



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E SOCIOLOGIA DA UNIFAP EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL (2020-2022)**

MACAPÁ-AP

2022

JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E SOCIOLOGIA DA UNIFAP EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL (2020-2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

MACAPÁ-AP

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

D541 Dias, Jorge Lucas de Oliveira.

As condições de trabalho docente nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap em contexto de Ensino Remoto Emergencial (2020-2022) / Jorge Lucas de Oliveira Dias. - 2022.

1 recurso eletrônico. 265 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2022.

Orientador: Sidney da Silva Lobato.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Condições de Trabalho. 2. Trabalho Docente. 3. Ensino Remoto Emergencial. I. Lobato, Sidney da Silva, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.71

DIAS, Jorge Lucas de Oliveira. **As condições de trabalho docente nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap em contexto de ensino remoto emergencial (2020-2022)**. Orientador: Sidney da Silva Lobato. 2022. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E SOCIOLOGIA DA UNIFAP EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL (2020-2022)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (Unifap), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Situação: _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato – PPGED/Unifap
Presidente e Orientador – PPGED/Unifap

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Examinador Titular Interno – PPGED/Unifap

Prof.^a Dr.^a Carmentilla das Chagas Martins
Examinadora Titular Externa – PPGED/Unifap

Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes
Examinador Titular Externo – Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof.^a Dr.^a Ilma de Andrade Barleta
Examinadora Suplente Interna – PPGED/Unifap

Prof. Dr. Paulo Marcelo Cambraia da Costa
Examinador Suplente Externo – PPGH/Unifap

*Dedico este trabalho a minha mãe, **Laurimar de Oliveira dos Santos**,
sem o seu apoio e forças em minhas escolhas pelos estudos jamais
seria possível chegar aqui, muito obrigado por tudo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo.

Agradeço a Capes, a Unifap e ao PPGED pela oferta da bolsa de estudo de demanda social, que garantiu a minha permanência no Mestrado. Certamente, considerando o contexto de crise pandêmica, com a concessão da bolsa, além de garantir os meus estudos, também foi a principal fonte de renda de minha casa ao longo do curso de Mestrado (2020-2022).

Agradeço ao meu orientador, prof. Dr. Sidney da Silva Lobato pela paciência nos meus momentos difíceis que refletiram na produtividade acadêmica, pela rigidez, sabedoria e maestria no processo de orientação desta dissertação.

Agradeço ao corpo docente do PPGED, em especial, aqueles/as que tive a oportunidade de ser aluno nos componentes curriculares obrigatórios: Professoras Ilma de Andrade Barleta, Valéria Silva de Moraes Novais, Raimunda Kelly Silva Gomes, Arthane Menezes Figueiredo, Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões, Maria Edilene da Silva Ribeiro e aos professores André Rodrigues Guimarães, Adalberto Carvalho Ribeiro e Alexandre Adalberto Pereira. Agradeço também aos docentes que permitiram participação na condição de aluno especial: Caio Sgarbi Antunes (Trabalho e Educação em Marx – PPGED/Unifap); Maurício Rombaldi (Sociologia do Trabalho – PPGS/UFPB); Sidney da Silva Lobato (História da Educação na Amazônia – PPGED/Unifap); Ricardo Luiz Coltro Antunes (Sociologia do Trabalho III – PPGS/Unicamp). Agradeço ao professor Manoel de Jesus de Souza Pinto (Ciências Sociais/Unifap) por ter me recebido na disciplina Sociologia do Trabalho por cumprimento do Estágio em Docência. Agradeço a professora Antonia Costa Andrade e Caio Sgarbi Antunes, por terem aceitado participar como pareceristas nas disciplinas Seminário de Dissertação I e II, respectivamente, com grandes contribuições. Não poderia deixar de agradecer também a Secretária do PPGED, Idanilde de Oliveira Rocha de Lima, que sempre esteve disponível para nos socorrer nos momentos de necessidade acadêmica. Vocês foram fundamentais para o crescimento e humilde amadurecimento acadêmico no período de mestrado.

Aos docentes dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia que participaram do estudo.

Aos colegas da turma 2020, em especial, a Bianca Nascimento dos Santos pela sincera amizade em tempos de sofrimento acadêmico, a Vanessa Lima dos Santos Assunção e Juliane Silva Giusti da Rocha pelos nossos momentos de diálogo após-orientações/avaliações, e a Fabiana Maia Marques pela parceria acadêmica ao longo do curso.

Muito obrigado a todos/as vocês que estiveram presentes – ainda que em grande parte por meios virtuais devido a pandemia – nessa caminhada do Mestrado em Educação.

Goethe disse, certa vez: “Se me perguntares como é a gente daqui, responder-te-ei: como em toda parte. A espécie humana é de uma desoladora uniformidade; a sua maioria trabalha durante a maior parte do tempo para ganhar a vida, e, se algumas horas lhe ficam, horas tão preciosas, são-lhe de tal forma pesadas que busca todos os meios para as ver passar. Triste destino o da humanidade!” (Werther).

(ANTUNES, 2015, p. 28)

DIAS, Jorge Lucas de Oliveira. **AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOLOGIA DA UNIFAP EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (2020-2022)**. Dissertação (curso de Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato. Universidade Federal do Amapá (Unifap), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Macapá (AP), 2022.

RESUMO

Com este estudo buscou-se analisar as condições de trabalho dos/as docentes que compõem um único colegiado de professores dos cursos de bacharelado em Ciências Sociais e licenciatura em Sociologia, vinculados ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), da Universidade Federal do Amapá (Unifap) em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido a situação de pandemia da doença Covid-19. Nesse contexto, analisou-se em quais condições esses docentes realizaram as suas atividades de trabalho, identificando e problematizando as características das estruturas físicas e virtuais utilizadas, o tempo gasto trabalhando e os recursos pedagógicos. No que diz respeito à estruturação das seções, a primeira seção – introdutória – apresenta os elementos iniciais da pesquisa, como: a) problema e problemática; b) justificativa do estudo; c) objetivos da pesquisa; d) a revisão de literatura; e) o *locus* da pesquisa e os/as docentes participantes; f) apresentação dos cursos e a caracterização do perfil docente; g) os aspectos teórico-metodológicos. Entende-se esse estudo como uma pesquisa qualitativa, que parte dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), que empiricamente se baseia em investigação documental e entrevistas de História Oral, sendo que os dados gerados por meio destes procedimentos investigativos foram examinados por meio da Análise de Conteúdo. A segunda seção aborda o debate teórico acerca das categorias relacionadas ao mundo do trabalho, que são problematizadas no estudo de condições de trabalho: precarização, intensificação e à uberização. A terceira seção foi construída sob duas perspectivas: 1ª) abordagem teórica sobre a relação entre Estado, Capital/Neoliberalismo e as Políticas Públicas Educacionais e a 2ª) diz respeito a problematização da pesquisa documental, com as ações do governo federal e mais diretamente da Unifap na pandemia, com a emergência do ERE, já apresentando resultados das entrevistas com os docentes. E na quarta seção, aprofunda-se a análise sobre os resultados das entrevistas com os/as docentes, com ênfase aos desdobramentos do contexto de Ensino Remoto Emergencial nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap. Nesse sentido, almeja-se apresentar os resultados mediante a confrontação de documentos escritos e de relatos dos próprios docentes sobre suas condições de trabalho em contexto de ensino remoto emergencial, entendendo assim, que os efeitos da pandemia e do ERE atingiram os/as docentes participantes de maneira diferenciada, haja vista que para uns o contexto de ERE ficou muito próximo as condições de trabalho antes da pandemia, já para outros/as, ocorreu uma intensificação na já existente precarização das condições de trabalho docente.

Palavras-chave: Condições de Trabalho; Trabalho Docente; Ensino Superior; Ensino Remoto Emergencial.

DIAS, Jorge Lucas de Oliveira. **TEACHING WORK CONDITIONS IN SOCIAL SCIENCES AND SOCIOLOGY COURSES AT UNIFAP IN THE CONTEXT OF EMERGENCY REMOTE TEACHING (2020-2022)**. Dissertation (Master's Degree in Education). Advisor: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato. Federal University of Amapá (Unifap), Graduate Program in Education (PPGED), Macapá (AP), 2022.

ABSTRACT

With this study, we sought to analyze the working conditions of the professors who make up a single collegiate of professors of the Bachelor's Degree in Social Sciences and Degree in Sociology, linked to the Department of Philosophy and Human Sciences (DFCH), of the Federal University of Amapá (Unifap) in the context of Emergency Remote Teaching (ERE), due to the Covid-19. In this context, it was analyzed in which conditions these professors carried out their work activities, identifying and questioning the characteristics of the physical and virtual structures used, the time spent working and the pedagogical resources. With regard to the structuring of the sections, the first section – introductory – presents the initial elements of the research, such as: a) problem and problematic; b) study justification; c) research objectives; d) literature review; e) the locus of the research and the participating professors; f) presentation of courses and characterization of the teaching profile; g) the theoretical-methodological aspects. This study is understood as a qualitative research, which starts from the assumptions of Dialectical Historical Materialism (MHD), which is empirically based on documentary research and oral history interviews, and the data generated through these investigative procedures were examined through the Content analysis. The second section addresses the theoretical debate about the categories related to the world of work, which are problematized in the study of working conditions: precariousness, intensification and uberization. The third section was built from two perspectives: 1st) theoretical approach on the relationship between the State, Capital/Neoliberalism and Public Educational Policies and the 2nd) concerns the problematization of documentary research, with the actions of the federal government and more directly of Unifap in the pandemic, with the emergence of the ERE, already presenting the results of the interviews with the teachers. And in the fourth section, the analysis of the results of the interviews with the professors is deepened, with emphasis on the unfolding of the context of Emergency Remote Teaching in the Social Sciences and Sociology courses at Unifap. In this sense, the aim is to present the results by comparing written documents and reports from the teachers themselves about their working conditions in the context of emergency remote teaching, thus understanding that the effects of the pandemic and the ERE reached the participating teachers differently, given that for some the context of ERE was very close to working conditions before the pandemic, while for others, there was an intensification in the already existing precariousness of teaching working conditions.

Keywords: Working Conditions; Teaching Work; University education; Emergency Remote Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções coletadas a partir dos descritores: “Trabalho Docente no Ensino Remoto” – Portal de Periódicos da CAPES	22
Quadro 2: Produções coletadas a partir do descritor: “ensino remoto” – Biblioteca virtual SciELO Brasil	23
Quadro 3: A institucionalização do ensino remoto em caráter emergencial no âmbito da educação superior no Brasil.....	75
Quadro 4: Resoluções da Unifap que resultaram no Ensino Remoto Emergencial.....	91
Quadro 5: Memorandos selecionados sobre o ERE na Unifap	92
Quadro 6: Decretos do Governo do Estado do Amapá e da Prefeitura Municipal de Macapá sobre às medidas de distanciamento social.....	112
Quadro 7: Quais docentes sentiram o seu trabalho intensificado?.....	186
Quadro 8: Quais docentes sentiram o seu trabalho precarizado?	189
Quadro 9: Quais docentes sentiram o seu trabalho uberizado?	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Universidade Federal do Amapá – Campus Marco Zero	31
Figura 2: Bloco C – dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia (Unifap)	32
Figura 3: Perfil Docente – 1.1 Gênero	34
Figura 4: Perfil Docente – 1.2 Faixa Etária.....	34
Figura 5: Perfil Docente – 1.3 Titulação mais alta	35
Figura 6: Perfil Docente – 1.4 Enquadramento Funcional.....	35
Figura 7: Perfil Docente – 1.5 Regime de Trabalho	36
Figura 8: Perfil Docente – 1.6 Tempo de trabalho na instituição	36
Figura 9: Perfil Docente – 1.7 Divisão por área nas Ciências Sociais.....	37
Figura 10: Quadro 02: síntese elaborada pela Subcomissão de Atividades Acadêmicas de Graduação – manifestações Colegiadas acerca do ensino remoto na Unifap.	100
Figura 11: Características definidoras da Análise de Conteúdo.....	119
Figura 12: Foto I – Estudantes ‘sepultam’ curso e fecham bloco – SelesNasfes.com.....	170
Figura 13: Foto II – Estudantes ‘sepultam’ curso e fecham bloco – SelesNasfes.com... 	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão Especial
CONSU	Conselho Universitário
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DFCH	Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
DOU	Diário Oficial da União
DPq	Departamento de Pesquisa
DPG	Departamento de Pós-graduação
EaD	Educação a Distância
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GEA	Governo do Estado do Amapá
LEHSTAM	Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho da Amazônia
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MS	Ministério da Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Político do Curso
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPESPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIPAC	Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Problema e Problemática.....	14
1.2. Justificativa do Estudo.....	19
1.3. Objetivos da Pesquisa	21
1.4. Revisão de Literatura.....	22
1.5. Aspectos Teórico- Metodológicos da Pesquisa.....	26
1.6. Lócus da Pesquisa e os/as docentes entrevistados/as.....	29
1.6.1. Os cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia	31
1.6.2. Perfil dos/as docentes participantes.....	32
1.7. Apresentação da Estrutura da Dissertação	38
2. O MUNDO DO TRABALHO E A TEORIA SOCIAL: Conceitos e categorias analíticas, pandemia e o trabalho docente no ensino remoto emergencial.....	39
2.1. Trabalho enquanto categoria social: conceitos, aspectos sociais, históricos, econômicos e seus desdobramentos.....	40
2.2. Categorias centrais de análise: intensificação, precarização e uberização	47
2.3. O trabalho docente no contexto de mundo do trabalho e a situação de pandemia... 	55
3. O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS QUADROS NEOLIBERAIS: Problematizações sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)	63
3.1. Estado e a influência do Neoliberalismo nas políticas para o ensino superior	63
3.2. Estado e os caminhos para a implementação das políticas públicas	68
3.3. As políticas educacionais para o Ensino Remoto Emergencial e as ações da Unifap durante a pandemia da Covid-19	70
3.3.1. A Educação à Distância e o Ensino Remoto Emergencial: existem diferenças?	70
3.3.2. A (des)organização do governo federal em pró da aprovação do Ensino Remoto..	74
3.3.3. As ações da Unifap durante a pandemia: o plano de Retorno Gradual das Atividades Acadêmicas e a criação da Comissão Especial de Planejamento do Retorno Gradual das atividades acadêmicas da Unifap	85
3.3.3.1. O Grupo de Trabalho de acompanhamento ao cenário epidemiológico do Coronavírus da Unifap.....	89
3.3.3.2. Os documentos gerados pela Unifap: ênfase ao Relatório da Comissão Especial (Consu) e ao Plano de Retorno Gradual das Atividades Acadêmicas (Prograd)	91
3.3.3.3. Manifestações de entidades ligadas a Unifap sobre o ERE na instituição	113

3.3.3.4. E como os/as docentes de Ciências Sociais e Sociologia se identificam nesse processo de implementação do ERE na Unifap?	118
3.3.3.4.1.O/A senhor/a acredita que a escolha pelo ERE foi apressada, adequada ou atrasada na Unifap, considerando o contexto pandêmico? Por quê?	120
3.3.3.4.2.O que mudou nas suas condições de trabalho docente com a adoção do Ensino Remoto Emergencial na Unifap?	122
3.3.3.4.3.Como o/a senhor/a avalia as suas novas condições materiais e pedagógicas de trabalho docente em contexto de Ensino Remoto Emergencial?	125
4. O CONTEXTO DE ERE NO TRABALHO DOCENTE DA UNIFAP E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOLOGIA...	129
4.1. Encaminhamentos direcionadores das entrevistas.....	129
4.2. As mudanças nas estruturas físicas, virtuais e no tempo de trabalho dos/as docentes no contexto de Ensino Remoto Emergencial.....	131
4.3. As tecnologias digitais nas atividades remotas: oferta institucional e estrutura individual docente.....	147
4.4. Os desafios e demandas do Ensino Remoto Emergencial no cotidiano docente: o antes e o durante a pandemia nas condições de trabalho	166
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	235
APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA	237
ANEXO I: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	241
ANEXO II: DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA.....	243
ANEXO III: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (Unifap)	245
ANEXO IV: Sobre ação do MEC em autorizar a substituição das aulas presenciais....	251
ANEXO V: Nota sobre a suspensão do Calendário Acadêmico.....	252
ANEXO VI: Nota contra a consulta da Prograd/Unifap	253
ANEXO VII: Rechaço ao Plano da Prograd e a Comissão no Consu	255
ANEXO VIII: Informativo n. 2 – Comissão Especial do Consu/Unifap	257
ANEXO IX: Retorno das atividades presenciais com condições adequadas	260
ANEXO X: Sobre o posicionamento contrário ao Ensino Remoto.....	261
ANEXO XI: Manifestação do Colegiado do curso de Pedagogia.....	263
ANEXO XII: Nota do Colegiado do curso de História	265

1. INTRODUÇÃO

Almejou-se por meio desta pesquisa analisar as condições de trabalho dos/as professores/as que atuam nos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia, vinculados ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), da Universidade Federal do Amapá (Unifap), em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Desse modo, buscou-se estudar as condições de trabalho no que corresponde às variáveis relacionadas às estruturas materiais e condições pedagógicas de atuação docente, bem como a organização curricular dos cursos de graduação, durante situação pandêmica, em que os/as professores/as desenvolveram suas atividades.

Vislumbrou-se então, investigar a situação concreta na qual os/as professores/as se viram inseridos/as: o Ensino Remoto Emergencial, devido à situação de pandemia originada a partir do vírus SARS-CoV-2, conhecida popularmente como “novo coronavírus”, transmissor da doença infecciosa Covid-19, que começou a se disseminar no final de 2019, trazendo perdas de vidas humanas em escala global, o que exigiu medidas de isolamento social.

Nesse sentido, o estudo aborda o campo temático das políticas educacionais voltadas ao ensino superior, com foco nas condições de trabalho docente, em grande medida derivadas de decisões ou ações governamentais. Pretendeu-se analisar: 1) o trabalho como categoria social, de significativa relevância, com ênfase no trabalho docente, entendendo assim o campo educacional como parte do mundo do trabalho; 2) as alterações nas condições de trabalho docente em contexto de pandemia da Covid-19; 3) o advento do ERE em contexto de crise social, política, econômica e sanitária no Brasil; e 4) as especificidades das condições de trabalho docente nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap.

Este estudo, enfocando o campo educacional amazônico desenvolvido na cidade de Macapá-AP, permitirá ao leitor/a conhecer de forma mais consistente as condições de realização do trabalho docente na Universidade Federal do Amapá, durante a pandemia da doença Covid-19 nos quadros do ERE, e mais diretamente dos/as professores/as atuantes nos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia (Unifap).

1.1. Problema e Problemática

Com este estudo, buscou-se responder ao seguinte questionamento: quais eram as condições de trabalho dos/as professores/as que atuam nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Universidade Federal do Amapá (Unifap)? Almejou-se, então, favorecer a

compreensão de parte do Mundo do Trabalho, “um *mundo* que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades” (FÍGARO, 2008, p. 92, grifo da autora).

Destaca-se o fato de as Ciências Sociais também serem reconhecidas pela dedicação especializada aos estudos sobre o mundo do trabalho, com ênfase para a Sociologia do Trabalho. Essa ciência nasceu no bojo de profundas transformações sociais do século XIX: a consolidação da industrialização nos centros do capitalismo e a intensificação da exploração do trabalho (CALBUCCI; ROCHA; CALBUCCI, 2013). Entende-se que na Sociologia, “em suas mais diversas perspectivas e concepções do mundo, os autores clássicos do pensamento sociológico, cada um a seu modo, apontaram a importância do trabalho e das relações que se construíram a partir dele para o entendimento da sociedade” (SANTANA, 2004, p. 7).

Considerando os aspectos mencionados, reafirma-se que este estudo problematizou o trabalho docente em situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio do suporte teórico oriundo: 1) das Ciências Sociais, especialmente da Sociologia (do Trabalho); 2) das produções originadas na Educação, com ênfase para a relação “Trabalho e Educação”; e das 3) Políticas Públicas Educacionais, relacionadas ao trabalho docente no ensino superior.

Buscou-se, portanto, problematizar o trabalho docente como parte do campo das políticas educacionais, tendo em vista que trabalho, educação e ações públicas estão vinculados desde o planejamento até a efetivação das políticas, a exemplo do ensino remoto emergencial, cujo impacto nos mundos do trabalho educacional tentamos elucidar. Um estudo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes S.N.), apontou que “no contexto da pandemia, o termo ‘Ensino Remoto’ se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o ‘normal’” (ANDES-SN, 2020b, p. 12-13). Desse modo, o ensino remoto como alternativa de retorno às atividades docentes no contexto pandêmico ensejou um novo regime de ensino e novas condições para o trabalho.

Nessa pesquisa, parte-se da definição de trabalho de Antunes:

O trabalho pode ser definido como o exercício de uma atividade vital, capaz de plasmar a própria produção e a reprodução da humanidade, uma vez que é o ato responsável pela criação dos bens materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência da sociedade. Esse é o primeiro traço central identificado quando se procura compreender o sentido mais profundo da noção de trabalho. Se, por um lado, o trabalho é expressão, em maior ou menor medida, de um ato *poiético*, o momento da criação, ele tem sido também, ao longo da história, constante expressão de subordinação e alienação. (ANTUNES, 2011c, p. 432-433, grifo do autor)

Nesse sentido, compreende-se que por meio do estudo social sobre o trabalho pode-se problematizar as ramificações do mundo do trabalho. O foco aqui recai na categoria de trabalho docente, que envolve tanto às condições subjetivas, a exemplo da formação docente, quanto às condições objetivas: “entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor” (BASSO, 1998, p. 02). Esse trabalho pode ainda ser definido como:

Uma atividade laboral que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, aos territórios, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, em suma uma ação focada na resignificação constante da prática e da teoria. Evita-se qualquer binarismo na compreensão do trabalho docente: ação e pensamento; dimensão intelectual e manual; conteúdo e forma; perspectiva material ou imaterial. O labor docente é tudo isso, além de uma ação com, para, sobre, entre e por outros sujeitos: os educandos. (GODINHO, 2019, p. 18)

Tem-se em vista a relevância de estudar as condições de trabalho docente em um período marcado por novas formas de precarização das universidades e, conseqüentemente, de desvalorização da educação superior, o que impacta o modo como o/a professor/a atua, vive e sobrevive. Nesse sentido, reafirma-se a perspectiva de que “ser docente se faz no processo, pois que o diploma não confere a experiência social que esse emaranhado proporciona, de modo que *ser docente é, antes de tudo, fazer-se docente*” (OLIVEIRA, 2016, p. 32, grifos da autora).

Ressalta-se também a relevância e a necessidade de estudos que problematizam o contexto de pandemia da doença Covid-19, especialmente no Brasil, pois segundo a plataforma oficial de comunicação do Governo Federal, sobre a situação epidemiológica da Covid-19 no Brasil, Painel Coronavírus¹, até o momento de finalização deste texto, o país registra a triste marca de 691.449 (seiscentos e noventa e um mil, quatrocentos e quarenta e nove) óbitos confirmados em função da infecção pelo vírus Sars-CoV-2 (novo coronavírus).

Reitera-se a finalidade de estudar o trabalho docente local sem deixar de situá-lo em contexto de crise global, agudizada por um vírus e que atinge todos os segmentos sociais, inclusive, instituições governamentais que criam e administram as políticas educacionais. Neste atinente, Oliveira elucida que:

Para Van Zanten (2008), as políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige compreendê-la sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais. (OLIVEIRA, 2010a, s/p)

¹ Disponível em: Covid-19: Painel de Controle (<https://covid.saude.gov.br/>), atualizado em: 14/12/2022, às 17h:06min.

Tendo em vista a importância das políticas educacionais – como políticas de Estado, conforme apresentado anteriormente – e, relacionando-as aos estudos acerca dos efeitos catastróficos da pandemia sobre o mundo do trabalho, é importante elucidar a histórica relação entre políticas públicas educacionais e ensino superior, marcada por reformas, agora dentro do contexto contemporâneo de trabalho e ensino remoto. Conforme pontua Maués (2010, p. 142), “analisar o trabalho docente na educação superior é um desafio importante, à medida que as reformas em curso têm alterado as finalidades da educação e esse fato tem repercussões nas atividades desenvolvidas por esse profissional”.

Ao abordar as reformas das políticas educacionais voltadas aos interesses do capital, Guimarães e Chaves (2015, p. 568) afirmam que “para as instituições de educação superior públicas, particularmente as universidades, isso tem-se expressado no crescente movimento de adoção de práticas mercantis no atendimento educacional, bem como na forma de gestão”. Contexto esse agravado pela tragédia provocada pela doença Covid-19, pois proporcionou a expansão do já existente trabalho remoto, especialmente na educação, com o advento do ensino remoto em caráter emergencial, de forma a manter o funcionamento das instituições de ensino em tempos de distanciamento social, devido ao risco de infecção pelo vírus Sars-CoV-2.

Esse contexto de validação do ensino remoto em caráter emergencial aumentou a carga de trabalho dos/as professores/as, bem como não considerou em sua totalidade as condições de acesso à educação por parte de estudantes:

Fato é que a EAD e outras formas de ensino remoto mediadas por plataformas tecnológicas, aplicativos de celulares, rádio e televisão vêm sendo incentivadas pelas três esferas de governo, muitas vezes à revelia da legislação educacional vigente no país, e adotadas em larga escala, principalmente na rede privada de ensino. Esse processo, desencadeado em meio a uma pandemia, além de maximizar a exploração dos professores e jogar sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento das escolas, também tem contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros e de que modo elas afetam seu direito constitucional à educação. (MAGALHÃES, 2020, p. 3)

Situa-se, desse modo, o ensino remoto como parte de estratégias adotadas – no caso emergencial – com o período pandêmico, no sentido de impulsionar ou aprofundar a precarização das condições de trabalho docente já existentes.

Eis as questões que nortearam a investigação: o que mudou nas condições de trabalho docente com a adoção do ERE na Unifap? Quais são as novas condições materiais e pedagógicas de trabalho docente? Quais são os efeitos do ERE no tempo de trabalho dos/as docentes? A efetivação do ERE trouxe custos adicionais para o trabalho docente? Se sim, quais? A partir do ERE, ocorreu intensificação do trabalho? Se sim, de que forma? As condições de trabalho, a partir da implementação do ERE, aprofundaram as tendências de adoecimento

docente? Parte-se do pressuposto de que: “com o ‘ensino’ remoto, nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 39).

Buscou-se analisar o ERE e possíveis danos que ele traz ao trabalho docente, devido à sua intensificação, pois o trabalho “não foge ao império do tempo. Ao contrário, as atividades são envolvidas cada vez mais pela malha das horas [...] as cargas laborais tornam-se componentes imprescindíveis ao entendimento das condições de trabalho” (DAL ROSSO, 2017, p. 09). Assim, este estudo também se desdobrou a partir das implicações que envolvem os avanços das tecnologias digitais no trabalho docente, uma vez que as influências dessas tecnologias já foram entendidas como a “nova ordem do trabalho”. Segundo Antunes:

Nas últimas décadas do século passado, floresceram muitos mitos acerca do trabalho. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC) não foram poucos os que acreditaram que uma nova era de felicidade se iniciava: trabalho on-line, digital, era informacional, finalmente adentrávamos no reino da felicidade. O capital global só precisava de um maquinário, então descoberto. (ANTUNES, 2020b, p. 21)

Percebe-se que não é uma novidade o trabalho estar marcado pela presença das Tecnologias da Informação e Comunicação. Essas tecnologias ocultam as explorações, pois “trazem consigo o advento do teletrabalho, forma de trabalho mediada por plataformas digitais, os aplicativos (apps), numa aparente relação de não trabalho e, portanto, de não exploração. O teletrabalho pode ser feito total ou parcialmente à distância, em qualquer lugar” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 217-218). Assim, concomitantemente às problematizações vislumbradas entre o mundo do trabalho, políticas educacionais e pandemia, também se faz necessário enfatizar a intensificação e precarização do trabalho – inclusive, docente – em função das explorações provenientes do capitalismo e do avanço do neoliberalismo:

A *actual* pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do *sector* financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. (SANTOS, 2020, p. 04, grifos nossos)

Nesse sentido, este estudo buscou analisar as condições de trabalho docente nos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia da Unifap, em meio à crise pandêmica da doença Covid-19, junto ao cenário de precarização do trabalho já existente, muito em função dos avanços do capital mediante as influências das ideologias neoliberais sobre o mundo do trabalho.

1.2. Justificativa do Estudo

A proposta de pesquisa possuiu: 1) relevância acadêmica, 2) social e 3) pessoal. Em termos de relevância acadêmica, vislumbrou-se a contribuição ao campo da Educação por meio de um estudo sobre trabalho docente no qual se compreende o/a professor/a como trabalhador/a. Considerou-se ainda, as possibilidades de contribuições ao campo acadêmico local – amazônico, com destaque às pesquisas sobre Trabalho e Educação. A abordagem proposta concebe: I) o/a docente enquanto trabalhador/a; II) a universidade como importante instituição de (re)produção cultural, política e educacional e III) a Educação enquanto campo de tensões, a exemplo da aprovação de decretos e pareceres que levaram à implementação do ERE.

Portanto, tem-se a construção de um estudo que buscou colocar em análise o trabalho docente numa universidade relativamente nova, situada no extremo norte do Brasil, região considerada periférica no campo acadêmico. O foco também recaiu sobre as condições de trabalho docente em cursos recém estruturados.

Sobre a relevância social, acreditou-se na possibilidade de contribuição para a realidade social e profissional do/a docente, especialmente no sentido de possibilidades de ações e/ou políticas públicas educacionais que venham ajudar a superar os obstáculos e desvios que impedem a plena realização de uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada. Este estudo pode vir a impactar o trabalho de gestores/as e/ou sindicatos do meio educacional, fornecendo dados sobre as relações atuais de trabalho de professores/as e inspirando a criação de políticas públicas que busquem oportunizar melhores condições de atuação para este/a importante agente do meio socioeducacional. Nessa perspectiva, entende-se o/a trabalhador/a docente como importante agente social, sendo um dos principais responsáveis pela formação e desenvolvimento humano no meio educacional.

Para a relevância pessoal, além da afinidade e dedicação aos estudos sobre o trabalho, despertados em iniciações científica ao longo da graduação em Sociologia (2015-2019), destaca-se o fato de estudar as condições de trabalho docente no colegiado de docentes dos dois cursos de graduação em Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia – cursos esses que eram, até a oferta do Processo Seletivo da Unifap em 2013, apenas um: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais.

Entretanto, a partir do ano de 2014 o curso de Ciências Sociais foi desmembrado em dois, por recomendação do Ministério da Educação. Este estudo torna-se de extrema relevância pessoal, tendo em vista a trajetória do mestrando, intensamente marcada pela presença em atividades de estágios, extensão, monitoria e outras atividades no colegiado em questão.

Do mesmo modo, ressaltam-se as atividades de pesquisas desenvolvidas durante a graduação em Sociologia, em nível de iniciação científica: “Trabalho e Migração para a Guiana Francesa” (PIBIC/CNPq/UNIFAP 2017-2018); “Relações de Trabalho e Políticas Públicas para Mulheres em Macapá” (PROBIC/DPq/UNIFAP 2018-2019). Pesquisas que marcaram o início dos estudos sistematizados sobre o mundo trabalho, percurso que culminou em um TCC sobre o trabalho docente no ensino de Sociologia em uma determinada escola da rede pública do distrito de Fazendinha, Macapá-AP.

Considerava-se, então, na proposta inicial de pesquisa para o PPGED, a expansão deste estudo em trabalho docente do/a professor/a de Sociologia no ensino médio de Macapá, mas em escala que compreendesse mais escolas e, evidentemente, outras regiões da cidade. Devido a impossibilidade de realização dessa proposta de estudo no período inicial da pandemia de Covid-19, e das restrições impostas por ela, a pesquisa passou por mudanças/reformulações consideráveis, chegando ao estudo sobre o trabalho docente no Ensino Superior.

Ainda sobre relevância pessoal, os estudos sobre trabalho docente em Sociologia na educação básica macapaense, renderam apresentações de trabalhos em eventos científicos, como na seção de “sociólogos do futuro”, do 19º Congresso Brasileiro de Sociologia, organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS, 2019), e em grupos de trabalho do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb, 2019) com pesquisa sobre o ensino de sociologia para idosos e, em 2021, com pesquisa sobre problemáticas do trabalho docente em sociologia no ensino médio. As experiências e os estudos mencionados também contribuíram para entrada como membro do projeto de pesquisa “Mundos do Trabalho na Amazônia: história e historiografia dos trabalhadores amazônicos (do século XVII ao XXI)” e no “Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho da Amazônia” (Lehstam/Unifap), ambos coordenados pelo Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato, orientador desta pesquisa.

Os recortes cronológicos e espaciais emergiram junto a noção de condições de trabalho docente, haja vista que o recorte cronológico corresponde ao período contemporâneo – de crises institucionais, políticas, sociais, educacionais, econômica e sanitária –, com ênfase para as estruturas de imposições das reformas políticas de caráter socioeducacional ocorridas no Brasil, afetando a vida dos/as docentes e a sociedade em um todo, a exemplo das reformas na educação básica e o congelamento de salários de servidores públicos, a exemplo da Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que congela os investimentos públicos por vinte anos, incluindo salários e novas contratações de docentes.

O recorte espacial justificou-se a partir da relevância atribuída a Macapá-AP, por apresentar peculiaridades que diferem de outras capitais brasileiras, como o fato de ser uma

capital situada em meio ao território amazônico, local onde predominam diversidades sociais, culturais, educacionais, econômicas, políticas e religiosas, e também por ser um campo de estudo em ascensão para a pesquisa em nível de pós-graduação, especialmente considerando que a institucionalização de cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, no Amapá ainda é recente, o próprio curso de Mestrado em Educação do PPGED, data seu início, enquanto ofertas de turmas, a partir do ano de 2017.

Entendeu-se aqui, a necessidade de contextualizar do ensino superior amapaense, institucionalizado de modo tardio em comparação a outros estados, tendo em vista que a Unifap, primeira instituição de ensino superior fundada no Amapá, possui apenas 32 anos de existência: “A Instituição foi criada em 2 de março de 1990 e nasce a partir de um núcleo avançado de ensino da Universidade Federal do Pará” (UNIFAP, 2018, s/p).

Espera-se, portanto, que esse estudo apresente resultados sólidos sobre as condições de trabalho dos/as professores/as dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), no recorte de política pública educacional direcionada ao ensino superior, especialmente em contexto de execução na Unifap, devido a pandemia de Covid-19.

1.3. Objetivos da Pesquisa

Considerando a atualidade da temática explorada por este estudo, foram planejadas metas objetivas para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é: analisar as condições de trabalho dos/as professores/as dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia (Unifap), com foco no contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Nesse sentido, são os objetivos específicos: 1) identificar as mudanças nas estruturas físicas e virtuais que constituem as condições de trabalho docente em tempos de ERE; 2) investigar a oferta de recursos pedagógicos por parte da instituição, como as Tecnologias da Informação e Comunicação e plataformas digitais para as aulas, além da estrutura individual docente; 3) identificar possíveis mudanças na carga horária e no ritmo de trabalho das atividades realizadas pelos/as professores/as antes (com referência ao ano 2019) e durante a execução a Ensino Remoto Emergencial em contexto de pandemia.

1.4. Revisão de Literatura

Objetivando o aprimoramento teórico-metodológico deste estudo, fez-se necessário a revisão de literatura, realizada no mês de dezembro de 2021 e reformulada ao longo de 2022, para atender adequações com relação a atualidade da temática pesquisada. Entende-se aqui este processo como um tipo de pesquisa de caráter bibliográfico que busca inventariar, sistematizar, descrever e discutir a produção ou desenvolvimento em determinada área do conhecimento de um assunto, sob um ponto de vista teórico ou contextual (KOTHER, 2007; ROMANOWSK; ENS, 2006). Sendo assim, construiu-se essa revisão de literatura a partir da perspectiva de que:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 43)

Nesse sentido, valorizando a construção e revisão de conhecimentos, partiu-se para a pesquisa em plataformas virtuais. Devido ao objeto de estudo fazer parte do tempo presente, com ênfase ao recorte de 2020-2022, não foram localizadas teses e dissertações específicas. Portanto, foram buscados artigos científicos nas seguintes plataformas: 1) Portal de Periódicos da Capes e 2) SciELO Brasil, em consultas aos seguintes descritores: “trabalho docente no ensino remoto” e “ensino remoto”.

1.4.1. Quadros de Produções Acadêmicas consultadas

Do total de 45 produções consultadas em primeira análise, 30 foram descartadas por não se reportarem ao recorte temático e temporal da pesquisa, e, portanto, 15 foram selecionadas para uma nova análise refinada. Destaca-se que essas produções abordam questões essenciais do objeto de estudo, conforme os quadros 1 e 2:

Quadro 1: Produções coletadas a partir dos descritores: “Trabalho Docente no Ensino Remoto” – Portal de Periódicos da CAPES			
Autor	Título	Origem	Ano
SCHLESENER, A.; LIMA, M.	Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no Ensino Superior brasileiro	Práxis Educativa	2021

CARVALHO, G.; COSTA, D.; MAGALHÃES, M.	A Intensificação do trabalho docente no contexto da contrarreforma educacional	Histedbr On-line	2021
AZEVEDO, A.; VILELA, E.; GAVIOLLI, F.	Educação remota no ensino superior em tempos de pandemia	Linhas	2021
VARGAS, H.; ZUCCARELLI, C.; HONORATO, G.	Século XXI e desigualdades nas condições de trabalho docente na educação superior	Diálogo Educ.	2021
PIRES, A.	A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais	Educación XXX	2021
FARIAS, R.; SILVA, D.	Ensino Remoto Emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado	Geografares	2021
CRUZ, L.; COELHO, L.; FERREIRA, L.	Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto	Debates em Educação	2021
SANTOS, E.; LIMA, I.; SOUSA, N.	“Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia	Rev. Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica	2020
SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K.	A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	Práxis Educativa	2020
PONTES, F.; ROSTAS, M.	Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo	Thema	2020

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), a partir de consulta ao Portal de Periódicos da Capes.

Quadro 2: Produções coletadas a partir do descritor: “ensino remoto” – Biblioteca virtual SciELO Brasil

Autor	Título	Origem	Ano
CASTIONI, <i>et al.</i>	Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial	Aval. pol. públ. Educ	2021
PINHO, <i>et al.</i>	A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais	Trab. Educ. Saúde	2021
SOUZA, <i>et al.</i>	Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia	Trab. Educ. Saúde	2020
MAGALHÃES, R.	Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais	História, Ciências, Saúde	2020
MANCEBO, Deise	Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica	Rev. Portuguesa de Educação	2010

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), a partir de consulta a plataforma SciELO Brasil.

Considerando os descritores pesquisados, das 45 produções, 15 foram selecionadas por apresentarem relação direta com o problema de pesquisa, seja nos aspectos históricos e conceituais de trabalho docente, como também no que diz respeito aos artigos, que estão mais alinhados ao debate acerca das condições de trabalho docente no ensino superior em contexto de precarização e no ensino remoto, em função da pandemia da doença Covid-19.

No entanto, com esses resultados obtidos, no que se refere às teses e dissertações, identificou-se que ainda não há um campo vasto de produções sobre as condições de trabalho docente no Ensino Superior no contexto de pandemia da doença Covid-19. Diferentemente, como mencionado acima, quando se pensa em artigos, em que se notou um número expressivo e diversificado de produções.

Por esse motivo, foram apresentados os resultados, nos quadros acima, com artigos ao invés de teses e dissertações. Ainda assim, há duas exceções sobre a temática pesquisada, que se referem a: Vargas, Zuccarelli e Honorato (2021) e Mancebo (2010). Essas duas produções não se propõem a discutir o ensino remoto emergencial, especialmente o último que é muito anterior ao recorte de pesquisa. Mas, ambas permaneceram por contemplarem o contexto de condições de trabalho docente, com as categorias de intensificação, precarização e, por evidenciarem, às transformações ocorridas na educação superior, com destaque a flexibilização e desigualdades educacionais.

Os argumentos mais recorrentes entre os textos analisados indicam: a) problemas estruturais na sociedade brasileira mesmo antes da Covid-19, com o recorte para a educação: acesso e permanência; b) a pandemia como impulsionadora dos processos de precarização e intensificação das condições de trabalho docente; c) o ensino remoto emergencial como consequência da necessidade de distanciamento social e sua diferenciação da Educação à Distância, além de sua interferência nos processos de ensino e de aprendizagem; d) o acesso e uso de internet, plataformas digitais e outros mecanismos das Tecnologias da Informação e Comunicação, enquanto geradores de desigualdades sociais, haja vista que nem professores/as, nem estudantes não possuem as mesmas condições socioeconômicas.

Nesse sentido, com o recorte sobre os artigos selecionados, no *Quadro 1: Produções coletadas a partir dos descritores: “Trabalho Docente no Ensino Remoto” – Portal de Periódicos da CAPES*, iniciando por Schlesener e Lima (2021), problematizam a crescente precarização do trabalho docente no ensino superior, levando em conta o tripé que caracteriza a universidade, além da relação entre neoliberalismo e democracia nos limites e desafios sobre direitos e condições de trabalho. Já para Carvalho, Costa e Magalhães (2021) há uma investigação sobre os desdobramentos das contra reformas educacionais na configuração do trabalho docente, apresentando críticas ao estabelecimento do gerencialismo na educação e do processo de intensificação no trabalho dos/as professores.

Em Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021) a pandemia é retratada como fator de reorganização estrutural, com ênfase para a educação superior, com a adoção do ensino remoto, levando às experiências de trabalho e de educação a serem realizadas de forma isolada, junto à

reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem durante a pandemia. Nesse mesmo sentido, Pires (2021) apontou os efeitos da pandemia da doença Covid-19 no ensino superior, destacando os processos de implementação e adoção do ensino remoto, com a utilização de tecnologias digitais de comunicação, como alteradores das relações de ensino e aprendizagem, fortalecendo desigualdades educacionais já existentes.

Ainda sobre a problemática da Covid-19, Farias e Silva (2021) indicam a pandemia como fator de alterações na vida cotidiana, incluindo o mundo do trabalho e o aumento das desigualdades do atual período técnico-científico-informacional, impactando diretamente na educação, nas condições de trabalho docente, impulsionando a necessidade de reinvenção dos processos ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes. Assim como para Cruz, Coelho e Ferreira (2021) a situação pandêmica exigiu a adoção do ensino remoto no Brasil, tendo em vista o fechamento das instituições, levando os/as docentes ao enfrentamento de dificuldades e demandas de diversas ordens. Do mesmo modo, Santos, Lima e Sousa (2020) demonstram que a covid-19 desvelou problemas estruturais do Brasil, como a precarização tanto das condições de trabalho, como na relação ensino e aprendizagem, afetando a vida pessoal, profissional, e o cotidiano docente, a partir do ensino remoto.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) analisam os desdobramentos que envolvem a necessidade de adaptação das atividades presenciais para atividades remotas, devido ao distanciamento social causado pela Covid-19. Pontes e Rostas (2020) propõe discussão em torno do processo de precarização do trabalho do docente no ensino superior e o consequente adoecimento, relacionando-o com a nova realidade social advinda da pandemia de Covid-19. E, Vargas, Zuccarelli e Honorato (2021) analisam a expansão do sistema superior e o processo de diversificação institucional como geradores de desigualdades nas relações de trabalho docente no ensino superior, atingindo níveis de precarização das condições desse trabalho.

Seguido ao segundo levantamento, representado no *Quadro 2: Produções coletadas a partir do descritor: “ensino remoto” – Biblioteca Virtual SciELO Brasil*, a partir de Castioni *et al.* (2021), tem-se impulsionado às discussões sobre paralisação das atividades de ensino nas universidades federais brasileiras quando da eclosão de Covid-19 e a falta de acesso à internet como prejudicial a retomada das atividades de forma remota, tendo, dessa forma, o ensino remoto emergencial como caminho imediato em meio à pandemia.

Conforme Pinho *et al.* (2021), ao descreverem características sobre o trabalho remoto e suas implicações na saúde mental e na qualidade de sono na pandemia da Covid-19 em docentes, há uma remodelação das formas de exercer o ofício docente com a pandemia. Com isso, Souza, *et al.* (2020) problematizam as mudanças ocorridas no trabalho docente em

contexto de pandemia e sua relação com a saúde, observando o uso e intermédio da educação por meio de plataformas e outros recursos digitais, como causadores de sobretrabalho.

Magalhães (2020) evidencia o contexto de desigualdades históricas e estruturais da sociologia brasileira, com ênfase ao acesso à educação, apontando a necessidade de criação de políticas educacionais como fundamento de criação de condições sociais e econômicas adequada aos estudantes brasileiros, principalmente os mais pobres e vulneráveis, sobre os quais as consequências da pandemia de covid-19 têm se abatido com mais gravidade. Já Mancebo (2010) coloca em discussão a flexibilização do trabalho docente na educação superior, junto às transformações ocorridas na sua produção e nas mudanças experimentadas na cultura das instituições de educação superior brasileiras.

Nesse sentido, as produções selecionadas durante o processo de revisão da literatura apontaram a forte intensificação e precarização no mundo do trabalho que compreende o contexto de trabalho docente no ensino superior, adensada ao longo das transformações históricas impulsionadas pela relação Estado e Capital, prevalecendo políticas e ações de caráter mercantil e de cunho neoliberal, que foram aprofundadas na pandemia de Covid-19, com o Ensino Remoto Emergencial, institucionalizado em discurso de excepcionalidade, alterando profundamente a vida dos/as trabalhadores/as docentes.

1.5. Aspectos Teórico-Methodológicos da Pesquisa

No que compreende a construção teórico-metodológica deste estudo, tem-se como método o Materialismo Histórico Dialético (MHD), enquanto diretriz que nos orienta ao conhecimento prático, dedicado ao estudo da realidade concreta. A metodologia de geração de dados é composta pela Pesquisa Documental e entrevistas de História Oral, ambas são adotadas para assegurar a consecução da busca por respostas das questões norteadoras. A metodologia de análise de dados será a Análise de Conteúdos.

À luz do MHD, entende-se o período histórico de pandemia e dos avanços de ferramentas digitais na educação como parte constituinte da realidade social concreta². Tem-se o MHD como forma de conhecimento constituída em bases históricas e materiais, de lutas e revoluções. Destaca-se os seus principais formuladores, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich

² “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação” (MARX, 2011, p. 77-78).

Engels (1820-1895), haja vista que “o método implica para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (PAULO NETTO, 2011, p. 53).

O MHD aponta que os conhecimentos se concretizam a partir de uma realidade material, em que se situam lutas de classes, lutas por melhores condições de trabalho, nas quais estão inseridos os/as professores. E enquanto conhecimento prático, busca-se atrelar a produção de saberes à transformação do mundo social: “Em a ideologia Alemã, Marx e Engels se dizem materialistas práticos [...] Práticos se opõe a contemplativo. Enquanto o materialista prático tem o compromisso de revolucionar o mundo existente” (GORENDER, 1998, p. XXXVI).

No que diz respeito às categorias analíticas, destaca-se que as condições, a intensificação e a precarização do trabalho docente serão analisadas à luz de pressupostos advindos do MHD, como: a totalidade, compreendendo aqui que o trabalho docente é parte de uma estrutura total e histórica, atualmente o sistema socioeconômico capitalista, cujas relações de trabalho engendram a precarização, que por sua vez é intensificada no contexto de neoliberalismo. E a contradição, haja vista às múltiplas contradições entre percepções sobre ‘o que é’ e ‘como funciona’ o trabalho docente entre as perspectivas do 1) capital e – com diferenças históricas – as perspectivas dos/as 2) trabalhadores/as docentes que, em geral, são organizados em sindicatos, onde emergem lutas e demandas. Desse modo, o campo do trabalho docente é permeado por lutas sociais próprias do sistema capitalista, de sujeitos que dependem diretamente de suas condições materiais de produção (MARX, 2007).

Desse modo, vislumbra-se uma compreensão da realidade concreta – da qual os/as docentes são agentes em destaque, por serem formadores/as de trabalhadores, por serem agentes de lutas e resistências – e por intervir sobre aquilo que é prático dentro do “[...] campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade” (KOSIK, 1976, 13-14). Portanto, recorrer ao MHD é entendido aqui como essencial quando se aborda as condições de trabalho que estão concretamente presentes ao longo de toda a história humana.

Nessa perspectiva, considera-se necessária a intervenção prática, buscando na fonte clássica do pensamento de Marx e Engels, e dos/as marxistas, o caráter revolucionário da dialética materialista, pois, “trata-se, antes, de investigar, tanto na teoria como na maneira prática como ela penetra nas massas, esses momentos e essas determinações que fazem da teoria, do método dialético, o veículo da revolução” (LUKÁCS, 2003, p. 64-65). Portanto, constrói-se uma proposta que valoriza tanto o estudo teórico, como os seus resultados práticos.

Em relação a metodologia, considera-se neste estudo o tempo histórico vivenciado, uma vez que a pandemia da Covid-19 e, especificamente para este recorte, de ERE, estão marcando significativamente a vida de agentes sociais, com destaque aqui ao campo educacional. Pretende-se evidenciar os processos ocorridos na história do tempo presente com análise da realidade que será apresentada, por meio da produção de fontes documentais e orais (utilizando ferramentas de gravação audiovisual), tendo em vista que “a História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação” (ALBERTI, 2008, p. 155).

Importa destacar que o “trabalho de produção de fontes orais pode ser dividido em três momentos: a **preparação das entrevistas**, sua **realização** e seu **tratamento**. A preparação das entrevistas inclui o **projeto de pesquisa** e a **elaboração dos roteiros das entrevistas**” (ALBERTI, 2008, p. 171-172, grifos da autora). Com este roteiro, almeja-se explorar a temática do trabalho docente no ensino superior amazônico, com o recorte sobre os/as docentes dos dois cursos de graduação da Unifap.

Compreende-se então que esta será uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que o conjunto de entrevistados serão considerados como unidades qualitativas, que participarão da pesquisa a partir de questões abertas, formuladas previamente em roteiro construído mediante de conhecimento teórico sobre a temática. Com isso, “situa-se a história oral, apta a fornecer subsídios dentro dos limites da dimensão contemporânea, vez que se baseia em depoimentos gravados de atores sociais que recorrem à sua experiência e memória para recompor fatos acontecidos no âmbito de sua temporalidade” (HAGUETTE, 1992, p. 65).

Faz-se necessário elucidar que o tipo de pesquisa em História Oral utilizado será a história oral temática, objetivando a realização de “levantamento da narrativa de um entrevistado sobre o seu entendimento e suas reflexões a respeito de um determinado evento ocorrido” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CORREA, 2021, p. 75). Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem participação ativa, recorrendo não apenas às fontes orais, mas também na busca por documentos com a finalidade de atender as demandas da temática pesquisada.

Elenca-se a entrevista como instrumento adequado para conhecimento sobre a realidade de trabalho dos/as professores/as durante a pandemia da Covid-19, em que foi institucionalizado o uso emergencial do ensino remoto, com plataformas digitais, para continuidade das atividades acadêmicas, especialmente, no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão – tripé que estará entre as metas de análise deste estudo.

Concorda-se com Evangelista (2012), no que diz respeito ao trabalho com documentos, no âmbito da política educacional, no interesse de entender diretrizes, ações e projetos na

educação. A autora enfatiza que os documentos são fruto de determinações históricas e, por isso, precisam ser analisados com base em processos de localização, seleção, (re)leitura, sistematização e apresentação dos resultados, haja vista que “a evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas” (THOMPSON, 1981, p. 50). Mas, o corpo documental não traz resultados imediatos, sendo, portanto, necessário antes uma análise consistente das bases empíricas para a correta crítica dos dados.

Os dados gerados na pesquisa documental e na entrevista serão analisados a partir da Análise de Conteúdo, tendo em vista que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p. 13). Portanto, identificando os discursos, compromissos e interesses desses sujeitos, inseridos em estrutura social dividida em classes.

Tem-se a compreensão de que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE, 1986, p. 34). Indica-se que as entrevistas serão gravadas a partir da obrigatória autorização dos/as participantes, que terão acesso a todas as informações sobre os procedimentos metodológicos por meio da assinatura de ‘Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento’.

Portanto, vislumbra-se as seguintes etapas metodológicas: 1) a revisão de literatura; 2) consulta e análise de documentos – portarias, pareceres e decretos que tornaram possível a criação do ERE, bem como sua adoção na Unifap; e a já mencionada 3) realização das entrevistas. A partir desse recorte, acredita-se ter plenas condições de apresentar um quadro geral (ainda que não exaustivo) das condições de trabalho docente, durante o uso do ERE, na Unifap, e oferecer conhecimento histórico para a sociedade, inclusive para a parte dela que não vive no meio acadêmico. Nesse sentido, tem-se como método o Materialismo Histórico Dialético, como metodologia a Pesquisa Documental e a História Oral, almejando, desse modo, compreender a realidade das condições de trabalho (docente).

1.6. *Lócus* da Pesquisa e os/as docentes entrevistados/as

Tendo em vista que para além de traçar perfis dos/as docentes entrevistados/as, também se constitui aqui uma breve caracterização sobre os cursos, com o *lócus* de pesquisa. Assim, destaca-se a cidade de Macapá, o *Campus* Marco Zero da Universidade Federal do Amapá, sede dos cursos de bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia.

Conforme o artigo 1º do regimento geral da Unifap, a instituição de ensino superior apresenta-se como “mantida pela União, criada pela Lei nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, e instalada pelo Decreto nº 98.977, de 02 de março de 1990, vinculada ao Ministério da Educação, tendo sede e foro na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá” (UNIFAP, 2002, p. 4). Desse modo, não teria como deixar de enfatizar a cidade de Macapá e seu importante contexto histórico, aqui representado por Pinto (2016):

Como vila, Macapá foi criada em 4 de fevereiro de 1758 por Mendonça Furtado. Depois, em 1856, foi elevada à categoria de cidade, por intermédio do Governador paraense, Tenente Coronel Henrique Rolam. Por iniciativa de Getúlio Vargas, no dia 13 de setembro de 1943, tornou-se a capital do Território Federal do Amapá. Com a nova Constituição brasileira de 1988, transformou-se na capital do Estado do Amapá. O nome vem do tupi, que significa lugar/terras das bacabas. Macapá está localizada no Sudeste do Estado e seus limites municipais são com Santana, Itaubal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Cutias e Amapá. A linha do Equador corta a cidade, dividindo-a em hemisférios Norte e Sul. Com uma altitude de 16,48m do nível do mar, está situada à margem esquerda do Rio Amazonas. (PINTO, 2016, p. 29)

Outra importante peculiaridade ao mencionar Macapá-AP é a sua localização enquanto cidade da região norte do Brasil, localiza-se na Amazônia brasileira, rica em (bio)diversidade, especialmente a diversidade sociocultural de povos, suas crenças e saberes. Conforme Loureiro (2015) o conceito de Amazônia envolve complexidades e diferenciações com relação a região norte, ambos são reconhecidos por recursos naturais:

O conceito de Amazônia é um pouco mais complexo do que o de Região Norte. “Amazônia” é um conceito natural: ele considera as terras que ficam na bacia amazônica, a floresta, as terras que compõe o universo físico da área e outros elementos. A bacia abrange o rio Amazonas, seus afluentes e seus subafluentes; além desses, há milhares de cursos d’água menores. É, portanto, diferente do conceito de Região Norte. Quando estamos mencionando o termo Região Norte estamos simplesmente fazendo referência aos estados do norte do Brasil. Ao mencionarmos o termo Amazônia estamos nos referindo ao conjunto dos elementos naturais que a integram e mais os povos que nela habitam. (LOUREIRO, 2015, 23-24)

É nesse contexto amazônico que se insere a Unifap, uma instituição relativamente nova, com 32 anos de existência/atuação, em que estão lotados os/as 08 (oito) docentes entrevistados para a construção deste estudo – reitera-se que o número de docentes dos dois cursos são de aproximada 19 professores/as, e, a partir de consulta prévia, houve o quantitativo satisfatório de 10 docentes que demonstraram disponibilidade em participar das entrevistas. No entanto, durante o cronograma de execução, dos dez nomes que se colocaram à disposição para participar, apenas oito responderam a tempo, no período de realização das entrevistas.

Figura 1: Universidade Federal do Amapá – Campus Marco Zero



Fonte: arquivo pessoal (2019)

1.6.1. Os cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia

Assim como já mencionado na justificativa da pesquisa, destaca-se nesta subseção a apresentação dos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia da Universidade Federal do Amapá (Unifap). O curso de Ciências Sociais, criado em meados da década de 1990, era estruturado em um único curso de Licenciatura e Bacharelado. Entretanto, seguindo recomendações do Ministério da Educação (MEC), o curso passou por uma modificação, efetivada no ano de 2014, dividindo o curso de Bacharelado em Ciências Sociais, e estruturando a Licenciatura em Sociologia.

Conforme os atuais Projetos Políticos dos Cursos (PPC) dos dois cursos, ambos elaborados em 2013, por finalidade, o curso de Bacharelado busca formar pesquisadores/as, fundamentalmente atuantes nos três eixos característicos das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia:

O curso de ciências sociais, em sua organização pedagógica, parte da ideia que o percurso formativo deve abrir um campo de possibilidades e alternativas de trajetórias acadêmicas aos alunos, ele não representa, portanto, uma grade curricular. Com base nessa proposição, o curso possui caráter generalista e pluridimensional do ensino superior universitário integrando ensino pesquisa e extensão que, no caso específico das ciências sociais, envolve a formação teórico-metodológica em torno dos três eixos de identidade do curso – Antropologia, Ciência Política e Sociologia. (UNIFAP, 2013a, p. 3)

Já ao curso de Licenciatura em Sociologia, cabe a função imediata de formação de professores/as, com estrutura curricular semelhante ao bacharelado, diferenciada fundamentalmente na parte pedagógica, o curso visa formar docentes em Sociologia, que possam associar o conhecimento sociológico a realidade local:

O foco do curso em sociologia atende a necessidade de formação de professores, permitindo a construção de sólido conhecimento na área, assim como ampla formação humanística. Sem perder sua identidade, pois, situado a região amazônica, ele tem que responder a especificidades de seu entorno. Desse modo, a formação se dará, também, tendo por ênfase o contexto sócio-político amazônico em sua expressiva diversidade, sem abandonar o contexto nacional e internacional. A identidade do curso, vinculada à realidade amazônica, promove um maior conhecimento das necessidades locais e regionais, além de uma formação cultural e crítico-valorativo com a finalidade de permitir ao egresso contribuir para a prática social contextualizada sob a ótica da sustentabilidade da relação do homem – natureza. (UNIFAP, 2013b, p. 3)

Desse modo, enfatiza-se mediante consulta ao PPC atual (2013), os cursos usufruem da mesma estrutura física da universidade (bloco de salas de aula, bloco de laboratórios, sala das coordenações etc.) e do mesmo quadro de corpo docente, diferenciando-se apenas na finalidade primária formativa (reforçada por sua base curricular de disciplinas) entre professores/as (licenciados) e pesquisadores/técnicos (bacharéis).

Figura 2: Bloco C – dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia (Unifap)



Fonte: arquivo pessoal (2022)

1.6.2. Perfil dos/as docentes participantes

Apresenta-se aqui o perfil dos/as docentes participantes gerado a partir das entrevistas com os/as professores/as vinculados/as aos dois cursos, mantendo o anonimato de suas identidades, esses/as passaram a ser identificados a partir palavra DOCENTE, acompanhada

pelos algarismos romanos em ordem crescente, respeitando a ordem de entrevista para cada numeração, por exemplo: DOCENTE I (primeiro entrevistado), etc.

No momento de finalização dessa dissertação, em 2022, o colegiado que compreende os dois cursos possuía o total de 19 (dezenove) professores/as efetivos e nenhum professor substituto/temporário³, conforme pesquisa documental – sendo que esses dados são reencontrados na página institucional do colegiado⁴, no site da Unifap.

Mediante o total de dezenove docentes: dois foram excluídos da consulta de participação, realizada em 2021, por não estarem trabalhando durante o ERE, devido a afastamento para qualificação. Os/as dezessete atuantes foram consultados/as via e-mail e WhatsApp sobre a participação no estudo. Imediatamente, dez responderam positivamente, um declarou que não poderia participar e os outros/as seis não deram retorno ao longo de 2021.

Nesse sentido, ao executar o cronograma de entrevistas, notou-se que dos dez docentes que inicialmente concordaram em participar, apenas oito, de fato, efetivaram as entrevistas, que ocorreram virtualmente, na plataforma Google Meet, no dia e horário escolhido pelo/a participante, com o mecanismo de gravação audiovisual, estabelecida no Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido, assinado por todos/as os/as participantes, em que foram apresentados os riscos e os benefícios da pesquisa, possibilitando ao docente desistir de participar em qualquer momento que achar necessário.

Desse modo, com total respeito e fidelidade ao que foi apresentado pelos/as docentes, com ênfase na abordagem sobre os objetivos específicos desta dissertação, tem-se a construção do perfil dos/as docentes entrevistados/as.

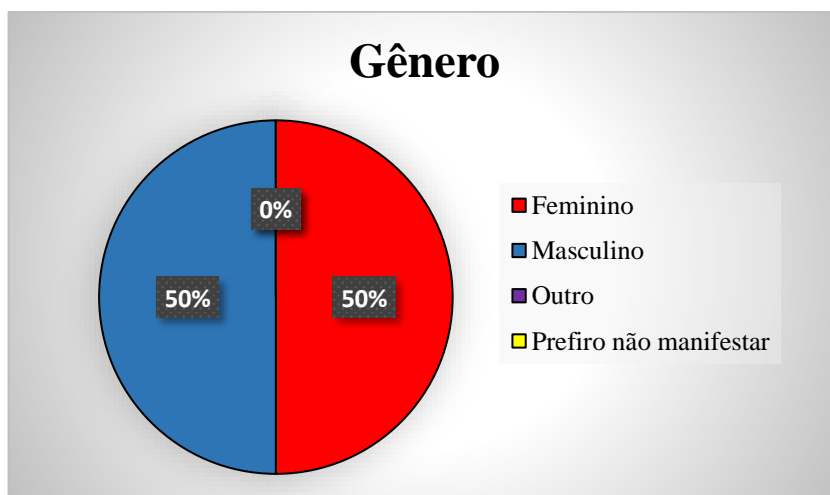
Para esta etapa, foram consideradas as questões direcionadas ao item 1, do Roteiro de Entrevista, intitulado de “Perfil Docente”, localizado no Apêndice II, desta dissertação, com os seguintes subitens: 1.1 Autodeclaração de Gênero; 1.2 Faixa etária; 1.3 Titulação mais alta; Enquadramento funcional; 1.4 Regime de trabalho; 1.5 Tempo de trabalho na Instituição; e considerando a estrutura das ciências sociais, autodeclaração de identificação com a relação a 1.6 Divisão por área (ex.: Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Economia, Filosofia e/ou Interdisciplinar). Com relação aos subitens, os/as professores/as participantes: DOCENTES I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, responderam da seguinte maneira:

³ Refere-se ao professor de Ensino Superior contratado de forma simplificada e por período determinado para trabalhar em uma Instituição Federal de Ensino, na condição de *suprir a falta de docente da carreira* (PINTO; DALBEN, 2010, s/p, grifos dos autores)

⁴ Corpo docente – Cursos de Ciências Sociais e Sociologia – <https://www2.unifap.br/csociais/corpo-docente/>

Sobre 1.1 **Gênero**, quatro autoidentificações como feminino (DOCENTES II, IV, VII e VIII), quatro como masculino (DOCENTES I, III, V e VI) – havia também as opções: “outro” e “prefiro não manifestar”.

Figura 3: Perfil Docente – 1.1 Gênero

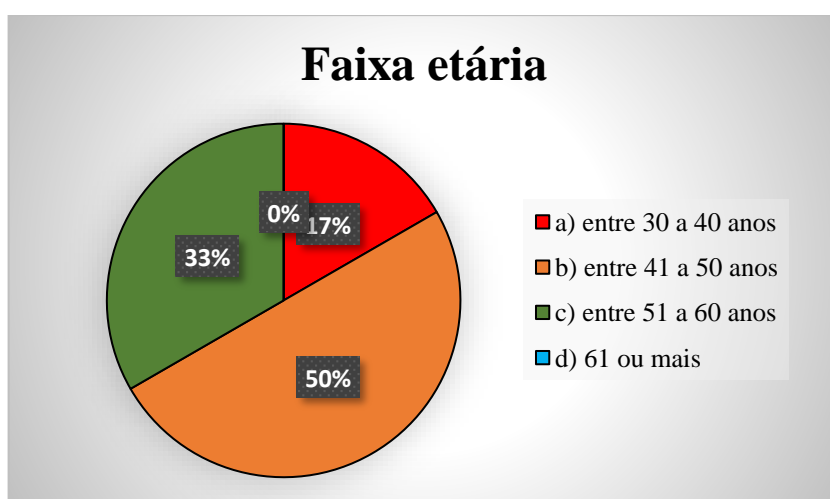


Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Representando, portanto, 50% do gênero feminino e 50% do gênero masculino.

No subitem sobre **1.2 Faixa etária**, os/as participantes tiveram as seguintes opções: a) entre 30 a 40; b) 41 a 50; c) 51 a 60, d) 61 ou mais; ou, prefiro não manifestar; DOCENTES III, IV e VIII responderam b) “entre 41 e 50 anos”, os/as DOCENTES I, II, V e VII, c) “entre 51 e 60 anos” e o DOCENTE VI, a) entre 30 a 40.

Figura 4: Perfil Docente – 1.2 Faixa Etária

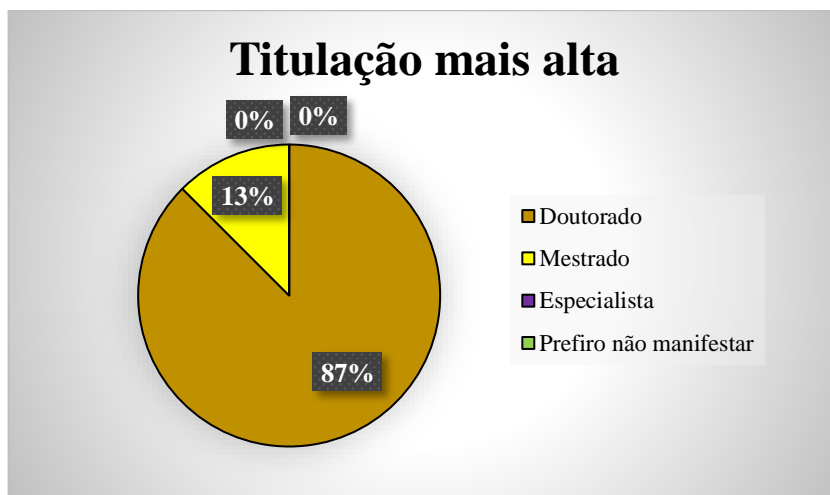


Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Nesse item, foram 17% entre 30 a 40 anos; 50% entre 41 a 50; e 33% entre 51 a 60 anos.

Com relação ao item **1.3 Titulação mais alta**, os docentes tenham as opções: doutorado, mestrado ou especialização, ou prefiro não manifestar; apenas o DOCENTE VI informou ter titulação em pós-graduação em nível de mestrado, mas ressaltando o planejamento para ingresso em doutorado; e os/as DOCENTES, I, II, III, V, VI, VII e VIII, com titulação de doutorado, sendo que alguns comentaram possuir o estágio em pós-doutorado.

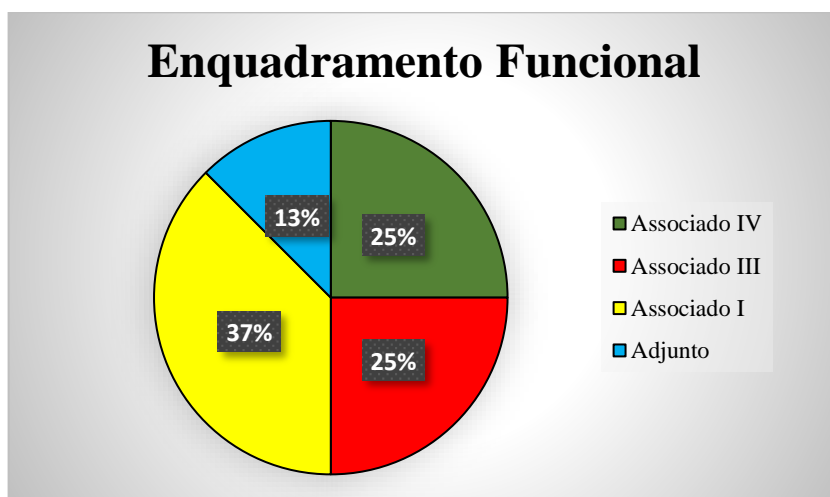
Figura 5: Perfil Docente – 1.3 Titulação mais alta



Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Portanto, 87% dos/as participantes são doutores e 13% com titulação de mestre, dentro dos campos das Ciências Sociais. Sobre o **enquadramento funcional na Unifap**, DOCENTES V e VII declararam-se como associados nível 4; DOCENTES I e II associados nível 3; DOCENTES III, IV e VIII associados nível I; DOCENTE VI declarou-se adjunto.

Figura 6: Perfil Docente – 1.4 Enquadramento Funcional



Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Portanto, com relação ao enquadramento funcional na Unifap, os participantes representam 13% como Adjunto; 25% em Associados quatro e também 25% em Associados três e 37% como Associados um. No que diz respeito ao **1.4 Regime de trabalho**, todos/as os/as participantes informaram 40h (quarenta horas) semanais, com dedicação exclusiva ao trabalho como docente na Unifap, portanto, 100% dos/as participantes.

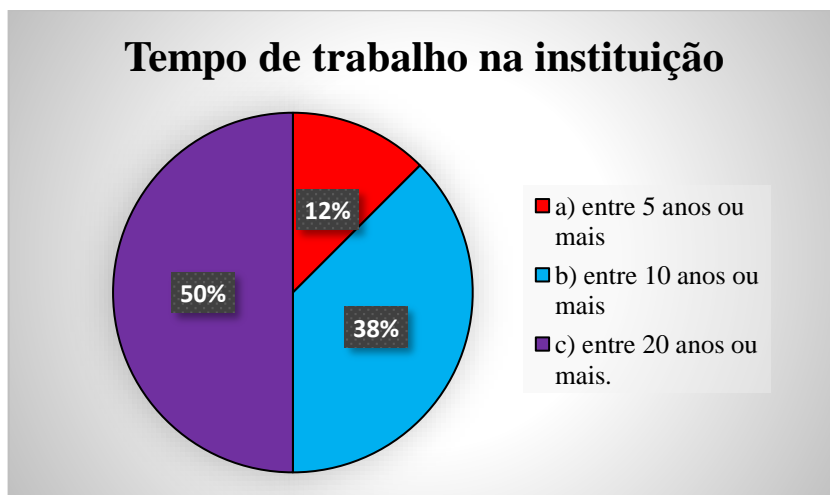
Figura 7: Perfil Docente – 1.5 Regime de Trabalho



Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

No que concerne ao **1.5 Tempo de trabalho na instituição**, os/as professores tinham as seguintes alternativas: a) entre 5 anos ou mais, b) entre 10 anos ou mais, c) 20 anos ou mais. DOCENTES I, II, V e VII declararam alternativa c) entre 20 anos ou mais; DOCENTES III, IV e VII a opção b) entre 10 anos ou mais e DOCENTE VI informou letra a) entre 5 anos ou mais.

Figura 8: Perfil Docente – 1.6 Tempo de trabalho na instituição

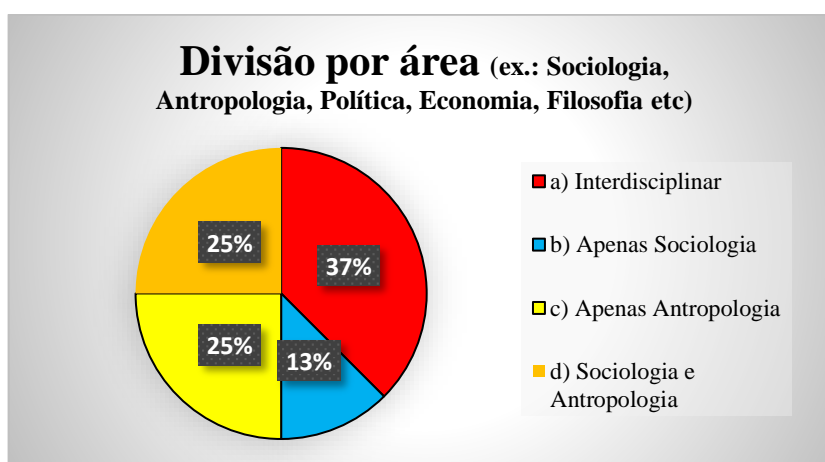


Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Nesse sentido, 50% dos/as participantes trabalham na Unifap há mais de vinte anos; 38% entre dez anos ou mais e 12% entre cinco anos ou mais de atuação na instituição.

E, considerando a **1.6 Estrutura constitutiva das Ciências Sociais**, principalmente em três grandes áreas (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), vislumbrou-se também perguntar os/as professores/as sobre possíveis identificação com área de atuação (ensino, pesquisa, extensão etc.). Os/as DOCENTES I, VI e VIII consideram-se em atuação interdisciplinar; DOCENTE III, apenas Sociologia; DOCENTES V e VI, apenas Antropologia; DOCENTES II e IV, por Sociologia e Antropologia.

Figura 9: Perfil Docente – 1.7 Divisão por área nas Ciências Sociais



Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Considerando a estrutura das Ciências Sociais, 37% se consideram em atuação interdisciplinar, citando áreas como Sociologia, Antropologia, Política, História, Filosofia, Geografia, Metodologia etc.; 25% apenas com Sociologia e Antropologia; outros 25% apenas com Antropologia e 13% apenas com Sociologia, demonstrando assim, a diversidade na atuação docente no colegiado que compõe os dois cursos do recorte deste estudo.

Em análise geral constatou-se que: a) por identidade de gênero, estão divididos/as entre 50% feminino e 50% masculino; b) a faixa etária: 50% entre 41 a 50 anos, 33% entre 51 a 60 anos e 17% entre 30 a 40 anos; c) por titulação, 87% são doutores e 13% com título de mestre; d) no enquadramento funcional, 37% Associados I, 25% Associados IV, 25% Associados III e 13% Adjuntos; e) regime de trabalho, 100% atuam com 40h em dedicação exclusiva; f) o tempo de trabalho na Unifap, 50% trabalham há mais de vinte anos, 38% entre dez anos ou mais e 12% entre cinco anos ou mais; e sobre a área de atuação, g) 37% com atuação interdisciplinar; 25% com Sociologia e Antropologia, 25% com Antropologia e 13% com Sociologia.

Percebe-se com esses resultados, gerados durante as entrevistas, que este colegiado tem a prevalência de um público amadurecido por idade, com a maioria dos/as entrevistados/as possuindo a titulação mais alto no âmbito acadêmico – doutorado –, e desse público, existe uma mesclagem em tempo de trabalho na instituição, tendo em vista que alguns trabalham há 30 anos na instituição e outros, há um pouco mais de 6 anos, sendo todos/as trabalhadores/as em dedicação exclusiva à Unifap. Notou-se também a predominância da interdisciplinaridade em relação a área de atuação, mas com presença de exclusividade da Antropologia e da Sociologia, ficando registrado a ausência daqueles que trabalham somente com a Ciência Política.

Desse modo, fica apresentado o perfil dos/as docentes participantes neste estudo.

1.7. Apresentação da Estrutura da Dissertação

Além desta introdução, como primeira seção do estudo, a dissertação possui outras três seções, sendo a segunda seção, fundamentalmente teórica, com a discussão acerca do: 2. *O MUNDO DO TRABALHO E A TEORIA SOCIAL: Conceitos e categorias analíticas, pandemia e o trabalho docente no ensino remoto emergencial*. Junto ao conceito de trabalho enquanto categoria social, buscou-se problematizar as categorias de análise: precarização, intensificação e uberização, seguidas da abordagem sobre o trabalho docente.

Com relação à terceira seção do estudo: 3. *O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS QUADROS NEOLIBERAIS: Problematizações sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)*, além dos aspectos teóricos, apresenta-se também alguns resultados do estudo, com ênfase a pesquisa documental, pois, além da discussão sobre Estado e políticas educacionais, soma-se a ações do governo federal, e, mais especificamente da Unifap, por meio dos documentos oficiais: decretos, portarias, resoluções, pareceres dentre outros.

Na quarta e última seção de discussão, 4. *O CONTEXTO DE ERE NO TRABALHO DOCENTE DA UNIFAP E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOLOGIA*, além da busca por relacionar o referencial teórico com a pesquisa documental, se tem maior peso aos resultados das entrevistas com os/as docentes que compõe os colegiados de professores/as dos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia, da Universidade Federal do Amapá.

2. O MUNDO DO TRABALHO E A TEORIA SOCIAL: Conceitos e categorias analíticas, pandemia e o trabalho docente no ensino remoto emergencial

Nesta seção, tem-se a discussão sobre às categorias de análise vinculadas ao mundo do trabalho. Dá-se ênfase ao conceito de trabalho (e trabalho docente) em três subseções: 1) “*Trabalho enquanto categoria social: conceitos, aspectos históricos e desdobramentos*”, trazendo questões e argumentos a partir de Karl Marx e Friedrich Engels, seus opositores no meio intelectual e teóricos marxistas; 2) “*Categorias centrais de análise: intensificação, precarização e uberização*”, com breves apontamentos – pois não se esgotam em apenas uma subseção; e 3) “*O trabalho docente no contexto do mundo do trabalho e a situação de pandemia*”, vislumbrando apresentar a inserção do trabalho docente no contexto pandêmico.

Elucida-se, então, a importância do conceito de trabalho e suas implicações epistemológicas e sociais, entendendo que a própria condição humana é vinculada a natureza: “a sociedade não pode existir sem a natureza – afinal, é a natureza, transformada pelo trabalho, que propicia as condições da manutenção da vida dos membros da sociedade. *Toda e qualquer sociedade humana tem sua existência hipotecada à existência da natureza*” (PAULO NETTO, 2006, p. 35, grifos do autor). E, é nesse contexto que se problematizam as categorias de análise vinculadas ao mundo do trabalho. Conforme já apresentado em outro momento, defende-se o:

mundo do trabalho como um cenário, um sistema, um conglomerado [...] composto por múltiplos elementos como: o/a trabalhador/a enquanto ser capaz de (re)produzir atividades e objetos (frutos de processos do trabalho); o Trabalho, entendido como ação humana voltada a atender necessidades; os ambientes, recursos naturais/artificiais e (i)materiais existentes que compõem este cenário transmutável de vida humana, em que ocorrem as atividades de trabalho. (DIAS, 2020, p. 263)

Tem-se, portanto, o mundo do trabalho não apenas como uma metáfora voltada ao processo de trabalho, mas como um conjunto organizado de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, que não se limita ao trabalho manual e intelectual, seja presencial e/ou virtual. É nessa perspectiva que se acompanha a expansão das formas de trabalho, como destacam Graham e Anwar, ao abordarem o trabalho por meios remotos:

O trabalho tem sido tradicionalmente ligado a um local: um fazendeiro lavrando um campo; um trabalhador fabril operando uma máquina; uma trabalhadora doméstica cozinhando e limpando uma casa. Todas essas atividades requereram que os trabalhadores estivessem fisicamente próximos ao objeto ou ao resultado de seu trabalho. A relação entre trabalhadores e local de trabalho torna-se mais complicada quando as matérias-primas com as quais as pessoas trabalham são as informações – algo que pode ser manipulado remotamente. A ferramenta não seria mais uma pá, um arado ou uma máquina em uma fábrica, mas sim dispositivos que podem armazenar e transmitir informação de maneira instantânea. (GRAHAM; ANWAR, 2020, p. 47)

Dessa maneira, parte-se da noção de mundo do trabalho em constante movimento, em que relações foram e são desenvolvidas ao longo da história humana, desde os trabalhos por subsistência, até a complexidades das grandes fábricas e plataformas virtuais. É nesse contexto de dinamismo histórico das relações de trabalho que esta seção foi pensada.

2.1. Trabalho enquanto categoria social: conceitos, aspectos sociais, históricos, econômicos e seus desdobramentos

Entende-se o trabalho a partir da teoria social, haja vista que outras ciências, como a Física e a Matemática, cada uma a seu modo, também podem se dedicar a seu estudo. Tem-se o trabalho enquanto uma categoria social, construída ao longo da história, mediante necessidades, lutas e, portanto, em meio a relações antagônicas, formadoras dos seres sociais.

Em termos conceituais, tem-se como referência clássica o conceito de trabalho apresentado por Karl Heinrich Marx (1818-1883), que o definiu assim:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural. [...] Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa. (MARX, 2017a, p. 255-256)

Desse modo, com a definição de Marx (2017a) constata-se que o exercício da atividade de trabalho foi crucial ao desenvolvimento dos seres humanos, homens e mulheres, em uma relação histórica de mudanças sociais. Ou ainda, segundo Engels (2013), o trabalho como transformador dos seres naturais em seres sociais, emerge com características peculiares, uma vez que o advento da posição ereta em relação à locomoção, a utilização de mãos e pés para manusear objetos e alimentos e, também, as primeiras formas de divisões de trabalho possibilitaram o uso de ferramentas (galhos de árvores, ossos de animais, pedras etc.) para construção de moradias, a produção de fogo e preparo de alimentos:

As funções, para as quais nossos antepassados foram adaptando pouco a pouco suas mãos durante os milhares de anos em que se prolongaram o período de transição do macaco ao homem, só puderam ser, a princípio, funções sumamente simples. [...] Antes de a primeira lasca de sílex ter sido transformada em machado pela mão do homem, deve ter sido transcorrido um período de tempo tão longo que, em comparação com ele, o período histórico por nós conhecido torna-se insignificante. Mas já havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração. [...] Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. (ENGELS, 2013, p. 15)

Com essa a de transformação social a partir do trabalho, Engels afirma que seu resultado é a construção da sociedade: os primeiros passos para o convívio social de maneira organizada advêm das relações de trabalho. Nesse sentido, Caio Antunes (2018, p. 51) reforça a perspectiva de formação humana pela mediação entre trabalho e natureza, pois “dessa transformação resulta algo novo, não anteriormente existente, não puramente natural, mas algo natural mediado humanamente pelo trabalho, por um produto *humano*, seja ele dado na forma de um objeto útil, algo que satisfaça uma necessidade humana, seja esse produto o próprio ser humano”.

Entretanto, ressalta-se que o trabalho não foi o único responsável pela socialização humana, pois há também elementos das culturas, das artes, da educação que objetivam esse processo, haja vista que “o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho” (PAULO NETTO, 2006, p. 43). Ainda assim, destaca-se a relevância do trabalho como uma atividade humana, que é dotada de sentidos racionais, independe de formação, profissão, etnia, faixa etária, gênero ou localização geográfica para sua realização enquanto exercício de uma atividade puramente humana.

Concordando com Antunes (2011b), entende-se que o trabalho não pertence a uma única classe ou nação, não nasceu junto ao modo de produção capitalista⁵, nem com as inúmeras formas de materialização do capital, sua emergência não ocorreu, por exemplo, com o processo de colonização europeia sobre os outros continentes, como nas Américas:

O continente latino-americano nasceu sob a égide do trabalho. Antes mesmo do início da colonização europeia, especialmente espanhola e portuguesa, a América Latina era habitada por indígenas nativos que trabalhavam em uma economia baseada na subsistência, produzindo alimentos agrícolas e utilizando a caça, a pesca, o extrativismo agrícola e a mineração de ouro e prata, entre outras atividades, para garantir sua sobrevivência. Nessa fase pré-colonial, o trabalho coletivo era o pilar da produção. Foi somente no fim do século XV que se iniciou um enorme processo de colonização que marcou a história do trabalho de nosso continente. (ANTUNES, 2011b, p. 17)

⁵ “O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela subsunção real do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2011a, p. 16).

Dessa forma, considera-se que a história humana é marcada pelas relações de trabalho, tanto para (re)produção social, como pelas desigualdades, trazendo à tona as lutas de classe, possuindo sentidos positivos, mas também as suas incongruências e desarmonias, haja vista que o ser humano, por meio do trabalho, também pode agredir, humilhar e explorar os/as seus semelhantes nas múltiplas relações. Conforme Lukács (2013, p. 35), constata-se que “somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica”.

Sendo assim, mediante as transformações sociais sobre natureza, vislumbra-se os processos de organização social, mediados por ações/relações racionais e não apenas por instintos, pois, “pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Portanto, com a emergência das distinções entre seres humanos e animais a partir do trabalho, que os processos de (re)produção material e da organização social racional voltam-se a atender fins previamente planejados.

Com essa transformação pelo trabalho destaque-se o capitalismo que, impulsionado pela burguesia⁶, desempenhou um papel revolucionário, agindo como um poder social, capaz de alterar a “dignidade pessoal em um simples valor de troca. [...] em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despudorada e brutal” (MARX, 2017b, p. 24). Fazendo tudo o que era sólido se desmanchar no ar, essa classe alterou a vida social, “a indústria moderna transformou a pequena oficina do antigo mestre da corporação patriarcal na grande fábrica industrial capitalista. Massas de operários, amontoadas na fábrica, organizadas militarmente” (MARX, 2017b, p. 28).

Nessa modificação pelo capital, o trabalho se tornou estranho, pois, ainda que seja realizado pelo/a trabalhador/a, seu produto não pertence a ele, “pertencer a um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para outro e alegria de viver para um outro” (MARX, 2008, p. 86). Acentua-se a alienação sofrida pelo trabalhador, que ao vender sua força de trabalho em prol da sobrevivência se torna mercadoria⁷:

⁶ Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver. (MARX, 2017b, p. 22)

⁷ “um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, como objeto de fruição, ou como meio de produção”. (MARX, 2017a, p. 113)

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em produção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz mercadorias em geral. (MARX, 2008, p. 80)

Com isso, evidencia-se a presença do capitalismo como um potente sistema socioeconômico, de influência política, proporcionando à humanidade experiências de crises e explorações. Nessas crises, teve-se como respostas a emergência de novas formas de precarização do trabalho, a exemplo do “neoliberalismo⁸ e da reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, [que] têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 17). Portanto, demonstrando o poder coercitivo e renovável das formas de intensificação e alienação do capital.

Junto ao capitalismo, tem-se como modelos de produção: o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo (ou acumulação flexível), que regulamentaram divisões desiguais do trabalho, destacando transformações e processos de reestruturação. Segundo Alves (2008, p. 28), “o que surge, hoje, com o novo complexo de reestruturação produtiva, cujo ‘momento predominante’ é o toyotismo, é mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização do trabalho”. Dessa forma, destaca-se que as relações de trabalho são marcadas profundamente por transformações socioeconômicas e lutas de classes mediante os avanços do capital.

Essas mudanças evidenciam o que fora mencionado anteriormente: nem tudo é positivo nas relações de trabalho, haja vista que no trabalho: “é a essência da propriedade privada e esta frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, [que] é prejudicial e nociva; sua própria realização aparece como privação” (MANACORDA, 2007, p. 58), assim, vêm à tona, as vertentes alienantes tanto do mundo do trabalho, como também nos modos de produção.

Identifica-se o capitalismo como causador de uma série de problemas sociais, pois, em sua essência, o trabalho “passará com o capitalismo a ter novo caráter: liberdade e consumismo. Experimentará um retrocesso: o crescimento do mercado não só irá conviver por algum tempo com as antigas formas de servidão, como fará renascer a escravidão: trabalho compulsório” (BARBOSA, 2013, p. 12). Retornando a máxima do trabalho enquanto sinônimo de sofrimento, ou ainda, como sinônimo de “opressão e emancipação, tripallium (tortura) e prazer, alienação e criação são suas dimensões ambivalentes, que não se limitam à jornada laboral, mas que repercutem sobre totalidade da vida em sociedade” (CATTANI, 1996, p. 39), reforçando que a precarização do trabalho na sociedade capitalista é fonte de sofrimento e causador de crises.

⁸ “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944” (ANDERSON, 1995, p. 09).

Essas transformações na sociedade capitalista proporcionam mudanças nas esferas sociais, como o elevado crescimento populacional nas cidades, somado aos baixos salários e desemprego, demonstrando relação direta com modos de produção e sistemas socioeconômicos exploradores e fomentadores de desigualdades sociais.

Seguindo em perspectivas divergentes de Marx sobre o trabalho, pensa-se a partir de outros influentes referenciais teóricos: 1) liberais; 2) nos outros dois clássicos da Sociologia que também se dedicaram ao estudo sobre o trabalho; e nas 3) teses do fim do trabalho.

Dialogando com postulados liberais, Hunt e Lautzenheiser apontam Adam Smith (1723-1790) como um importante referencial a partir de *A riqueza das Nações*, exercendo influência sobre o pensamento econômico dos séculos XIX e XX, concebendo o Estado como regulador do mercado, ao mesmo tempo em que deveria ausentar-se de intervenções sociais, além da famosa máxima da mão invisível:

Nessas teorias, estava sempre presente um tema que Smith discutiu com mais detalhes em sua teoria econômica: era o de que, embora os indivíduos pudessem agir de forma egoísta e estritamente em proveito próprio ou da classe à qual pertencessem, e muito embora o conflito individual e o conflito de classes parecessem, à primeira vista, resultar desses atos, havia, nas “leis da natureza” ou na “divina providência”, o que Smith chamava de “mão invisível”, que guiava esses atos, que aparentemente provocavam conflitos, na direção da harmonia benevolente. (HUNT; LAUTZENHEISER, 2021, p. 36-37)

Dessa forma, Adam Smith, com defesa das liberdades individuais, vistas como egoístas no âmbito social, aponta o trabalho como gerador de riquezas. Portanto, Smith entende o ser humano e o seu trabalho como gerador de riquezas, especialmente no que diz respeito ao mecanismo de divisão do trabalho:

Smith alega que a divisão do trabalho exerce tal efeito segundo três distintas modalidades, ainda que relacionadas se vistas atentamente: ela desenvolve a habilidade dos trabalhadores através da especialização das tarefas; diminuí as perdas de tempo causadas pela mudança de tarefas; e, por fim, favorece a invenção das máquinas, tanto pela especialização das tarefas quanto pela divisão social do trabalho resultante de sua divisão técnica. No raciocínio de Smith, é a divisão do trabalho que está na base da invenção das máquinas, e não o contrário. Em suma, o trabalho é a principal fonte de riqueza e a divisão do trabalho é o meio pelo qual se aumenta a potência produtiva do trabalho. (MERCURE, 2005, p. 120)

Em outra perspectiva liberal, que também se concebe o trabalho como fonte de riqueza das nações, diferentemente das bases materialistas de Marx, o trabalho aparece como “forma reflexiva das operações do espírito, que conduzem o cientista ou o letrado a estabelecer, isto é, a ‘trabalhar’ as questões e os protocolos aptos a responder interrogações mais ideais que funcionais” (BOUVIER, 2005, p. 168). Percebe-se aí o trabalho como operação do espírito, não como ação humana em bases materiais transformadoras da natureza.

Outros autores clássicos da Sociologia, até então ausentes na discussão, são David Émile Durkheim (1858-1917) e Maximilian Weber (1864-1920), cada um ao seu modo, dedicou-se aos estudos sobre o capitalismo e ao trabalho.

Durkheim, reconhecido como o primeiro sociólogo de ofício por ter sido precursor do que o mesmo intitulou como objeto da Sociologia: os “fatos sociais”, além da contribuição para a subárea Sociologia da Educação, tem a tese de doutorado, posteriormente publicada como primeira obra de impacto *Da divisão do trabalho social*, na qual faz a análise da divisão do trabalho nas sociedades simples, com solidariedades mecânicas, e nas sociedades capitalistas com sociedade orgânica, sendo que essa última “apresenta uma sociedade em que a divisão do trabalho social serve não apenas para a fruição da vida material, mas, sobretudo, é a base moral que possibilita a convivência humana” (SANSON, 2021, p. 19). Ou, conforme Durkheim,

conquanto a divisão do trabalho não date de ontem, foi só no fim do século passado que as sociedades começaram a tomar consciência dessa lei, que até então, elas suportavam quase sem saber. Sem dúvida, desde a Antiguidade, vários pensadores perceberam sua importância; mas foi Adam Smith o primeiro a tentar teorizá-la. [...]. Hoje, esse fenômeno generalizou-se a tal ponto que salta aos olhos de todos. Não há mais ilusão quanto às tendências de nossa indústria moderna; ela vai cada vez mais no sentido dos mecanismos poderosos, dos grandes agrupamentos de forças e capitais e, por conseguinte, da extrema divisão do trabalho. Não só no interior das fábricas, as ocupações são separadas e especializadas, como cada manufatura é, ela mesma, uma especialidade que supõe outras. (DURKHEIM, 2010, p. 01-02)

Nesse sentido, tem-se o foco na categoria divisão do trabalho na solidariedade orgânica, que emerge nas sociedades modernas de economia capitalista industrial, ocorrendo processos de interdependência com relação ao exercício e execução das funções de trabalho, haja vista que nessas sociedades, os indivíduos passam a depender muito mais uns dos outros, especialmente na realização de seus trabalhos por interesses individuais.

Já Max Weber, em especial na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, desenvolve a tese “de que o capitalismo é marcado por um ‘espírito’, um ethos originário da reforma protestante que exorta as pessoas ao trabalho acérrimo, devotado e infatigável como a única forma de alcançar salvação” (SANSON, 2021, p. 19). Conforme Weber:

O homem deve, para estar seguro de seu estado de graça, ‘trabalhar o dia todo em favor do que lhe foi destinado’. Não é, pois, o ócio e o prazer, mas apenas a atividade que ser para aumentar a glória de Deus [...] A perda de tempo, portanto, é o primeiro e o principal de todos os pecados. A duração da vida é curta demais, e difícil demais, para estabelecer a escolha do indivíduo. A perda de tempo através da vida social, conversas ociosas, do luxo, e mesmo do sono além do necessário para a saúde é absolutamente indispensável do ponto de vista moral [...] deve ser diretamente condenável a contemplação passiva, quando resultar em prejuízo para o trabalho cotidiano, pois ela é menos agradável a Deus do que materialização da Sua vontade de trabalho. Para isso, existe o domingo. (WEBER, 1999, p. 112)

Com isso, identifica-se na análise de Weber, junto ao protestantismo, que a atividade de trabalho deve ser mediada por uma moral, a fim de alcançar a autoconfiança, e uma mais intensa atividade profissional como meio mais adequado para fins de vida social (WEBER, 1999). Percebe-se então, no curto argumentário apresentado, que as perspectivas de Émile Durkheim e Max Weber divergem das bases materiais e históricas defendidas por Karl Marx, mas se complementam no que diz respeito à análise do trabalho enquanto categoria social em contexto de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Haja vista que, conforme mencionado anteriormente, o estudo sobre trabalho em Durkheim fica marcado em suas formas de divisões sociais como um dos fatores de *evolução* da sociedade/solidariedade mecânica, tradicionais, homogêneas, pré-capitalistas, mudando para a sociedade/solidariedade orgânica, industrializada, heterogênea, de ordem capitalista, em que os conflitos sociais são entendidos como anomias, anormalidades, e, portanto, devem ser combatidos em nome da ordem social. Já para Weber o estudo do trabalho ganha força com o impacto do protestantismo na vida social, e nesse contexto, é atribuído ao trabalho um valor central de racionalismo, desse modo, extremamente importante a vida social, considerando às ordens econômicas e profissionais, trazendo ao ser humano a noção de liberdade perante as situações de servidão, ao mesmo entendido como uma graça de Deus.

Também se destacam aqui, de forma breve, as perspectivas e teses que indicavam os possíveis fins (das sociedades) do trabalho. Nesse sentido, Pinto (2007, p. 13) entende o trabalho “como um conjunto de atividades intelectuais e manuais, organizadas por humanos e aplicadas sobre a natureza, visando assegurar sua subsistência – nunca deixou (como não deixará, atualmente) de ser realizado, por homens e mulheres, ao longo da história”. Assim, Antunes (2015) apontou teóricos defensores do fim da sociedade do trabalho afirmando que:

No pensamento contemporâneo, tornou-se (quase) lugar-comum falar em “desaparição do trabalho” (Dominique Méda), em substituição da esfera do trabalho pela “esfera comunicacional” (Habermas), em “perda da centralidade da categoria trabalho” (Off), ou ainda em “fim do trabalho” (como Jeremy Rifkin, ou ainda na versão mais crítica à ordem do capital, como em Kurz), para citar as formulações mais expressivas (ANTUNES, 2015, p. 207)

Dentre esses nomes, Gorz (1982, p. 12) indica o fim do proletariado, o fim do trabalho, que para ele agia contra a liberdade, tendo em vista que o trabalho: “não é a liberdade porque, para o assalariado como para o patrão, o trabalho é apenas um meio de ganhar dinheiro e não uma atividade com fim em si mesma”, tendo a liberdade negada pela organização do trabalho. Kurz (1993, p. 21) também aponta o fim do trabalho pelo fim das lutas de classes, indicando-a como controvérsia social e história que, “até agora dominou a modernidade, compreendida pelo

marxismo, apoiou-se em um fundamento comum, a sociedade de trabalho, fundamento que deixa agora transparecer sua limitação e, caído em crise, aguarda sua dissolução”. No entanto, ainda de acordo com Antunes, essas teorias deixam de considerar as relações de produção, principalmente do mundo de serviços, assim desconsiderando os/as trabalhadores:

Portanto, em vez da substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o que se pode presenciar no mundo contemporâneo é uma maior *inter-relação*, uma maior *interpenetração* entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre as atividades laborativas e as atividades de concepção, que se expandem no contexto ao desenvolvimento de uma concepção ampliada para se entender sua *forma de ser do trabalho* no capitalismo contemporâneo, e não à sua negação (ANTUNES, 2015, p. 212, grifos do autor)

Nesse sentido, constata-se que não há um fim da atividade de trabalho, mas um processo de transformação da sua forma, o que não põe fim aos produtos e serviços, muito menos aos trabalhadores/as, uma vez que o capital não teria como (re)produzir as mercadorias necessárias para a sua existência sem a atividade de trabalho. Ou ainda, “o trabalho não está desaparecendo, mas apenas foi modificado, dentro das novas regras da sociedade salarial do pós-fordismo” (VASAPOLLO, 2005, p. 19). Portanto, parte-se da concepção de que não há sociedade sem trabalho, não haveria produção material, tampouco expansão das relações sociais, pois, segundo Tiryakian, até no imaginário o trabalho influencia:

O trabalho marcou profundamente a condição humana. Pode-se dizer alegoricamente que a expulsão de Adão e Eva forçou a humanidade a trabalhar para ganhar a vida, em vez de apreciar os frutos do Éden. O desejo de retornar a um Éden sem trabalho frequentemente alimentou sonhos utopistas. Ainda que muito diferente segundo as múltiplas concepções religiosas, o paraíso, para as diversas comunidades de crentes é tudo, menos uma oficina: é um lugar livre de trabalho, ao menos na imaginação popular (TIRYAKIAN, 2005, p. 215).

Considera-se, portanto, no que foi apresentado nesta subseção, que as relações de trabalho são essenciais para o desenvolvimento do mundo social, inclusive em seus eixos econômicos, culturais, políticos etc., pois o trabalho, seja no sentido libertador, como também no sentido de sofrimento é entendido aqui como uma ação constitutiva – central, mas não a única – do ser humano e das relações sociais.

2.2. Categorias centrais de análise: intensificação, precarização e uberização

Com relação à análise do trabalho docente no ensino superior, busca-se abordar, no âmbito das condições de trabalho, algumas questões acerca da 1) intensificação; 2) precarização; e 3) uberização do trabalho. Entretanto, vale destacar que essa proposta não será

I) exaustiva ou conclusiva no sentido de esgotar a temática, haja vista que estas são categorias amplas, cada uma permeada por aspectos históricos que exigiriam muito mais do que uma subseção; II) essas categorias retornarão ao foco de debate na quarta seção desta dissertação, com a ênfase na análise dos resultados das entrevistas com os/as docentes participantes.

Desse modo, parte-se para os recortes sobre as condições de trabalho docente, entendendo essas condições como sendo um: “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010a, s/p). Tem-se então, uma categoria que não depende de local e que se refere às relações permeadas por processos de trabalho e condições de emprego.

Essas categorias possuem características próprias, particularidades e referencial teórico especializado. Aqui neste estudo, interessam as suas aplicações, expectativas e/ou correspondências, uma vez que no recorte de trabalho docente nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap, cada uma delas aponta para formas específicas de como a realidade docente é afetada.

No primeiro recorte, aborda-se a intensificação ou intensidade do trabalho, relacionando-a diretamente ao gasto de energia por trabalhadores/as em suas atividades concretas de trabalho (DAL ROSSO, 2008). Essa categoria direciona-se, na análise contemporânea, ao modelo de produção toyotista ou acumulação flexível⁹, devido à quebra ou flexibilização de direitos, que torna o trabalho intenso e, até mesmo, levando ao trabalho precarizado. No sistema capitalista de produção, quanto mais intenso o trabalho, mais se obtém lucro e, ao mesmo tempo, intensifica-se as condições de trabalho. Por definição, com base em Dal Rosso, entende-se que:

O termo *intensidade* designa o esforço realizado por uma pessoa ou um grupo na execução de um conjunto de tarefas em determinado período de tempo. A intensidade é uma condição geral intrínseca a todo o trabalho concreto – autônomo ou heterônomo; assalariado ou cooperativo; escravo ou servil; do camponês, operário ou intelectual. O grau de intensidade é variável de pessoa a pessoa, por grupos sociais e no curso da história. Quanto maior a intensidade, mais resultados do trabalho são obtidos no mesmo período de tempo – em síntese, mais trabalho é produzido. (DAL ROSSO, 2011, p. 231-232)

⁹ É marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológicas e organizacional. Envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’” (HARVEY, 2008, p. 140)

Nesse sentido, considera-se que quanto mais intenso e mais desregulamentado ou informal forem as condições de trabalho, maior a probabilidade de emergência do trabalho precarizado. Ainda assim, voltando a mesmo autor, compreende-se que essa intensidade do trabalho é mais do que esforço físico, “envolve todas as capacidades do trabalhador, seja as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despedida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização” (DAL ROSSO, 2008, p. 21). A intensificação leva o trabalhador ao desgaste físico e mental, podendo destruir suas expectativas profissionais e perspectivas de futuro.

Assim, a realização do trabalho torna-se uma obrigação pelo imperativo da sobrevivência. O trabalho intensificado, quando acompanhado de flexibilização de suas condições, informalidade e desproteção em sistemas jurídicos, pode levar ao que Antunes (2019) chama de *aparência do não-valor*, um trabalho frequentemente atacado e desvalorizado em suas condições, alienado para não parecer explorador.

É nesse contexto que Dal Rosso (2017, p. 72) indica a intensificação das horas de trabalho em que o tempo social fica afetado, pois “no começo do século XXI, quando a modernidade atinge seu ponto máximo, o cidadão gasta em média um terço, senão metade, de sua vida em atividades laborais”, passando o/a trabalhador/a explorado/a a viver no e pelo trabalho, não tendo alternativas em relação ao tempo, e a escolha por melhores condições.

No que se referente a precarização do trabalho, Mattos (2019) destaca que ela se materializa principalmente na informalidade. O autor aponta fatores como a intensidade, a desvalorização salarial e a ausência de representação sindical como indicadores de precariedade do trabalho, e, na realidade brasileira, os altos índices de desemprego e a fragmentação da classe trabalhadora são fatores importantes para o avanço da condição de trabalho precarizado.

Com essa perspectiva, Galeazzi e Holzmann, definem a precarização a partir de elementos como o regime de trabalho, padrões de qualidade e interferência nos direitos laborais:

O termo precarização é empregado, contemporaneamente, para definir o processo de redução ou supressão de direitos laborais, decorrente da disseminação de formas e inserção no mercado de trabalho em substituição ao trabalho assalariado e às proteções a ele associadas. O resultado desse processo é a emergência do trabalho precário. (GALEAZZI; HOLZMANN, 2011, p. 259-260)

Entende-se então, a precarização a partir de mudanças em caráter negativo nas condições de trabalho, ocorridas, por exemplo, ao longo do desenvolvimento do sistema socioeconômico capitalista, impulsionado por bases legais/jurídicas e métodos de produção, junto aos avanços das tecnologias da informação causadores do trabalho atípico. Para Vasapollo (2005, p. 18) “do ponto de vista dos trabalhadores, a informatização, além de provocar o

desemprego estrutural, desqualificou o trabalho já existente, convertendo-o no denominado trabalho atípico, como forte conteúdo de precariedade”. Ou ainda,

a nova organização capitalista do trabalho é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados. É o mal-estar do trabalho, o medo de perder seu próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais. É o processo que precariza a totalidade do viver social. A flexibilização é considerada como uma das alternativas para combater o desemprego. Mas o que é flexibilidade? [...] pode ser entendida, por exemplo, como: liberdade por parte da empresa para despedir uma parte da empresa para despedir uma parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, para a empresa, quando a produção necessite, de reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio. (VASAPOLLO, 2005, p. 27)

Esse contexto de precariedade, intensidade e flexibilidade passa a ser ainda mais consolidado com a ascensão ideológica de uma das mais perversas doutrinas socioeconômicas e políticas do capital, o neoliberalismo, com alcance para além dos setores econômicos, mas também atingindo demandas sociais e políticas. Esses são fatores centrais de estruturação neoliberal, que estão voltados ao crescimento e desenvolvimento por competitividade do mercado, vislumbrando maximizar a concorrência e a competitividade, para então penetrar os princípios de mercado em todos os aspectos da vida.

Nesse sentido, o modelo neoliberal fomenta o aumento da flexibilidade dos direitos e das leis do mercado, representando transferências de riscos e insegurança para trabalhadores e suas famílias, chegando ao que Standing (2014, p. 23) denomina de “precariado” global, que consiste em milhões de pessoas ao redor do mundo sem uma âncora de estabilidade que pode ser “descrito como um neologismo que combina o adjetivo ‘precário’ e o substantivo relacionado ‘proletariado’”. Entretanto, Braga discorda de Guy Standing por não considerar o precariado como parte da classe trabalhadora, e apresenta a noção de proletariado precarizado:

Aos nossos olhos, o precariado, isto é, o proletariado precarizado, é formado por aquilo que, excluídos tanto o lumpemproletariado quanto a poluição pauperizada, Marx chamou de “superpopulação relativa”. Por três razões principais, essa definição parece-nos mais acertada do que aquela adiantada por Castel e Standing. Em primeiro lugar, ela permite-nos localizar o precariado *no coração do próprio modo de produção capitalista* e não como um subproduto da crise do modo de desenvolvimento fordista. Em segundo lugar, ela enfatiza a dimensão histórica e relacional desse grupo como *parte integrante da classe trabalhadora*, e não como amálgama intergeracional e policlassista que assumiria de maneira progressiva a aparência de uma nova classe. Em terceiro lugar, em vez de retirar arbitrariamente a insegurança da relação salarial, essa noção possibilita-nos tratar a precariedade como uma *dimensão intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho* (BRAGA, 2012, p. 18, grifos do autor)

Chega-se então à definição de precarização e suas consequências sobre a ‘classe-que-vive-do-trabalho’ (ANTUNES, 2009), que no modelo neoliberal não limita apenas nas interferências e influências socioeconômicas, mas em sua estrutura sociopolítica. Mesmo em momentos de crise, busca-se favorecer a concentração de riquezas, contrapondo as demandas sociais, “as políticas atuais propõem um processo de saída da crise por meio de uma concentração ainda maior do poder das empresas e dos bancos” (BRAGA, 2017, p. 33), criando ainda mais tensões e resistências mediante os cenários de lutas e reivindicações sociais das classes que sobrevivem nas desigualdades gerados pelo capital.

Com isso, também se entende a precarização como situada em transformações de conjunturas históricas, entre velhas e novas formas de trabalho e emprego, com menos direitos, que “se redefinem, indicando um típico movimento de metamorfose, que, no atual momento, se dá sob a égide de uma dinâmica que passa a predominar sobre outras: é a dinâmica da precarização social do trabalho” (DRUCK, 2011, p. 41-42). Compreende-se então, que não há, nas sociedades capitalistas, um padrão pleno de emprego: “ter qualquer emprego é melhor do que não ter nenhum” (DRUCK, 2011, p. 43), pois a ascensão da precarização e do desemprego levam os/as trabalhadores/as a luta pela sobrevivência a todo custo.

Com ênfase na realidade brasileira, Druck (2013, p. 61), aponta que a precarização é intensificada em “regiões de fraco desempenho industrial, como é o caso do Norte e do Nordeste”, mostrando que o Brasil não é apenas diversificado nos aspectos culturais, mas também em formas de desigualdades. Ainda com foco no país, essa realidade:

No Brasil, onde vivenciamos *desde sempre* formas intensas de exploração do trabalho e de precarização ilimitada, as consequências são ainda mais perversas do ponto de vista social. Ao fim de 2019, ainda *antes* da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora encontrava-se na informalidade. No mesmo período, uma massa – em constante expansão –, milhões de trabalhadores e experimentavam as condições de *uberização* do trabalho em aplicativos e plataformas digitais, algo até recentemente saudado como parte do ‘maravilhoso’ mundo do trabalho digital, com suas ‘novas modalidades’ de trabalho *on-line* recepcionado por seis novos ‘empreendedores’ (ANTUNES, 2022, p. 16-17, grifos do autor)

Dessa maneira, fica evidenciado a intensificação da precariedade no plano capitalista, em lucro acima de tudo, fazendo do trabalhador uma mercadoria, “inserido sob a subsunção formal e posteriormente pela subsunção real. Sua condição é agravada tanto pela pressão advinda da superpopulação relativa quanto da agudização das expressões da questão social” (PINHEIRO; SOUZA; GUIMARÃES, 2020, p. 55). Considerando-se assim, que várias formas de trabalho precarizado acompanham o capitalismo desde os seus primórdios, mas entram em processo de especialização aprofundado na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, chega-se à terceira categoria, a uberização, a que menos exerce influência nas condições de trabalho docente efetivo na Universidade Federal Amapá – este ponto será debatido na quarta seção desta pesquisa. Sendo assim, parte-se da compreensão de que a “uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (ANTUNES, 2020a, p. 11). Aponta-se a uberização como categoria contemporânea, inspirada na empresa Uber.

O “seu enorme impacto já gerou novos termos, como a ‘uberização das relações de trabalho’ e um verbo, uberizar [...] não é nem original, nem a única” (FONTES, 2017, p. 54), pois ao longo de toda a história da sociedade capitalista, existiram inúmeras formas de expropriação. Tendo a empresa como referência, criou-se a nomenclatura, mas sem desconsiderar que ela não é a dona das ferramentas e dos meios de produção (no caso dos motoristas de aplicativo), mas detém a propriedade dos recursos sociais de produção (FONTES, 2017). Nesse meio, se fortalece o ideário neoliberal do ‘empreendedor de si’.

Mediante esses aspectos, pode-se considerar também a uberização como reflexos de:

distintos modos de ser da informalidade, precarização ilimitada, desemprego estrutural exacerbado, trabalhos intermitentes em proliferação, acidentes, assédios, mortes e suicídios: eis o mundo do trabalho que se expande e se desenvolve na era informacional, das plataformas digitais e dos aplicativos. (ANTUNES, 2022, p. 20)

Estabelece-se uma maneira de trabalhar sem o vínculo formal de emprego, em que a “empresa-aplicativo detém o controle e a possibilidade de mapear e gerenciar a oferta de trabalho e sua demanda, a qual também está mediada pelo aplicativo e subordinada a ele. O trabalhador está disponível, mas não tem qualquer possibilidade de negociação ou influência” (ABILIO, 2019, p. 3), são modos de trabalhar desamparados pela lei, fugindo da proteção de direitos sociais garantidos pelas lutas históricas (ABILIO; AMORIM, GROHMANN, 2021a), e com essa eliminação de direitos, acaba transferindo riscos, as responsabilidades e os custos aos trabalhadores (ABILIO; AMORIM, GROHMANN, 2021b), precarizando, ou uberizando, ainda mais as suas já fragilizadas condições de trabalho e emprego.

Portanto, reforça-se que a empresa Uber é um exemplo de intensificação e precarização do trabalho, com retirada de direitos, fazendo questão de ignorar, por meio de suas ações, a melhoria ou o amparo legal que deveriam proteger as condições de vida dos trabalhadores, “assegurando-se um custo próximo de zero para maquinaria, matéria-prima (combustíveis, reparos, renovação da frota) e da própria força de trabalho” (FONTES, 2017, p.57). Todo o ônus é do trabalhador: os gastos ao comprar e utilizar um veículo (combustível, manutenção,

depreciação, seguro), despesas adicionais como pedágios e estacionamento, a taxa de cobrança da Uber; tudo isso leva a um expressivo número de trabalhadores miseravelmente pagos e com jornadas exaustivas (SILVA, 2019), semelhantes aos trabalhos arcaicos, “remunerado por corrida realizada e apoiado na informalidade e no desemprego estrutural” (ZAMORE; AUGUSTI; SOUZA, 2021, p. 57), gerando grandes desigualdades.

Essa prática de prestação de serviços tem ganhado cada vez mais espaço no meio educacional, tanto nas relações administrativas e jurídicas de trabalho, como no próprio exercício do trabalho docente, principalmente nos vínculos formais e informais com as empresas-escolas privadas. E muito em função disso, formas de desigualdades e de explorações são intensificadas, para a classe que depende do trabalho para sobreviver.

É nesse contexto que muitas desigualdades ganham novos contornos, pois se agudizam em categorias já fragilizadas, como nas relações de gênero. No contexto de trabalho docente feminino, destaca-se “as professoras que são mães e que assumiram novas atribuições como a de acompanhar as atividades de ensino remoto de seus filhos somado às tarefas domésticas diárias e àquelas destinadas excepcionalmente ao trabalho docente nesse momento na qual somam-se” (MEDEIROS, 2021, p. 1165) o seu trabalho altamente explorado.

Tudo isso, no contexto de pandemia, com flexibilização trabalhista, é somado ao “declínio dos laços de solidariedade entre trabalhadores, é um traço característico do mundo do trabalho de cunho neoliberal e, frise-se, quarenta anos de neoliberalismo deixaram a classe trabalhadora mais vulnerável para enfrentamento dos problemas” (SOUZA, *et. al.*, 2021, p. 5). Sem desconsiderar o contexto histórico do mundo do trabalho, com a ênfase na realidade brasileira, que é marcada por dominação política e econômica nas lutas de classe, temos que:

em síntese, a composição da classe dominante e atualmente zeladora do receituário neoliberal, passou a corresponder, guardada a devida proporção, aquela vigente durante a arcaica e longa sociedade agrária, originalmente defensora do liberalismo no séc. 19. Nesse sentido, a ascensão golpista em 2016 favoreceu amplamente a adoção dos pressupostos do anarcocapitalismo, sobretudo no interior do recente governo Bolsonaro. Trata-se, em geral, de desfazer, não reestruturar, o setor produtivo estatal, entregando-o as empresas privadas nacionais ou estrangeiras, inclusive estatais pertencentes a outros países. Com isso, o país voltou a registrar novamente a presença de mais uma década perdida, a primeira do séc. 21. Apesar do desempenho econômico e social positivo verificado entre 2010 e 2014, a segunda metade da década de 2010 (2015-2019) foi caracterizada pelo decréscimo econômico, exclusão social e asfixia do regime político democrático. (POCHMANN, 2020a, p. 142-143)

Essa dominação perdura no Brasil ao longo de muitos anos, precarizando a vida da classe trabalhadora. Com a eclosão da Covid-19, tem-se o contexto pandêmico, como fortalecedor do protagonismo do trabalho digital, mediado pela ausência de proteção aos

trabalhadores/as. Esse trabalho aparece como promessa de salvação aos trabalhadores/as desempregados que buscam sobrevivência na realidade brasileira. Conforme Antunes,

no Brasil, onde vivenciamos *desde sempre* formas intensas de exploração do trabalho e de precarização ilimitada, as consequências são ainda mais perversas do ponto de vista social. Só para dar alguns exemplos, *antes* da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade ao final de 2019. No mesmo período, uma massa em constante expansão de mais de cinco milhões de trabalhadores as experimentava as condições de *uberização* do trabalho, propiciadas por aplicativo e plataformas digitais, o que até recentemente era saudado como parte do “maravilhoso” mundo do trabalho digital, com suas “novas modalidades” de trabalho *on-line* que felicitava os novos “empreendedores”. Sem falar da enormidade de desemprego e da crescente massa subutilizada, terceirizada, intermitente e precarizada em praticamente todos os espaços de trabalho. (ANTUNES, 2020c, p. 6)

E assim, com a popularização ainda mais evidente do trabalho digital mediado por aplicativos, frequentemente utilizados por trabalhadores/as do ramo de serviços de entregas e do trabalho remoto, seja da esfera educacional, como a exemplo do trabalho docente, seja na estrutura administrativa, emerge a perspectiva já apresentada de *uberização* do trabalho. Portanto, somadas à *uberização*, à intensificação, à precarização e ao desigual e explorador contexto de trabalho brasileiro, chega-se ao termo cunhado por Antunes (2020c), *escravidão digital*, em que essas condições de trabalho são ainda mais degradadas. Em suas palavras,

o capitalismo brasileiro, a sociedade política e o Estado, todos um tanto quanto *predadores*, tão séquitos no cumprimento do ideário e das pragmáticas dos capitais, não lhes preservaram o *direito essencial à vida*. É por isso que este segmento ampliado da classe trabalhadora (que no Brasil tem mais de cinco milhões em atividades *uberizadas*) se constitui em uma variante que denominei [...] como *escravidão digital*. Isto porque se encontram na informalidade que predomina nessas empresas, onde vigora uma enorme manipulação que “converte” a crescente força de trabalho em “prestadores de serviços” e, portanto, desprovidos de direitos. Agora constatamos que essa alquimia empresarial se torna letal na era da pandemia. (ANTUNES, 2020c, p. 181-182, grifos do autor)

Com a pandemia e o avanço neoliberal nas propostas políticas, sociais e econômicos do capital, somados às ações do governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), ressalta Antunes, a realidade de trabalho se tornou ainda mais desesperadora: “sua dilemática é áspera: se voltarem ou permanecerem em seus postos de trabalho, se convertem em reais candidatos a vala comum dos cemitérios. Se acatarem o isolamento e a quarentena, morrerão de fome” (ANTUNES, 2020c, p. 182). Cria-se um quadro de incertezas no mundo do trabalho, de ascensão neoliberal, fragilizando os/as trabalhadores/as, mantendo o *status* de poder da classe dominante.

Tendo em vista esses aspectos do mundo do trabalho, compreende-se que o trabalho docente, no contexto de pandemia e de ensino remoto, sofreu deteriorações em suas condições, que estão hoje mais intensificadas e, portanto, com grande exposição à precarização.

2.3. O trabalho docente no contexto de mundo do trabalho e a situação de pandemia

Nesta subseção almeja-se problematizar algumas questões referentes ao trabalho docente em contexto de pandemia com ênfase no trabalho por meios remotos. A situação pandêmica, dentre as inúmeras tragédias, evidenciou que os sistemas educacionais – ainda que estivessem em constante processo de (contra)reformas – não possuíam alternativas emergenciais para calamidades, uma vez que para evitar a propagação do novo coronavírus, fez-se necessário o distanciamento social, paralisando as atividades presenciais.

Ainda que já mencionado em outros momentos, reitera-se que a necessidade de distanciamento social se deu em função da propagação da doença Covid-19 ter sido declarada situação de Pandemia pela OMS: “Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou hoje (11/03/2020) que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19” (BRASIL, UNA-SUS, 2020). A elevação para o *status* de pandemia, demonstrou a gravidade da doença, que em abril/2022, segundo a agência *Our World In Data*¹⁰, já causava mais de 18 milhões de mortes.

Mesmo que a título informativo, destaca-se a publicação do site oficial do Instituto Butantan¹¹, diferenciando “Coronavírus, SARS-CoV-2 e Covid-19”:

Coronavírus: nome dado a uma extensa família de vírus que se assemelham. Muitos deles já nos infectaram diversas vezes ao longo da história da humanidade. Dentro dessa família há vários tipos de coronavírus, inclusive os chamados SARS-CoVs (a síndrome respiratória aguda grave, conhecida pela sigla SARS, que há alguns anos começou na China e se espalhou para países da Ásia, também é causada por um coronavírus). **SARS-CoV-2:** vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”. **Covid-19:** doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2. (INSTITUTO BUTANTAN, s/d, grifos do original)

Considerando a gravidade da situação pandêmica, adotou-se (em alguns casos em caráter emergencial) o já existente teletrabalho¹², objetivando garantir o isolamento social para fins de evitar contágios, em diversos ramos do mundo do trabalho, proporcionando a

¹⁰ Nosso Mundo em Dados, tradução literal (<https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer>)

¹¹ Fundado em 1901, vinculado ao Estado de São Paulo, é um dos maiores produtores de vacinas e soros da América Latina e o principal produtor de imunobiológicos do Brasil.

¹² Numa acepção estrita, *teletrabalho*, termo composto com prefixo grego *têle* (longe), é sinônimo de trabalho a distância. Refere-se a toda atividade remota realizada por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICs), permitindo a obtenção de resultados num lugar diferente daquele ocupado pela pessoa que realiza. Teletrabalhadores são pessoas que trabalham com equipamentos computadorizados, distanciadas do negócio de seu empregador ou da pessoa que as contrata, e que transmitem os resultados de sua atividade via uma ligação de telecomunicação. (ROSENFELD, 2011, p. 414-415)

emergência de alternativas – frequentemente questionadas, especialmente por exporem ainda mais desigualdades para aqueles/as que não tinham acesso às tecnologias da informação e comunicação – para o retorno ao trabalho, no caso docente, ao ensino, pesquisa e extensão.

Conforme já mencionado, o teletrabalho já existia antes do período pandêmico, estando inclusive, amparado por legislações própria em diversos países – especialmente aqueles em que a revolução informacional ganhou protagonismo (BRIDI, 2020). Com a emergência da doença, essas formas de trabalho: *home office* e/ou teletrabalho ganharam grandes proporções enquanto alternativa para reduzir a contaminação da doença, pois reforçava-se o isolamento social.

A adoção do teletrabalho, tratado aqui como aquele realizado em casa, *home office*, remotamente (distante), tem se expandido, sendo uma opção, sobretudo, em atividades econômicas privadas e públicas, cujo trabalho pode ser realizado a partir da combinação dos meios de comunicação e das máquinas informacionais, isto é, computadores e *softwares* (programas) que permitem a produção, a organização e a distribuição de bens e serviços. Embora tenha críticas e resistências, inclusive culturais, é uma tendência no mundo corporativo, que enxerga as vantagens do teletrabalho. Seus defensores afirmam que essa modalidade permite melhoria na gestão dos trabalhadores, maior agilidade quanto às decisões, maior controle dos dados e informações históricas dada a facilidade de seu armazenamento, e acesso a qualquer tempo e lugar. Outra vantagem apontada pelos seus defensores refere-se à redução de custos para as empresas que estabelecem ambientes virtuais de trabalho, com a dispensa de transporte, alimentação, aluguel. Por outro lado, há uma mudança quanto à posse e ao uso dos meios e ferramentas de trabalho e de produção. Embora haja regulamentos que preveem os custos que as empresas devem arcar ao transferir trabalho para o domicílio do trabalhador, isso nem sempre ocorre. É comum o trabalhador partilhar com a empresa seus equipamentos informáticos para a realização do trabalho, além dos gastos de consumo de energia, *internet*, entre outros. Um dos desafios que essa modalidade traz refere-se justamente quanto à limitação do tempo de trabalho, uma vez que o trabalhador se mantém 24 horas conectado com a empresa por meio das várias plataformas ou aplicativos. (BRIDI, 2020, p. 174)

Entende-se que o teletrabalho é uma categoria polissêmica, que pode variar em determinadas situações, como a forma de execução ou local em que será realizado, não sendo um mero trabalho domiciliar. É majoritariamente considerado flexível, tomado como prestação de serviços, e, frequentemente, acompanhado do uso de tecnologias da informação e comunicação, com ênfase aos dispositivos com conexão de internet. Trata-se de um trabalho fortemente marcado por três critérios: “a) o modo de organização do trabalho, b) o local de execução, e, c) a tecnologia utilizada” (BRIDI, 2020, p. 182). Outra característica é a possibilidade de acúmulo com outros trabalhos domésticos, principalmente para no caso das mulheres, que são associadas historicamente a esse trabalho.

As mulheres relataram, com frequência expressiva, “a dificuldade em relação à concentração e às interrupções que sofrem durante a atividade laboral em casa” [...] Para os homens, em seus depoimentos, o termo “dificuldade” apareceu mais conectado à falta de contato com os colegas, enquanto que para as mulheres o cuidado com as crianças e com a casa (BRIDI, 2020, p. 191)

No Brasil, especialmente com relação ao serviço público, o governo federal avançou na adoção do teletrabalho no ano de 2020, “na instrução nº 65, em vigor desde 1 de setembro de 2020, dispôs as regras e condições para a realização do teletrabalho, as atividades, a elegibilidade, etc. Destacou, no entanto, entre os impedimentos, a ajuda de custos” (BRIDI, 2020, p. 201), transferindo as despesas para o trabalhador.

Voltando ao trabalho docente, destaca-se que o/a trabalhador/a docente é aquele/a que participa diretamente, por meio de seu trabalho, da formação de outros/as trabalhadores/as, de interventores da cena social, a partir do seu próprio contexto de trabalho. Conforme Oliveira, a categoria o trabalho docente:

abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. (OLIVEIRA, 2010b, s/p)

Portanto, entende-se que o trabalho docente não se confunde em totalidade com o trabalho pedagógico, haja vista que este primeiro possui especificidades que compreendem também a formação, aspectos materiais e socioeducacionais, carreira e remuneração. Desse modo, em seu exercício, enquanto atividade de trabalho, envolve à intensificação, precarização e a uberização. Oliveira ainda afirma que:

as condições de trabalho docente são tradicionalmente estudadas tendo como referência a escola, especialmente sua infraestrutura, os equipamentos que possui, os recursos que oferece. Entretanto, com a situação imposta pela pandemia, que exigiu o distanciamento social e a realização das atividades de ensino remotamente a partir das casas dos próprios docentes, o foco da discussão mudou. Essa realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, *tablets*, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho. (OLIVEIRA, 2020, p. 34)

Nessa perspectiva, as condições de trabalho docente a partir do ensino remoto apresentam dilemas da oferta e/ou retorno apressado ao trabalho – pois não havia total consenso para sua efetivação –, expondo desigualdades (como já mencionado, no acesso aos suportes

necessários para participação nas atividades de ensino) e a pouca ou insuficiente formação de docente (OLIVEIRA, 2020), para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Essas tecnologias digitais estão presentes “de modo cada vez mais amplo no mundo da produção material e imaterial, e tipificam os serviços privatizados e mercadorizados, configuram-se como um elemento novo e central para a efetiva compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital” (ANTUNES, 2020b, p. 35). No mesmo sentido, elas indicam como estudantes e docentes acabam tendo acessos e custos extras para participação das aulas por meio remoto – mesmo em instituições públicas:

Durante a implementação do ensino remoto, contudo, algumas adaptações foram impostas à semelhança da rotina presencial: reuniões pedagógicas e administrativas presenciais passaram a ser online, diários de classe adotaram modelos virtuais, “avaliações” foram feitas “a distância”, alguns registraram atividades pedagógicas em “diários de bordo” virtuais, etc. Esse processo não se deu sem a *uberização* de sua função, ao se verem forçados a utilizar seus próprios meios de trabalho (sua casa, seu dispositivo de acesso à internet, sua rede de dados, entre outros). (FRENTE CONTRA O ENSINO REMOTO, 2021, p. 124)

Percebe-se então, a intensificação e processos de precarização do trabalho, que se referem tanto a antes, como durante a pandemia da Covid-19. Levando em consideração o contexto brasileiro, conforme Silva, a “intensificação das expropriações dos trabalhadores foi especialmente adensada nos últimos cinco anos, nos quais foram regulamentadas práticas laborais totalmente desprovidas de direitos” (SILVA, 2021, p. 85). Se adquire cada vez mais contornos de condições de trabalho precárias e avanço do mercado das tecnologias, tendo em vista que “o período da pandemia, o consequente fechamento das escolas e a interrupção das atividades presenciais de ensino catalisaram as oportunidades de aumentar o mercado das TICs” (LAMOSA, 2021, p. 108), ao ponto de prevalecer a máxima de que nunca a indústria das tecnologias da informação e comunicação tiveram tanto lucro, como no período pandêmico, devido ao trabalho remoto, como pela necessidade de comunicação durante o isolamento.

Nesse sentido, considerando a realidade educacional brasileira, especificamente no que diz respeito ao trabalho docente, indica-se que as discussões sobre a retomada das atividades de ensino, tanto na educação básica, como na educação superior, enfrentaram consideráveis problemas, com destaque a adoção ao ensino remoto. Oliveira e Barão afirmam que

no ensino superior, a escolha apressada e sem esgotar o debate sobre as consequências do ensino remoto para o trabalho nas instituições universitárias soma-se a problemas pré-existent. Uma concepção de educação mercantilizada e um conjunto de adaptações precedentes têm comprometido as conquistas da Constituição de 1988, tais como a manutenção do tripé ensino, pesquisa e extensão, e a garantia da autonomia universitária (OLIVEIRA; BARÃO, 2020, p. 468)

Ainda em relação às condições de trabalho, conforme o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais, em pesquisa realizada no mês de junho de 2020, 84% dos/as professores entrevistados, da educação básica, estavam desenvolvendo seu trabalho de maneira remota, sendo que 1 a cada 3 estudantes não possuíam acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades, também não possuíam autonomia para assistirem as aulas remotas (GESTRADO, 2020), seja por não possuírem equipamentos, ou por não terem acesso adequado à internet.

Com isso, identifica-se que o contexto pandêmico trouxe mudanças ao mundo do trabalho, com destaque aqui para aquelas vivenciadas na educação, no trabalho docente, com alteração a realidade socioeducacional desses/as trabalhadores/as, uma vez que a realidade social “não é um dado, é fruto histórico e, apesar de produtora ou reprodutora das relações, também é resultado das mesmas [...] fruto de tarefa histórica, de transformação e manutenção é a vida cotidiana” (MARIZ, 2010, p. 101). E essa perspectiva de realidade transformada, impactou diretamente a vida social.

No caso docente, “mudanças nas demandas do trabalho docente são agudas e profundas, produzindo elementos que sugerem potenciais efeitos negativos na saúde. Corroboram, assim, a urgência de estudos sobre essa situação” (PINHO, *et al*, 2021, p. 3). Portanto, fica evidente a necessidade de pensar as condições de trabalho desses trabalhadores/as docentes, haja vista que se põem em risco até mesmo a saúde devido aos excessos de trabalho. Dessa forma, o/a trabalhador/a reduz seu lazer e descanso, vislumbrando atender as demandas profissionais que se ampliam constantemente, o que leva “o docente, confinado em sua casa e obrigado a manter padrões de produtividade, pode vir a desenvolver quadro de adoecimento” (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 283), apresentando-se, assim, como mais um quadro resultante do trabalho remoto em meio a pandemia.

Nesse quadro, expõe-se as relações e condições de trabalho docente, em que se fez necessário cumprir os mesmos números de produtividade de antes do período pandêmico, incluindo as exigências, no ensino superior, de “orientações, publicações, projetos, apresentações e participações em eventos dentre outros” (MANCIBO, 2010, p. 82). Ainda com relação à docência no ensino superior, Farias indica que

o docente da Educação Superior vem sendo afetado pelo ritmo acelerado e contínuo das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e a sua competência, assim como à flexibilização de suas atividades, com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas (acumulação de funções docência/gestão). (FARIAS, 2010, p. 66)

Essas mudanças são características das políticas neoliberais, que passaram a ser severamente exigidas nas contra reformas ocorridas no Brasil em meados da década de 1990, “como iniciativas intimamente relacionadas com a reforma do Estado, período no qual uma série de modificações entra em curso e passa a determinar uma nova caracterização não apenas do ensino superior público, mas também da pós-graduação brasileira (FREITAS; NAVARRO, 2019, p. 1033), expondo as influências do capital sobre o trabalho doente.

Desse modo, pensa-se o trabalho docente como um campo pertencente a esfera educacional, permeado por lutas históricas, por disputas hegemônicas (FRIGOTTO, 2000), em meio aos avanços da concepção de educação como capital humano, a qual remete aos sistemas econômicos de formação para atender as demandas do mundo do trabalho:

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2000, p. 41)

Tem-se então, a teoria do capital humano em detrimento da educação como prática social. Nesse modelo, Frigotto aponta que a “função precípua – enquanto uma técnica social – é formar *recursos humanos*, produzir *capital humano*. Uma maneira inversa de apresentar a relação entre mundo de trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação. (FRIGOTTO, 2010, p. 243, grifos do autor). Ainda com base em Frigotto (2010), destaca-se que essa teoria ganhou força, principalmente, entre os países subdesenvolvidos, também chamados de terceiro mundo, com a promessa de amenizar ou solucionar as desigualdades, com o advento de programas socioeducacionais que vislumbravam mais oportunidades no acesso à educação, a qualificação e habilitação técnica, fomentando e produzindo trabalho em detrimento a defesa de menos recursos destinados à educação, almejando o desenvolvimento econômico.

Com os elementos abordados, percebe-se que o trabalho docente tem relação direta com as reformas do Estado e com as perspectivas neoliberais de formação para o trabalho, tendo em vista que o trabalho docente se desenvolve para além da sala de aula, em uma estrutura sociopolítica de direitos, de formação (inicial e continuada) para qualificação visando práticas sociais, e não apenas reproduzir os preceitos de qualificação no sentido neoliberal para o mundo do trabalho. As tecnologias digitais são usadas predominantemente como recursos para fins e demandas de trabalho, e não necessariamente no sentido educativo, levando o/a trabalhador/a, conforme Antunes (2020d), a condição de dependência de seus usos

as tecnologias de informação e comunicação configuram-se, então, como um elemento central entre os distintos mecanismos de acumulação criados pelo capitalismo financeiro de nosso tempo. Ao contrário do que ditava a equivocada “previsão do fim do trabalho, da classe trabalhadora e da vigência da teoria do valor, o que temos, de fato, é uma ampliação do trabalho precário, que atinge (ainda que de modo diferenciado) desde os trabalhadores e trabalhadoras da indústria de software até os de call-center e telemarketing – o infoproletariado ou cibertariado – alcançando de modo progressivo os setores industriais, da agroindústria, dos bancos, do comércio, do fast-food, do turismo e hotelaria etc., e incorporando até mesmo trabalhadores imigrantes, cujos números se expandem em todas as partes do mundo. É quase impossível hoje, encontrar qualquer trabalho que não tenha alguma forma de dependência do aparelho celular. (ANTUNES, 2020d, p. 13)

Ainda assim, mesmo com todos os aspectos negativos apresentados com relação ao uso emergencial das tecnologias digitais, salienta-se que não está sendo pregada a demonização do ensino remoto ou uso de tecnologias digitais na educação, mas uma crítica quanto a sua forma de implementação, que em geral não considerou as condições socioeconômicas, principalmente de estudantes em vulnerabilidade social, a intensificação e o adoecimento no trabalho, a deterioração das estruturas físicas das instituições de ensino, além da qualidade nos processos educativos, enquanto fatores que implicam diretamente nas condições trabalho docente.

Com isso, ressalta-se a importância de pensar a educação com auxílio de tecnologias digitais, em benefício da educação, pois, “as mídias digitais e sociais não são mais apenas uma característica inerente da vida cotidiana para muitas pessoas, elas também constituem e configuram a vida social” (PINHO, 2019, p. 138). Chega-se então, ao contexto desafiador de pensar a educação em meio digital, haja vista que as ações e relações de poder “estão mudando, na medida em que os aspectos da vida cotidiana estão sendo digitalizados” (PINHO, 2019, p. 140), mas que essa inserção seja como auxílio ou suporte aos professores/as e alunos/as, e não como substituição às interações, direitos e às atividades presenciais.

Desse modo, fica explícita nas relações de trabalho-educação a presença quase que predominante do ensino mediado por tecnologias digitais, ganhando cada vez mais espaço não só na educação, mas, conforme Nascimento, em vários segmentos da vida social:

as tecnologias digitais passaram a compor uma parte fundamental da vida em sociedade. Os computadores pessoais (*desktops*), os *smartphones*, os *tablets* e *laptops* exercem diversas funções vinculadas ao trabalho, ao lazer e ao relacionamento entre os indivíduos. A massiva utilização de redes sociais digitais e de ferramentas de buscas sugerem que o modo como nos relacionamos e buscamos informação foi, desde o aparecimento da rede mundial de computadores (*world wide web*), completamente alterado. Se nos séculos XVIII e XIX a revolução industrial alterou o panorama e o funcionamento das sociedades, nos dias atuais é a “revolução digital” que estaria modificando os diversos aspectos da vida em comum. (NASCIMENTO, 2020, p. 11)

Mesmo com o aspecto positivo das tecnologias digitais em complemento à educação, o processo de aprovação do ensino remoto como forma retorno ao trabalho, ensino, pesquisa, extensão etc., de modo a não considerar a totalidade dos impactos, foi regulamentado com uma flexibilização nas relações de ensino e aprendizagem, provocando prejuízos tanto no trabalho docente, quanto na formação e interação com os/as estudantes: “com o ensino remoto, tivemos o respaldo jurídico-normativo, ainda que excepcional e temporário, para flexibilizar a carga horária das aulas, a frequência, os critérios de avaliação, os projetos pedagógicos dos cursos e a exigência de pré-requisitos curriculares” (MELIM; MORAES, 2021, p. 208), expondo dificuldades e ainda mais desigualdades.

Portanto, entende-se que o ensino remoto não é o pior dos problemas do meio socioeducacional, mas não deve substituir o ensino, a pesquisa e a extensão presenciais, que são estabelecidos e estruturados a partir de critérios e pressupostos relacionados às noções de qualidade e de menos desigualdades – em sua maioria, nem docentes, nem discentes estavam totalmente preparados em sentido financeiro e emocional para um retorno ao trabalho e ensino por meio emergencial. Para Melim e Moraes (2021, p. 214), esse ensino implicou na:

sobrecarga, falta de infraestrutura, a falta de diálogo presencial com estudantes, a linha invisível entre tempo de trabalho e tempo de descanso, a quantidade de horas na frente da tela do computador e sentados/as, a sensação de solidão na sala online com estudantes de câmeras fechadas e em silêncio, a falta de estímulo e perspectiva de futuro.

Nesse sentido, com tudo o que foi apresentado nesses referenciais, considera-se que há sinais de uberização nas condições de trabalho docente – mas ainda não se pode afirmar a sua efetivação em todos os contextos deste trabalho –, intermediadas por aplicativos e plataformas como *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom*, em meio ao quadro de pandemia e de Ensino Remoto Emergencial, seja com a intensificação e a precarização de modo que o sistema do capital, junto às práticas neoliberais aproveitaram-se do contexto pandêmico para a adoção modelos educacionais, como o ensino virtual, geradores de lucros com o crescimento do mercado de TICs, desvalorizando e desrespeitando os/as docentes e desconsiderando a vulnerabilidade socioeconômico e emocional de discentes.

3. O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS QUADROS NEOLIBERAIS: Problematizações sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Nesta terceira seção, busca-se abordar as políticas públicas educacionais a partir das relações entre o Estado e a organização social, com ênfase na educação, com foco mais específico nas políticas direcionadas ao ensino superior, destacando as ações públicas que efetivaram o Ensino Remoto Emergencial, bem como as ações adotadas pela Unifap para o ERE. Com isso, têm-se as discussões sobre: I) Estado e a influência do neoliberalismo nas políticas para o ensino superior; II) Estado e a implementação das políticas públicas; e III) As políticas educacionais para o Ensino Remoto Emergencial e as ações da UNIFAP durante a pandemia da Covid-19; sendo que nesta última subseção já serão introduzidos os resultados da pesquisa documentos (resoluções, pareceres, portarias, decretos etc.) e das entrevistas com os/as docentes, problematizando as ações do governo federal e da Unifap no contexto de ERE.

Dessa forma, objetiva-se discutir algumas ações do Estado, entendido aqui como ente permeado por interesses e ações do capital – exercendo intervenções mediante as ideologias e práticas neoliberais –, como também as influências no exercício do trabalho docente, que desde o ano de 2020 e grande parte do ano de 2022¹³, encontra-se ainda mais expostos a situação de vulnerabilidade devido ao contexto de pandemia da doença Covid-19, em que foram impostas condições de trabalho por meio de plataformas virtuais, como no trabalho docente desenvolvido a partir do ensino remoto.

Nesse sentido, serão abordados conceitos de Política e Estado – considerando que a “política passa, então, a designar campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada as coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 07); perspectivas sobre as ações neoliberais no poder público e a legislação concernente ao trabalho docente em tempos de pandemia e ensino remoto.

3.1. Estado e a influência do Neoliberalismo nas políticas para o ensino superior

Nesta subseção, parte-se do princípio de que existem muitas noções e discussões sobre o conceito de Estado. Ainda assim, recorrendo a ciência política, com menção a base clássica deste conceito, tem-se em Nicolau Maquiavel (1469-1527) a indicação de que “todos os Estados que existem e já existiram são e foram sempre repúblicas ou principados” (MACHIARELLI,

¹³ Na Unifap, o Memorando Circular Nº 204/2022/Prograd, publicado em 10 de agosto de 2022, apresentou a comunidade acadêmica o informativo de retorno das atividades presenciais.

2007, p. 11); todos os Estados, herdeiros da dominação/colonização ocidental, são e/ou foram concebidos como entidades soberanas, detentoras do poder, dominação e legitimidade. Ou ainda, conforme Thomas Hobbes (1588 a 1679), o Estado leviatã, regulador da barbárie através do pacto social torna-se:

a causa final, fim ou desígnio dos homens (que apreciam, naturalmente, a liberdade e o domínio sobre os outros), ao introduzir a restrição a si mesmos que os leva a viver em Estados, é a preocupação com sua própria conservação e a garantia de uma cidade mais feliz. Ou seja, a vontade de abandonar a mesma condição de guerra, consequência necessária das paixões naturais dos homens, se não houver um poder visível que os mantenha em atividade de respeito, forçando-os, por temos à punição, a cumprir seus pactos e a observar as leis naturais (HOBBS, 2012, p. 136)

Entende-se então, que a instituição Estado fez-se presente agindo fortemente ao longo da história humana desde os primórdios dos ideais de civilização. Sendo assim, mesmo valorizando a teoria política clássica, a noção de Estado em que se busca problematizar aqui não se baseia nos principados, ou nos postulados contratualistas. Entende-se o Estado enquanto instituição controlada e regulamentada mediante as diretrizes do capital.

Dessa forma, considera-se que os anseios por ampliação do capital antecedem o próprio sistema socioeconômico capitalista, compreendendo assim, que o contexto histórico de presenças e influências de suas iniciativas, especialmente ao recorte contemporâneo de ascensão do neoliberalismo sobre o Estado, interferem na gestão pública, especificamente sobre as vertentes da Economia, Educação e Política¹⁴ – destacando o conceito de política, devido às complexidades e modificações sócio-históricas constituídas –, que se apresenta como fundamental para a formação e execução de políticas públicas educacionais.

Discute-se nesta análise a compreensão de que nas sociedades organizadas mediante as leis, regras e normas ditadas pelo sistema socioeconômico capitalista, prevalecem instituições, inclusive as de ordem pública e, portanto, inseridas em valores democráticos, controladas por classes burguesas (CARNOY, 1987). Tanto as instituições, quanto os indivíduos, são marcados pelo desenvolvimento histórico de formação e produção para o trabalho, sendo que o mercado e o Estado agem de acordo com as determinações de sistemas dominantes.

¹⁴ Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo [...]. Ocorreu assim desde a origem uma transposição de significado [...]. O termo Política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado [...]. Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado”, “ciência política”, “filosofia política”, etc., passando a indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado. (BOBBIO, 1998, p. 954, grifos do autor)

Tendo em vista essa complexidade, recorreu-se à problematização do Estado em Marx e Engels, como um aparelho da burguesia, detentor de poder legitimado para controlar, reprimir e estabelecer valores sociais: “Marx argumentou que o Estado é um aparelho para o exercício do poder não visando ao interesse geral, mas servindo ao interesse de um grupo particular – a classe dominante” (CARNOY, 1987, p. 20), demonstrando assim, que o Estado se move a partir de interesses de classes, podendo gerar desigualdades e injustiças. Ou ainda, ao que afirmavam Marx e Engels,

a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX; ENGELS, 2017a, p. 24)

Bem como destacava Marx, Harvey (2005) também dedica-se a essa relação entre Estado e Capital, afirmando que o Estado, sob o capital, sempre esteve presente na regulação da reprodução e consumo, agindo conforme as demandas do capitalismo; assumindo, segundo Behring e Boschetti (2016), bases legais para maximização da livre concorrência, em que os próprios neoliberais, enquanto agentes historicamente contrários ao Estado interventor ou assistencialista, passam a apoiá-lo como um aliado garantidor de oportunidades e liberdades ao mercado interessado nas ações e políticas públicas.

Harvey também aponta que o Estado, por meio de suas regulamentações, passa a ser utilizado para compensar as falhas de mercado. Em suas palavras “foi preciso o choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30 para que as sociedades capitalistas chegassem a alguma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado” (HARVEY, 2008, p. 124). Aponta ainda que:

hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas. (HARVEY, 2008, p. 161)

Assim como o posicionamento crítico de Harvey sobre a relação Estado e capital, Mézáros aponta o Estado moderno como tentativa de contenção dos desequilíbrios do mercado, pertencente à materialidade das relações socioeconômicos do capital, agindo até mesmo coercitivamente em função de seus interesses. Em suas palavras:

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o

encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas, desde os Estados de formação liberal-democrática até os Estados capitalistas de extremo autoritarismo (como a Alemanha de Hitler ou o Chile miltonfriedmannizado de Pinochet), desde os regimes pós-coloniais até os Estados pós-capitalistas de tipo soviético. Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular de Estado. Em sua modalidade histórica específica, o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado. (MÉSZÁROS, 2011, p. 106-107)

Percebe-se então, com Mézáros, que o Estado expõe o uso legítimo de forças totalizadoras para manter o poder e/ou o controle do hierárquico/estrutural do capital sobre (re)produções socioeconômicas, inclusive, evidenciando grupos empresariais aliados e dependentes em meios as exigências e imposições do sistema capitalista.

Desse modo, constituem-se as relações entre o Estado (representante de governos, de políticas) e o sistema capitalista – com a intensificação dessa relação a partir da emergência do neoliberalismo –, num construto histórico onde as ações de poder dos governos deveriam ser limitadas para facilitação das ações do mercado¹⁵. Podendo assim, transmitir aos mercados as responsabilidades de cuidar das ações públicas, como na educação – com grandes interesses na formação de “capital humano” para o mundo do trabalho, construindo seres empreendedores, racionais e produtivos. Portanto, deslocando o protagonismo do Estado nessas relações sociais:

A interferência do Estado pode destruir a economia de mercado e arruinar a prosperidade, alterando a informação transmitida pelo mercado. Os preços orientam temporalmente os projetos individuais e permitem coordenar suas ações. A manipulação dos preços ou da moeda perturba o conhecimento dos desejos dos consumidores e impede que as empresas deem uma resposta conveniente e a tempo. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 141)

Considerando esse contexto de liberação, por parte do Estado, para as ações privadas dentro dos serviços e/ou poderes públicos, ganha força o termo *governança*, associado às práticas neoliberais, o que pressupõe obediência “às injunções dos organismos que representam os grandes interesses comerciais e financeiros; também permite, em função das relações de força internacionais e dos interesses geoestratégicos, o direito de ingerência de ONGs, forças

¹⁵ A palavra-chave, *mercado*, ainda é a mesma do pensamento liberal tradicional, mas o *conceito* que ela designa mudou. Não é mais o de Adam Smith ou o dos neoclássicos. É um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros. A coordenação não é estática, não une seres sempre iguais a si mesmos, mas produz uma realidade cambiante, um movimento que afeta os meios nos quais os sujeitos evoluem e os transforma também. [...] O mercado é concebido como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo*. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 143-144)

armadas estrangeiras ou credores [...] da liberdade de mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325). Nestes pressupostos de governança, são reforçados novos ideais pedagógicos de formação humana para o trabalho e lucro – do capital.

Percebe-se também nessas novas gestões a partir dos preceitos do capital sobre o Estado, com o evidente interesse na educação, que as predominâncias das lógicas de qualificações estão transformando cada vez mais os/as trabalhadores/as e seus trabalhos em mercadorias, perdendo conquistas de direitos sociais – ocorridas mediante lutas e reivindicações históricas das classes trabalhadoras, que antes eram exclusivamente promovidos pelo Estado.

Nesse sentido, entende-se que os governos não deixaram de ser os responsáveis pela criação e ofertas de serviços e direitos públicos, mas perdem a exclusividade, possibilitando aberturas às iniciativas privadas, passando a coordenar em igualdade ou de maneira secundária as políticas públicas. Portanto, “o lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os serviços de saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas” (BEHRING, 2008, p. 173), o Estado não se afasta do capital, mas encontra mecanismos para administrar suas relações.

Com o fortalecimento dessas relações entre governos e neoliberalismo, as agências e organizações multinacionais entram no cenário político, social e educacional de modo a criarem blocos econômicos para formulação e administração de políticas públicas, bem como movimentos e tendências de descentralização, flexibilização e discursos voltados à eficácia.

Na educação, esses movimentos traduziram-se em contrarreformas, a exemplo da ocorrida no Brasil na década de 90, que tiveram “esse expediente impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990, ao definir que caberia ao Estado gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” – sob a forma de fundações e institutos privados – executariam as políticas sociais com recursos públicos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24). Reformas impulsionadas por entidade da Sociedade Civil que criam, gerenciam e/ou interferem nas políticas públicas educacionais, para agradarem suas bases de poder e obtenção de lucros.

Identificam-se as relações de interesse entre Estado e capital sobre a educação, com efeito ao que se direciona as políticas educacionais, em que se evidencia a não exclusividade do Estado, pois este teria “um papel central não apenas nas atividades de planejamento como também um desempenho decisivo na captação dos recursos financeiros e na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional” (GENTILI, 2005, p. 50). Entretanto, esse papel não se efetiva como central na gestão privada. Assim, emergem novas configurações na educação, predominando parcerias do capitalismo (social) e do neoliberalismo (criativo), com

ações e projetos que caracterizam a educação como negócio – serviços educacionais, utilizando o Estado como gerenciador. Em sínteses, de acordo com Ball e Olmedo,

problemas arraigados de desenvolvimento e de qualidade e acesso educacional estão agora sendo tratados através envolvimento de empresas sociais e do negócio educacional na provisão de serviços educacionais tanto de forma privada como em nome do Estado. (BALL; OLMEDO, 2013, p. 45)

Portanto, proporcionando avanços do capital nas demandas sociais, especialmente intermediados pelas medidas neoliberais, buscando esvaziar e enfraquecer os direitos, as lutas e políticas sociais – atingindo ainda mais as conquistas históricas das classes trabalhadoras.

3.2. Estado e os caminhos para a implementação das políticas públicas

No que diz respeito à relação entre o Estado e os processos de formulação e de implementação de políticas públicas, conforme discutido na subseção anterior, parte-se da concepção de que já não há exclusividade do Estado nessa ação, não obstante este continue sendo o principal responsável. Com base em Höfling (2001, p. 37), pode-se considerar as políticas públicas como o Estado em ação, como a execução de parte dos seus projetos de governo, visando atender necessidades, a exemplo das desigualdades sociais em meio ao desenvolvimento econômico.

As políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade.

Com essa compreensão, define-se, em contexto geral¹⁶, as políticas públicas como ações governamentais implementadas para atender demandas da sociedade ou de grupos sociais específicos, necessitando de organização e planejamento para sua execução. Para Rua e Romanini (2013, p. 05), “deve-se ter em mente que o conceito é impreciso, admite muitas definições e polêmicas. Essas polêmicas revelam discussões teóricas inconclusas, com autores

¹⁶ Conforme Souza (2006), Saravia (2006), Rua e Romanini (2013) e Secchi (2014) que existem imprecisões na conceituação das políticas públicas muito em função de sua abrangência, por esta área ainda ser considerada nova e interdisciplinar, resultando em várias possibilidades de definições e aplicações.

importantes defendendo pontos divergentes e, na maioria das vezes, irreconciliáveis”. Essa imprecisão ocorre pelo fato de existirem objetos, finalidades e agentes distintos nesse processo.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de não haver uma única definição, mas diversas possibilidades, cada uma a seu modo, de contextualizar as políticas públicas, tendo a certeza de sua mediação entre Estado e sociedade. Mesmo indicando imprecisão, as autoras apontam que

a área de estudos e pesquisa denominada “Políticas Públicas” constitui um dos campos de estudo e pesquisa da Ciência Política, que compreende diferentes correntes teóricas e distintas abordagens analíticas. Após as décadas de 1960, no mundo ocidental, e de 1980, no Brasil, a Ciência Política incluiu entre as suas ênfases as políticas públicas. O tema é comumente tratado, pela sociedade em geral, ora como a razão para as dificuldades econômicas, sociais e políticas do País, ora como uma espécie de panaceia capaz de resolver problemas variados, em especial, aqueles ligados à capacidade de gestão da coisa pública. (RUA; ROMANINI, 2013, p. 04)

Em proposta semelhante, Souza (2006) indica que não existe uma única ou melhor definição de políticas públicas, mas segundo a autora, estas representam um conjunto de ações dos governos à luz de questões públicas buscando influenciar na vida social. Seja como área de atuação, seja como campo de estudo e pesquisa, Secchi (2014) aponta que essas políticas almejam impulsionar diretrizes e resoluções aos problemas públicos por meio de decisões de cunho político e social. Conforme Saravia:

trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAVIA, 2006, p. 28-29)

Desse modo, entende-se que as políticas públicas são formuladas e/ou implementadas tanto por governantes, pelo setor público, como também, nas sociedades organizadas pela lógica empresarial do sistema neoliberal, por instituições ou organizações privadas em atendimento ao serviço público. E os seus administradores são, geralmente, entendidos, conforme Capella (2018), como analistas, que têm por função mapear os problemas sociais e propor medidas necessárias para a resolução adequada, especialmente baseada em estudos com a finalidade de coletar dados ou consultar registros capazes de resolvê-los.

Tem-se então, a noção de que essas políticas são ações amplas e complexas, exigem investimentos, estudos prévios e contínuos, reúnem múltiplos agentes e atores sociais, que podem ser definidos como responsáveis pela sua existência e “variam segundo cada tipo de política pública no qual estão envolvidos, ou seja, são específicos. Cada ator político pode exibir lógicas de comportamento, interesses próprios e recursos de poder” (RUA; ROMANINI, 2013, p. 12). As autoras afirmam ainda que os principais atores envolvidos em políticas públicas são os poderes: executivo, legislativo, judiciário, as esferas de governos estaduais e municipais, além de organizações da sociedade civil e organismos nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, as políticas públicas caracterizam-se como ações/finalidades que podem atingir diferentes contextos sociopolíticos e culturais. Articula-se em diversos segmentos, seja na esfera pública, seja na esfera privada, vislumbrando atender demandas e/ou corrigir desigualdades de cunho político e econômico da realidade social.

3.3. As políticas educacionais para o Ensino Remoto Emergencial e as ações da Unifap durante a pandemia da Covid-19

Nesta terceira subseção serão problematizadas as políticas públicas educacionais para o ensino superior durante o período de pandemia da doença Covid-19, com a ênfase ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), buscando diferenciá-lo da Educação a Distância (EaD), perpassando por seus processos de elaboração e implementação, que partiram do governo federal, em tramitação no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE) junto às ações da Universidade Federal do Amapá (Unifap), com relação a adoção do ERE, analisando assim, suas decisões, os documentos emitidos e os posicionamentos dos/as docentes sobre esse contexto de ensino remoto no contexto pandêmico.

3.3.1. A Educação à Distância e o Ensino Remoto Emergencial: existem diferenças?

Por consequência do período crítico de propagação da infecção do vírus SARS-CoV-2, houve o registro de inúmeras perdas de vidas, levando essa pandemia a níveis catastróficos. Nesse contexto, foi implementado o ERE como medida de retorno às atividades de ensino tanto na educação básica, como na educação superior. Nesse período, iniciado no ano de 2020, muito se falou, no senso comum, que o ensino, as aulas, o trabalho docente, haviam retornado em formato EaD. Mas, a pergunta que fica é: será que Educação a Distância é o mesmo que o Ensino Remoto adotado durante o isolamento social? Não, não é.

Dentre as inúmeras formas de justificar essa diferenciação, pode-se apontar que a Educação à Distância, conforme Farias e Silva (2021), além de ter seus registros notificados, no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, também ganhou forma e respaldo na legislação educacional brasileira em momento histórico bem anterior a pandemia de Covid-19, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9.394/1996 (LDBEN), que possui artigos que incluem essa modalidade de educação, contrastando-se ao ERE, que ganhou espaço em contexto de excepcionalidade, seja na forma totalmente remota ou na possibilidade de alternância híbrida, a partir da necessidade de distanciamento social, para amenizar a propagação do vírus causador da pandemia.

Esse debate entre EaD e ERE ganhou destaque em diversas publicações que questionavam a forma equivocada de definir o retorno às atividades de ensino na pandemia. A exemplo disso, no dia 03 de setembro de 2020, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) “lançou o volume 4 da Cartilha Projeto do Capital para a Educação: O ensino remoto e o desmonte do trabalho, do Grupo de Trabalho de Política Educacional, a publicação atualiza as análises dos volumes anteriores (ANDES-SN, 2020b, s/p)”¹⁷. Dentre outras temáticas, nesta publicação, são discutidos os conceitos de ensino remoto, trabalho remoto e o Ensino à Distância.

O documento reforça a necessidade de luta social, devido aos avanços das pressões do mercado objetivando a flexibilização que possibilitou o ERE. Ao invés de conceituar Educação à Distância, a cartilha pontua o Ensino à Distância, por entender que a educação não se reduz ao ensino, que é a proposta da EaD, ressaltando que essa modalidade “não tem a qualidade que se pretende imprimir ao sistema educacional brasileiro, na medida em que precariza a atividade docente, não garante a universalidade de acesso para a sociedade” (ANDES-SN, 2020b, p. 8).

No aspecto histórico, o sindicato indica um dos marcos dessa modalidade no país:

o primeiro curso na modalidade à distância no Brasil apareceu em 1904, na seção de classificados do Jornal do Brasil. Lá encontrava-se o anúncio de um curso de datilografia por correspondência. Em São Paulo, no ano de 1941, já existiam dois institutos que ofereciam cursos por correspondência e rádio: o Instituto Monitor, a primeira instituição de ensino brasileira a oferecer sistematicamente cursos de profissionalização à distância por meio de cursos por correspondência; e o Instituto Universal Brasileiro, surgido pouco tempo depois e, até hoje, é considerado um marco do EaD no Brasil. (ANDES-SN, 2020b, p. 9)

O documento enfatiza a vitória do setor de EaD, pois esta modalidade foi incluída na Lei N. 9.394/96, indicando esse primeiro momento como genérico, tendo em vista que, segundo

¹⁷ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aANDES-sN-lanca-cartilha-sobre-ensino-remoto-e-o-desmonte-do-trabalho-docente1>

o artigo 80 da referida lei, cabia ao poder público incentivar o desenvolvimento e a veiculação do ensino à distância. Na cartilha também é citado o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, regulador deste artigo da LDBEN, que considera a educação da seguinte maneira:

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

Nesse sentido, fica em evidência uma modalidade de educação estruturada e amparada por lei, caracterizada pela mediação entre tecnologias da informação e comunicação, estruturada em plataformas, com qualificação para docentes, tutores, corpo técnico e discentes. Diferentemente do ERE, que é inserido na educação brasileira de maneira excepcional, com os discursos da urgência pelo retorno às atividades, sem plataformas do poder público, transferindo a responsabilidade de como lidar com esse novo contexto para docentes e discentes. Em ambos os casos, ocorrem os processos de precarização e intensificação do trabalho docente, mas em relação ao primeiro, o Andes-SN (2020b, p. 11) afirma que:

educadoras e educadores recebem menos por suas atividades (preparação de materiais didáticos, valor da hora-aula, etc.) e se tornam responsáveis por um grande número de alunos situados em diferentes “polos de ensino”. Cria-se também um ambiente virtual para o professor gravar e apresentar suas aulas, e toda uma estrutura com equipamentos de ponta é montada para possibilitar o EaD – o que cria um lucrativo mercado para grupos empresariais que vendem materiais e plataformas digitais.

Já no ERE, não há legislação de amparo a nível de suporte e/ou apoio pedagógico, a exemplo do que os/as docentes participantes desses estudos informaram, não houve (na Unifap) uma compensação financeira para aquisição de equipamentos e pacote de internet, mas um grande processo de digitalização dos direitos de imagem docente:

Antes da pandemia, os donos de grandes conglomerados empresariais que atuam na educação defendiam o uso generalizado do EaD para atender todas as demandas que a educação pública não conseguia acolher, e para baratear o custo da mercadoria educação. Agora, o ensino remoto surgiu como uma nova nomenclatura para cumprir obrigações escolares e substituir cursos, que a princípio eram presenciais, em uma situação de “nova normalidade”. Pela sua capacidade de dirimir os custos e permitir o uso de um professor em várias salas de aula ao mesmo tempo, o ensino remoto disseminou-se principalmente nas redes de ensino básico e superior privadas. Na rede pública, a disseminação se deu, de início, nas redes de ensino fundamental, médio e técnico. Mais recentemente, o ensino remoto tem se generalizado nas instituições de ensino superior públicas. (ANDES-SN, 2020b, p. 14-15)

Com isso, após leitura da cartilha, entende-se que para o Andes-SN o ensino remoto, que não exigiu nenhuma preparação técnica específica, era a oportunidade que os grandes

mercados de TICs almejavam para adentrar mais fortemente na educação pública brasileira, trazendo custos e responsabilidades inesperadas aos docentes e discentes.

Notou-se também que existem variadas formas de aplicação da modalidade de educação à distância em expansão no país, inclusive, ganhando e compartilhando os espaços que antes eram exclusivamente dos cursos presenciais, com maiores índices entre o governo Temer e com continuidade no governo Bolsonaro, chegando até mesmo na pós-graduação *stricto sensu*, com as propostas de mestrado e doutorado em EaD – vale adiantar que a crítica a EaD e ao ERE não é uma unanimidade, como veremos na próxima seção, nos resultados das entrevistas com docentes, pois existem defensores/as do ensino remoto.

Em outra perspectiva, mas no mesmo sentido de diferenciação entre a EaD e o ERE, Faria e Silva (2021) reforçam o entendimento de que a Educação a Distância existe há quase um século no Brasil, mesmo que a precariedade seja uma das marcas de sua implementação. Os autores destacam a ineficiência em atender o modelo de educação presencial no sistema educacional, em todo o território brasileiro, o que também serviu de mote para o avanço da EaD, modalidade essa que iniciou nas primeiras décadas do séc. XX com a transmissão de conteúdos educacionais via sinal de rádio e, posteriormente, com o envio de materiais didáticos por correios, evidenciando a ausência de interação direta entre professores e estudantes.

Os autores indicam também que a EaD começa a dar sinais de aprimoramento a partir da criação de cursos via Televisão, a exemplo da criação do Telecurso 2000, em 1994, uma parceria da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo com a Fundação Roberto Marinho, tendo os seus conteúdos transmitidos pela televisão aberta, chegando até mesmo nas escolas públicas, por meio de fitas cassetes. Entretanto, foi com a ampliação do acesso à internet que essa modalidade expandiu sua oferta, chegando a ser regularmente utilizada para ofertar cursos de graduação (FARIAS; SILVA, 2021). Com o contexto de pandemia, é indicado que havia um grande despreparo na utilização da EaD, tanto no Ministério da Educação, Secretarias Municipais e Estaduais, bem como das escolas públicas e privadas.

Para tal situação, foi indicado como solução adequada o discurso da necessidade de retorno imediato às aulas. Essa decisão foi verticalizada pelo governo federal, ao ponto de implementar o Ensino Remoto Emergencial sem considerar a totalidade, a formação e remuneração apropriada aos docentes e às condições econômicas, principalmente dos/as estudantes, oferecendo um cenário ideal para o mercado, com ênfase ao “*Google e Microsoft*, de startups como o *Zoom*, além de projetos experimentais de grupos nacionais atuantes na educação privada, que fazem da pandemia um laboratório para a comercialização de soluções

tecnológicas voltadas à educação” (FARIAS; SILVA, 2021, p. 245), sem um modelo de educação padronizada, tornando o ERE um imprevisto malfeito e gerador de desigualdades.

Para Saviani e Galvão (2020, p. 38, grifos dos autores),

A expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. [...] Determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Tem-se então, no ERE, um modelo solitário, que emergiu oficialmente pela situação de calamidade em saúde pública, sem interação com ambiente físico, se limitando ao virtual, “com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 42), diferenciando-se da EaD, que possui estrutura e amparo na lei. Ambos são entendidos aqui como ameaças à educação como direito social, por estarem profundamente envolvidas as demandas do capital.

3.3.2. A (des)organização do governo federal em pró da aprovação do Ensino Remoto

Como parte estruturante desta subseção, pretende-se analisar os documentos (leis/decretos, portarias, medidas provisórias, pareceres e resoluções) coletados sobre o contexto de ensino remoto, oriundos do Governo Federal (incluindo, a Presidência da República, os Ministérios da Educação e da Saúde e o Conselho Nacional de Educação), além dos decretos do Governo do Estado do Amapá e da Prefeitura Municipal de Macapá que foram adotados pela Unifap como orientações para suspensão das atividades presenciais: como o Calendário Acadêmico e as atividades administrativas, junto a adoção ao ERE.

Primeiramente, no que diz respeito a atuação do governo federal para implementação do ensino remoto emergencial, recorre-se a pesquisa documental, com a seleção de alguns documentos que foram fundamentais para a institucionalização do ERE na educação brasileira, conforme apresentado no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: A institucionalização do ensino remoto em caráter emergencial no âmbito da educação superior no Brasil

Documento	Ementa	Fonte
Portaria N. 343, de 17 de março de 2020 (MEC)	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376
Portaria N. 345, de 19 de março de 2020 (MEC)	Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.	https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/indicEx.jsp?data=19/03/2020&jornal=603&pagina=1
Medida Provisória N. 934/2020, publicada em 1 de abril de 2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591
Portaria N. 395, de 15 de abril de 2020 (MEC)	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131
Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 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.	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid
Portaria N. 473, de 12 de maio de 2020 (MEC)	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507
Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192
Portaria N. 544 de 16 de junho de 2020 (MEC)	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192
Lei N. 14.040, de 18 de agosto de 2020.	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525
Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192
Portaria N. 1.030, de 01 de dezembro de 2020 (MEC)	Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789
Portaria N. 1.038, de 07 de dezembro de 2020 (MEC)	Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534
Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192
Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006
Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192
Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com uma observação importante: agradecimento especial ao Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (Unifap) pela recomendação de grande parte dos documentos do ano de 2020, e às professoras Dr.^a Ilma de Andrade Barleta (Unifap) e Dr.^a Eliacir Neves França (Universidade Estadual de Londrina), por também contribuírem com valiosas indicações.

A análise dos documentos elencados no Quadro 3 remete ao que foi intitulado, neste estudo, de (des)organização do governo federal em prol da aprovação do ensino remoto. É de notório conhecimento, inclusive no senso comum, que a educação brasileira, todo o seu desenvolvimento histórico, enfrenta ataques e desvalorizações. Com o contexto de pandemia, imaginava-se que os governos de cada nação agiriam imediatamente com medidas de enfrentamento ao vírus, dentre essas medidas, imaginava-se que haveria um plano, especialmente no MEC, para mediação da demanda educacional com o contexto de crise.

No entanto, no Brasil, esse processo ocorreu de maneira lenta, polêmica – pois envolveu também a negação a métodos científicos testados – e desigual, não só na educação, mas em relação à vida social e política do país. Para Saviani e Galvão (2020, p. 36) a luta contra a pandemia no Brasil poderia ter sido diferente, pois o “governo Bolsonaro não apenas foi omissos e irresponsável [...], nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus”. No ensino superior, os primeiros meses de Covid-19 no território brasileiro foram atrativos aos interesses da iniciativa privada no sentido de aprovar mecanismos de retorno ao *ensino* (desconsiderando inicialmente a *pesquisa* e a *extensão*), por meio de plataformas digitais, uma vez que não haveria possibilidade de retorno presencial com o eminente risco de contágio e o elevado número de mortes pela doença.

Esse contexto é agravado, por não considerar a precarização histórica das condições de acesso e permanência na educação brasileira. Tratando-se da educação remota, se evidenciaram ainda mais problemas, tanto na já existente modalidade de Educação à Distância, como na ausência de conhecimentos imediatos ao manuseio de tecnologias da informação:

No Brasil, as universidades públicas se viram em presença de dois dilemas. Em primeiro lugar, a rejeição histórica da modalidade a distância, sua baixa utilização entre elas e sua associação negativa à oferta massiva do setor privado, cuja modalidade superou, em 2019, pela primeira vez na história, a matrícula presencial dos ingressantes. Em segundo lugar, um conhecimento precário sobre as condições sociais de seus alunos, associado à dificuldade de fazer com eles contato individual. (CASTIONI *et. al.*, 2021, p. 401)

Nesse contexto de desigualdade e com participação de organismos privados, como o Banco Mundial, a Fundação Lehman, a Fundação Getúlio Vargas, Fundação Itaú Unibanco, Instituto Ayrton Senna, dentre outros, o campo de políticas públicas educacionais ganha “sugestões” de caminhos em “cenário da globalização [...], procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado” (MAUÉS, 2003, p. 11), e é nesse cenário de sugestões, com a já conhecida precarização do sistema educacional, que o Ensino Remoto Emergencial ganha espaço para sua proposição e implementação, sendo justificado pelo retorno necessário ao ensino para *não deixar estudantes ainda mais prejudicados com o isolamento social*.

Nessa perspectiva, chega-se em uma nova forma de acesso à educação: o ensino remoto, Guimaraes e Maués (2021, p. 157) o definem como “qualquer forma de atividade pedagógica síncrona e/ou assíncrona, com a utilização de ferramentas virtuais, implementadas em substituição às aulas presenciais no contexto da pandemia de Covid-19”. Esse ensino é determinado pelo governo federal, com ênfase ao ensino superior, por meios institucionais, validou os seus decretos, portarias, pareceres e resoluções:

documentos oficiais enfatizam que a utilização de aulas remotas na educação superior é favorecida pela **expertise** do país em EaD. Em 2020, no contexto da pandemia, o Ministério da Educação (MEC) publicou sete Portarias para regulamentar a substituição das atividades letivas presenciais pelo ensino remoto na educação superior. O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou seis Pareceres e uma Resolução que também regulamentam a matéria. E ainda foi instituída Medida Provisória (MP), convertida em Lei, com flexibilização do quantitativo de dias letivos definidos na LDB. (GUIMARAES; MATOS; CABRAL, 2021, p. 55, grifo nosso)

O destaque a expertise em EaD será aprofundado adiante, no próprio parecer do CNE, mas já evidencia o descuido de retratar a realidade brasileira, com ausência de acesso as tecnologias digitais da informação e comunicação, demonstrando que, portanto, não há *domínio* ou ainda *qualificação* para a educação a distância, mas uma *expertise*, um “jeitinho”.

Parte-se, então, para a análise dessas fontes oficiais, à luz de indicações metodológicas própria ao trabalho com documentos. Sabe-se que esses representam a história, trazem discursos, expressam interesses, “oferecem pistas, sinais, vestígios e compreensão dos significados históricos nos materiais encontrados [...] trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação” (EVANGELISTA, 2012, p. 7), portanto, não são inocentes, possuem informações, indicam motivações que tendem a transformar, na relação entre fontes e teoria, a realidade humana.

Com as fontes levantadas, chega-se, inicialmente, a Portaria N. 343, do Ministério da Educação (MEC), assinada pelo então ministro Abraham Weintraub, em 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), no dia 18 de março de 2020, edição: 53, seção: 1, página: 39, que dispõe sobre a *substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus, Covid-19* (BRASIL, 2020a). No documento, essa substituição é autorizada por trinta dias, com comunicação de adoção por parte das instituições, passando também a essas instituições às responsabilidades em definir o que poderá ser substituído em termos de disciplinas, exceto às atividades práticas em cursos da área da saúde, como Medicina, cumprindo assim, a reposição dos dias e horas-aulas letivos.

Já em 19 de março de 2020, o MEC altera a portaria mencionada, pela N. 345, na edição 54-D, do DOU, seção 1-extra, página 1: “Art. 1º fica autorizada, em caráter excepcional, a

substituição das disciplinas presenciais, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal” (BRASIL, 2020b). E assim, dá-se início às ações que possibilitaram ao retorno das atividades de ensino, com mediação entre tecnologias digitais, sem com isso ofertar imediatamente recursos a discentes e docentes, que viriam a ser os/as principais atingidos por essas medidas.

Em 01 de abril de 2020, o Poder Executivo lança a Medida Provisória N. 934/2020, edição: 63-A, do DOU, seção: 1 – extra, página: 1, assinada pelo presidente da república Jair Bolsonaro, que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência” (BRASIL, 2020c). Nesse documento, encontra-se a dispensa, em caráter excepcional, tanto na educação básica, como na educação superior, da obrigatoriedade de cumprimento do mínimo de dias letivos, desde que se cumpra com a carga horária anual estabelecida nos dispositivos dos sistemas de ensino. Em continuidade, tem-se a Portaria N. 395, de 15 de abril de 2020, publicada no DOU em 16 de abril de 2020, edição: 73, seção: 1, página: 61, em seu artigo 1, que prorroga, por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do Art. 1º, da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020d).

Esses documentos foram utilizados para as proposições ensejadas no Parecer nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado no DOU em 28 de abril, seção 1, página 32, com a finalidade de “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020e). Desse modo, o documento foi elaborado à margem da realidade socioeducacional brasileira, pois considera que há uma “tradição” na mediação por tecnologias no ensino presencial com o ensino à distância, isso em um país marcado pelas desigualdades e ausências de oportunidades nos acessos aos recursos tecnológicos. Enaltece também o crescimento de matrículas nos últimos anos, especialmente nas licenciaturas, como mais uma evidente desvalorização da formação e do trabalho docente.

É também nesse documento que existe a inacreditável menção de “*expertise*” na educação à distância brasileira para justificar o ERE, pois, sabe-se que não há qualidade, nem domínio, muito menos igualdade do acesso ao ensino e seus recursos, (BRASIL, 2020e, p. 16):

dados do censo demonstram a expertise e a maturidade da Educação a Distância em cursos superiores. Essa realidade facilita o cumprimento das Portarias MEC nos 343/2020 e 345/2020 e nos convidam ao entendimento e proposição de um largo uso da modalidade como forma de continuidade das atividades de ensino e aprendizado.

É com essa *qualidade* de argumentos utilizados pelos integrantes do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação para se justificar o ERE que se indica, no documento, os cursos de licenciatura ou de formação de professores como apitos ao ensino não presencial, considerando tanto as aulas on-line em tempo real, quanto as aulas gravadas por meio de tecnologias digitais da informação e comunicação.

Aliás, o uso da expressão *expertise*, ao invés de *qualidade*, *referência* ou *pioneirismo* em EaD nos leva a refletir sobre o que afirmam Shiroma, Campo e Garcia (2005) ao indicarem que na área de disputas e conflitos, os fatos e conceitos não são utilizados de maneira leviana, pois indicam intenções, expressam interesses, contradições e omissões no processo de formação, no debate e na implementação de uma política educacional, de uma ação social.

O parecer ainda recomenda que a instituição superior, além de adotar a substituição das aulas presenciais por não presenciais, deve planejar as avaliações e processos seletivos, as atividades complementares, execução de trabalhos de conclusão de cursos, atividades em laboratórios, extensão, práticas e estágios como medidas a serem adotadas. No entanto, não há formalização de recursos para docentes e estudantes se prepararem para esta nova realidade.

Na ordem de geração de dados da pesquisa, tem-se a portaria N. 473 (MEC), de 12 de maio de 2020, publicada, no DOU na edição: 90, seção: 1, página: 55, com destaque a prorrogação no seu Art. 1: “fica prorrogado, por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343” (BRASIL, 2020f), com a continuidade ao ensino não presencial no contexto pandêmico, assim como o Parecer CNE/CP nº 9/2020, publicado no dia 09 de julho de 2020, no DOU, seção 1, página 129, com um “reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” (BRASIL, 2020g).

Em 16 de junho de 2020 ficam revogadas as portarias do MEC nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020; e nº 473, de 12 de maio de 2020, pela Portaria N. 544 (MEC), publicada no DOU em 17 de junho de 2020, edição: 114, seção: 1, página: 62, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19” (BRASIL, 2020h).

Com essa portaria, a substituição mencionada anteriormente, fica autorizada até o dia 31 de dezembro de 2020, mantendo a responsabilidade das instituições de educação superior em definir os componentes curriculares a serem ofertados, assim como também possibilita às instituições a suspensão de atividades, alteração em calendário de férias, desde que seja cumprido a carga horária dos cursos e a legislação em vigor.

Essas medidas consolidam ainda mais o caráter legal do ensino remoto mediado por tecnologias digitais. Fica evidente o uso de algumas palavras como *variantes* do ensino remoto. Percebe-se nos documentos oficiais, a frequência elevada do uso de “*aula/ensino presencial por aula/ensino não presenciais*”. São termos, conceitos e categorias utilizadas como forma de *amenizar* os significados do ensino remoto, sendo que cada um deles acaba por ser justificado pela excepcionalidade da pandemia. Mas, conforme o Andes-SN, essa é uma forma de burlar, ainda que autorizados pelo governo federal, a legislação brasileira construída na égide do direito social, com qualidade e, portanto, presencial,

utilizando inúmeros eufemismos (“Ensino Remoto de Emergência”, “Ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, “Calendário emergencial” etc.), gestores e padrões em todo o país buscam burlar a, já problemática, legislação existente sobre Ensino à Distância e garantir os calendários acadêmicos, apesar das mortes diárias de milhares de brasileiros. (ANDES-SN, 2020a, p. 46)

Nesse sentido, parte-se a um novo Parecer do Conselho Nacional de Educação, de Nº 11/2020 (CNE/CP), publicado no DOU em 3 de agosto de 2020, seção 1, página 57, que trata das “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia” (BRASIL, 2020i). O próprio documento menciona a participação de interlocução de especialistas e entidades da sociedade civil em sua produção, evidenciando assim, dentre os inúmeros agentes, a presença de interesses privados nos rumos da educação em situação de pandemia e ensino remoto.

No referido parecer, adota-se a perspectiva de defesa do ERE, argumentando-se que o ensino por meio remoto se fez necessário com a pandemia, tendo melhores possibilidades de *aprendizagem com a ajuda dos pais*. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a pandemia veio aprofundar o momento de crises educacionais vivenciadas no Brasil, com ênfase ao acesso à internet, enaltecem o já mencionado crescimento significativo de matrículas na EaD, mas entra-se em contradição ao afirmar que o ERE pode colaborar para o *aprofundamento do aprendizado digital e a interação virtual*. Para um país em crise na educação, com grande desigualdade social, como haverá aprofundamento do aprendizado no meio digital, se grande parte da população não tem acesso adequado a internet e aparelhos que mediam seu uso?

Ainda em 2020, no dia 19 de agosto, é publicado no DOU, edição: 159, seção: 1, página: 4, pelo poder executivo federal, a Lei Nº 14.040, que “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2020j). Com essa lei, são normatizadas as ações educacionais para atender o

estado de calamidade pública, sendo a edição dessas diretrizes nacionais de responsabilidade do CNE. Na educação básica essas diretrizes serão norteadas pela Base Nacional Comum Curricular – documento assumidamente direcionado à formação para o trabalho.

Na educação superior, as instituições permanecem com a dispensa de cumprimento da obrigatoriedade do mínimo de dias efetivos, desde que mantido a carga horária prevista na grade curricular de cada curso e que não haja prejuízo à profissão docente. Vislumbrando a implementação desta lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer Nº 15/2020, que acabou por ser reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 19/2020, sendo este último aprovado em 06 de outubro de 2020, analisaram as diretrizes nacionais para a implementação da referida Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020k).

No capítulo 3 deste parecer, repete-se a máxima de “autonomia” das instituições de educação superior para definir os seus calendários e atividades não presenciais durante a pandemia, desde que cumpra o mínimo estabelecido por lei, assim como trata do retorno das atividades presenciais somente com o aval das autoridades sanitárias do país.

Ainda com parecer do CNE, de N. 16/2020, publicado no DOU em 05 agosto de 2021, seção 1, página 34, reexamina as “orientações para o atendimento ao público da educação especial”, do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Neste reexame, novamente o governo federal enfatiza a responsabilidade das redes de ensino em adotarem medidas no ensino remoto, sendo que neste caso,

Caberá às redes de ensino tomar providências para promoção da acessibilidade e segurança de saúde dos estudantes no retorno às aulas presenciais, devendo remover quaisquer barreiras que impeçam sua plena e efetiva participação em igualdade de condições com os demais estudantes. É essencial que seja assegurado o ensino e a aprendizagem efetivas, de maneira remota ou presencial, e que sejam adotados todos os protocolos de higiene para a preservação da saúde dos estudantes. (BRASIL, 2021a)

Em concomitância à normatização de medidas visando a promoção de acessibilidade e segurança, chega-se à portaria do MEC, assinada pelo então ministro Milton Ribeiro, N. 1.030, de 01 de dezembro de 2020, na edição 230 do DOU, seção: 1, página: 55, que “dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus” (BRASIL, 2020l). A partir desta portaria fica autorizado o retorno presencial adotando medidas de biossegurança, como também ainda são permitidas atividades por meio de recursos digitais, em casos excepcionais.

Nesse mesmo sentido, é publicada a portaria do MEC, N. 1.038, de 07 de dezembro de 2020, na edição 233-A, do DOU, seção I-Extra A, página 1, que altera a Portaria MEC nº 544, e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, e a Portaria MEC nº 1.030, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas. Nessa portaria, as atividades presenciais deverão ocorrer, a partir de 01 de março de 2021, seguindo as recomendações de biossegurança, também permitindo a continuidade do ERE em caráter excepcional, além da revogação dos artigos 4 e 5 da portaria MEC 1.030 e revogação da portaria MEC 544, ambas de 2020.

Seguindo a ordem do quadro 3, chega-se à Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, publicada no DOU em 11 de dezembro de 2020, edição: 237, seção: 1, página: 52, que “institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020o), sendo que o retorno às atividades presenciais devem ocorrer mediante permissão das autoridades sanitárias, cabendo às instituições escolares promoverem formação, por meio de programas, para o trabalho com atividades não presenciais, tendo em vistas que essas atividades ainda serão permitidas sob a justificativa de “caráter excepcional”.

No movimento de retorno às atividades presenciais, o CNE, por meio do Parecer Nº 06/2021, publicado no DOU, seção 1, página 34, analisa as “diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar” (BRASIL, 2021b). Nesse parecer continua o discurso de reconhecimento da gravidade da pandemia e seus efetivos na educação, com impossibilidade do ensino presencial, fazendo-se necessário o ensino não presencial. É nessa perspectiva que se resgata aqui o já mencionado avanço dos interesses privados no contexto de ERE na educação brasileira.

Esses interesses vêm a público por meio de “recomendações” dos organismos privados para a educação, inclusive, alguns sendo frutos de estudos preliminares sobre a precarização das condições de acesso e permanência na educação do país. A exemplo de estudos mencionado no Parecer 06/2021 do CNE, realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Itaú Social, sobre a realidade da escola pública no ano de 2020. Ou ainda, o estudo realizado pela

Fundação Getúlio Vargas (FGV) e, especialmente, pelo Banco Mundial, demonstrando assim, os seus interesses na tomada de decisão sobre a educação pública.

No caso do Banco Mundial, os seus estudos e consultas são valorizados como desafiadores, pois *expõem* desigualdades e precariedades na educação (como se fosse uma novidade) e sugerem medidas consideradas *eficazes, igualitárias e resilientes, voltadas à equidade, flexibilidade e competências para atingir melhores oportunidades de trabalho*, portanto, agradando a lógica de uma educação para o mercado.

E como último documento analisado do quadro 3, ainda do CNE, a Resolução N° 2, de 5 de agosto de 2021, publicada no DOU em 06 de agosto de 2021, edição: 148, seção: 1, página: 51, “institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem para a regularização do calendário escolar” (BRASIL, 2021c). Reforça-se a regulamentação local para o ensino presencial, bem como propõe definição de retorno ao calendário regular das instituições de ensino, com ênfase aqui as instituições de educação superior.

Desse modo, analisando a relação de documentos que fundamentam a (des)organização do governo federal em pró do ensino remoto, notou-se que não houveram consultas públicas e nem dificuldades, por parte de governo federal (com ênfase às ações e documentos do MEC e CNE), ao implementar o ERE, que foi muitas vezes nomeado nesses documentos como Ensino não presencial. Essa ausência de um amplo debate sobre o ERE, de uma ampla consulta pública com o objetivo de identificar se a sociedade brasileira teria condições acessíveis a este ensino se aproxima de uma característica que Shiroma, Campo e Garcia apontam no âmbito das políticas públicas educacionais:

A política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que “receberão” a política. O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 435)

Partindo desses pressupostos, entende-se que as portarias do MEC deram respostas imediatas aos anseios de retorno a educação formal, com um ensino mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação, sem levar em consideração a realidade socioeconômica da população brasileira durante a crise pandemia, principalmente aquela que mais necessita de atenção, como é o caso dos/as nortistas, uma vez que a região norte do Brasil ainda é considerada uma região com dificuldade de acesso à internet.

Nessa região tem-se o estado do Amapá, que se encontra em situação estrutural tão precária que viveu, por vinte e dois dias, em novembro de 2020, um apagão no sistema elétrico estadual, por não ter mecanismos para a imediata substituição dos aparelhos danificados em uma forte tempestade com raios, o que gerou sobrecarga e incêndio em uma das principais subestações de abastecimento elétrico, afetando quase todos os municípios do estado – este evento retomado na problematização dos documentos emitidos pela Unifap.

Dessa forma, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, prontamente atenderam as essas portarias, bem como a medida provisória e leis do Poder Executivo Federal, indicando redução dos efeitos da legislação vigente, flexibilizando a forma de retorno às atividades de ensino, os calendários acadêmicos, jogando para as instituições as responsabilidades de como ofertar os componentes curriculares durante o ERE, além de desobrigar o cumprimento de dias letivos, exigindo o mínimo permitido por lei.

Nessa perspectiva, percebe-se também o crescimento do mercado na educação, com a adoção de plataformas privadas, como os serviços do Google, Microsoft, Zoom etc., levando os/as docentes e estudantes a fornecerem os seus dados e acesso aos seus lares a essas empresas – por meio de acesso às câmeras dos dispositivos, termos de usos, dentre outros.

Notam-se também os reflexos da desvalorização da formação e do trabalho docente, uma vez que alguns desses documentos reconheceram a sua precarização, haja vista que muitos/as professores/as não sabiam lidar com ferramentas digitais, nem com a mediação de uma educação remota. Responsabilizou-se individualmente esses docentes pela *aquisição* desses conhecimentos, como também pelos custos com internet e aparelhos necessários ao ERE.

Portanto, o governo retirou a sua responsabilidade em executar o ERE, e apenas validou a sua aprovação e obrigação, assim como também elogiou a EaD, como se fosse uma maravilha na educação brasileira, com sua *expertise*, sendo a realidade social do Brasil uma das mais desiguais, além de marcada pela presença e influência de organizações privadas, interessadas em lucrar com esse momento de ERE na pandemia.

3.3.3. As ações da Unifap durante a pandemia: o plano de Retorno Gradual das Atividades Acadêmicas e a criação da Comissão Especial de Planejamento do Retorno Gradual das atividades acadêmicas da Unifap

O processo de adoção do ERE na Unifap foi entendido como um dos mais longos entre as universidades federais brasileiras – considerando a paralisação das atividades, em função da pandemia, no mês de março de 2020, com o seu retorno oficial em dezembro de 2020, após o

apagão no fornecimento de energia elétrica ocorrido no estado do Amapá, durante 22 dias do mês de novembro daquele ano. Esse contexto lento de retorno às aulas, que se desenvolveu em meio à crise pandêmica de Covid-19, teve grande contribuição da gestão universitária devido a algumas tentativas frustradas e atrapalhadas de retorno às atividades de ensino (como o plano da Prograd) e os longos debates ocorridos no Conselho Universitário que levaram à Comissão Especial de retorno às atividades acadêmicas na instituição.

Sabe-se aqui, que diversos segmentos sociais necessitavam de respostas sobre possíveis retornos às normalidades da vida social em meio à trágica pandemia do novo coronavírus. Dentre eles, as universidades – discentes, docentes, técnicos e trabalhadores terceirizados e informais que compõem a comunidade acadêmica. Essas instituições, além de surpreendidas, se viram obrigadas a discutir as formas de retorno às suas atividades, tendo em vista que os documentos do governo federal conduziam às atividades não presenciais e com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Com isso, além da imensurável tragédia com perdas de vidas e fragilidade na economia – principalmente aos mais pobres –, a educação (em todas as suas instâncias e modalidades) precisou ser repensada, reestruturada, reorganizada para o retorno, até então, considerado excepcional, por meios remotos, haja vista que governos e instituições educacionais não estavam preparadas para essa triste novidade de isolamento social na tentativa de evitar a infecção por Covid-19.

Em estudo anterior sobre trabalho docente na Unifap, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Bastos (2019), identifica o crescimento do processo de precarização entre os docentes da instituição. Nesse estudo, o autor evidencia que a precarização do trabalho se encontra mais presente entre os/as professores/as que atuam tanto em nível de graduação, como em nível de pós-graduação. Este estudo apresenta-se como referência no sentido de demonstrar que as condições de trabalho na instituição estão sendo precarizadas e intensificadas ao longo dos anos fenômeno, portanto, anterior à pandemia do vírus Sars-CoV-2.

Bastos (2019) define as *condições laborais* entendendo que elas estão vinculadas diretamente à infraestrutura na Unifap:

sala de aula, laboratórios de ensino, atividades de/em campo, atividades de estudo/planejamento/orientação, as quais puderam desvelar que além do processo de intensificação do trabalho, existe, também, no âmbito da UNIFAP, a materialização do processo de precarização das condições de trabalho que alcança os docentes de alguns dos cursos analisados. (BASTOS, 2019, p. 173)

Esses componentes são destacados aqui, pois alguns deles, também foram explorados no processo de entrevistas com os/as docentes de Ciências Sociais e Sociologia – com a inclusão do recorte ao aspecto virtual de ERE e pandemia –, chegando a resultados similares no que o autor denomina de “perverso o processo de intensificação do trabalho docente na UNIFAP e que, conjuntamente a este processo, há também a precarização das condições laborais” (BASTOS, 2019, p. 173). É nesse caminho de trabalho precarizado e intensificado nas universidades públicas que este estudo se propôs a entender como foram vivenciados pelos docentes dos dois cursos da Unifap do auge da pandemia (2020-2021) até a flexibilização (2022) do ERE, graças à vacinação, ainda que tardia.

A partir dessas concepções, chega-se então, a análise das ações da Unifap durante o período pandêmico, no antes, durante e pós ensino remoto emergencial. Com a consolidação e as incertezas do novo coronavírus e suas variantes, a Unifap impulsionando a emissão de documentos que vislumbravam atender as demandas do governo federal, muitas vezes, sem questionamentos ou amplo debate com a comunidade acadêmica, e também atendendo acertadamente as recomendações das autoridades sanitárias.

Nesse percurso, a instituição também lançou diversos documentos oficiais: portarias, pareceres, resoluções e memorandos eletrônicos, visando organizar as demandas acadêmicas e administrativas, dentre elas, algumas ganharam repercussões, muito envolvidas na polêmica, de ações que estavam em acordo e desacordo com os interesses da comunidade acadêmica.

Um de seus primeiros desafios era o de como administrar uma instituição de ensino, pesquisa, extensão, técnico-administrativa de modo a contemplar satisfatoriamente os/as agentes vinculados a ela. Isso exigiria um grande trabalho.

Primeiramente, quanto a demanda do serviço técnico-administrativo, que já estava inserida na legislação brasileira de teletrabalho e/ou *home office*, a gestão da Unifap lançou o documento intitulado de “Planejamento de Retorno das Atividades Administrativas Presenciais”, assinado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), com recomendações aos servidores técnicos da instituição para o uso “racional de recursos físicos e tecnológicos”, respeitando o distanciamento social, a higiene pessoal e mantendo o máximo de limpeza nos ambientes compartilhados, para fins de evitar a contaminação por Covid-19.

O plano estava tecnicamente estruturado nas recomendações do Ministério da Saúde, que propunha, inclusive, o revezamento de servidores nos seus locais de lotação, por horário e turno, para cumprimento das atividades de trabalho, sendo o horário que não estivesse presencialmente na instituição devendo estar sendo utilizado em teletrabalho.

Entretanto, inicia-se algumas polêmicas, pois com a divulgação preliminar nas redes sociais, a pró-reitoria responsável pelo documento (Progep) alegou se tratar de um plano piloto, sem validade oficial até a sua ampla discussão¹⁸, tendo em vista que ainda se vivia o momento crítico de pandemia, evidentemente acompanhado de muitas resistências sobre retorno presencial e compartilhamento de objetos e locais de trabalho. Com isso, no contexto de maiores tensões e mortes por infecções de Covid-19, o trabalho administrativo na instituição acabou por ser realizado predominantemente em casa, até o seu retorno por agendamento e, posteriormente, por revezamento no atendimento/trabalho.

Para este, e outros documentos que serão apresentados adiante, a Unifap usou como base o *Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19*¹⁹, do Ministério da Saúde (MS), publicado em fevereiro de 2020, pelo Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública, como medida de enfrentamento aos casos de infecção. Em teoria, o plano teve como finalidade a ação imediata de combate à pandemia, com níveis de alerta e emergência, diferente do que foram às práticas das ações do governo federal.

Outros documentos do MS citado nas ações da Unifap foram: a *Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020*²⁰, também de destaque a emergência do vírus, publicada no DOU, em 04 fevereiro de 2020, sendo assinada pelo então ministro Luiz Henrique Mandetta, edição: 24-A, seção: 1 – extra, página: 1, declarou situação de emergência nacional na saúde pública (BRASIL, 2020q), considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020, demandando um complexo esforço do Sistema Único de Saúde, indicando medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública.

Assim como a *Portaria Nº 492, de 23 de março de 2020*²¹, publicada no DOU, edição: 56-C, seção: 1-extra, página 4, tinha com foco instituir ações estratégicas como “*O Brasil Conta Comigo*”, voltada a inclusão de estudantes dos cursos da área de saúde, para trabalhar diretamente no enfrentamento à pandemia do coronavírus (BRASIL, 2020r). Com essa portaria, muitos discentes dos cursos da referida área, no contexto local da Unifap, que estivessem cursando os anos finais, ou ainda, com 75% de conclusão do curso, poderiam participar dessas ações de combate e tratamento da infecção por Covid-19.

¹⁸ Disponível em: <http://www.unifap.br/progep-esclarece-sobre-planejamento-de-retorno-das-atividades-administrativas-presenciais/>

¹⁹ Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/plano-contingencia-coronavirus-COVID19.pdf>

²⁰ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>

²¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-492-de-23-de-marco-de-2020-249317442>

Continuando com os documentos do MS, havia também a influência da *Portaria N° 1.565, de 18 de junho de 2020*²², publicada no DOU, com assinatura do então ministro interino, depois efetivado, o General do Exército Brasileiro Eduardo Pazuello – sem nenhuma formação específica, na área da saúde, que justificasse a sua presença no MS –, edição: 116, seção: 1, página: 64, com a finalidade de estabelecer orientações gerais visando à prevenção e o controle da transmissão do vírus responsável pela pandemia, como também a promoções de ações voltadas a saúde física e mental da população brasileira (BRASIL, 2020s).

Junto a esses documentos, tem-se a *Lei N° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*²³, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019. Esses documentos, advindos da esfera federal, fizeram-se presentes nas tomadas de decisões da Unifap, no que diz respeito às recomendações de emergência em saúde pública.

3.3.3.1. O Grupo de Trabalho de acompanhamento ao cenário epidemiológico do Coronavírus da Unifap

Nesse sentido, destaca-se que a reitoria da Unifap criou, por meio da Portaria N.º 0542/2020, homologada em 20 de março de 2020, quatro dias após a suspensão temporária das atividades acadêmicas na instituição, um Grupo de Trabalho (GT), composto por sete servidores, com a finalidade de acompanhar a evolução do cenário epidemiológico do Coronavírus e divulgar recomendações à comunidade acadêmica. Esse GT teve papel fundamental na orientação, formulação e implementação do ERE na Unifap.

Serão destacados aqui os três pareceres técnicos disponíveis na página oficial do Grupo de Trabalho, no site institucional da Universidade Federal do Amapá, sendo o primeiro, Parecer Técnico N° 01/2021²⁴, datado em 15 de abril de 2021, foi apresentado com o seguinte assunto: “*Realização de atividade híbrida no atual momento da pandemia da COVID-19*”, e, segundo o que consta no documento, foi solicitado através de memorando eletrônico n° 49/2021-SECPROGRAD, pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, “sobre a possibilidade da realização de atividade híbrida no atual momento da pandemia da COVID-19”.

²² Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151>

²³ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>

²⁴ Disponível em: <http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2022/07/Parecer-t%C3%A9cnico-Comiss%C3%A3o-COVID-19-Unifap-assinada.pdf>

O parecer levou em consideração a evolução temporal de casos de Covid-19, entre abril de 2020 e abril de 2021, quando, conforme o documento, o estado do Amapá registrava o total de 101.195 casos confirmados, com elevada taxa de ocupação de leitos e registros de altos índices de mortes em função da doença. Nesse parecer, o GT teve como conclusão o posicionamento contrário à possibilidade de retorno às aulas presenciais no Estado do Amapá.

Já em relação ao segundo parecer técnico elaborado pelo Grupo de Trabalho da Unifap, sob número 03/2022²⁵, de 28 de março de 2022, ainda solicitado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd), através do memorando eletrônico nº. 783/2021, com a justificativa de considerar a execução das atividades acadêmicas por meios remotos, com o seguinte assunto: “*realização de atividades acadêmicas desenvolvidas por ensino remoto, de forma híbrida e/ou semipresencial em todos os cursos da universidade*”.

Segundo esse relatório, o GT da Unifap fundamentava-se no Decreto nº 1.113, de 07 de março de 2022, do Governo do Estado do Amapá (GEA), em que já se apresentavam critérios para retomada gradual das atividades presenciais no âmbito econômico e social, devido à redução, naquele momento, dos riscos de transmissão da Covid-19. Para tanto, como conclusão, argumentou-se o declínio significativo, embora sob presença de variantes, dos registros de infecção pela doença trazendo o entendimento favorável à retomada as aulas no modelo de ensino híbrido, semipresencial ou presencial, desde que fossem adotados os protocolos técnicos emitidos pelo setor de saúde no estado do Amapá.

No mesmo movimento de indicação favorável ao retorno das atividades presenciais na Unifap é construído o terceiro parecer técnico desse Grupo de Trabalho, de número 02/2022²⁶, divulgado no dia 25 de julho de 2022, também solicitado pela Prograd, com o assunto: “*Retorno às atividades presenciais – administrativas e pedagógicas – nos Campis da Unifap*”, que teve entre as suas pautas a obrigatoriedade de comprovação vacinal no retorno às atividades presenciais, considerando a Resolução n.º 12 (Consu), de 05 de julho de 2022, que estabelece essa exigência, sendo também baseado no Decreto do GEA n.º 2.277 de 06 de maio de 2022, sob o retorno presencial do serviço público no estado, desde que se evitasse aglomeração.

Como conclusão, ainda que se faça o alerta sobre a baixa cobertura vacinal, com somente 60,42% da população tendo tomada duas doses de imunizantes, o GT se demonstrou, novamente, favorável a retomadas das atividades em modelo híbrido, semipresencial ou presencial na Unifap.

²⁵ Disponível em: http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2022/07/Parecer_Tecnico_-_Comissao_COVID-19_-_Unifap-24.07.2022_1_assinado_assinadoRubens-assinado-Helder.pdf

²⁶ Disponível em: <http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2022/07/PARECER-COVID.pdf>

Diferentemente do que propôs este último parecer, com referência a Resolução n.º 12 (Consu), de 05 de julho de 2022, em que ambos são estruturados sob a necessidade de comprovação vacinal pela comunidade acadêmica na Unifap, essa exigência não está sendo cumprida, nem mesmo com a universidade retomando suas atividades presencial de modo definitivo em agosto de 2022, nem com distanciamento social, ou obrigatoriedade do uso de máscara, pois, em diversos setores da instituição, como a Biblioteca, o Restaurante Universitário, corredores e áreas de lazer e até mesmo em salas de aula, tornou-se notório as aglomerações, dentre outros desrespeitos às medidas estabelecidas pelos documentos de autoridades sanitárias, bem como pela universidade.

3.3.3.2. Os documentos gerados pela Unifap: ênfase ao Relatório da Comissão Especial (Consu) e ao Plano de Retorno Gradual das Atividades Acadêmicas (Prograd)

A partir deste item, serão discutidos os documentos gerados na Unifap que contribuíram efetivamente para os dois contextos aqui abordados, que já foram mencionados anteriormente: I) a paralisação e suspensão das atividades acadêmicas e administrativas na instituição e o II) retorno dessas por meio do trabalho e ensino remoto. Aqui, como foco do estudo, serão retratadas as fontes documentais, entre resoluções (do Consu) e memorandos eletrônicos, que possibilitaram e estruturaram o ERE na Unifap, conforme os quadros 4 e 5, a seguir:

Quadro 4: Resoluções da Unifap que resultaram no Ensino Remoto Emergencial		
Resolução	Ementa	Fonte
N. 6, de 16 de março de 2020	Suspende, <i>ad referendum</i> , por 15 dias, todas as atividades acadêmicas e administrativas presenciais no âmbito da instituição em decorrência da pandemia do Coronavírus	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf
N. 7, de 30 de março de 2020	Suspende, <i>ad referendum</i> , o Calendário Acadêmico 2020 e as atividades administrativas, por tempo indeterminado.	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf
N. 8, de 17 de abril de 2020	Autoriza, <i>ad referendum</i> , a antecipação de Colação de Grau, em caráter excepcional, de discentes que estejam no último período dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Medicina, no âmbito da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em virtude da situação decorrente da Pandemia do Coronavírus (COVID-19).	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf
N. 9, de 30 de abril de 2020	Aprimora, <i>ad referendum</i> , a autorização para antecipação de Colação de Grau, em caráter excepcional, de discentes que estejam no último período dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, no âmbito da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em virtude da situação decorrente da Pandemia do Coronavírus (COVID-19), e revoga a Resolução n. 8, de 17 de abril de 2020, do Conselho Universitário (CONSU).	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf
N. 10, de 30 de junho de 2020	Suspende, por 15 dias, as atividades acadêmico-administrativas no âmbito da UNIFAP, em decorrência da pandemia gerada pelo novo Coronavírus.	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf

N. 14, de 07 de outubro de 2020	Dispõe sobre a regulamentação do Ensino Remoto no âmbito da UNIFAP, em caráter excepcional, e do Calendário Acadêmico Suplementar (CAS).	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf
N. 19, de 9 de novembro de 2020	Estabelece normas completares à Resolução n. 14/2020 – CONSU/UNIFAP, para orientar a reativação de ações concernentes a Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares e Estágio Supervisionado, a serem executadas via tecnologia remoto, no âmbito dos Cursos de Graduação da UNIFAP, enquanto vigorar o distanciamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus/SARS-CoV-2.	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf
N. 20, de 30 de novembro de 2020	Aprova, <i>ad referendum</i> , a Reconfiguração do Calendário Suplementar 2020.3, em decorrência do contexto de calamidade pública que atinge o Amapá devido à suspensão do fornecimento de energia elétrica (“apagão”).	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf
N. 5, de 19 de fevereiro de 2021	Regulamenta, <i>Ad Referendum</i> , a reativação do Ano Letivo de 2020, em caráter excepcional, e do Calendário 2020.1, 2020.2 e 2021.1.	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf
N. 24, de 26 de agosto de 2021	Dispõe sobre a Colação de Grau em modo virtual no âmbito da UNIFAP, em decorrência da pandemia gerada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2).	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf
N. 8, de 25 de fevereiro de 2022	Aprova, <i>ad referendum</i> , Calendário Acadêmico excepcional da UNIFAP, referente aos semestres letivos 2021.2, 2022.1 e 2022.2.	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf
N. 12, de 05 de julho de 2022	Estabelece, <i>ad referendum</i> , a obrigatoriedade de comprovação vacinal no retorno às atividades presenciais – administrativas e pedagógicas – nos Campi da UNIFAP.	https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Quadro 5: Memorandos selecionados sobre o ERE na Unifap

Documento	Título	Fonte
Memorando Circular Nº 39/2020 - GR (11.02.01) Data: 13/03/2020	Comunicado à comunidade acadêmica sobre medidas de prevenção referente ao Novo coronavírus (Covid-19)	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico
Memorando Circular Nº 15/2020 – ASSESP (11.02.01.02) Data: 15/03/2020	Coronavírus – Unifap suspende atividades de 16 a 30 de março	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico
Memorando Circular Nº 52/2020 - Prograd (11.02.25) Data: 16/06/2020	Minuta do plano para retomada gradual das atividades de ensino no âmbito da Unifap – Prograd	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico
Memorando Circular Nº 54/2020 - Prograd (11.02.25) Data: 17/06/2020	Complementação ao Memorando Circular n. 52/2020 - PROGRAD	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico
Memorando Circular Nº 13/2020 - Reitoria (11.02) Data: 17/06/2020	Informações sobre a suspensão das atividades no âmbito da Unifap	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico
Memorando Eletrônico Nº 148/2020 - ASSEPROG (11.02.25.01) Data: 24/03/2020	Manifestação da Prograd [referente as Portarias n. 343 e 345, publicadas pelo Ministério da Educação]	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico
Memorando Circular Nº 50/2020 – COEG Data: 22/06/2020	Carta aberta aos discentes, professores e técnicos	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico

Memorando Circular Nº 90/2022 - Progep (11.02.26) Data: 02/06/2022	Encaminha instrução normativa 1/2022-Progep – retorno das atividades administrativas presenciais	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico
Memorando Circular Nº 190/2022 - Prograd (11.02.25) Data: 25/07/2022	Nota à comunidade acadêmica – retorno das aulas	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico
Memorando Circular Nº 204/2022 - Prograd (11.02.25) Data: 10/08/2022	Comunicado – retomada das aulas presenciais	https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Iniciando pelo quadro 4, de resoluções do Conselho Universitário, tem-se a análise da Resolução N. 6, de 16 de março de 2020, que suspendeu, *ad referendum*, por 15 dias, todas as atividades acadêmicas e administrativas presenciais no âmbito da instituição em decorrência da pandemia do Coronavírus, publicada, assim como todas as outras fontes deste quadro, na página do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH)²⁷.

Essa resolução levou em consideração os seguintes fatores:

1. A pandemia do Coronavírus (Covid-19);
2. O Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus (Covid-19) do Ministério da Saúde do Brasil;
3. A orientação do Grupo de Trabalho (GT) sobre o novo Coronavírus/UNIFAP;
4. A existência de seis (6) casos suspeito de contaminação no Amapá;
5. O alto fluxo migratório de pessoas na fronteira entre Amapá e Guiana Francesa, bem como a confirmação de cinco (5) casos de contaminação no território francês. (UNIFAP, 2020a)

E resolveu realizar a suspensão, no seu Art. 1, das atividades acadêmicas e administrativas, pelo período de 15 dias, deixando a possibilidade, no Art. 2, de prorrogação a partir de avaliação do Grupo de Trabalho sobre a situação de pandemia na instituição. Nota-se que foi levado em consideração tanto o que ocorreu em cenário mundial (pandemia), como os casos suspeitos no território francês, vizinho ao Amapá, como também a ação do Ministério da Saúde. Com isso, a Covid-19 deixou as suas primeiras influências no funcionamento da Unifap no ano de 2020.

Passados os 15 dias de suspensão estipulados para resolução anterior, a presidência do Consu, por meio da Resolução N. 7, de 30 de março de 2020, determinou nova suspensão, mas, por tempo indeterminado, *ad referendum*, atingindo o funcionamento total da instituição, haja vista a paralisação do Calendário Acadêmico 2020 e das atividades administrativas.

²⁷ Disponível em: https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf

Nesta resolução, foram considerados eventos muito mais abrangentes, tendo em vista o avanço do contágio e a elevação do número de mortes em função do coronavírus:

1. A pandemia do Coronavírus (Covid-19); **2.** As recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como de toda a comunidade científica internacional, sobre a necessidade de manutenção do quadro de isolamento social, como medida preventiva de combate à proliferação; **3.** A inviabilidade técnica, normativa, estrutural, financeira e pedagógica, no âmbito da UNIFAP, para o atendimento às Portarias do Ministério da Educação (MEC), n. 343, de 17 de março de 2020, e n. 345, ambas de 19 de março de 2020, no que diz respeito à substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação; **4.** A observância ao disposto no §1º do art. 2º da Portaria n. 343/2020-GAB/MEC; **5.** O Decreto do Governo do Estado do Amapá (GEA) n. 1.413, de 19 de março de 2020; **6.** O Decreto da Prefeitura Municipal de Macapá (PMM) n. 1.704, de 20 de março de 2020; **7.** A Portaria do Ministério da Saúde (MS) n. 492, de 23 de março de 2020, que instituiu a Ação Estratégica “*O Brasil Conta Comigo*”, voltada aos alunos do curso da área da Saúde, para o enfrentamento à Pandemia do Coronavírus (Covid-19); **8.** A manifestação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), através do Memorando Eletrônico n. 148/2020-Assessoria/PROGRAD, de 24 de março de 2020; **9.** A preservação da qualidade na formação profissional, e a manutenção das condições adequadas para o pleno processo de ensino-aprendizagem; **10.** A consulta realizada às Unidades Acadêmicas e Coordenações de Cursos sobre a suspensão do Calendário Acadêmico 2020, através do Memorando Circular n. 151/2020-Assessoria/Prograd, de 26 de março de 2020; **11.** A resolução do Conselho Universitário n. 6, de 16 de março de 2020, que suspende por 15 dias todas as atividades acadêmicas e administrativas presenciais no âmbito da instituição, em decorrência da Covid-19; **12.** O posicionamento do Grupo de Trabalho (GT) para acompanhamento da evolução do cenário epidemiológico do Coronavírus (Covid-19) no âmbito da UNIFAP, instituído pela Portaria n. 0542/2020-Gabinete da Reitoria, que recomenda a adoção de medidas profiláticas para atender as demandas de saúde coletiva, tendo em vista que a curva epidemiológica do Coronavírus tende a aumentar nas próximas semanas. (UNIFAP, 2020b, grifos nossos)

Percebe-se aqui, além das iniciativas e determinações do governo federal (MS e MEC), a Unifap adotou, nessa resolução, as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e acatou os Decretos do Governo do Estado do Amapá (GEA) e da Prefeitura Municipal de Macapá (PMM), e em seu Art. 1º suspendeu, a partir do dia 31 de março de 2020, o Calendário Acadêmico daquele ano, validou, no Art. 2º, as atividades já realizadas antes da suspensão, e determinou, Art. 3º, as funções administrativas por meio de Teletrabalho, devendo, conforme parágrafo único, os/as servidores/as que desempenham tarefas essenciais de forma presencial continuar este trabalho, seguindo os protocolos de biossegurança, com distanciamento social e sem aglomerações, deixando, no Art. 4º, a possibilidade de reposição e reorganização das atividades na instituição para o fim do período pandêmico.

Já a Resolução N. 8, de 17 de abril de 2020, teve como finalidade permitir, *ad referendum*, a antecipação de Colação de Grau, em caráter excepcional, com base nas determinações do governo federal, como 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*, e

a Portaria n. 383 (MEC), de 09 de abril de 2020, que autorizou tal antecipação, por vias remotas, com auxílio de mecanismos digitais, desde que os/as estudantes estivessem, dentre outros critérios, com 75% do curso concluído, nas área da saúde – Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Medicina –, vislumbrando o combate a Covid-19 (UNIFAP, 2020c). Essa resolução foi aprimorada pela de N. 9, de 30 de abril de 2020, que tratou do mesmo assunto em caráter excepcional (UNIFAP, 2020d).

Ainda no sentido suspensivo, em 30 de junho de 2020, o Consu publicou a Resolução N. 10, com novas suspensões das atividades acadêmico-administrativas da instituição, considerando, dentre outros pontos, a “3. orientação do GT para acompanhamento da evolução do cenário epidemiológico do Coronavírus/Unifap; 4. A existência de 6 (seis) casos suspeitos de contaminação no Amapá” (UNIFAP, 2020e). Essa nova suspensão se dar em função do registro de novas suspeitas de casos de Covid-19 no estado, com estipulação de duração por 15 dias, Art. 1º, tendo possibilidade prorrogação, Art. 2º, com avaliação do GT Covid-19/Unifap.

A partir de todos esses atos em prol da substituição do ensino presencial, pelo ensino não presencial, semelhante a educação à distância, mas sem a mesma estrutura e recursos, a Unifap regulamentou o Ensino Remoto, por meio da Resolução N. 14, de 07 de outubro de 2020, que dispôs, em caráter emergencial, sobre a regulamentação deste ensino mediado por tecnologias da informação e comunicação.

Para tanto, o Conselho Universitário levou em consideração 16 (dezesseis) pontos, sendo aqui destacados apenas aqueles que não estão em repetição, das resoluções já apresentadas e aqueles que estão mais diretamente vinculados ao tema deste estudo:

4. A declaração da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) emitida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020; **5.** A Portaria n. 356, de 11 de março de 2020, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre a regulamentação e organização do disposto na Lei 13.979/2020; **6.** As recomendações da OMS e do Ministério da Saúde para adoção de medidas de isolamento e distanciamento social, objetivando reduzir a disseminação do novo *Coronavírus*; **7.** A resolução n 06/2020/CONSU/UNIFAP, de 16 de março de 2020, que suspendeu o calendário acadêmico 2020 (na graduação e pós-graduação), no período de 16 a 30 de março de 2020, e estendida por tempo indeterminado pela Resolução n. 07/2020, de 30 de março de 2020, complementada pela Resolução n. 11/2020, de 30 de junho de 2020, que manteve, por tempo indeterminado, a suspensão do calendário acadêmico 2020.1 da Unifap; **10.** A Portaria n. 544, de 16/06/2020, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, e revoga as Portarias MEC n. 343 [17/03/2020], n. 345, [19/03/2020], e n. 473 [12/05/2020]; **13.** **O levantamento realizado pela Comissão Especial, acerca da vulnerabilidade socioeconômica, da pluralidade de realidades existentes entre estudantes e servidores, bem como sobre o acesso a tecnologias digitais na comunidade acadêmica, para garantia de inclusão digital;** **14.** **O que consta no Relatório Final elaborado pela Comissão Especial;** **15.** A possibilidade de atividades acadêmicas não presenciais, mediadas por tecnologias digitais, com uma concepção didático-pedagógica adequada ao período excepcional de emergência; **16.** A necessidade de regulamentar os critérios para oferta

e funcionamento de componentes curriculares e atividades acadêmicas no âmbito da graduação e da pós-graduação, durante o Calendário Acadêmico Suplementar para viabilizar a inclusão de um Período Letivo Suplementar, atendendo às diretrizes curriculares nacionais. (UNIFAP, 2020f, grifos nosso)

Portanto, resolve assim, aprovar, Art. 1º, o regulamento do Ensino Remoto em níveis de graduação e pós-graduação, assim como o, Art. 3º, o Calendário Acadêmico Suplementar (CAS), que incluiu o Período Letivo Suplementar (PLS), no SIGAA como semestre 2020.3, para oferta de componentes curriculares e outras atividades acadêmicas, por meios remotos, mediados por ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em caráter temporário e excepcional, sendo de competência direta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA).

Com foco no apêndice (I) a esta resolução n. 14/2020, encontra-se abordado aqui alguns pontos essenciais ao este recorte, como no que diz respeito ao entendimento institucional de Ensino Remoto na Unifap, no Capítulo I – disposições preliminares, Art. 2º:

uma estratégia de ensino adotada fora da sala de aula presencial, mediada por tecnologias (digitais ou não), quando existe a necessidade de distanciamento físico entre os sujeitos envolvidos com o processo educativo. Essa estratégia será utilizada excepcionalmente durante o ano letivo 2020 ou enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, **podendo estender-se para o período de retorno às atividades presenciais.** (UNIFAP, 2020f, grifos nossos)

Percebe-se que para a Unifap, o ensino remoto é uma estratégia, que poderia se estender com o retorno das atividades presenciais, ferindo a acessibilidade na educação, uma vez que essa estratégia não foi igualmente vivenciada por discentes e docentes, e nem deve ser utilizada como exemplo de qualidade na educação, tendo em vista o seu caráter emergencial, desigual, portanto, excludente e inacessível economicamente. A partir desta perspectiva, não se poderia deixar de mencionar o regulamento do ERE. O documento acabou não orientando o seu desenvolvimento prático, haja vista que previa, por exemplo, a disponibilidade de acompanhamento às dificuldades dos docentes, o que não ocorreu, conforme resultados das entrevistas que serão apresentados adiante.

No citado semestre suplementar, conforme Art. 7º, os componentes curriculares foram ofertados em caráter eletivo, optativo ou obrigatório, cabendo, portanto, a sua execução aos interesses de docentes e discentes, de forma a não prejudicar a oferta regular e conclusão de curso dos/as discentes que optassem pela não adesão ao ensino remoto no contexto suplementar.

Também ficou autorizada a realização de bancas avaliativas de trabalhos acadêmicos por meio de plataformas, Art. 13, além da indicação de flexibilização das avaliações no Art. 17:

as avaliações (parciais e finais) deverão ser flexibilizadas, podendo ser feitas na forma discursivas, objetivas, orais, portfólios, fóruns (interface assíncrona), lista de exercícios e testes, simulados ou estudos de caso, debates entre os alunos, resenhas, auto avaliações, Quiz online, dentre outras, de acordo com a característica do Componente Curricular. (UNIFAP, 2020f)

Fica demonstrado que essa flexibilização colocou em risco a qualidade da mediação do processo de ensino e de aprendizagem nos processos avaliativos. O regulamento também indicou que nenhum servidor ou estudante da Unifap deveria se expor ao risco de contágio por Covid-19 durante os processos avaliativos dos componentes curriculares, que conforme o Art. 20, tinham prioridades de realização em espaços que não necessitavam de presença física.

Dentre outras incoerências, os artigos a seguir determinavam que:

Art. 23 O docente que ofertar CC no formato não presencial deverá, necessariamente: 1) autodeclarar que se encontra apto a ministrar seu CC no formato não presencial, de maneira emergencial e temporária, 2) ter realizado ou estar realizando o Curso de Formação de Professores para atuar em ambiente virtual de aprendizagem remota, ofertado pela UNIFAP; 3) ter formação para exercer atividades não presenciais ou 4) ter experiência prévia no ensino não presencial, devidamente comprovada à direção do departamento/campi. [...] **Art. 28** O docente que ministrar CC no PLS, assume automaticamente que dispõe de recursos tecnológicos e materiais necessários para realização deles. **Parágrafo único** – Os docentes que necessitarem de apoio tecnológico da universidade, para preparo de seu material didático, poderão utilizar em suas residências equipamentos da Unifap sob cautela ou acessar as instalações do departamento/campus, desde que cumpram o protocolo de biossegurança da UNIFAP. (UNIFAP, 2020f, grifos da instituição)

Com esses artigos, especialmente os destacados de N. 23 e N. 28, a Unifap transfere a responsabilidade de execução dos componentes curriculares, no ERE, aos docentes, uma vez que não há oferta e nem garantia de recursos tecnológicos (equipamentos como computador e tablet, ou até mesmo internet). Já no parágrafo único, foi permitido aos docentes a utilização dos equipamentos da Unifap em suas residências, o que não ocorreu conforme os resultados das entrevistas. Os/as docentes de Ciências Sociais e Sociologia, conforme será apresentado na seção 4 desta dissertação, subseção 4.3, intitulada *As tecnologias digitais nas atividades remotas: oferta institucional e estrutura individual docente*, indicam que não receberam apoio técnico e tecnológico da instituição, e aqueles/as que necessitaram de equipamentos adequados ao ERE, precisaram adquirir com os seus salários, evidenciando a passagem de responsabilidade e custos a esses docentes.

Outro ponto importante para se destacar nesta Resolução N. 14, de 07 de outubro de 2020, são as suas menções à *Comissão Especial de Planejamento do Retorno Gradual das Atividades da Unifap (CE)*, com ênfase aos itens relativos às suas ações, tais como os já mencionados itens 13, de levantamento de dados, e 14, do relatório final dessa comissão.

Desse modo, faz-se necessário apresentar aspectos da atuação dessa comissão que são relevantes ao estudo. Esta comissão ficou com a responsabilidade de planejar o referido retorno, por meio da Portaria Nº 0931/2020²⁸ homologada pela Presidência do Conselho Universitário da Unifap no dia 16 de julho de 2020, considerando: I) a suspensão do Calendário Acadêmico de 2020; e a II) necessidade de um “planejamento estratégico” na instituição para definição dos rumos da Unifap em meio à crise de Covid-19. Portanto, em seu Art. 1º, a Portaria Nº 0931/2020 instituiu a Comissão Especial, e no Art. 2º, revogou as Portarias anteriores sobre a mesma temática, como a Portaria n. 0926/2020 (UNIFAP, 2020p).

Dentre os/as 79 integrantes dessa comissão – titulares e suplentes – estavam a Representação do Consu (Pró-Reitores, Docentes, Diretores, Técnicos e Discentes), representantes dos campi Marco Zero (cursos de graduação e pós-graduação, *Latu e Stricto Sensu*), Mazagão, Santana e Oiapoque, além de representações do Diretório Central dos Estudantes e do Sindicato dos Docentes da Unifap. Como resultados de seus trabalhos, chegou-se ao documento que teve papel determinante para formulação e implementação das normas que efetivaram o ERE na Unifap, o “*Relatório da Comissão Especial de Planejamento do Retorno Gradual da Unifap*”. Entre defensores e opositores do ensino remoto na instituição, o relatório foi apresentado com os seguintes requisitos: a) método de trabalho, b) análise do contexto atual da pandemia, dos servidores e dos discentes, e c) apresentação dos resultados de cada subcomissão de trabalho.

Os resultados deste documento são entendidos, em seu resumo, como possibilitadores de *uma proposta de plano de retomada gradual de todas as atividades acadêmicas (de ensino, pesquisa e extensão), de calendário especial para um Período Letivo Suplementar e de Resolução para a retomada das atividades de ensino, de forma remota* (UNIFAP, 2020p).

Em sua introdução, o relatório registra ciência sobre a declaração de pandemia pela OMS (2020); o primeiro óbito de um brasileiro por Covid-19, registrado pelo Ministério da Saúde na cidade de São Paulo, em 12 de março de 2020; e, daí em diante, o crescimento descontrolado de contágios no país. Além desses argumentos, o relatório fundamentou-se na Lei nº 13.979/2020, de 6 de fevereiro de 2020; Portaria nº 356, de 11 de março de 2020; a Medida Provisória nº 934/2020, a Portaria MEC 343, de 17 de março de 2020 que autoriza a transposição de atividades presenciais para meios remotos e o Parecer nº 05/2020 do CNE. Justificou-se também que o relatório final deveria atingir três objetivos: a inclusão e suporte discente, a continuidade das atividades, e a inclusão e suporte docente e técnico.

²⁸ Disponível na página da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, e também no endereço: http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2020/07/portaria_comiss%C3%A3o_especial-1.pdf

Nesse sentido, no que diz respeito às atividades da Comissão Especial (CE), essas ocorreram por meio de dez reuniões remotas, na plataforma Conferência Web RNP, com a criação de sala específica para o uso institucional, entre os meses de julho e setembro de 2020. Essas reuniões ficaram intituladas como: “*Reunião da Comissão Especial para Planejamento do Retorno às Atividades Acadêmicas da Unifap*”, sendo a primeira delas de 13 de julho de 2020, conduzida pela então pró-reitora da Prograd, com os seguintes encaminhamentos:

Proposição de Encaminhamento para o Fluxo da Reunião: 1. Critérios para escolha da Presidência (titular e suplente) e 1º Secretário(a) e 2º Secretário(a); 2. Escolha da presidência e secretaria; 3. Definição do cronograma das reuniões da Comissão Especial; 4. Definição da Metodologia de Trabalho; 5. Definição de Eixos Temáticos/Subgrupos de Trabalho; 6. Definição de Membros para composição das subcomissões, por eixos temáticos; 7. Definição de Cronograma para reuniões das subcomissões; e 8. O que ocorrer. (UNIFAP, 2020p, p. 11)

No entanto, não só a primeira, como as outras nove reuniões, ficaram marcadas por desavenças de opiniões entre membros que entendiam o ensino remoto como a salvação de suas produtividades, e aqueles/as que exigiam cautela na tomada de decisões, sendo, portanto, contrários à adoção ao ERE de qualquer maneira. Além disso, havia questionamentos acerca de questões como: o curto período de convocação dos membros, problemas de oscilação e limite de participantes na sala virtual, deixando integrantes de fora, e pouco tempo aos debates.

Com relação às reuniões seguintes, que ocorreram sempre no turno da tarde, foram deliberadas as escolhas da presidente, por meio da Portaria Nº 0974/2020, do Vice-Presidente, instituído pela Portaria Nº 0977/2020, e da Secretária, com a Portaria Nº 0978/2020, sem definição de um/a segundo/a secretário/a. A terceira reunião realizada no dia 22 do mesmo mês, aprofundou a definição de eixos temáticos, subgrupos e subcomissões de trabalho.

Ainda em julho, no dia 27, houve a quarta reunião. Dentre as suas deliberações estão as aprovações das: 1. subcomissão de assistência e ações comunitárias, 2. subcomissão de atividades acadêmicas de graduação, 3. subcomissão de atividades acadêmicas de pós-graduação, 4. subcomissão de gestão de pessoas, 5. subcomissão de compras e contratos administrativos, 6. Subcomissão de infraestrutura; 7. Subcomissão de comunicação e 8. Subcomissão de treinamento a docentes no uso de tecnologias para o ensino remoto.

Na quinta reunião, realizada em 30 de julho, e na sexta, dia 03 de agosto de 2020, foram definidos os critérios para composição das subcomissões e a metodologia de trabalho, além do cronograma das próximas reuniões. Já na sétima, dia 18 de agosto, oitava, dia 08 de setembro, e na nona, dia 15 de setembro de 2020, foram analisados os planos e os relatórios elaborados pelas subcomissões. A décima reunião, ocorrida no dia 30 de setembro de 2020, ficou marcada

pela apresentação: I) do relatório final da CE; e II) pela definição dos membros da comissão de acompanhamento e avaliação das condições sanitárias, encaminhados ao Consu/Unifap.

Ainda com relação às subcomissões, como regra, elas deveriam atender as temáticas e critérios definidos nas reuniões da CE, devendo essas possuir, em sua composição, a representação de discentes, docentes e técnicos-administrativos. Essas subcomissões foram apresentadas no “*Quadro 01 – Subcomissões, objetivos e integrantes, por ordem alfabética*”. Destaca-se a Subcomissão de Comunicação, que ficou responsável por intermediar pesquisas com a comunidade acadêmica sobre as condições de retorno por meio do ensino remoto. Segundo consta no seu relatório, uma dessas pesquisas, por meio de formulário do *Google Forms*, teve a participação de “3760 discentes, de aproximadamente 7000, 435 docentes, de 646 e 308 técnicos-administrativos, de um total de 492. [...] demonstrou-se que 72% dos estudantes desejam retorno de aulas remotas” (UNIFAP, 2020p, p. 26).

A figura 10 demonstra o posicionamento dos colegiados de cursos onde os/as docentes entrevistados nesta dissertação estão lotados. O colegiado do Bacharelado em Ciências Sociais, conforme o relatório da CE, declarou-se favorável ao retorno através do ensino remoto, já o curso de Licenciatura em Sociologia não se manifestou, conforme o documento:

Figura 10: Quadro 02: síntese elaborada pela Subcomissão de Atividades Acadêmicas de Graduação – manifestações Colegiadas acerca do ensino remoto na Unifap.

DETALHAMENTO DAS MANIFESTAÇÕES COLEGIADAS ACERCA DO ENSINO REMOTO			
DEPARTAMENTO/CAMPI	CURSO	MANIFESTAÇÃO COLEGIADA SOBRE O ENSINO REMOTO	RESPONSÁVEIS PELA ANÁLISE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - DFCH	ADMINISTRAÇÃO	FAVORÁVEL	ROSIANE GÓES LÚCIA CHAVES LOYANNA SANTANA LEILA FEIO
	DIREITO	FAVORÁVEL	
	CIÊNCIAS SOCIAIS/BACHARELADO	FAVORÁVEL	
	SOCIOLOGIA/LICENCIATURA	NÃO MANIFESTOU	
	HISTÓRIA/LICENCIATURA	DESAVORÁVEL	
	HISTÓRIA/BACHARELADO	DESAVORÁVEL	
	GEOGRAFIA/LICENCIATURA	FAVORÁVEL	
	GEOGRAFIA/BACHARELADO	FAVORÁVEL	
	SECRETARIADO EXECUTIVO	FAVORÁVEL	
	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	FAVORÁVEL	
	TECNÓLOGO EM SECRETARIADO	FAVORÁVEL	

Fonte: Adaptado do Relatório da Comissão Especial (UNIFAP, 2020p, p. 27, grifos nossos)

Com ênfase ao “Quadro 03 – Subcomissões, dados indicativos e propostas” (página 29), a Subcomissão de atividades acadêmicas de graduação indicou, que existia a percepção docente amplamente favorável, sendo que 77,7% dos docentes necessitam de capacitação para a utilização das ferramentas que serão disponibilizadas para que possam realizar as aulas de forma remota, 81,3% dos docentes possuem equipamentos de uso pessoal em sua residência e 18,7% demonstram que o uso dos equipamentos é compartilhado ou não possuem. Ainda propõe, por exemplo, a possibilidade de gravação das aulas, por parte dos docentes em *home office*, além de responsabilizar os colegiados pelos componentes curriculares a serem ministrados e ferramentas a serem utilizadas (UNIFAP, 2020p, p. 29).

Nesse mesmo sentido, a *Subcomissão de Atividades acadêmicas de pós-graduação* também indica que a maioria dos/as docentes foram favoráveis ao retorno através das atividades remotas e propõe que esses docentes devem ter os direitos trabalhistas mantidos, além de assistência e qualificação a docentes e discentes para continuidade no ensino remoto.

A *Subcomissão de Treinamento aos docentes de uso de tecnologias no ensino remoto* indica a existência de “várias opções de plataformas educativas e ferramentas de comunicação e instrução digital, como opção mais segura para a maioria das instituições de ensino no momento” (UNIFAP, 2020p, p. 33), propõe ainda:

- Oferecer uma página *online* temporária para garantir o acesso fácil e rápido pelos docentes, discentes e técnicos e está disponível em <https://www2.unifap.br/eletrica/tecnologias-de-ensino-remoto/>,
- Sugere fortemente a adoção das terminologias *síncrona* e *assíncrona*;
- Sugere que a Unifap consiga estabelecer um período letivo suplementar através de meios remotos e biosseguros e oferece uma lista com sugestões de estratégias de ensino-aprendizagem e de atividades de avaliação;
- Faz sugestões de ferramentas tecnológicas de apoio, ou seja, os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, possam ser utilizados:
 - . propõe considerar com atenção o SIGAA e o Moodle para atividades assíncronas, e
 - . a Conferência WEB RNP, Microsoft Teams e Google Meet para atividades síncronas,
 - . aprecia sugestões de produção de aulas utilizando gravação gravar aulas em formato de áudio através de gravação e disponibilização de *podcasts*
- Dentre as mais indicadas por este Plano está o SIGAA, possui um ambiente virtual de aprendizado denominado *Turma Virtual* que é adequado aos fins deste Plano;
- Para gravação de tela e produção de vídeo aulas, existem *softwares* gratuitos que gravam a tela do aparelho do usuário ao mesmo tempo em que capta o áudio da voz dele: cita-se o OBS Studio e, o Microsoft Power Point;
- Os *podcasts* são arquivos de áudio gravados pelo docente e distribuído aos discentes, estão disponíveis alguns como o *Audacity* e o *Anchor*;
- Para os alunos com NEE: a *Microsoft Teams* apresenta a legenda dinâmica;
- Sugere que o aluno tenha o acesso garantido através da criação dos e-mails institucionais para que visualize os vídeos salvos com ou sem legenda;
- Para os discentes com deficiência visual ou física, o *Microsoft Teams* pode ser usado com o teclado e um leitor de tela para explorar e navegar pelos elementos e exibições;
- Oferecer estratégias alternativas em caso de indisponibilidade da internet. (UNIFAP, 2020p, p. 33-34)

Com isso, nota-se o empenho dessas subcomissões em aprovar o Calendário Suplementar, em que os/as docentes foram “convidados” a Auto Declaração de Aptidão ao ensino remoto emergencial, ou Auto Declaração de Inaptidão, transferindo parte da responsabilidade a esses/as trabalhadores.

Em termos de considerações finais do relatório, a maioria dos integrantes da CE demonstrou-se favorável à continuidade e aperfeiçoamento do ensino remoto na Unifap, orientando que a instituição providencie as medidas necessárias para o seu funcionamento, com foco sobre as condições de amparo aos discentes. Essas considerações saíram como vencedoras e foram, portanto, aprovadas no plenário do Conselho Universitário.

Em continuidade, indica-se a Resolução N. 19, de 09 de novembro de 2020, com o estabelecimento de normas complementares à resolução anteriormente abordada, N. 14/2020 (Consu), em que se orienta, no Art. 1º, a reativação das demandas dos cursos de graduação mediante os usos de ambientes virtuais e por meios digitais, a exemplo das orientações entre docentes e discentes, *cabendo aos cursos definirem acerca do ambiente virtual*. Já o Art. 2º, traz a permissão de realização das atividades presenciais em laboratórios, desde haja autorização da instituição e dos/as envolvidos/as. No Art. 3º, permite-se a possibilidade de realização do exame de qualificação de TCC, além do Estágio Supervisionado, no Art. 9º (UNIFAP, 2020g), enquanto vigorar o distanciamento social.

Já na resolução N. 20, de 30 de novembro de 2020, foi aprovada, *ad referendum*, a reconfiguração do Calendário Suplementar 2020.3, conforme Art. 1º, em decorrência do contexto de calamidade pública que atingiu a maior parte do estado do Amapá devido à suspensão do fornecimento de energia elétrica (apagão) (UNIFAP, 2020h). O evento trágico popularmente conhecido como “apagão”, foi retratado no Jornal da USP com as seguintes palavras: “a crise de energia elétrica no Amapá começou em 6 de novembro, quando um incêndio em um dos transformadores causou o apagão. Laudos iniciais apontam que o incêndio ocorreu por um superaquecimento de peças no transformador. O Estado ficou às escuras” (USP; FERRAZ JR, 2020). O referido incêndio ocorreu depois de uma forte tempestade com raios.

Segundo a Rádio Senado, a Agência Nacional de Energia Elétrica “concluiu que o apagão que deixou 13 das 16 cidades do Amapá sem energia poderia ter sido evitado. Além da manutenção deficiente em um dos transformadores que apresentava falhas desde 2014, houve ‘excessivo tempo de paralisação’ em um dos equipamentos que poderia servir de reserva” (SENADO; CUNHA, 2021). Este ocorrido afetou diretamente a vida social no Amapá, o estado ficou abandonado pelo Governo Federal, haja vista que a substituição do equipamento defeituoso e restabelecimento total da energia elétrica levou mais de 20 dias para ocorrer,

contando com a presença simbólica do presidente da república, chegando ao Amapá apenas para apertar um botão na subestação de energia, seguido de uma sequência de fotos ao lado de políticos locais, indo, embora do estado no mesmo dia.

Com isso, fica evidente a lentidão no desenvolvimento estrutural e social, pois “foram necessários 40 anos, para que este sistema isolado amapaense fosse integrado ao sistema energético nacional” (PORTO, 2021, p. 24). No entanto, essa integração ficou longe de resolver os problemas de energia no estado, deixando esse serviço, no sentido econômico, ainda mais caro para a população, quando comparado ao antigo abastecimento com o sistema local. Assim, superada a crise de energia, em dezembro de 2020, a Unifap retorna às atividades acadêmicas e administrativas já mencionadas.

Neste momento, registra-se o encerramento do trágico ano de 2020. No que compreende ao estudo, dar ênfase à resolução N. 5, de 19 de fevereiro de 2021. Está resolução regulamenta, *Ad Referendum*, a reativação do Ano Letivo de 2020, em caráter excepcional, e do Calendário 2020.1, 2020.2 e 2021.1 (UNIFAP, 2021a).

Esta reativação ainda ocorreu por meio do ERE na Unifap, sendo considerado e justificado pela continuidade dos casos de Covid-19, pelo compromisso ético e político da instituição com a educação pública presencial e a distância, pelo Relatório Final elaborado pela Comissão Especial aprovado pelo Consu – já apresentado, o Parecer n. 19/2019 do CNE, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e a possibilidade de atividades acadêmicas não presenciais, mediadas por tecnologias digitais, além do encerramento do Período Letivo Suplementar/Semestre 2020.3, resolvendo:

Art. 1º Aprovar, *Ad Referendum*, o Regulamento para Reativação do Ano Letivo de 2020 – Semestres 2020.1, 2020.2 e 2021.1 nos níveis de graduação e pós-graduação, no âmbito da Universidade Federal do Amapá, Apêndice I. **Art. 2º** Aprovar o Calendário Acadêmico do Ano Letivo de 2020, semestres 2020.1, 2020.2 e 2021.1, que viabilizará a continuidade das atividades ora suspensas em decorrência da Resolução n.11/2020-Consu/Unifap, bem como a recomposição da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas, Apêndice II. [...] **Art. 4º** A execução das atividades previstas nesta Resolução deverá seguir as regras emanadas do Consu/Unifap, bem como as normas específicas de cada Curso, sendo obrigatório cumprir o Protocolo de Biossegurança/Unifap. (UNIFAP, 2021a, grifos da instituição)

Já a Resolução N. 24, de 26 de agosto de 2021, publicada neste mesmo dia no Consu, retorna a temática de aprovação de Colação de Grau em modo virtual. Nesta resolução, fica admitido a possibilidade de colação de grau em plataformas virtuais, mas com um alerta, em Parágrafo único: “Admitir-se-á a adoção de Colação de Grau em modo virtual para novos casos, *independentemente do contexto de pandemia*, desde que comprovada a impossibilidade de realização do evento em modo presencial” (UNIFAP, 2021b, grifos nossos), indicando a

possibilidade de continuação do trabalho remoto mesmo após o período pandêmico, assim, desconfigurando a luta histórica de educação presencial, acessível e de qualidade, considerando que nem todas as pessoas podem os mecanismos de atividade remota de maneira igualitária.

Nesse percurso de tentativa de retorno à normalidade, a Resolução N. 8, de 25 de fevereiro de 2022, aprova, *ad referendum*, Calendário Acadêmico excepcional da UNIFAP, referente aos semestres letivos 2021.2, 2022.1 e 2022.2 (UNIFAP, 2022a).

Entretanto, aspectos característicos dessa resolução, como em parágrafo único, ela resolveu considerar, por exemplo, as especificidades dos cursos de pós-graduação, deixando facultado a adesão destes ao calendário aprovado, que permitiu a continuidade, Art. 2º, do ensino remoto, mas já com a possibilidade de realização de atividades acadêmicas de forma híbrida e/ou semipresencial, diferenciados esses por meio de incisos:

§ 1º Entende-se como *ensino remoto* a estratégia de ensino adotada fora da sala de aula convencional, mediada por tecnologias digitais, quando existe a necessidade de distanciamento físico entre os sujeitos envolvidos com o processo educativo.

§ 2º O *ensino híbrido* caracteriza-se por mesclar metodologia de ensino-aprendizagem presencial com a do tipo remota, aplicadas em tempo igual, mas em espaços diferentes, permitindo interação pedagógica síncrona entre estudantes presentes à sala de aula convencional e aqueles que se encontrem em sala virtual.

§ 3º O modelo *semipresencial*, aplicado em tempo e espaço diferentes, articula aula presencial com conteúdo para ser estudado de forma *online*, conferindo ao aluno plena autonomia para realizar as disciplinas por meio de um cronograma alinhado à sua disponibilidade de tempo. (UNIFAP, 2022a, grifos da instituição)

Neste mesmo documento, fica previsto ainda, no Art. 4º, a partir da detecção do arrefecimento da contaminação por Covid-19, a Unifap promoverá o retorno gradual das atividades presenciais, assim como, em recrudescimento da pandemia, em orientação das Autoridades Sanitárias e do MEC, reativará o ensino em meios virtuais.

E assim, como último documento analisado do levantamento apresentado no quadro 4, aparece a Resolução N. 12, de 05 de julho de 2022, publicada no Consu em 05 de julho de 2020, que estabeleceu, *ad referendum*, a obrigatoriedade de comprovação vacinal no retorno às atividades presenciais (UNIFAP, 2022b). Essa resolução aprovou, no inciso 1º, do Art. 1º, a exigência do passaporte vacinal, de docentes, discentes e técnico-administrativos, agentes do poder público em atividade profissional na Unifap, pessoal terceirizado, e também visitantes sendo considerado exceção quem tiver impedimento de natureza clínica à vacina contra COVID-19, devidamente justificado por meio de Atestado/Laudo Médico (conforme inciso 2º). No entanto, essa medida não entrou em execução prática, pois não foi e nem é cobrado qualquer tipo de comprovante vacinal para entrar e circular nas instalações da instituição.

Na abordagem sobre tais resoluções, percebe-se como a Unifap gerenciou suas ações durante o Ensino Remoto, justificado pela pandemia, totalmente alinhado com as preposições do governo federal, tais como as propostas de retorno às atividades acadêmicas por meio das tecnologias digitais, em meios virtuais.

Dando continuidade à análise dos resultados da pesquisa documental, conforme é apresentado no Quadro 5, de Memorandos Eletrônicos²⁹ emitidos nas instâncias da Unifap, coletados no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC)³⁰, tem-se a problematização de outros documentos considerando aqui como relevantes a compreensão acerca do momento de Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da doença Covid-19, na Universidade Federal do Amapá (Unifap).

O primeiro desses memorandos, o Circular Nº 39/2020, foi direcionado à comunidade acadêmica, emitido pelo Gabinete da Reitoria, no dia 13 de março de 2020, apresentou como conteúdo a necessidade de prevenção contra a contaminação pelo novo coronavírus, ainda que até aquela data não houvessem casos de Covid-19 no Amapá, conforme o documento (UNIFAP, 2020i), mas apenas no território vizinho, na Guiana Francesa, de frequente migração entre os/as amapaenses. No Memorando Circular Nº 15/2020, da Assessoria Especial da Reitoria, de 15 de março de 2020, essa preocupação é transformada na ação de suspensão das atividades de 16 a 30 de março (UNIFAP, 2020j). Este segundo memorando, apresentado como *Comunicado oficial* reafirma a já apresentada suspensão – nas resoluções –, das atividades acadêmicas e administrativas na instituição pelo prazo de 15 dias.

Nesse contexto, a Prograd emitiu manifestação, no dia 24 de março de 2020, por meio do Memorando Eletrônico Nº 148/2020, referente às portarias n. 343 e 345, publicadas pelo MEC (UNIFAP, 2020n). Este documento apresenta uma das maiores contradições nas ações da instituição, haja vista que nele, a Prograd admite que grande parte dos discentes não possuem preparo e condições materiais necessárias ao ensino remoto – uma infeliz realidade para muitos jovens brasileiros – e, com destaque a estrutura da Unifap, pois, segundo a Prograd,

atualmente a Universidade Federal do Amapá possui apenas dois cursos de graduação presenciais com projetos pedagógicos que contemplam disciplinas com carga horária à distância, que são os cursos de Letras Francês e Letras Inglês. Contudo, ressaltamos que apesar dos dois cursos possuírem essa previsão, seus projetos ainda não foram aprovados pelo Conselho Universitário;

Destacamos também a preocupação em iniciar um processo de disponibilização de disciplinas presenciais na modalidade à distância sem os devidos instrumentos necessários para sua efetividade, como: capacitação dos docentes para criação de

²⁹ Vale destacar que se optou por trabalhar as resoluções (Consu) e memorandos de maneira separada, ainda que estes fossem publicados em concomitância, facilitando a organização e análise do autor da dissertação.

³⁰ Disponível em: <https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>

ambientes virtuais, ferramentas e meios de comunicação que atinjam todos os discentes; a efetiva participação dos acadêmicos, uma vez que inúmeros problemas poderão surgir e não teremos com oferecer suporte presencial; a falta de acesso a aparelhos tecnológicos e internet que podem prejudicar o andamento das disciplinas e o desempenho dos alunos; e.

Por fim, alertamos que os alunos que se sentirem prejudicados, poderão alegar que disciplinas em modalidade a distância não faziam parte do seu projeto pedagógico, e, portanto, não se prepararam para estudar de forma virtual, ou seja, não compraram computadores e internet com velocidade adequada para estudos em casa, fato que levará a Universidade a repor as aulas e estender seu calendário acadêmico.

Para tanto, é importante evidenciar as condições locais e regionais que afastam da UNIFAP da possibilidade de atender a contento e com efetividade às orientações formuladas pelo Ministério da Educação:

a) A aplicabilidade disciplinas no formato a distância, implica minimamente, na necessidade do aluno em dispor de uma ferramenta/canal que possibilite seu acesso aos conteúdos e materiais (computador/notebook/tablet/smartphone). De imediato, esbarra-se no primeiro empecilho. Está realidade escapa, em grande parte, aos alunos assistidos pela UNIFAP. Tal constatação pode ser evidenciada nos relatos dos docentes da Academia e emergida pelas desigualdades socioeconômicas vivenciadas no contexto da UNIFAP;

b) Apresenta-se a necessidade da análise das condições socioeconômicas dos alunos para aquisição de equipamentos próprios (computador/notebook/celular/internet, etc) que possibilitem o acesso as aulas digitais;

c) É indispensável também garantir que todos os alunos, em todos os Campi, tenham condições de acessibilidade remota. Aqui pauta-se duas problemáticas, primeira, basta haver um aluno sem o acesso a internet para inviabilizar o processo; o outro elemento é a própria política local que não trata o acesso à internet em todas as regiões de forma igualitária. Quando este segundo elemento é somado à questão da desigualdade socioeconômica, tem-se uma grande parcela de alunos fora do processo. Imagine um acadêmico do interior, ou mesmo da capital, em vulnerabilidade socioeconômica. Como se daria seu acesso? Que condições a IES poderiam apresentar para que superar a problemática? d) As aulas no formato à distância exigem o devido planejamento e organização das condições para sua exequibilidade, além de conhecimento e técnicas específicas para sua aplicabilidade. Desse modo, urge a necessidade de capacitação/formação/treinamento de professores-tutores para atuarem em ambientes virtuais de aprendizagem, assim como a necessidade de elaboração de material didático específico. Por oportuno, é importante considerar que a UNIFAP modelou, a maioria dos seus cursos, para funcionamento na forma presencial. Logo, aqui tem-se evidenciado a falta de estrutura/aparato em condições necessárias e suficientes de todos os cursos e a falta de experiência/vivência de docentes e alunos para atuação nesses ambientes;

Durante o período da suspensão previsto na Resolução n. 6/2020-Consu/Unifap, não está autorizado a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. (UNIFA, 2020n)

O documento ainda conclui que o possível retorno deveria acontecer de modo previamente planejado, conforme recomendações enumeradas pela própria Prograd:

1 - Em momento oportuno, seja procedido com planejamento necessário para atender ao disposto nos §1º e 2º do art. 2º da Portaria nº 343.

2 - À não adoção do modelo de Educação a Distância (EaD) para dar andamento ao período letivo 2020/1, em virtude de não haver planejamento prévio das condições necessárias a aplicabilidade das disciplinas nessa modalidade de ensino. Além disso, nem todos os discentes dispõem dos equipamentos necessários para seguir com o trabalho em ambiente virtual.

3 - As tarefas que tenham sido programadas e realizadas a distância a partir da suspensão do calendário serão objeto de apreciação pela Unidade Acadêmica/Coordenação de Curso no momento de retomada das aulas presenciais, sem prejuízo do cumprimento integral das atividades presenciais previstas no

planejamento acadêmico inicial. É recomendado que novas tarefas não sejam programadas, visto que muitos discentes, principalmente dos campi do interior, retornaram para as suas localidades de origem e não terão acesso às informações que venham a ser doravante divulgadas. (UNIFAP, 2020n)

Portanto, a própria Unifap, por meio da Prograd, admitiu não possuir condições totais de retorno às atividades acadêmicas por meio remoto, ou, como Educação à Distância, conforme trechos do memorando citado. A instituição reconhece a vulnerabilidade de seus alunos, a precariedade das condições de internet em âmbito local e, com ênfase ao fato de a instituição, também não possuir estrutura para sediar tal modalidade de ensino.

A mesma Pró-Reitoria que afirmou não ter planejamento condições para o ensino remoto, uma das temáticas mais polêmicas entre as ações da Unifap durante a pandemia, emite o Memorando Circular Nº 52/2020 – Prograd (11.02.25), publicado em 16 de junho de 2020, que traz a minuta do plano para retomada gradual das atividades de ensino (UNIFAP, 2020k). Essa tentativa de retorno às atividades pela Prograd foi entendida como autoritária, pois não levou em considerando o momento de anseio e de dor vivido por muitas famílias amapaense, haja vista o ano de 2020 representou a fase mais cruel e trágica da Covid-19. Portanto, não seria o momento de retornar às atividades, mesmo que fosse por meios virtuais, devido a calamidade vivenciada no contexto local que estava afetando, inevitavelmente, à comunidade acadêmica.

Nesse memorando havia como justificativa a declaração da OMS que ressaltava o distanciamento social como meio eficaz de combate a disseminação da Covid-19, a flexibilização do isolamento em cidades brasileiras que já planejavam o retorno ao trabalho, tendo em vista que a Unifap ainda continuava com o funcionamento presencial suspenso. Com isso, a Prograd vislumbrava, de maneira arbitrária, tendo em vista a falta de consenso entre os departamentos e colegiado de cursos, o retorno gradual das atividades presenciais na instituição.

Exigiu ainda que os departamentos e colegiados de cursos reunissem imediatamente para dar resposta a esta demanda de retorno, em meio ao ano mais turbulento de pandemia, contando também com a responsabilidade de construírem os seus planos e contribuições:

Solicitamos que a reunião remota entre dirigentes de departamento/Campi e coordenações de curso ocorra até dia 18 de junho (quinta-feira) e a reunião de Colegiado de cada curso aconteça até dia 23 de junho. O retorno do Plano Setorial Específico deverá ser encaminhado para a Prograd até dia 30 de junho de 2020. (UNIFAP, 2020k)

Considerando a exigência como excessiva, a Prograd publicou um novo Memorando Circular, nº 54/2020 – Prograd (11.02.25), no dia 17 de junho de 2020, como complementação ao Memorando Circular n. 52/2020:

Em complementação ao Memorando Circular n. 52/2020 - PROGRAD, de 16/06/2020, é importante esclarecer que o Plano para Retomada Gradual das Atividades de Ensino não se trata um Instrumento concebido e acabado, mas de um chamamento para construção/aprimoramento conjunto da Proposta previamente apresentada pela PROGRAD. Assim, em virtude da necessidade de um prazo maior para estabelecer o diálogo com às unidades acadêmicas subordinadas e as diversas representatividades acadêmicas, estendemos os prazos para que as contribuições ao Plano sejam enviadas à PROGRAD até o dia 14/07/2020. Após consolidação do Plano para Retomada Gradual das Atividades de Ensino, as Unidades Acadêmicas terão até o dia 08/07/2020 para apresentar a proposta do Plano Setorial Específico da Unidade, a partir das orientações e diretrizes aprovadas no Plano Macro. (UNIFAP, 2020l).

Percebe-se neste novo documento uma postura menos autoritária, tentando demonstrar que esse Plano não se trata de um documento definitivo, que necessitava de um debate mais participativo, também ampliando o prazo de respostas aos departamentos e coordenações.

Como resultado, verifica-se um duplo de movimento de 1) reconhecer que não há condições de retorno por meios remotos e 2) impor o planejamento imediato de retorno às atividades, considerando as determinações do Ministério da educação. Por isso, a Prograd lança o tão criticado “*Plano Para Retomada Gradual das Atividades de Ensino no Âmbito da Universidade Federal do Amapá*” (UNIFAP, 2020)³¹. Em sua apresentação, este plano contextualizou o cenário da educação nacional, em que o MEC autorizou a substituição do ensino presencial pelo ensino não presencial, inicialmente recusado pela Unifap, conforme Memorando Eletrônico N° 148/2020, indicando que a universidade não vislumbrava aceitar o ensino remoto como ocorreu em outras instituições brasileiras, por considerar o dever inclusivo da educação e possibilidade de retorno discutido amplamente com a comunidade acadêmica.

Para este plano, a Prograd utilizou como arcabouço legal os documentos que a própria pró-reitoria havia recusado anteriormente, como as Portarias do MEC e, posteriormente, do CNE, com ênfase a dispensa da obrigatoriedade de cumprimento dos 200 dias letivos pelas Instituições de Ensino Superior, que determinaram o retorno ao ensino mediado por tecnologias da informação e comunicação. O Plano também considerava as Autoridades Sanitárias, Comunidade Científica e do Grupo de Trabalho sobre a situação pandêmica na Unifap.

Com relação a sua proposta de efetivação, o documento apresentou as seguintes fases:

FASE 0: De preparação para a retomada gradual das atividades presenciais. Na fase 0 o trabalho remoto atual será mantido. Os prédios da Universidade estarão abertos para condicionamento, adaptações estruturais (instalação de lavatórios, divisórias de proteção entre outros), procedimentos administrativos essenciais devidamente justificados. Não haverá atendimento presencial.

³¹ Disponível em: http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2020/06/PLANO-PARA-RETOMADA-GRADUAL-DAS-ATIVIDADES-ACAD%C3%80MICAS-PRESENCIAIS_PROGRAD_EM-CONSTRU%C3%87%C3%83O_OFICIAL1.pdf

Desse modo, nessa fase, o Plano Setorial Específico deverá contemplar as medidas de adaptações de espaços e provisões de recursos e insumos necessários para implementação das demais etapas do Planejamento.

FASE I: inicial. Nesta fase, a atividade trabalho remoto atual poderá ser mantido. Via de regra, não haverá atendimento presencial. Os servidores administrativos poderão estar presentes em suas Unidades de lotação de forma escalonada (quadro de horário/dia/pessoal), respeitando o distanciamento social de 2 metros. As escalas de trabalho deverão ser fixadas nas portas de entrada das Unidades e de fácil acesso nas páginas eletrônicas das Unidades.

FASE II: Intermediária com a gradual incorporação de alunos. Nesta fase, as atividades acadêmicas de ensino presencial se darão de forma gradativa/escalonada com adoção de medidas estritas de higiene para evitar a presença de um grande número de alunos ao mesmo tempo nas unidades acadêmicas, com o objetivo de prevenir infecções por COVID-19. Importa ressaltar que, a principal preocupação continua sendo com as pessoas, a preservação da saúde mental e física.

FASE III: avançada. Nesta fase, espera-se um aumento gradual da atividade acadêmica envolvendo maior número de participantes, respeitando o distanciamento social superior a 2 metros, desde que seja garantida em conformidade com os protocolos de segurança. Os GTs Setoriais deverão estar atentos à evolução do cenário epidemiológico do Coronavírus. (UNIFAP, 2020, grifos da instituição)

Além disso, o plano era considerado de *natureza dinâmica*, podendo ser revitalizado conforme pareceres emitidos pelas autoridades de saúde. Sendo assim, ele entraria em vigor a partir de sua aprovação pelo Conselho Universitário. No entanto, isso não aconteceu. Várias frentes da comunidade acadêmica pertencentes a Unifap apresentaram, corretamente, resistência ao plano: colegiados, coordenações, sindicato docente, discentes, o que exigiu o recuo da Prograd, até uma nova proposta, agora de Comissão Especial, que partiu do Consu.

Dando continuidade à análise dos memorandos, com o Circular N° 13/2020, emitido pelo Gabinete da Reitoria, no dia 17 de junho de 2020 (UNIFAP, 2020m), teve como propósito a prestação de informações sobre a suspensão das atividades no âmbito da Unifap. Dessa forma, foram estabelecidas orientações como a suspensão do atendimento presencial, efetivação do trabalho remoto, o revezamento dos serviços essenciais como protocolo geral, serviços terceirizados, vigilância, UBS, além do cancelamento de viagens não essenciais sob auxílio da instituição, afastamento de servidores com sintomas semelhantes aos da Covid-19.

Já no Memorando Circular N° 50/2020, da Coordenadoria de Ensino de Graduação – COEG/PROGRAD (11.02.25.06), publicado em 22 de junho de 2020, é lançado como “*Carta aberta aos discentes, professores e técnicos*”, levantando uma mensagem de reflexão sobre a possível saída da pandemia e a vivência de um “*novo normal*”. Nesse memorando predominou a mensagem reflexiva, apresentando palavras de apoio e questionamentos tal como se segue:

Mas afinal, nesta caminhada em sustentar a Universidade Pública de Qualidade para todos(as) quais os próximos passos? Qual o caminho mais adequado? O que precisa ser feito para retomar um dos sustentáculos da Academia, o ensino? Assim, contamos com a voz ativa dos discentes, professores e técnicos da UNIFAP nas discussões, proposições em torno do Planejamento da Retomada das Atividades de Ensino. Quais

alternativas emergenciais podemos adotar para restabelecer o ensino? Quais as adequações estruturais necessárias? Qual o aporte tecnológico necessário aos Professores e Alunos? (UNIFAP, 2022c)

Portanto, sem apontamentos ou indicação de ações perante a crise. Em documento de cunho mais prático, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, emitiu, no dia 02 de junho de 2022, o Memorando Circular Nº 90/2022 – Progep (11.02.26), com o encaminhamento de instrução normativa 1/2022 – retorno das atividades administrativas presenciais (UNIFAP, 2022d), indicações ações como ponto de vacinação e testagem na Unifap, que realmente ocorreram, mas também ações que foram ignoradas, como algumas regras do Protocolo de Biossegurança já mencionadas: uso de máscara, apresentação do passaporte vacinal e higienização das mãos com água e sabão ou álcool 70%, deixando a pergunta: como lavar as mãos se boa parte da instituição não possui água nas torneiras dos banheiros?

O Memorando Circular Nº 190/2022 – Prograd (11.02.25), publicado em 25 de junho de 2022, com o assunto: “Nota à comunidade acadêmica – retorno das aulas” (UNIFAP, 2022e), trouxe a mensagem da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação sobre o retorno às aulas em nível de graduação e pós-graduação, referente ao Semestre Letivo de 2022.1, no dia 01 de agosto de 2022, em acordo com a já problematizada Resolução n. 08 de 25 de fevereiro de 2022, seguindo também o Parecer Técnico n. 02/2022 do Grupo de Trabalho Covid, indicando esse retorno pelo modelo presencial, seguindo o Protocolo de Biossegurança da Unifap.

No mesmo sentido, foi publicado no dia 10 de agosto de 2022, o Memorando Circular Nº 204/2022 – Prograd (11.02.25), também comunicando sobre o retorno presencial (UNIFAP, 2022f), complementando acerca da reunião, do Conselho Universitário, realizada no dia 09 de agosto de 2022, aprovando uma retificação ao memorando anterior, incluindo o *retorno totalmente presencial na Unifap*, com a devida observância das condições de biossegurança.

Portanto, com esses memorandos, relacionando-os ao debate público, nota-se a desorganização da Prograd, ora admitindo que nem estudantes, nem a instituição possuíam condições necessárias para o retorno às atividades, logo em seguida, de maneira autoritária, a mesma pró-reitoria, impõe a celeridade, exigindo respostas em curto prazo, como se fosse fácil decidir, em meio a tanto sofrimento por perdas de vidas, ausência de capacitação imediata aos docentes para o uso das plataformas digitais, e a vulnerabilidade social dos/as discentes.

Vale abordar ainda, dentre as ações da Unifap neste contexto de pandemia e ensino remoto, a oferta de auxílios, mediados pela Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (Proeac) para atender a demanda discente, tanto na graduação e, na fase inicial destes benefícios, a pós-graduação. Esses auxílios dividiram opiniões na comunidade acadêmica, em

ofertar um determinado valor para que os/as estudantes pudessem adquirir equipamentos necessários à participação durante o ensino remoto, como também, outro determinado valor, durante três meses de vigência por cada edital, para aquisição de pacotes de internet. Houve reclamações de estudantes sobre os recursos, por não estarem de acordo com os valores de mercado, haja vista que os equipamentos – notebook, celulares, tablets etc. – tiveram os preços elevados com a pandemia, necessitando-se de complementação para adquiri-los.

Um exemplo de execução desses auxílios deu-se no *Edital simplificado N° 02/2020/DACE/PROEAC/UNIFAP de Auxílio Financeiro para aquisição de equipamento eletrônico e pacote de Internet, de 13 de outubro de 2020*, com acesso aos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, a Unifap concedeu bolsa/Auxílio emergencial financeiro de suporte aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial, e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a proposta de garantir condições acesso às atividades durante a pandemia.

Mesmo com a oferta de auxílios, sabe-se que para além da Unifap, ou do Amapá, a educação no Brasil é um tema de grande superação, luta e angústias por aqueles/as que veem de classes sociais economicamente vulneráveis. Com o cenário de desvalorização (com a crescente diminuição do financiamento) na educação nacional, imaginava-se que a Unifap não teria condições de oferecer um auxílio correspondente às demandas de um/a estudante que precisava de um computador novo, por exemplo. O que é contraditório e ao mesmo tempo, mostra a precarização nas instituições de ensino superior públicas.

Esse contexto traz uma lembrança especial ao mestrando autor dessa dissertação, pois no ano de 2015, ainda calouro da graduação na Unifap, foi contemplado, por meio de recursos oriundos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com a doação de um notebook, o que ocorreu com vários alunos cadastrados no levantamento de vulnerabilidade social na instituição. Esse evento se repetiu no ano seguinte, em 2016, mas com regras diferentes, pois já não havia no contrato a explícita doação, considerando uma cláusula em que a Unifap poderia recolher esses notebooks caso fosse de interesse da universidade. Então, como reflexão, por que não ocorrem mais essas doações? Especialmente, na pandemia, com o agravamento das condições socioeconômicas e necessidade desses equipamentos?

Isso remete ao entendimento de como é desafiador pensar uma política de educação no Brasil, uma vez que de um lado pesa a vulnerabilidade social dos/as estudantes, de um outro a capacidade técnica dos/as formuladores e a visível presença e influência do mercado nessas decisões, com destaque aqui ao interesse no ensino remoto mediado por plataformas privadas e a necessidade de aquisição dos equipamentos adequados ao contexto:

No Brasil, essa variação de respostas quanto às políticas educacionais reflete as características de nossa República Federativa, que estabelece o regime de colaboração com os entes subnacionais. Gradativamente, as instituições públicas e privadas da Educação Básica e da Educação Superior também foram assumindo protocolos diversos de suspensão de atividades, em prol do isolamento social, respondendo também às decisões político-administrativas locais. (CASTIONI *et. al.*, 2021, p. 403)

Nesse sentido, concorda-se com a perspectiva de que na educação, “as transformações tecnológicas também correspondem às novas exigências do capital: redução da carga horária, dos conteúdos, do tempo de graduação etc. para atender ao mercado de trabalho” (GONÇALVES; SOUZA, 2022, p. 42). Repete-se aqui, a máxima apresentada nos referenciais teóricos presentes na introdução desta dissertação, de que *nunca o mercado faturou tanto na educação, como no contexto pandêmico de Covid-19*.

Voltando o foco aos documentos, também é importante mencionar, como ponto de encerramento a esta discussão sobre a proposta de pesquisa documental, os já apresentados Decretos do Governo do Amapá e da Prefeitura de Macapá, que tiveram influências nas tomadas de decisões da Unifap para suspensão das atividades, conforme o quadro 6:

Quadro 6: Decretos do Governo do Estado do Amapá e da Prefeitura Municipal de Macapá sobre às medidas de distanciamento social		
Decretos	Ementa	Fonte
Governo do Estado do Amapá		
Nº 1.413, de 19 de março de 2020	Declara estado de calamidade pública, para os fins do art.65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, em razão da grave crise de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19 (novo Coronavírus), e suas repercussões nas finanças públicas do Estado do Amapá, e dá outras providências	https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7127.pdf?ts=20032115
Nº 1.414, de 19 de março de 2020	Dispõe sobre medidas de restrição de aglomeração de pessoas com a finalidade de reduzir os riscos de transmissão do novo Coronavírus (COVID-19) e adota outras providências.	https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7127.pdf?ts=20032115
Prefeitura Municipal de Macapá		
Nº 1.704, de 20 de março de 2020	Dispõe sobre medidas no âmbito público e privado de aglomeração de pessoas com a finalidade de reduzir os riscos de contágio do coronavírus (covid-19) e adota outras providências.	https://macapa.ap.gov.br/diarios-oficiais/
Nº 1.856, de 08 de abril de 2020	Dispõe sobre as prorrogações dos decretos municipais nº 1627, 14 de março de 2020 e nº 1704, de 20 de março de 2020.	https://macapa.ap.gov.br/diarios-oficiais/

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Esses documentos citados pela gestão da Unifap, sob a orientação de evitar aglomerações, devido às restrições de circulação de pessoas no estado e na capital,

determinaram, no caso do GEA (2020a), estado de *calamidade pública*, em razão da grave crise de saúde pública decorrente da pandemia da Covid-19 e suas repercussões no Estado do Amapá.

Desse modo, os documentos oficiais do Estado consideram a crise de saúde pública em decorrência da Covid-19, que afetou todo o Sistema Único de Saúde – SUS; o aumento de gastos públicos e o estabelecimento das medidas de enfrentamento da emergência de saúde.

Nesse sentido, o Decreto Nº 1.413, de 19 de março de 2020, estabeleceu o estado de calamidade pública e o Decreto Nº 1.414, de 19 de março de 2020 (GEA, 2020b) impôs restrições de aglomeração de pessoas com a finalidade de reduzir os riscos de transmissão da Covid-19, suspendendo por 15 dias, Art. 1º, a contar da data de 20 de março de 2020, em todo o território do estado do Amapá, as atividades e eventos nos estabelecimentos e locais.

Já a Prefeitura Municipal de Macapá, por meio do Decreto Nº 1.704, de 20 de março de 2020, levando em consideração as atribuições do Comitê Municipal de Enfrentamento e Resposta ao Coronavírus e os Decretos já mencionados do GEA, suspendeu por 15 dias, a contar da data de 20 de março de 2020, em todo o território do Município de Macapá, as atividades e eventos urbanos (PMM, 2020a). E no Decreto Nº 1.856, de 08 de abril de 2020 PMM (2020b), prorrogou por mais 14 dias, a contar da data de 04/04/2020, as ações de restrições dos decretos anteriores, no município de Macapá.

3.3.3.3. Manifestações de entidades ligadas a Unifap sobre o ERE na instituição

Nesse processo de adesão e efetivação da política de Ensino Remoto Emergencial na Unifap, algumas manifestações contrárias e/ou alarmantes foram percebidas. Essas iniciativas estavam direcionadas a manutenção de direitos sociais, tendo em vista que o ERE atingiu docentes e, principalmente, discentes de maneira desigual, portanto, de modo negativo aqueles/as com condições socioeconômicas vulneráveis, expondo divisões sexuais do trabalho de maneira exploradora, como será apresentado posteriormente, muitas professoras se sentiram mais sobrecarregadas quando o trabalho da Unifap adentrou os seus lares.

Dentre essas manifestações, tem-se destaque a algumas entidades, coletivos, sindicatos e colegiados, posicionando-se contrários ao ERE na Unifap, da forma que estava sendo proposto, ou ainda, alarmando para evidentes problemas na forma de acesso. *Ressalta-se aqui, que o estudo não tratará das entidades, de maneira a esgotar o tema ou mencionar todas notas e manifestações, tendo em vista o foco nas condições de trabalho docente nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia.* Por sinal, o colegiado que compreende os dois cursos em análise não se manifestou sobre o ERE na Unifap, pelo menos não foram encontradas nenhuma menção

na página dos cursos, e ao solicitar essa informação de uma das coordenações, como respostas, informaram que *talvez* houvesse uma nota a este respeito, sendo que além da incerteza, não foram informados meios de acesso, dando a entender que não ocorreram manifestações.

Como primeira menção a estas representações, recorreu-se aos posicionamentos do Sindicato dos Docentes da Universidade Federal do Amapá (Sindufap), tendo a sua página na rede social Facebook como fonte de dados aos seus documentos, que foi ativamente utilizada por este sindicato ao tratar sobre a pandemia e o ERE na Unifap. Aqui serão utilizados os documentos entendidos como mais alinhados à proposta do estudo para a dissertação.

Considerando as suas primeiras publicações a respeito, apresenta-se aqui, de maneira consecutiva, algumas das notas do Sindufap – que estão disponibilizadas na íntegra nos Anexos desta dissertação – que repudiam as formas de substituição das atividades presenciais, por atividades não presenciais, os planos de retorno da Prograd, por entender, acertadamente, entre outros pontos, que isto representaria ainda mais cortes no financiamento a educação presencial, movimento este que já estava em curso, comprometendo a qualidade da educação superior pública no país.

Nesse sentido, esses documentos evidenciam o posicionamento do Sindufap sobre o contexto de pandemia e ensino remoto na Unifap, como o **Anexo IV: Nota sobre ação do MEC em autorizar a substituição das aulas presenciais**³², em que o sindicato denuncia a tentativa de mercantilização e barateamento da educação, entregando-a aos termos e regras das plataformas virtuais privadas, comuns na EaD, perdendo qualidade e acessibilidade daqueles que não possuem condições socioeconômicas favoráveis a este contexto. No **Anexo V: Nota sobre a suspensão do Calendário Acadêmico**³³, manifesta-se sobre o risco que o ensino remoto representa para uma educação despreparada para este ensino excepcional, lembrando a declaração da Prograd sobre a falta de condições de execução do ERE na Unifap.

Já o **Anexo VI: Nota contra a consulta da Prograd/Unifap**³⁴, ainda em posicionamento contrário às ações da Prograd/Unifap, relacionadas a possibilidade de efetivação do ERE, o sindicato dos/as Docentes lembra o que diz a CF de 1988, sobre direitos a educação, com igualdade de acesso e permanência, direito esse feriado pela desigualdade e desproporcionalidade do ensino remoto.

³² Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2390509717716809&set=a.651138644987267>

³³ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2401384336629347&set=a.651138644987267>

³⁴ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2520422651392181&set=pcb.2520422831392163>

Com o **Anexo VII: Rechaço ao Plano da Prograd e a Comissão no Consu**³⁵, o Sindufap rechaça tanto o Plano da Prograd, recuado pela resistência contrária ao ERE, como também a Comissão Especial do Consu, que elaborou o relatório final de orientação a aprovação deste ensino mediado por plataformas privadas na Unifap. Assim como no **Anexo VIII: Informativo n. 2 – Comissão Especial do Consu/Unifap**³⁶, com uma segunda nota informativa sobre a Comissão Especial, dessa vez aprovada para agradecer ao MEC, a iniciativa privada, junto à necessidade de retorno às atividades acadêmicas e administrativas, o sindicato também reiterou o seu posicionamento contrário a este contexto de insegurança as condições de igualdade no acesso à educação.

No que diz respeito ao **Anexo IX: Retorno das atividades presenciais com condições adequadas**³⁷, já em 2022, o Sindufap ponderou e reivindicou a necessidade de retorno ao ensino presencial, considerando o recuo no número de casos de Covid-19, muito em função do processo de vacinação, não justificando mais a predominância antes entendida como movimento de execução do ensino remoto. E no **Anexo X: Sobre o posicionamento contrário ao Ensino Remoto**³⁸, elencou ainda mais motivos contrários a este ensino reconhecidamente causador de desigualdades e perdas de qualidade na educação, ainda que tenha sido justificado, pelos seus defensores, como única alternativa de retorno ao ensino em tempos de distanciamento social.

O sindicato também organizou ações sociais como distribuição de cestas básicas e água mineral para famílias em vulnerabilidade social e publicou notas de condolências em homenagens aos docentes que foram vítimas da Covid-19. E posicionou-se conjuntamente com o Sindicato dos Servidores Técnicos Administrativos da Universidade Federal do Amapá (Sinstaufap) e Diretório Estudantil (DCE-Unifap) no documento intitulado: “*Não ao Plano da Prograd de Retorno das aulas na Unifap! Em defesa da vida e do Debate Democrático*”, emitido em 20/06/2020, no qual essas entidades repudiaram a Gestão Universitária, especialmente da Prograd, que agiu em prol do incondicional retorno às atividades por meios remotos, mediados por TICs, sem a ampla consulta da comunidade acadêmica, ocorrendo ainda grande perigo de contaminação por Covid-19, evidenciado desarticulação na proposta criticada.

Além dos Sindicatos e do DCE, é importante destacar também o posicionamento de Departamentos, Cursos de Graduação e outros agentes da Unifap, como na “*Manifestação do*

³⁵ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2667973046637140&set=pcb.2667973339970444>

³⁶ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2689267101174401&set=pcb.2689267404507704>

³⁷ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=4436772836423810&set=a.262673977167071>

³⁸ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=4460354550732305&set=a.651138644987267>

*Departamento de Educação sobre o Plano para Retomada Gradual das Atividades de Ensino no Âmbito da Unifap*³⁹, publicada no dia 17 de junho de 2020, produzida por unanimidade de Conselheiros do Departamento de Educação, que se posicionaram contrariamente ao modelo de planejamento induzido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação para o retorno das atividades acadêmicas no cenário de Pandemia por Covid-19, considerando inconcebível o argumento de flexibilização do isolamento social em outras cidades brasileiras, como justificativa para tal retorno.

Menciona-se também a “*Moção de repúdio à adoção de métodos de ensino à distância na Universidade Federal do Amapá durante o período de pandemia do novo Sars-CoV-2*”, publicada em 29 de maio de 2020, assinada por conselheiros e entidades, a exemplo de Conselho Universitário (Consu-Unifap), Centros Acadêmicos (DCE-Unifap, Cajor, Cacs, Cageo, Cadisp, Cariap, Cahis, Capsan, Caef, Casec, CAT, Calfeb, Cafar, CAL, Camat, Cadr) e entidades como UJC, Sindufap, Juventude Manifesta. Esses manifestaram-se com repúdio às propostas de adoção do ERE e outras formas de educação à distância na Unifap durante o isolamento social, considerando que parte da comunidade discente não tem acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas em ambiente virtual, além da desvalorização do profissional docente na modalidade remota com a sobrecarga de trabalho.

Dentre as manifestações em âmbito de colegiados de cursos graduação, tem-se os exemplos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História, também retiradas da página do Facebook do Sindufap, respectivamente nos Anexos XI e XII, que estão disponibilizadas em *Anexo V*, desta dissertação.

Tanto o **Anexo XI: Manifestação do Colegiado do curso de Pedagogia**⁴⁰, quanto o **Anexo XII: Nota do Colegiado do curso de História**⁴¹, representaram o posicionamento contrário desses colegiados as formas de ensino remoto na instituição, tendo em vista que estava ocorrendo de modo a não considerar o amplo debate que evidenciaria as reais condições em que se encontravam docentes e discentes, portanto, não tendo a Unifap um processo democrático junto à comunidade acadêmica.

A partir do que foi apresentado até aqui, nesta subseção, chega-se à conclusão de desorganização tanto do Governo Federal, como propriamente da Unifap na formulação e implementação de medidas que correspondessem às necessidades socioeducacionais de cada contexto – nacional, que cabe ao primeiro, e local, com relação a segunda.

³⁹ Disponível em: https://www2.unifap.br/ppged/files/2020/06/MANIFESTACAO_DED.pdf

⁴⁰ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2603293573105088&set=pcb.2603293716438407>

⁴¹ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2612207065547072&set=a.651138644987267>

Quanto ao governo federal, representado pelo Presidente da República, ao invés de atitudes solidárias, acabou gerando muitas polêmicas, confusões e desavenças entre os demais poderes – judiciário e legislativo. Com foco na Covid-19, ficou-se a impressão de que a esfera federal não sabia o que fazer, não havia um plano contínuo, haja vista que o país, durante o ápice da pandemia, passou por quatro mudanças de ministros da saúde, provocando conflitos políticos-ideológicos, teve a demora na tão esperada aquisição de vacinas contra o vírus Sars-CoV-2, com o movimento em prol a “imunização de rebanho”, partindo da noção de que quantos mais indivíduos contaminados, mas estariam criando imunidades. Não foi o que aconteceu.

A pandemia expôs desigualdades, com o “evidentemente, ‘contágio necessário’, chacinaria o povo pobre e desassistido de direitos básicos, enquanto leitos privados de UTI seriam ocupados pelos que pudessem pagar” (ANDES-SN, 2020a, p. 17), sendo um verdadeiro exemplo de má gestão federal e, conforme Mancebo *et. al.*, de anti-conhecimento:

No caso da educação, os planos do atual ministro da Economia, Paulo Guedes, são claros: ela não é prioridade e, no início de maio de 2019, o governo Bolsonaro deu concretude ao seu discurso anti-conhecimento, impetrando um contingenciamento (na realidade, um corte) de 30% na rede federal de educação superior. Na ciência e tecnologia, o Decreto nº 9741, de 29 de março de 2019, também previa o contingenciamento de 42,27% nas despesas de investimento do orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Assim, os impactos sobre o trabalho que se desenvolve na educação superior são imensos, pois afetam não só o ensino e a formação superior, mas toda a estrutura de pesquisa no país, comprometendo o sistema nacional de ciência, tecnologia e inovação (CT&I), construído ao longo de décadas, dificultando a recuperação econômica do país e a melhoria qualidade de vida da população brasileira. (MANCEBO *et al*, 2020, p. 14)

Desrespeitando assim, o direito de acesso e permanência na educação, demonstrando a parceria entre Estado e capital, com ênfase aos interesses econômicos, precarizando o bem público, junto à aproximação da iniciativa privada. Com relação a Unifap, a instituição, no início da pandemia em contexto de Amapá, março de 2020, teve o posicionamento alinhado ao governo federal, por meio da Prograd, admitindo não ter condições de aderir ao ERE, mas logo caiu em contradição e adotou as diretrizes do MEC e CNE, de retorno imediato ao ensino, mesmo com registros de milhares de mortes diárias em função da Covid-19.

3.3.3.4. E como os/as docentes de Ciências Sociais e Sociologia se identificam nesse processo de implementação do ERE na Unifap?

Tendo em vista os resultados obtidos com a pesquisa documental, apresentados ao longo desta terceira seção, propõe-se para esta subseção o desafio de mediar as *ações do governo federal e da Unifap*, com a *percepção dos/as docentes participantes do estudo*. Portanto, indicando assim, o início das problematizações acerca dos dados gerados nas entrevistas com os/as professores/as vinculados aos dois cursos.

Nesse contexto, considerando as contradições evidenciadas pelos documentos que levaram ao ensino remoto, ora admirando precariedade na educação brasileira, e falta de estrutura suficiente para implementação de *formas de educação à distância* na Unifap, ora mudando subitamente para a defesa desses mecanismos, aborda-se três consequências dessas ações: 1) como este/a professor/a entende a escolha pelo ERE na Unifap, com foco: uma ação *apressada, adequada ou atrasada em meio a pandemia*; 2) o que mudou nas condições de trabalho a partir dessa adoção; 3) como são avaliadas as novas condições materiais e pedagógicas de trabalho docente a partir da efetivação do ensino remoto na Unifap.

Para tanto, recorre-se a Análise de Conteúdo proposta por Franco (2005), entendendo a preocupação com as mensagens, os discursos e as informações, somados aos pressupostos teóricos e operacionais que configuram o campo de investigação científica, sendo necessários ao olhar sensível sobre as análises de manifestações do comportamento humano como “indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas” (FRANCO, 2005, p. 8). Portanto, nessa linha de raciocínio, dá-se a importância conjunta aos resultados gerados e a relevância teórica, para que este processo não se torne apenas uma informação ou análise descritiva da realidade.

A partir dessa perspectiva, trata-se a análise mediante inferências, conforme Franco (2005), *identificando* – objetiva e sistematicamente – *características específicas da mensagem*: fonte (emissor) – quem; *processo de codificação* (por quê?), *mensagem* (o quê?), *processo de decodificação* (com que efeito?), *receptor* (para quem?), como se pode observar na figura 11:

Figura 11: Características definidoras da Análise de Conteúdo

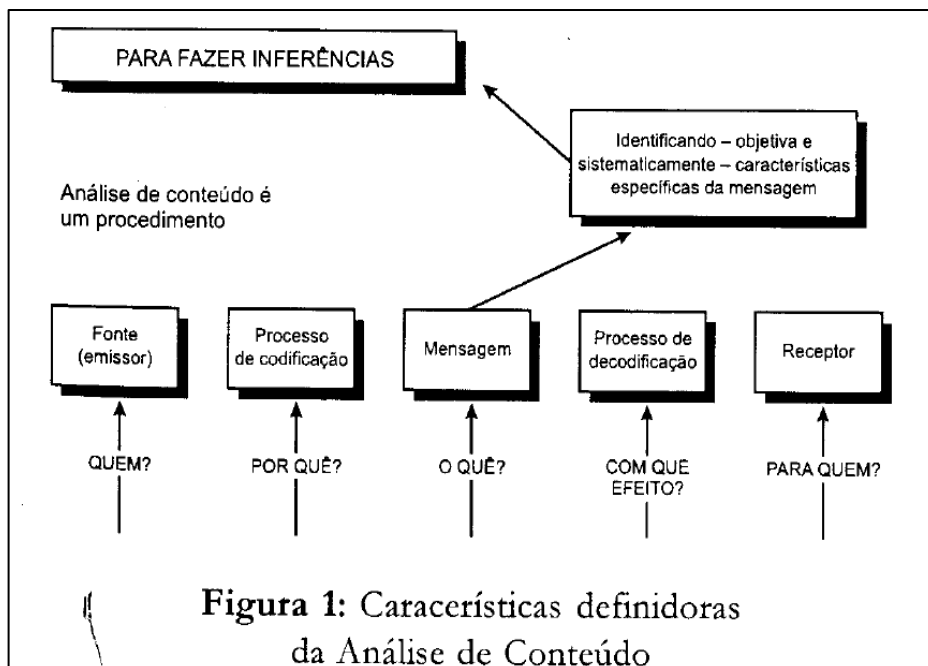


Figura 1: Características definidoras da Análise de Conteúdo

Fonte: FRANCO (2005, p. 19)

Com essa figura, compreende-se a análise de conteúdo como um procedimento alinhado à teoria permitindo ao pesquisador fazer *inferências* sobre os elementos da comunicação, sobre os objetivos da pesquisa. Por exemplo, um determinado conteúdo, seja uma mensagem escrita ou falada, é considerado sem sentido até que seja relacionada a outros, como as teorias, com possibilidade comparações e complementações. Ou ainda,

o investigador, ao ler ou ouvir um discurso sobre o *papel do educador*, deve ser capaz de poder compatibilizar o conteúdo do discurso (lido ou ouvido) com alguma, ou algumas teorias explicativas. Assim, poderá descobrir se está lidando com abordagens do tipo “construtivistas”, “neoliberalistas”, “behavioristas”; “positivistas”, “estruturalistas”, “dialéticas”, “críticas” ... e vai por ai a fora! (FRANCO, 2005, p. 26)

Desse modo, pretende-se aqui apresentar e problematizar os resultados das entrevistas, associando-os às teorias, aos recortes e vivências de outros/as docentes e pesquisadores materializados em produção científica, com ênfase aquelas que foram geradas no contexto de pandemia da doença infecciosa Covid-19, afetando diretamente a educação, como uma das materializações sociais da vida humana.

Com isso, três indicados serão tratados a partir da efetivação do Ensino Remoto Emergencial na Unifap, conforme item a seguir.

3.3.3.4.1. O/A senhor/a acredita que a escolha pelo ERE foi apressada, adequada ou atrasada na Unifap, considerando o contexto pandêmico? Por quê?

No primeiro item, vislumbrou-se analisar como os/as docentes conceberam a escolha pelo ensino remoto, na Unifap, durante a situação de pandemia, mediante as seguintes respostas:

DOCENTE I: Ela foi necessária. Muito pouco se poderia fazer. Houve um debate muito grande sobre quem não queria nem essa forma de ensino, outros que viram que se não fosse 100%, mas pelo menos 50% resolveria. Eu acho que foi de acordado com a realidade. A situação exigiu essas aulas remotas, apesar de todos os problemas, não tinha muito como escapar disso. Inclusive, até hoje, há uma crítica muito grande, acabou radicalizando. As escolas, as universidades ficaram muito tempo paradas.

DOCENTE II: Apressada não. Porque a universidade passou quase um ano parada. E nós professores já estavam angustiados sem retornamos as nossas atividades. A universidade demorou para tomar essa atitude. Foi uma discussão muito acirrada, de como seria o ensino remoto, nós fizemos inclusive pesquisa junto aos alunos, se esses alunos teriam condições de participar, a princípio, foi muito polêmico, porque colocaram que alguns alunos não teriam, que a universidade teria que disponibilizar pacotes para alunos. A universidade teve que fazer um programa para quem não tivesse condições de ter um celular, notebook, para acessar as aulas, e a princípio houve resistência. Inclusive, eu tinha muito medo de como seria essas aulas remotas, e pelo fato de a universidade ainda não ter encontrado de como seria a melhor forma.

DOCENTE III: Foi atrasada. Não foi nem adequada, nem apressada. Eu acho que é isso é um absurdo, uma temeridade, uma irresponsabilidade da Unifap.

DOCENTE IV: A Unifap demorou muito a deliberar um retorno, mesmo que fosse remoto, e olhe que não sou pleno adepto, mas, infelizmente para que não houvessem atrasos acadêmicos, era o recurso que nós tínhamos, a Unifap já poderia tá funcionando desde o início. Desse cenário pandêmico, paramos em março de 2020, já deveria ter ali um grupo de trabalho observando as possibilidades para no semestre seguinte já começar. Mas começar logo e não meio atabalhado, poderia ter sido melhor. Podemos dizer que foi uma das tônicas da gestão que está à frente da Unifap. Agora não sou um defensor do ensino remoto, infelizmente foi o possível, é excludente, mas se não fosse isso, não sei que piores danos teriam acontecido.

DOCENTE V: Todas as universidades adotaram esse sistema, foi uma coisa que se impôs. Em 2020, nós tivemos o apagão, então, eu acho que poderia ter esperado entrar o ano de 2021, não houve preparo suficiente, os professores, ter instrumentos, criar um laboratório para aluno, para professor fazer os aprendizados, para assessorar professores. Foi corrido, e eu acho que isso já deu, já tem que voltar presencialmente, passamos esse período tão forte, tão ruim e já tem a questão da vacinação, todo mundo já deve saber como se precaver. A universidade não voltou, mas o ensino fundamental, o médio, você vê os alunos na rua, dentro de ônibus. E por outro lado, tem os eventos, você vê todo mundo se aglomerando. Então, se alguém tem que pegar Covid, vai pegar e não é dentro da universidade. As festas, tá cheio de festas, ontem mesmo estava tendo um show no Garden e estava cheio de gente, voltaram com tudo. Inclusive, tudo quanto é barzinho, até mercearia que vende pão virou lugar de dança aqui em Macapá.

DOCENTE VI: Eu considero que foi bastante inadequada. Participei dos debates e foram tumultuados para a escolha do ensino remoto emergencial. Era um pouco inevitável. Porém, a proposta que venceu foi muito inadequada, foi assim: “era simples a questão do ensino remoto, se os alunos que não tem condições de participar, cancelam as disciplinas, trancam o curso e depois voltavam no presencial”. Foi um tipo de discurso, de argumento transformado em documento para o ensino remoto.

Então, explicitamente, foi institucionalizado a exclusão dos estudantes mais vulneráveis economicamente. A solução com o ensino remoto foi como se não houvesse responsabilidade, teria o ensino remoto com condições para os estudantes com Wi-Fi, com auxílio emergencial, considerando a situação financeira, poderia dar notebooks. A gente tinha condições de estudar uma política de seguridade social adequada. Então, eu poderia dizer que o ensino remoto foi muito inadequado com discursos higienistas, pautados numa ideia absurda de que a universidade pode funcionar sem os alunos. Mas, infelizmente, foi o discurso vitorioso.

DOCENTE VII: Ela foi atrasada, deveria ter sido bem antes, pois a resposta deveria ser imediata. O tempo usado para decidir piorou a situação, dificultou o trabalho, as pessoas já tinham desistido, algumas pessoas já tinham saído da cidade.

DOCENTE VIII: Acho que não tinha muita opção. O contexto estava dado e outras universidades já estavam aderindo ao ensino remoto, estava parado há meses. Claro que se pudéssemos escolher entre o ensino remoto e o ensino presencial, a gente ia preferir o presencial. Só que as condições não permitiam naquele momento. E a gente ia ficar 2020, 2021 e 2022, três anos sem ministrar aula? Acho que a gente não tinha muita opção com as condições dadas, no contexto em que as universidades estavam sendo perseguidas. No contexto em que gestores diziam que professores universitários eram vagabundos, então, era muito complicado.

Nas respostas apresentadas, nota-se que somente o Docente VI considerou a adoção do ERE como inadequada, pois para ele, ela não atentou às condições dos/as discentes, *que tiveram até mesmo a possibilidade do trancamento de matrícula*, evidenciando a desigualdade do processo. Os demais docentes, cada um à sua maneira, entenderam como atrasada ou como aquilo que era possível de ser feito no contexto de paralisação da Unifap.

Para o Docente I, essa resposta foi necessária, pois ele entende que a situação exigiu o ensino remoto, mas diferente do Docente IV e da Docente II, não mencionou as condições de acessos dos/as alunos/as, de modo a entender que as universidades deveriam responder ao tempo que ficaram paradas. Já a Docente II, ressaltou a angústia de ficar tanto tempo longe do trabalho, além da insegurança de como seria o ensino por meios remotos, afirmando que a universidade mapeou as necessidades de quem não tinha condições para este retorno.

A Docente III e o Docente IV foram mais enfáticos em demonstrar insatisfação para com a demora pelo retorno às atividades, inclusive colocando a situação como irresponsabilidade da Unifap, pois a resposta da universidade poderia ter sido mais bem planejada e não tanto excludente – que é, por sinal, uma das características da exigência de uso das tecnologias digitais em cenário de prevalência das desigualdades sociais, como na educação amapaense.

Essa preocupação com a necessidade de retorno ao trabalho, sem considerar a totalidade dos/as atingidos/as por tal decisão volta, nos remete ao exposto por Maués (2006) sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, com a influência do movimento de reestruturação produtiva, com a exigência de mais trabalho, menos tempo ocioso, com mais

adequações às transformações tecnológicas, inclusive nos serviços de consumo, que é como o capital concebe a educação, dentro da lógica de oferta, demanda e lucro.

Para o Docente V, o contexto era de imposição, independente da vontade da gestão da Unifap, era um movimento comum as universidades, mas destacando a particularidade do apagão, do avanço na vacinação contra a Covid-19 e, principalmente, com a demora por parte da instituição, em satisfatoriamente demandar o retorno presencial. As Docentes VII e VIII também entenderam a adoção como inevitável, mas deveria ser de resposta imediata, pois a demora e uma possível não adoção ao ERE prejudicaria ainda mais o andamento dos trabalhos.

Com essas respostas, e considerando que foram geradas ao longo do desenvolvimento do ensino remoto na Unifap, percebe-se que para esses/as docentes/as, havia um consenso sobre meios alternativos que possibilitassem o retorno ao trabalho, sendo para alguns, uma ação mais imediata e para outros, uma resposta que demandava mais com mais sensibilidade às condições de acesso (principalmente dos discente) e um plano voltado ao presencial.

Já nessas primeiras respostas identifica-se a dimensão do trabalho pela quantidade, e nem tanto pela qualidade, associando-se a constante cobrança por produção no meio acadêmico (MAUÉS, 2006), tendo em vista que as concepções apresentadas indicam mais a necessidade de retorno, sem antes pensar em quais consequências, e em como elas se dariam.

Desse modo, seguindo ao segundo ponto de questionamento pós adoção do ensino remoto emergencial na Unifap, chega-se ao item de mudanças daí decorrentes:

3.3.3.4.2. O que mudou nas suas condições de trabalho docente com a adoção do Ensino Remoto Emergencial na Unifap?

Este segundo item relaciona-se à pergunta sobre as *condições de trabalho dos/as professores/as*. Neste atinente, Migliavacc (2020, s/p) destaca que:

a expressão alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve no processo. A ideia de *condições* leva a tomar distância daquelas análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica.

Referenciando-se esse conceito com a perspectiva de análise acerca do período e contextualização histórica e geográfica indicada, busca-se compreender como os/as docentes se perceberam nas mudanças de condições de trabalho em função da pandemia. Vejamos suas respostas:

DOCENTE I: Acho que não mudou muita coisa. Como fazia todas as aulas na universidade, a minha sala tinha uma certa estrutura, os livros estavam lá, a internet de boa qualidade... Essas aulas remotas não alteraram muito o dia a dia. Não mudou as condições de trabalho. Se eu tivesse dado aula de casa, sozinho, com gente entrando, prejudicando a aula, eu diria que teria mudado, mas não aconteceu isso.

DOCENTE II: Mudou na forma de trabalho. Eu não tinha essa experiência de estar mandando texto aos alunos via WhatsApp, até mesmo o SIGAA que eu pouco usava, se tornou um instrumento importante para o meu trabalho, é uma plataforma que a gente já tem, já faz um tempo e eu não sabia lidar. E foi justamente através do curso que fiz na universidade. Por esse lado, o ensino remoto foi muito benéfico, porque eu aprendi a usar o SIGAA como não usava antes. Então é uma experiência que ajudou em partes. Foi uma mudança grande nas condições de trabalho.

DOCENTE III: Assim, eu acho que mudou para melhor, a questão do tempo, do deslocamento, porque eu estava toda: “ah, meu deus, e agora, corre para chegar na hora, eu vou chegar a tempo”. A questão do deslocamento, você gasta menos, mas eu também compreendo a questão da necessidade de você ter uma interação melhor, então, acredito que a gente vai voltar presencialmente no próximo semestre, mas caso não volte, eu vou começar a fazer até seminário virtual para ver se dinamiza, para ver se os alunos ficam mais interessados em participar um pouco mais.

DOCENTE IV: Eu sou um adepto do encontro presencial, físico, ali na sala de aula. Lógico que há uma de comodismo, uma coisa de não precisar sair de casa para ir para a Unifap, o desgaste nos deslocamentos é trabalhoso, e estar em casa, fazer essa coisa acontecer a partir de casa é cômodo? É! Mas ao mesmo tempo me perguntado sobre os desgastes da onipresença, o tempo todo ligado, on-line. É o desafio imaginar que a ilusão de trabalhar de casa não cause danos, ligados em plataformas, vivenciando as precariedades das estruturas que nós temos, mas isso de tá dentro de casa é cômodo. Ao mesmo tempo pensar o distanciamento, de não ver as pessoas, não ter um abraço, as reações é um dano grande. O perigo é a gente se acostumar a esse distanciamento.

DOCENTE V: Mudou radicalmente. Como disse uma ex-aluna, nós trouxemos o nosso trabalho completo para dentro de casa. E professor, geralmente trabalha dentro de casa, fazendo aula, buscando material, no nosso caso da universidade, é escrevendo, fazendo parecer. Tinha uma parte dentro da universidade e a gente trouxe isso para dentro de casa, traz implicações muito fortes na nossa rotina, por exemplo eu vivo só, deixar de ter sociabilidade foi muito duro, eu tive dias de solidão, de depressão, e até hoje muitas vezes eu tenho, porque a gente tem necessidade de interagir com outras pessoas. Quem tem família diariamente tá conversando, tá brigando, tá discutindo nas suas casas. Mas quem não tem... Eu converso com os meus filhos pelo WhatsApp, mas não é a mesma coisa.

DOCENTE VI: Mudou muito. O que dá para sintetizar, a quantidade mudou muito, e a qualidade caiu, não importa o esforço que a gente faça. Ficou um peso.

DOCENTE VII: Quando a gente assumiu essa responsabilidade, que também tem custos para acessar o ambiente em casa, organizar melhor em formas e equipamentos, por menos que fosse, acho que todo mundo precisou. Hoje em dia, por exemplo, eu ponho essa tela aí [plano de fundo da plataforma Google Meet], mas eu não sabia que tinha esse recurso, no começo eu não sabia, eu estava preocupada com o que ia aparecer na minha casa, se ia aparecer a parede, os livros. Mudou o que eu tive como mãe e mulher foi uma experiência complicada, pois estava em casa e nem sempre a família percebe que você está em aula. Às vezes estava acumulando duas atividades, começa na sala de aula, mas tinha ainda uma comida no fogo, alguma coisa da casa, esperando alguém tocar a campainha. Mas eu não considero uma experiência ruim. Na minha opinião, a universidade não deveria ter parado.

DOCENTE VIII: Para mim, o ensino remoto elevou uma carga horária maior de trabalho. Aqui o público e privado se misturou e isso leva a uma sobrecarga, pode dizer assim: “ah, mas você tem que separar o teu trabalho da vida família”, mas você não consegue. O ensino remoto mudou no sentido de elevar a carga de trabalho em que o público e privado se misturam, e as mulheres estão mais sobrecarregadas.

Com esses resultados, reitera-se aqui uma passagem já mencionada anteriormente na dissertação: *o ensino remoto afetou os/as docentes de maneira diferenciada. Para uns, deu mais possibilidade de conforto, para outras/os, trouxe a sobrecarga de trabalho doméstico*. Nota-se, portanto, uma diferenciação no processo de divisão sócio-sexual do trabalho, tendo em vista que “essas profundas mudanças não ocorreram de maneira homogênea e linear, variando de maneira significativa conforme a natureza das instituições de ensino, dos cursos (mais teóricos ou mais práticos) e do perfil socioeconômico dos docentes e discentes” (PIRES, 2021, p. 85). Levando assim, o ensino remoto a alterar a vida social desses/as trabalhadores/as em contexto de crises: impondo um novo ritmo de trabalho.

Nesse sentido, para o Docente I, diferentemente da maioria dos/as colegas, afirma não ter “mudado muita coisa”, pois, segundo ele, as suas condições de trabalho não foram prejudicadas. Para a Docente II, parte-se do entendimento de que houve sim mudança na forma de trabalho, mas muito mais vinculada ao uso do WhatsApp e do sistema acadêmico institucional em vigência na Unifap, o SIGAA, como instrumento de trabalho para o envio de textos e comunicação em geral com as turmas.

A Docente III, também num movimento que diverge das proposições que estudam o trabalho docente no âmbito nacional, afirma que suas condições mudaram para melhor. No seu devido direito, entende o ERE como positivo na otimização do tempo de deslocamento até a universidade, mas reconhecendo a perda de interação. Em divergência, o Docente IV, destaca a importância do encontro presencial, sente a ausência a interação, e por ocupar função administrativa, relata o desgaste da *onipresença* de parecer estar on-line e, portanto, a disposição para atender as demandas da Unifap a qualquer hora, inclusive, fora do horário convencional de trabalho, como grande mudança em relação ao presencial.

Com relação ao Docente V, tem-se enfaticamente o aspecto negativo do ensino remoto, considerando este como provocador de uma mudança radical em suas condições de trabalho, pois referenciado na fala de uma ex-aluna, afirma ter levado o trabalho, o público, para dentro de casa, até então, o espaço privado, relatando solidão na vivência do processo de distanciamento social. O Docente VI também afirma ter sentido as mudanças, mas de forma negativa, de perdas na qualidade como um peso a ser considerar nas novas e conflituosas

condições de trabalho, demonstrando a contradição entre quantidade e qualidade de um retorno ocorrido às pressas, para justificar a realização do trabalho, ainda que de qualquer maneira.

A Docente VII apontou a responsabilidade e os custos extras com essa nova experiência do seu tradicional trabalho docente, passar a ser realizada, no contexto da entrevista, em sua casa. Segundo a professora, havia uma preocupação com a tela de fundo de suas aulas, pois não havia a intenção de que o ensino remoto invadisse a prioridade do lar, assim como também ela esperava uma resposta imediata da Unifap e não a longa paralisação. E para a Docente VIII, o ERE também relacionou o público e o privado com o adicional de uma elevada carga horária de trabalho, deixando uma sobrecarga pior às mulheres, pois somada ao *contexto de trabalho historicamente destinado a elas*, conforme abordado na próxima seção.

Com esses resultados, recorre-se novamente às proposições do ANDES-SN, que evidenciou esse contexto de pandemia e ERE a partir de condições adversas:

Em outras palavras, o cumprimento das atividades remotas deve considerar as condições adversas criadas pela pandemia no ambiente residencial: o estado de saúde do profissional, a composição familiar, a presença de pessoas que fazem parte dos grupos de maior risco, a mobilidade, as condições financeiras e de acesso tecnológico às plataformas de pesquisa, desigualdades de gênero, capacitismo etc. Daí a necessidade de aprimorar as condições de trabalho e a sua organização em torno do indivíduo, não o contrário. (ANDES-SN, 2020, p. 19)

Ficam entendidas então, as condições em que os/as trabalhadores/as docentes estavam situados/as como adversas no sentido de focar essencialmente ao seu entorno e obrigações, gerando sobrecargas, desigualdades, e não no indivíduo, possuidor/a de necessidades e direitos.

Chega-se, dessa forma, ao terceiro item desta análise pós efetivação da documentação que implementou o ensino remoto na educação superior brasileira, com ênfase a Unifap.

3.3.3.4.3. Como o/a senhor/a avalia as suas novas condições materiais e pedagógicas de trabalho docente em contexto de Ensino Remoto Emergencial?

Nesse questionamento, almejou-se a análise sobre a avaliação docente especificamente com relação às suas novas condições materiais e pedagógicas desenvolvidas durante o ERE na Unifap. Entendendo como parte dessa nova realidade o aparato de equipamentos, como computadores, celulares, o acesso à internet e a relação de ensino e de aprendizagem, com metodologias e técnicas que mediaram o ensino remoto – entendido neste estudo, como um ensino gerador de desigualdades entre aqueles mais vulneráveis no sentido socioeconômico.

Vale destacar que parte das relações desiguais advém, no contexto de políticas públicas, das contrarreformas, que estabeleceram vigilância nos currículos e nos processos avaliativos, assim como fizeram dos docentes os responsáveis pelo sucesso ou fracasso no meio educacional (CARVALHO, COSTA, MAGALHÃES, 2021). Nesse sentido, se direciona a análise das respostas:

DOCENTE I: Quem utilizou a plataforma da Unifap, teve um acúmulo de conhecimento legal. Quem não utilizou também teve da mesma forma. Vivemos ainda momentos de incerteza, com novas variantes. Acho que não é muito estranho pensar que a gente ainda pode ter ensino remoto por muito tempo. Hoje todas as situações devem ser levadas em consideração. A realidade ainda não tá confortável. Países que não sofreram muito no início estão sofrendo agora, o Brasil tem um histórico de irresponsabilidade, tanto governamental, como da população.

DOCENTE II: Avalio de forma positiva, porque na parte didática, pedagógica, eu consigo fazer as atividades com mais rapidez. Hoje eu estou planejando mais rápido, estou conseguindo passar mais atividades aos alunos. Até que eles dizem: “professora, a senhora está passando atividades demais”. No presencial eu não conseguia, não tinha despertado. Honestamente, tem sido bom. Com esses instrumentos tem me ajudado muito a melhorar o meu trabalho. Pesquisar muitos textos, eu tinha um cansaço mental antes que era ter saído de um doutorado, ter uma carga muito grande de leitura, com uma exigência muito grande, então eu comecei a deixar de lado o computador. E aí, foi um momento que me ajudou a sentar mais em frente ao computador e passar a pesquisar mais revistas, indicar mais sites aos alunos, procurar bibliografias, coisas que não estava conseguindo fazer, e agora eu tô conseguindo. Talvez, por tudo isso, que essa minha carga de trabalho aumentou muito. Mas foi positivo.

DOCENTE III: Para mim tá tranquilo. Eu considero satisfatório, não tenho de que me queixar, nesse sentido não.

DOCENTE IV: Como eu avalio, bom... Falando aquilo que eu construí aqui em casa, estruturalmente, tenho as condições que consigo resolver as minhas demandas. Mas, há sempre uma grande complicação. Para nós das Ciências Sociais, que a princípio são cursos muito teóricos, não somente isso obviamente, a constituição teórica desses aprendizados é só uma metade do processo. E aí, quando nós não temos a viabilidade de fazer uma pesquisa de campo, de explorar isso, de serem mais atuantes nesse processo se perder essa outra metade. A pandemia trouxe essa limitação.

DOCENTE V: Eu avalio como uma coisa necessária, urgente, mas que isso não deve ficar muito tempo. Foi um aprendizado que a gente incorpora na vida, mas a gente precisa voltar a nossa rotina como professores, como era antes. Essas coisas não vão substituir. É lógico que para quem costuma fazer material didático, vídeo, isso pode ser útil, mas eu sou ainda um professor tradicional que precisa da sala de aula para explicar no quadro... Por exemplo, em disciplina como etnologia, eu sempre passava vídeo, documentário, além de dar aula, sobre coisas da Amazônia. Nesse momento a gente tá sem essa parte... Então, foi necessário apenas para esse momento.

DOCENTE VI: Eu avalio que essas condições de trabalho são insuficientes para fazer o trabalho adequado. Isso gera uma sobrecarga, um estresse. E para mim, não tem como falar em condições de trabalho na educação pensando só em professores, tem que ter as condições dos alunos. Se você vai dar aula numa periferia, faz parte de suas condições de trabalho saber se os seus alunos se alimentaram naquele dia da aula, se seu aluno estiver com fome na hora da aula, o seu trabalho não vai render, não importa quanto você esteja preparado. Então, no caso da pandemia, isso é muito real. Esse conceito de trabalho docente, o conceito de condições de trabalho docente tem que ter no mínimo boas condições para os alunos também, condições financeiras, estruturais, tempo, psicológicas, de saúde.

DOCENTE VII: O ensino remoto é mais limitado, a mim, por exemplo, eu gosto da aula expositiva, da conversa, das exposições das ideias, das ideias de autores e ficou mais complicado no virtual. Por isso que a aula teve que diminuir o tempo, porque a fadiga é muito maior em ficar prestando atenção. Só de saber que o aluno tá lá do outro lado e nunca aparecia: “ah, professora, a câmera aqui não funciona”, e tinha uns que não falavam, só podiam escrever. Para mim é complicado, por tenho problemas de visão e não consigo acompanhar bem o chat na leitura, tinha que chegar bem pertinho para poder ler o que o aluno estava escrevendo.

DOCENTE VIII: Os custos aumentaram. Os custos das tecnologias, a gente usa até o celular para dar aula, por exemplo, a minha internet eu achava que era boa, às vezes não pega no computador, então, tenho que dar aula pelo celular. A vida útil desses aparelhos, pela quantidade de uso, é mais rápida, acaba mais cedo. Aumentando as nossas condições materiais de existência, acaba tendo um custo maior. Tive que pagar pessoas para me ajudar com essas novas tecnologias, pedir ajudar dos alunos dizendo: “eu não sei mexer nisso, me ajuda editar um vídeo”, eu sou de uma geração que não tem tanta facilidade de lidar com as novas tecnologias como os mais jovens. Eu tive que aprender a usar para prender a atenção dos alunos, pagar os e-books pela Amazon, mas na hora parece ser só para a gente ler, pois os alunos não conseguem abrir. Era muito melhor quando eu ia comprar o livro físico e trazia para casa, escaneava, tirava cópia e disponibilizava aos alunos.

No que diz respeito aos resultados deste último item, que foi pensado a partir da consequência de efetivação do ERE, com foco agora nas entrevistas, o DOCENTE I aponta um retrato um pouco confuso ao afirmar que quem utilizou a plataforma disponibilizada pela Unifap – inicialmente, para uso institucional, foi somente a Conferência Web RPN –, teve um bom aproveitamento de conhecimento, ao mesmo tempo afirma que quem não utilizou também teve. Destaca o momento de incertezas com a presença das variantes do vírus Sars-CoV-2, além das inegáveis irresponsabilidades do governo federal, bem como, de parte da população brasileira para com a pandemia. Isso sem mencionar diretamente as novas condições materiais e pedagógicas enfrentadas na situação de ERE.

Já a DOCENTE II avaliou essas novas condições como positivas, destacando avanços, com melhorias em suas condições de trabalho, com mais rapidez durante as suas disciplinas, que até então, ainda no presencial, enfrentavam necessidades de reformulações, ainda que estes aspectos positivos sejam acompanhados pelo aumento do trabalho.

Para a DOCENTE III foi entendido como um processo tranquilo e satisfatório, não havendo grandes desgastes com a pandemia. O DOCENTE IV também avalia positivamente, conseguindo, em suas condições individuais, montar uma estrutura suficiente para atender as demandas de trabalho, lamentando ainda, a impossibilidade de realização das pesquisas de campo, uma das características do trabalho do/a cientista social.

Nesse sentido, o DOCENTE V entende essas novas condições como necessárias ao cenário social de restrições, mas reafirma posicionamento contrário, concebendo que este ensino remoto não deve perdurar, muito menos substituir em definitivo o presencial. De

maneira enfática, o DOCENTE VI entende essa situação imposta como insuficiente, ressaltando a relevância dos/as discentes nessas condições de trabalho na educação, tendo esses como um dos/as principais agentes no processo educativo.

Semelhante ao que é apontado pelo colega anterior, a DOCENTE VII entende o ensino remoto como limitado, expondo a sua preferência pelas aulas presenciais, com interação direta entre docente e discente, reclamando também do distanciamento em que é ser professora numa sala com alunos que afirmam não poder ligar as câmeras e nem interagem por microfones, passando essa interação a ser escrita no mecanismo de bate papo, tornando-se assim, dificultoso para a professora que alega ter problemas na visão para acompanhar as letras pequenas.

E a DOCENTE VIII reforça a reclamação sobre os elevados custos extras, tanto na aquisição de tecnologias digitais da informação e comunicação, como na contratação de pessoas para darem suporte com edição de vídeos, o que era tido como necessário no momento inicial de pandemia e, portanto, novidade do ERE na Unifap.

Desse modo, buscou-se nessa seção, apresentar os resultados da pesquisa documental, enquanto um evidente contraponto à realidade vivenciada pelos/as docentes, uma divergência entre teoria e prática, exposta nos resultados obtidos com as entrevistas, direcionada ao foco da análise de documentos elaborados pelo Governo Federal (MEC e CNE), bem como pela Unifap, além dos sindicatos (nacional e local) dos docentes do ensino superior, problematizando a realidade concreta de trabalho desses docentes no contexto de ERE na situação pandêmica.

Entre outros pontos, buscou-se a diferenciação entre Educação à Distância e o Ensino Remoto Emergencial, concebendo este último como um objetivo do governo federal, abraçado pela Unifap sem questionamentos, a partir de documentos, as suas consequências para a comunidade acadêmica que ainda estava se recuperando do trágico ápice da pandemia de Covid-19, enfrentado pela a população amapaense em 2020 e em suas desigualdades no acesso e permanência na educação no contexto mencionado.

4. O CONTEXTO DE ERE NO TRABALHO DOCENTE DA UNIFAP E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOLOGIA

Nesta quarta e última seção almejou-se o aprofundamento da análise dos resultados gerados pelas entrevistas realizadas com os/as 8 (oito) docentes participantes do estudo, que são vinculados aos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Com foco em suas condições de trabalho no contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido a situação de pandemia da doença Covid-19, sendo essas entrevistas guiadas pelo roteiro semiestruturado, disponível no apêndice II desta dissertação.

4.1. Encaminhamentos direcionadores das entrevistas

Conforme já apresentado na introdução, menciona-se o percurso de preparação para a realização das entrevistas, em que se teve a: 1) consulta informal, via e-mail, sobre a possibilidade de participação dos/as docentes no estudo; 2) elaboração do Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido (TCLE); 3) construção do Roteiro de Entrevista; 4) aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unifap; 5) realização das entrevistas conforme diretrizes da História Oral.

Chega-se então à proposta de análise sobre o real, o concreto, as experiências vividas e narradas por esses/as professores/as, para compreender as suas condições de trabalho a partir de observações acerca do cotidiano, como permeadas por intensificação, precarização e, até mesmo, sinais de uberização do trabalho docente. Reitera-se, dessa forma, que o processo de geração de dados foi realizado por meio da comunicação ocorrida durante a entrevista, sendo esta examinada com base na Análise de Conteúdo já apresentada. Nota-se a importância dessa análise da linguagem, da visão crítica e da dinâmica do vivido, uma vez que:

análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2005, p. 14).

Portanto, valoriza-se a problematização dos resultados gerados em entrevista realizada por meio de plataforma digital – Google Meet –, devido à necessidade de distanciamento social, pois naquele momento ainda se estava sob forte o risco de contaminação pela Covid-19.

Aliás, vislumbra-se concretizar a proposta de *categorização* apresentada teoricamente na segunda seção do estudo: intensificação, precarização e uberização, concebendo esse processo como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). Isso foi possível por meio das seguintes etapas: I) estudo prévio da teoria, II) identificação ou concretização das categorias nas e respostas dos/as docentes (entrevista), e a III) mediação dessas duas primeiras etapas (teoria + resultados) como conclusão fértil ao estudo.

Nos itens 4.4.7, 4.4.8 e 4.4.9, serão abordados cada uma das categorias estruturantes, com a finalidade de classificar como esses/as docentes vivem esse contexto de ERE, com a transcrição de trechos de suas falas. Nesse sentido, busca-se relacionar o referencial teórico aos resultados práticos, para assegurar a interlocução com a realidade concreta vivenciada por esses/as professores/as.

Parte-se então, ao aprofundamento da abordagem dos resultados gerados nas entrevistas. Conforme já mencionado, este procedimento foi estruturado em quatro eixos, elaborados a partir dos objetivos geral e específicos, levando a seguinte nomenclatura no roteiro semiestruturado:

1) *Perfil Docente* – já abordado na seção introdutória; 2) *Tempo de Trabalho: quais os efeitos do ERE no trabalho dos/as docentes?* Neste eixo, foram apresentadas cinco questões com o objetivo de explorar os efeitos do ensino remoto no tempo e nas mudanças na preparação, execução e avaliação, haja vista que o trabalho docente não se limita à sala de aula (nesse caso, virtual); 3) *As tecnologias digitais nas atividades remotas*, com sete questões, almejando problematizar a presença, os custos e as influências das tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do exercício das atividades docentes, inclusive, considerando a mediação dessas tecnologias na interação dos/as discentes; 4) *Os desafios e demandas do ensino remoto no cotidiano docente*, o mais abrangente, com 17 questões, com três já apresentadas e uma excluída por não se adequar mais ao estudo, buscando evidenciar diretamente a vivência das atividades docentes, em que também estão incluídas as categorias: intensificação, precarização e uberização do trabalho.

Para fins de organização, estes eixos serão tratados aqui nas seguintes de subseções: 4.2 *As mudanças nas estruturas físicas, virtuais e no tempo de trabalho dos/as docentes no contexto de Ensino Remoto Emergencial*; 4.3 *As tecnologias digitais nas atividades remotas: oferta institucional e estrutura individual docente*; e 4.4 *Os desafios e demandas do Ensino Remoto*

Emergencial no cotidiano docente: o antes e o durante a pandemia nas condições de trabalho. Nessa perspectiva, apresenta-se o aprofundamento dos resultados a seguir.

4.2. As mudanças nas estruturas físicas, virtuais e no tempo de trabalho dos/as docentes no contexto de Ensino Remoto Emergencial

Nesta subseção, trata-se os aspectos diretamente vinculados às estruturas físicas, virtuais e ao tempo de trabalho desses/as professores/as, considerando as questões iniciais exploradoras dos primeiros impactos acerca das mudanças vivenciadas pelos/as docentes. Nessa análise, seria inevitável não considerar as interferências da pandemia em toda a vida social.

Da educação à economia, as sociedades, os países, foram amplamente atingidos, com destaque ao domínio das forças neoliberais, caracterizados pela “restrição de aplicação de recursos especialmente para a área social, ausência de investimentos nas políticas sociais (especialmente na política de saúde), acarreta uma crise sanitária sem precedentes” (FERNANDES, GOIN; ROCHA, 2021, p. 90). É nesse contexto que entendemos o Brasil atual. Com pouca preocupação por parte do governo federal com as áreas sociais, na aquisição de medicamentos eficazes ou na indicação de distanciamento social, direcionando a preocupação aos setores econômicos, levando a sociedade brasileira ao desgaste, com um número de mortes diárias jamais imaginadas.

É nesse sentido, que nos propomos a investigar as condições de trabalho docente. Buscando analisar como esses/as docentes, sobreviventes à pandemia, se estabeleceram no retorno ao trabalho. Para tanto, expomos nas próximas linhas, como estava ocorrendo o ERE (a partir de 2020), em comparação ao que foi vivenciado anteriormente:

4.2.1 O/A senhor/a acredita que houver mudanças na carga horária e no ritmo de trabalho das atividades realizadas antes (com referência ao ano de 2019) e durante (a partir de 2020) a execução a Ensino Remoto Emergencial? Se sim, por quê?

DOCENTE I: Ah, afetou de forma estrutural, não tenho dúvida disso. Mudou tudo. Eu não vou nem falar de tempo de aula, de duração, mas, assim, mudou a relação que a gente tinha no dia a dia. Não foi a parte só remota, mas algo que uma aula ao vivo em uma sala de aula é bem diferente do que uma aula on-line em relação ao *feedback* que os alunos possam dar, mas foi o que foi possível fazer.

DOCENTE II: Sim. Não na carga horária, mas no acúmulo de atividade que nós tivemos nesse momento de pandemia. A carga horária continua de 60h ou 120h, no entanto, a carga de trabalho aumentou no semestre de 2020, e foi um semestre muito pontuado, foi um período curto para uma carga horária elevada. Então, aumentou significativamente o trabalho do docente. Porque em um curto espaço de tempo

tivemos que dar conta de uma carga horária que nós damos conta em seis meses, nós passamos a dar conta em dois meses, três meses. Até emocionalmente, além do momento difícil de pandemia, muitos colegas adoecendo, isso nos atingiu muito.

DOCENTE III: Houve sim mudanças. Na carga horária de 2019, sim. Pelo menos para mim o ritmo de trabalho ficou mais devagar do que acontecia presencialmente, em função até do período enorme que a gente ficou sem dar aula, que eu não sei porque cargas d'água, e aí eu acho que é uma questão absolutamente política, e eu culpabilizo o sindicato dos professores por ter feito com que os professores não pudessem voltar na modalidade EaD para as suas funções, para dar aula. A Unifap foi a última universidade federal a voltar às atividades, e quando voltou às atividades de ensino remoto, houve o apagão. E aí, a coisa ficou mais desesperadora ainda. Muitos professores faziam *lives*, mas a gente ficou ganhando sem trabalhar, sem dar aula, porque essa é uma atividade extremamente importante, o tripé não foi feito.

DOCENTE IV: Sim, eu vivencio essa realidade, eu entendo que houve sim essa mudança de carga horária tendo em vista que o nosso grande problema era saber como viabilizar esse ensino remoto. Em geral, a modalidade do ensino remoto acabou trazendo isso pela metade, principalmente tendo em vista o acesso do corpo discente, as condições estruturais de conexão, ficou meio que inviável, encontros de 4h seguidas a partir de sinal de internet. Então, houve sim, redução. Mais ou menos a gente acabou convencionando duas horas de encontro, algo em torno disso, um pouco mais, um pouco menos, visando justamente essa falta de acesso mais amplo e igualitário para todos os discentes.

DOCENTE V: Sim, houve alteração. Houve a necessidade de a universidade criar calendários mais curtos, para poder dar conta do calendário acadêmico, ela teve que criar, por exemplo, um período letivo intervalar, um tal de PLI, e também teve semestre que não foi a quantidade de aulas suficiente. O calendário tá meio atropelado, nós estamos, inclusive, atrasados e atropelados.

DOCENTE VI: Sim, teve uma mudança radical, mudança drástica na carga horaria, na intensidade do trabalho. Ficou muito mais intenso a partir do início do trabalho remoto, tanto as atividades... Do meu caso, eu assumi mais disciplinas para ministrar do que antes. Houve mais atividades de orientação para fazer, parece que o ritmo de publicações aumento também, teve uma exigência de atenção maior de atualização maior em relação a bibliografia que estava sendo produzida, então, houve também essa exigência de uma atualização em relação a essa bibliografia sobre esse novo mundo que estava se realizando a partir de 2020. Então, foi muito mais intenso e a intensidade continua, apesar da pandemia ter diferentes ondas.

DOCENTE VII: Sim, houve e muito grande. Eu acho que é uma questão do tempo, o tempo presente, do presencial é muito diferente do tempo aqui no remoto. Eu acho que é um problema de lidar com esse tempo. Houve essa realidade e eu não escutei nenhum colega que tenha sustentado toda a quantidade de tempo no remoto.

DOCENTE VIII: A gente teve até que trabalhar mais, tivemos que aprender a lidar com as tecnologias. No início, por exemplo, eu trabalhei na extensão remotamente, e isso significou ter que fazer vídeos, preparar o material, gravar as aulas, edição, tornar o ensino atrativo. Eu trabalhei com o Meet, o Zoom, só que com mais dificuldades, além aquela plataforma, Conferência Web RNP. Então, a gente teve que aprender a lidar com essas tecnologias fora a sala de aula, né. E confesso que foi um pouquinho mais estressante, porque a internet às vezes não funcionava bem, faltava energia. Então, o estresse foi maior. A gente teve que pensar em estratégias para nossa aula não ficar cansativa, porque dificilmente a gente consegue ficar 4 horas na sala de aula pretendendo a atenção do aluno, imagine nas mídias sociais, na internet. O ensino remoto gera mais fadiga, até porque a gente não tinha estrutura suficiente, nós não tínhamos as condições necessárias para isso. Nós estávamos acostumados com a ideia de que a nossa casa ser a casa, é o cachorro latindo, é a criança gritando, televisão ligada, não era o nosso espaço de trabalho. O meu espaço de trabalho era a Unifap e

de repente a minha casa precisa se adaptar a esse espaço de trabalho. Eu digo que foi um pouco mais trabalhoso, ainda mais nós mulheres, parece que o trabalho nunca acaba. Eu te digo que foi muito mais cansativo. Antes eu saía de manhã para a Unifap e lá eu era Unifap e pronto. Estando em casa, eu não sou só Unifap, eu sou mãe, dona de casa. Então, eu digo que o trabalho remoto é mais trabalhoso.

Com relação às mudanças na carga horária e no ritmo de trabalho antes e durante o Ensino Remoto Emergencial, para o DOCENTE I, tem-se a afirmação de uma mudança considerada como *estrutural*, afetando o cotidiano, a forma de execução do seu trabalho, enfaticamente na interação aluno-professor, ainda que o mesmo docente admita conformidade, entendendo o ERE como o que era possível de ser feito. Para a DOCENTE II, a mudança não está necessariamente na carga horária, mas no acúmulo de atividades a serem atendidas em um curto período determinado pelo retorno, somado também ao momento de abalo emocional em função da pandemia, com o adoecimento e/ou perda de vida de colegas de trabalho.

A DOCENTE III concorda com as mudanças, reduzindo o que seria uma aula semanal de quatro horas, para duas. Destacando também a incerteza em vislumbrar o ensino remoto, expondo percepção acerca da vulnerabilidade dos/as discentes. Para o DOCENTE IV existiu a mesma dificuldade para saber como viabilizar o ERE, como tornar possível essa realidade que tinha como proposta a redução das aulas, de maneira contraditória, pois levava ao acúmulo de outros desgastes, como na forma de se conectar às aulas, principalmente mencionando a condições estruturais frágeis dos/as discentes.

Já para o DOCENTE V, a alteração ficou visível a partir da necessidade de criação de um calendário acadêmico suplementar em caráter excepcional, e, conseqüentemente, de um período/semestre intervalar que correspondesse a necessidade de retorno imediato, portanto, conforme o professor, *atropelando e atrasando os trabalhos*. Assim também o DOCENTE VI considerou a mudança como radical e drástica, tanto na carga horária, como na intensidade do seu trabalho, tendo que assumir mais disciplinas, orientações e atenção redobrada na atualização da bibliografia que já estavam em modificação com produções sobre a pandemia.

Com relação às DOCENTES VII e VIII, para a primeira, existiu uma mudança muito grande, um grave problema de execução com conseqüências na qualidade deste ensino. Para a segunda, além de trabalhar mais, o ERE exigiu novos aprendizados com as TICs, com ênfase a cobrança por conhecimentos relacionados a edição de vídeo e uso de plataformas virtuais somados ao estresse de trabalhar em casa, pois segundo a professora, ocorreu a invasão do trabalho docente no espaço da família, no lazer, com sobrecarga, especialmente com a superexploração e as desigualdades no trabalho doméstico enquanto *destinado* para as mulheres, tornando este processo extremamente cansativo.

Dessa forma, o ensino remoto foi executado como um improviso, um remendo mal feito, “um arremedo como resposta pragmática ao período estendido da quarentena, como se fosse possível transpor a aula presencial em aulas à distância” (MELIN; MORAES, S/D), uma resposta *imediate* a necessidade de retorno ao trabalho, a vida socioeconômica – tão lamentada pelos representantes do mercado/economia formal.

Com isso, chega-se ao segundo questionamento do eixo apresentado.

4.2.2 Qual era a sua carga horária diária de trabalho durante o período de ERE?

DOCENTE I: A carga horária não afetou muito. Afetou mais em como dar aula, como ter esse *feedback*, apesar de que os trabalhos que a gente fazia para casa ganhou um peso maior. A gente dividia em aulas síncronas e assíncronas. Em termos de carga horária não houve alteração.

DOCENTE II: A carga horária diária nós sempre tivemos planejada, no entanto, ela aumenta no sentido de que passa de uma carga horária em sala de aula de 4h, para 8h, porque a gente trabalha um horário de aula e também nos preparamos para dar aula. Apesar de todos esses anos, eu tive que elaborar todo um planejamento que não era comum na minha prática docente, trabalhar com estágios, e aí, o acúmulo de trabalho é maior. Agora assim, não é todo dia 8h, mas todo tinham que ter leituras, indicando textos, uma carga horária que duplicou.

DOCENTE III: Isso é uma coisa muito relativa. Antes quem quisesse ficar em casa sem fazer absolutamente nada, ficava. Inclusive, alguns professores se mobilizaram no sentido de fazer uma solicitação junto a reitoria e até junto a órgãos do judiciário, para que a gente pudesse ter direito a voltar a dar aula, foi uma confusão terrível. Hoje, eu tenho duas disciplinas, teoricamente, estou na vice-coordenação, tenho o grupo de pesquisa, mas eu não tenho grupo de extensão. Então, se você me perguntar quantas horas, eu não sei te dizer. Em relação a produção das aulas, aí sim, eu acho que a gente tem perdas e ganhos. Perdas no sentido de não ter mais o processo de interação face a face, com o aluno. Eu demoro mais para preparar uma aula, porque leio os textos, artigos e vou preparar a aula, quer dizer que eu fiz o meu roteiro, faço o *PowerPoint* e depois gravo a aula, disponibilizo aos alunos e quinzenalmente, a gente tem encontros. E veja, o professor universitário tem uma flexibilidade maior em relação a outras profissões, principalmente na Unifap. Claro que tem gente que ficou doente de tanto trabalhar, teve gente que ficou muito sobrecarregada, por causa da facilidade de ficar em casa, e ter a ferramenta, internet, e poder fazer tudo sem precisar sair. E você bem sabe o curso da gente, tem professores.... Eu acredito que na instituição como um todo, que nem aula dão. Aí para esse tipo de profissional, a coisa ficou bem fácil.

DOCENTE IV: Em geral, trabalho disciplinas de carga horária muito altas, são as disciplinas fundamentalmente práticas. E, em geral, eu tenho trabalhado duas disciplinas dessas por semestre. Mas disciplinas que seriam com essas cargas horárias altas, então seriam oito horas semanais, e por conta da pandemia, o planejamento acabou sendo outro. Quatro horas, portanto, eu sempre oriento algum trabalho que é feito de maneira assíncrona, como foi convencionado o entendimento. Então, são dois entendimentos, síncrono e assíncrono, o síncrono são momentos como esse que estão tendo aqui de gravação, usando algum tipo de plataforma, que foi convencionado o uso do Google Meet, daqui para frente vai ser diferenciado, provavelmente, para o mês de janeiro, por conta de o Google Meet não permitir mais a gravação, mas, é aquilo, não necessariamente consegue contemplar toda a carga horária.

DOCENTE V: É difícil definir uma carga horária fechada. Por exemplo, o ensino remoto basicamente é o seguinte: antes, a gente normalmente ficava em casa fazendo

as leituras, preparando o material, planejando e ia para a universidade ministrar a aula lá. Hoje em dia, tudo nós estamos fazendo aqui, dentro de casa, tem uma carga horária de trabalho grande. Porque também criou uma outra situação com o trabalho remoto, se antes a gente levava os livros, tirava cópia, colocava numa pasta lá, hoje em dia a gente tem que ir buscar o material, fazer pesquisa do material em forma digital e nem sempre encontra os mesmos materiais, as vezes é preciso substituir, e para substituir a gente precisa ler, né, precisa fazer a leitura para poder passar para os alunos. Então, nós temos essa outra carga horária adicional em casa. No meu caso, que além disso, eu tenho atividade de pesquisa, de escrever, de participar de fórum, de banca e tudo. Eu participei nesses últimos dois anos de banca de doutorado da UFAM. Tenho participado do comitê de patrimônio da ABA, tenho participado de mesa redonda, eu estou agora organizando junto com uma professora da UNIRIO, um GT sobre memória e patrimônio, então, isso é difícil até estabelecer, as vezes quando percebo eu estou com dores nas costas de tanto ficar sentado em frente ao computador. Isso criar problemas tanto do ponto de vista do corpo, da coluna, como do ponto de vista da visão. Não sei dizer quanto tempo passo na frente do computador trabalhando.

DOCENTE VI: Umás 12h de trabalho por dia, em todo esse período do ensino remoto trabalhei nos três turnos. Realizando diferentes atividades da docência: aulas, escritas de artigos, orientações, pesquisas, o administrativo, então, calculo essa média.

DOCENTE VII: Esse que é o problema. Parece que ficamos todo o tempo trabalhando. Aumentou, a impressão que a gente tinha é que não ficou limite de tempo. Você permanece disponível. No meu caso, eu criei grupos de WhatsApp, e eram dúvidas, desconfortos, e tais situações para se resolver no WhatsApp. Quando entrava na aula pelo Google, era o compromisso com a aula. E ficou desse jeito.

DOCENTE VIII: Não measurei, porque tudo se misturou. Uma coisa eu posso te dizer, eu não sei, estava me sentindo mais casada porque eu estava velha, e eu digo velha no sentido de ir passando o tempo, ou, se foi o fato do ensino remoto ir se misturando com as atividades cotidianas da casa, do lar e isso foi muito pesado. Eu posso te dizer que me sinto muito mais cansada com o trabalho remoto, do que ir para a Unifap. Nós tivemos que nos dedicar muito mais, já que antes eu preparava a minha aula, preparava os meus slides, ia para o gabinete de pesquisas e para a biblioteca da Unifap, estudava, ajustava, e em casa não. Em casa a gente teve também que aprender a lidar com as tecnologias, com as plataformas, de como montar uma videoaula, como deixar uma aula interessante e de qualidade gravada. Até porque a gente não tem todos esses recursos, o computador não tinha todos os programas, tive que adquirir, precisar montar uma mini sala de aula em casa, tive que comprar vários equipamentos, como um iluminador para dar aula e aparecer mais apresentável... Senti o cansaço.

Nessas respostas, percebe-se o já mencionado pensamento de que o *ensino remoto afetou as pessoas, os/as docentes e discentes de maneira diferenciada*, tendo em vista até mesmo a contradição apresentada nas respostas dos DOCENTE I e III. O primeiro, indica que o ERE não afeitou *muito* a sua carga horária, mas destaca que ele interferiu no seu *feedback* com os/as alunos/as, dando um peso maior aos trabalhos destinados para casa. Já a segunda entende esse momento como relativo, indicando que ao contrário de ficar em casa *fazendo nada*, com o ERE teria a opção pelo trabalho. Essa mesma docente também demonstrou a sua identificação e posicionamento favorável ao ensino remoto, declarando-se como integrante de um grupo de docentes que almejavam, se necessário, procurar o poder judiciário para que o trabalho na Unifap retornasse por meio das tecnologias digitais.

A DOCENTE II apontou a adversidade, pois, segundo a professora, os seus planejamentos sempre estiveram bem encaminhados, porém, o ensino remoto exigiu uma reelaboração na prática docente, somado ao acúmulo de atividades, com mais cobranças por leituras, dessa forma, duplicando a sua carga horária de trabalho. E o DOCENTE IV demonstrou preocupação com as disciplinas que comumente ministra, tendo em vista que são componentes mais voltados à prática, portanto, ficando inviável mediante o isolamento social. Dessa forma, a extensa carga horária que seria destinada às atividades práticas, foi redobrada em teorias, em atividades síncronas e assíncronas, tanto na sala de aula virtual, como em atendimento de orientações agendadas posteriormente à aula.

O DOCENTE V realizou uma descrição do seu dia-a-dia, apresentando o antes da pandemia, com um planejamento pensado a partir do presencial, em que a casa era o ambiente de preparação às aulas, utilizando a leitura em livros físicos e organização para ir a Unifap – momento de socialização. E no remoto, o trabalho foi todo realizado em casa, junto às dificuldades com relação às tecnologias digitais, deixando os seus recursos materiais inutilizados (Ex.: os seus livros físicos), tendo em vista que este docente não conseguiu digitalizá-los. Segundo o professor, isso gerou uma sobrecarga de tempo de trabalho, exigindo a busca e leitura de novos materiais através da internet. Com isso, o professor alertou para o surgimento de dores no corpo e incômodos na visão por ficar o dia todo sentado em frente ao computador, trabalhando.

Já o DOCENTE VI, entende que trabalhou em média, por volta de 12h por dia, nos três turnos, *realizando diferentes atividades da docência: aulas, escritas de artigos, orientações, pesquisas e o trabalho administrativo*. Para a DOCENTE VII, a carga de trabalho aumentou tanto, ao ponto de se sentir no limite de seu tempo, com a impressão de que estava a qualquer momento disponível, principalmente nos grupos de WhatsApp, para atender as demandas e compromissos de trabalho.

E nas percepções da DOCENTE VIII não haveria possibilidade de mensuração da carga horária, uma vez que para essa professora *tudo se misturou*: trabalho docente, doméstico, lazer e o cansaço. Tudo isso, ao ponto de a professora afirmar que o trabalho realizado na Unifap, antes da pandemia, era menos exaustivo do que o trabalho remoto desenvolvido em sua casa, pois além do desafio de adaptação aos aparelhos e plataformas digitais durante o ERE, quando o trabalho é realizado na Unifap, a vida privada, o lar, não se misturava ao trabalho docente, tendo a biblioteca, os laboratórios e salas de aulas como espaço apropriado e reservado aos estudos, diferente da casa, o lugar habituado a intimidade, do cachorro latindo, da filha assistindo televisão, a carga horária de trabalho foi extremamente sobrecarregada.

Relacionamos as respostas dos/as docentes, apresentadas nas duas primeiras questões, ao que Antunes aponta como o *desespero do capitalismo pela retomada a normalidade*:

O desespero do capitalismo mundializado (para não falar do brasileiro) reside exatamente neste ponto: *sem trabalho não há valorização* do capital, o que estampa seu traço de autêntico *parasita*. As pressões, maiores ou menores em função da intensidade predadora e predatória das burguesias globais e nativas, forâneas e provincianas, se explicam pelo desespero pela volta da produção, pelo fim do isolamento, pela “retomada da normalidade” em uma época de alta letalidade. (ANTUNES, 2022, p. 27, grifos do autor)

Notou-se que o ERE foi implementado como uma necessidade de retorno imediato ao trabalho, ainda que sem condições viáveis, tendo o aval do governo federal (com a ênfase aos documentos emitidos pelo MEC e CNE), e acatado pela Unifap, de modo a responsabilizar os/as docentes, uma vez que não se ofertou a eles/as um acompanhamento real – tendo em vista que o ideal ficou apenas nos documentos –, agravando a perspectiva grifada pelo autor acima, de que “*sem trabalho não há valorização*”, extrapolando a relação público e privado, sem uma preparação adequada para utilização das tecnologias digitais utilizadas durante o ERE.

Dessa forma, parte-se a questão seguinte.

4.2.3 O/A senhor/a trabalhou aos feriados e fins de semanas para cumprir os seus planejamentos no Ensino Remoto Emergencial? Se sim, com qual frequência?

DOCENTE I: Essa parte da docência necessita de um planejamento rigoroso. Algumas vezes, inclusive, e eu tô sendo muito sincero, acabava nem dando conta de todos os encontros, porque tinha também outras atividades, eu tô com projeto em andamento, então, algumas vezes, ficava ausente nesses encontros semanais. Mas, todas as disciplinas foram dadas, houve uma mudança um pouco do *modus operandi* de como planejar, de como dar aula, de como corrigir as provas.

DOCENTE II: Sim, mas não é em todos os feriados e finais de semana, porque o ser humano não aguenta uma carga de trabalho tamanha. Mas em feriado, às vezes, por ser ensino remoto, quando nós trabalharmos com plataforma, o Google Meet, trabalharmos também com WhatsApp não tinha hora para aluno fazer perguntas, perguntando qual era o texto para ler, qualquer hora e sou aquela professora que estou sempre ali, sempre me dispondo. Qualquer hora que chegasse eu já respondia. Até meia-noite, já aconteceu de estar ali respondendo. Apesar dessa carga tanto emocional como de trabalho ter aumentado muito, eu diria assim, que ela é satisfatória para mim, eu estou contribuindo para o conhecimento, contribuindo para que os alunos avancem. É trabalhoso, mas tem as vantagens de satisfação.

DOCENTE III: Eu acho que a gente tem uma flexibilidade muito grande, porque eu posso trabalhar no final de semana, preparar a aula, no sábado e no domingo, que já aconteceu e na segunda não trabalhar, não fazer alguma coisa meramente formal, entrar no sistema, fazer a leitura. A gente pode viajar, sair de casa, pode pegar o computador, isso facilitou muito. Mas com que frequência? Muito pouco. Eu trabalho nos feriados, no começo da pandemia, apareceu muito artigo para eu avaliar, aí assim, ficava lendo e avaliando, já que não tinha aula. Foi basicamente isso. Eu já dei aula aos sábados, sem ser no período do ensino remoto, eu estava numa especialização e

as aulas aconteciam quinzenalmente aos sábados, ou semanalmente, aos sábados. Eu não culpabilizo o ensino remoto. Acho que a gente tem muita flexibilidade em relação a população, outras profissões, a gente tem alguns benefícios.

DOCENTE IV: Eu, procuro não trabalhar em final de semana, preciso de uma qualidade de vida. Então, domingo eu não faço nada. Eventualmente, sábado eu tenho algum tipo de atividade, mas aí é muito mais voltado ao grupo de pesquisa que coordeno. Aí eu olho muito pelo lado do alunado. Então, acho que é a única condição que me utilizado dos finais de semana. Nos feriados, em geral, não.

DOCENTE V: Sim, porque tem que fazer busca de material, e, às vezes isso leva mais de um dia, principalmente, no sábado. Eu também destino um horário no sábado pra buscar material para usar e mandar para os alunos. Às vezes passo uns três dias pesquisando e mandando material, isso às vezes implica até em um final de semana, em um sábado, e poucas vezes eu pego no domingo. Porque a grande questão é o seguinte, que nós temos certas responsabilidades, se eu prometo aos alunos: olha a próxima aula nós vamos abordar sobre tal assunto, eu vou mandar material pra vocês. Então, eu tenho que cumprir antes. Agora uma coisa tá acontecendo, principalmente quando é leitura para todo mundo, passo e quando chega na hora da aula os alunos não leram. Eu tenho dito para eles que isso é complicado porque a gente passa horas e horas na frente do computador, buscando material, e chega na hora da aula vocês ficam calados, não leem.

DOCENTE VI: Sim, tenho trabalhado feriados e fins de semanas, praticamente todos... Com algumas exceções, a frequência é essa.

DOCENTE VII: Trabalhei. Foi noturno, foi aos fins de semana.

DOCENTE VIII: Sim, e muito. E aí, parece que o ensino remoto levou a um controle maior sobre o professor pelas mídias e redes sociais. Aí não tem horário, não tem limites, parece que a gente passou a ser mais controlado, o tempo ficou mais escasso, em qualquer horário você pode ser incomodado, aí chega mensagem, você recebe mensagens aos finais de semana, fazer o trabalho em casa. Eu sinto que a gente ficou mais evadidos com o ensino remoto. Parece que os limites e as barreiras foram quebrados, pois em qualquer dia e horário as pessoas te incomodam.

Nessa nova questão, buscando entender se os/as docentes necessitaram dos feriados e finais de semanas para atender as demandas de trabalho durante o ERE, tivemos no DOCENTE I, uma resposta não direcionada ao que fora perguntado: feriado e fins de semana. Este docente argumentou que durante o ERE buscou cumprir o típico planejamento rigoroso, não dando conta, conforme aponta o professor, de todos os encontros semanais, ressaltando a mudança no modo de planejar e executar as aulas. Ainda assim, cumpriu as suas atividades.

Para a DOCENTE II, sim, os dias mencionados acabaram sendo usados durante o ERE, mas não em todos os feriados ou finais de semana, ressaltando que a comunicação nestes dias não possuía limites, principalmente via WhatsApp, pois entravam em contato com a professora em diversos horários para tratar sobre assunto de trabalho, até mesmo à noite. Entretanto, para a professora, este trabalho foi considerado satisfatório, tendo em vista que ela sentiu estar contribuindo para o avanço dos/as alunos.

A DOCENTE III destaca uma flexibilidade no trabalho docente em comparação a outras profissões, por poder optar por trabalhar nos finais de semana e não necessariamente todos os considerados dias úteis da semana, podendo ainda, viajar, sair de casa com frequência independente do ERE. Em divergência, o DOCENTE IV afirma evitar as atividades de trabalho durante os finais de semana, reservando até o sábado como um dia possível de trabalho, mas dedicado ao núcleo de pesquisa de sua coordenação. Para o DOCENTE V, sim, principalmente o sábado é reservado à busca por materiais.

Já o DOCENTE VI afirma não trabalhar aos fins de semana, assim como para a DOCENTE VII, que inclui o trabalho noturno e os fins de semana. E a DOCENTE VIII, além de exaltar que trabalhou muito nos fins de semana, também aponta um controle maior das mídias e redes sociais sobre o/a professor/a, sem ter a liberdade de não trabalhar, sendo o tempo todo solicitada, por mensagem, quebrando os limites que seriam reservados ao descanso.

Percebe-se aí, que alguns dos/as docentes não entenderam como problemático a realização de seus trabalhos nos finais de semana, sendo que para esses, como a DOCENTE III, trabalhar aos sábados fazia parte de sua rotina antes do ERE, e para o DOCENTE V, trabalhar aos fins de semana significa também novas buscas por materiais, acompanhados de leitura/seleção dos quais serão utilizados em suas aulas, portanto, pode-se afirmar que para esses dois exemplo, há formas de satisfação para com o trabalho nesses dias.

Já para outros/as, houve com o ERE um excesso de trabalho, uma procura sem limites, que até então ficava reservada ao encontro presencial na instituição. Como nos exemplos do DOCENTE VI e das DOCENTES VII e VIII, ao reforçarem que no contexto de ensino remoto, não havia mais dia e nem horário definido para o trabalhar, de domingo a domingo, até mesmo por volta de 00h, tendo em vista que estavam vivenciando a prática docente a todo momento.

4.2.4 O/a senhor/a considera que a nova rotina de trabalho interferiu no seu tempo de preparação, bem como na qualidade das atividades de ensino por conta do Ensino Remoto Emergencial e da situação de Pandemia? Se sim, está sendo essa experiência?

DOCENTE I: Em alguns momentos de crise a gente até tira lições. Talvez, pela experiência acumulada. Talvez, não saía mais do ar, nem do radar essa possibilidade de dar aula em forma remota. Talvez, isso seja um instrumento que possa permanecer. Mas o dia a dia de fato mudou, não era tão natural, esses termos e conceitos, porém, isso que colocamos em prática não foi o ensino à distância. Eu sempre tive uma metodologia própria de dar aula, tenho um *script* pronto para a minha experiência. Falo sobre determinados temas, depois peço resenhas, resumos e seminários. Foi diferente, pode até ser algo na manga, de um dia quem sabe a gente não diga: “ah, era até legal quando a gente dava aula de forma remota”.

DOCENTE II: Sim, interferiu, porque nós passamos a dar aula de casa, a gente se deparou com algo novo, inesperado. Essa pandemia que nos levou a mudarmos nossa rotina do dia-a-dia, tanto de trabalho, enquanto na nossa casa que passou a ser agora uma sala de aula. Pena que aqui nós estamos de forma remota, isso angustia muito a rotina e até conversando com outros colegas, nós cansamos, na verdade, é muito mais cansativo nós darmos aula no ensino remoto, tanto é que a gente já está agora: “ah, eu tô doído para voltar, eu também, eu também”. Porque apesar da gente estar em casa, a impressão de quem está de fora, pensa assim “o professor não está trabalho, ele tá em casa”, e é trabalhoso, porque a gente fica em frente de uma tela, o tempo todo. Eu sinto um cansaço, não só mental, como físico quando eu saio. Eu dou aquela respirada.

DOCENTE III: Bem francamente, não. Eu acho até que facilitou, você pode preparar a aula sem ter que necessariamente acordar naquela hora para ir para a universidade, entendeu. Para mim, particularmente, facilitou, porque também eu consegui passar quase dois anos com a minha família. Acho que muita gente sofreu. Sobretudo, os alunos porque tiveram mais dificuldades na questão de acesso. Em relação a qualidade do ensino, acho que é uma questão muito mais profunda, que não tem necessariamente haver com a pandemia, é claro, a pandemia adoeceu muita gente, a pandemia deixou quem estava mais suscetível a ter um processo depressivo, as pessoas terminaram sucumbindo. Muitos alunos reclamam a questão da interação, muita gente morreu. O processo de socialização muda, não é a mesma coisa do presencial.

DOCENTE IV: A pandemia atrapalhou muito o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, as disciplinas práticas, porque são disciplinas de formação. São disciplinas que trabalham a demanda da ida a campo, então, tem a impossibilidade desse tempo mais agudo de pandemia dos discentes irem às escolas, isso exigiu de nós professores uma completa remodelação. Mas aí haveria um grande problema de levar a oferta pra mais para adiante, um atraso de formação muito grande, porque aí, se formos esperar pelas condições ideais de retorno teremos um problema muito grande.

DOCENTE V: Não é uma experiência muito legal, primeiro porque implica novas responsabilidades. Mas não significa como desdobramento de uma melhoria da qualidade do ensino. Quer dizer, você tem mais trabalho e em compensação não tem melhoria da qualidade, não tem uma melhoria do ensino, por isso eu não acredito, por exemplo, no ensino à distância, porque é em casos muito excepcional, na verdade, não é, porque a interação, é ali, sala de aula pra fazer o aluno tirar as dúvidas, aí você tem, por exemplo, o problema da internet, né, o aluno: “ah, eu não assisti aula problema na internet”, até isso você tem que absorver. Parece que a responsabilidade cai toda em cima do professor, porque se o aluno não tem internet, isso não vai pra universidade. Isso acarreta certos problemas e tem o estresse disso. Isso sem falar nos custos de ministrar aula. Eu tive que comprar um novo computador porque o meu velho estava tendo problema, o celular pra mim um negócio estranho, afeta a saúde do professor, a universidade já deveria ter voltado porque muitas universidades já voltaram. E isso acaba esticando ainda mais um estresse que a gente tem que era só pra ser uma coisa excepcional e parece que virou à universidade. Quando a gente fica dentro de casa direto, por exemplo, no meu caso que moro sozinho isso criou um estresse terrível, de solidão, de isolamento, enfim, vai agregando uma porção de situações na saúde.

DOCENTE VI: Sim. A quantidade é tanta que eu tenho sentido uma diminuição da qualidade do meu trabalho, tanto pela capacidade física, de realizar todas essas atividades, o cansaço muitas vezes atrapalhar nesse rendimento, na qualidade de preparação das aulas, no momento de ministrar às aulas, nos textos que redijo. Então, essa intensidade tem atrapalhado sim, tem atuado contra a qualidade do ensino e das outras atividades de docência. Ainda que eu sinta que essa produtividade, muitas dessas atividades tem sido necessária, por exemplo, pegar mais disciplinas do que eu pegava antes da pandemia. Isso é um tipo de questão em que a quantidade é excessiva, porém ao meu ver é necessária, a opção é: ou pegar essas disciplinas, ou deixar os alunos sem as disciplinas necessárias para eles, especialmente aqueles que estão em vias de se formar.

DOCENTE VII: Sim.

DOCENTE VIII: Exige muito mais da gente. Como no ensino remoto tem a mesma carga horária a cumprir, a gente precisa considerar aulas muito mais atrativas aos alunos. A gente precisa aprender, pois acabamos que não somos só professores, somos diagramadores, aprender a produzir e editar vídeos para ter mais a atenção dos alunos, enfim, é um trabalho bem maior. Antes eu preparava a minha aula, lia, escrevia, fazia resenhas e depois montava os slides, ok. E depois aí para a Unifap. E agora não, além de fazer isso, tenho que pensar em estratégias de como tornar a minha aula mais atrativa no sentido de atender ao ensino remoto, pois também estamos dividindo a atenção dos alunos com a casa dele, com os amigos, com o trabalho, com a rua onde ele mora, a gente sabe que não como a sala de aula do presencial que a gente tá ali e fecha a porta e é isso. E como trabalhar determinado conteúdo no ensino remoto? A gente gasta muito mais dinheiro também, a gente tem que procurar alguém e pagar para nos auxiliar com esses trabalhos, como uma rapaz que estava me cobrando por cada vídeo entre cinco a dez minutos, R\$ 80 reais, eu sei que pode dizer: “ah, professora, a senhora ganha bem”, considerando a maioria da população brasileira, é um bom salário do professor universitário, por mais que a gente tenha se dedicado bastante para estudar, para a maioria da sociedade brasileira nós ganhamos um bom salário. Mas de dez minutos ele cobrava R\$ 80 reais. Eu gastei muito no início.

Nessa questão, novamente, se identificou divergências e contradições entre as respostas apresentadas.

Para o DOCENTE I, há a possibilidade de avaliação positiva do ensino remoto, indicando uma continuidade mesmo no pós-pandemia, portanto, sem o uso emergencial das tecnologias digitais, colocando em pauta uma possível *saudade* desse ensino. Para a DOCENTE II, levar a atividade de ensino para a sua casa foi algo novo e inesperado, demonstrando *saudade*, diferentemente do primeiro, do ensino presencial, destacando que o ERE é trabalhoso e cansativo: “*sinto um cansaço, não só mental, como físico. Eu dou aquela respirada*”.

Com a DOCENTE III temos um novo posicionamento, pois ela não viu interferência, entendendo que o ERE facilitou a sua preparação das aulas, isentando da necessidade de controlar horário de ir a Unifap, e a reaproximando fisicamente da convivência com a sua família, isso sem desconsiderar o sofrimento vivenciado na pandemia, destacando as dificuldades dos/as discentes, com queda na qualidade, na saúde mental e na interação.

O DOCENTE IV indica que o ERE atrapalhou os processos de ensino e de aprendizagem, limitando às atividades práticas, que necessitavam de idas ao campo de pesquisa, como as escolas, no exemplo do curso de licenciatura. Para o DOCENTE V, destaca-se a experiência como desagradável, com novas responsabilidades, mas sem melhoria na qualidade do ensino, sem interação com os/as alunos/as como ocorria nas atividades presenciais, destacando a sua solidão em morar sozinho durante o tempo de isolamento social, com o crescimento do estresse, como fato de influência negativa na saúde.

Para o DOCENTE VI existiu a grande diminuição na qualidade do trabalho docente, assim como o acúmulo do cansaço devido a elevação da intensidade do trabalho, pois ele

assumiu mais disciplinas durante o ERE em comparação ao ensino presencial, para que os/as discentes não ficassem em prejuízos no tempo de conclusão do curso. A DOCENTE VII contentou-se em responder que “*sim*”.

E a DOCENTE VIII destacou as exigências do contexto de ensino remoto, tendo a mesma carga horária a cumprir, mas sem as mesmas metodologias do ensino presencial, tendo que se reinventar para atrair a atenção dos/as alunos, precisando adquirir, por conta própria, serviços de edição de vídeos tanto para o trabalho nos programas de extensão, como na graduação, com o custo de R\$ 80,00 para cada dez minutos de edição, tornando-se desgastante ao seu salário, e, portanto, ao seu trabalho docente.

Nessa perspectiva, entendemos a necessidade de políticas públicas educacionais de amparo tanto aos discentes, como também aos docentes. Em momento de crises, como a pandemia da Covid-19, é evidente que os mais vulneráveis no sentido socioeconômico sofreram muito mais. No entanto, o professor, a professora, ainda que de maneira mais estável, ao menos no caso dos/as concursados/as efetivos/as, também possui as suas dificuldades e desgastes socioeconômicos, com isso, necessitando de suporte.

Conforme já mencionado aqui, entende-se esta situação de pandemia é um dos muitos exemplos em que ocorre a materialização das contrarreformas no poder público – na legislação vigente –, na esfera educacional, como nos ataques ao trabalho e a formação docente, que no âmbito de serviço público brasileiro não é uma novidade, não nasceu com a pandemia:

Diante disso, as contrarreformas e o capital pandêmico resultam numa onda de regressões sociais, em um contexto de cortes de orçamentos para a seguridade social e para a educação, com foco no desmonte desses direitos. Em relação à educação, que há anos vem resistindo à (1) tendência de privatização das universidades públicas – eis o projeto de lei *Future-se* –, (2) precarização continuada agravada pela EC 95 (que congela os investimentos, prejudicando a aquisição de materiais, equipamentos e recursos humanos, sob a lógica da terceirização de serviços) e (3) ao corte das bolsas que financiam as pesquisas e as produções científicas, frente ao explícito desprezo da ciência e do conhecimento científico, na pandemia é submetida a deglutir a modalidade de ensino remoto, cuja ausência de construções horizontais com os sujeitos envolvidos no processo educativo reverbera a gravidade de sua introdução antidemocrática. (FERNANDES; GOIN; ROCHA, 2021, p. 93)

É nesse recorte de reformas e contrarreformas que o trabalho docente acaba sendo afetado, de modo que os/as professores/as – e outros/as profissionais da educação – não têm a possibilidade de serem contemplados, ainda que de maneira temporária, com um equipamento adequado para trabalhar em casa durante as excepcionalidades como o ensino remoto. Podemos tomar como exemplo o DOCENTE V e a DOCENTE VIII, pois tiveram que agir por conta

própria para aprender a usar os recursos e, no caso da segunda, pagar serviços extras para continuidade do seu trabalho docente realizado fora da universidade devido a pandemia.

Em continuidade, buscou-se explorar a dimensão de possíveis aumentos nas demandas de trabalho desses/as professores/as.

4.2.5 O/a senhor/a considera que suas demandas de trabalho aumentam no período de Ensino Remoto Emergencial?

DOCENTE I: Eu não considero que aumentaram. Não foi no sentido de tempo, mas em termos de qualidade e conhecimento as coisas não ficaram tão legais assim. A universidade deixou o sistema muito bem acabado, muito melhor até do que eu fazia. Eu não consegui usar os recursos, não a plataforma oferecida pela universidade.

DOCENTE II: [risos] E como aumentaram!!! Mexeu com a rotina, mudou a forma de trabalhar. Agora eu te digo que apesar de ter aumentado, tem um ponto positivo, antes eu me sentia assim: “olha, os textos estão lá na Xerox, vão tirar cópia”. Agora não, colocava lá no SIGAA, ou colocava pelo WhatsApp, rapidamente o aluno recebia, então isso aí foi benéfico, por esse lado foi benéfico, mas também trabalhoso, sim.

DOCENTE III: Não. Eu acho que mudou muito, aprendi a utilizar umas ferramentas que antes desconhecia. Acredito que a gente tem a possibilidade de algumas atividades não precisarem acontecer na forma presencial, acho que se acontecer do professor adoecer, até mesmo uma reposição: “gente, vou disponibilizar uma aula para vocês, vou colocar no drive da turma”. Eu penso nesse sentido de não ter tanta desculpa para o professor não ter tanta justificativa “porque eu viajei”, certo, viajou e naquele período você pode passar uma atividade, mas se aí acontecer um outro problema, grava uma aula e manda.

DOCENTE IV: Eu diria que aumentaram, se a gente for pensar em termos de contatos remotos, de possibilidades, é o que nós temos. Nós temos a plataforma que é utilizada pelo professor, seja Microsoft Teams, Google Meet, ou semelhante. Mas além disso, há outras redes sociais. Por exemplo, o WhatsApp acaba sendo um tempo que ocupa o professor por alguma dúvida, alguma questão, então, a ideia é que o professor convencie um horário de atendimento para esse aluno. Perguntas podem aparecer em horários mais estranhos, eu já recebo dúvidas de alunos 23h, 00h, mas sempre tentando convencionar: “pessoal, o horário de atendimento vai até 18h”. O que eu diria é, estar em ambiente doméstico, desenvolvendo essas atividades, talvez a preocupação de fazer uma coisa bem feita, ou problemas de energia, nós aqui no Norte temos esse problema, principalmente quando chove, a gente fica sempre na dúvida, se vai ter algum sinal de internet ou não para fazer as atividades.

DOCENTE V: Sim, aumentaram. Você teve de uma hora para outra, uma certa programação que já tinha de anos que era recorrer aos textos, colocar na pasta, facilitar. E tirar dúvida na sua sala de aula. Implicou em que você tem que fazer novas pesquisas, novas leituras, novas buscas. Implicou, por exemplo, nessa coisa da interação que fica complicada com a internet quando o sinal cai. É muito um remendo, o ensino remoto é um remendo muito mal feito. E muitos se acomodaram. A ponto de o aluno não dá conta de ler o texto, e a justificativa: “ah, eu tô sem internet para apresentar, a minha internet caiu, eu não vou conseguir entrar pra apresentar o texto que o senhor mandou”. Então ficou uma coisa... É lógico que tem alguns alunos que tem problema de internet, mas eu tenho visto que tem aluno, que tem o mesmo problema de internet três semanas seguidas. Existe uma coisa, se o professor passa o texto pra você ler e apresentar, valendo nota, você tem que ver que aquilo ali é a tua vida que está em jogo, é como se você fosse fazer um concurso público, é a prova da disciplina. Então, se você não tem internet, você tem que ir, vai na *lan House*, vai na

casa de um amigo, você se prepare, então por isso que eu não consigo entender isso como uma desculpa satisfatória. Principalmente um aluno que, por exemplo, na quarta-feira ele disse que não tinha internet, aí se ele vai ter que apresentar na outra quarta, ele continua não tendo internet... Ora, ele poderia resolver de uma quarta pra outra. Como? Vai na casa de um amigo, na casa de um parente, vai para dentro da universidade, leva teu notebook, lá tem internet... Vai pra algum lugar. O pessoal não ia para o aeroporto quando estava no apagão pra usar internet lá. Aí, quer dizer, para redes sociais funciona, mas para as obrigações, para estudo... É o que eu tenho conversado muito na minha família: o aluno, ele não pode agir como se estivesse fazendo favor para o professor, ou para os pais. E não tá, tá fazendo para ele mesmo. As pessoas não estão querendo estudar, só querem o diploma. E esse modelo, que é um modelo das faculdades particulares que tem ensino a distância, eles acabam se espelhando e hoje trazendo pra dentro da Unifap. E a Unifap se acomodou com isso.

DOCENTE VI: Sim, aumentaram muito. Em primeiro lugar, o aumento de disciplinas ministradas. Até antes, no presencial eu dava três disciplinas por semestre, às vezes quatro. Aí no ensino remoto aumentou muito. Nos três últimos semestres eu devo ter pegado umas sete disciplinas por semestre, contando disciplinas de graduação, especialização e de mestrado, de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Bom teve um aumento de orientações de estudantes me procurando para realizar iniciação científica, TCC, de graduação, especialização e dissertações, e além disso, teve o aumento de demandas por publicações. Parece que a comunidade acadêmica de modo geral, apostou muito nas publicações, tanto na forma de artigos, de dossiês, de revistas científicas, de livros, então, aumentou muito esses convites para participar de publicações, teve um aumento muito exorbitante, parece uma consequência inadvertida do ensino remoto emergencial essa intensidade de publicações.

DOCENTE VII: Aumentou. Embora parece uma contradição. Porque no começo o sofrimento foi grande, a gente ficou perdido por um bom tempo. E ficava um colega pedido ajuda para o outro, não tivemos suporte nenhum, apoio técnico e nada.

DOCENTE VIII: Aumentaram. E aí, eu queria fazer uma referência, pois eu tenho certeza que para as mulheres, uma questão de gênero, a carga de trabalho dobrou. Tu podes ter certeza que às mulheres sentiram muito mais. Aí pode dizer assim: “ah, mas está em casa”, mas a gente trabalha muito mais no ensino remoto, porque nós acumulamos às funções da casa. E eu te digo, acho que envelheci, nesses dois anos, muito mais de cansaço. E é uma questão de gênero, pois as relações familiares, os papéis e o espaço privado não eram divididos de maneira igual, o homem, o sexo masculino, não é responsável, em geral, pelas atividades domésticas privadas. Deixa te dar um exemplo: eu participei de um seminário de avaliação parcial de projetos e prestação de contas no período da pandemia, e aí eu vejo os meus colegas, tanto da Unifap como de outras universidades, falando que no período da pandemia foi o período que eles mais produziram, e quem fez essa fala foram todos os colegas homens. Aí eu digo, o que que tá acontecendo? Eu coloquei que nós produzimos, mas que nós produzíamos muito mais antes da pandemia e fomos prejudicados. E então, vejo os meus colegas com esses discursos, de que foi o período que eles mais produziram, e fiquei pensando se não teria alguma coisa errada. Então, percebi que as mulheres não tiveram esse discurso de afirmar que foi o período de pandemia que elas mais produziram, que nós produzimos relatórios, artigos, apresentamos em eventos, pelo o amor de Deus, né. E aí, eu queria fazer essa referência que o ensino remoto foi muito mais prejudicial para às mulheres, do que para os homens, em sua maioria, pois claro que pode ter as exceções, mas principalmente para as mulheres que são mães, que tem uma relação conjugal, foi muito mais prejudicial. Então, a nossa casa não é o espaço preparado para a sala de aula, nós adaptamos o lugar que tradicionalmente era da família, e tudo isso atrapalha, ao ponto de ficar o tempo todo pensando em estratégias para não atrapalhar, mas, infelizmente, acaba atrapalhando.

O DOCENTE I reafirma o entendimento já mencionado, que as demandas não aumentaram, que o tempo de aula, de exercício do trabalho não ficou prejudicado, mas uma

mudança em critérios de qualidade, de interação com os/as discentes, de conhecimento sobre o uso dos recursos. Diferente da DOCENTE II, que expressou um sorriso e tom de exatidão ao exemplificar que as suas demandas interferiram em sua rotina de trabalho, ainda que isso a tenha feito feliz, como se o trabalho remoto tivesse a ajudado na convivência, na superação do isolamento social durante a crise pandêmica.

Para a DOCENTE III também não houveram consideráveis mudanças, a professora inclusive menciona o aprendizado com as ferramentas digitais anteriormente desconhecidas, ao ponto de defender a presença do ensino remoto em caso de impossibilidade da presença física do/a docente em sala de aula, como na necessidade de viagem ou leve adoecimento, podendo esse/a professor/a gravar e disponibilizar a aula posteriormente, divergindo do histórico e tradicional ensino presencial.

Os DOCENTES IV e V também consideraram o aumento de demandas, ambos indicaram dúvidas com relação ao reestabelecimento ensino presencial e o desafio do remoto com os usos das plataformas digitais. O primeiro enfatizou a estranheza no horário em que os/as discentes levavam as suas demandas, com registros entre 23h, e até mesmo às 00h, mas sempre alertando sobre esse cuidado. Já o segundo entende o ERE como um remendo mal feito, com muitos incômodos, a exemplo da falta de leitura e participação de seus alunos, sendo muito justificada por problemas na conexão de internet, que segundo o professor, se repetiu até por três semanas consecutivas, levando um comodismo e interferindo nas suas aulas.

Para o DOCENTE VI, as demandas, principalmente as atividades relacionadas ao ensino, aumentaram significativamente, contando componentes curriculares na graduação e na pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, de especialização e mestrado, portanto, com mais orientações de TCCs e Dissertações, além da grande quantidade de produções de artigos e organizações de dossiês ao longo da situação de pandemia.

Para a DOCENTE VII o aumento foi considerado contraditório, e somado ao sofrimento pelo tempo parado junto aos pedidos de ajuda de colegas docentes, pois, segundo a professora, não houve suporte ou apoio técnico aos docentes por parte da Unifap.

Para a DOCENTE VIII, o aumento significativo também representou uma questão de gênero, haja vista que a carga de trabalho dobrou para as mulheres: *“ah, mas está em casa, mas a gente trabalha muito mais no ensino remoto, porque nós acumulamos as funções da casa. E eu te digo, acho que envelheci, nesses dois anos, muito mais de cansaço [...] os papéis e o espaço privado não eram divididos de maneira igual, o homem, o sexo masculino, não é responsável, em geral, pelas atividades domésticas privadas”*. A exemplo disso, a professora ressaltou que ela e outras colegas se desdobravam para conseguir produzir artigos e relatórios

técnicos, participar de eventos e projetos: “*os meus colegas, tanto da Unifap como de outras universidades, falando que no período da pandemia foi o período que eles mais produziram*”, evidenciando que a pandemia afetou a todas as pessoas, todo um contexto social e de trabalho, só que para algumas, especialmente no recorte de educação, de trabalho docente, o processo foi muito mais intenso e desigual.

A partir dessas percepções, fica a reflexão: *o ensino remoto era mesmo necessário?* Entendemos que sim, pois o período pandêmico de Covid-19 já está no seu terceiro ano ainda causando mortes diárias no Brasil (2020-2022). *Mas deveria ocorrer da forma que foi?* Entendemos que não. Como saída única proliferação do novo coronavírus (Sars-CoV-2), muitos Governadores e Prefeitos foram essenciais ao determinarem medidas de distanciamento social, uma vez que o ideal era evitar contaminações e propagações do vírus. Infelizmente, nem todo mundo poderia ficar em casa, isolado, num país em que a maior parte da classe trabalhadora depende do seu trabalho presencial para sobreviver.

Por isso, admite-se que não teria como evitar um tipo de ensino remoto, no sentido de tentativas de educação que não exigisse medidas de proteção e distanciamento. O ensino remoto foi uma dessas medidas. Mas, com a pressa, resultante de uma visível falta de planejamento e, portanto, também de financiamentos, as instituições e pessoas tiveram que assumir a responsabilidade voltar ao chamado *novo normal*, marcado pela desigualdade de um trabalho e ensino que estava mais acessível para aqueles que pudessem comprar bons equipamentos e pacotes de internet. Na educação brasileira, isso foi possível? A realidade nos diz que não e, com o agravamento de um sistema educacional que já estava em crise antes mesmo da pandemia, certamente não para todos/as.

Nesse percurso, a instituições educacionais, destacando aquelas que promovem pesquisa científica séria, de qualidade, com finalidade social e vislumbrando o avanço da ciência, que em geral são as universidades públicas e os institutos federais, foram fundamentais para o enfrentamento à pandemia. Com isso, discorda-se de quem defende que essas instituições não fizeram nada durante o isolamento social, tendo em vista que:

Em geral, os defensores do retorno das atividades de ensino por meio remoto afirmam que as universidades, os institutos federais e Cefet não podem interromper suas atividades. Porém, trabalhadoras e trabalhadores da educação por todo o país estão dando uma contribuição ímpar ao combate à pandemia. Estamos contribuindo criando e usando modelos para realizar previsões sobre a pandemia e orientar a elaboração de políticas de enfrentamento à Covid-19, produzindo inúmeros equipamentos de proteção individual, desenvolvendo tecnologias baratas e acessíveis para diagnosticar ou tratar Covid-19, disponibilizando profissionais de saúde e leitos para reduzir os danos criados por décadas de cortes nos investimentos em saúde. A afirmação de que trabalhadoras e trabalhadores da educação ficaram parados durante a pandemia e a quarentena é fundada em um profundo cinismo ou em uma concepção profundamente

reducionista de educação e que ignora a centralidade do tripé ensino-pesquisa-extensão no ensino superior. (ANDES-SN, 2020a, p. 47)

Mediante esses resultados, destaca-se que os/as servidores/professores/pesquisadores das universidades públicas e dos institutos federais estiveram na linha de frente ao combate a pandemia, contribuindo com os seus estudos e disponibilidades, em meio aos ataques a educação no Brasil que continham negacionismo científico.

Em avaliação deste primeiro eixo, identifica-se os efeitos e posicionamentos diversificados com relação ao ensino remoto, dos/as professores/as entrevistados/as. Para alguns, principalmente para dois ou três dos/as oito entrevistados/as, o ERE foi uma experiência positiva, passível de continuidade ao fim da pandemia, devido a argumentos direcionados a *flexibilidade* e na premissa de *aprendizado até no momento de crises*. E é válido defender aquilo que concebemos como melhoria das nossas condições de trabalho.

Ainda assim, esta defesa foge à realidade social que afeta muitos/as brasileiros/as, tendo em vista que nem todos/as possuem as mesmas condições de acesso e permanência a educação. Isso se reflete nas respostas dos demais professores/as. Haja vista que o ERE na Unifap se apresentou como um ensino que não deve permanecer, um imprevisto que invade o lar, que gerou custos extras e sobrecarga de trabalho – com ênfase para as mulheres, *historicamente às responsáveis pelo trabalho doméstico*, especialmente as quais são mães e casadas.

Nesse sentido, avança-se ao segundo eixo de questionamentos apresentados aos docentes dos cursos de bacharelado em Ciências Sociais e licenciatura em Sociologia da Unifap.

4.3. As tecnologias digitais nas atividades remotas: oferta institucional e estrutura individual docente

Para este segundo eixo, foram levantados sete pontos a serem problematizados com os/as professores, acerca da temática relacionada às *tecnologias digitais* no exercício das atividades de trabalho docente realizadas por meio do Ensino Remoto Emergencial.

Para tanto, segue-se a primeira questão.

4.3.1 A efetivação do ERE trouxe custos adicionais para o seu trabalho docente?

DOCENTE I: Por incrível que pareça todas as minhas aulas remotas eu fazia da universidade, da minha sala, porque lá a internet era bem melhor, eu ligava recursos. Até hoje eu faço assim, eu não dou aula de casa, eu ia na universidade, achava que era um lugar mais preparado, um ambiente melhor.

DOCENTE II: Não, nenhum. Não trouxe porque a única preocupação que eu tive foi abrir a sala virtual e o tempo também que eu ficava preocupada: “será que vai dar tempo”. Então, não tenho custos adicionais não. O WhatsApp, né, eu já utilizava.

DOCENTE III: Eu sempre comprei muito livro, então, se eu vou dar uma disciplina, as disciplinas são as mesmas. Então comecei a assinar um site. Eu assinei uma plataforma que tenho acesso a vários livros, eu baixo todos os livros, eu pago, não sei exatamente quanto é por mês, acho que é uns 20 reais, mas assim, estou fazendo uma biblioteca também no meu computador. Se eu já comprava livros, agora eu estou, entre aspas, comprando e ainda posso lê-los no meu notebook, posso lê-los no meu celular, no meu smartphone, e posso passar para aos alunos. Eu não vejo isso como algo que seja oneroso, algo que pese, que tenha tido um prejuízo. Para mim é importante, acho que todo professor gosta de ler, e de adquirir livros e eu faço isso. Eu estava pagando internet sim, a mesma coisa que eu pagava antes.

DOCENTE IV: O professor que se preocupa minimamente teve que ter condições estruturais para isso. O que seriam boas condições estruturais? Uma boa internet em casa, né. Usar a câmera do computador, no meu caso eu comprei uma câmera, então já é um custo. A internet já era uma internet que eu utilizava em casa, então há um custo, que já era um custo agregado. A energia sem dúvida nenhuma, você tem uma jornada diferente. Então, pensando do lado do professorado houve esse investimento eventual, assim, ter a preocupação com a luz do ambiente, com os espaços específicos para isso. Eu tive essa preocupação, de estruturar um espaço específico para isso, deixar aqui já organizado nesse sentido. E a universidade, obviamente, não visualiza isso. Pelo menos parte de professores, não há uma ajuda de custo.

DOCENTE V: Eu moro só. Então, quando a universidade está em forma presencial, eu fecho a casa e vou pra lá, ou seja, a casa fica fechada. Hoje, o primeiro impacto: as luzes ficam ligadas, sobretudo à noite. O tempo que eu poderia tá na universidade de 18h às 21h30 da noite com as luzes desligadas aqui, eu tô com as luzes ligadas o que impacta no consumo de energia. Também o notebook funcionando adiciona no consumo de energia, o outro impacto é por exemplo na questão da internet, a internet é paga com meu bolso, assim como tudo é pago com o meu bolso. Eu já faço trabalho para a universidade no ensino presencial quando estou na frente do meu computador escrevendo artigo, elaborando projeto, fazendo planejamento de aula, estou trabalhando. Por exemplo, o pessoal do judiciário leva pra casa o computador da instituição e se duvidar recebem ajuda a pagar os custos, porque no judiciário tem dinheiro pra tudo quanto é coisa, nós não, nós cuidamos do nosso bolso. Então, tem custo sim. Eu diria que o maior custo é o da saúde, o tempo que a gente leva aqui, quando levanta tá com dor na coluna, a nossa visão sendo consumida, enfim.

DOCENTE VI: No meu caso foi pouco. Eu tenho um notebook com o qual eu trabalho, o que eu fiz durante o ensino remoto foi comprar um celular novo, mas enfim, isso não tá relacionado, pois era um celular antigo que eu tinha. E um fone de ouvido, melhor do que o que eu tinha antes, para ser usado bem pontualmente. Então, não tive esses custos adicionais, mas creio que isso é pelo meu perfil, agora sei de muitos colegas que sim, que tiveram muitos custos para trabalhar no ensino remoto.

DOCENTE VII: Uma coisa que teve que melhorar foi a internet em casa, tive que comprar, por exemplo, eu tô aqui usando um suporte para colocar o celular. Situações em que teve que usar câmera eu comprei uma lente para ampliar. E a minha sorte que eu já tinha comprado um celular novo que me deu possibilidade de trabalhar.

DOCENTE VIII: Trouxe sim. Eu tive que comprar um celular melhor, um computador melhor, além daqueles aparelhos para posicionar o celular com luminária, que nem tenho mais, pois não deu certo. Eu achava que ia montar, uma mini sala de aula, pois acredito que precisava motivar os alunos a estudar. Teve um custo maior. Por exemplo, no início, eu contratei uma pessoa, só que saia caro, pois cada semana eu pagava 80 reais para me ajudar a editar um vídeo curto, de no máximo dez minutos. Aí depois eu desisti porque ia ficar muito caro para mim.

No que diz respeito aos possíveis custos adicionais provocados pela implementação do ensino remoto na Unifap, os docentes também destacaram vários os efeitos do ERE, tanto na aquisição, como na manutenção das estruturas já existentes.

Para o DOCENTE I não houver custos adicionais com a adoção pelo ensino remoto. Este professor argumenta que se deslocava a Unifap, para o laboratório do seu curso, que possui recursos e equipamentos suficientes para que ele cumprisse as suas atividades de ensino. Nesse mesmo sentido, a DOCENTE II também argumentou que o ERE não trouxe novos custos, pois já possuía, em sua casa, os equipamentos e suportes necessários: computador, celular e conexão de internet. Sua preocupação estava na execução, na sala virtual e no tempo de aula. E a DOCENTE III, o ensino remoto também não exigiu custos extras, mas cita a assinatura de uma plataforma digital para ter acessos a livros virtuais, entendendo que essa aquisição está dentro de um padrão de compras de livros já realizadas antes da pandemia.

O DOCENTE IV parte do pressuposto de que todo/a professor/a teve que se preocupar minimamente com suas condições de trabalho. Para ele, o contexto de ERE trouxe custos extras, pois ainda que já estivesse investindo na aquisição de uma boa internet, teve o gasto de energia ampliado, bem como se viu obrigado a comprar uma câmera com mais qualidade para o notebook e a preparar um ambiente específico para que pudesse ministrar as suas aulas. O DOCENTE V apontou custos extras no consumo de energia elétrica, tendo em vista que antes esta só era utilizada quando estava em casa, pois, o professor afirmou que todas as lâmpadas e demais aparelhos ficavam desligados durante as suas idas a Unifap. Destacou ainda, a necessidade de aquisição de internet e um notebook.

Para o DOCENTE VI, o gasto não foi considerado como expressivo, tendo as aquisições de um celular e de um fone de ouvido que já estavam previstas, independente da pandemia, para as suas aulas. Para a DOCENTE VII, houve a necessidade de melhorar a conexão de internet em sua casa, além de um suporte fixo para smartphone e uma lente para ampliação da tela desse aparelho, em função de problemas na visão. Para a DOCENTE VIII, existiu a demanda pela compra de um notebook, assim como de um celular, inclusive com um suporte fixo para adaptação de luminária, com a ideia de montar uma mini sala de aula, junto a custos com a edição das aulas gravadas.

Nota-se que os principais custos foram com energia elétrica e internet, seguidos da necessidade de compra de celular ou notebook que possibilitasse as aulas remotas. Nesse sentido, evidencia-se que o *governo autorizou o ensino remoto e os/as docentes se*

responsabilizaram para executá-lo com os seus próprios salários, seguindo assim, mais um exemplo de ausência do Estado na resolução de demandas urgentes.

Essa realidade de desgastes nas políticas para o ensino superior vem sendo constituída nos últimos anos, no Brasil com muito destaque às políticas de 1990, no contexto neoliberal:

As instituições públicas passam ser consideradas gastos para o Estado, assim como os trabalhadores que nelas atuam. Esses princípios neoliberais materializam-se nos diversos ataques em relação às instituições e ao trabalho docente, cada vez mais precarizado. [...] Para os docentes, o processo de precarização do trabalho significa não ter a perspectiva de uma carreira e, conseqüentemente, conviver com a incerteza de poder se dedicar à pesquisa, ao mesmo tempo que precisa responder às exigências de produzir para fortalecer o currículo, superando as precárias condições de trabalho. Essa situação atinge indiretamente os professores efetivos e temporários, a participação em grupos de pesquisa, os alunos em sala de aula, todos envolvidos em um processo de intensificação do trabalho (SCHLESENER; LIMA, 2021, p. 10).

Portanto, como nos mostram Schlesener e Lima (2021) o ensino superior é constantemente atacado, os/as docentes e o seu trabalho possuem gastos, tendo com isso a necessidade frequente de luta por preservação direitos sociais que protegem as suas carreiras. Nesse sentido, o tripé universitário é constantemente deixado de lado, pois no contexto de educação como uma *prestação de serviço*, acaba-se priorizando o ensino, conforme foi visto durante o ERE, bem como na redução da contratação de professores/as e de servidores/as técnicos-administrativos, exigindo aos docentes a execução de funções administrativas que contemplem à docência. Desse modo, os/as professores/as recebem o salário não apenas pelo seu trabalho, mas para manter as condições adequadas, a exemplo da aquisição de equipamentos digitais de tecnologias da informação e comunicação.

Para a questão seguinte, também se propõe a análise sobre a presença ou dependência desses recursos tecnológicos na execução do ERE na Unifap, tendo em vista que eles foram obrigatórios para o ensino remoto mediado por tecnologia digital.

4.3.2 O/A senhor/a possuiu recursos tecnológicos suficientes para ministrar as atividades de trabalho remoto? Como está ocorrendo essa experiência?

DOCENTE I: Não possuo esse conhecimento, avancei no final do semestre. No início, eu nem sabia criar uma reunião no Google Meet, mas depois fui descobrindo. Depois ficou um pouco mais fácil, mas eu apanhei muito no início. Todas as minhas aulas no período remoto fiz pelo celular aqui que eu tô falando contigo. No meu caso, foi suficiente, ele tem uma configuração boa, não diminuiu a qualidade das aulas.

DOCENTE II: Sim, dois recursos que é o celular, através do WhatsApp, criando grupos de cada disciplina, que é justamente diálogo, mandar os textos, os links das aulas, e também o computador através do Google Meet. Esses recursos tecnológicos atendem as demandas, e a gente ainda tem o SIGAA, que a gente já usava no

presencial. Esses programas foram bons, porque já imaginou se em uma pandemia a gente não tivéssemos esses recursos que nós temos hoje, como seriam as nossas aulas. Então, a gente necessita, ainda que até critique a tecnologia, ela traz os benéficos.

DOCENTE III: Eu tive muita dificuldade no início, porque de fato não sabia usar, eu não sabia fazer PowerPoint, tanto que as minhas primeiras aulas foram gravadas, eu falava como se estivesse dando aula presencialmente, mas aí os alunos de farmácia falaram: “ah, professora, é melhor com slide”. Aí, eu tive um trabalho maior, em relação a aula, ele aumentou, do que o trabalho que é feito presencialmente.

DOCENTE IV: Eu considero que sim, em condições de computador, de câmera, de ambiente com luminosidade, preocupo-me com isso. Não vejo problemas. E aí, em termos de tecnologias também, livros, tanto físicos como virtuais, eventualmente para ilustrar as aulas. O fundamental é um sinal de internet equilibrado. Isso permite uma comunicação fundamental e positiva para desenvolver as aulas. Então, não havendo uma queda de sinal de internet, não havendo uma queda de energia, os acessos acontecem mais. De maneira muito interessante. Eu já deixei de participar de eventos, por conta de falta de sinal de internet, ou por sinal de energia. Ou mesmo deixar de dar aula, porque já se mostrava uma oscilação de sinal de internet. Em dias que eu tenho alguma atividade acadêmica, eu sempre fico monitorando desde cedo. Reclamando a companhia telefônica quando o sinal é muito oscilante, ou muito ruim.

DOCENTE V: Olha, eu possuo em termos, um notebook e a internet de casa. Agora, por exemplo, essa coisa de acessar o link do Google Meet, eu tenho já usado da universidade. Eu não tinha habito no ensino presencial de ter grupo de WhatsApp com alunos, inclusive restringia muito, porque o telefone é pessoal. Esses dias até discussão com uma aluna de iniciação científica eu tive. E, para mim, isso é a coisa mais absurda, porque o telefone é meu, a linha sou eu que pago, a internet sou eu que pago. No semestre passado, que dei aula para Jornalismo e Pedagogia. Em Jornalismo terminava a aula eles estavam me mandando mensagens, às vezes caía de 3, 4, 5, 6, 7 mensagens direto, só de um aluno, às vezes mensagem 23h da noite mensagem sábado e domingo, eu tive um estresse com isso. Eu tive estresse até com a coordenação de jornalismo: “ah, porque o senhor mudou de número de telefone”, mudei porque o meu telefone foi roubado. Mas veja bem, eu não tenho que da explicação para alunos. Passa dos limites, o telefone não tem horário, é uma coisa privada. Mas o horror eu tive semestre passado porque eram 40 e poucos alunos, e teve aluno que manda mensagem sem a foto, o cara me peitando, tive mensagem de áudio de duas alunas de diferentes momentos, quase que querendo ensinar a dar aula. Eu tenho 30 anos de profissão.

DOCENTE VI: Sim, possuo. Tudo o que é necessário.

DOCENTE VII: Eu acho que sim, tenho. Mas, mesmo assim, me limitei um pouco. Eu não consegui utilizar toda essa tecnologia que tenho, por exemplo, o computador eu abandonei. Tem sido uma luta. E incrível que pareça esse último semestre tem sido uma luta, é o mais difícil. Mas eu possuiu, apesar de não conseguir utilizar tudo.

DOCENTE VIII: Eu tenho, mas suficiente não. Eu comprei um celular e um computador, pois os meus já não estavam aguentando. Mas coisas que apesar de ter um custo maior, não é tecnologia de ponta, porque hoje um computador bom, está 7 ou 8 mil reais, então, comprei um inferior. Não pude também comprar um iPhone de última geração, porque não dá, mais comprei um celular melhorzinho. Não são de qualidade, pois mesmo pagando a mais por internet, tem dias que não consigo ministrar aula, ontem foi um dia, a conexão caía toda hora. E tem dias que falta energia. A gente faz o que pode, é difícil, é estressante. E não é culpa sua, a internet não funciona, a falta de energia. O bairro onde eu moro falta muita energia e a internet oscila constantemente. Aí você está no meio da aula e a conexão cai. E sem falar dos alunos. Como é que fica a questão da frequência. Imagine o seu aluno, que às vezes tem apenas o celular, mas não consegue baixar arquivos mais pesados. Você precisa ser compreensível e levar a realidade do aluno em consideração. Por isso, eu acredito que as aulas não possuem as mesmas qualidades que tem no ensino presencial.

Quando perguntados sobre possuírem condições suficientes para o trabalho remoto, o DOCENTE I afirmou não possuir, inicialmente, conhecimento enquanto requisito para lidar com as plataformas digitais, com exceção desse ensino. Ele possuía um celular e sinal de internet com qualidade para trabalhar durante o ERE. A DOCENTE II apontou o uso de celular, com a frequência de uso do aplicativo WhatsApp, e um notebook para utilizar o Google Meet, junto ao sinal de internet, suprimindo a sua demanda necessária.

Para a DOCENTE III, ficou expressa a dificuldade inicial, com o passar do tempo, foi aprendendo a utilizar o que tinha, como produzir um slide no PowerPoint, apresentando-se como o suficiente para ministrar as suas aulas. O DOCENTE IV também considerou ter o suficiente, como um computador com boa câmera e um ambiente bem iluminado, com aquisição de livros e sinal de internet equilibrado. Ainda assim, este professor ressaltou que já ficou de fora de eventos acadêmicos e de aulas por falta de energia elétrica e, principalmente, por oscilações na conexão de internet.

O DOCENTE V considerou o notebook e internet como adequados, evidenciando problemas de estresse, com relação ao uso do celular, pois para ele, desde antes da pandemia, o contato via WhatsApp era apenas para uso pessoal, excluídos daí os/as alunos/as. E durante o ERE teve importunações e conflitos por mensagens fora de hora, e por pedidos de explicações que não necessariamente estavam relacionadas à disciplina trabalhada. O DOCENTE VI também considerou possuir tudo que lhe permitia trabalhar por meio de ensino remoto.

Para as DOCENTES VII e VIII, essa ideia de suficiente era problemática. A primeira possuía aquilo que lhe permitia estar em aula, com muitas dificuldades, pois teve que abandonar o uso do computador, ministrando as aulas apenas pelo celular, portanto, nem utilizando todos os equipamentos adquiridos. Para a segunda, pesou também o preço dos equipamentos, que impossibilitou a compra das ferramentas *consideradas como tecnologias de ponta*, além de enfrentar a oscilação de internet e energia elétrica.

A partir das duas primeiras questões deste segundo eixo, infere-se que o “trabalho docente é afetado em cheio por mudanças que forçam o ritmo da produção, incrementam as tarefas a serem realizadas, instituem horários atípicos, com a aceleração no desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica ‘produtivista-consumista’” (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 49). Mudanças em que os/as docentes são desafiados com novas responsabilidades em meio à crise e tendo o seu trabalho questionado.

Esse contexto se reflete na fala do DOCENTE V, ao relatar que duas alunas o questionaram no pós-aula, como se quisessem lhe ensinar a dar aula, mesmo que este tenha

mais de 30 anos de profissão. Inclusive, este relato nos traz a reflexão acerca das barreiras enfrentadas entre os/as docentes com mais anos de atuação e que não trabalhavam com as TICs, especialmente antes do ERE, pois, conforme as entrevistas, foram os quais mencionaram maiores dificuldades “para lidar com o complexo aparato tecnológico disponível para o trabalho com plataformas de educação à distância e outros recursos digitais, algo que no contexto da pandemia se tornou uma necessidade” (SOUZA *et. al.*, 2021, p. 7). Demonstrando que os/as docentes, em geral, precisavam de mais tempo e treinamento para enfrentar das dificuldades, especialmente, em contexto de avanço da intolerância e desrespeito ao seu trabalho.

Avança-se a seguir para a pergunta específica acerca das experiências com as plataformas digitais, que formam um dos principais mecanismos utilizados para o funcionamento do ensino remoto emergencial.

4.3.3 Como foi a sua experiência de trabalho docente com a utilização de plataformas digitais? Se sentia preparado/a?

DOCENTE I: Eu tive que usar uma plataforma mais acessível. Acabei não utilizando a plataforma que era para utilizar pela universidade. E os motivos disso são diversos, achei mais complexa. Não estava preparado, tinha que entrar por e-mail institucional, uma série de observações que não consegui dominar.

DOCENTE II: [risos] aí é que está o X da questão, realmente não estava, mas teve pontos positivos da universidade. Ela promoveu vários cursos, em várias plataformas. Dessas tecnologias eu não manjo muito bem. Então, a plataforma Google foi a melhor que considerei, de todas que foram apresentadas, achei melhor para dar aula, e utilizo até hoje, não utilizo outra.

DOCENTE III: Não, inicialmente, não. Porque eu nunca tinha usado, então, nunca tinha participado de reunião. Agora participei de dois congressos, e foi uma experiência muito boa, porque era um professor que estava na França, outro na Alemanha e o outro que estava no interior de São Paulo, e eu estava em Recife. Então, assim, eu só achei errado o valor cobrado, porque cobraram R\$500 para um encontro que aconteceu de forma virtual, não tinha necessidade, achei um roubo, mas enfim.

DOCENTE IV: Eu estava na expectativa, preparado plenamente não. Não que fosse um contexto estranho para mim, tendo em vista que minimamente acompanhava as tecnologias, as possibilidades remotas, disso ou aquilo, até frequentando aulas em modalidade EaD, tendo trabalho na EaD também, tendo sido professor de disciplina no formato EaD mesmo. Porque o que a gente faz não é a EaD, é um ensino remoto que foi estruturado de uma forma improvisada e atabalhoada. Não era muito estranho, mas reconheço que havia uma tensão em saber o que iria acontecer. E aí, houve uma necessidade de aprendizado sobre a manipulação das plataformas, não sabia como era uma plataforma como o Google Meet se comportaria. Então, tivemos ali uns cursos de capacitação, pelo menos foram ofertados pela universidade.

DOCENTE V: Não, não sentia. Tenho um certo travamento com essa coisa digital. É uma coisa consciente de não ficar deixando se levar completamente por coisas digital, eu não tenho Instagram, fui muito resistente a colocarem certos aplicativos, de banco, essas coisas, no meu celular. Eu sou muito resistente. Eu sempre usava notebook, computador para escrever. Eu ainda não fiz como muita gente faz, o pessoal da área

de informática ou que tem a habilidade de preparar isso aquilo, no máximo eu preparo aqui uma coisa de PowerPoint aqui, mas geralmente no Word mesmo e apresento para os alunos. Esse negócio de gravar e não sei o que, eu vejo alguns professores que tem muita habilidade com isso, eu vejo o pessoal lá da informática quando eles ministram um curso, eles falam em fazer vídeo pra mandar para os alunos, fazer áudio. Eu digo não, continuo. Eu apenas transporte a aula pra cá, ou seja, leitura e discussão.

DOCENTE VI: No começo não, né. No começo, para mim, era tudo novo, eu nunca tinha usado o Microsoft *Teams*, nunca tinha usado o Zoom, nem o Google Meet. Mas foi rápida a adaptação, comecei a usar, aprender e passei a usar com facilidade.

DOCENTE VII: Sim, isso aí foi tranquilo. Nunca tive problemas, fiquei bem contente. Achei até bacana, achei válido, pois para certos momentos, para certas aulas, certas situações quando o professor tá impossibilitado de sair, mas não quer perder aquele dia, aquela oportunidade de estar em sala, acaba sendo uma excelente ferramenta.

DOCENTE VIII: Olha, não vou dizer que sou especialista, mas eu tenho mais ou menos uma noção. Mas ainda assim, a gente não consegue usar todos os recursos que gostaria. Eu tenho o básico, sei mexer na internet, no Google Meet, na Conferência Web, no Zoom apesar de não ter trabalhado tanto. Então, assim, a gente teve que aprender e se aperfeiçoar um pouquinho, mesmo não sendo o desejável.

No que diz respeito ao uso das plataformas digitais, o DOCENTE I reclamou da primeira plataforma disponibilizada pela Unifap, a Conferência Web RNP, pois, segundo ele, não era de uso acessível, havendo dificuldades no login via e-mail institucional. Esse docente afirmou ter buscado meios mais acessíveis, mas não especificou quais, mesmo sendo perguntado. A DOCENTE II, com um sorriso espontâneo, afirmou ter sido esse o *X da questão*, ressaltando o desafio de trabalhar com as plataformas. Para ela, esse ponto acabou sendo superado por meio dos cursos de qualificação ofertados pela instituição, chegando ao aprimoramento do uso satisfatório da plataforma Google Meet.

A DOCENTE III afirma que essa experiência com as plataformas era desconhecida na sua prática docente, mas ao participar de eventos acadêmicos, antes da institucionalização do ERE na Unifap, acabou tendo uma experiência considerada como muito boa. Assim como no exemplo do DOCENTE IV, que também não havia utilizado esses mecanismos até que fosse exigido. Para ele, assuntos ligados às tecnologias digitais fazem parte de sua vida, citando o exemplo em trabalhar com EaD, e por isso, não houve problemas com as plataformas. Esse posicionamento foi repetido pelos DOCENTES VI e VII, sendo que o primeiro acrescentou em sua prática docente o uso das plataformas Microsoft Teams, Zoom e Google Meet. E, para a segunda, o uso desses mecanismos foi repleto de ganhos, tendo em vista que se um dia o/a docente estiver impossibilitado de sair de casa, pode recorrer à plataforma como uma possibilidade de ministrar aula.

Em posicionamento divergente aos primeiros, o DOCENTE V, além de declarar que não se sentia preparado, afirmou ter um travamento quando o assunto é tecnologia digital,

informando ter resistência ao uso de aplicativos no celular e na utilização do notebook para fins de produção acadêmica, reafirmando a sua preferência por aulas, essencialmente na composição de leitura e debate teórico em sala de aula, de modo presencial.

Do mesmo modo, a DOCENTE VIII demonstrou não ser desejável o trabalho docente realizado nessas plataformas, também defendendo o presencial, destacando que tem noções básicas e diversificadas sobre como dar aula por esses mecanismos, ainda que não saiba utilizar todas as funções disponibilizadas, como no uso do Google Meet e Conferência Web RNP, ficando um pouco mais distantes do Zoom.

Percebe-se aí, mesmo que a maioria dos/as docentes tenha encontrado caminhos e facilidades para o acesso às plataformas, o seu uso ainda continuou sendo desigual. Retorna aqui a responsabilização dos/as professores/as em transferirem as suas aulas tradicionalmente de modo presencial para a novidade negativa, do virtual.

Para alguns o conforto, para outros/as o sofrimento, o trabalho docente em meios virtuais nos apresentou novas formas de intensificação e precarização. Ainda que este não seja uma novidade, no contexto de distanciamento social, o “trabalho *on-line* desmoronou a separação entre o tempo de vida *no* trabalho e *fora* do trabalho, e se ampliam as formas ‘modernas’ de escravidão digital” (ANTUNES, 2017, p. 06). Essa forma de retorno imediato a um *novo normal* na educação, ou melhor, no ensino – o ERE –, foi mais um exemplo de “desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior” (MANCEBO, 2010). Como é possível uma instituição de ensino retornar de forma emergencial e excepcional, sem que os/as seus professores/as estejam totalmente preparados/as para essa nova forma de ministrar as suas aulas? Uma das consequências foi a intensificação da desigualdade educacional já mencionada anteriormente.

Ainda no campo das plataformas digitais a tentativa de retorno ao tripé universitário, buscou explorar também um dos serviços virtuais mais populares durante a pandemia, que foram e/ou ainda são aqueles ofertados pela empresa Google.com.

4.3.4 Como o/a senhor/a avalia os serviços de plataformas do Google.com (ex.: Gmail, Google Meet, Google Drive, Google Classroom) adotados pela universidade?

DOCENTE I: A universidade tem um padrão, só que nem todo mundo, nem todos os docentes, têm o mesmo capital, digamos assim, tecnológico, capital cultural. Mas os professores não podem deixar de dar aula por não dominar a plataforma que é disponibilizada, então faz uma de alguma forma, utiliza, toma a decisão e ministra de acordo como é possível.

DOCENTE II: Eu não tenho nada contra. Ela tem sido satisfatória em termos de plataforma oferecida pela universidade, e dou as minhas aulas, nunca tive nenhuma interferência, a não ser o que não tem nada a ver com a plataforma, mas por problemas de internet, as vezes cai, mas até isso, parece que tive a ajuda lá de cima, pouquíssimas vezes aconteceu de cair a minha internet.

DOCENTE III: Acho foi satisfatório. Eu não uso, não gravo as aulas pelo Meet, uso o Zoom. Mas aí foi uma escolha minha. Como início a gente não teve acesso a plataforma institucional, então, a gente não tinha como gravar, e demorou um tempo. Aí quando aconteceu, eu já estava usando o Zoom, continuei usando. Só que assim, nos encontros síncronos, eu uso o Google Meet, e aí expira depois de uma hora, a gente pega outro link e dá continuidade. Eu achei satisfatório, mas aconteceu de forma tardia a disponibilização do recurso institucional, porque em outros lugares já existia.

DOCENTE IV: Eu acho que foi uma plataforma que facilitou. Eu não me orientei a utilizar o Microsoft Teams, porque eu achei mais burocrático, mais difícil de uso. Capacitações foram deixadas disponíveis lá na área de cursos virtuais que a Unifap alimenta, pode ser acessado a qualquer momento pelo professorado. Então, não gostei muito do uso da plataforma. A plataforma do Google Meet tornou-se mais viável, mais prática, principalmente por conta de conseguir acesso a sala, com uma maior estabilidade, com um sinal mais limpo. E a ideia do Meet, ligada a uma conta institucional leva a gravação para uma drive que até então não tinha limite.

DOCENTE V: Essas plataformas têm sido úteis nesse momento, né. Eu, por exemplo, quando voltar as aulas, no máximo vou continuar como sempre fiz, uso e-mail para me comunicar pra dizer olha: quando o material é digital, eu mando em PDF e tal. Também pra me comunicar, olha a próxima aula o assunto é esse, o programa da disciplina e o e-mail sempre vai ser usado. Mas tem sido útil nesse momento.

DOCENTE VI: Olha, esses serviços contratados oferecem condições suficientes para o nosso trabalho, nessas condições de ensino remoto emergencial. Mas assim, a minha avaliação das plataformas, ela está OK, elas atendem o que a gente precisa para essa comunicação virtual com os estudantes, para essa comunicação coletiva, para ministrar às aulas, orientações, eventos acadêmicos. Porém, eu teria para dizer é que: é um equívoco muito grande a gente não ter uma plataforma própria do Governo Federal, do Ministério da Educação para realizar às atividades. Isso é um problema, a gente como universidade pública depender de plataformas privadas para realização do serviço público. Para mim, isso é um equívoco do ponto de vista das políticas públicas, deveria haver uma plataforma própria do governo, cujo os dados sejam armazenados pelo próprio governo. E não que os dados de professores e dos alunos sejam armazenados por empresas privadas, porque a gente sabe que tem um uso comercial desses dados, que as empresas privadas fazem. Outro é: não adianta disponibilizar plataformas e não o acesso aos estudantes. Então, se disponibiliza plataforma, fazem contrato com empresas de tecnologia de ponta, para realizar atividades acadêmicas, disponibiliza nas universidades, mas não se olha para os alunos, que são os beneficiários, os sujeitos da educação pública. E, a gente tem vários estudantes sem condições ou que tinham que assistir aulas pelos dados móveis do celular, e aí fica a pergunta: adianta fazer esse contrato com empresas de tecnologias, para disponibilizar às plataformas, se não tem também uma política consistente para que os estudantes possam usufruir. Que educação é essa que vamos oferecendo como universidade pública se os próprios estudantes não têm uma garantia do acesso, considerando essas três dimensões: energia elétrica, internet de qualidade e suporte tecnológico, né.

DOCENTE VII: Avalio como muito bom. Eu não tive problemas com plataformas, eu tive outros tipos de problemas, mas não esse. Me dei por satisfeita. Acho que depende muito do tipo de aula que o professor ministra.

DOCENTE VIII: Eu acho que a Unifap até tentou, tanto é que tem a plataforma Conferência Web RNP, mas o contexto em que a pandemia chegou e mudou à vida de todo mundo, tudo às pressas. Mas na medida do possível a Unifap tentou se adaptar

a essas tecnologias, que foi às universidades, de maneira geral, fizeram. Agora, nós temos limitações, pela nossa região. Acho que o contexto de ensino remoto às pressas, em que ninguém estava preparado, teve-se essa questão de emergência. Como implantar o ensino remoto se ninguém está preparado? Diante de nossas dificuldades regionais, das dificuldades financeiras e das condições materiais de existência dos alunos? Muitos alunos não tem internet, como vamos garantir? Muitos professores não estavam habilitados para lidar com as mídias sociais. Percebo que não teve um plano único, cada professor buscou fazer o que estava disponível a ele. Nós vivemos uma pandemia e estamos aqui como sobreviventes. Então, o ensino remoto não foi pensado, gestado, planejado. Foi acontecendo nas condições que tínhamos.

Problematizando a adesão aos serviços digitais privados do Google, para a execução do ensino remoto, em sua maioria, os/as docentes se demonstraram satisfeitos com essa nova realidade – com exceção do DOCENTE VI, que apresentou posicionamento crítico.

O DOCENTE I não menciona diretamente o contexto perguntado. Ou ainda, não menciona se está satisfeito ou insatisfeito com os serviços do Google, apenas ressalta que foi feito o que era possível. Já a DOCENTE II, demonstra-se satisfeita, pois consegue executar as suas aulas sem interferências em função da estrutura da plataforma. Assim como a DOCENTE III também aponta satisfação apesar de ter dado preferência a plataforma Zoom para a gravação de suas aulas, evidenciou que a instituição ofertou a serviço institucional de maneira tardia, pois já existia em outras instituições públicas. Para os DOCENTES IV e V foi uma plataforma que facilitou o trabalho, com serviços úteis para o momento, diferente dos serviços da Microsoft, considerados pelos docentes como mais burocráticos.

Já o DOCENTE VI entende os serviços do Google como suficientes para o que propõe: comunicação coletiva e individual – orientações, eventos e, evidentemente, para as aulas. Entretanto, ele levanta o questionamento sob a Unifap, ou melhor, o governo federal, o MEC, não ter uma plataforma própria (de domínio público do governo) para ser utilizada neste momento. Assim, fornecem os dados dos/as servidores para fins comerciais e excluem os/as estudantes, pois esses não tiveram, até o momento de produção deste texto, a disponibilidade de contas institucionais, além de que são os/as mais vulneráveis aos problemas de qualidade na internet e ausência de equipamentos tecnológicos.

Para as DOCENTES VII e VIII, os serviços atenderam às suas demandas, sendo que a segunda considerou que a situação emergencial da pandemia fez com que a instituição fizesse, inicialmente, aquilo que era possível, no contexto de adversidade.

Com isso, tem-se a compressão sobre a complexidade de enfrentar a pandemia, que junto ao ensino remoto “estabeleceram uma relação intrínseca em face do isolamento social, tornando esse modelo de ensino ‘a saída’ para a suspensão das aulas presenciais, a partir da utilização de plataformas digitais de grandes corporações, como a *Microsoft* e o *Google*”

(FERNANDES, GOIN; ROCHA, 2021, p. 93, grifos dos autores). Reforçando-se a máxima de que o mercado lucra até mesmo em momentos de crises.

Portanto, o ERE fica marcado por “intensificar o processo de uberização do trabalho docente, gerando um darwinismo professoral, pois apenas continuam cumprindo sua função no cargo aqueles que conseguem se adequar à nova normalidade” (SILVA, 2020, p. 600), estabelecendo, segundo a autora, uma segregação daqueles/as que não se adaptam ao novo processo ou novo perfil de trabalho.

Nesse sentido, segue-se ao contexto de serviços virtuais, mas agora com o recorte aos trabalhos administrativos na Unifap.

4.3.5 O/a senhor/a precisou dos serviços virtuais para resolução de assuntos do trabalho? (ex.: questões administrativas). Se sim, como foi a experiência?

DOCENTE I: Não, foi muito solitário, não teve compartilhamento entre professores. Também não teve por parte da instituição algo assim mais intensivo: “olha, vamos dar vários cursos elementares”. Não houve isso. Houve só um curso, no início, quem perdeu, perdeu. Então, foi uma jornada solitária do professor. Cada um encontrando uma forma de resolver os seus problemas mais imediatos. Conteí com a ajuda dos alunos. Alguns até colaboraram muito, assim: “Ah, vamos criar um grupo, liberar um link”. No início eles criavam um link para mim, mas depois comecei a ser organizado.

DOCENTE II: Sim, a partir da pandemia, nós ficamos trabalhando de forma remota, tudo passou a ser remoto. Inclusive, a progressão. Todos os tipos de documentos eram solicitados pela plataforma ou WhatsApp, que foi muito usado. Um momento que é difícil, as vezes você quer estar ali presencial, para conversar, explicar melhor, mas consegui resolver tudo. Tivemos alguns problemas, porque independente da pandemia a gente já tem as dificuldades de falar com o Derca⁴², também pelo acúmulo de trabalho deles. Mas, no geral, nós fomos bem assistidos pelo Derca.

DOCENTE III: Sim, eu tive que usar para entrar em contato com a administração da universidade, eu acho que foi a COEG. E aí, a Unifap fez tudo através do WhatsApp, então para mim foi super tranquilo, tive retorno, um retorno positivo, as nossas reuniões acontecem virtualmente. Inclusive, acho que a participação é maior on-line do que presencialmente. Estou achado isso uma coisa interessante no nosso colegiado.

DOCENTE IV: Eu diria assim: administrativamente, com toda certeza. Lógico que existe aí, dois espaços. Um espaço é o meio interno de comunicação institucional. Então, nós temos o SIGAA e o SIPAC, e, normalmente, a gente utiliza o mecanismo de memorando, e as vezes nem é respondido pelas instâncias institucionais internas. Às vezes, havia necessidade, de ir lá no WhatsApp da pessoa responsável pelo setor e dizer: “olha, enviei memorando, dá uma olhada lá, me responde”. Então, eu diria que as redes sociais outras, como principalmente o WhatsApp, foi uma ferramenta fundamental para essas comunicações. E, indiscutivelmente, conversar com quem está nas linhas de frente dos espaços da Unifap, tipo Prograd, Coeg, DFCH, Derca, Dica, então, muitas coisas a gente comunica assim, houve essa mudança.

DOCENTE V: Sim, a universidade fechou. Até recentemente eu tive que fazer perguntas na área de gestão de pessoal por e-mail. Isso é muito limitado, porque você espera dias o sujeito que te responder e teve muitos momentos que a internet da

⁴² Departamento de Registro e Controle Acadêmico (Derca)

universidade saía do ar, por exemplo, o SIGAA, ficava sem funcionar. E lembro que uma vez mandando um e-mail para os 2 coordenadores dos meus cursos, dizendo que tive problema de saúde em 2020 e 2021, eu fiz cirurgias na visão, e não lembro em que circunstâncias eu falei pra eles, em função de uma situação com aluno aí, e mostrei para eles que eu estava com problema de saúde, que não estava 100% e eu não recebi nenhum e-mail de resposta tipo: “poxa, melhoras para o senhor”. Eles parecem que só te respondem se você colocar no grupo do WhatsApp. Hoje em dia se eles querem entrar individualmente comigo, mandam no WhatsApp, não mandam e-mail.

DOCENTE VI: É, teve suas especificidades, o trabalho administrativo tem o aumento de demanda. Ficou mais difícil de resolver algumas coisas que a gente resolvia com mais facilidade pessoalmente, por exemplo, no departamento de registros, ou no NTI, explicava o problema e ficava mais fácil de resolver. O grande problema foi que a gente perdeu a acessibilidade. Mas, em linha geral, o trabalho funcionou muito bem no ensino remoto, a gente continua entrando em contato com as pessoas e existe um esforço de todo mundo que trabalha na parte administrativa de tentar resolver às questões, todo mundo bem empenhado. E aí o problema no administrativo hoje é a falta de pessoal, tem pouca gente para muito trabalho e isso tem gerado sobrecarga.

DOCENTE VII: Ah, isso daí foi catastrófico até hoje. Eu precisei sim, assim como na vida, a gente precisa de atendimento virtual para resolver as coisas, que eu também tive muita dificuldade. Tem coisa minha que atropelou e até hoje não consegui resolver, como problema bancário, assim também ocorre na universidade. A exemplo, a minha progressão funcional tá com problema até hoje, não consigo acesso, os colegas não respondem, o processo não anda.

DOCENTE VIII: Sim, precisei para o plano de saúde, para a progressão funcional. Foram poucas vezes, mas nas vezes que precisei, eu fui atendida.

Dessa forma, para a resolução de questões de trabalho, com ênfase às administrativas, o DOCENTE I relata que viveu um processo solitário, tanto no compartilhamento entre professores, como por parte da instituição, relatando que veio a receber auxílios dos/as estudantes na criação de grupos e endereços das salas de aula virtuais. Divergindo do primeiro, a DOCENTE II, ainda que relate dificuldades, destaca que resolveu as suas demandas administrativas de maneira satisfatória, especialmente no atendimento via WhatsApp.

Aliás, o atendimento por meio deste aplicativo foi o que predominou entre as respostas dos/as professores/as, como no exemplo da DOCENTE III, que considerou o seu retorno positivo e afirmou maior participação dos/as professores em reunião de colegiado de maneira virtual. O DOCENTE IV, que também estava exercendo função administrativa no momento da entrevista, apontou o WhatsApp como ferramenta fundamental para a comunicação, inclusive, para o aviso de envio de documento, entre servidores, nos sistemas oficiais da Unifap.

Para o DOCENTE V, reforçando o posicionamento crítico ao ensino remoto, alega que teve problemas no contato com a gestão, tanto com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, como nas coordenações dos dois cursos, expondo que os seus e-mails não eram respondidos, e para serem respondidos, ele necessitava de contato via WhatsApp. No mesmo sentido, o DOCENTE VI reitera a perspectiva de aumento das demandas, ao mesmo tempo que aponta outras duas

emergências, 1) esforço e dedicação dos/as servidores/as para resolverem os trabalhos e a 2) falta de pessoal concursado na Unifap, sobrecarregando quem já está lá.

Para a DOCENTE VII, foi um processo catastrófico, além de suas dificuldades pessoais com o atendimento por meio virtuais, ela sentiu-se em meio a um grande problema em sua progressão funcional, que ficou paralisada, sem haver quem lhe ajudasse a resolver. Divergindo da realidade vivenciada pela colega de trabalho, a DOCENTE VIII precisou poucas vezes, mas conseguiu retorno positivo às suas demandas de trabalho.

Esse é outro exemplo de contexto em que o trabalho remoto fomenta desigualdades entre aqueles/as com possuem mais dificuldades em lidar com a realidade virtual: para uns, o atendimento é imediatamente acessível, para outros, ele ocorre em meio ao estresse e confusão de informações.

4.3.6 Além das plataformas do Google, o/a senhor/a utilizou outros aplicativos no Ensino Remoto, como WhatsApp, Facebook, E-mail, Conferência Web, Microsoft Teams, Telegram, Zoom, para resolver assuntos de trabalho? Se sim, como foi a experiência?

DOCENTE I: Não, foi só mesmo o Google Meet. O WhatsApp mais para criar os grupos, para fazer uma conversa um pouco paralela. Mas foi só o Meet mesmo.

DOCENTE II: Olha, Facebook e Telegram eu nunca utilizei para contato. Diria que o WhatsApp foi bom, o Google Meet também. Eu estou fazendo orientação, participei de bancas, tudo pelo Meet, com outros colegas, orientando meus alunos. Essa tá sendo uma experiência cansativa, mas eu diria que é salutar, em usar as tecnologias. Foram as que mais usei. Na verdade, não houve necessidade de usar outras plataformas.

DOCENTE III: Ah, usei. Assim, o Telegram eu uso muito pouco, acho que pode fazer grupo. Mas como as pessoas aderiram menos, porque o WhatsApp todo mundo tem aqui no Brasil. Então é fácil. Eu utilizei o WhatsApp, o Zoom e o Google Meet.

DOCENTE IV: Não, eu não utilizei muito o Zoom, a não ser uma ou outra reunião a partir de uma outra pessoa. O WhatsApp é onipresente, o tempo todo para tirar dúvida, ou encaminhar uma cópia de documento em PDF, que seja só uma solicitação simples, sem maior desdobramento institucional. Há um grupo, por exemplo, de conselheiros que o nosso curso faz parte do DFCH, ali a gente dinamiza muitas informações. O Telegram não utilizei. O Jitsi foi uma ferramenta que experimentei no início, mas muito instável, caía a conexão. E também o perfil do curso no Facebook, que aí é onde eu incluo muitas divulgações de eventos fora da universidade, de outras instituições.

DOCENTE V: Olha eu usei e-mail, a plataforma do Meet pela universidade. O Zoom é muito complicado, você tem que fazer uma assinatura. Quando o Google Meet decidiu que não teria mais o link de forma gratuita, eu fiquei desesperado porque pensei em fazer uma assinatura cheguei a falar com meu filho para ele pesquisar e fazer assinatura. Mas fazer uma assinatura para usar tanto o Google Meet como o Zoom é você acrescentar coisa no teu salário, nos teus proventos. Aí até lembro que foi até o Adalberto que me ensinou como utilizar, porque eu fiz uma pergunta lá para a coordenação do meu curso e eles não me responderam de como é que fazia o link pela universidade, até então não tinha utilizado. Aí eu perguntei, porque ia lecionar

em pedagogia, o Adalberto disse: “olha, você vai assim, você cria o link”. Essas coisas todas você tem que aprender, a gente não nasce aprendendo, e hoje tá dando certo.

DOCENTE VI: No caso, eu não usei redes sociais Facebook, Instagram, para trabalho. Agora outra plataforma, que usei, além dessas que você citou foi o *streamyard*, como mediador ou palestrante, e aí foi transmitido no Facebook e Youtube. Usei e-mail e o WhatsApp todo dia, foi muito utilizado em várias funções, desde às mensagens propriamente, para falar com os grupos, os colegas e as turmas. Áudios, os estudantes mandam muitos áudios. Assim, não só para a docência, para questões administrativas, orientações de iniciação científica, TCC. E dei aulas pelo WhatsApp, tinha dias que a internet dos estudantes estava muito ruim, não da turma toda, mas às vezes de uma parte. Então, eu convidava esses alunos para fazer a aula pela chamada de vídeo do WhatsApp. Alguns ficavam no Google Meet e outra parte no vídeo do WhatsApp, considerando que é mais leve para quem tá com a internet instável. O WhatsApp funciona bem, nem que seja só a chamada de áudio. Então, acho que o mais extremo foi ter dado aula pelo WhatsApp, tentando superar a falta de conexão dos estudantes.

DOCENTE VII: Sim, utilizei o Zoom, WhatsApp, além do Meet. Foi satisfatório.

DOCENTE VIII: Sim, utilizei Conferência Web, o WhatsApp para montar os grupos de disciplinas em função da comunicação e informes de aulas e os links do Google Meet. Instagram não, nem Facebook para o meu trabalho docente não.

Para além do foco na popularidade do Google, o objetivo dessa questão foi compreender se os/as professores/as utilizaram, durante o ensino remoto emergencial, outras plataformas no cotidiano do trabalho docente.

Nessa perspectiva, o DOCENTE I, em seu posicionamento, indicou que o seu trabalho docente foi desenvolvido com o Google Meet e WhatsApp, tendo esse segundo como um paralelo para as conversas com as turmas. Evidenciando entusiasmo, a DOCENTE II também representou o uso das duas ferramentas acima, mas entendendo-as como salutar, sem a necessidade de utilizar outras. Em resposta semelhante, a DOCENTE III acrescenta o uso da plataforma Zoom, além das duas já mencionadas.

Para o DOCENTE IV, o WhatsApp tornou-se onipresente, demonstrando que utilizou também, como teste, o aplicativo Jitsi, mas com instabilidade na conexão e armazenamento, e o Facebook, em página criada para divulgação acadêmica relacionada a área de Ciências Sociais. O DOCENTE V afirmou preocupação com a falta de conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais e a demora por uma resposta da Unifap, ao ponto que em medida desesperada, o professor cogitou a assinatura particular, com o seu próprio salário nos serviços do Google, para não ficar sem trabalhar. Também relatou ter precisado de ajuda da coordenação do curso de Pedagogia, para aprender a usar institucionalmente o Google Meet, pois alegou que não teve resposta da coordenação do curso em que é vinculado.

O DOCENTE VI, além das plataformas e aplicativos já mencionados, também usou a plataforma *Streamyard* para transmissão simultânea no Facebook e YouTube. Vale ressaltar,

que este professor aborda o uso do WhatsApp para além da comunicação por mensagens, pois, devido a vulnerabilidade discente em se conectar ao Meet, o docente também ministrou aulas por meio de chamada de vídeo no WhatsApp, para que não ficassem ainda excluídos – como mais um dos sinais de desigualdades existentes no âmbito socioeducacional do ERE. Já a DOCENTE VII afirmou que fez o uso da Plataforma Zoom, WhatsApp e Google Meet, considerando a experiência como satisfatória. E para a DOCENTE VIII teve-se o uso da plataforma Conferência Web RNP para a mediação entre as necessidades de isolamento social e o exercício da atividade de trabalho docente.

Percebe-se nessas respostas a predominância das empresas privadas atuando na educação pública durante o ensino remoto, conforme ressaltado pelo DOCENTE V, que “muitos têm ignorado o fato de que inexistente uma plataforma digital pública para a realização do ensino remoto. Esse tem sido uma fonte de lucros para o setor privado por meio de plataformas digitais (como Google Meet, Zoom etc.)” (ANDES-SN, 2020a, p. 48), expondo os avanços das iniciativas do capital na realidade socioeducacional brasileira.

E a abordagem final deste eixo de questões, sobre as plataformas e serviços digitais, busca problematizar a avaliação dos/as docentes com relação à participação dos/as estudantes no contexto de ensino remoto em função da pandemia de Covid-19.

4.3.7 Como o/a senhor/a avalia a participação dos/as estudantes? Eles possuíam condições adequadas de acesso às aulas?

DOCENTE I: Essa parte, os alunos tiveram as dificuldades, era difícil até mensurar. Porque em uma sala virtual, o aluno pode muito bem entrar e fazer outra atividade, tá fazendo outros trabalhos, alguns entravam tarde na sala. A parte da frequência, era a parte mais fácil de demarcar. Era como se a gente não tivesse um ponto de referência. Às vezes eu dava aula, começava no horário da aula com cinco alunos, depois subia para dez, algumas turmas eram pequenas, era instável a presença dos alunos.

DOCENTE II: Os meus alunos, tanto do bacharelado, como da licenciatura nunca demonstraram ter dificuldade de acesso. Eu não estou falando pelo geral do curso, estou falando mais enquanto as disciplinas que estou ministrando. Então eles nunca demonstraram: “ó, professora, eu não tenho como acessar”. Se o aluno diz que não tem como acessar, nem pelo celular, nem através de computador, logicamente, nós teríamos que procurar outra forma com que ele participasse. Mas a participação foi um diálogo maravilhoso, eles leem os textos, e por incrível que pareça, demonstram ler mais o texto do que quando a gente estava no presencial. Algo mudou, porque cobrava com mensagem com pelo WhatsApp, dizendo “olha vai ser cobrado isso... leram o texto? Lemos, professora”. E não que eu seja a favor do Ensino Remoto, não tem como ficar discutindo a vida toda dessa forma. O presencial é bem melhor. Aí eu fico brincando, “mostrem os rostos porque se não, quando voltarmos ao presencial, vou ver a cara de vocês dessa forma” [risos].

DOCENTE III: Acho que como o Amapá é um lugar *sui generis*, ele tem particularidade, veja o caso do Apagão, que é a coisa mais revoltante, eu fiquei tão

indignada quando aconteceu. Eu tenho uma recordação muito ruim, porque foi no primeiro dia, acho que começou numa terça, e era no dia que eu ia dar aula, fiquei esperando a turma, mandei o link que ia fazer pelo Google Meet, e eu esperei, e cadê? Ninguém respondia. E aí, eu fiquei sabendo por uma amiga no dia anterior, ela me disse que tinha tido queda de energia e foi aquele descaso tremendo, absurdo. Então, nesse sentido, acho que para um aluno é mais complicado. É ruim porque você não tem mais aquele encontro presencial, face a face, os processos de socialização começam a ser alterados, porque você está vivendo virtual, mas também, deu a possibilidade para que alunos pudessem trabalhar. Eu tenho alunos que estão trabalhando: “ah, professora, é porque estou no trabalho, qualquer coisa se escutar um barulho, se o microfone estiver ligado, é porque estou aqui”. Então, acho que deu a possibilidade a muitos trabalharem. Nesse sentido foi positivo.

DOCENTE IV: Esse foi o problema inicial. Em algumas reuniões de colegiado, eu provoquei esse embate, para os professores observarem a adesão ao ensino remoto. Um desses era o acesso do alunado. O colegiado nem sempre é receptivo a certas questões. A maioria dos professores aceitaram: “vamos fazer o ensino remoto”, aí beleza... Em que condições? Um dos parâmetros era: “nós professores temos condições de pagar internet doméstica, e até remota em celular, sem nenhum problema, mas e o aluno? A gente tá pensando no aluno? Então, quer dizer, não é só o professor dizer eu acato. Começou o ensino remoto com a oferta de uma disciplina, que o professor poderia escolher para ministrar.

DOCENTE V: Não, isso é uma coisa complicada, porque a gente não sabe quais são as condições dos alunos, teve um período lá que a gente ouviu falar que ia ter pacote de internet pela universidade. Eu não sei como teve, sei que é muito problemático porque você tem 1, 2, alunos que segue rigidamente e tem muita gente que tem dificuldade, que assiste aula pelo celular, mas também no bojo das dificuldades você tem muito por exemplo a utilização dessa desculpa: “foi a internet”, eu te digo isso porque eu tinha uma aluna de pedagogia que eu achava fantástico, ela saía do trabalho dela, ela assistia a aula de dentro do ônibus e ela ligava a Câmera, e eu dizia para ela: “fulana, você é lá de Santana? Você tá assistindo aula de dentro do ônibus?”, e ela dizia: sim, professor. Mas por que que eu achava fantástico? Porque ela não colocava dificuldade, ela colocava o celular aqui e dá pra ver bem aquelas coisas do ônibus. Aí, a maioria não liga a Câmera. Aí, você não sabe quem é, quem são os alunos que tem efetivamente problema usar a internet e quem não. Porque é assim, os alunos entram na sala virtual e eles desligam a câmera. Só que tem muito aluno que entra na sala e não fica ali, por isso de vez em quando pergunto: “vocês estão aí?”, porque eles ficam como se não estivessem lá, então dá espaço para muita coisa e a gente não sabe. E aí tem outro detalhe que eu fico surpreso, o mesmo aluno que diz ter problemas da internet toda vez que você entra no Facebook ele tá lá.

DOCENTE VI: Olha, acho que participação dos estudantes se define pelo esforço. A dedicação, o interesse em participar, superar às dificuldades para participar das atividades. E aí, tem vários relatos, às vezes de estudantes que saiam de casa, para outro lugar para ter acesso a internet, casos de estudantes que tinha apenas um pacote de dados pelo celular. A vida dos estudantes é afetada, né, no sentido financeiro. Na questão emocional, e mesmo assim a gente percebe um esforço para superar isso. Diversas vezes tinham estudantes no serviço trabalhando e lá, estavam no celular assistindo aula, trabalhando. Procurando assistir aula. Vários relatos de estudantes com familiares doentes, indo para UBS, acompanhar seus familiares doentes, enfim, estudantes passando por situação de luto, mesmo assim estavam procurando cumprir suas obrigações como estudantes. Então, para mim, a participação dos estudantes se resume no esforço, no sacrifício de participar das aulas. No ponto de vista da participação, no meu caso, eu não tenho nada para reclamar.

DOCENTE VII: Não possuíam, ficou claro isso. Essa situação é muito triste. Eu acho que todo professor sabe que não atingiu nem 10 ou 30% dos alunos, inconstante, queda de internet, aluno com equipamentos sem microfone, sem o som, é muito complicado.

DOCENTE VIII: Participavam, mas eu tive que ser muito compreensiva com algumas situações: aluno sem conexão, ou quando conseguia acessar, ficava oscilando. Aluno sem energia e não poderia estar na aula. E aí, a gente tem que confiar, sabe, mas foi difícil. Sem falar que eu sinto que os alunos estão cansados do ensino remoto. Tem alunos que eu não consigo gravar o rosto por ser nas plataformas, eu acabo não sabendo quem é, não conheço a história. Então, há um distanciamento, teve um aluno que encontrei presencial, que eu achava que era uma pessoa totalmente diferente, pois já tinha visto o rosto. Quer dizer, que a gente não consegue estabelecer uma relação de aproximação com os alunos no ensino remoto.

Com essas respostas, identificam-se dificuldades discentes e irregularidades no sentido de manutenção da conexão de internet durante as aulas.

O DOCENTE I afirma não ser possível mensurar as dificuldades, ao mesmo tempo que põem em dúvida se os discentes estão mesmo presentes, haja vista que desligam as câmeras e não interagem. Já a DOCENTE II, avaliou que tanto no bacharelado, quanto na licenciatura, a participação discente não foi prejudicada, e a professor afirmou que houve leitura, diálogo e debate esperados em suas aulas. Mas também lamentou a falta de interação que antes ocorria no modelo presencial, informando que solicitava aos discentes, em tom de brincadeira, que ligassem as suas câmeras para ela os conhecerem.

A DOCENTE III indica as particularidades negativas no Amapá como um dos pontos prejudiciais ao desenvolvimento inicial do ensino remoto na Unifap, exemplificando o caso do *Apagão* no fornecimento de energia elétrica no estado que impossibilitou, por muitos dias, a conexão de internet. Mas, concebeu o ERE como positivo ao proporcionar que alunos/as trabalhassem e ao mesmo tempo que continuassem estudando.

No entendimento desse estudo, essa relação acabou sendo ainda mais exaustiva, ao mesmo tempo que expôs a necessidade de sobrevivência em meio a pandemia.

Para o DOCENTE IV, o colegiado de docentes dos dois cursos não foi receptivo ao debate de acessibilidade dos/as alunos/as com a implementação do ERE na Unifap. Entende-se com isso, que a demanda se tornou possível, ou ainda, acessível a realidade econômica dos docentes, sem que estes, considerassem a vulnerabilidade dos/as estudantes.

Destaca-se também um ponto em comum na avaliação dos DOCENTES V e VI, no que concerne à participação discente representada pelo esforço. O primeiro cita o exemplo de uma aluna que assistia aula dentro do ônibus voltando para casa, entre as cidades amapaenses de Macapá e Santana. Segundo ele, o caso da aluna é visto como fantástico porque ela não colocava dificuldade mesmo com a adversidade vivenciada. Por outro lado, o professor também mencionou o exemplo de alunos que tiveram o hábito de justificar as suas ausências pela interferência na conexão de internet, mas, ao mesmo tempo, sempre encontrava esses mesmos discentes *on-line* no Facebook.

Na avaliação do DOCENTE VI o esforço dos/as estudantes ficou evidente na participação durante as aulas, mesmo em situação de vulnerabilidade financeira, que refletiu em dificuldades para com o acesso à internet, além do enfrentamento ao adoecimento e/ou luto por familiares vítimas da Covid-19, esses/as estudantes fizeram o possível estarem presentes.

Para a DOCENTE VII, a situação apresentou-se como muito triste, tendo em vista que, no entendimento dela, os/as discentes não possuíam as condições necessárias ao acesso do ensino remoto emergencial. Muitos alunos tinham problemas com a conexão de internet e também em seus equipamentos para o acompanhamento das aulas.

E a DOCENTE VIII, afirmou ter sido necessário exercitar a compreensão com as situações de acesso e de permanência nas aulas em que ministrava, haja vista que houveram constantes justificativas de ausência em função das oscilações no fornecimento de energia elétrica e/ou na internet. Os/as discentes demandavam reflexões e compreensões aos docentes.

A professora também mencionou uma consequência da falta de interação durante as aulas, pois os/as estudantes, em geral, ficavam com as câmeras e microfones desligados, fazendo com que ela se sentisse impossibilitada de reconhecê-los durante o contato presencial na Unifap, a exemplo de um dos seus alunos durante o ensino remoto, tendo em vista que quando ela o viu presencialmente não o reconheceu imediatamente mesmo com ele se identificando, o que evidencia o ERE como provocador de distanciamentos entre as realidades vivenciadas no ambiente educacional.

É com essas avaliações que se encerra o segundo eixo de questões. Com a pandemia de Covid-19, torna-se essencial compreender que nem todo mundo estava vivendo essa experiência da mesma forma, pois enquanto alguns tinham o que comer, vestir e se divertir, possuíam tempo livre para jogos on-line ou *lives* culturais ou outros entretenimentos, muitos outros/as necessitavam trabalhar, lutar por dias melhores em meio ao risco de contágio pelo vírus Sars-CoV-2.

No plano educacional, dá-se ênfase ao recorte deste segundo eixo, de acesso às tecnologias da informação e comunicação, a exemplo das plataformas virtuais, concebidas como “a saída para garantir o ‘direito à aprendizagem’ [...], exigiu um diagnóstico das condições dos(as) estudantes para tal empreendimento e o cenário desnudado, de forma que não é mais possível disfarçar, a irrefutável desigualdade de acesso aos meios tecnológicos” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 1636). Percebe-se que as condições de trabalho docente nos cursos estudados estão para além de uma igualdade e equidade.

E isso se refletiu muito mais intensamente quando os/as docentes, em sua maioria, apresentaram as suas angústias, principalmente com a causa discente. Isso nos remete ao que é defendido por Silva, quando analisou os efeitos da implementação do ensino remoto:

Cabe ressaltar que todo esse processo de implementação do ensino remoto, desde o início, ocorreu sob o verniz da indiferença à questão da preservação da vida, pois foi secundarizada a necessidade de resolver os problemas mais urgentes como a desigualdade de acesso à internet, o acesso aos equipamentos e meios tecnológicos, e foram ignoradas as condições de saúde e habitação que afligem tanto os alunos quanto os professores em tempos de pandemia. Assim, a mediação pedagógica pelas tecnologias, ignorou as condições de produção docente e a possibilidade de realização qualitativa da relação ensino-aprendizagem. (SILVA, 2020, p. 598)

Nesse sentido, encerramos esse segundo eixo de questões com a compreensão que a decisão tomada pelo governo federal, com aval do presidente, escancarada por meio do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, e acatada pelas instituições públicas de ensino, dentre elas, a Unifap, possibilitou a continuidade, ou melhor, a intensificação de um sistema educacional reprodutor de desigualdades.

Era necessário voltar ao trabalho e aos estudos? Entendemos que sim, pois ficar mais de dois anos sem essas atividades essenciais prejudicaria ainda mais brasileiros/as, principalmente os/as mais vulneráveis economicamente. Mas voltar de qualquer jeito, sem planejamento que envolvessem a realidade social era a solução mais adequada? Voltar ao ensino responsabilizando docentes e discentes para aquisição de equipamentos e mídias digitais para terem acesso ao ERE é no mínimo demonstrar que a educação, para a gestão atual do país, não se estabelece como um direito social. Com isso, muito mais aproximada às lógicas de mercado e formação direcionada ao atendimento dos anseios do mundo do trabalho.

Nesse sentido, chega-se então, a última subseção deste estudo, na qual propõe uma análise mais abrangente acerca dos desafios e das demandas impostas pelo ERE no dia-a-dia desses profissionais em meio à crise pandêmica de Covid-19.

4.4. Os desafios e demandas do Ensino Remoto Emergencial no cotidiano docente: o antes e o durante a pandemia nas condições de trabalho

Enquanto subseção de continuidade a problematização anteriormente iniciada no que diz respeito aos resultados gerados com as entrevistas e, também, de encerramento deste recorte estudado na dissertação, pretende-se aqui, incluir mais diretamente as categorias entendidas como estruturantes da pesquisa sobre as condições de trabalho docente no ensino superior

amazônico: a intensificação, a precarização e a possível uberização do trabalho docente nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap.

Desse modo, segue-se a abordagem, às novas questões que buscam compreender o cotidiano do trabalho docente em contexto de ERE nos referidos cursos.

4.4.1 Quais foram as mudanças percebidas em relação as suas estruturas físicas e virtuais, que constituem o seu trabalho docente em tempos de Ensino Remoto Emergencial?

DOCENTE I: Não mudou de forma considerável. A gente tem que pegar os livros, bibliografia, fazer resenhas, dá sempre as obras tradicionais de cada conteúdo, isso não alterou. Eu diria que foi uma nova forma de ensinar. Se a gente esperasse o comportamento do aluno em sala de aula, ficaríamos frustrados. Então, a gente teve que entender que era um momento diferente. Mas em termos de recursos didáticos, aconteceram da mesma forma. As explicações da mesma forma. Eu não percebi uma grande mudança, mas não no sentido dos recursos utilizados: resenhas, seminários, explicações orais, eram as bases das aulas.

DOCENTE II: Olha, estrutura física, sabe que a universidade é uma universidade pública, ela padece de uma falta de estrutura, muitas vezes o aluno tem dificuldade de ter acesso a determinadas obras, textos, a universidade não proporciona ao aluno, temos muitos alunos que são carentes. A universidade não tem banheiros apropriados, as vezes falta higienização melhor, a sala de aula o ar-condicionado e a central de ar estão com problemas, essas estruturas que a gente sabe que estão padecendo já faz algum tempo. E isso desgasta fisicamente o professor e aluno, essa falta mesmo de elementos básicos para uma boa aprendizagem, um bom diálogo. Aí, nesse sentido, o ensino remoto, logicamente que a gente tem um cansaço muito grande, porque a sala de aula presencial é diferente você chega, você senta um pouco levanta, articula. E aqui a gente tem que ficar sentado o tempo todo, o máximo que pode fazer, e pedindo licença, é pegar um copo com água., mas quando você se levanta sente o cansaço.

DOCENTE III: Em relação a estrutura física, em casa, a gente tem mais conforto do que na Unifap. Para mim, tem sido ótimo. Eu não sei como será o retorno presencial, porque a universidade precisa se preparar bem, e eu acho que isso não está acontecendo não, de forma satisfatória, na Unifap. Eu não sei como vai voltar presencialmente agora se o reitor, pelo o que tenho escutado, não tem feito melhorias, pelo menos em relação ao nosso curso. O negócio é que o bloco da gente é um negócio muito renegado, que não é nem em segundo plano, é em um plano inexistente. Eu já fui coordenadora, e teve uma época que eu precisei pedir para interditar o bloco, porque dava choque, o ar-condicionado tem que ficar ligando no quadro de energia, banheiro sujo, não tem água, falta água, por outro lado, tem água jorrando perto de lá do prédio dos professores, das coordenações. Então, assim, eu acho que essa pandemia serviu para realçar e trazer mais à tona os problemas que a gente tem. Teve um aspecto muito positivo que foi você poder ficar em casa. Otimizou o tempo, o que dificultou foi que muita gente adoeceu, além da Covid-19, em termos psicológicos. E a gente ficou meses, meses, eu fiquei envergonhada, tinha vergonha de receber, de saber que tinha gente passando fome, teve bolsa, teve ajuda, auxílio governamental, mas eu fiquei com vergonha... A Unifap foi a última a voltar.

DOCENTE IV: Falando da minha atuação, e aí eu vou falar duplamente enquanto coordenador, em atuação nesse momento, enquanto docente, é aquela história, é o privilégio, o benefício que eu tenho, eu constituí um espaço aqui da casa somente para atendimento da coordenação, é espaço específico de atendimento da coordenação. O computador que eu me utilizo para isso, é o computador que a universidade disponibilizou e eu utilizo já faz tempo esse computador.... É, então, é uma dessas

máquinas que a universidade disponibilizou para nós, professores, não sei se todos foram completados, mas eu tenho essa máquina, um notebook, que eu utilizo e é esse computador, é somente direcionado para as atividades da Unifap.

DOCENTE V: Eu diria que são coisas diferentes, porque na universidade você tem a sala de aula, você tem um gabinete para atender um aluno de orientação de TCC, iniciação científica. E em casa, em termos de estrutura de biblioteca, por exemplo, eu tenho que lançar mão desse mundo virtual, de notebook a ponto que eu tive de trocar de notebook, eu tive que gastar praticamente R\$3.000,00 do meu bolso pra trabalhar, porque quando eu tô dando aula eu tô trabalhando, né, tô trabalhando. A universidade não deu um notebook para cada um trabalhar, e quando o meu estava dando problema, um mês e pouco atrás, eu fui na loja viabilizei. Isso implicou, inclusive, além de ter gasto uma reserva que eu tinha, implicou em ter que fazer empréstimo, aí recorreu a empréstimo consignado. Empréstimo implica em juros, então tem coisas que vão sendo tipo efeito dominó na tua vida. E aí os livros hoje estão aqui e eu tenho que recorrer a material didático em PDF na internet. E na universidade a nossa infraestrutura também precária, por exemplo, nós temos o nosso bloco lá, nós temos maioria das salas, não tem mais nenhuma sala com Datashow que preste, as salas tem problema de refrigeração, com equipamento antigo, velho, nas salas onde a gente onde a gente tem gabinete pra atender aluno também são precárias, acaba que eu passo mais tempo aqui e vou na universidade para ministrar aulas. Cansei de orientar no corredor... Você chegou a fazer uma disciplina comigo que eu lecionei embaixo da árvore, por causa de falta de central [ar condicionado]. Então, a infraestrutura da universidade deixa muito a desejar. A única diferença é que quando a gente vai pra universidade, além de trabalhar, a gente vai ter sociabilidade fora de casa. Hoje, trabalhando de casa a gente tem um estresse porque a gente no máximo vai da sala de trabalho, pra cozinha e pra sala. E isso cria um estresse da gente viver só dentro de casa, a gente não trabalha só pra ganhar dinheiro, a gente trabalha pra ter sociabilidade, para interagir com as pessoas.

DOCENTE VI: Em relação a universidade, tive essas mudanças nos quadros físicos, em relação ao antes da pandemia. Mas a estrutura antes da pandemia era insuficiente, a questão da climatização era precária, as centrais de ar sempre estavam com problemas, a questão de utilizar Datashow também é um problema, a gente não tinha certeza que ia chegar e estaria funcionando, e no caso do Bloco C, é a estrutura insuficiente nesse aspecto. Mas toda vez que estávamos em aulas, tínhamos que contornar às situações de climatização. E mesmo com esses problemas que haviam antes, você ter o trabalho presencial te dar outra qualidade para o ensino, dar outra qualidade para orientação, fazer pesquisas com os alunos, então, não me parece que ficou melhor com ensino remoto, que ficou uma experiência fisicamente mais confortável. Mas a convivência e a interação são extremamente necessárias.

DOCENTE VII: Bom, embora a universidade tivesse uma estrutura física ruim, a gente estava ali naquele espaço, e quando passa para o ensino remoto a responsabilidade é minha, né. É a do professor, do docente. Eu já tinha uma biblioteca em casa, um espaço que estava apropriado, do ponto de vista sonoro, é um espaço que eu pude usar sem problemas, sem ruídos da casa. A minha casa já tinha sido pensada para isso, não para o ensino remoto, mas tinha uma biblioteca bastante isolada e tal. Eu não tive dificuldades em relação a isso. Mas há sempre uma preocupação em preparar um pouco o ambiente, né, essa questão do que deixar na tela de trás, né, a própria apresentação diante dos alunos, o ritmo, a entonação de voz, que além de desanimadora, fica desestimulante para o aluno, tem sido trabalhoso. Eu só sei que ao final de uma seção de aula, o cansaço, eu observei inclusive em outros colegas conversando sobre o cansaço muito grande. O ensino remoto gerou um mim um cansaço imenso quando terminava uma aula. Eu não sei explicar o que é isso, acho que o ensino remoto em mim como professora gerou uma fadiga muito grande, um desgaste até... Físico e psicológico também. Não sei se é uma espécie de insegurança, é um processo que ainda está em curso, eu não tive gripe, nem Covid, felizmente, eu não tive. Quer dizer, essas coisas nunca me impossibilitaram de trabalhar, de dar aula e tal. Mas, às vezes, parecia que eu estava prevendo a fadiga que se passa. Eu trabalho,

eu faço tudo pelo celular, como o meu celular é grande e eu não me adaptei com o computador, eu uso o celular.

DOCENTE VIII: É totalmente diferente. Eu ia para a universidade e lá eu era professora. É claro que eu poderia atender um telefonema da minha filha, de casa.... Mas lá na Unifap eu tinha a sala de aula climatizada, o projetor multimídia, os alunos aguardando para o processo de interação, dúvidas, diálogos e quando terminava a aula tinha contato com outros professores. Ia para o espaço do prédio de pesquisa, para a biblioteca e a gente se dedicava. Em casa, a gente tem a internet, um mundo virtual que parece tirar um pouco a concentração, por exemplo, eu tenho uma biblioteca virtual, mas é diferente de estar na Unifap, parece que quando eu estava na universidade, na biblioteca, eu sentava e ia ler o livro e na internet, eu tô em casa, tenho que dividir a atenção com outras atrações que são oferecidas no mundo virtual quando entro na internet para procurar o livro ou diretamente ler o livro. Parece que a gente tem que fazer um esforço maior agora para se concentrar nas atividades de trabalho, porque a internet, o trabalho remoto, me oferece uma possibilidade de dividir a atenção com as atividades de casa. Os meus outros papéis são o tempo todo acionados quando estou no trabalho remoto. A gente tinha o espaço físico da universidade, do trabalho docente presencial, como espaço do trabalho, e quando a gente vinha para casa, era o espaço da família, dos outros papéis. Com o trabalho remoto tudo se misturou e tudo o tempo todo, com uma carga, um estresse, uma ansiedade tudo mais elevado.

Para o DOCENTE I, não há uma mudança considerável. O que é contraditório, considerando a realidade de ensino presencial, com um imprevisto em frente a um celular ou notebook. Ele menciona que continua com a mesma metodologia avaliativa e a mesma forma de estudar para as aulas, o que indica como os efeitos do ensino remoto não atinge os docentes, com carreira sólida, como atinge os/as estudantes, em geral, aqueles/as em vulnerabilidade.

Já para a DOCENTE II, assim como para os demais professores/as, os/as DOCENTES II, III, IV, V, VI, VII e VIII, tem-se uma mudança considerável, principalmente ao enfatizarem a extrema precarização da estrutura física do Bloco C, de salas de aulas dos dois cursos.

Nesse sentido, a DOCENTE II enfatiza que, com o contexto de ensino presencial, a Unifap não tem banheiros apropriados, sem higienização e climatização minimamente adequada, desgastando docentes e discentes. E no ensino remoto, em sua casa, a professora menciona o cansaço de ficar o tempo todo sentada, sem movimentar o corpo.

Do mesmo modo, a DOCENTE III até aprova o ensino remoto, pelo conforto de trabalhar em casa e ao mesmo tempo, talvez como uma consequência em defesa ao ERE, expõe a estrutura física da Unifap, indicando que Bloco C é renegado, não estando nem em segundo plano entre as prioridades da instituição. Aborda também que quando esteve na função de coordenadora de curso, do bacharelado em Ciências Sociais, precisou solicitar interdição da estrutura física do bloco de salas de aula, com ênfase aos aparelhos de climatização/refrigeração estarem sobrecarregados, os banheiros sujos e a falta de água.

A resposta da DOCENTE III evidencia que a precarização das condições de trabalho docente nos cursos é atemporal, não surgiu com a pandemia. Além retratar o momento de recorte deste estudo (2020-2022), também corresponde a um fato vivenciado pelo autor desta dissertação, quando se pensa em interdição do bloco. Em 18 de dezembro de 2015, quando ainda calouro do curso de Licenciatura em Sociologia, foi presenciado um ato de manifestação, organizado por estudantes e alguns docentes do colegiado, vislumbrando melhorias nas estruturas físicas e organização acadêmica-administrativa dos dois cursos.

Este ato foi registrado e continua disponível em matéria publicada no dia 22 de dezembro de 2015, pelo portal *SelesNafes.com*, com o título “*Unifap: Estudantes ‘sepultam’ curso e fecham bloco*”⁴³, conformes figuras devidamente referenciadas abaixo:

Figura 12: Foto I – Estudantes ‘sepultam’ curso e fecham bloco – SelesNafes.com



Fonte: Portal SelesNafes.com

⁴³ Disponível em: <https://selesnafes.com/2015/12/unifap-estudantes-sepultam-curso-e-fecham-bloco/>

Figura 13: Foto II – Estudantes ‘sepultam’ curso e fecham bloco – SelesNafes.com



Fonte: Portal SelesNafes.com

A lembrança da manifestação ressalta que a precarização das condições de trabalho docente nos dois cursos não é nova, não foi uma consequência da pandemia, e indica que não acabará com o fim do período pandêmico. Este registro histórico aponta que de 2015 (podendo inclusive ser bem anterior) até 2019, os cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap já acumulavam insatisfações docentes e discentes em relação às estruturas físicas da instituição quando, aliás, os cursos ainda utilizavam o bloco de salas de aula construído na época de fundação da instituição, na década de 1990.

O ato foi caracterizado como um “sepultamento do curso” – conforme o próprio título da matéria, em que os/as discentes levaram objetos característicos do rito fúnebre, isolaram o bloco C com fitas apropriadas e seguiram a manifestação pelos corredores da instituição carregando um caixão simbólico, feito de papelão, reclamando providências especialmente para a melhoria da estrutura física, novamente com ênfase aos aparelhos de climatização, haja vista que um deles chegou a entrar em chamas durante aula, além de mais cadeiras e mesas, conforme é mencionado na matéria. É um problema que atravessa vários anos, consequentemente sucessivas gestões de coordenações dos cursos, do departamento/DFCH e diretamente da direção da instituição.

O DOCENTE IV entende que a sua condição de professor universitário lhe possibilita um privilégio, um benefício em poder estruturar dois espaços de trabalho em sua casa. Um para desempenho das funções administrativas de coordenador de curso e outro reservado para o exercício do ensino, com disponibilidade de computador, sendo um deles disponibilizado pela Unifap, mas em momento anterior a pandemia, sem ter a dimensão de quantos/as docentes foram contemplados com esses equipamentos.

Entende-se que o professor menciona como um “privilégio”, o fato de poder estruturar em sua casa um cômodo específico para a realização das atividades de trabalho docente, demonstrando que nem tudo foi ruim, para este docente, no contexto de trabalho remoto.

O DOCENTE V aponta a diferença de realidade entre a sua casa e a universidade, tendo em vista que na Unifap ele possui gabinete para atendimento presencial dos/as alunos/as de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e Iniciação Científica e a sala de aula disponível ao seu trabalho. Já em sua casa, ainda que possua um espaço reservado ao trabalho, com estante de livros, por exemplo, ficou impossibilitado de usá-los, recorrendo aos materiais virtuais.

O professor também mencionou a necessidade de recorrer a empréstimos bancários, além de suas econômicas que estavam reservadas, para a aquisição de um notebook que possibilitasse continuidade ao trabalho por meios remotos, enfatizando que a Unifap não apresentou um programa para dar assistência aos docentes no acesso aos equipamentos.

Também relembrou o semestre anterior a pandemia, que precisou ministrar as suas aulas no lado de fora do bloco, embaixo de uma árvore, pois os equipamentos de climatização das salas não estavam funcionando, portanto, destacando que a infraestrutura da Unifap ainda deixa a desejar. Junto a isso, o professor defende melhores condições para o ensino presencial, entendendo este como um gerador de sociabilidade, não trabalhando somente para ganhar dinheiro, mas para conhecer e conviver com pessoas.

Assim, o DOCENTE VI problematiza a estrutura física como um diferencial entre o ensino presencial e o ensino remoto. Com relação ao presencial, o professor relembra a estrutura antes da pandemia como insuficiente em termos de climatização e uso de projetor multimídia, apontando este fato como um aspecto negativo à qualidade do ensino. E com o ensino remoto, essa qualidade não melhorou, ficou apenas a impressão de conforto por trabalhar de casa, porém, sem interação satisfatória entre docentes e estudantes.

No mesmo posicionamento crítico, a DOCENTE VII caracteriza a infraestrutura, a parte física da Unifap, como ruim, transferindo-se no ensino remoto, a responsabilidade ao docente. Ela afirma ter construído em sua casa, bem antes da pandemia, um espaço com biblioteca, com sinal de WI-FI, isolado e protegido contra ruídos, porém, nem este ambiente lhe ajudou com o

trabalho remoto, haja vista que considerou a experiência como desanimadora, geradora de cansaços e acumulando à docência com o trabalho doméstico, além da constante sensação de insegurança por conta do risco de contágio da Covid-19.

E para a DOCENTE VIII, a questão abordada expõe uma grande diferença, pois ir para a Unifap significava estar no local de trabalho docente, de interação, de dúvida e diálogos, com os prédios de pesquisa e a biblioteca institucional. Já no ensino remoto, no mundo virtual, faltava a concentração, além de conciliar a docência com o espaço da família, com o papel de mãe, em que tudo se misturou representando sobrecarga, estresse e ansiedade.

Nesse sentido, torna-se desafiador pensar o antes e o pós pandemia. Ainda que em ambos os contextos, a precarização das condições de trabalho estivesse presente, “a paralisação das atividades nas escolas e nas universidades não significou, necessariamente, um período de folga para professores e alunos” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 3). Muito pelo contrário, para muitos/as professores/as – como as DOCENTES II, VII, VIII e o DOCENTE V – a situação pandêmica de Covid-19, com isolamento social e ensino remoto emergencial, representou um cenário desafiador, permeado de estresses, inseguranças e incertezas quanto à nova realidade de trabalho longe da universidade.

Com isso, confirmamos algumas hipóteses de que esse contexto não foi isolado, mesmo que as suas consequências tenham sido diferentes para cada profissão, ou ainda, para cada docente, o impacto na vida social expôs cada vez mais as desigualdades:

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos. (OLIVEIRA, PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 208)

Isso nos leva refletir sobre quão necessário era estabelecer um planejamento que levasse em consideração as reais dimensões e condições dos problemas envolvidos, isto é, um plano *concreto*, e não as abstrações e desvios materializados nos documentos oficiais, para assim, identificar quais eram e como seriam as condições materiais, estruturais de retorno às atividades de ensino dos/as docentes e estudantes, ao mesmo tempo entendendo se estes estariam habituados ao uso das TICs, tendo em vista que para além de uma *expertise em EaD*, a educação brasileira registra, ao longo da história, inúmeros de exemplo de desigualdades socioeducacionais, como na forma de acesso e permanência nas modalidades educacionais.

4.4.2 Quais foram os recursos pedagógicos ofertados pela instituição, como as Tecnologias da Informação e Comunicação, além da estrutura individual docente, que tornam possível o exercício de suas atividades de trabalho docente?

DOCENTE I: Não, isso não aconteceu. O único recurso foi a plataforma que a universidade disponibilizou, fora isso não houve uma preocupação de onde se estava dando aula, de equipamento, se caía internet. Algumas aulas eram interrompidas, o sinal caía, a internet ficava ruim, mesmo na universidade. O aluno faltava dizendo que estava com instabilidade na internet, era recorrente. Não foi algo isolado, já tivemos aulas que paramos aos 20 minutos porque não foi mais possível continuar.

DOCENTE II: Olha, foi complicado. Foi algo com desencontros de informações, como montar a carga horária, nesse momento que nós temos um semestre muito imprensado, quantas horas para o ensino remoto, porque nós temos aulas síncronas e assíncronas, quantas aulas nós temos que passar só de atividades, quantas aulas nós temos para fazer síncronas. Então, isso ficou muito tumultuado, principalmente no primeiro semestre de 2020, de um semestre curto demais para uma carga horária mais elevada, inclusive não só com os alunos, mas preencher o próprio SIGAA, no PAID, que é o instrumento do professor, que nós colocamos as nossas atividades docentes. Então, foi muito complicado, as informações eram desconstruídas. Eu não diria que estou tranquila com tudo o que está acontecendo, mas se nós fomos olhar para o início e agora a gente já respirou um pouco mais, porque foi uma carga emocional muito grande, os professores ficam: “fulano, como ficou tua carga horária? Como tu estás fazendo?”. E quando a gente ia lançar as notas, não fechava a carga horária, aí ficava ligando um para o outro, perguntando “como tu fizestes para fechar? Então foi um negócio extremamente cansativo, agora melhorou mais.

DOCENTE III: A Unifap logo no começo, iniciou com cursos. Então você se inscrevia para aprender a mexer nas ferramentas, e esses cursos ficavam disponíveis, então você tinha lá: “ah, como é que eu mexo aqui, como é que eu entro no sistema, no SIGAA”, porque a gente tem colegas que tem mais dificuldades. Eu conheço professores que estavam lá nos cursos toda vez, eu me inscrevi, mas só comecei a participar de um, mas a universidade, nesse sentido, ofereceu esses cursos, para a gente saber lidar com plataforma. E de qualquer forma disponibilizam os telefones, o WhatsApp, né, para você entrar em contato. Nesse sentido, a universidade deu o suporte.

DOCENTE IV: Além dos cursos de capacitação, que ficam em uma área virtual lá, no próprio site da Unifap, se disponibilizam a ministrar cursos, minicursos sobre temas dos mais diferentes, e aí, é espontaneamente cada um participa, essa divulgação vai por e-mail, é divulgado nas plataformas digitais nossas, a gente recebe via memorando periodicamente, e aí quem tem disponibilidade de fazer esses cursos. As ferramentas, no geral, foram essas que a Unifap está disponibilizando, mas assim, houve, no meu ponto de vista uma falha grandiosa no sentido de comunicação de decisões mesmo.

DOCENTE V: A universidade lavou muito às mãos, deixou a gente no máximo. Nem todo mundo teve acesso ao curso da mesma forma, por exemplo, nesse treinamento geral deveria ter uma orientação, inclusive, na elaboração de material didático pessoalmente, cada professor, aquela orientação para aqueles que têm mais dificuldade. Por outro lado, a universidade, era pra ter constituído urgentemente um laboratório onde a gente poderia ir lá, mas isso não teve, nos deixaram assim: cada um se vira. Como te falei, eu uso muito pouco os equipamentos. Eu lembro de uma vez, viajando junto com Sérgio Paulo Rouanet, diplomata, embaixador, ministro da cultura e que criou a lei Rouanet, nós estávamos indo para um congresso no Rio de Janeiro, e ele falou assim: “eu uso o computador única e exclusivamente para escrever texto e nada mais”, e em geral é o que eu vinha fazendo. Eu nunca elaborei material didático, então, não deveria ser um treinamento só virtual, poderia dizer um dia, uma semana, nós estaríamos disponíveis aqui no laboratório de informática, atendendo X pessoas, e aí poderíamos nos inscrever, e eles dariam auxílio presencial, mostrando

como fazer, tirando as dificuldades e dúvidas presencialmente. Nem todo mundo tem a mesma competência, eu lembro que várias vezes colegas reclamaram dificuldades.

DOCENTE VI: Não. A Unifap ofertou cursos de capacitação, de iniciação a tecnologias da informação voltadas ao ensino, tiveram muitos cursos, durante a pandemia e não só cursos de capacitação, cursos voltados a qualificação de recursos pedagógicos e tecnológicos para docentes utilizarem em salas de aulas. Mas a parte material não, a Unifap já disponibiliza notebook para cada professor, o notebook é da universidade, mas ele fica emprestado para cada professor, mas já fazia antes, não foi uma novidade, uma política específica do ensino remoto. E é um equipamento que não é o eficaz, tanto que para você fazer o básico, como em usar o Word e para atividades que demandam maior potência do computador, utilizar programas de internet. Mas isso para esses recursos básicos, se for para usar softwares mais avançados, aí que não funciona mesmo por causa das configurações. A universidade não disponibilizou equipamentos específicos durante o ensino remoto emergencial.

DOCENTE VII: Que a universidade ofereceu? Para mim, nada. Teve um momento, em reunião de colegiado, enviavam uns links para participar de cursos de formação, mas eu não acessei nenhum. Não senti necessidade. E não recebi nenhum comunicado para saber como é que estava e nas vezes que eu procurei o NTI, não consegui contato. Eu tive problemas, por exemplo, com o e-mail institucional. Eu fiquei desde 2020 sem e-mail institucional, não conseguir resolver, resolveram no começo de 2022.

DOCENTE VIII: Eu não fui atrás, mas soube que a Unifap ofertou uns cursos, de como usar os aplicativos e plataformas, de planejamento. Acho que não foi só a Unifap, mas às universidades tinham, ou ainda tem, um contrato com o Google, tanto que nós professores podemos utilizar os serviços institucionais sem limites, quando comparados a outros e-mails, acho que foi geral. Mas foram cursos pontuais.

Cabe aqui, fazer uma análise geral das respostas dos/as docentes, uma vez que todas elas indicam que não houve oferta de recursos pela Unifap, com exceção a cursos de formação e/ou qualificação para o uso de plataformas digitais e iniciação às tecnologias de informação e comunicação. Nota-se que para a maioria dos participantes, essa ausência foi entendida como negativa, especialmente entre os/as DOCENTES I, II, V, VI, VII e VIII.

Percebe-se também um grande problema em dois sentidos: 1) mesmo que tenha ocorrido somente a oferta de cursos de capacitação, muitos/as professores/as admitem que não os cursaram, sendo que alguns justificaram que não precisaram dessa oferta. Entretanto, alguns desses docentes afirmaram em respostas anteriores que tiveram significativas dificuldades nos usos das plataformas digitais e dos programas/aplicativos em suas aulas; 2) como a oferta desses cursos ocorrendo *estritamente* de maneira virtual e à distância, vai solucionar os problemas de quem não tinha nem o domínio básico de trabalho com as TICs? A exemplo do DOCENTE V, que declarou não conhecer os equipamentos e as plataformas digitais e, conseqüentemente, não estava preparado para esses serviços, tendo, portanto, um novo desafio: como esses cursos em plataformas digitais resolveriam a sua demanda? É mais um exemplo de contradição do ERE, *é a oferta de uma resolução exclusivamente virtual para quem não sabe utilizar o digital.*

Esse fato nos aproxima do estudo apresentado por Azevedo, Vilela e Gaviolli, que abordam justamente as dificuldades docentes na utilização das ferramentas digitais:

Os participantes dos treinamentos concordaram que as ferramentas tecnológicas oferecidas pela instituição, foram decisivas no processo de adaptação das aulas remotas. Os que não participaram dos treinamentos e capacitações precisaram de auxílio de terceiros para realizarem seu trabalho docente; tanto para o uso de equipamentos, quanto para as ferramentas de ensino. Alguns docentes encontraram dificuldades no uso de tecnologias educacionais. (AZEVEDO; VILELA; GAVIOLLI, 2021, p. 87)

Ainda que possamos concordar que os/as docentes deveriam ter de participar desses cursos, como uma alternativa de aprendizado – também entendendo que para alguns a forma de acesso aos cursos só agravou o problema –, essa responsabilidade vai além do trabalho docente, pois não devemos nos limitar apontando os/as professores/as como únicos/as culpados/as, e sim como mais um exemplo de ausência de políticas educacionais que atendam os seus anseios:

Este cenário requer do/a professor/a um investimento no seu desenvolvimento profissional, isto é, engajamento individual e coletivo, formação continuada para construir novos saberes, conhecimentos e competências para atender às novas demandas da educação. Contudo, sabemos que essa efetivação, não depende unicamente do/a docente, mas das políticas educacionais e do contexto social que ele/a está inserido/a. (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021, p. 994)

O contexto de pandemia é um grande exemplo de ausência e omissão do Estado no suporte às demandas educacionais. A Covid-19 não inventou os problemas, mas os intensificou. Essa intensificação, no contexto de trabalho docente, mesmo que tenha *infetado* igualmente riscos e pobres, homens e mulheres, sendo uma desigualdade social – para alguns, foi possível montar um verdadeiro estúdio (com os equipamentos eletrônicos) ou escritório para as aulas, para outros/as, foi necessário recorrer a empréstimos para comprar um notebook –, no exercício do trabalho de maneira diferenciada. Como já mencionado pelas professoras, houve uma intensificação do trabalho doméstico, principalmente para mulheres casadas e com filhos.

Portanto, a falta da oferta de recursos, de equipamentos ou auxílios, resumindo, de políticas educacionais para os/as professores/as no contexto pandemia é uma das formas de atuação dos governos neoliberais na tentativa de desprofissionalização docente (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021), levantando a necessidade de enfrentamento e luta contra a lógica empresarial na educação, que diminui a oferta dessas políticas e responsabiliza os/as docentes por problemas e situações que poderiam ser assistidas pelo estado.

4.4.3 O/A senhor/a esteve à frente de atividades como: orientação de trabalho de conclusão de curso, supervisão de Estágio, bolsa monitoria, iniciação científica e/ou bolsa de extensão? Se sim, como foram essas experiências?

DOCENTE I: Olha, por incrível que pareça não tive, eu não orientei ninguém, da graduação, nesse período, nesses três semestres atípicos. Mas ficaram algumas orientações previstas. Ah, dentro de um contexto voltado a pós-graduação, eu tive a grata satisfação em participar com estágio em docência, dentro da disciplina Sociologia do Trabalho, que foi um sucesso.

DOCENTE II: A minha experiência foi só com orientação. E não foi algo difícil, não está sendo, agora quando eu for orientar o trabalho, por causa dessas tecnologias, eu não tive nenhum encontro com orientando presencialmente de 2020 para cá, mas a gente tem uma relação virtual, a gente se vê virtualmente, conversa virtualmente, dialoga virtualmente. Toda a orientação está sendo assim. Aí manda por e-mail o que já escreveram, vou fazendo as correções, indicando ler tal obra. É uma experiência que não difere muito se fosse presencialmente, no sentido de diálogo.

DOCENTE III: Não, só participação de banca e processo seletivo.

DOCENTE IV: Orientação de trabalho de conclusão de curso sim, isso não parou, isso aí não parou, foi a frente, tanto em orientações, como em defesas, seja na graduação, seja no meu caso na especialização. Encontro virtuais também usando plataformas, envio de materiais via e-mail, leitura, resposta, e assim até chegar em um pouco ideia para defesa. Monitoria tivemos edital, só não tivemos para este semestre que está caminhando agora de 2021.1, porque não tivemos inscrição, pelo menos para a licenciatura e bacharelado em alguma disciplina, mas foi ofertado, eu participei tendo monitoria semestre passado em disciplina de Prática de Ensino, aconteceu normalmente. Então, não parou esse tipo de atividade. Eu particularmente não participei de Iniciação Científica. Bolsa de extensão não participei. Estágio Supervisionado, as disciplinas acontecem, na nossa licenciatura é um parêntese interessante, até o semestre letivo de 2020.2 os estágios supervisionados não estavam sendo ofertados como disciplinas obrigatórias, e elas são, dentro do nosso currículo, do nosso PPC devem ser ofertadas como disciplinas obrigatórias.

DOCENTE V: Tive a frente de orientação de iniciação científica e TCC, funciona precariamente... Porque essas coisas você tem que orientar e presencialmente é outra história. Então, tanto que uma orientação de iniciação científica que eu estou tendo não está funcionando, e não está funcionando basicamente porque não tem os encontros, e porque não temos encontros a pessoa está se valendo pra não fazer aquilo que está no seu plano de trabalho cadastrado no DPq. E TCC, assim, foi feito e tal, mas teve limitações. Mas a gente chegou a bom termo.

DOCENTE VI: Eu fiz todas elas, já fazia antes, e fiz todas essas atividades durante o ensino remoto emergencial. O TCC e a iniciação científica, a primeira coisa que tivemos que fazer foi adaptar a questão da coleta de dados. Para que os estudantes não ficassem expostos. O nosso curso é muito fundado na empiria, você vai lá no local da pesquisa coleta dos dados, e isso é tido como um fundamento em você coletar os dados. Então, tivemos que adaptar, para exigir que os estudantes não tivessem que ir fazer coletas em campo, por conta da pandemia. Em relação a extensão, tive bolsa de monitoria também, essas atividades foram facilmente realizadas em formato remoto, on-line. Porque no caso de extensão, era um formato de cursos que o bolsista poderia atuar, dar suporte sem ter prejuízo, com as atividades on-line. No caso da monitoria também, acompanhavam às aulas, ofereciam suporte aos colegas e participavam diretamente das aulas. O estágio, a gente teve diferentes experiências, incentivando estudos dirigidos, ou que os alunos conseguissem acompanhar às aulas do ensino, dos professores que estivessem trabalhando on-line, e alguns alunos conseguiram isso. E, atualmente, os estudantes já estão conseguindo fazer às atividades presencialmente.

DOCENTE VII: Eu estava com uma extensão e orientação de trabalho de conclusão de curso e as duas coisas desandaram. Inclusive, às atividades em que eu estava na administração, eu abandonei, pois fiquei muito impactada com o primeiro ano de pandemia. Foi muito difícil para mim, embora não tenha ficado doente e nem perdido nenhum parente por pandemia, em 2020, eu fiquei muito impactada.

DOCENTE VIII: Sim, tive bolsa de extensão, iniciação científica e orientação. Monitoria não. Eu posso dizer que no período de pandemia, do ensino remoto, é diferente do ensino presencial, né. Muitos de nossos trabalhos da iniciação científica, a gente começou antes da pandemia e finalizou ao longo da pandemia. Muitos trabalhos de campo a gente só conseguiu concluir a partir das pesquisas já realizadas, pois já tínhamos avançado bastante. Mas poderia ter sido melhor. A extensão nós estamos começando agora, ainda vamos ver a experiência. A orientação, prejudicou bastante, porque os planejamentos feitos em sua maioria eram de atividades de campos, que não poderia mais acontecer. Poderia ter acontecido através de entrevista on-line, por exemplo, trabalhei muito com as escolas, mas as escolas pararam, e como íamos identificar os alunos? Então, prejudicou bastante os trabalhos de conclusão de curso, seja na graduação, seja na pós-graduação.

Com relação à participação dos/as docentes nas atividades acadêmicas elencadas na pergunta, nota-se que foi diversificada, haja vista que variou de acordo com as especificidades de cada professor/a. Nesse sentido, o DOCENTE I, afirma não ter participado de nenhuma dessas atividades na graduação, durante os três primeiros meses de ERE, indicando a previsão de orientações futuras. Também afirmou ter recebido um estudante de pós-graduação, em uma disciplina, como atividade de estágio em docência, mas sem detalhar a experiência.

A DOCENTE II relata experiência com orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apontando que não foi uma tarefa difícil, sendo totalmente caracterizada como virtual, mediada por e-mail e WhatsApp. Semelhante ao primeiro, a DOCENTE III também afirmou não ter participado dessas atividades, com exceção de bancas e processos seletivos. Esses primeiros resultados demonstram como a pandemia e o ensino remoto foram impactantes no trabalho docente, interferindo em atividades cotidianas desses/as trabalhadores/as.

Diferente dos primeiros, o DOCENTE IV declarou que os seus trabalhos com orientações e defesas de TCC não pararam, tanto na graduação, como na pós-graduação *lato sensu*. Ele também indica ter participado da atividade de monitoria acadêmica ocorrida em formato exclusivamente remoto. Do mesmo modo, o DOCENTE V também afirmou ter participado de orientações de TCC e iniciação científica. Para ele, ambas funcionaram precariamente, sem os tradicionais encontros presenciais, sendo essa uma limitação.

Já para o DOCENTE VI, assim como antes, no presencial, todas essas atividades acadêmicas foram realizadas durante o ERE. O docente afirmou que uma das primeiras preocupações se deu na adaptação da coleta de dados, nos estudos de TCC e iniciação científica,

tendo em vista que a pesquisa em Ciências Sociais é fundada em empiria, exigindo ida ao campo para registro de dados. A extensão e a monitoria ocorreram no formato remoto, on-line.

A DOCENTE VII afirma que estava com atividades de extensão e orientação de TCC, mas que ambas foram prejudicadas, pois a professora declarou ter sido muito impactada pela pandemia, tendo as suas atividades, inclusive as administrativas, sido abandonadas.

E para a DOCENTE VIII, houve registro das atividades de extensão e pesquisa, com iniciação científica e orientação de TCC. A docente diz ter presenciado uma experiência totalmente nova, muito diferente do presencial. Indica que muitos trabalhos somente foram concluídos pelo fato de a coleta de dados ter sido realizada em período anterior a pandemia. Já as orientações foram as mais prejudicadas, sendo algumas interrompidas, com o abandono dos/as discentes, tanto graduação quanto na pós-graduação *lato sensu*, com a impossibilidade de realização do planejamento das pesquisas de campo.

Esses questionamentos – sobre as atividades de orientações, estágios, pesquisas, extensões universitárias etc. –, emergiram em concordância com Maués, ao apontá-los como objetivos das instituições de ensino superior, tendo em vistas que esses devem estarem alinhados as demandas de trabalho docente:

O desenvolvimento do trabalho docente está vinculado aos objetivos da instituição à qual pertence, ao nível de ensino e aos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade. Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico. Nos tempos de informatização, o trabalho docente se alargou incluindo o preenchimento de inúmeros formulários administrativos que antes eram de responsabilidade de outros profissionais. (MAUÉS, 2010, s/p)

Nessa perspectiva, se pode afirmar que a Covid-19 e o ERE promoveram mudanças significativas no exercício da atividade de trabalho docente. Limitando esse trabalho ao ensino, interrompendo e/ou dificultando a realização de pesquisas, tornando a extensão uma atividade virtual, sendo que a sua execução era até então, presencial. Levando a monitoria discente, assim como o ensino praticado por docentes, ao trabalho essencialmente digital.

4.4.4 O/A senhor/a é vinculado a pós-graduação? Se sim, sentiu-se sobrecarregado de trabalho? Como está sendo a experiência?

DOCENTE I: Eu não tive essa experiência. Mas acho que não seria muito diferente da graduação. Talvez o nível, a responsabilidade fosse algo muito mais disciplinado.

DOCENTE II: Não, não estou vinculada a nenhum curso de pós-graduação.

DOCENTE III: Eu só sou vinculada a uma especialização, não estou mais dando aula a mestrado. E não senti sobrecarregada de maneira alguma.

DOCENTE IV: Bom, temos a especialização. Não sou vinculado a mestrado, já trabalhei como convidado ministrando aulas em disciplinas de mestrado, mas aí, uma aula, uma situação temática, que uma professora ou outra me chamaram. Em especialização tenho vinculação em Estudos Culturais e Políticas Públicas, inclusive ministrando aula. Acabei de fazer uma orientação, agora em Ensino de Sociologia. Se houve sobrecarga, diria que a gente trabalha mais do que o PAID nos permite registrar.

DOCENTE V: Não, eu não estou hoje vinculado em nenhum curso de pós-graduação. Eu saí em 2014, quando era professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional, perdi para sair porque eu sofria assédio do coordenador da época.

DOCENTE VI: Sou vinculado às pós-graduações. No momento, eu não sentindo sobrecarregado. Tem as disciplinas que ministro, às orientações. A minha sobrecarga é muito mais da graduação.

DOCENTE VII: Não sou e não sou propositalmente.

DOCENTE VIII: Sim, a especialização. Confesso que não peguei disciplina, fiquei mais nas orientações. A pós-graduação teve dificuldades para realizar às pesquisas de campo. Tivemos pesquisas bibliográficas, mas também tivemos desistências, teve muita desmotivação, tive que mudar as propostas, até porque, em sua maioria, os espaços de pesquisas eram as escolas, em suas áreas de atuação em educação e muitos se sentiram desmotivados sem a pesquisa de campo.

Dentre os/as professores entrevistados/as, os/as DOCENTES I, II, V e VII declararam não possuir vínculo com a pós-graduação. Declararam ter esse vínculo os DOCENTES III, IV e VIII, que indicaram a pós-graduação *lato sensu*, os cursos de especialização, mas sem mencionar sobrecarga de trabalho. Apenas a última afirmou ter enfrentado dificuldades e desistências provocadas em consequência da pandemia e do ERE. Já o DOCENTE VI, afirmou participar tanto da especialização, quanto de um curso *stricto sensu*, de Mestrado, mas também sem declarar sobrecarga, reafirmando que essa dificuldade ocorreu muito mais na graduação.

Ainda que os/as docentes não sejam obrigados a participar da pós-graduação, entendemos essa ausência expressiva como uma fragilidade para os cursos de Ciências Sociais e Sociologia, tendo em vista que não há na Unifap uma pós-graduação específica e ativa na área – existe um curso de Especialização em Ensino de Sociologia, mas que não foi criado no colegiado que compreende aos dois cursos, sendo uma oferta da Capes, com lançamento de edital para a primeira e única turma no ano de 2017. Este fato expõe a carência de formação e qualificação em pós-graduação na área, no contexto amapaense.

4.4.5 O/a senhor/a conseguiu manter-se no exercício nas atividades de pesquisa científica durante a pandemia da Covid-19? Se sim, como foi?

DOCENTE I: Sim, através das minhas viagens, da interação, mesmo na pandemia, tive esse privilégio de participar, de tá rodando o Estado com o projeto que tenho, com outras situações que vivenciei, numa zona rural, em escolas do ensino fundamental.

DOCENTE II: Não, durante a pandemia não produzi. Eu estou produzindo agora, um artigo e outro texto que vai ser mandado para revista. Porque que eu não produzi... Foi um ano muito difícil, foi um reajuste do ensino remoto com a minha própria vida, porque é um momento muito difícil que todos nós passamos, foi a minha família com Covid. Eu não tive como produzir. Agora que estou conseguindo conduzir o texto.

DOCENTE III: Olha, no início da pandemia, quando a gente percebeu que a coisa não ia voltar, eu e o pessoal que faz parte do grupo, nós começamos a ter encontros. Mas não foi muito para frente não. Eu estou fazendo os meus estudos com uma colega.

DOCENTE IV: O que dependia de pesquisa de campo, não. Como trabalho muito com imagem e fotografia, audiovisual, eu parei a pesquisa, por exemplo, eu tenho uma pesquisa que quero desenvolver, aqui, eu moro na zona norte de Macapá, quero fazer um trabalho de antropologia visual no Macapaba⁴⁴, e eu tenho adiado. Era uma proposta que eu tinha desde o ano passado. Então, em termos de pesquisa prática, as minhas pesquisas que demanda de ir para campo, fotografar, elas pararam.

DOCENTE V: Sem pesquisa de campo, só escrevendo e com pesquisa bibliográfica, tanto é que eu já não vou para campo um bom tempo. Mas aí assim, e tendo problemas de saúde, eu publiquei um artigo em dezembro de 2020, e três artigos em 2021. Ou seja, em menos de um ano, eu publiquei 4 artigos, inclusive em um deles sendo numa revista *qualis* A2, e outras em outros tipos de revistas e em e-book. Então, eu publiquei, fui pareceristas de duas revistas de ponta, então tive atividades científicas.

DOCENTE VI: Eu considero que não consegui realizar pesquisas como realizava antes da pandemia. Eu tenho conseguido publicar, publicações de cunho mais teórico, conceitual. Mas a pesquisa efetivamente em campo empírico não consegui realizar desde o início da pandemia. No início, eu não consegui realizar obviamente porque tinha essa questão do impedimento, mas depois tinha as outras atividades da docência que me ocuparam de tal modo que eu não consegui voltar a fazer pesquisas de campo, tanto da graduação, como administrativa, que tá tomando todo o meu tempo, com essa mudança no tempo do trabalho, eu ainda não consegui voltar a realizar pesquisas.

DOCENTE VII: Não, eu abandonei tudo.

DOCENTE VIII: Conseguimos, mas sem pesquisa de campo. Nós tivemos pesquisas documentais, pesquisas jornalísticas com recorte como a “representação midiática sobre a mulher no estado do Amapá”, então, fizemos levantamentos de jornais, compramos e pagamos assinaturas de jornais, a gente conseguiu nesse sentido. Outras pesquisas que pediam entrevistas *in locis* estão atrasadas. Nós temos, por exemplo, entrevista em comunidades rurais, nós já começamos a ir seguindo todos os protocolos de segurança, mas elas estão um pouco mais atrasadas, pois mesmo com o avanço teórico, nós precisamos de dados. Nesse aspecto, nós ficamos prejudicados.

Assim como nas outras atividades acadêmicas do trabalho docente, a pandemia interferiu diretamente na pesquisa científica, principalmente naquelas que exigiam idas ao

⁴⁴ Conjunto Habitacional localizado na região norte de Macapá-AP.

campo de estudo, como nas entrevistas, investigações e observações participantes. Como também naquelas de caráter bibliográfico e/ou teórico, pois alguns docentes não apenas tiveram o impedimento de deslocamento com a Covid-19, mas também o abalo emocional.

O DOCENTE I afirmou ter continuado em suas pesquisas mediante a interação e investigação em viagens pelo estado, executando um projeto que não foi detalhado, mas com indicação de vivência em zona rural, em escolas de ensino fundamental.

Em movimento semelhante, as DOCENTES II, III e VII responderam que não se mantiveram na pesquisa. A primeira deu ênfase às dificuldades decorrentes do abalo que a pandemia causou em sua vida, em sua família. Já a última relatou o abandono total dessas atividades. Para as duas primeiras, o processo de retomada da pesquisa ocorreu de maneira gradual, de acordo com a adaptação ao contexto vivenciado. Do mesmo modo, o DOCENTE IV também mencionou não ter dado continuidade à pesquisa de campo, pelo impedimento na locomoção, tendo em vista que já existia uma proposta em andamento.

Para os DOCENTES V, VI e VIII, as atividades também se restringiram aos dados gerados e coletados antes do período pandêmico. O primeiro produziu e publicou artigos em revista científica e e-books, processo acompanhado de problemas de saúde. Para o segundo, as produções ocorreram mais no âmbito teórico, aliado a grande demanda acadêmica no ensino, na função administrativa e no acúmulo do tempo de trabalho, impedindo a realização habitual das pesquisas como antes da pandemia. A terceira pesquisou usando documentos, como jornais e revistas, ressaltando o atraso, e, portanto, o prejuízo nas pesquisas de campo presenciais.

Evidencia-se aí, *outro exemplo de como o tripé universitário não foi cumprido durante o agravamento da crise pandêmica*. Como uma característica própria das Ciências Sociais, as pesquisas que envolvem idas ao campo investigado não ocorreram em função do protocolo de respeito à vida e às leis de distanciamento, inclusive preservando os/as pesquisadores/as e as pessoas que seriam entrevistadas – *interferindo na lógica de planejamento docente*.

4.4.6 O/A senhor/a conseguiu participar de eventos acadêmicos remotos durante a pandemia? Se sim, como foi?

DOCENTE I: Muito pouco. Nem me lembro se foi um seminário, acho que o primeiro ano foi muito duro. No segundo, foi mais flexível. Mas participava, não era nem dá Unifap, eram curiosidades com alguns eventos nacionais.

DOCENTE II: Não participei. Eu até me inscrevi, mas não consegui participar.

DOCENTE III: Consegui, tirando a parte financeira, foi ótimo. Você não ter que viajar, gastar aquele dinheiro todo, para encontrar aquele povo pedante, é excelente.

Eu achei fantástico, vi todo mundo, pronto e acabou. Fiz a minha fala, escutei a fala dos outros, as perguntas, foi ótimo. Espero que continue assim para sempre [risos].

DOCENTE IV: A pandemia trouxe um novo cenário. Eu consegui participar, sendo palestrante, participando por convite. E também não consegui participar de alguns por conta de sinal de internet, estava lá na equipe de trabalho em GT, e, infelizmente, na semana das atividades problemas de apagão como nós tivemos há um ano, problemas de internet, não era possível remarcar por ser evento. Eu participei como ouvinte, em capacitações e minicursos, oficinas, isso eu acho que foi uma coisa interessante, mas aí não se deve deixar de observar os acessos: o privilégio de ter uma internet em casa, um Wi-Fi de melhor qualidade. Infelizmente, nem todo mundo tem essas condições.

DOCENTE V: Sim, participei, cheguei a aprovar dois trabalhos que acabou que não deu para apresentar, um 2020, um em 2021. De 2021, é porque eu já estava sem pique depois que eu escrevi, participei de banca e de mesa redonda, participei do Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS). Chegou outubro, fiz uma cirurgia e também não consegui participar, fazer o trabalho para apresentar na ANPOCS, era um trabalho sobre memória de trabalhadores, aí não tive pique, por questões de saúde, de cansaço, de ter revisado 3 trabalhos e participado como apresentador de mesa redonda na SBS.

DOCENTE VI: Participei como ouvintes, mediador e palestrante. Essa participação foi interessante, com estudantes e pesquisadores de outros estados, de outros países. Mas logo perdi o entusiasmo. Participei pouco, pois priorizei outras demandas.

DOCENTE VII: Apenas um.

DOCENTE VIII: Eu participei, mas com dificuldades. Do Eneseb de Sociologia na Ufpa, fui avaliadora de trabalhos e mesas redondas. Havia problemas com os links de acesso aos trabalhos, demonstrando dificuldades também na equipe de organização. A gente tinha proposta de projetos com encontros de eventos científicos, mas não pudemos fazer por conta da pandemia, pois muitas pesquisas pararam. Sem falar que os preços dobraram, o financiamento que conseguimos antes da pandemia não estava compatível com os preços do combustível para fazer pesquisa de campo no assentamento que é longe, os equipamentos, a gente achava o computador no preço de 3 mil reais, hoje o mesmo computador tá em torno de 7 ou 8 mil reais.

Em continuidade, buscou-se problematizar outra importante ação que compõe o meio acadêmico, a realização e/ou participação em eventos. Especificamente com relação a participação, nota-se, conforme dito anteriormente, uma diversificação em como os/as professores/as vivenciaram essa experiência. Por exemplo, o DOCENTE I afirmou não ter participado de muitos, nem recordando a natureza, se foi um seminário, e sua participação ocorreu mais no sentido de curiosidade direcionada aos eventos nacionais.

A DOCENTE II informou ter feito inscrições, mas acrescenta que não teve condições de participar. Já para a DOCENTE III foi uma experiência considerada como ótima, justificada pela economia de gastos com deslocamento e por não encontrar, com o que a professora considerou como “povo pedante”, portanto, defendendo a permanência dos eventos remotos.

Para o DOCENTE IV foi possível participar, tanto como ouvinte quando apresentador, indicando novamente o termo *privilégio* em dizer que pode ter uma internet com qualidade em casa para a participação nesses eventos. No entanto, o professor também lembrou a tragédia

do apagão e as falhas na conexão de internet como fatores que impediram a sua participação em eventos já programados, dessa forma, sem a possibilidade de remarcar.

O DOCENTE V participou do congresso nacional da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), mas destacando algumas limitações, tendo em vista que teve problemas de saúde e forte cansaço, necessitando ser submetido a procedimento cirúrgico no período de realização de eventos importantes para a área de Ciências Sociais, como em evento anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs).

Para o DOCENTE VI, as participações iniciais em eventos acadêmicos de maneira virtual foram consideradas como interessantes, pois ele teve a oportunidade de interagir com estudantes e pesquisadores de outros estados do Brasil e até mesmo de outros países. No entanto, para o professor, essa participação foi inicial, justificando que perdeu o entusiasmo e procurou, com o passar do tempo, priorizar outras demandas de trabalho. A DOCENTE VII, sem detalhar, afirmou ter participado de apenas um, lembrando que sua vida acadêmica foi muito afetada pela pandemia.

E para a DOCENTE VIII as participações também ocorreram com dificuldades. A professora indica ter participado como apresentadora e avaliadora em importante evento de Sociologia, realizado na UFPA, o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, mencionando dificuldades com a organização em formato remoto. Além dessa experiência, a professora afirmou ter planejamento anterior a pandemia para realização de eventos a partir de financiamento do projeto de pesquisa que coordenava, o que se tornou inviável, pela discrepância dos valores consultados antes da pandemia e do pós-pandemia.

Com esses resultados, em avaliação geral, tendo em vista que as respostas acabam sendo majoritariamente semelhantes, nota-se que a participação em eventos acadêmicos acabou não sendo muito acessível por meios remotos, seja por problemas de conexão à internet, seja por adoecimento ou, principalmente, pelos efeitos negativos, desmotivadores, do momento trágico de pandemia da Covid-19.

Nesse momento, o estudo focará nas respostas direcionadas às três categorias centrais de análise – intensificação, precarização e uberização do trabalho –, as quais se entendeu preliminarmente como pontualmente envolvidas no trabalho docente em contexto de Ensino Remoto Emergencial com a pandemia do vírus Sars-CoV-2.

Na primeira delas, a *intensificação*, muito acompanhada pelas perspectivas de flexibilidade, “provoca a produção de mais valores por alongamento da jornada, em que pese o efeito negativo do cansaço do trabalhador” (DAL ROSSO, 2017, p. 120). No âmbito de trabalho docente, dentre outros aspectos, “representa formas pelas quais os direitos dos/as trabalhadores

da educação são deteriorados” (DUARTE, 2010, s/p). A partir desses pressupostos, foram analisadas as respostas apresentadas pelos/as professores/as:

4.4.7 A partir do ERE, ocorreu intensificação do seu trabalho? Se sim, de que forma?

DOCENTE I: Não, intensificação. Mas uma mudança na perspectiva qualitativa.

DOCENTE II: Sim. E como aumentou. Nós temos um grupo de ficar dialogando [professores]: “gente, não tem mais hora para trabalhar, com o ensino remoto é noite e dia”. Com ensino remoto, às vezes 00h, eu estava respondendo coisas para aluno, dialogando com os colegas, coisa que no presencial a gente não faz, a gente não dialoga com colegas e com alunos 23h, e eu ainda estou fazendo isso. Ainda pouco, antes de sentar, saí e esqueci o celular, e ele estava cheio de mensagens da minha orientanda. Vou saí daqui e ainda vou trabalhar. Então, aumentou consideravelmente.

DOCENTE III: Em relação a preparar a aula, sim. De ter que fazer, em vez de ter dois trabalhos, ter três. Mas só a preparação das aulas, porque em relação ao resto, foi bom.

DOCENTE IV: Eu sempre fui muito cuidadoso com o aproveitamento dos alunos, me utilizando desses mecanismos virtuais, por exemplo, o Google permite para nós, a instituição Unifap: e-mail, Drive, Meet, então... Eu criei no Drive uma pasta de material só para os alunos da Prática de Ensino, onde lá tem livros digitais, materiais, planejamentos, modelos de planos, de slides, e peço que eles também subam esse material para o drive para alimentar para turmas futuras, independente de estarmos no virtual ou no presencial. Então, em contato com os alunos, me municiando de material, questionando como é que tá o processo, trazendo para um diálogo democrático, aberto e igualitário. Mas é uma disposição minha, vejo como importante.

DOCENTE V: Sim, ocorreu, porque a gente não tá tendo mais como lançar mão da bibliografia impressa, livro e revistas, a gente teve que fazer pesquisas de material didático na internet, baixar e isso leva um certo tempo. Primeiro que você não acessa tudo o que você antes, de bibliografia impressa, nem tudo tá na internet, então, você tem que buscar outros materiais bibliográficos substitutos. Então, você tem que ler para saber se aqui se adequa ao conteúdo que você tá ministrando, teve uma intensificação sim do trabalho. E nessa intensificação, por exemplo, quando você vai para a universidade... Eu geralmente, dou aula em pé, às vezes, pouco tempo sentado, aqui é o tempo todo sentado, isso tem implicações para a coluna, tem dia que eu levanto daqui e passo horas e horas sentido dores, tem implicações para a saúde.

DOCENTE VI: Houve intensificação, aceleração do tempo, a urgência de entregar as tarefas, as responsabilidades. Parece que todo o tempo que ser dedicado ao trabalho.

DOCENTE VII: Eu tive essa dificuldade, escutei alguns colegas reclamando suas dificuldades. Parece o ensino remoto passou a ocupar todo o nosso dia: aluno mandando mensagem tirando dúvida qualquer hora, dia e noite. E eu ficava depois da aula respondendo, procurando materiais em PDF para as próximas aulas. E tinha uma preocupação muito grande, porque indo para a universidade você parece ter a sensação do deve cumprido: “ah, fui lá e dei a minha aula”, no remoto não. Parece que aula estava todo momento suspenso e tinha só aquele momento de entrar naquele link. Eu e alguns colegas que de vez enquanto conversamos, passamos um cansaço muito grande de estar aqui na sala de aula virtual, o depois da aula.

DOCENTE VIII: Sim, eu passei a me dedicar mais horas para as minhas aulas. Eu tive que ler, resenhar, preparar para apresentar e procurar saber como utilizar para o ensino remoto. Usar as novas tecnologias para deixar mais atrativo. Se antes eu utilizava um dia para preparar a minha aula, hoje tiro um dia e meio, dois dias para preparar a aula, porque preciso saber mexer nas tecnologias, não é só preparar e

apresentar o slide. De repente não saí o áudio, não saí o som da mídia. Não é como ir na sala de aula no presencial, acionar o vídeo, ligar a caixa de som, o projetor e pronto, como estava acostumada. Agora tem que pensar nas possibilidades de não funcionar. Então, me dedico a mais tempo para trabalhar.

Como categoria estruturante, concluímos, a partir dos resultados, que a intensificação esteve predominantemente relacionada à vida, ao trabalho docente dos/as entrevistados/as. Em análise direta, vislumbrou-se um quadro para justificar tal conclusão:

Quadro 7: Quais docentes sentiram o seu trabalho intensificado?		
	Sim ou não?	Breve justificativa acerca do contexto de ERE
DOCENTE I	Não	Considerou o trabalho como mudança de qualidade.
DOCENTE II	Sim	Não tinha mais hora para trabalhar.
DOCENTE III	Sim	Aumento na preparação das aulas.
DOCENTE IV	---	<i>Não respondeu diretamente à questão.</i>
DOCENTE V	Sim	Sobrecarga de busca por materiais digitais.
DOCENTE VI	Sim	A urgência nas tarefas e responsabilidades.
DOCENTE VII	Sim	O ensino remoto passou a ocupar o dia inteiro.
DOCENTE VIII	Sim	Aumento das horas de trabalho.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Com o recorte do Quadro 7, pode-se considerar que houve predominância da presença de intensificação no trabalho docente, tendo em vista que seis, dos oito participantes argumentaram acerca de não ter mais hora para responder às demandas, o aumento de trabalho para preparação da aula, sobrecarga ao trocar materiais físicos e impressos, por arquivos digitais que correspondessem em qualidade, a urgência em atender as tarefas, ocupando um dia inteiro, portanto, consumindo mais horas dedicadas ao trabalho.

O DOCENTE I apresenta-se como única exceção dentre os quais responderam diretamente se os seus trabalhos estavam intensificados. Para ele, a problemática não estava na intensificação, mas em uma mudança na qualidade. Sem responder diretamente, o DOCENTE IV indicou uma perspectiva de organização das suas disciplinas, de modo atencioso e satisfatório, portanto, *cabendo a interpretação de não intensificação no seu trabalho*.

Para a DOCENTE II, a intensificação considerável do trabalho virou até mesmo motivo de diálogo, de reclamação entre os/as professores/as, pois não havia mais hora para trabalhar, para receber solicitações de alunos por informações referentes às aulas, às disciplinas. Já para a DOCENTE III, defensora do ensino remoto na pandemia, a intensificação ocorreu somente

na preparação das aulas. Para o DOCENTE V, esse contexto de preparação das aulas foi expandido com a substituição dos livros impressos, dos materiais físicos, por arquivos digitais, uma vez que exigiu do professor uma busca exaustiva por conteúdos semelhantes em qualidade, fazendo necessário não apenas o ato de procura, mas uma leitura intensiva dos novos materiais.

O DOCENTE VI identificou a intensificação na aceleração do tempo, na urgência em atender as demandas e ter dedicação imediata às questões de trabalho, assim como também para a DOCENTE VII, concebendo essa intensificação como dificuldade, como uma rotina de trabalho que passou a ocupar todo o seu dia, com solicitação de atendimento das dúvidas e ao fornecimento de materiais, gerando um grande cansaço pós-aula. Esses relatos também estão presentes nas falas da DOCENTE VIII, junto a exigência pessoal de ter que buscar meios para deixar a aula mais atrativa, levando mais tempo de preparação da aula, buscando precaver problemas com as TICs, que antes não existiam como dependência no ensino presencial.

Esses resultados nos levam a concordância com o pensamento de Dal Rosso, sobre novos contextos de exigência por *mais trabalho*, acompanhada de lógica de mais resultados:

A sociedade contemporânea é sacudida por uma onda de exigências cada vez maiores sobre os assalariados por mais trabalho e mais resultados. A própria revolução tecnológica – em que nos encontramos neste exato momento – contribui grandemente para que os indivíduos sejam cada vez mais sugados em suas capacidades de produzir mais trabalhos. Resumimos esse envolvimento superior dos trabalhadores seja física, seja material, seja emocionalmente na expressão “mais trabalho”. Intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo. Significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p. 45)

Entende-se que o trabalho docente mediado por tecnologias digitais e ferramentas virtuais, bem como efetivado durante o ERE, se insere na lógica de mais trabalho, de um sistema produtivo afundado em intensificações das condições em que esses/as professores/as estão vivenciando, para atender uma proposta de retorno ao ensino durante a pandemia. Retorna-se à máxima de que a intensificação não começou com a Covid-19, mas ganhou novos impulsos e explorações com ela.

Com isso, consideramos que o trabalho docente entre os/as professores dos cursos de bacharelado em Ciências Sociais e licenciatura em Sociologia da Unifap, a partir do contexto estudado, encontra-se marcado por intensificação das condições de trabalho, tendo em vista que essa mudança com o advento do ensino remoto trouxe uma nova rotina no mundo do trabalho.

Passando a segunda categoria estruturante, a *precarização do trabalho docente*:

4.4.8 O/a senhor/a considera que o trabalho docente está precarizado com a pandemia?

DOCENTE I: Esse contexto de precarização é muito anterior a pandemia, os professores, a qualidade da educação. Acho que em alguns casos sim, dificultou mais. Eu não senti tanta mudança, também nunca fui de utilizar muitos recursos.

DOCENTE II: Precarizado é uma coisa que a gente discute já há muito tempo. O ensino está precarizado. Então, estamos em uma pandemia, a gente sente que não tem apoio. As universidades no Brasil têm passado por um período de desvalorização tão grande que está se precarizando cada vez mais. Nós somos frutos dessa precarização, a gente tem que se mobilizar pela universidade, para que as coisas não venham a piorar. E que saíamos desse ensino remoto para o presencial, que possamos ter uma universidade melhor, mas ela só pode ser melhor se estiver a luta, não adiantar ficar em casa dizendo que o ensino tá precário, nós não dissermos o que estamos sentindo, que a universidade está precarizada, então é lutar contra o desmando desse governo.

DOCENTE III: Não, precarizado vai acontecer quando a gente voltar. E aí, a gente não vai ter sala, não vai ter ar-condicionado funcionando, acho que a universidade precisa tomar providências urgentes. Não é possível que a gente volte para aquele bloco horrível, cheio de problemas, os alunos não merecem, nem os professores, um ambiente de trabalho tão complicado, tão nocivo, aí sim, eu acho que a gente precisa batalhar para que o trabalho presencial, principalmente os cursos de humanas. Aí falo, História, Geografia... A geografia até que tem um bloco bacana, tem uns laboratórios bons, acho que o dá gente, nossa. Na verdade, era para mandar derrubar e construir outro. Em Física, os professores tem salas confortáveis, ar-condicionado funcionando potentes, eles têm laboratório. Acho que todo mundo merece trabalhar com dignidade, então, merece ter sala para estudar, ter sala para oferecer aos orientandos, monitores, etc., o que eu acho que não pode é a gente voltar do jeito que tá. A gente tem que exigir da reitoria, que tome providências, para quando a gente voltar presencialmente, o trabalho da gente possa ter uma continuidade, os alunos precisam se sentir acolhidos, num ambiente higiênico, limpo, propício ao estudo, com luz, ar-condicionado.

DOCENTE IV: Eu avalio como precarizado pela própria demanda por modificar o processo. Modificar o processo tendo em vista que está sendo feito, até então, como algo unicamente utilizando plataformas. Mas começa a abrir cenários. Coisa que talvez no primeiro semestre desse ano e do ano passado não havia condições para isso. E precarizado também muito mais nas respostas institucionais, a instituição pode até estar lá, dizendo que está emitindo resoluções... Não houve um pleno espaço de debate democrático desde que a pandemia começou. Decisões foram feitas de maneira muito atabalhadas, muito malfeitas, até contraditórias, sem comunicação. É uma precarização de maneira muito mais ampliada. A pandemia trouxe evasão, abandono. A precarização de maneira geral, em termos de acesso, de cansaço, de exploração, repito, dessa onipresença, de o tempo todo estar no ar, estar on-line, num autoengano de estar em casa é descanso, na verdade, não é.

DOCENTE V: Tá precarizado tanto do ponto de vista da qualidade, da qualidade da interação entre professor e aluno, tá precarizado do ponto de vista de você trabalhar o conteúdo, de usar outros materiais didáticos presencialmente, de você tirar a dúvida ali, do aluno querer tirar a dúvida e tal, e tá precarizado pelo estresse que proporciona.

DOCENTE VI: Sim, o período a proletarização chegou durante a pandemia para os professores do ensino superior público. A proletarização já se fazia presente entre professores do ensino básico e chegou definitivamente para o ensino superior, no sentido de hiper exploração. Todo horário é horário de trabalho, a gente perdeu o direito de ficar doente. Várias vezes eu fiquei doente, por diferentes motivos e não tinha um tempo para ficar doente, continuava trabalhando doente mesmo. Vários colegas também trabalharam doentes e desenvolveram problemas na coluna, continuaram um cronograma mesmo doentes. Eu fiz uma cirurgia, e dois ou três dias que não trabalhei: o dia da cirurgia, e um outro que fiquei no hospital e um outro que fiquei em casa. No outro dia já estava trabalhando. Tem uma responsabilidade individual também, social, como internalizou em nós professores às exigências. E isso

também é um aspecto da precarização, a questão psíquica, constituição subjetiva do trabalhador. Na minha experiência profissional, essa precarização é muito real.

DOCENTE VII: Com certeza. E para mim em final de carreira ficou decepcionante. Fica uma insatisfação para o profissional. Profissionalmente eu me tornei muito insatisfeita, muito limitante... Por exemplo, eu tô agora esse semestre e tive durante toda a pandemia sempre com pelo menos uma disciplina prática e a gente não pode fazer a prática, né, como se gostava de fazer antes. Uma disciplina prática e você ter que fazer teórica é uma perda muito significativa.

DOCENTE VIII: Sim. Nós estamos no ensino remoto, mas sem todas as condições necessárias para isso. Eu lembro muito da fala de uma aluna: “professora, eu estou fazendo o ensino à distância na Unifap e em uma instituição priva. Como as instituições privadas são especialistas no ensino à distância, elas estão preparadas para lidar com as plataformas, com às dinâmicas, deixando o ensino mais lúdico. E na Unifap é muito mais monótono, não mexe com as mesmas ferramentas temos no ensino privado”, e eu disse: “nós trabalhos nas condições que eram possíveis, pois o curso é presencial, não estávamos preparados para o ensino remoto, a culpa não é da Unifap, foram essas condições. Na Unifap predomina o presencial, não estava preparada para a como foi”. Não temos preparo para o ensino remoto.

Percebe-se nas respostas apresentadas a presença, inclusive histórica e estrutural, da precarização nas condições de trabalho docente na Unifap, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8: Quais docentes sentiram o seu trabalho precarizado?		
	Sim ou não?	Breve justificativa acerca do contexto de ERE
DOCENTE I	Não	Um processo anterior, que não foi sentido no ERE.
DOCENTE II	Sim	A universidade brasileira encontra-se precarizada.
DOCENTE III	Não	Não no ensino remoto, mas esperado para o presencial.
DOCENTE IV	Sim	Cansaço ampliado, por conta do aumento de demandas.
DOCENTE V	Sim	Baixa qualidade, estresses e ausência de interações.
DOCENTE VI	Sim	A chegada da proletarização no ensino superior público.
DOCENTE VII	Sim	Gerador de limitações e perdas na qualidade.
DOCENTE VIII	Sim	Ausência de condições de trabalho no ERE.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

O entendimento de presença histórica da precarização do trabalho docente na Unifap efetiva-se nos posicionamentos dos/as docentes ao afirmarem que esse processo não é novo, e que já faz parte de um debate de longa data. A educação, conforme Dal Rosso (2017), é um setor permeado de práticas e setores com baixa remuneração e flexibilidade das condições gerais de trabalho. São concebidos aqui como fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente.

Como mais um sinal de contração na realidade de trabalho dos/as professores/as, para o DOCENTE I, o seu trabalho não esteve precarizado durante o ensino remoto, pois não sofreu tantas modificações, pois, segundo o professor, não dependia muito dos recursos tecnológicos.

Para a DOCENTE II, a precarização nas condições de trabalho é antiga, com ênfase ao ensino, em características que afetam estruturalmente a universidade pública brasileira. A docente ressalta ainda que não há como superar essas condições de precarização sem que isso signifique uma luta contra os desmandos do governo, enquanto um favorecedor das demandas do capital. Já a DOCENTE III, assim como o primeiro, também não considera o seu trabalho precarizado durante o ERE. Para ela, essa precarização ficará evidente a partir do retorno presencial, especialmente no que diz respeito à estrutura física deteriorada e abandonada do bloco de salas de aulas dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia, enquanto um espaço longe de ser considerado como adequado para o desenvolvido do trabalho docente.

Para o DOCENTE IV, a precarização ganhou novas formas com o trabalho nas plataformas digitais, no atendimento on-line *onipresente*, na sobrecarga de trabalho e na evasão dos/as estudantes, registrando também a dificuldade no contato institucional com a gestão da Unifap, tornando-se problemático para a realização do trabalho docente no âmbito administrativo, marcado pela ausência de um debate democrático e decisões atrapalhadas, levando a desgastes.

O DOCENTE V, entende a precarização do ponto de vista da perda de qualidade e na ausência de interação entre professores e alunos, tendo o estresse como consequência. Do mesmo modo, o DOCENTE VI, concebe esse movimento com a materialização da proletarização no trabalho docente do ensino superior, com a intensificação da carga horária de trabalho, passando a sensação de que o/a professor/a fica impedido até mesmo de adoecer, uma vez que deve atender às suas demandas pontualmente.

Para as DOCENTES VII e VIII, essa precarização é percebida com a limitação das condições de trabalho, no âmbito do ensino, o que transformou disciplinas práticas em somente teóricas, gerando insatisfação e frustração. Esse contexto também evidenciou que a Unifap, além de não apresentar suporte ao trabalho docente, demonstrou o despreparado em planejar alternativas para o inevitável cenário de distanciamento social, com isso não fez muitos esforços para contornar essa realidade de trabalho imposta pelo momento pandêmico.

Conforme Braga (2017), a precarização das condições de trabalho no Brasil é reflexo histórico da desigualdade herdada do período colonial, marcado pela ideologia escravista, que impossibilitou uma formação social justa, favorecendo a uma sociedade do trabalho com baixos

salários e endividamentos, tendo em vista a precarização das condições de sobrevivência entre os mais vulneráveis no sentido socioeconômico.

Essa precarização da estrutura social brasileira atinge os direitos dos/as trabalhadores/as, estabelecendo concorrências. Para o/a desempregado/a, resta a luta incessante por uma oportunidade de emprego, se impõe os processos e regras da reestruturação produtiva (DRUCK, 2013), em que o trabalhador/a deve se adequar para não ser substituído/a. Além disso, estabelece uma lógica produção e competitividade (GALEAZZI; HOLZMANN, 2011), transferindo a responsabilidade de sucesso/fracasso, aos trabalhadores.

No âmbito da educação, de trabalho docente na Unifap, essa precarização é indicada na deterioração da estrutura física do bloco de salas de aula, sem a climatização adequada, sem mesas e cadeiras minimamente confortáveis para horas de estudos, junto às consequências na qualidade do rendimento acadêmico. Já no ensino remoto, essa precarização também aparece nas condições de acesso e permanência ao formato temporário de ensino, sem auxílio financeiro como ajuda aos docentes que necessitavam de suporte trabalharem durante o ERE, na sobrecarga de trabalho, como também na ausência de interação entre professores/as e estudantes/as, que foi bastante limitada durante a sua execução por tecnologias digitais.

Parte-se então, para a terceira categoria central de análise – talvez a que tenha dividido mais opiniões, por ainda ser considerada uma discussão conceitualmente nova no meio acadêmico de trabalho-educação amapaense: a uberização das condições de trabalho docente.

O termo uberização não é originalmente cunhado a partir de problemas educacionais, e está mais associado à análise do trabalho intermitente, dos serviços digitais, e, talvez, por isso, exista alguma complexidade em associá-lo ao ensino superior público, que até então possui uma estrutura de proteção social, legal, aos docentes, diferentemente do mundo informal dos trabalhadores por demanda em aplicativos.

Entretanto, como uma hipótese de pesquisa, a partir de sinais vinculados essa conceituação, buscou-se registrar o posicionamento dos/as docentes sob tal questão, tendo em vista que os mundos do trabalho marcados pelas influências neoliberais, levaram à “mudança de identidade das Universidades, que passam de instituições dos saberes para uma identidade que se aproxima do supermercado, onde o estudante é tratado como consumidor ou cliente” (MAUÉS, 2010, p. 149), e o docente como um prestador de serviços pontuais.

4.4.9 A partir da categoria Uberização do Trabalho, definida por ANTUNES (2020b) como um “*processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo a aparência de prestação de serviços*”, além de ser intermediada

por uso de aplicativos, o/a senhor/a considera que o seu trabalho docente, no contexto de pandemia e ensino remoto foi e/ou ainda é um trabalho uberizado?

DOCENTE I: [não respondeu]

DOCENTE II: No sentido literal que Antunes conceitua uberização e levando em conta a economia digital materializada com emprego de gerenciamento por softwares e aplicativos, eu diria que não há uberização do trabalho docente na implantação do ERE. Porém se levarmos em conta o período pandêmico e os instrumentos que os docentes tiveram que adotar, eu diria que sim, pois este levou a individualização do trabalho docente no ensino remoto, através do uso das plataformas on-line e outras ferramentas digitais que consomem horas de trabalho individual do docente no manuseio das ferramentas. Acredito que a continuidade do ensino remoto por muito tempo será um ponto negativo, certamente levará a precarização do trabalho docente que é uma tendência de modernização do século XXI.

DOCENTE III: De modo algum.

DOCENTE IV: Sim, eu acredito que o meu trabalho, se enquadra nesse processo de uberização, principalmente para aqueles que estão em instâncias administrativas. Se a ideia é tentar caracterizar, ou, aproximar ao conceito de uberização que o Ricardo Antunes desenvolve, eu vivencio muito esse processo de: como se o coordenador de curso estivesse resolvendo a demandas de serviços, dentro dessa realidade da pandemia, demandas digitais, de contextos digitais. Principalmente, quando a gente precisa resolver certos procedimentos, e aí o aluno acredita que a coisa depende só de nós coordenadores, quando não depende de nós, e aí desqualifica. De certa forma acaba sendo para nós que acumulamos para além das demandas administrativas, os processos de ensino, pesquisa e extensão. Orientação de trabalhos. Então, parece sim que é uma vida, o contexto da academia, sempre cada vez mais individualização, sempre afinada com essas exigências da produtividade, de respostas às demandas, imediatas, específicas, que nunca chega ao fim. Não permite ao indivíduo inserido nessa rotina de processos dizer: “consegui dar conta”, porque é sempre uma linha de produção que exige respostas, que no meu entendimento, o trabalho do professor, do profissional de educação, o trabalho não termina no espaço da escola ou da universidade, tem sempre muita coisa voltada para dentro de casa, inclusive de rotina no ambiente da casa, de trabalho doméstico. E a ideia de prestação de serviços, não deixa de acontecer. Então, em contexto de práticas individualizadas, precarizadas, adoecedoras, a universidade já é esse locus também. Às vezes, a falta de pouco pessoal envolvido, gera uma sobrecarga. Os prazos apertados de um edital, de uma bolsa, das competições entre grupos na instituição. Acho que a categoria de uberização, já tem um modelo de atuação dentro da universidade sim.

DOCENTE V: Fica, inclusive, a coisa individualizada, é precarizado nesse sentido. E você fica dependente da tecnologia, fica subordinado a tecnologia e não tem a mesma qualidade. Então, tem essas características mesmo. Inclusive, uma coisa que vai ao encontro do que diz o Antunes, que é você subordinar a tecnologia, é um trabalho, esse trabalho de educação à distância, de ensino remoto, te subordina a tecnologia. Eu tive algumas vezes de falhar a internet em casa na hora da aula.

DOCENTE VI: É... Faz sentido. O trabalho docente parece que se acelerou, para o muito breve, o muito urgente, e se fragmentou também. Então, ouvindo você explicar esse conceito, isso se associa com coisa que eu já vinha pensando, parece que a gente trabalha por demanda. Então, são pequenas demandas, pequenas tarefas para vencer rotineiramente: dar aula, resolver questão administrativa, escrever um artigo, dar uma orientação. São tarefas que estão fragmentadas, elas se tornaram desconectadas entre si, fragmentadas ao tal ponto que estão individualizadas e lembra essa questão da prestação de serviços. Parece que são serviços que a gente presta de forma fragmentada, não tem uma continuidade, uma sistematicidade que deveria haver, no trabalho docente, uma vez que é um trabalho que tem um certo pensamento por trás

dele que tá sendo organizado, tem o ensino remoto emergencial, tem a fragmentação, que vira uma espécie de prestação de serviços, de realização de tarefas pontuais. Na minha leitura, isso tudo se relaciona com esse conceito que você está trazendo. E tem também a questão da autonomia, na minha experiência ela desapareceu por essa pressão de demandas pontuais, por exemplo: “hoje eu vou estudar, para preparar aula, para um artigo, hoje foi fazer pesquisa”. Essa decisão de você fazer o seu cronograma, o seu calendário, ela se esfacelou por conta dessas demandas virtuais. Todo dia tem uma série de demandas, de pequenas tarefas para realizar, e algumas não tão pequenas.

DOCENTE VII: Com certeza. Esse conceito é bem elaborado para explicar nossa situação. Embora o aluno entrasse na sala virtual, ele não estava presente. O lugar não quer dizer participar, frequentar, parecia um fracasso você concluir disciplinar com dois alunos, quatro alunos, um aluno na sala de aula. Essa coisa de “prestar serviço”, cheguei a prestar serviço para um aluno em tempo de aula. Eu vejo que não é só no professor, essa ideia está muito nos nossos “clientes” [alunos], eles é que tem que mesmo, pois o público que define mais essa uberização, ela é definida claramente pela clientela, entendeu? Porque eu não sei o que dá na cabeça deles. Ontem um aluno veio me perguntar: “professora, na semana que vem, o que que vai se passar?”, quer dizer, ele precisa daquele negócio, naquele instante e tem que ser naquele instante. E você tem que estar disponível, tem que estar pensando naquilo para passar atenção ao aluno, às vezes pede um material e tem que enviar, prestar o serviço e acabou.

DOCENTE VIII: Eu digo que nossas condições são precárias de trabalho, mas acredito que mesmo as universidades que trabalham com o ensino à distância, com aplicativos e ferramentas, do ponto de vista salarial, estamos em condições melhores. Já era precarizado, com a pandemia perdemos colegas, mudou a vida de todo mundo.

Identifica-se que algumas das respostas geradas pelos/as docentes participantes foram muito baseadas no conceito apresentado no comando da questão. Entretanto, acredita-se que não há risco de se ter construído uma problematização tendenciosa, haja vista que os outros conceitos e definições defendidas neste estudo, estão em sintonia, em geral, com o conceito exposto, deixando ao docente a possibilidade de concordar ou não com a definição de uberização que foi indicada. Nesse sentido, apresenta-se o quadro 9, com recorte pontual da questão acerca do trabalho docente uberização nos cursos em análise:

Quadro 9: Quais docentes sentiram o seu trabalho uberizado?		
	Sim ou não?	Breve justificativa acerca do contexto de ERE
DOCENTE I	Não respondeu	---
DOCENTE II	Sim	Por conta do contexto pandêmico, da individualização e do trabalho mediado por plataforma de serviços on-line.
DOCENTE III	Não	Negou qualquer possibilidade.
DOCENTE IV	Sim	Principalmente no trabalho docente nas instâncias administrativas, da prestação de um serviço que deve ser atendido de maneira imediata.

DOCENTE V	Sim	Ficando caracterizado pela individualização e subordinação às tecnologias digitais.
DOCENTE VI	Sim	Um trabalho acelerado e fragmentado, tarefas sob pressão para serem atendidas cotidianamente.
DOCENTE VII	Sim	Caracterizado pela ideia de prestação de serviços, tendo os/as alunos/as como clientes.
DOCENTE VIII	Não	Ainda que precarizadas, as formas de execução do trabalho docente nas instituições públicas estão em melhores condições do que nas instituições privadas.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Mediante os resultados gerados, pode-se concluir que há sinais de uma tentativa de uberização do trabalho docente, *exclusivamente* a partir do ensino remoto emergencial, uma vez que foi com o ERE que esse trabalho esteve totalmente executado por plataformas digitais, individualmente, e atendendo às exigências de mais trabalho, portanto, com mais sobrecarga.

Tendo ainda a necessidade de disponibilidade, independente de horário, sendo dia ou noite, para atender as demandas de trabalho, somados a intensificação e precarização de suas condições, “marcada por longos períodos laborais, com vistas a lograr um rendimento suficiente à sobrevivência. Essa exacerbação da individualização no trabalho desencadeia processos graves de esfacelamento dos coletivos” (VENCO, 2019, p. 13), deixando os docentes, conforme apresentado em outras respostas, com o sentimento de isolamento em suas funções.

Com relação às falas dos/as professores/as, o DOCENTE I não respondeu formalmente ao questionamento – informalmente demonstrou não concordar e pediu mais tempo; encerrada a entrevista e até a finalização deste texto, o professor não deu retorno.

A DOCENTE II, inicialmente demonstrou não concordar com o sentido literal da categoria, levando em conta o conceito associado ao viés de economia digital, gerenciado por aplicativos. No entanto, considerou o seu trabalho uberizado a partir das características de individualização promovida pelo ERE, realizado em plataformas de serviços digitais, precarizando as suas condições. Já a DOCENTE III, não concordou com hipótese, negando qualquer associação do seu trabalho à uberização.

Para o DOCENTE IV a realidade de trabalho no ERE se enquadra a categoria de uberização, principalmente quando somada a função administrativa, pois passou-se a trabalhar sob a perspectiva de atender demandas de serviços digitais, junto aos julgamentos de desqualificação profissional, por parte de discentes e outros docentes, ao não responder

imediatamente às solicitações de trabalho, tornando uma experiência de produtividade individualizada. O mesmo sentido de trabalho docente no ensino remoto, marcado pelo individualismo, é apresentado pelo DOCENTE V, que destaca suas atividades subordinadas às tecnologias digitais, o que não ocorria no modelo de ensino presencial da Unifap.

Ainda em concordância com a perspectiva de uberização, o DOCENTE VI e a DOCENTE VII afirmam que seu trabalho esteve 1) acelerado e fragmentado em demandas semelhantes a ideia de prestação de serviços, 2) concebendo o/a aluno/a como um cliente ao ficar exigindo a prestação de serviços: solicitando materiais (textos virtuais) e informações de disciplinas em qualquer horário. Já a DOCENTE VIII não demonstrou alinhamento entre a docência e a categoria uberização, pois entende que: a precarização já existia, e que o ERE não modificou totalmente as condições consolidadas das universidades públicas.

Ressalta-se que o termo uberização ainda aparece como uma conceituação de difícil aplicação à relação trabalho-educação, com ênfase ao serviço público, que é amparado por legislações, e, portanto, pode apresentar divergências advindas ao fato de que a uberização, segundo Silva (2020, p. 599), representar:

a eliminação do conceito de contratação por jornada, o salário se torna custo variável – pois apenas é justificado se de fato houver a realização daquele trabalho – e as jornadas levam, frequentemente, ao uso das horas vagas para aumentar a renda. Outra característica do trabalho uberizado é a necessidade de custeio dos instrumentos de trabalho pelo próprio trabalhador, desonerando o empregador de todos os custos trabalhistas. Além disso, outro viés que denota a uberização é o monitoramento e o controle, pois há uma relação entre fornecedores de serviço e clientes em que as regras de proteção do consumidor são substituídas por algoritmos e sistemas de classificação, fazendo com que os trabalhadores sejam constantemente monitorados por “gerentes coletivos” que têm o poder de classificá-lo com um bom ou mau prestador de serviço.

Dessa forma, ela é mais facilmente associada ao trabalho nas empresas privadas, seja ele com vínculo empregatício formal ou, principalmente, informal. É, portanto,

nesse cenário social de devastação que o mundo do trabalho entrou na “segunda onda” do coronavírus: estamos nos referindo à *pandemia da uberização*. Tal realidade se manifesta quando constatamos que uma forte tendência que se desenvolvia amplamente antes do surto de Covid-19 encontrou novas condições de expansão. Essa processualidade vem se efetivando pela disseminação do trabalho nas plataformas digitais – que são de fato grandes corporações globais – responsáveis pela criação do trabalho uberizado. [...] São corporações sob hegemonia do capital financeiro [...] Desse modo, o grande “segredo” das plataformas digitais é uma metamorfose profunda nas relações de trabalho na qual os trabalhadores e trabalhadoras passam à condição de “prestadore(a)s de serviços” (ANTUNES, 2022, p. 35, grifos do autor)

Com esses recortes, entende-se a uberização como comumente aceita a partir da análise do exercício da atividade de trabalho dos prestadores/as de serviços informais por demanda,

que são muito explorados pelas grandes empresas, haja vista que ainda não estão totalmente amparados pela legislação brasileira sob a máxima de direito social de trabalho.

No contexto educacional, destaca-se as diversas formas de investidas do capital com interesses de domínio hegemônico sob a sua estrutura social, tendo como consequência:

o processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros. A docência “uberizada” terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal. A tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho. [...] O avanço da tecnologia vem para propiciar a liberação e a possibilidade de que nos encontremos mais entre as pessoas e não para separar e isolar cada uma no seu computador. (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 39)

Com isso, não se pretende aqui demonizar as tecnologias na educação, mas entendê-las como um suporte as interações humanas presenciais, mediadas por docentes e estudantes, não entendendo a máquina como inimiga, mas aqueles que as controlam, que estabelecem a intensificação pelo trabalho como agentes a serem combatidos.

Desse modo, não entendemos o trabalho docente historicamente presencial como passível de ser apontado como trabalho uberizado, aplicando este conceito parcialmente ao trabalho docente desenvolvido durante o ensino remoto, uma vez que foi mediado por equipamentos e aplicativos de tecnologias digitais, como as plataformas virtuais, desenvolvimento de maneira individualizada, e em sua execução, sendo tratado como uma prestação de serviço que deve estabelecer atendimento imediato, como na relação cliente e vendedor, no contexto de pandemia da doença infecciosa Covid-19 e de isolamento social motivador do ensino remoto emergencial.

Por tudo isso, entendemos que as três categorias estruturantes – intensificação, precarização e uberização – estiveram presentes no trabalho docente dos/as professores/as de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap, no caso dessa última, exclusivamente durante o *ensino remoto emergencial*, precisando agora, com o retorno ao ensino presencial (desde agosto de 2022), uma releitura para consubstanciar a continuidade dessa conclusão.

Em continuidade, na problematização seguinte, talvez possa ser uma consequência das três categorias, haja vista que se trata do adoecimento – se indaga como *talvez*, pois no contexto pandêmico, foram inúmeros os motivos de adoecimento na população em geral.

4.4.10 O/a senhor/a sente-se adoecido com o trabalho docente remoto? Se sim, essas condições de trabalho, a partir da implementação do ERE, aprofundaram as tendências de adoecimento docente? Se sim, de que forma?

DOCENTE I: Adoecimento não foi a palavra na minha realidade, mas um pouco cansado, um pouco tenso, considerando se estava fazendo a coisa certa, se estava tendo respostas dos alunos. O professor ao acabar uma aula remota, ficava se perguntando se tinha dado certo. Eu fico com uma frustração: “tá valendo a pena?”.

DOCENTE II: Eu diria que não só eu, mas os meus colegas. A gente sempre relata “ah, eu estou tão cansada, o ensino remoto está me deixando cansada, porque nós estamos trabalhando mais”. Eu lhe afirmo, falando por mim e por alguns colegas que tem se colocado nessa posição também, estão se sentindo mais cansados no ensino remoto do que no presencial. Ou seja, uma carga emocional e uma carga de trabalho muito grande que tem proporcionado até um adoecimento. Eu, muitas vezes, sinto um cansaço físico e mental, e sinto que meu corpo tá pedindo para parar, e até pensei se não está na hora de me aposentar [risos]. Mas existe algo que é muito gratificante, eu gosto da sala de aula, eu gosto de estar discutindo conhecimento. Então, apesar de todo o cansaço, as vezes quando falam: “quando tu vais se aposentar?”, digo que vou morrer trabalhando, o que me satisfaz é a sala de aula. Apesar de todos os problemas.

DOCENTE III: Não, eu adoeci, mas não foi por causa do trabalho remoto, foi por causa da pandemia, do choque, mudou a vida de todo mundo, foi muito triste. Eu tive problemas pessoais e familiares que foram difíceis, fiquei doente. O trabalho ajudou.

DOCENTE IV: Eu sou muito mais produtivo tarde e noite. E aí, eu acabei estendendo também para a madrugada, em condições normais, me utilizava mais pela manhã e tarde, no máximo ministrava as aulas a noite, mas agora tendo em vista estar em casa, muda a jornada de trabalho. O sono é uma coisa muito interessante. E parece que não há um descanso pleno e completo como era antes. E aí, dorme menos, cansa mais.

DOCENTE V: Sim, tem o adoecimento de você tá sentado o tempo todo e tem problemas de saúde, tem o impacto na visão, mas tem também outra coisa que parece tá invisível, é a pressão. A pressão de ficar recebendo um momento de mensagem em WhatsApp, é problemas de conexão do aluno que estava programado para apresentar e ele não apresenta, então, tem uma pressão em cima da gente. Eu não tinha hábito de conversar muito, nem com colegas pelo WhatsApp, muito menos com alunos. Sim, as minhas orientandas tiveram o meu número de WhatsApp, mas era só quando era uma coisa muito rápida, quando elas queriam uma comunicação era por e-mail. Nunca me enviaram arquivos por WhatsApp, era sempre por e-mail, mas nesse período da pandemia, recebi até atestado médico de aluno no meu WhatsApp.

DOCENTE VI: Sim. Aprofundaram problemas de adoecimento físico, já tinha problemas ortopédicos, no joelho, na lombar, e piorou durante o trabalho remoto. Certas tendências de adoecimento físico pioraram. E emocionalmente, eu adoeci do ponto de vista psicológico, mas não foi por uma questão somente de intensidade do trabalho. Eu adoeci por conta desses conflitos durante os debates para a adoção do ensino remoto. Tivemos argumento que queriam provar esse ensino a todo custo e partiam para a agressão mesmo. Então, agressão, violência verbal, psicológica, se tornou rotineira durante os debates. Eu adoeci por isso, por essa agressão e vilanização de professores que estavam se posicionando de maneira contrário ao ensino remoto a todo custo. Em 2020, se você falava que era contra o ensino remoto que estava sendo proposto, automaticamente você era taxado como um professor que não queria trabalhar, professor que só queria receber salário e ficar de boa. Não tinha o argumento de que os alunos mais pobres e vulneráveis tinham que sair da universidade. Eu adoeci por conta disso, não sei se não estava preparado para essa agressão.

DOCENTE VII: No meu caso: visão, coluna, nervos, problemas renais. Porque eu acho que a possibilidade da sala de aula presencial você pelo menos levanta, e no ensino remoto a tendência é ficar sentado por mais tempo. Você já fica sentado na preparação, a nossa atividade já é sentada e no meu caso ainda ter de ficar dando aula sentado. Vou te confessar uma coisa aqui, olha, teve um período quando era um seminário, *uma leitura de um texto escrito que pedi para os alunos fazerem... Teve situações que precisei fechar a câmera e me deitar para escutar, ficar deitada para conseguir escutar até o final os alunos, pois às vezes o cansaço fica muito grande, o esforço para ficar acordada e conseguir ouvir, em dias de seminários, por exemplo.*

DOCENTE VIII: Eu não sei se posso dizer que é provocado pelo ensino remoto. Acho que conjuntura de uma maneira geral tem levado ao adoecimento. As cobranças com relação aos professores universitários, às ideias produtivistas da Capes, em quem temos que publicar, dar aula, participar de extensão, pesquisa de modo acelerado, isso adocece, a pandemia levou muita gente ao processo de depressão, de incertezas, de pessoas que perderam entes queridos. Então, eu posso dizer que a conjuntura geral leva ao adoecimento, que pode ser agravado também pelo trabalho remoto, mas não somente ele em si. Esse processo de ensino remoto misturou a casa com o trabalho, tirou às coisas escondidas de baixo do tapete, aflorou problemas anteriores, foi o estopim de algumas situações, como casos de separações, de divórcios, de violências, coisas que estavam escondidas, que são de antes do trabalho remoto.

Conforme as respostas acima, até o adoecimento docente ocorreu como consequência das disputas por efetivação do ensino remoto na Unifap. Dessa forma, seguindo a ordem dos/as entrevistados/as, e mais uma vez evidenciando contextos diversificados, o DOCENTE I não concebeu a situação de ensino remoto como causadora de adoecimento, mas de cansaços, tensões e frustrações acerca da reflexão se esse estava sendo o caminho certo.

Já a DOCENTE II relata que não só ela, como os/as colegas mais próximos conversavam sobre a carga horária elevada por estarem trabalhando mais do que no presencial e isso gerou tanto cansaço físico, como o mental. Ainda assim, a professora reafirma um ponto mencionado anteriormente, que estava satisfeita com essa realidade, que era uma experiência gratificante.

A DOCENTE III afirma ter adoecido, mas não em função do trabalho remoto, pois foi um adoecimento causado pelos desdobramentos da pandemia, indicando que o seu trabalho lhe ajudou na superação deste momento. O DOCENTE IV aponta não ter adoecido por conta da situação pandêmica, mas apresentou uma mudança no estilo de vida, com alteração no horário de sono por estar sempre em casa, diferente de quando trabalhava presencialmente.

Diferentemente dos anteriores, os DOCENTES V, VI e VII caracterizam o adoecimento como uma consequência do ERE. Para o primeiro (V), o problema começou por estar o tempo todo sentado, junto ao impacto na visão, com o estresse e pressão de ficar recebendo mensagens no WhatsApp em tom de cobrança pelas demandas acadêmicas. Para o Segundo (VI), esse contexto aprofundou o adoecimento físico, pois já sofria com problemas ortopédicos, dores no joelho e na lombar, que foram intensificados com o trabalho remoto, além do adoecimento emocional, psicológico, pelos conflitos agressivos ocorridos em prol da aprovação do ERE na

Unifap. Para este professor, tais desgastes foram mediados por agressões verbais e violência psicológica, levando ao que o docente denominou de *vilanização* contra aqueles/as que eram contrários à aprovação do ensino remoto de qualquer jeito, por entenderem que causaria desigualdades entre os alunos mais pobres e vulneráveis.

E para a terceira (VII), o adoecimento atingiu a sua saúde ao refletir em problemas na: visão, coluna, nervos e nos rins devido ao tempo excessivo trabalhando sentada, ao ponto de gerar um cansaço que, conforme a professora: “quando era um seminário, *uma leitura de um texto escrito que pedi para os alunos fazerem... Teve situações que precisei fechar a câmera e me deitar para conseguir escutar até o final, pois às vezes o cansaço ficava muito grande*”, indicando que a professora precisou de um esforço excessivo, gerador de adoecimento, para conseguir ministrar as suas aulas durante o ensino remoto.

E para a DOCENTE VIII, ficou o questionamento se o adoecimento seria mesmo causado exclusivamente pelo ensino remoto, tendo em vista que, segundo a professora, a conjuntura geral, com cobranças acadêmicas e exigência por atendimento às demandas de maneira urgente, misturando o trabalho docente com o doméstico levava ao adoecimento, sendo, portanto, uma consequência muito mais ampla que o trabalho com o ERE.

Percebe-se que o adoecimento de professores em função do ERE fez parte da realidade de apenas alguns docentes. A exemplo da pressão pelo trabalho relatada pelos DOCENTES V, VI e VII. Isso nos remete à perspectiva de que “na universidade mercantilizada adoecer significa ser estigmatizado” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 39), tendo também, como na fala das DOCENTES III e VIII os efeitos perversos da pandemia como causadores de desgastes e situações de adoecimento. Com isso, entende-se que o “distanciamento social, o grande número de mortes, a sobrecarga emocional causada pela pandemia e as cobranças por otimização de atividades laborais, configura um indicador de doenças psíquicas” (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 279), podendo levar a desmotivação, estresses e a quadro de depressão.

Nessa perspectiva, tem-se a Covid-19 não apenas como um problema à saúde física e ao mundo do trabalho, mas uma doença impactante na saúde mental, na vida cotidiana, interferindo no contexto de sofrimento social com crises socioeconômicas e políticas.

Em continuidade a análise das questões, parte-se ao recorte de gênero, especificamente sobre as mulheres, principalmente para as professoras casadas e/ou que já são mães, que em geral, tiveram suas vidas mergulhadas no desafio de trabalhar com responsabilidades duplicadas: cuidar da docência, do trabalho como professora, e da casa, com o trabalho doméstico, que foram misturados em meio a necessidade de isolamento social.

4.4.11 EM RECORTE SOBRE GÊNERO: Entendendo que historicamente as tarefas de trabalho doméstico são atribuídas às mulheres, a senhora considera que suas condições de trabalho docente sofreram interferência e/ou acúmulos devido à implementação do ERE, realizado em grande parte no espaço doméstico? Se sim, como ocorreu?

DOCENTE II: O trabalho doméstico historicamente é atribuído as mulheres. Em se tratando do ensino remoto no período da pandemia, este levou as mulheres docentes a acumularem mais atividades devido sua ocupação do espaço doméstico para desenvolver atividades de ensino. No meu caso específico, pelo momento que estávamos vivendo no período de 2020/2021 não contratei uma secretária para me auxiliar nos afazeres domésticos e assim, até o presente ainda fico intercalando atividades domésticas com aulas on-line e ainda esclarecendo dúvidas de discentes pelo WhatsApp que toma tempo, passando atividade utilizado ferramentas como SIGAA e outros. No geral, a atividade remota tem sido para mim mais trabalhosa que no presencial, pois essas atividades remotas tem interferido no meu cotidiano e na minha rotina diária, e nesse sentido, acabo acumulando uma dupla jornada de trabalho.

DOCENTE III: Não, não sou casada e nem tenho filhos.

DOCENTE VII: Sim. Fica um pouquinho mais difícil porque a família vê a mãe, e a mãe é essa pessoa que ela estando em casa, ela está disponível para a família, é a maneira que a família, que os filhos veem a mãe. E também durante o ensino remoto, no meu caso, tinha também chamadas de outros membros da família, às vezes até urgências que recebia no celular, demandas familiares de pais, irmãos e parentes próximos... Isso exigiu um controle emocional muito maior e nos colocou em um novo modo. Eu achei que desacelerei muito, eu era muito mais agiu, tinha uma habilidade maior, e esse tempo muito longo aqui trouxe um novo ritmo pessoal muito mais lento.

DOCENTE VIII: Com certeza, interferiu muito. É por isso que estamos mais cansadas. Está tudo misturado. Os papéis sociais de mãe, professora, esposa, filha, tia, dona de casa, mulher do lar, se misturaram. A gente se divide entre a pia, o fogão, o computador e o celular. Então, sobrecarregou muito. A pandemia foi prejudicial para todo mundo, mas para as mulheres foram muito mais. Além dos conflitos, as mulheres mediaram muito mais às doenças desenvolvidas, a nossa carga horária sobrecarregou.

Neste novo recorte, foi demandado apenas as professoras, almejando analisar nas diferenciações entre gêneros como estavam ocorrendo o trabalho docente na pandemia, como estava sendo vivenciado pelas mulheres a experiência do contexto de ensino remoto, em que foram executados o trabalho docente e o histórico trabalho doméstico demandado a elas, evidenciando complexidades e desigualdades.

A DOCENTE II ressalta a complexa atribuição histórica do trabalho doméstico às mulheres, levando ao acúmulo de funções com o estabelecimento do ensino remoto, realizado predominantemente na casa, no espaço privado, no ambiente doméstico. Nesse sentido, a professora afirma que não fez contratação de pessoas para lhe auxiliar nos afazeres domésticos e com isso, junto às atividades remotas do trabalho docente, acabou tendo um acúmulo de jornada. Já a DOCENTE III afirmou não ter sofrido interferências, nem sobrecarga de trabalho com um possível acúmulo de funções, informando não ser casada e nem ter filhos.

Já para as DOCENTES VII e VIII esse contexto de funções acumuladas e duplicadas foi muito intensificado com a pandemia e o ensino remoto emergencial. Para a primeira (VII), em casa, no cotidiano do ambiente privado, os familiares veem a mãe, e não a professora, como alguém que está sempre disponível para a família, o que era entendido como normal, até da tragédia pandêmica, exigindo um controle emocional muito maior com essa nova realidade.

E para a segunda (VIII), a interferência significou uma grande mistura entre público e privado, com sinais mais elevados de cansaço: “*Os papéis sociais de mãe, professora, esposa, filha, tia, dona de casa, mulher do lar, se misturaram. A gente se divide entre a pia, o fogão, o computador e o celular. Então, sobrecarregou muito. A pandemia foi prejudicial para todo mundo, mas para as mulheres foi muito mais*”.

Dessa forma, prevalece nesse cenário social a perspectiva de que ficar em casa, o isolamento de todos os familiares não significou uma justa divisão de tarefas, que para as professoras, além da sobrecarga do já tumultuado trabalho docente remoto, ainda houve a responsabilização por conciliar essa realidade ao já *tradicional* trabalho doméstico. Com isso: “as desigualdades sociais entremeadas nas relações de classe, de gênero e étnico-raciais, que estruturam consubstancialmente as sociedades latino-americanas, ficaram escancaradas pelo contexto de uma pandemia” (ARAUJO; YANNOULAS, 2021, p. 755), fazendo com as professoras, as mães e casadas, acumulassem o papel de cuidados do espaço doméstico.

Ainda com atenção a produção das mesmas autoras, em análise sobre as relações de trabalho, gênero e educação, constata-se que:

Se, de um lado, os processos de feminização possibilitaram a incorporação das mulheres ao espaço público, à educação em todos os níveis e modalidades, ao emprego e à sua emancipação econômica, de outro, esses processos aconteceram junto com a racionalização do processo de trabalho em um contexto de profundas mudanças tecnológicas – nas relações de trabalho e nos mercados de trabalho – levando a uma acentuada precarização e intensificação, e somando-se à sobrecarga de trabalho decorrente da sua dupla presença (no espaço público e no doméstico). (ARAUJO; YANNOULAS, 2021, p. 756)

Nesse sentido, tendo uma “divisão sexual do trabalho desigual [...] entre as atividades de produção e reprodução [...] as mulheres são sobrecarregadas com os afazeres da reprodução (não remunerado), e os homens com [...] as atividades da produção (trabalho remunerado)” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 16). Ressalta-se que no próprio texto essa abordagem é compreendida como frequente e não uma regra absoluta. Desse modo, percebe-se que as professoras entrevistadas demonstraram mais intensificação do trabalho a partir da vivência, da mediação, ou ainda, sobrecarga nas suas forças de trabalho, quando a universidade *invade a casa*, quando o público se faz presente no privado, interferindo nas suas condições.

Assim, caminhando para a reta final da análise sobre os resultados gerados com as entrevistas, considerando tudo o que foi abordado, buscou-se como apresentação de questão final acerca da temática explorada, o entendimento dos/as docentes, como uma consequência da pandemia e do ERE, se eles/as estavam satisfeitos/as com os seus trabalhos, considerando, conforme Tardif e Lessard, que ser professor/a vai além do ato de trabalhar:

A docência não é apenas uma atividade; é também uma questão de *status* [...] remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 50)

Portanto, concebemos à docência como trabalho que necessita de sentido e satisfação, justificando assim, a questão com a finalidade de compreensão mediante a satisfação pessoal de cada um/a desses/as trabalhadores/as com o texto de pandemia e ensino remoto.

4.4.12 O/a senhor/a se sente satisfeito com o próprio trabalho docente realizado durante o ERE? Considerando o contexto de condições de trabalho em período pandêmico.

DOCENTE I: Sim, o último semestre foi bem melhor, foi melhorando com o tempo. No início era horrível, tanto é que teve professor da universidade que nem aceitou o ensino remoto, eu aceitei no primeiro momento, mas até me arrependi. Depois a gente foi se organizando, melhorando, acho que a experiência hoje tá mais tranquila.

DOCENTE II: Sim. Vou até dar o exemplo da minha turma passada, pedi para eles que fizessem uma avaliação de como tinha sido a disciplina, não só da participação, mas também de como eles me viram nessa forma virtual de trabalho. E a avaliação foi muito satisfatória, das leituras, os textos que tinham sido selecionados. Então, isso foi muito bom, muito gratificante. Ouvir isso e receber muitas mensagens também pelo WhatsApp, falando das aulas, que foram maravilhosas. É isso que eleva a autoestima do professor, mesmo nesse período difícil, mesmo no cansaço, sem apoio estrutural da instituição, a gente sempre esperava mais. Mesmo com tudo isso, continuo dizendo que tem o ponto positivo para mim, eu me sinto satisfeita como docente, por um lado triste, com tudo o que está acontecendo.

DOCENTE III: Totalmente não. Porque é bom quando tem retorno. Tento modificar um pouco, a didática, para ver se os alunos ficam um pouco mais estimulados.

DOCENTE IV: Não, porque não estou fazendo a forma como deveria, e aí, volto as disciplinas práticas, não fazendo da maneira como gostaria de fazer, infelizmente. Fazemos o que é possível. Avaliando o processo, aquilo que os alunos e as alunas poderiam estar vivendo, por conta das condições normais que não temos, são formações que vão sair devendo. Mas, felizmente a gente tem a estratégia, tentar fazer algo que seja ativo minimamente, dentro das possibilidades que a pandemia trouxe. Por isso não me sinto satisfeito, não vejo a hora de retornar à normalidade.

DOCENTE V: Não. A performance do presencial é diferente do remoto. Tem tanto a limitação minha, como dos alunos, que não deram retorno, que cai a internet. Então, não foi eficiente. Esse ensino remoto não pode virar um modelo de educação nas universidades, principalmente, nas universidades públicas. Inclusive, tem cursos, como uma Licenciatura em Sociologia que é em educação à distância. Uma vez eu dei

aula nesse curso, mas é assim... Fui pressionado, eu não queria ministrar a disciplina e: “ah, mas não tem outro”, e foi um sacrifício para mim naquela época, foi no final de 2019. Então, eu não acho que a gente tenha que avançar nesse negócio de criar cursos à distância, criar cursos de pós-graduação à distância, que é o que o ministério da educação quer hoje, o MEC e a CAPES estão pressionando, porque as faculdades particulares pressionam para isso, para elas a educação é mercadoria, é lucro. Só que ao fazer isso, eles estão mudando todo o sistema de pós-graduação que é único, as empresas nesse governo estão puxando o MEC e a Capes para a institucionalização de cursos de pós-graduação, seja *lato sensu* e *stricto sensu* pela via à distância. Pela via presencial, eles só podem ofertar lá, pela via à distância, eles ganham dinheiro no país, com plataforma, se inscreve no Amapá, Rio Grande do Sul, uma Unip da vida.

DOCENTE VI: Não. Parece que é um enxugar gelo. Parece que a gente faz e não sai do lugar. É muita coisa, mas a sensação de estar fazendo um trabalho socialmente importante não acompanha. E mesmo no ponto de vista das métricas da universidade: relatórios de avaliação docente, qualis capes, currículo lattes, pós-graduação. No meu caso, o trabalho estava avançando, mas a sensação de realização e satisfação não.

DOCENTE VII: Não. O que eu sinto é uma satisfação por ter conhecido a utilização das plataformas como uma ferramenta, que em minha opinião foi positiva e ajudou, mas não me sinto satisfeita, porque não é só o uso da plataforma. O sistema remoto não é só às ferramentas, que bastasse as ferramentas para ser tudo maravilhoso. Tem essa questão que nós passamos a ser prestadores de serviços e que os nossos “clientes” também passaram pelos problemas e dificuldades deles e passaram a nos ter dessa forma também. Somos servidores públicos de uma área bastante delicada, não é como chegar num hospital e precisar daquele atendimento exato, da prestação de serviço concreto e objetivo, é diferente. Lidar com ideias, é bastante complicado. A relação professores-alunos se tornou bastante diferente do era.

DOCENTE VIII: Satisfeita, não. Eu fiz o que era possível, mas gostaria de estar no trabalho presencial. Assim como eu penso que os alunos também gostariam de estar. Mas procurei me dedicar no era possível fazer, na medida do possível, até me sobrecarregando. Satisfeita seria no trabalho presencial.

Em análise geral, percebe-se que a satisfação não é predominante na avaliação dos/as docentes de Ciências Sociais e Sociologia sobre os seus próprios trabalhos. Ao menos, com exceção dos dois primeiros – DOCENTE I e II, os/as outros/as seis evidenciaram a insatisfação com as atividades de trabalho devolvidas durante o ensino remoto.

Para o DOCENTE I, a satisfação é justificada a partir do desenvolvimento de seu trabalho ao longo dos semestres remotos, pois o início foi considerado como conturbado, gerando aprendizado e organização no decorrer da experiência. Com relação a DOCENTE II, a satisfação se deu pela avaliação positiva dos/as alunos/as com relação as suas aulas, marcada por elogios que elevaram a autoestima da professora com relação ao exercício docente, ainda que reapareça a lembrança do cansaço e das tristezas em função da pandemia.

Já para a DOCENTE III, a satisfação não ocorreu por conta da falta de retorno dos estudantes nas aulas, assim como para o DOCENTE IV, tornou-se frustrante a experiência de ministrar as disciplinas essencialmente práticas de maneira teórica, o que poderá afetar, segundo o docente, a formação desses/as futuros/as professores/as de sociologia.

A insatisfação do DOCENTE V ocorre pela performance diferente do tradicional ensino presencial em comparação com o remoto, devido às limitações, com perdas de interação, interferindo na qualidade das aulas. O professor ressalta ainda que o ensino remoto não pode permanecer, caracterizando-o como parte do movimento empresarial, apadrinhado pelo governo federal, com ênfase ao MEC e a CAPES, em prol da expansão da educação à distância no país. Nesse mesmo sentido, a falta de satisfação do DOCENTE VI emerge pela sensação de não estar fazendo um trabalho socialmente importante: *parece que é enxugar gelo*.

Para a DOCENTE VII existe uma satisfação em ter conhecido as ferramentas digitais, a utilização das plataformas como meio de comunicação, mas o ensino vai além. A professora ressalta que a questão do docente parecer um prestador de serviços, junto a complexidade do debate intelectual, durante o ensino remoto, modificou a relação professor-aluno. E para a DOCENTE VIII existe uma insatisfação, sendo que o ensino remoto se tornou aquilo que era possível, evidenciou a sobrecarga, além de lamentar a impossibilidade pela sua preferência, o modelo de ensino presencial.

Nesse sentido, concluímos, a partir dessa questão, que nenhum/a dos/as docentes participantes nas entrevistas elencou motivos *satisfatórios* para elogiar o Ensino Remoto Emergencial – no quesito de plena satisfação, tendo em vista que mesmo aqueles/as que se identificaram como felizes com o seu trabalho remoto, tiveram que enfrentar consideráveis problemas, seja na readaptação, com cansaço, sobrecarga, ausência de interação, e intensificação, seja na sua execução, com destaque a exclusão e a perda de qualidade.

Como questão final, não diretamente sobre o objeto do estudo, mas do processo de entrevista, perguntou-se aos docentes, a partir da temática pesquisada, se havia alguma sugestão, reclamação, acréscimo ou ausência que poderia ser explorada. Adianta-se aqui, que houveram muitos elogios, mas o foco e o recorte se darão nas respostas que problematizam a temática, conforme resultados a seguir.

4.4.13 Considerando o que foi explorado na entrevista, o/a senhor/a teria sugestões, reclamações, acréscimos ou poderia explorar algo que faltou sobre a temática pesquisada?

DOCENTE I: A universidade poderia ter ficado mais perto do professor nesse momento, principalmente em termos de acompanhamento, ter uma equipe que pudesse o auxiliar, e acho que oferecendo mais oportunidades de conhecimento sobre essas plataformas, faltou um pouco. Por outro lado, cada professor se virou, procurou fazer a sua parte de acordo com a sua área de formação, seu conhecimento. E como já era esperado, a coisa começou a melhorar depois que aprendemos um pouquinho mais, foi com os erros que melhoramos.

DOCENTE II: A problemática que você levantou que é uma temática muito interessante, você tá fazendo um trabalho do presente, do momento que nós estamos vivendo na pandemia, como que o docente se sente nesse momento, como que é essa estrutura, essas tecnologias, essas ferramentas, como conviver, né, o trabalho docente com a pandemia, muitas vezes se sentido amargurado dando aula pelo momento a gente está vivendo, e muitas vezes eu me senti, falando com os meus alunos. Hoje, eu estou triste, mas vamos em frente... Teve um momento que minha família estava com Covid, que eu chorava dando aula, foi um momento em que me emocionei muito, aí não consegui mais dar aula, os alunos deram apoio. Estamos conseguindo.

DOCENTE III: Eu acho que você conseguiu contemplar de forma satisfatória. Acho que os eixos temáticos foram bem trabalhados, acho que você está de parabéns, acho que ideia do seu orientador foi muito boa, de sair do ensino médio para o ensino superior agora, em função da pandemia, você tem mais facilidade, tem acesso aos professores, acho que foi uma ideia muito boa, acho que o seu trabalho, pretendo ler.

DOCENTE IV: O desenho do teu trabalho de pesquisa, o desenho dessa ferramenta foi bem interessante. Aí como sugestão, pensar agora em termos de documentos institucionais, trazer esse histórico. Para você deixar essa discussão de maneira bem interessante, documentada, outras entrevistas talvez vão clarear outros processos, talvez seja você tenha na sua amostrar entrevista discentes, também claro que trariam uma lógica interessante dessas vivências, pandemia, tem o ensino remoto, ou será um desdobramento para uma outra pesquisa, mas eu me sinto contemplado em termos de provocações mesmo, acho que deu possibilidade de repensar alguns aspectos, algumas vivências, deixar registrado esse momento. Acho interessante como gravação que o Google está permitindo, que o Meet tá permitindo, guardar isso para que até a gente possa resgatar isso em alguns anos, guarde aí, de maneira carinhosa, baixe para o seu computador, eu quero me ver daqui a 10 anos, 20 anos nessa gravação se você me permitir. É um resguardo do nosso tempo.

DOCENTE V: Se tratando da experiência de ensino remoto, só enfatizar que é uma experiência que foi num momento excepcional, nós podemos falar agora com propriedade o que é o ensino virtual e recusa-lo. Mas se antes, a gente poderia falar de ensino à distância, uma coisa sem ter participado dele, nós temos moral, nós temos substância concreta, para dizer que isso não é sistema para ser permanente nas universidades. Porque é muito fácil para o MEC retirar os recursos das universidades, sobretudo das federais, para instituir esse ensino remoto, porque não vai gastar dinheiro com um bando de coisas, porque a política desse governo é exatamente esvaziar as universidades, quando a gente dá prosseguimento nisso, vai criando cursos de graduação, pós-graduação, nós estamos só referendando, fortalecendo o esvaziamento que hoje esse governo quer fazer nas universidades federais. Uma outra coisa que o ensino fica deficiente, o aluno não aprende, é aquela velha coisa falsa, da universidade que faz de conta que tá ensinando, ofertando cursos, ofertando aulas, e o aluno tá em faz de conta que aprende, que isso é muito próprio dessas tipo Unip da vida, que ele vai lá e paga sua mensalidade. Mas para nós não é isso, queremos formar profissionais com qualidade, queremos fazer pesquisas, que a universidade tenha extensão, que a universidade seja inclusiva. E tem uma outra coisa, da elitização, com o pagamento de mensalidades, quer dizer, querem tirar a função social das universidades, isso é tudo dentro de um projeto, essas coisas não são separadas, né. Criar ensino à distância, pós-graduação à distância, tirar dinheiro de bolsa, tirar dinheiro de pesquisa, e aí culmina agora com esses grupos lá no congresso de cobrar mensalidade, porque eles estavam incomodados com a pesquisa da universidade ser inclusiva, de ser das cotas, de ter pessoas pobres fazendo universidade. As elites desse país ainda vivem no tempo da escravidão, eles querem que as populações mais pobres não cheguem à educação para ainda serem sempre escravas, serem objeto do clientelismo, que reproduz o sistema político, porque na medida que as pessoas dependem de bolsa, ou que dependem daquela micharia que o político dá no período eleitoral ou em outro período [auxílio emergencial], há uma reprodução desses grupos de elite, então, isso tudo é um projeto. Aí a universidade vai cobrar a mensalidade, aí você exclui. Ao contrário, tem que criar, aprofundar o sistema de contas, colocar mais

índios dentro da universidade, mais negros, mais pessoas pobres, e além disso, ampliar os mecanismos de manutenção do aluno mais pobre, mais carente dentro da universidade, ampliar o número de bolsas, com xerox, com auxílios, com restaurante universitário. E tem mais, não é porque a universidade é pública, é para pobre que o laboratório não presta, o bloco é igual ao Bloco C [de ciências sociais Unifap], que não funciona nada. A gente tem que ter uma universidade de qualidade. Os ricos... Eles é que tem que pagar.

DOCENTE VI: Estou curioso para ver os resultados das tuas entrevistas, sobre as respostas dos outros professores. Eu achava que estava todo mundo no mesmo barco que eu. Mas fiquei curioso. Eu acho que ficou um questionário muito voltado para homens, você abstraiu a questão... Não é para homens, né. Mas você abstraiu essa questão das responsabilidades com o lar. E tem muitas pesquisas, desde 2020, que apontava a sobrecarga das mulheres. Tem pesquisas que apontavam como a produção das mulheres caiu durante o início da pandemia. Ou, você pode justificar a sua metodologia que pode razões de espaço e tempo, você tem um recorte voltado exclusivamente voltado para as relações de trabalho. E que você abstraiu relações domésticas, familiares, mas que você tem consciente dessa desigualdade entre docentes mulheres e homens, porque não era o recorte da pesquisa. Não é ignorância sobre o assunto, mas que escolheu uma dimensão para este momento e depois fazer em futuro. Não tem como falar de tudo.

DOCENTE VII: Eu acho que o ensino remoto revelou às nossas dificuldades com internet, com péssimos serviços de internet, que, inclusive, melhorou, né. Eu acho que o uso das redes sociais, que às mídias fez melhorar na cidade, pelo menos eu observei que na minha casa tinha uma internet muito instável e tal, e hoje em dia é bem melhor. Então, eu acho que o ensino remoto revelou essas carências da população, dos nossos estudantes. No começo eu vi muita gente com dificuldade de acesso, eu tive bem pouco limitação, porque a limitação que tenho já é minha, como eu disse, a visualização para usar o chat. Eu não precisei fazer nenhum curso para saber lidar, mas vi que teve professores e alunos que precisaram, e alunos, porque a universidade não tem só alunos jovens, tem pessoas de mais idade também, com dificuldade de acesso, de alunos precisaram de ambientes mais silenciosos e minimamente preparado, dentro de casa, tudo isso influenciou e influencia no nosso trabalho também, porque o professor fica impactado. É cachorro, é criação, são pessoas falando no mesmo ambiente que o aluno tá em aula, e isso impacta: “olha professora, hoje não tenho internet, tô na casa do irmão, do vizinho e essas coisas”. E a inconstância de muitos alunos, alunos que foram embora, que se mudaram, professores também.

DOCENTE VIII: Eu não teria nenhuma sugestão para fazer, mas é por conta do cansaço. Eu tô muito cansada. Às exigências não pararam ao longo da semana [OBS.: a entrevista foi gravada em uma sexta-feira à noite, finalizada por volta de 21h, depois de inúmeras tentativas durante o dia, que não se realizaram por motivos de oscilação da energia elétrica. Estava marcada para às 17h, mas como era dia de aula presencial da professora, tivemos que aguardar sua chegada em casa, para que acontecesse de maneira mais confortável possível].

Chegando aos recortes finais do estudo, e considerando as análises e ponderações que emergiram tanto nos aportes teóricos, documentais, empíricos, dentre outros, entende-se que o ensino remoto emergencial se materializou como experiências muito contraditórias, confortáveis e defendidas por uns, estressantes e motivadoras de negação para outros/as.

No que compreende a avaliação geral de contribuições acerca da temática, para o DOCENTE I, fica em destaque a ausência da Unifap na vida e no trabalho dos/as docentes nesse momento pandêmico. No entanto, ele vê o aprendizado individual como positivo.

Para a DOCENTE II, destaca-se o trabalho docente mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, junto ao contexto de sofrimento pelas infecções por Covid-19 em sua família, inclusive, recebendo apoio de estudantes para a superação do período conturbado.

Com relação a DOCENTE III, tem-se o destaque ao elogio sobre a temática explorada, das condições de trabalho docente no ensino superior, com mais facilidade de acesso a esses/as professores/as, do que comparado a ideia original de estudo com professores/as de sociologia no ensino médio, que foi impossibilitado pelo agravamento da pandemia em Macapá-AP, deixando a pesquisa sem contato com os/as futuros entrevistados/as, além de demonstrar interesse em acompanhar os resultados do estudo.

O DOCENTE IV, deixou como excelente sugestão um processo que já estava no planejamento, a 1) problematização dos documentos oficiais, além da 2) possibilidade de participação dos/as discentes como contribuição no debate sobre os efeitos do ERE, junto ao pedido de compartilhamento da gravação de sua entrevista, como recordação do tempo vivido.

Já o DOCENTE V, em longo comentário, reforça a sua defesa pelo ensino presencial, inclusivo e de qualidade, tendo o ensino remoto apenas como uma excepcionalidade, afirmando que agora, nós podemos negá-lo com a propriedade de ter experimentado, participado desse modelo de ensino que é entendido pelo docente como um exemplo esvaziamento da universidade pública, com a digitalização dos históricos meios presenciais de ensino, expondo deficiências e desigualdade, em que o aluno não aprende com qualidade. Além das rotineiras propostas de privatização dessas instituições, com os riscos de cobranças de mensalidades, tanto na graduação, como na pós-graduação, inclusive com a perspectiva de avanços da EaD no país.

O docente ressalta também que a universidade pública não deve estar à disposição dos projetos de interesses das elites, pelo contrário, deve cumprir o seu tripé, com inclusão no acesso e na permanência, ofertando auxílios financeiros para os/as estudantes/as, abrindo mais espaços para indígenas, negros e os mais vulneráveis economicamente, diferente da realidade vivenciada nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia, que segundo as palavras do professor, nem o seu laboratório, nem o bloco C de salas de aula oferecem qualidade para o trabalho.

Os argumentos do professor, sobre o papel social da universidade pública, nos trazem reflexões acerca dessa instituição, entendendo que ela deve “compreender as relações entre o conhecimento e o contexto social em que é produzido e ao qual retorna, mesmo porque o debate em torno desta questão tem sido sustentado na grande imprensa de maneira não acadêmica” (MENDONÇA, 1979, p. 225), mas inserido em uma estrutura voltada ao mercado, portanto, ao lucro. Inclusive, no seu recorte histórico de criação, conforme Ribeiro (1977, p. 20-21):

O Brasil cria as suas primeiras escolas depois do desembarque da Corte. E cria para formar um famulário local. Mas as organiza segundo o modelo napoleônico, federal e não municipalmente. Elas nascem como criações do governo central, estruturadas em escolas superiores autárquicas que não queriam ser aglutinadas em universidade. Nossa primeira universidade, só se cria em 1923. E se cria por decreto, por uma razão muito importante, ainda que extra-educacional: o rei da Bélgica visitava o Brasil, e o Itamarati deveria dar a ele o título de Doutor Honoris causa. Não podendo honrar ao reizinho como o protocolo recomendava, porque não tínhamos uma universidade, criou-se para isto a Universidade do Brasil. Assim, Leopoldo se fez doutor aqui. Assim foi criada a primeira universidade brasileira. Uma universidade que, desde então, se vem estruturando e desestruturando, como se sabe. [...] Mas o modelo se multiplicou prodigiosamente como os peixes do Senhor. Hoje contamos com mais de meia centena de universidade e milhares de jovens. São tantos, que já há quem diga que nossas universidades enfrentam, uma crise de crescimento, asseverando mesmo que seu único problema decorre de haver matriculado gente demais.

É importante ressaltar que não se pretende, neste momento, realizar um debate sobre a criação, instituição e crise da universidade no Brasil – ainda que seja um tema de grande importância, não se encontra no recorte dos objetos e objetivos do estudo, dessa forma, vindo à tona mediante a fala do docente, a partir do papel social da instituição, com a sua função de “universalidade, conjunto, totalidade, companhia, corpo, comunidade, colégio, associação, corporação”; todas essas definições apontam para o trabalho em equipe em prol de um bem comum” (AZEVEDO; VILELA; GAVIOLLI, 2021, p. 82). Essa função se encontra ameaçada nos governos em que prevalecem as políticas neoliberais, a exemplo dos últimos dois representantes do poder executivo brasileiro, Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), que buscaram, por meio de contrarreformas, medidas de aproximação dessas instituições públicas com o mercado, tentando atingir conquistas históricas de direitos sociais.

Em continuidade da análise, destaca-se que para o DOCENTE VI ficou a curiosidade em acessar os resultados do estudo, com a finalidade de compreender se *todos estavam no mesmo barco*, além de sugerir – assim como também proposto pela banca de avaliadores/as do Exame de Qualificação da Dissertação –, um recorte em estudo de gênero, para identificar os impactos e sobrecarga do trabalho docente no cotidiano das professoras.

No que diz respeito ao destaque da DOCENTE VII, fica compreendido o ensino remoto como gerador de dificuldades, evidenciando carências, em especial entre os/as estudantes, executado em meio a péssimos serviços de internet. Para a professora, não houve necessidade de cursos de qualificação para saber lidar com as ferramentas digitais – com um aspecto positivo. Ainda assim, a docente ressalta a influência negativa na invasão do público (trabalho) no privado (a casa), impacto na qualidade e no desenvolvimento do seu trabalho docente.

E para a DOCENTE VIII, talvez pode-se considerar como o exemplo prático de desgaste pelo ensino remoto, pois “optou” por não fazer comentários extras ou sugestões devido ao cansaço em que se encontrava no dia da entrevista, optando pelo encerramento.

Vale informar que a realização dessa entrevista havia sofrido remarcações em função da agenda de trabalho e rotina pessoal da professora não ter possibilitado a sua ocorrência. Até que em mais um dia de trabalho a docente retornou o contato propondo que fosse realizada às 17h, pós-aula presencial no dia 01 de julho de 2022, uma sexta-feira, véspera do seu possível descanso de fim de semana.

Entretanto, como a entrevista teria que ocorrer na plataforma virtual Google Meet, houve novo atraso – que não foi culpa nem da professora, nem do pesquisador –, como consequência de problemas com oscilação no fornecimento de energia elétrica, fazendo que com que a entrevista se estendesse até às 21h – *levando a reflexão para este caso em particular: teria esta pesquisa, que propôs um estudo sobre as condições de trabalho docente, causado sobrecarga e/ou desgastes para uma de suas entrevistas?* Com isso, se constatou que o ERE representou tempos difíceis para a maioria dos/as entrevistados/as, de Ciências Sociais e Sociologia, e em seus trabalhos docentes no âmbito de ensino superior amazônico da Unifap.

Afirma-se isso, pois partimos do entendimento de que o ensino remoto, enquanto uma materialização de política pública educacional – estudado aqui no contexto da educação superior pública –, foi configurado como uma tentativa de resposta imediata ao isolamento social provocado pela pandemia do vírus Sars-CoV-2, causador da doença Covid-19.

O cenário pandêmico exigiu novas leituras teóricas, cursos de qualificação, propostas metodológicas muito associadas às tecnologias digitais e impulsionou formas de investigações empíricas sobre o mundo do trabalho. A partir disso, concorda-se com Guimarães, ao demonstrar que o trabalho também é atacado para atender as lógicas do capital:

Aos professores são crescentemente apresentadas outras demandas laborais, com a utilização de novas tecnologias, que fazem parte de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão). [...]. Para responder a tais exigências, os docentes precisam estender sua jornada de trabalho e, fundamentalmente com a utilização da internet, transformam o tempo de não-trabalho (incluindo os finais de semanas, os feriados e suas férias) em tempo de trabalho. (GUIMARÃES, 2014, p. 66)

Nesse sentido, tem-se o trabalho docente marcado por leis do capital e rodeado pelas perversas ideologias neoliberais, reforçando que “o desafio está, portanto, em buscar caminhos para a melhoria das condições de trabalho dos docentes [...] em constante ameaça desde, pelo menos, 2016, quando o cenário de corte de gastos atingiu com força os setores educacionais” (VARGAS; ZUCCARELLI; HONORATO, 2021, 897-898). Identificamos a necessidade de luta na realidade de trabalho em Ciências Sociais e Sociologia da Unifap, mas em meio a tantas contradições, será possível um dia mudar esse cenário? Espera-se que sim.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de considerações finais desta pesquisa não teria como deixar de mencionar o exaustivo – em alguns momentos, frustrante – trabalho de construção dessa dissertação. Não por culpa do pesquisador, do orientador e muito menos do corpo docente e técnico que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/Unifap). Mas, pela infelicidade do perverso contexto de pandemia do vírus Sars-CoV-2, causador da doença infecciosa Covid-19, em que a angústia foi uma triste companheira, tendo em vista que entre os anos 2020 e 2022, o Brasil registrou mais 600 mil mortes causadas pela pandemia.

Nesse sentido, buscando forças para continuar a vida acadêmica, existia a preocupação de ser a próxima vítima da Covid-19, existiu a preocupação com a saúde de familiares, amigos, da população em geral, uma vez que, principalmente em 2020, tivemos os registros de sepultamento, ou melhor, dos enterros coletivos, devido a grande quantidade de morte diárias, sem ao menos que as famílias pudessem se despedir dignamente, por conta do risco de infecção. Somam-se a isso as preocupações com o desemprego, haja vista que não é fácil sonhar com a vida de estudante (de pós-graduação *stricto sensu*) em meio a vulnerabilidade socioeconômica. Com relação a esta preocupação, fica a gratidão à Capes, a Unifap/PPGED pela concessão e renovação excepcional da bolsa de estudos que garantiram a permanência na luta para a realização do sonho de conclusão do curso de Mestrado.

Dito isso, passa-se às considerações finais, mais diretamente relacionadas aos resultados do estudo que analisou as condições de trabalho docente nos cursos de bacharelado em Ciências Sociais e licenciatura em Sociologia da Universidade Federal do Amapá.

Conforme visto ao longo do texto, a dissertação foi estruturada em 4 (quatro) seções.

A primeira seção – introdutória, apresentou *os elementos iniciais da pesquisa*, tais como: a) *tema e objeto*; b) *problema e problemática* (em que se inicia o recorte teórico, aprofundado nas seções seguintes); c) a *justificativa*: dentre outros percursos, indicou a mudança na pesquisa original – antes da Covid-19, almejava-se analisar “*o cenário de trabalho do/a professor/a de sociologia no ensino médio*”, estudo impossibilitado pela pandemia, com o fechamento das escolas e as dificuldades de contato com os/as docentes por meios virtuais, chegando ao ensino superior, com “*as condições de trabalho docente nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia em situação de ERE*”, marcado por um replanejamento, novas leituras, adentrando em uma proposta desafiadora, por se tratar de um novo objeto, partindo do zero, inclusive nas bibliografias específicas; d) a *revisão de literatura*; e) *os aspectos metodológicos*; f) *o local da pesquisa*; g) *apresentação dos cursos* e o i) *perfil docente*.

A segunda seção é totalmente teórica e teve como foco a problematização do mundo do trabalho, abordando o trabalho como uma categoria social, inspirada especialmente em Karl Marx e Ricardo Antunes, portanto, entendida a partir do processo de transformações históricas dos seres humanos em sua relação de mediação com a natureza. Sobre essa seção, destacam-se duas subseções específicas: I) com as categorias estruturantes da pesquisa – intensificação, precarização e uberização; e II) com o conceito de trabalho docente, inserido nos desdobramentos da pandemia no mundo do trabalho.

A terceira seção abordou aspectos da discussão 1) teórica – não necessariamente nessa ordem, em torno dos conceitos de *Estado* e das *relações por interesses do capital*, sob influências das *ideologias neoliberais*; 2) *Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais*, com as *diferenciações entre a Educação à Distância e o Ensino Remoto Emergencial*; 3) junto a *pesquisa documental*, que trouxe em seus resultados *os documentos oficiais do governo federal*, predominantemente aqueles emitidos pelo *Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação* que impuseram o ERE na educação superior brasileira, conseqüentemente sendo aprovado, estruturado e *implementado na Unifap*, em meio a inúmeras ações contraditórias e, na prática, tornando-se excludente. E a abordagem de como 4) *os/as docentes dos dois cursos se identificavam nesse processo* em que ora a Unifap afirmou não ter condições estruturais de qualquer tipo de ensino à distância, que geraria desigualdades entre os/as estudantes, ora fez de tudo para a aprovação do ensino remoto, como forma de retorno às atividades acadêmicas na instituição, em destaque ao plano da Prograd e a comissão do Consu.

A quarta e última seção veio com o aprofundamento dos resultados gerados nas entrevistas – com os/as oitos docentes que estiveram disponíveis a participar do estudo assim que foram solicitados, sendo esses dados apresentados em três grandes eixos de questões: I) com ênfase as mudanças nas estruturas físicas e no tempo de trabalho; II) explorando as tecnologias digitais nas atividades de trabalho remoto e III) problematizando o cotidiano do trabalho docente realizado em situação de pandemia e de ensino remoto emergencial.

Nessa perspectiva, os documentos demonstraram que o governo federal se empenhou bastante pela aprovação da substituição do ensino presencial por formas de ensino não presencial (ERE), com o uso de tecnologias digitais e ferramentas virtuais. Nesse processo, o MEC e o CNE não consideraram a falta de condições em infraestrutura das instituições públicas de ensino, e muito menos dos/as estudantes. Usou até mesmo termos como *expertise* em educação à distância por parte da sociedade brasileira como um dos argumentos que levaram ao ensino remoto. Sendo assim, também se transferiu às instituições a responsabilidade de executar o ensino remoto, sem se preocupar como ocorreria na prática.

Percebe-se, então, a irresponsabilidade do governo federal, pois ainda que existisse a necessidade de retorno ao ensino, ela deveria ser melhor planejada, ofertando condições necessárias para a execução, como auxílios que atendessem a realidade dos/as estudantes, acompanhamento ao trabalho docente, tendo em vista que essa nova modalidade de ensino acabou sendo uma grande surpresa negativa para muitos docentes, em especial, para aqueles/as que não possuíam conhecimentos específicos com as tecnologias da informação e comunicação. Gerando novos custos a esses trabalhadores, somados a sobrecarga de trabalho, estresses, intensificação de adoecimentos e perda da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, haja vista que a maioria dos/as professores/as entrevistados reclamaram da falta de interação, de retorno da participação discente em suas aulas.

Considera-se então, que o estudo deixou em evidência a presença das categorias estruturantes na nova realidade de trabalho, mediada pelo ensino remoto, dos/as professores/as de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap, tendo em vista que a intensificação e a precarização do trabalho docente não são novas, não surgiram com a pandemia, fazem parte um amplo movimento que tem como grande influenciador o capital e suas regras exploradoras, mas foram expandidas com o ERE. Portanto, constatou-se que com a pandemia, alguns docentes sentiram essas categorias de maneira diferenciada, para a maioria dos entrevistados, houve um agravamento da deterioração de suas condições de trabalho, inclusive, somadas ao trabalho doméstico e a situação de fragilização da saúde. Para outros/as, pouco mudou, ou melhor, pouco souberam identificar as mudanças, pois reconheceram diferenças entre o antes, o durante e um possível pós pandemia, mas com uma estabilidade individual na forma de trabalhar.

Já sobre a uberização do trabalho, não a entendemos como uma das características históricas do trabalho docente presencial, que é estável, acompanhado e amparado por direitos sociais – ainda que estes estejam sob fortes ataques. No entanto, com o ensino remoto emergencial, temos um recorte de introdução deste fenômeno no mundo do trabalho docente, pois foram facilmente identificadas aproximações conceituais ao que se viveu na prática docente: um trabalho marcado por fragmentações de demandas, mediado por aplicativos digitais, sem proteção e regulamentação das leis, intensificando e precarizando o trabalhador docente como prestador de serviços, possibilitando que esses/as professores/as recebessem cobranças por informações e materiais, independente de horário, como se estivessem numa relação comercial com os/as seus alunos/as, coordenadores e instituição de um modo geral.

As entrevistas evidenciaram também a presença do cansaço físico e mental, com a presença do sofrimento psíquico e emocional, desgastes provocados pelo isolamento social, pela interação presencial ter se transformado em relações virtuais.

Há também o registro da intensificação extra do trabalho das professoras mulheres, na desigual divisão sexual do trabalho doméstico, com ênfase para aquelas que são casadas, possuem filhos ou outros familiares para cuidar, ao ponto de aparecerem relatos em que se desdobraram para cuidar do notebook (aula/trabalho docente), ora do fogão, com os alimentos para a família ou da pia com louças para lavar (trabalho doméstico), levando a sobrecarga de trabalho. Misturando o público (a Unifap) com o privado (a casa), invadindo o lugar tradicionalmente reservado à família, ao lazer de não se preocupar com a formalidade. Tanto que as professoras afirmaram em falas, que dão sentido como: no ambiente doméstico a família não enxerga a professora, mas a mãe, que deve estar sempre disponível para atender às suas demandas.

Por outro lado, percebeu-se nas falas dos/as docentes que nem tudo foi ruim. Pelo menos para alguns, o ensino remoto teve os seus aspectos positivos. Como a sensação de conforto em poder trabalhar em casa, tendo em vista que a estrutura física do bloco C, de salas de aulas dos dois cursos, foi descrita como extremamente precária, pela falta de climatização nas salas, falta de mesas e cadeiras confortáveis, falta de água no banheiros próximos, indicando más condições de trabalho, ao ponto que a DOCENTE III, enquanto coordenadora, precisou solicitar interdição do prédio, e o DOCENTE V, relatou que ministrou aulas nos corredores e embaixo de uma árvore, por não ter condições de permanência em sala de aula devido ao forte calor.

Nas falas de DOCENTE I, II, III e VII, o trabalho com as plataformas digitais foi elogiado, entendendo esse conhecimento como necessário, em tempo de isolamento social, destacado pela ausência de comunicação pessoal. Nesse mesmo sentido, o DOCENTE IV, destacou a facilidade de comunicação, em termos administrativos, pelo aplicativo WhatsApp, que segundo Gaviolli (2016, p. 7), “devemos considerar o meio digital como uma plataforma ponte e não como plataforma muro.” No contexto da pandemia, o WhatsApp foi a ferramenta mais efetiva de comunicação. Além do fato de que DOCENTES II, VI e VIII entenderam a importância dos cursos de qualificação para o uso de tecnologias digitais na educação como positivos, como no uso do SIGAA e outras plataformas, haja vista que muitos/as professores/as necessitavam desse conhecimento.

Ressaltamos ainda, na análise sobre a realidade concreta vivenciada pelos/as trabalhadores/as docentes, com recorte ao ensino superior, a constante presença de contradições a partir da elaboração e implementação do ensino remoto. Tanto nos documentos do MEC, CNE e da Unifap, em que se reconheceu a falta de estrutura social para comportar essa modalidade de ensino, sendo a que educação brasileira se encontra em constantes processos de

precarização, na forma de acesso e permanência desigual, como no Amapá, isolado do centro econômico brasileiro, com os históricos problemas de energia elétrica e conexão de internet.

Reforça-se as contradições ao fato de alguns professores/as indicarem que não houveram mudanças expressivas nas estruturas de trabalho. Expondo uma percepção de realidade distante do que foram os impactos do Ensino Remoto Emergencial. Por outro lado, apresentam evidentes sinais de precarização das condições de trabalho na estrutura física da Unifap, além da preocupação em aprender a usar os mecanismos virtuais, somados às preocupações sobre as condições sanitárias de retorno presencial.

Percebe-se que não há um consenso sobre a oferta de recursos pedagógicos, ao menos não uma oferta satisfatória, limitada a cursos de capacitação docente. Com isso, o ERE representou intensificação do trabalho, mas sem expressivas indignações quanto à exclusão dos/as discentes economicamente vulneráveis. Ainda como a percepção docente, o ensino remoto sucateou as formas de acesso à educação, ao mesmo tempo gerou o conforto de trabalhar em casa, para outros, constitui-se como uma experiência muito ruim, mas tendo que aceita-la, já que o contexto de condições de saúde pública, exigiu medidas de distanciamento social.

Tendo como base a fala dos/as professores/as, percebemos que o ERE não foi uma política pública educacional de caráter inclusivo, deixou os/as trabalhadores da educação e os/as discentes por conta própria para resolverem as suas vidas. E mesmo acreditando que ele tinha gerados resultados positivos, pois para muitos, o retorno ao trabalho acabou ajudando a superar as tristezas ocasionadas pela pandemia, possibilitou interação nacional e internacional em atividades acadêmicas. No entanto, entendemos que esse ensino remoto não deve continuar.

Como conclusão, destaca-se os evidentes sinais de intensificação e precarização do trabalho docente, nas falas em que os/as professores/as relatam estrutura física inapropriada da Unifap, e cansaço com aumento da carga de trabalho durante o ensino remoto, com a falta de oferta adequada aos recursos pedagógicos, com defesas pelo ERE, tanto na perspectiva de comodidade por trabalhar em casa, quanto pela ideia de otimização de tempo. Entretanto, ficam evidentes às desigualdades, estresses e exclusão entre aqueles/as que não puderam contratar um bom pacote de internet e equipamento suficientes para o uso constante durante as aulas.

Neste estudo, respeita-se a confiança e a disponibilidade de participação dos docentes. Partimos em defesa do ensino presencial – de qualidade, igualitário e inclusivo, com condições apropriadas para docentes e discentes, não negando a existência do ensino remoto, mas concebendo-o como um auxílio e/ou complemento ao trabalho docente, e não como substituição de suas condições presenciais.

REFERÊNCIAS

ABILIO, L. C. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, vol. 18, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v18n3/0718-6924-psicop-18-03-41.pdf>>. Acesso: 24 jul. 22.

ABÍLIO, L.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. Trabalho em plataformas digitais: perspectivas desde o Sul global. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 57, mai-ago 2021a, p. 18-25. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/117530>>. Acesso: 24 jul. 2022.

_____. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 57, mai-ago 2021b, p. 26-56. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/XDh9FZw9Bcy5GkYGzngPxwB/>>. Acesso: 24 jul. 2022.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. – 2. ed. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Trabalho e Subjetividade: O Metabolismo Social da Reestruturação Produtiva do Capital**. Marília, SP: 2008. Disponível em: <<https://incubadorasocialpuhrs.files.wordpress.com/2013/12/trabalho-e-subjetividade.pdf>>. Acesso: 21 fev. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever : desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3ª. ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Conjuntura, educação Pública superior e funcionalismo público no contexto da pandemia. **Universidade, Ciência e Classe numa era de crises**. Revisão: Dulcineia Pavan; direção nacional do ANDES-SN. – 1. ed. – São Paulo: Outras Expressões, ANDES, 2020a. Disponível em: <[https://www.andes.org.br/midias/downloads/2292/%20universidade-1%20\(1\)](https://www.andes.org.br/midias/downloads/2292/%20universidade-1%20(1))>. Acesso: 30 dez. 2021.

_____. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, vol. 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**, 2020b. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>>. Acesso: 01 nov. 2021.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho / Ricardo Antunes. – 16. ed. – São Paulo : Cortez, 2015.

_____. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital** : rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Castanheira, Sérgio Lessa. – 1. ed. rev. – São Paulo : Boitempo, 2011a, p. 15-20.

_____. **Capitalismo pandêmico** / Ricardo Antunes. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2022.

_____. **Coronavírus: o trabalho sob foto cruzado** / Ricardo Antunes. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020a.

_____. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – outubro/2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf>. Acesso 22 ago. 2022.

_____. **O continente do labor** / Ricardo Antunes; 1ª. ed. – São Paulo, SP: Boitempo, 2011b.

_____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital** / Ricardo Antunes. – 2. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020b.

_____. O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. In: TOSTES, A.; MELO FILHO, H (orgs.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois** / Anjuli Tostes, Hugo Melo Filho. – 1.ed. – Bauru: Canal 6, 2020c, p. 181-188.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho** / Ricardo Antunes. – [2. ed., 10 reimpr.]. – São Paulo, SP : Boitempo, 2009.

_____. Proletariado digital, serviços e valor. In: ANTUNES, Ricardo (org). **Riqueza e miséria do trabalho no brasil IV** : trabalho digital, autogestão e expropriação da vida : o mosaico da exploração. 1 ed. – São Paulo : Boitempo, 2019, p. 15-24.

_____. Trabalho. In: CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. – 2. ed. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2011c, p. 432-437.

_____. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. [trad. Murillo van der Laan, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020d.

ARAÚJO, S. C., & YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos Da Escola**, 14(30), 754–771, 2021. Disponível: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1208>. Acesso: 25 jul. 2022.

AZEVEDO, A. B. de; VILELA, E. G.; GAVIOLLI, F. M. Educação remota no ensino superior em tempos de pandemia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 80 - 105, 2021. DOI: 10.5965/1984723822482021080. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19635>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In: Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.* / Org. Vera Peroni. Brasília: Liber Livro, 2013.

BARBOSA, Emerson. **O trabalho** / Emerson Barbosa. – 1. ed. – Macapá: Editora Saber, 2013.

BASSO, Itacy. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**. 1998, vol.19, n.44.

BASTOS, Rodrigo Barbosa. **O trabalho docente na Unifap: contrarreforma e expansão na educação superior (2003 a 2016).** / Rodrigo Barbosa Bastos; orientadora, Ilma de Andrade Barleta. Dissertação (Mestrado); Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Macapá-AP, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos** / Elaine Rossetti Behring; – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2008. p. 127-212.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Capitalismo, liberalismo e origens da política social. *In: Política social* [livro eletrônico]: fundamentos e história / Elaine Rossetti Berring, Ivanete Boschetti. – 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2016, p. 47-81.

BOBBIO, Norberto. Política. *In: Dicionário de política I* / Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen Varriale *et al.*; – 1ª ed. – Brasília, DF : Editora UnB, 1998.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista** / Ruy Braga. – São Paulo: Boitempo, USP, Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2012.

_____. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global** / Ruy Braga. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 28 de abril de 2020e. Seção 1, página 32. Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em 09 de julho de 2020g. Seção 1, página 129. Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em 3 agosto de 2020i. Seção 1, página 57. Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 19/2020. **Diário Oficial da União**. Aprovado em: 06 outubro de 2020k. CNE. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em 05 agosto de 2021a. Seção 1, página 34. Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020n. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 10 de dezembro de 2020n. Seção 1, página 106. Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 11 de dezembro de 2020o. Edição: 237, seção: 1, página: 52. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021. **Diário Oficial da União**. Publicado em 05 de agosto de 2021b. Seção 1, página 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021. Publicado em: 06 de agosto de 2021c. Edição: 148, seção: 1, página: 51. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria N. 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 18 de março de 2020a, edição: 53, seção: 1, página: 39. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria N. 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 19 de março de 2020b, edição: 54-D, seção: 1 – extra, página: 1. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/03/2020&jornal=603&pagina=1>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria N. 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 16 de abril de 2020d, edição: 73, seção: 1, página: 61. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria N. 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 13 de maio de 2020f. Edição: 90, seção: 1, página: 55. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria N. 544 de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 17 de junho de 2020h. Edição: 114, seção: 1, página: 62. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria N. 1.030, de 01 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 02 de dezembro de 2020l. Edição: 230, seção: 1, página: 55. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria N. 1.038, de 07 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 07 de dezembro de 2020m. Edição: 233-A, seção: 1 – extra A, página: 1. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19. Publicado em fevereiro de 2020p. **Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública | COE-COVID-19**, Brasília. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/plano-contingencia-coronavirus-COVID19.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 04 fevereiro de 2020q. Edição: 24-A, seção: 1 – extra, página: 1. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Portaria Nº 492, de 23 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 23 de março de 2020r. Edição: 56-C, seção: 1 – extra, página: 4. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-492-de-23-de-marco-de-2020-249317442>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Portaria Nº 1.565, de 18 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 19 de junho de 2020s. Edição: 116, seção: 1, página: 64. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. UNA-SUS. Universidade Aberta do SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Publicado em: 11 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde%20declara%20pandemia%20do%20novo%20Coronav%C3%ADrus,-Mudan%C3%A7a%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o&text=Tedros%20Adhanom%2C%20diretor%20geral%20da,Sars%2DCov%2D2>>. Acesso: 18 abr. 22.

_____. Pde Executivo. Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 07 de fevereiro de 2020, edição: 27, seção: 1, página: 1. Atos do Poder Executivo. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso: 20 de jul. 2022.

_____. Pde Executivo. Lei N. 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 19 de agosto de 2020j. Edição: 159, seção: 1, página: 4. Atos do Poder Legislativo. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Pde Executivo. Medida Provisória N. 934/2020, publicada em 1 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 01 de abril de 2020c, edição: 63-A, seção: 1 – extra, página: 1. Atos do Poder Executivo. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso: 18 ago. 2022.

BRIDI, Maria Aparecida. Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. *In: A Devastação do trabalho* : a classe do labor na crise da pandemia / org. Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann. – 1. ed. – Brasília: Gráfica e Editora Positiva : CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente , 2020.

BOUVIER, Pierre. Pierre-Joseph Proudhon: contingências e especulações. *In: MERCURE, D.; SPURK, J. O trabalho na história do pensamento ocidental* / Daniel Mercure, Jan Spurk, (orgs.); trad. Patrícia Reuillard. Sônia Taborda. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2005, p. 167-188.

CALBUCCI, Eduardo; ROCHA, Jucenir; CALBUCCI, Rodrigo. **Sociologia**: conceitos e interação. 1ª ed. – Editora LeYa; São Paulo, SP : 2013.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas** / Ana Cláudia Niedhart Capella. Brasília: Enap, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3332>>. Acesso: 18 ago. 2022.

CARVALHO, G. F. da S.; COSTA, D. A. de M.; MAGALHÃES, M. T. D. A intensificação do trabalho docente no contexto da contrarreforma educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. 1-14, abr. 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657773. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657773>>. Acesso em: 3 maio 2021.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e medições / Martin Carnoy; 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CASTIONI *et. al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/>>. Acesso: 14 jul. 2022.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho & Autonomia**. Petrópolis, Editora Vozes Ltda. 1996.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 992–1016, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso: 14 jul. 2022.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade do trabalho. *In*: **Dicionário de trabalho e tecnologia** / Antonio Cattani, Lorena Holzmann (orgs.); 2. ed. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2011, p. 231-234.

_____. **Mais trabalho!** : a intensificação do labor na sociedade contemporânea / Sadi Dal Rosso. – São Paulo : Boitempo, 2008.

_____. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor / Sadi Dal Rosso. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal / P. Dardot, C. Laval; trad. Mariana Echalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Jorge Lucas de Oliveira. Relações de trabalho e o ensino de sociologia: estudo sobre o trabalho do docente de sociologia em Macapá (AP). **Revista Espaço Acadêmico** – n. 225 –, vol. 20, nov./dez., p. 262-273, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53150>>.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2013, p. 55-73.

_____. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPNcmnSfHYJh4RXLN3r/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

DUARTE, A. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social** / Émile Durkheim; trad. Eduardo Brandão. – 4ª. ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2010.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho** / Ricardo Antunes (org.) – São Paulo : Expressão Popular, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

FARIAS, Laurimar de Matos. **O Trabalho Docente nas Instituições Públicas de Ensino Superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FARIAS, Ricardo Chaves; SILVA, Denise Mota Pereira. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFES**. Janeiro-Junho, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/35529/23651>>. Acesso em 23 jun. 2022.

FERNANDES, Laryssa Danielly Silva; GOIN, Marileia Goin; ROCHA, Islânia Lima da. Capitalismo pandêmico e ensino remoto: o posicionamento político do serviço social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 87-101, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/34819>>. Acesso: 20 ago. 2022.

FÍGARO, Roseli. O Mundo do Trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom** – V. 5, nº 09, 2008.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista NIEP-Marx**. (PPGH-UFF; PPG-EPSJV-Fiocruz), v. 5 n. 8, julho, 2017. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>>. Acesso: 22 ago. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo** / Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. - Brasília, 2ª edição : Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Joana Alice R.; NAVARRO, Vera Lucia. Intensificação do trabalho docente e saúde: estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n.3, p. 1032-1057, set./dez., 2019.

FRENTE CONTRA O ENSINO REMOTO. Implementação do “ensino remoto” nas redes públicas de educação básica na pandemia. *In*: MAGALHÃES, Jonas (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico] – 1. ed. – Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021, p. 118-134.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva** : um (re)exame das relações entre educação e estruturação econômico-social capitalista / Gaudêncio Frigotto. – 9. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real** / Gaudêncio Frigotto. – 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

GALEAZZI, I.; HOLZMANN, L. Precarização do trabalho. *In: Dicionário de trabalho e tecnologia* / Antonio Cattani, Lorena Holzmann (orgs.); 2. ed. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2011, p. 259-264.

GEA. Governo do Estado do Amapá. Decreto N. 1.413, de 19 de março de 2020. Declara Estado de calamidade pública. **Diário Oficial – Núcleo de Imprensa Oficial do Amapá**. Nº 7.127. Secretaria de Administração do Estado do Amapá – SEAD. Publicado: 20 de março de 2020a. Disponível em: <<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7127.pdf?ts=20032115>>. Acesso: 01 ago. 2022.

GEA. Governo do Estado do Amapá. Decreto N. 1.414, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de restrição de aglomeração de pessoas. **Diário Oficial – Núcleo de Imprensa Oficial do Amapá**. Nº 7.127. Secretaria de Administração do Estado do Amapá – SEAD. Publicado: sexta-feira, 20 de março de 2020b. Disponível em: <<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7127.pdf?ts=20032115>>. Acesso: 01 ago. 2022.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In: Capitalismo, trabalho e educação* / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.). – 3. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, Histedbr, 2005.

GESTRADO. **Trabalho Docente em Tempos de pandemia**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (UFMG), 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf>.

GODINHO, Luís Flávio Reis. **Sentidos do trabalho docente** / Luís Flávio Reis Godinho. – Cruz das Almas/BA : UFRB, 2019.

GONÇALVES, R.; SOUZA, E. Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 144, p. 33-51, 2022. Disponível: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.279>. Acesso: 25 jul. 2022.

GORENDER, Jacob. Introdução. *In: MARX, Karl. A ideologia alemã* / Karl Marx e Friedrich Engels; trad. Luís Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo** / André Gorz; tradução de Angela Ramalho Vianna e Sérgio Góes de Paula. – Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1982.

GRAHAM, Mark; ANWAR, Mohammad Amir. Trabalho digital. *In: ANTUNES, Ricardo. Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0* / organização Ricardo Antunes ; [trad. Murillo van der Laan, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho Docente Universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA**. Tese (doutorado) – orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, V. L. J. A intensificação do Trabalho Docente Universitário: aceitações e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v-31, n.3, p. 567-586, set./dez. 2015.

GUIMARÃES, A. R.; MATOS, C.; CABRAL, M. Ensino remoto na Universidade Federal do Pará: condições de estudo no campus universitário do Marajó-Breves. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 50 - 81, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20675>>. Acesso: 14 jul. 2022.

GUIMARÃES, A. R.; MAUÉS, O. C. Ensino remoto na educação superior pública. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 155-174, 30 jun. 2021. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/827>>. Acesso: 20 ago. 2022.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia** / Teresa Maria Frota Haguette; 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1992.

HARVEY, David. A teoria marxista do Estado. *In: A produção capitalista do espaço* / David Harvey; tradução Carlos Szlak – São Paulo: Annablume, 2005, p. 75-94.

_____. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. *In: HARVEY, David. Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança Cultural* / David Harvey; trad. Adail Sobral, Maria Gonçalves. – 17. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 115-184.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil / Thomas Hobbes; tradução Rosina D'Angina. – 2. ed. – São Paulo, Martin Claret, 2012.

HÖFLING, Heloisa. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, 2001. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso: 20 jun. 2022.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico** / E. K. Hunt, Mark Lautzenheiser; trad. André Arruda Villela. – 3. ed. [11ª reimpr.] – Rio de Janeiro: GEN / Grupo Editorial Nacional, Editora Atlas, 2021.

INSTITUTO BUTANTAN. **Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?** / Governo do Estado de São Paulo – Instituto Butantan. Sem data. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto** / Karel Kosík; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMOSA, Rodrigo. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. *In: MAGALHÃES, Jonas (org.). Trabalho docente sob fogo cruzado*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021, p. 104-117.

LOUREIRO, Violeta Refkalesfky. **Amazônia**: temas fundamentais sobre meio ambiente / Violeta Refkalesfky Loureiro. – 1. Ed. – Belém, PA: Cultural Brasil, 2015.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação** : abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. – São Paulo : EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe** : estudo sobre a dialética marxista / George Lukács; tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma ontologia do ser social, 2** / György Lukács ; trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet , Ronaldo Vielmi Fortes. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2013.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial / Robert Kurz; tradução de Karen Elsabe Barbosa – 3. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MACHIAVELLI, Niccolò. **O príncipe**; comentado por Napoleão Bonaparte / Maquiavel; tradução Pietro Nassetti. – São Paulo: Martin Claret, 2007.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. / Mario Alighiero Manacorda; [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANCEBO, Deise; MAÚES, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**. 23(2), pp. 73-91, 2010.

MANCEBO, Deise *et al.* O trabalho na educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 28, n. 6, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5158>>. Acesso: 14 jul. 2022.

MARIZ, Ricardo Spindola. **Os sentidos do trabalho docente na educação superior privada em expansão (1990 a 2010)**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política / Karl Marx; tradução Mario Duayer, Nélio Schneider – São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Manifesto Comunista; Teses de Abril / Karl Marx e Friedrich Engels ; Vladímir Ilitch Lênin ; Com textos introdutórios de Tariq Ali. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2017a.

_____. **O Capital**: crítica da economia política: livro I – O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. – São Paulo : Boitempo, 2017b.

_____. Trabalho estranhado e propriedade privada. *In: Manuscritos econômico-filosóficos* / Karl Marx; trad. Jesus Ranieri. 2ª reimpr. – São Paulo ; Boitempo, 2008, p. 79-90.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora** : de Marx ao nosso tempo / Marcelo Badaró Mattos. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2019.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Rev. Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1p, p. 141-160, 2010.

_____. **A reforma da educação superior e o trabalho docente**. VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de nov. de 2006, Eixo Temático I - Políticas educativas na América Latina. UERJ – Rio de Janeiro. Disponível em: <http://estrado.fae.ufmg.br/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf>. Acesso: 04 nov. 2021.

_____. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Currículo e políticas públicas* / Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Trabalho docente na educação superior. *In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MEDEIROS, Danyela Martins Medeiros. O teletrabalho durante a pandemia da covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **REPOD – Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 3, p. 1158-1171, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/42351>>. Acesso: 14 jul. 2022.

MELIN, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. **Ensino Remoto – Por que dizemos não**. *In: Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo – ADUFES*. Disponível em: <<https://wp.adufes.org.br/contribuicao/ensino-remoto-por-que-dizemos-nao/>>. Acesso: 20 ago. 2022.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 198-225, 2021.

MENDONÇA, Wilson. Oito Enfoques Sobre o Papel da Intelectualidade. *In: Encontros com a Civilização Brasileira* / Ênio Silva org. vol. 12 – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

MERCURE, Daniel. Adam Smith: as bases da modernidade. *In: MERCURE, D.; SPURK, J. O trabalho na história do pensamento ocidental* / Daniel Mercure, Jan Spurk, (orgs.); trad. Patrícia Reuillard. Sônia Taborda. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2005, p. 115-135.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital** : rumo a uma teoria da transição / István Mészáros; tradução Paulo C. Castanheira, Sérgio Lessa. – 1. ed. revista. – São Paulo : Boitempo, 2011.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. *In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NASCIMENTO, Leonardo. **Sociologia digital: uma breve introdução** / Leonardo Nascimento. – 1. ed. – Salvador: Edufba, 2020.

OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, A. Condições de trabalho docente. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP** – Dossiê Ensino Público, São Paulo; n. 127, p. 27-40, outubro/novembro/dezembro 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>>.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In: A Devastação do trabalho : a classe do labor na crise da pandemia / org. Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann.* – 1. ed. – Brasília: Gráfica e Editora Positiva : CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente , 2020.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP.** Dourados, MS: UFGD, 2016.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; BARÃO, Gilcilene Oliveira Damasceno. Trabalho e Formação Docente no Contexto do Desmonte da Educação Pública No Brasil. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 5, nº 09, p. 463-482, jul.-dez./2020.

OLIVEIRA, A. C.; OLIVEIRA, G. S.; CORRÊA, A. M. C. A História Oral: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 63-77, 2021.

PAULO NETTO, José. **Economia política** : uma introdução crítica / José Paulo Netto e Marcelo Braz. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx** / José Paulo Netto. – 1. ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, S. S. M.; SOUZA, M. de P., & GUIMARÃES, K. C. Uberização: a precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Serviço Social Em Debate**, 1(2), 2020. Disponível: <<https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/3923>>. Acesso: 14 jul. 2022.

PINHO, Paloma, *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/>>. Acesso: 17 abr. 22.

PINHO, Thiago. Sociologia digital: para além do digital, rumo ao sociológico. **Revista Prelúdios**, v. 8, n. 8, p. 137-145, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistapreludios/article/view/37834>>. Acesso: 09 set. 21.

PINTO, M. J. B.; DALBEN, A. I. L. F. Professor substituto. *In*: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20 : taylorismo, fordismo e toyotismo** / Geraldo Augusto Pinto – 1 ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2007.

PINTO, Manoel de Jesus de Souza. **Conhecendo o Amapá** / Manoel de Jesus de Souza Pinto. - 1. ed. - Belém, PA: Cultural Brasil, 2016.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación XXX(58)**, mar. 2021, pp. 83-103 / ISSN 1019-9403. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-83.pdf>>. Acesso: 14 jul. 22.

PMM. Prefeitura Municipal de Macapá. Decreto N° 1.704, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre medidas no âmbito público e privado de aglomeração de pessoas com a finalidade de reduzir os riscos de contágio do coronavírus (covid-19). **Diário Oficial do Município de Macapá**. Publicado em: Macapá-AP, 20 de março de 2020a. Disponível em: <<https://macapa.ap.gov.br/diarios-oficiais/>>. Acesso: 01 ago. 2022.

PMM. Prefeitura Municipal de Macapá. Decreto N° 1.856, de 08 de abril de 2020. Dispõe sobre as prorrogações dos decretos municipais n° 1627, 14 de março de 2020 e n° 1704, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial do Município de Macapá**. Publicado em: Macapá-AP, 08 de abril de 2020b. Disponível em: <<https://macapa.ap.gov.br/diarios-oficiais/>>. Acesso: 01 ago. 2022.

POCHMANN, Marcio. Sobre o papel do Estado na economia e Covid-19. *In*: TOSTES, A.; MELO FILHO, H. **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois** / Anjuli Tostes, Hugo Melo Filho. – 1.ed. – Bauru: Canal 6, 2020, p. 135-146.

PONTES, Fernanda R.; ROSTAS, Márcia H. S. Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema** – Edição Especial COVID-19, v.18, 2020, p.278-300.

PORTO, Jadson. De isolado a integrado: novos usos e funções do território amapaense e o sistema energético nacional. *In*: **De apagão a apagado: ensaios sobre a questão energética amapaense** / Orgs. Jadson Porto, José Alberto Tostes, André Figueiredo Gomes. – Maringá, PR: Uniedusul, 2021. Disponível em: <<https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2021/03/E-BOOK-DE-APAGAO-A-APAGADO.pdf>>. Acesso 10 set. 2022.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson César. Trabalho digital e educação no Brasil. *In: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.*** [trad. Murillo van der Laan, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. *In: **Encontros com a Civilização Brasileira*** / Darcy Riberio [et. al.] vol. 1. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 9-22.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSENFELD, C.; ALVES, D. Teletrabalho. *In: **Dicionário de trabalho e tecnologia*** / Antonio Cattani, Lorena Holzmann (orgs.), 2. ed. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2011, p. 414-417.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática e revisão narrativa. **Acta Paul enferm**, v. 20, n. 02, 2007.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender Políticas Públicas**: conceitos e teorias. Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas. Disponível em: <https://www.academia.edu/34786900/PARA_APRENDER_POL%C3%8DTICAS_P%C3%9ABLICAS>. Acesso: 18 ago. 2022.

SANSON, Cesar. **O trabalho nos clássicos da sociologia**: Marx, Durkheim, Weber / Cesar Sanson. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular: EDUFRRN, 2021.

SANTANA, Marco Aurélio. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo** / Marco Aurélio Santana e José Ricardo Ramalho. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus** / Boaventura de Sousa Santos. – Coimbra [Portugal]; Edições Almeida, 2020.

SANTOS, Dayse Amâncio dos; SILVA, Laurileide Barbosa da. Relações entre trabalho e gênero na pandemia do Covid-19: o invisível salta aos olhos. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 1, p.10-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/10526/6588>. Acesso: 25 jul. 2022.

SANTOS, Elzanir; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>>. Acesso: 14 jul. 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOVKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>>. Acesso: 14 jul. 2022.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. *In: **Políticas públicas***; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1254>>. Acesso: 18 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: Universidade e Sociedade* / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991); Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2020.

SCHLESENER, Anita Helena; LIMA, Michelle Fernandes. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no Ensino Superior brasileiro. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2115116, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15116>>. Acesso: 14 jul. 2022.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos** / Leonardo Secchi. – 2ª ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SELESNAFES. **Unifap: Estudantes “sepultam” cursos e fecham bloco**. Portal SelesNafes.com. Matéria Publicada em: 22 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://selesnafes.com/2015/12/unifap-estudantes-sepultam-curso-e-fecham-bloco/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SENADO FEDERAL. PRAÇA DOS TRÊS PODERES. Falta de manutenção causou o apagão no Amapá, concluiu a Aneel. **Rádio Senado**. Por Marcella Cunha, em 19/02/2021, 14h33, Brasília. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/02/19/falta-de-manutencao-causou-o-apagao-no-amapa-concluiu-a-aneel>>. Acesso: 10 set. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional** / Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. – 4. ed., 1. reimp. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago, 2014. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>>. Acesso: 03 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba Maria. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso: 05 jun. 2022.

SILVA, Amanda. A Uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**. v.17, nº 34, set-dez (2019). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>>. Acesso: 24 jul. 2022.

_____. Da uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/698/943>>. Acesso: 22 ago. 2022.

_____. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. In: MAGALHÃES, Jonas (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021, p. 84-103.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, nº 16, 2006, p. 20-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/>>. Acesso: 18 ago. 2022.

SOUZA, Kátia R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 20 jan. 2022.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa / Guy Standing; tradução Cristina Antunes. – 1. ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser / Edward P. Thompson; trad. Waltensir Dutra; Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.

TIRYAKIAN, Edward. O trabalho em Émile Durkheim. In: MERCURE, D.; SPURK, J. **O trabalho na história do pensamento ocidental** / Daniel Mercure, Jan Spurk, (orgs.); trad. Patrícia Reuillard. Sônia Taborda. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 39/2020 - GR (11.02.01). Comunicado à comunidade acadêmica sobre medidas de prevenção referente ao Novo coronavírus (Covid-19). **Gabinete da Reitoria**. Publicado em: 13 de março de 2020i. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 15/2020 – ASSESP (11.02.01.02). Coronavírus – Unifap suspende atividades de 16 a 30 de março. **Assessoria Especial da Reitoria**. Publicado em: 15 de março de 2020j. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 52/2020 – Prograd (11.02.25). Minuta do plano para retomada gradual das atividades de ensino no âmbito da Unifap. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. Publicado em: 16 de junho de 2020k. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 54/2020 – Prograd (11.02.25). Complementação ao Memorando Circular n. 52/2020. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. Publicado em: 17 de junho de 2020l. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 13/2020 – Reitoria (11.02). Informações sobre a suspensão das atividades no âmbito da Unifap. **Gabinete da**

Reitoria. Publicado em: 17 de junho de 2020m. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Eletrônico Nº 148/2020 – ASSEPROG (11.02.25.01). Manifestação da Prograd [referente as Portarias n. 343 e 345, publicadas pelo MEC]. **Assessoria de PROGRAD.** Publicado em: 24 de março de 2020n. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 50/2020 – COEG (11.02.25.06). Carta aberta aos discentes, professores e técnicos. **Coordenadoria de Ensino de Graduação.** Publicado em: 22 de junho de 2022c. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 90/2022 – Progep (11.02.26). Encaminha instrução normativa 1/2022 – retorno das atividades administrativas presenciais. **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.** Publicado em: 02 de junho de 2022d. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 190/2022 – Prograd (11.02.25). Nota à comunidade acadêmica – retorno das aulas. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.** Publicado em: 25 de julho de 2022e. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Memorando Circular Nº 204/2022 – Prograd (11.02.25). Comunicado – retomada das aulas presenciais. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.** Publicado em: 10 de agosto de 2022f. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/sipac/?modo=classico>>. Acesso: 10 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Plano para Retomada Gradual das Atividades de Ensino no Âmbito da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação,** Macapá-AP, junho, 2020o. Disponível em: <<http://www.unifap.br/prograd-apresenta-planejamento-do-retorno-gradual-das-atividades-academicas/>>. Acesso: 14 de jul. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais. PPC do curso de bacharelado em Ciências Sociais, aprovado pelo colegiado do Curso em 12/06/2013. **Colegiado de Ciências Sociais e Sociologia,** 2013a.

_____. Universidade Federal do Amapá. Projeto Pedagógico do Curso de Sociologia. PPC do curso de licenciatura em Sociologia, aprovado pelo colegiado do Curso em 12/06/2013. **Colegiado de Ciências Sociais e Sociologia,** 2013b.

_____. Universidade Federal do Amapá. **Regimento geral.** Conselho Universitário – Resolução nº 09-Consu/Unifap, de 29 de abril de 2002. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/anexos/Regimento_Geral_Unifap.pdf>. Acesso: 05 jan. 2021.

_____. Universidade Federal do Amapá. Relatório da Comissão Especial de Planejamento do Retorno Gradual das Atividades Acadêmicas da Unifap. **Conselho Universitário.** Macapá-AP, 29 de setembro de 2020p.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 6, de 16 de março de 2020. Suspende, ad referendum, por 15 dias, todas as atividades acadêmicas e administrativas presenciais no âmbito da instituição em decorrência da pandemia do Coronavírus. **Conselho Universitário**. Publicado em: 16 de março de 2020a. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 7, de 30 de março de 2020. Suspende, ad referendum, o Calendário Acadêmico 2020 e as atividades administrativas, por tempo indeterminado. Publicado em: 30 de março de 2020b. **Conselho Universitário**. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 8, de 17 de abril de 2020. Autoriza, ad referendum, a antecipação de Colação de Grau, em caráter excepcional. **Conselho Universitário**. Publicado em: 17 de abril de 2020c. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 9, de 30 de abril de 2020. Aprimora, ad referendum, a autorização para antecipação de Colação de Grau, em caráter excepcional. **Conselho Universitário**. Publicado em: 30 de junho de 2020d. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 10, de 30 de junho de 2020. Suspende, por 15 dias, as atividades acadêmico-administrativas no âmbito da UNIFAP. **Conselho Universitário**. Publicado em: 30 de junho de 2020e. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 14, de 07 de outubro de 2020. Dispõe sobre a regulamentação do Ensino Remoto no âmbito da UNIFAP, em caráter excepcional, e do Calendário Acadêmico Suplementar. **Conselho Universitário**. Publicado em: 07 de outubro de 2020f. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 19, de 9 de novembro de 2020. Estabelece normas completares à Resolução n. 14/2020 – CONSU/UNIFAP. **Conselho Universitário**. Publicado em: 9 de novembro de 2020g. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 20, de 30 de novembro de 2020. Aprova, ad referendum, a Reconfiguração do Calendário Suplementar 2020.3. **Conselho Universitário**. Publicado em: 30 de novembro de 2020h. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 5, de 19 de fevereiro de 2021. Regulamenta, Ad Referendum, a reativação do Ano Letivo de 2020, em caráter excepcional, e do Calendário 2020.1, 2020.2 e 2021.1. **Conselho Universitário**. Publicado em: 19 de fevereiro de 2021a. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 24, de 26 de agosto de 2021. Dispõe sobre a Colação de Grau em modo virtual no âmbito da UNIFAP. **Conselho Universitário**. Publicado em: 26 de agosto de 2021b. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 8, de 25 de fevereiro de 2022. Aprova, ad referendum, Calendário Acadêmico excepcional da UNIFAP, referente aos semestres letivos 2021.2, 2022.1 e 2022.2. **Conselho Universitário**. Publicado em: 25 de fevereiro de 2022a. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. Universidade Federal do Amapá. Resolução N. 12, de 05 de julho de 2022. Estabelece, ad referendum, a obrigatoriedade de comprovação vacinal no retorno às atividades presenciais. **Conselho Universitário**. Publicado em: 05 de julho de 2022b. Disponível em: <https://sigrh.unifap.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso: 01 ago. 2022.

_____. **Unifap completa 28 anos de serviços à educação superior e ao desenvolvimento do Amapá**. In: Universidade Federal do Amapá – Notícias – Publicado: 02 de março de 2018. Disponível em: <<http://www.unifap.br/unifap-completa-28-anos-de-servicos-a-educacao-superior-e-ao-desenvolvimento-do-amapa/>>. Acesso: 20 jun. 21.

USP. Universidade de São Paulo. Apagão no Amapá expõe fragilidade no fornecimento de energia. **Jornal da USP**. Editado por Ferraz Jr., em 27/11/2020, São Paulo. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/apagao-no-amapa-expoe-fragilidade-no-fornecimento-de-energia/>>. Acesso: 10 set. 2022.

VARGAS, H. M., ZUCCARELLI, C., & HONORATO, G. de S. (2021). Século XXI e desigualdades nas condições de trabalho docente na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, 21(69). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.069.AO04>

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade** / Luciano Vasapollo; tradução Maria de Jesus Brito Leite. – 1. ed. – São Paulo, SP : Expressão Popular, 2005.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, 35 Sup. 1:e00207317, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/?lang=pt>>. Acesso: 14 jul. 22.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo** / Max Weber; tradução de Irene Szmrecsányi, Tamás Szmrecsányi. – 13. ed. – São Paulo: Pioneira, 1999.

ZAMORE, Martín; AUGUSTIN, André; SOUZA, André. A Uberização do trabalho como nova articulação entre o arcaico e o moderno no capitalismo brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**. Curitiba, PR. Vol. 8, n. 1 (jan./abr. 2021), p. 55-86. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/224307>>. Acesso: 28 jun. 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a senhor/a,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de nossa pesquisa sobre a temática: **“As condições de trabalho docente nos cursos de ciências sociais e sociologia da Unifap em contexto de Ensino Remoto Emergencial (2020-2022)”**, que será realizada por meio de entrevista em plataforma digital Google Meet.

Objetiva-se por meio desta pesquisa analisar as condições de trabalho dos/as professores/as que atuam nos cursos de Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia – que compõem um único colegiado docente, vinculados ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), da Universidade Federal do Amapá (Unifap), em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido a situação de pandemia originada a partir da nova variação de vírus “Sars-CoV-2”, conhecida popularmente como “novo coronavírus”, transmissora da doença Covid-19. Desse modo, busca-se estudar as condições de trabalho, estrutura física e virtual de atuação e a organização curricular dos cursos de graduação, durante situação pandêmica, em que os/as professores/as desenvolvem o seu trabalho docente.

A sua participação consiste em estar presente durante a entrevista em sala virtual da plataforma digital Google Meet, sem qualquer compromisso ou vínculo posterior. E para realização desta entrevista, almeja-se a gravação audiovisual. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária; você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem qualquer custo ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que os dados gerados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto respeito e seriedade.

Os resultados obtidos através desta pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos – na produção da Dissertação para o curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá. Com essa pesquisa, temos a pretensão de realizar um estudo que proporcione mais visibilidade e qualidade aos trabalhos sobre a temática pesquisada, permitindo assim, que outros/as pesquisadores/as, profissionais da educação e comunidade científica em geral venham, no futuro, utilizar-se de informações e métodos como referência/fonte de trabalho científico.

Ressaltamos que sua participação é livre e, informamos que o/a senhor/a não pagará, nem será remunerado por sua participação – nem terá direito a autoria e/ou coautoria no trabalho, uma vez que almejamos sua rica contribuição com a finalidade de construir passos na carreira acadêmica do pesquisador/mestrando. Portanto, O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares. Desse modo, enquanto riscos, a pesquisa/entrevista pode causar cansaço, caso torne-se longa demais por ficar sentado em frente ao computador e/ou celular. Em termos de benefícios, contribuirá significativamente com a divulgação acadêmica/científica da realidade de trabalho docente no ensino superior da Unifap.

Caso o/a senhor/a tenha dúvidas ou necessite de maiores informações pode nos contatar: Jorge Lucas de Oliveira Dias (número de contato: 96 98115-9138; 96 99122-4524 / e-mail: jorgelucas.ap@gmail.com); Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato (endereço de e-mail: lobato.sidney@yahoo.com.br) – ambos vinculados ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (Unifap), campus Marco Zero, Macapá-AP. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009-2805. Desde já agradecemos!

Por fim, gostaríamos de perguntar se o/a senhor/a concorda em ter o seu nome divulgado em nossa pesquisa para fins exclusivamente científicos: () Sim, concordo; () Não concordo.

Eu _____ declaro que após ter sido esclarecido pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “As condições de Trabalho Docente no ensino superior amazônico em contexto de Ensino Remoto Emergencial”, concedendo a entrevista por meio da plataforma digital selecionada e seus recursos de gravação audiovisual, e ficarei com uma cópia digital em PDF deste termo. **Data:** ____ / ____ / ____.

Pesquisador: **Jorge Lucas de Oliveira Dias**
Aluno do curso de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Amapá
Matrícula 2020100778

Orientador: **Dr. Sidney da Silva Lobato**
Professor do curso de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Amapá

APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Bom dia / boa tarde, hoje, dia ... do mês de ... de 2022, em Macapá-AP, eu, Jorge Lucas de Oliveira Dias, darei início a entrevista com o/a professor/a ... vinculado ao Colegiado dos cursos de bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Sociologia da Universidade Federal do Amapá (Unifap), como importante contribuição para a dissertação do curso de Mestrado em Educação (PPGED/Unifap) que analisará: “*As condições de trabalho docente nos cursos de ciências sociais e sociologia da Unifap em contexto de Ensino Remoto Emergencial (2020-2022)*”.

Este roteiro é composto por 04 (quatro) seções, sendo a primeira com 6 questões, a segunda com 5 questões, a terceira com 7 e a quarta com 17 questões, totalizando 35 questões.

1) PERFIL DOCENTE

1.1 **Gênero:** feminino, masculino, outro, ou, prefiro não manifestar.

1.2 **Faixa etária:** a) entre 30 a 40; b) 41 a 50; c) 51 a 60, d) 61 ou mais; ou, prefiro não manifestar

1.3 **Titulação mais alta:** doutorado, mestrado ou especialização.

1.4 **Enquadramento Funcional e Regime de trabalho:** 20h ou 40h.

1.5 **Tempo de trabalho na instituição:** a) Até 5 anos, b) entre 10 anos, c) 20 anos ou mais.

1.6 **Divisão por área de atuação nas Ciências Sociais** (ex.: Sociologia, Antropologia, Ciências Política, Economia, Filosofia, Meio Ambiente, Metodologia)

2) TEMPO DE TRABALHO: quais os efeitos do ERE no trabalho dos/as docentes?

2.1 O/a senhor/a acredita que houveram mudanças na carga horária e no ritmo de trabalho das atividades realizadas **antes (com referência ao ano de 2019) e durante** (a partir de 2020) a execução a Ensino Remoto Emergencial? **Se sim, por quê?**

2.2 Qual sua carga horária diária de trabalho durante o período de Ensino Remoto Emergencial?

2.3 O/a senhor/a tem trabalhado aos feriados e fins de semanas para cumprir seus planejamentos no Ensino Remoto Emergencial? Se sim, com qual frequência?

2.4 O/a senhor/a considera que a nova rotina de trabalho tem interferido no seu tempo de preparação, bem como na qualidade das atividades de ensino por conta do Ensino Remoto Emergencial e da situação de Pandemia? Se sim, está sendo essa experiência?

2.5 O/a senhor/a considera que suas demandas de trabalho aumentam no período de Ensino Remoto Emergencial?

3) AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ATIVIDADES REMOTAS

3.1 A efetivação do Ensino Remoto Emergencial trouxe custos adicionais para o seu trabalho docente? Se sim, quais?

3.2 O/a senhor/a possui recursos tecnológicos suficientes para ministrar as atividades de trabalho remoto? Como está ocorrendo essa experiência?

3.3 Como foi a sua experiência de trabalho docente com a utilização de plataformas digitais? Se sentia preparado/a?

3.4 Como o/a senhor/a avalia os serviços de plataformas do Google.com (ex.: Gmail, Google Meet, Google Drive, Google Classroom) adotado pela universidade?

3.5 O/a senhor/a precisou dos serviços virtuais para resolução de assuntos do trabalho? (ex.: questões administrativas). Se sim, como foi a experiência?

3.6 Além das plataformas do Google, o/a senhor/a utilizou outros aplicativos no Ensino Remoto, como WhatsApp, Facebook, E-mail, Conferência Web, Microsoft Teams, Telegram, Zoom, para resolver assuntos de trabalho? Se sim, como foi a experiência?

3.7 Como o/a senhor/a avalia a participação dos/as estudantes? Eles possuíam condições adequadas de acesso às aulas?

4) OS DESAFIOS E DEMANDAS DO ENSINO REMOTO NO COTIDIANO DOCENTE

4.1 Quais foram as mudanças percebidas em relação as suas estruturas físicas e virtuais, que constituem o seu trabalho docente em tempos de Ensino Remoto Emergencial?

4.2 Quais foram os recursos pedagógicos ofertados pela instituição, como as Tecnologias da Informação e Comunicação, além da estrutura individual docente, que tornam possível o exercício de suas atividades de trabalho docente?

4.3 O/a senhor/a percebeu alterações na estrutura curricular dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia? Se sim, quais foram?

4.4 O/A senhor/a esteve à frente de atividades como: orientação de trabalho de conclusão de curso, supervisão de Estágio, bolsa monitoria, iniciação científica e/ou bolsa de extensão? Se sim, como foram essas experiências?

4.5 O/A senhor/a é vinculado a pós-graduação? Se sim, sentiu-se sobrecarregado de trabalho? Como está sendo a experiência?

4.6 O/a senhor/a conseguiu manter-se no exercício nas atividades de pesquisa científica durante a pandemia da Covid-19? Se sim, como foi?

4.7 O/A senhor/a conseguiu participar de eventos acadêmicos remotos durante a pandemia? Se sim, como foi?

4.8 O/A senhor/a acredita que a escolha do Ensino Remoto Emergencial foi apressada, adequada ou atrasada na Unifap, considerando o contexto pandêmico? Por quê?

4.9 O que mudou nas suas condições de trabalho docente com a adoção do Ensino Remoto Emergencial na Unifap?

4.10 Como avaliar suas novas condições materiais e pedagógicas de trabalho docente em contexto de Ensino Remoto Emergencial?

4.11 A partir do Ensino Remoto Emergencial, ocorreu intensificação do seu trabalho? Se sim, de que forma?

4.12 O/a senhor/a considera que seu trabalho docente está precarizado no contexto de pandemia? Por quê?

4.13 A partir da categoria Uberização do Trabalho, definida por ANTUNES (2020) como um “*processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo a aparência de prestação de serviços*”, além de ser intermediada por uso de aplicativos, o/a senhor/a considera que o seu trabalho docente, no contexto de pandemia e ensino remoto foi e/ou ainda é um trabalho uberizado?

4.14 O/a senhor/a sente-se adoecido com o trabalho docente remoto? Se sim, essas condições de trabalho, a partir da implementação do ERE, aprofundaram as tendências de adoecimento docente? Se sim, de que forma?

4.15 O/a senhor/a se sente satisfeito com o próprio trabalho docente realizado durante o Ensino Remoto Emergencial? Considerando o contexto de condições de trabalho em período pandêmico.

4.16 EM RECORTE SOBRE GÊNERO (PARA AS PROFESSORAS): Entendendo que historicamente as tarefas de trabalho doméstico são atribuídas às mulheres, a senhora considera que suas condições de trabalho docente sofreram interferência e/ou acúmulos devido à implementação do ERE, realizado em grande parte no espaço doméstico? Se sim, como ocorreu?

4.17 Considerando o que foi explorado na entrevista, o/a senhor/a teria sugestões, reclamações, acréscimos ou poderia explorar algo que faltou sobre a temática pesquisada?

ANEXO I: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
Coordenação do curso de graduação em
Licenciatura em Sociologia (Unifap)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFHC
COLEGIADO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA



Macapá, Amapá, 21, fevereiro, 2022

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Em resposta a solicitação recebida de autorização de pesquisa junto ao colegiado docente da licenciatura em Sociologia do Marco Zero, UNIFAP, a partir da demanda da pesquisa intitulada: “AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR AMAZÔNICO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL”, que se encontra submetida à Plataforma Brasil – Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAP, sob número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 55500822.8.0000.0003, com o número de comprovante de submissão: 008156/2022, pelo discente **Jorge Lucas de Oliveira Dias** (número de contato: 96 98115-9138; 96 99122-4524 / e-mail: jorgelucas.ap@gmail.com), discente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade, com orientação do Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato (endereço de e-mail: lobato.sidney@yahoo.com.br) – ambos vinculados ao curso de Mestrado em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), campus Marco Zero, Macapá-AP, **DEFIRO**, a solicitação para que seja iniciada essa parte da pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Luciano Magnus de Araújo
Portaria n. 0249/2021

Coordenador do curso de Licenciatura em Sociologia UNIFAP

ANEXO II: DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA
Coordenação do curso de graduação em
Bacharelado em Ciências Sociais (Unifap)



Universidade Federal do Amapá
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
Coordenação do Curso de Ciências Sociais – Bacharelado



DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, que esta Coordenação manifesta sua anuência em relação à participação de seu corpo docente na pesquisa do mestrando **Jorge Lucas de Oliveira Dias** (PPGED/UNIFAP), intitulada “AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR AMAZÔNICO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL”, submetida à Plataforma Brasil – Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAP, sob número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 55500822.8.0000.0003, com o número de comprovante de submissão 008156/2022.

Prof. Dr. Ivan Henrique de Mattos e Silva

Coordenador Titular do Curso de Ciências Sociais – Bacharelado

Portaria N.º 0197/2021

DATA: 02 de 03 de 2022.

**ANEXO III: Parecer Consubstanciado do
Comitê de Ética em Pesquisa (Unifap)**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR AMAZÔNICO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Pesquisador: JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55500822.8.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.335.942

Apresentação do Projeto:

Este estudo busca analisar as condições de trabalho dos/as docentes que compõem um único colegiado de professores dos cursos de bacharelado em Ciências Sociais e licenciatura em Sociologia, da Universidade Federal do Amapá (Unifap) em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nessa perspectiva, busca-se compreender em quais condições esses docentes realizam suas atividades de trabalho analisando as suas estruturas físicas e virtuais, a os seus recursos pedagógicos e a estrutura curricular dos cursos de graduação no período da pandemia da doença Covid-19, em que foi institucionalizado, em caráter emergencial, o ensino remoto. Com relação às aspectos teóricos-metodológicos, entende-se como uma pesquisa qualitativa, tendo o método Materialismo Histórico Dialético (MHD) e a entrevista como instrumento de coletas de dados, estruturada a partir de metodologia proposta pela História Oral e análise de dados obtidos a partir da Análise de Conteúdo. Nesse sentido, almeja-se apresentar os resultados apresentados mediante as falas dos próprios docentes sobre suas condições de trabalho em contexto de ensino remoto emergencial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Considerando a atualidade da temática explorada por este estudo, foram planejadas metas objetivas para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa, busca

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

Continuação do Parecer: 5.335.942

analisar as condições de trabalho dos/as professores/as dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia (Unifap), com foco no contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Objetivo Secundário:

Nesse sentido, como objetivos específicos: 1) discriminar as mudanças nas estruturas física e virtual, que constituem as condições de trabalho docente em tempos de ERE;
2) investigar a oferta de recursos pedagógicos por parte instituição, como as Tecnologias da Informação e Comunicação e plataformas digitais para as aulas, além da estrutura individual docente, que tornam possível o exercício de suas atividades de trabalho;
3) identificar possíveis mudanças na carga horária e no ritmo de trabalho nas atividades realizadas pelos/as professores/as antes (com referência ao ano de 2019) e durante a execução a Ensino Remoto Emergencial;
4) reconhecer possíveis alterações na estrutura curricular dos cursos, tendo em vista que para além de traçar perfis dos/as docentes entrevistados, também será construído uma caracterização dos cursos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entende-se como os riscos a 1) possibilidade de desconforto ao docente participante por precisar relatar informações sobre suas atividades rotineiras de trabalho em contexto de ensino remoto;
2) possibilidade de cansaço, ao depender do tempo de fala que cada participante, podendo tornar a entrevista longa, tendo em vista que será realizada em frente a um aparelho como computador pessoal e/ou smartphone pessoal do/a docente.

Benefícios:

Como benefícios, destaca-se a relevância acadêmica, vislumbrando a contribuição ao campo acadêmico, com a produção de conhecimento sobre o contexto local – amazônico –, valorizando a produção científica dentro dos campos de discussão sobre o trabalho docente – em especial, uma universidade relativamente nova se comparada ao contexto nacional, situada no extremo norte do Brasil. Além da relevância social, acredita-se na possibilidade de contribuição para a realidade social e profissional do/a docente, especialmente no sentido de sugestões para criação de ações e/ou políticas públicas educacionais no que diz respeito a proteção das condições de trabalho. Este estudo também pode vir a impactar positivamente o trabalho de gestores/as e/ou sindicatos do meio educacional a partir dos dados analisados sobre as relações atuais de trabalho de professores/as.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

Continuação do Parecer: 5.335.942

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre as condições de trabalho dos/as professores/as dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia (Unifap), com foco no contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo da pesquisa, constam os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12. O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, refere os riscos e benefícios, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, e da desistência em qualquer momento da pesquisa. O projeto possui termo de assentimento, folha de rosto, termo de autorização/ anuência das coordenações dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap para realização da pesquisa.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado sem pendências por atender as recomendações estabelecidos pela Resolução n, 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1884511.pdf	03/03/2022 15:37:13		Aceito
Outros	Anuencia_CienciasSociais.pdf	03/03/2022 15:25:59	JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS	Aceito
Outros	Anuencia_Sociologia.pdf	03/03/2022 15:09:06	JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	03/03/2022 15:06:47	JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	13/01/2022 17:53:30	JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13/01/2022 17:50:55	JORGE LUCAS DE OLIVEIRA DIAS	Aceito

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPÁ
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

Continuação do Parecer: 5.335.942

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 06 de Abril de 2022

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPÁ
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**ANEXOS: Documentos emitidos pelo Sindicato
dos Docentes da Universidade Federal do
Amapá - Sindufap**

ANEXO IV: Sobre ação do MEC em autorizar a substituição das aulas presenciais



SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL
DO AMAPÁ – SINDUFAP/S.SIND

Caixa Postal 261-CEP 68906-970
Universidade Federal do Amapá
Campus Marco Zero do Equador
Macapá-AP-Brasil
Telefone: (96)981220701
E-mail:
sindufap_ssind@yahoo.com.br

NOTA DO SINDUFAP SOBRE PORTARIA DO MEC QUE AUTORIZA SUBSTITUIÇÃO DE AULAS PRESENCIAIS POR EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA


Em meio à pandemia da COVID-19 (Corona Vírus), o MEC, no último dia 18/03, publicou no Diário Oficial a Portaria n. 343/2020, que permite que as IFES substituam às aulas presenciais pelo Ensino à Distância (EàD). Nós do SINDUFAP repudiamos essa medida do governo ultraliberal Jair Bolsonaro, uma vez que se atrela, de maneira oportunista, à precarização do ensino superior, já em curso por meio da redução de gastos no ensino presencial público (corte de mais de 16% do orçamento anual das IFES em 2020) e do aviltamento das condições de trabalho docente e das condições de aprendizagem discente.

É preciso denunciar que no projeto de mercantilização da Educação capitaneado pelo governo Bolsonaro a EàD está na linha de frente. Ela é concebida por este governo como forma de baratear os custos com a Educação e de diminuir a necessidade de atuação docente. O nosso Sindicato defende o padrão unitário de qualidade do ensino superior, com indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; com materiais e equipamentos necessários ao pleno funcionamento das IFES; e com condições que propiciem a excelência do trabalho docente em todo território nacional.

Por isso, viemos denunciar mais este ataque do governo Bolsonaro às universidades brasileiras, que valendo-se de uma situação emergencial, tenta generalizar um *modus operandi* que fortalecerá o projeto de precarização e mercantilização da educação pública.

A Diretoria do SINDUFAP

ANEXO V: Nota sobre a suspensão do Calendário Acadêmico

	SINDICATO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ SINDUFAP-SSIND	Caixa Postal 261 – CEP 68903-197 Campus Marco Zero do Equador Universidade Federal do Amapá Macapá – AP – Brasil Telefone: (96) 98806-8926 E-mail: sindufap_sinc@ufam.br
---	---	--

SUSPENSÃO DO CALENDÁRIO ACADÊMICO DA UNIFAP: RESGUARDAR A VIDA DE SERVIDORES, ESTUDANTES E POPULAÇÃO AMAPAENSE

Desde 16 de março a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) está com suas atividades acadêmicas e administrativas suspensas, em função da pandemia de Coronavírus (COVID-19), ação essa registrada também no conjunto das Universidades e outras instituições de ensino em todo Brasil. Como tentativa de retomar as atividades acadêmicas o Ministério da Educação (MEC) emitiu regulamentações para a utilização da Educação à Distância (EaD) em substituição às aulas presenciais. O Sindicato dos Docentes da UNIFAP se manifestou em nota sobre a inadequação de tal medida, que causaria graves prejuízos pedagógicos. No dia 24 de março a Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD) reconheceu a inviabilidade técnica, normativa, estrutural, financeira e pedagógica para adoção de tal estratégia na UNIFAP. Assim, não haverá validade para atividades que não respeitem os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Não podemos permitir que o cenário crítico da saúde pública seja utilizado como subterfúgio para o avanço do projeto ultraliberal e ultrarreacionário em desfavor da educação pública de qualidade.

O governo federal, expressamente nas posições do presidente Jair Bolsonaro, busca o restabelecimento das normalidades das atividades laborais e escolares. Isso contraria as recomendações de especialistas, outros países e organizações nacionais e internacionais, notadamente da área de saúde. Há evidências científicas que comprovam a necessidade de manutenção do quadro de isolamento social, como medida preventiva para resguardar a vida de milhões de brasileiros. Nesse sentido, faz-se necessária a imediata SUSPENSÃO DO CALENDÁRIO ACADÊMICO DA UNIFAP, em função da pandemia pelo COVID-19, como medida garantidora das condições adequadas de trabalho e respeito ao processo formativo dos acadêmicos. É urgente que o Reitor da UNIFAP, Prof. Dr. Júlio César Sá, emita ato com tal medida.

Macapá-AP, 25 de março de 2020.

Diretoria do SINDUFAP.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2401384336629347&set=a.651138644987267>

ANEXO VI: Nota contra a consulta da Prograd/Unifap



SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ SINDUFAP/SSIND

NOTA DA DIRETORIA DO SINDUFAP CONTRA A CONSULTA LANÇADA PELA PROGRAD SOBRE ENSINO REMOTO (EÀD) NA UNIFAP

No dia 24 de março do corrente ano, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) da Universidade Federal do Amapá (Unifap), por meio do Memorando eletrônico n. 148/2020, se posicionou contrária à adoção da Educação à Distância (EàD) para dar andamento ao semestre letivo, em dissonância às Portarias n. 343 e 345 do MEC. Dentre as considerações da Pró-Reitoria está o reconhecimento de que nem todos os discentes possuem os recursos tecnológicos necessários para a aprendizagem em ambiente virtual. Além disso, em 30 de março de 2020, o Reitor da Unifap determinou a suspensão do calendário acadêmico desta Ifes por tempo indeterminado (Resolução n.07 Consu/Unifap), tendo em conta, dentre outros aspectos, a inviabilidade técnica, normativa, estrutural, financeira e pedagógica, no âmbito desta universidade, para o atendimento do que era preconizado pelas já mencionadas Portarias n. 343 e 345 do MEC, no contexto de pandemia de Covid-19.

Pelo apresentado acima, nos causou surpresa a consulta lançada de forma abrupta pela Prograd sobre a possibilidade de adoção de ensino online (EàD) na pandemia, uma vez que a mesma vai à contramão das razões que fundamentaram a suspensão do calendário acadêmico. Manifestamo-nos contrários à consulta que está sendo feita aos docentes e discentes, pois ela exclui do debate aqueles e aquelas que não possuem acesso à internet em suas casas, ao mesmo tempo em que induz, por meio de seu questionário, à instalação do ensino ou trabalho remoto. Exigimos, ainda, a ampla participação da comunidade acadêmica no planejamento das ações pedagógicas durante e após a pandemia de Covid-19, por meio de fóruns de debate, assim como de reuniões ampliadas e colegiadas.

Defendemos que seja respeitado o Art. 206 da CF de 1988, que estabelece que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência. Nós, educadores, não podemos esquecer que a educação precisa ser instituída e construída como um direito de todos, sem distinção, e como um dever do Estado, que deve ofertá-la gratuitamente. Uma pesquisa divulgada em 2019, aponta que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet¹. Entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito. Tal desigualdade no acesso à rede mundial de computadores também é sentida em âmbito local, pois, segundo IBGE, o estado do Amapá, com uma população de 845.731 pessoas,

¹A pesquisa foi feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), entre agosto e dezembro de 2018.

apresenta ainda um cenário de grande exclusão virtual: o percentual estadual de domicílios que utilizavam a internet caiu de 81,2% para 78,4%, de 2017 para 2018.

Os dados acima expostos nos apontam que o debate em torno da adoção ou não do trabalho remoto não pode ser polarizado em termos como tecnofílicos *versus* tecnofóbicos. Não se trata de ser contra ou favor do emprego das novas tecnologias. Trata-se sim de apontar que esse emprego não ocorre num vazio político e socioeconômico. Além das dificuldades de acesso à internet mencionadas, ocorre agora uma crise sanitária de consequências trágicas para professores e estudantes. Corpos adoecidos, espíritos enlutados, mentes consternadas pelas dores vividas no presente, eis a realidade de muitos de nós. Como um governo que decreta estado de calamidade pode ignorar isto e apregoar a imediata volta ao trabalho por meio de aparatos técnicos?

Ensino remoto é um novo rótulo para uma velha prática. O Censo da Educação Superior (no Brasil), de 2018, apontava que nas licenciaturas, pela primeira vez na série histórica, o número de matriculados em cursos à distância (50,2%) superava o de cursos presenciais (49,9%). O encolhimento da educação superior presencial não ocorre por acaso. Ele faz parte do projeto neoliberal que nos afasta cada vez mais do padrão único de qualidade educacional, defendido pelo Andes S. N. Em 2018, o programa eleitoral do então candidato à presidência Jair Bolsonaro asseverava que a EàD “deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática”. Agora, em 2020, o governo Bolsonaro tenta alargar o caminho para que o ensino à distância ou remoto siga tomando o lugar da educação pública presencial, que por sua vez continua sendo golpeada com contínuos cortes orçamentários.

Não podemos aceitar que o intento oportunista do governo Bolsonaro de fazer avançar a precarização e a substituição da educação superior pública presencial seja acolhido, neste momento trágico, como a “tábua de salvação” desta mesma educação.

Pelas razões expostas, a Diretoria do Sindufap: indica que os docentes da Unifap não respondam o questionário da supracitada consulta online; defende o imediato cancelamento desta consulta pela Prograd; reafirma a importância do amplo debate em torno do planejamento de medidas de enfrentamento da Covid-19, envolvendo colegiados, sindicatos e DCE; e defende a manutenção da suspensão do calendário acadêmico até que as autoridades sanitárias apontem que há condições para a retomada das atividades presenciais de ensino.

Macapá-AP, 20 de maio de 2020

A Diretoria do SINDUFAP

ANEXO VII: Rechaço ao Plano da Prograd e a Comissão no Consu



SINDICATO DOS DOCENTES
DA
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO
AMAPÁ
SINDUFAP-SSIND DO ANDES

Campus Marco Zero do Equador
Universidade
Federal do Amapá
Macapá – AP – Brasil

DO RECHAÇO AO PLANO DA PROGRAD À FORMAÇÃO DA COMISSÃO DO CONSU

Companheiras e companheiros de lutas, vivemos tempos muito difíceis com a pandemia do novo coronavírus. Esta impossibilita qualquer ação sindical presencial que implique em aglomeração de pessoas. Diante disso, decidimos trazer aos nossos sindicalizados, por meio das linhas que seguem, um balanço da conjuntura local recente.

Vemos com muita preocupação a forma como a Reitoria da Unifap vem conduzindo as discussões sobre o planejamento da retomada das atividades acadêmicas, no contexto da pandemia de Covid-19. O rechaço ao Plano da Pro-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) pela maior parte da comunidade unifapiana foi motivado, principalmente, por seu processo de elaboração ter sido centralizado e excludente. No Consu, a insatisfação em relação às iniciativas da Prograd no âmbito do citado planejamento motivou a criação de uma Comissão *ad hoc*. Em reunião ocorrida no dia 29.06.2020, o Conselho deliberou que tal Comissão seria formada não apenas por conselheiros, devendo incluir representantes dos Departamentos acadêmicos, representantes dos colegiados de cursos de graduação e pós, bem como das entidades que representam as três categorias da Unifap: SINDUFAP, SINSTAUFAP e DCE. Certamente essa decisão é fruto da pressão que estas entidades têm realizado para que a elaboração de decisões relativas ao enfrentamento institucional dos desafios gerados pela pandemia de Covid-19 ocorra por meio de debate verdadeiramente democrático.

Mesmo reconhecendo os equívocos que acompanham o Plano da Prograd, que vão desde a sua elaboração até suas proposições e prazos, a maioria dos membros do Consu decidiu, em reunião de 06.07.2020, não rechaçar este documento. Já na reunião do dia 29.06, alguns conselheiros propuseram que se colocasse em votação o rechaço ao referido plano. Contudo, a presidente do Conselho (a vice-reitora Simone Leal) interrompeu a parte final da reunião, afirmando que teria um compromisso. Então a sessão foi suspensa, ficando sua continuação marcada para o dia seguinte. Esta continuação, contudo, não pôde ocorrer no dia 30.06 porque a presidência a cancelou, uma vez que deferira pedido nesse sentido de um dos conselheiros. No dia 06/07/2020, estando vários conselheiros ausentes, por gozo de férias, finalmente foi apreciado o rechaço ao plano da Prograd. Em votação apertada, ficou decidido que esse plano não seria rechaçado. O que não significa sua aprovação integral; mas sim que será uma das referências do trabalho da Comissão criada pelo Consu.

Nesta mesma sessão, o Conselho colocou em votação a proposta de uma conselheira que ampliaria democraticamente o debate promovido pela Comissão sobre

o retorno das atividades acadêmicas na Unifap. Tal proposta previa: a realização de ciclos de estudos sobre a pandemia de Covid-19 e realização de audiência pública com a participação de toda a comunidade acadêmica e de membros da sociedade civil organizada, como o Ministério Público Federal, representantes do Ministério da Saúde e o próprio Grupo de Trabalho Covid-19, instituído pela UNIFAP por meio da Portaria 0542/2020. No entanto, com a diferença de apenas um voto, essa proposta, que realmente ampliaria o debate sobre as condições de retorno das atividades então suspensas na instituição, não foi aprovada. Esse é um sinal claro de que alguns conselheiros não querem debater com a sociedade, muito menos com a comunidade unifapiana. Repudiamos tal posição que vai na contramão de uma concepção verdadeiramente democrática de universidade.

Nos dias 13 e 17 de julho ocorreram as duas primeiras reuniões da Comissão do Consu. Quando da realização da primeira, os representantes das entidades ainda não tinham sido convidados. Mesmo assim, eles se anteciparam e conseguiram garantir sua presença e participação neste início de trabalhos. Não bastasse tal desrespeito, na segunda reunião, o Presidente do Sindufap fora impedido de participar por não terem sido aceitas as suas muitas solicitações de entrada na sala virtual da Comissão. Tal impedimento é órfão de qualquer esclarecimento, o que é igualmente um desrespeito para com uma entidade que há décadas representa os docentes da Unifap e que tem defendido os direitos destes por meio de muitas lutas.

Na segunda reunião da Comissão do Consu novamente se levantaram vozes contrárias a processos participativos mais amplos, argumentando, por exemplo, que era preciso “dar uma resposta rápida à comunidade acadêmica”, que anseia por ela. Ressaltamos que esta comunidade não espera que lhe seja dada uma resposta pronta, mas que ela seja chamada para efetivamente construir as decisões, para ser plenamente partícipe da construção dos planejamentos institucionais.

Por uma Universidade pública, gratuita, socialmente referenciada e inclusiva!

Macapá, 20 de julho de 2020.

A Diretoria do SINDUFAP

ANEXO VIII: Informativo n. 2 – Comissão Especial do Consu/Unifap



Informativo n. 2 Sobre a Comissão Especial do CONSU/UNIFAP

Conforme assegura a Constituição Federal, a educação é direito social que tem dentre seus princípios a gestão democrática. Para as universidades, essa prerrogativa é assegurada como parte de sua autonomia didática, científica e financeira. Gestão democrática implica em considerar a diversidade de pensamento pedagógico das diferentes instâncias e entidades representativas da comunidade acadêmica. Isso também implica em considerar o fim público, com interesse coletivo, como fundamento no estabelecimento de sua missão e seus projetos diversos. É com esse propósito que a Diretoria do Sindicato dos Docentes (SINDUFAP) tem atuado no debate sobre a retomada das atividades de ensino na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Para efetivação da garantia da gestão democrática, é fundamental a ampliação do debate sobre o papel da Universidade no contexto da pandemia de COVID-19. Como resultado da reivindicação de docentes, técnicos/as e estudantes, conseguiu-se barrar a aprovação sumária do Plano de Retorno da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). Também é resultado dessa luta a instituição de Comissão Especial, com a participação de toda comunidade acadêmica e de entidades sindicais e estudantil.

A principal tarefa colocada atualmente consiste em garantir que a Comissão Especial do CONSU/UNIFAP pautue suas ações pelo respeito à democracia. Em nossa perspectiva, os/as representantes que lá estão devem definir suas posições a partir da deliberação coletiva com suas bases. Além disso, é fundamental que as próprias reuniões da Comissão sejam espaços abertos e democráticos, que viabilizem as condições operacionais e pedagógicas necessárias para a participação coletiva e inclusiva.

Nas últimas reuniões da Comissão Especial, 22 e 27 de julho, ficou explícito que há componentes da Comissão com resistência ao amplo debate nas instâncias e nas categorias da UNIFAP e nas suas respectivas bases a respeito da adesão ao ensino remoto. Os membros já iniciaram a reunião com a posição de que a adesão ao ensino remoto está dada, cabendo, portanto, à Comissão Especial só o papel de instrumentalizar isso. O SINDUFAP entende que o processo de adesão ao ensino remoto não está vencido, pelo contrário, na última AG do sindicato, foi tirada posição contrária ao ensino remoto, considerando a necessidade do amplo debate nas bases e nas instâncias que compõem a comunidade acadêmica. A posição do SINDUFAP é a mesma de diversos Colegiados de Cursos e Conselhos Departamentais. Assim, mostra-se

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2689267101174401&set=pcb.2689267404507704>



SINDICATO DOS DOCENTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
SINDUFAP-SSIND

Caixa Postal 261 - CEP 68903-197
Campus Marco Zero do Equador
Universidade
Federal do Amapá
Macapá - AP - Brasil
Telefone: (96) 98806-8926
E-mail: sindufap@unifap.br
sind@yahoo.com.br

inadmissível que uma Comissão que representa esses segmentos da UNIFAP não esteja disposta a escutar e a dialogar com todas essas manifestações contrárias ao ensino remoto.

É preciso que a Comissão Especial e todos/as que a compõem considerem as instâncias colegiadas e as entidades representativas das categorias. A tentativa de desqualificar o movimento organizado dos docentes, técnicos/as e estudantes sempre aparece em momentos cruciais como este pelo qual estamos passando. Isso surge especialmente como argumento daqueles/as que sem argumentos para o debate pedagógico buscam tirar a legitimidade de tais entidades. Nós do SINDUFAP sempre buscamos o diálogo como força de construção coletiva de ações em prol de uma Universidade realmente pública, gratuita e inclusiva; exigimos o devido respeito à nossa história de lutas na UNIFAP e exigimos que os trabalhos da Comissão Especial do CONSU/UNIFAP caminhem na direção da ampliação dos debates sobre o ensino remoto em nossa instituição, sob pena de sermos cobrados pela própria história e pelas futuras gerações.

Há também que se resolver o problema de acessibilidade nas reuniões da Comissão. É lamentável a ausência da interpretação em LIBRAS. Mesmo com a solicitação de um membro da comissão especial, para que fosse apresentada uma justificativa para essa falta grave, que aponta para o desprezo à participação de surdos nesse importante espaço de discussões e deliberações, a presidência apenas limitou-se a confirmar a ausência do/a intérprete de LIBRAS, sem, entretanto, informar aos membros da comissão e aos demais que acompanhavam a transmissão da reunião o motivo dessa falta. Nós do SINDUFAP repudiamos essa falta de representatividade e de visibilidade da comunidade surda nesse debate tão importante para todos da comunidade acadêmica. Nesse sentido, exigimos a presença de intérprete(s) de LIBRAS em todas as reuniões da comissão especial do CONSU/UNIFAP por entender que os surdos são parte da comunidade acadêmica e precisam participar ativamente de ações onde estão inseridos e de suas instâncias decisórias.

A plataforma utilizada para a realização das reuniões da comissão especial ainda apresenta limite de participantes. O próprio presidente do SINDUFAP já foi impedido de acessar a sala virtual para participar da reunião. Isso também aconteceu com outros membros da comissão. Como resposta à esse problema, apenas se indica que não havia possibilidade de se ampliar o número de participantes para as reuniões da Comissão Especial. Eis aí uma questão de credibilidade dos trabalhos da própria Comissão e mesmo da gestão da UNIFAP. Podemos encontrar, nesse episódio, um paralelo entre o que a



SINDICATO DOS DOCENTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
SINDUFAP-SSIND

Caixa Postal 261 - CEP 68903-197
Campus Marco Zero do Equador
Universidade
Federal do Amapá
Macapá - AP - Brasil
Telefone: (96) 98806-8926
E - mail: sindufap
ssind@yahoo.com.br

gestão da UNIFAP diz que é possível realizar, mas não realiza. Como defender ensino remoto para toda a comunidade acadêmica se nem mesmo os problemas operacionais são resolvidos para que aconteçam as reuniões?

Por fim, lembremos que a gestão da UNIFAP declarou no dia 30/03/2020, por intermédio do documento que suspendeu o calendário acadêmico, especialmente no ponto três, o seguinte: "A inviabilidade técnica, normativa, estrutural, financeira e pedagógica, no âmbito da UNIFAP, para o atendimento às Portarias do Ministério da Educação (MEC) n. 343, de 17 de março de 2020, e n. 345, ambas de 19 de março de 2020, no que diz respeito A substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e Comunicação". Então, a gestão da UNIFAP precisa publicitar quais os elementos elencados como inviáveis para a realização do ensino remoto foram alterados nos últimos quatro meses a ponto de permitir que o ensino remoto agora possa ser executado.

O SINDUFAP reitera seu posicionamento contrário à realização do ensino remoto na UNIFAP neste contexto pandêmico. Defendemos intransigentemente a realização de debates em todas as instâncias e entidades da comunidade acadêmica da UNIFAP. A realização de amplo debate, com garantia de acessibilidade, é condição fundamental a efetivação da universidade pública, gratuita, democrática e inclusiva.

Macapá, 28 de julho de 2020.

SINDUFAP

ANEXO IX: Retorno das atividades presenciais com condições adequadas



SINDICATO DOS DOCENTES DA UNIFAP-SINDUFAP



Retorno das atividades presenciais já! Garantia das condições de trabalho, estudo e biossegurança na Unifap

Em assembleia geral, ocorrida no dia 25 de março de 2022, os/as professores/as da Universidade Federal do Amapá (Unifap) apontaram a necessidade de retorno das atividades acadêmicas presenciais, com garantia das condições de trabalho, estudo e biossegurança. Essa decisão evidencia a posição do movimento docente em defesa da universidade pública, gratuita, democrática, inclusiva e socialmente referenciada, a qual deve assegurar qualidade na formação humana. Ao mesmo tempo, isso também demonstra posicionamento contrário à efetivação do ensino remoto.

Importante destacar que a Resolução N. 8, de 25 fevereiro de 2022, aprovada pela própria Reitoria (disponível em <http://www.unifap.br/novo-calendario-academico-e-aprovado/>) determina que o ensino remoto só será utilizado “enquanto o cenário epidemiológico do Estado apresentar alto índice de contaminação por COVID-19” (Art. 2º). E que, no “caso de arrefecimento da contaminação por COVID-19 no Estado do Amapá, a UNIFAP promoverá o retorno gradual às atividades acadêmicas presenciais, com a devida observância das condições de biossegurança, sem solução de continuidade ao trabalho realizado no período excepcional” (Art. 4º). Logo, é dever da Reitoria garantir as condições necessárias para retorno das aulas presenciais, já para o semestre se iniciou em 23 de março de 2022.

Em recente publicação nas redes sociais, a partir do perfil oficial da Unifap, foi veiculado vídeo indicando que o semestre em curso ocorrerá de forma remota – informação que também foi repassada à imprensa amapaense. Tal decisão, além de antidemocrática, tendo em vista não ter sido debatida com a comunidade acadêmica, não tem fundamentação legal e contraria, inclusive, a própria Resolução N. 8, de 25 fevereiro de 2022. Na prática, com tais ações, a Reitoria busca responsabilizar os docentes pelo não retorno das aulas presenciais. Com isso, omite-se da sociedade amapaense a verdade: durante o período pandêmico, não foram realizadas adequações estruturais e manutenções dos espaços físicos e de seus equipamentos, os quais estão mais degradados. A Unifap carece de condições básicas para seu funcionamento integral. Isso é responsabilidade da Reitoria!


Como desdobramento da decisão da assembleia, o Sindicato dos Docentes da Unifap (Sindufap) vai desenvolver, nos próximos dias, uma série de ações:

1. Demandar da Reitoria realização de audiência pública, construída em conjunto com SINDUFAP, SINSTAUFAP e DCE, com convocação do Consu, para tratar do retorno presencial das atividades letivas, para participação na audiência;
2. Mover ação jurídica contra a reitoria da Unifap, denunciando a ausência de condições físico-estruturais, pedagógicas e sanitárias para o retorno das atividades presenciais;
3. Reivindicar a inclusão explícita do protocolo vacinal contra a Covid-19 como exigência para acessar o espaço físico da Unifap;
4. Elaborar pauta com as condições de trabalho, estudo e biossegurança necessárias para as atividades presenciais;
5. Denunciar para a sociedade amapaense a ausência de condições de trabalho, estudo e biossegurança na Unifap.

ASSEMBLEIA GERAL DOCENTE
25/03/2022

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=4436772836423810&set=a.262673977167071>

ANEXO X: Sobre o posicionamento contrário ao Ensino Remoto

	SINDICATO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ SINDUFAP-SSIND	Caixa Postal 261 – CEP 68903-197 Campus Marco Zero do Equador Universidade Federal do Amapá Macapá – AP – Brasil E – M a i l : sindufap.ssind@gmail.com WhatsApp: 96 98127-1652 Telefone fixo: 96 3345-8167
---	---	---

Na manhã do dia 06 de abril de 2022, docentes e estudantes da Universidade Federal do Amapá (Unifap) realizaram o Ato Público **Por que somos contra o ensino remoto? Todas as condições para o retorno presencial já!**

O ato foi construído pelo Sindicato dos Docentes da Unifap (Sindufap), em articulação com o movimento estudantil, para pressionar a Reitoria no atendimento às pautas das categorias. Paralelamente à atividade, representantes do Sindufap e estudantes estiveram em reunião com a administração superior, com a presença do reitor e da vice-reitora. Após apresentação e discussão das demandas dos movimentos docente e estudantil, a Reitoria admitiu que não há condições físicas para retorno presencial integral na Unifap no semestre em curso (2021.2), e se comprometeu em:

1. Baixar norma específica indicando retorno gradual das atividades letivas presenciais, indicando quais Departamentos e Cursos retornam presencialmente neste semestre e quais, por ausência de condições físicas, deverão manter suas atividades remotas no semestre em curso;
2. Pleno retorno presencial no semestre 2022.1 para todos os cursos, com condições físico-pedagógicas e de biossegurança adequadas para toda a comunidade acadêmica;
3. Encaminhar ao Sindufap cronograma de finalização de obras em andamento e reformas necessárias para o retorno presencial;
4. Determinar a exigência imediata do passaporte vacinal e outras medidas de biossegurança (como o uso de máscaras) para entrada na Unifap, com norma específica a ser publicada nos próximos dias;
5. Realizar Audiência Pública, em conjunto com as entidades sindicais e estudantil, para debater o retorno gradual das atividades acadêmicas.

Foi ainda informado pela Reitoria que o problema da iluminação no *campus* Marco Zero será solucionado nos próximos dias – sendo que os *campi* do interior não enfrentam tal problemática. Também foi indicado que atualmente a Unifap já conta com equipe e material de limpeza em condições de funcionamento pleno, ressaltando que eventuais ausências devem ser demandas da Prefeitura do *campus*. Sobre o Restaurante Universitário foi indicado que seu funcionamento está condicionado ao uso de 70% do público estimado para atendimento, o que não deve ocorrer no semestre em curso. Como solução para os estudantes que necessitam do RU foi destacada a existência de auxílio específico enquanto o mesmo não abrir.

A Diretoria do Sindufap irá encaminhar documento para a Reitoria, com os pontos acordados na reunião, para que a administração formalize seu comprometimento com os encaminhamentos. A partir da resposta da Administração Superior, será acertada a data da audiência pública, a ser realizada ainda no mês de abril.

Na avaliação da reunião, na finalização do Ato Público, a categoria considerou que o comprometimento da Reitoria é uma vitória parcial do movimento. Isso expressa a força da nossa mobilização. Mas é fundamental que continuemos pressionando a Reitoria e expondo as precárias condições de trabalho e estudo da Unifap, para avançar em nossa pauta.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=4460354550732305&set=a.651138644987267>

**ANEXOS: Manifestação dos cursos de
Licenciatura em Pedagogia/Unifap e
Licenciatura em História/Unifap**

ANEXO XI: Manifestação do Colegiado do curso de Pedagogia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA/Campus Marco Zero

MANIFESTAÇÃO SOBRE O PLANO PARA RETOMADA GRADUAL DAS ATIVIDADES DE ENSINO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP, ELABORADO PELA PROGRAD

O Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá/Campus Marco Zero, reunido em 22/06/2020, vem a público manifestar posição CONTRÁRIA ao Plano de retomada gradual das atividades de ensino no âmbito da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, elaborado pela PROGRAD, que foi encaminhado a todos os Departamentos Acadêmicos e Coordenações de Cursos para subsidiar a elaboração de planos setoriais de retorno das atividades, tendo como diretrizes as etapas e metodologias apontadas pelo citado documento.

A decisão emanada pelo conjunto de professores, alunos e técnicos que compõem o curso e se fizeram presentes à citada reunião considerou em sua análise os seguintes aspectos:

1) É fato que as IFES de todo o país, incluindo a Unifap, vêm passando por um profundo processo de desinvestimento público, especialmente com os cortes orçamentários dos últimos anos e a EC95/16, a chamada “PEC da morte” que congelou investimento no setor público por vinte anos, o que nos leva a questionar: de que maneira a instituição teria condições de adaptar a estrutura acadêmica às recomendações da OMS e das autoridades sanitárias e sanar questões básicas para a higiene pessoal de todos os frequentadores, como a falta de água recorrente no campus e a ausência de recursos para manutenção adequada dos espaços? No caso do curso de Pedagogia é necessário considerar ainda a falta de ventilação natural nas salas de aula que costumam ter em média 50 alunos por turno e estrutura precária dos banheiros dos blocos de sala de aula e da própria coordenação, recorrentemente interditados, sem acesso a água e sabão, itens indispensáveis para uma boa higiene pessoal;

2) O Modelo de planejamento proposto pela UNIFAP/PROGRAD não surgiu de uma discussão ampliada com todas as categorias acadêmicas, foi elaborado de forma centralizada neste setor, no entanto, as proposições de retomada das atividades que estão definidas em tal documento impactam profundamente a vida dos sujeitos que compõem as pessoas que estudam ou trabalham nesta IES, seja pelo aprofundamento das demandas laborais de docentes e técnicos ou pela possibilidade de exclusão de alunos que, em grande parte, não dispõem de equipamentos adequados como computadores, *lap top*, *tablet* e acesso a uma internet com qualidade, e ainda a falta de condições emocionais para o retorno de suas tarefas ou inadequação da universidade face às condições sanitárias necessárias para as aulas serem retomadas;

3) A concepção pedagógica na perspectiva do plano apresentado altera significativamente a proposição de formação do projeto pedagógico do curso, especialmente pela indução ao uso do ensino remoto/EAD, o que pode comprometer a qualidade do processo formativo e o significado que este curso defende para o ensino superior, que se encontra amparado na concepção formativa da instituição em todas as suas dimensões, que envolvem o tripé ensino-pesquisas-extensão;

4) A crise sanitária sem precedentes que estamos vivenciando e produziu impactos profundos na saúde física e emocional de toda a comunidade acadêmica que precisa ser compreendida e considerada para o retorno de atividades e a universidade não pode se furtar ao papel de conciliadora das emoções de seus funcionários e alunos; sobre essa questão é importante considerar que o Estado do Amapá apresenta elevados índices de

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2603293573105088&set=pcb.2603293716438407>

contaminação (e ainda em ascensão) pelo COVID-19, doença provocada pelo coronavírus que gerou a interrupção do calendário, e os espaços acadêmicos são considerados locais de alto risco de disseminação do vírus pelas autoridades sanitárias nacionais e internacionais;

5) O questionário *on line* utilizado como um dos parâmetros para as proposições do plano de retomada das atividades foi respondido por menos de 20% dos alunos (supostamente os que possuem mais acesso aos equipamentos eletrônicos e internet), menos de 50% dos professores existentes e 0% de técnicos administrativos, além de apresentar dados inconsistentes e ausência de análise, tornando-o inócuo para as proposições apresentadas;

6) Alunos com deficiência terão muitas dificuldades de adaptação ao modelo proposto pelo citado plano, sem garantias de acompanhamento adequado;

7) O acesso dos estudantes ao campus em grande parte é realizado através de ônibus, que muitas vezes trafegam lotados e com higienização precária;

8) Muitos alunos, docentes e técnicos da Unifap fazem parte do denominado grupo de risco ou convivem com pessoas que possuem comorbidades, e precisam ser preservados em sua integridade.

Levando em consideração todos os motivos que aqui já foram citados e pensando no bem-estar físico e mental dos sujeitos e seus familiares, ressaltamos que estamos envolvidos em um período de muitos questionamentos e incertezas, e a preservação de nossas vidas é o mais importante. Torna-se imperioso que a universidade promova um **debate ampliado com todos os envolvidos nesse processo, docentes, alunos e técnicos** de todos os departamentos e *campus*, com cronograma e formato que atenda uma escuta efetiva dos anseios e proposições, a fim de efetivar um cronograma que culmine em um planejamento coletivo de ações e não se configurem em decisões apressadas e centralizadoras.

Dessa forma, **até que as condições para retomada estejam favoráveis para garantia da saúde de todos, permaneceremos contrários ao plano de retomada nesse modelo**, e na defesa de uma formação presencial e com qualidade a nossos estudantes, que deve ser implementada apenas quando houver condições sanitárias seguras a todos que compõem esta instituição, docentes, alunos, técnicos e funcionários de apoio.

Macapá, 23 de junho de 2020.
CURSO DE PEDAGOGIA/CAMPUS MARCO ZERO

ANEXO XII: Nota do Colegiado do curso de História

NOTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE O RECHAÇO DO CURSO DE HISTÓRIA AO PLANO PARA RETOMADA GRADUAL DAS ATIVIDADES DE ENSINO ELABORADO PELA PROGRAD

O Colegiado do Curso de História da Unifap, em reunião realizada no dia 27/06/2020, decidiu se colocar contrário à adoção do Plano para Retomada Gradual das Atividades de Ensino, elaborado pela PROGRAD, por este não ter sido elaborado por meio de amplo e democrático debate com a comunidade acadêmica.

Transformar o debate em um espaço democrático implica em levar em consideração as condições reais dos indivíduos. A PROGRAD promoveu pesquisa online, da qual evidentemente estiveram excluídos os alunos que não têm acesso à internet, assim como os que têm deficiência. Ressalta-se que uma pesquisa que visa embasar educação de qualidade não pode se limitar a perguntas fechadas e de resultados meramente quantitativos. No campo da viabilidade do ensino remoto é importante saber se os membros da comunidade acadêmica têm acesso à internet, mas também qual é a qualidade, a duração e o custo disto. Além disso, destaca-se que não devemos pensar unicamente no campo material, pois a pandemia e o isolamento social têm gerado profundos abalos na saúde física e psíquica de alunos e servidores desta universidade.

Conscientes da nossa missão, e sem pressa, uma Assembleia geral foi convocada para que possamos compreender as necessidades estudantis. Tudo se iniciará e se construirá nessa escuta sensível às necessidades conjuntas e individuais. Esperamos da gestão a abertura para o diálogo, sem o qual a nossa precariedade anterior ficará apenas mais evidente, e distante do qual não cresceremos nada no enfrentamento da tragédia em curso.

Macapá-AP, 28 de junho de 2020

COLEGIADO DE HISTÓRIA DA UNIFAP

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2612207065547072&set=a.651138644987267>