

DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Maria Josélia Zanlorenzi, Samuel Liebel**,
Saulo Rodrigues de Carvalho****

RESUMO

Com a pandemia, diversos setores foram prejudicados, o que torna irrefutável a implementação de políticas públicas sobretudo na educação. A ausência ou omissão da implementação de políticas educacionais para o enfrentamento da crise agrava ainda mais as desigualdades, entre as quais a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, nosso objetivo neste texto foi trazer algumas reflexões acerca da ausência de iniciativas do Estado no atendimento à educação pública, mais especificamente no Ensino Superior, com políticas que assegurassem a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Trata-se de uma discussão teórica pela qual problematizamos o cenário da COVID-19 no Brasil, o papel do Estado na elaboração e implementação de políticas públicas em educação e as consequências da falta de iniciativas do Estado no trabalho e na profissão do professor do Ensino Superior. Como resultado, identificamos que se passou a exigir dos docentes eficiência na aplicação de tecnologias digitais, ao mesmo tempo que suas qualificações acadêmicas, principalmente as ligadas à produção da pesquisa e extensão, ficaram em segundo plano, arrastando a docência a um processo de inversão de prioridades do protagonismo educacional. É inegável o papel das tecnologias de informação na garantia das condições educacionais mínimas para continuidade dos estudos durante a pandemia, contudo não podemos deixar de destacar as tendências problemáticas que sua aplicação massiva e desordenada por parte de governos representou.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Pandemia. Trabalho docente. Precarização.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). ORCID: 0000-0003-0522-1761. Correio eletrônico: mjzanlorenzi@hotmail.com

** Doutor em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor no Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). ORCID: 0000-0003-3778-5967. Correio eletrônico: samliebel@yahoo.com.br

*** Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). ORCID: 0000-0003-4365-1463. Correio eletrônico: saulorc1982@gmail.com

HIGHER EDUCATION TEACHING IN THE PANDEMIC CONTEXT OF COVID-19: EXPERIENCES AND REFLECTIONS

ABSTRACT

With the pandemic several sectors were affected, which makes the implementation of public policies irrefutable, especially in education. The absence or omission of the implementation of educational policies to face the crises aggravates inequalities even more, among them the precariousness of the teaching work. In this regard, our aim in this text was to bring some reflections on the absence of State initiatives to attend public education, more specifically in Higher Education, with policies to assure students' learning and professors' work. It is a theoretical discussion through which we problematize the scenario of COVID 19 in Brazil, the role of the State in the preparation and implementation of public policies in education, and the consequences of the lack of State initiatives in the work and profession of Higher Education teachers. As a result, we detected that professors are now required to be efficient in the application of digital technologies, while their academic qualification, especially those linked to the production of research and extension, are left on the sidelines, dragging teaching work into a process of inversion of priorities of the educational protagonism. The role of information technologies is undeniable to guarantee minimal educational conditions for continuing studies during the pandemic; however, we cannot fail to point out the problematic tendencies that its massive and disorderly application by the government represented.

Keywords: Educational policies. Pandemic. Teaching work. Precariousness.

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO PANDÉMICO DEL COVID-19: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

RESUMEN

Con la pandemia, varios sectores resultaron perjudicados, lo que hace que la implementación de políticas públicas, especialmente en educación, sea irrefutable. La ausencia u omisión de implementar políticas educativas para enfrentar la crisis agrava aún más las desigualdades, incluida la precariedad del trabajo docente. En este sentido, nuestro objetivo en este texto fue traer algunas reflexiones sobre la ausencia de iniciativas estatales al servicio de la educación pública, más específicamente en la Educación Superior con políticas que aseguren el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo de los docentes. Se trata de una discusión teórica por la cual problematizamos el escenario de la COVID 19 en Brasil, el papel del Estado en la elaboración e implementación de políticas públicas en educación y las consecuencias de la falta de iniciativas del Estado en el trabajo y en la profesión del profesor de la Enseñanza Superior. Como resultado, identificamos que se requería que los docentes fueran eficientes en la aplicación de las tecnologías digitales, al mismo tiempo que sus calificaciones académicas, especialmente las relacionadas con la investigación y la producción de extensión, quedaban en un segundo plano,

arrastrando la docencia a un proceso de invertir las prioridades del protagonismo educativo. El papel de las tecnologías de la información en garantizar las condiciones educativas mínimas para la continuidad de los estudios durante la pandemia es innegable, sin embargo, no podemos dejar de destacar las problemáticas tendencias que representó su masiva y desordenada aplicación por parte de los gobiernos.

Palabras clave: Políticas educativas. Pandemia. Trabajo docente. Precariedad.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a educação no Brasil em tempos de pandemia da COVID-19 exige identificar e refletir sobre algumas das dificuldades vivenciadas no âmbito da docência na educação superior durante o período em que o trabalho docente foi encaminhado pela modalidade remota.

A constatação destas dificuldades nos mostra o cenário em que se encontra a educação pública no Brasil, bem como o reconhecimento das falhas ou falta de iniciativas dos órgãos responsáveis pelo ensino público após a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto como forma de fazer continuar as práticas educacionais durante o isolamento social.

Nessa linha de pensamento, trazemos algumas reflexões acerca do trabalho do professor universitário no período da pandemia, identificando, no ensino remoto e no uso dos meios digitais, alguns elementos que consideramos intensificadores da precarização do trabalho docente.

Problematizamos neste trabalho a ausência da atenção do Estado no atendimento à educação pública, sobretudo como esta carência do papel do Estado na elaboração de políticas públicas em educação agravou as condições em que acontece a educação escolar e o trabalho dos professores do Ensino Superior após a suspensão das aulas presenciais.

Trata-se de um estudo teórico reflexivo concebido no campo das políticas públicas em educação examinando o papel do Estado enquanto ordenamento jurídico e mediador de conflitos por meio de políticas públicas, identificando, na falta de iniciativa do Estado, os efeitos no trabalho docente do Ensino Superior após a adoção do ensino remoto.

A ausência de iniciativas do Estado no atendimento à educação superior pública que assegurasse tanto o acesso e aprendizagem dos alunos, quanto o trabalho do professor de forma qualitativa após a suspensão das aulas presenciais tornou a profissão do magistério ainda mais exaustiva. A falta de orientações prévias de como deveria acontecer o ensino, a ausência de internet de qualidade e de recursos tecnológicos por parte dos alunos, bem como a inércia do Estado em lançar novas medidas que abrangessem todos os alunos em resposta à situação emergencial que se instaurou na educação no período da pandemia, intensificaram a sobrecarga de trabalho docente no Ensino Superior.

O trabalho está organizado em quatro momentos. De início apresentamos a educação no cenário pandêmico apontando algumas das problemáticas que emergiram na educação neste período. No segundo momento, abordamos o papel do Estado na elaboração de políticas públicas educacionais e a ausência de iniciativas

para amenizar os impactos no acesso, na permanência e na aprendizagem dos alunos do Ensino Superior, e de que forma a falta de políticas digitais intensificou o trabalho docente. No terceiro item, discutimos o papel das tecnologias digitais e seus efeitos corrosivos no trabalho docente no Ensino Superior, acelerando as tendências “estranhadoras” elencadas por Lukács (2013). No quarto e último momento do texto, concluímos que, no Brasil, o momento pandêmico acelerou a lógica liberal de flexibilização do trabalho e da formação docente, seguido da responsabilização do professor pelo índice de desistências e pelo baixo rendimento na aprendizagem dos alunos. O que seria ocasionado por problemas sociopolíticos e estruturais, acaba por ser atribuído ao professor, alegando-se falta de habilidade com as tecnologias digitais ou excesso de exigências para formação do aluno.

2 A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO PANDÊMICO BRASILEIRO

Desde os primeiros registros, em dezembro de 2019, em Wuhan - China, o coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença covid-19, disseminou-se rapidamente, atingindo muitos países e diversos continentes, sendo que, em 11 de março de 2020, foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia.

Desde então, até junho de 2021, cerca de 190 milhões de casos da doença foram registrados em todo o mundo, dos quais infelizmente cerca 4 milhões vieram a falecer. No Brasil foram 19 milhões de casos registrados neste período com 540 mil mortes, é o que apontam os dados divulgados pela Universidade John Hopkins (JHU, 2021). Dados que mostram as dimensões expressivas da pandemia, que refletem em aspectos econômicos, sociais e educacionais.

Com a necessidade do isolamento social e o confinamento recomendado pelos órgãos oficiais na tentativa de se evitar a disseminação do novo coronavírus, houve a interrupção das atividades presenciais de ensino, o que atingiu 91,4% da população de estudantes do mundo em 192 países (UNESCO, 2020).

Apesar de no início haver a expectativa de a pandemia durar apenas alguns meses, as projeções científicas indicaram a necessidade de ampliar o período de quarentena, o que impôs às Instituições de Ensino Superior (IES) uma nova realidade: adequar-se para reduzir os danos pedagógicos garantindo a manutenção de uma educação de qualidade e segura (GUSSO, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), para atender as demandas do estado de pandemia, expediu novas normas. Entre as quais, uma Nota de Esclarecimento, em 18 de março de 2020, sobre “[...] as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar.” (BRASIL, 2020a, p. 1), além de flexibilizar as normas e os parâmetros legais já estabelecidos, orientando que “[...] as redes e instituições de educação básica e educação superior poderiam propor formas de realização e reposição de dias e horas de efetivo trabalho escolar.” (BRASIL, 2020a, p. 1). Além disso, a partir da Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceram-se 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 n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b), sendo autorizada a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais.

A possibilidade de cursos de graduação presenciais possuem atividades desenvolvidas de forma EAD já existia, sendo limitadas a 40% (BRASIL, 2019). No entanto, em virtude da pandemia da covid-19, o CNE emitiu o Parecer n.º 5/2020, que apresenta orientações para reorganização dos calendários escolares nos diferentes níveis de ensino, bem como a validação das atividades na carga horária do ano letivo (BRASIL, 2020c). Com relação ao Ensino Superior, o parecer incentiva à adoção de atividades por meios digitais e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem em substituição às atividades presenciais. Ainda de acordo com o parecer, as atividades não presenciais podem ser consideradas para o cumprimento da carga horária mínima anual.

A suspensão de aulas presenciais em decorrência da pandemia atingiu os setores público e privado e, de acordo com o Ministério da Educação, 89% das universidades federais tiveram a suspensão das atividades em 2020 (BRASIL, 2020d). Já 78% das IES privadas permaneceram com aulas por meios digitais, e 22% delas optaram por suspensão completa das atividades, de acordo com os dados divulgados pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020). O principal motivo da suspensão das aulas presenciais em instituições públicas e privadas se deve à necessidade de buscar novas formas de ensino. De acordo com Gusso (2020), a necessidade de adaptação a essa nova realidade expõe outros desafios, como a falta de suporte psicológico a professores, baixa qualidade no ensino, sobrecarga de trabalho atribuído aos professores, o desinteresse dos estudantes e o acesso às tecnologias necessárias de forma limitada.

Com a suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto ou a distância passou a ser ministrado por diversas instituições no Brasil, usando diferentes ferramentas digitais. Isso provocou mudança nas atividades dos docentes, discentes e famílias, que tiveram de se adaptar, aprender novas práticas, para suportar esse período da melhor forma possível.

3 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

As discussões que ocorrem no e sobre o campo educacional quando abordam ações do Estado, ou a falta destas, enquanto representante da sociedade e com poder de decisão sobre seu povo e território, acontecem, na maioria das vezes, como forma de problematizar os acontecimentos e a ausência do Estado no cumprimento do seu papel de representante dos indivíduos e da igualdade natural dos homens (BOBBIO, 1987).

Nossa reflexão sobre políticas educacionais está inserida no contexto do Estado capitalista, sem trazer uma discussão detalhada das definições de Estado, se Estado Democrático Social de Direito ou democrático liberal. Em qualquer um dos modelos, trata-se de um ordenamento jurídico, representante de uma sociedade constituída de classes, marcada pelas desigualdades das condições materiais, em permanente conflitos, mediados pelas políticas públicas.

Políticas públicas, a exemplo da educação, saúde, transporte, previdência, habitação, mesmo provenientes do Estado, e este exercendo sua função de interventor, não são elaboradas apenas pelo Estado, sua concepção nasce das demandas sociais em forma de medidas para amenizar as necessidades de determinados

grupos ou da população em geral. Têm suas origens nos movimentos populares frente aos conflitos entre capital e trabalho no século XIX, na consolidação da nova organização social do trabalho trazida pelo desenvolvimento da indústria. Fazem referência ao contexto e ao momento histórico, mas estão sempre vinculadas às determinações econômicas e ao mundo do trabalho.

Por políticas públicas entende-se o conjunto de objetivos ou intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável pela sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, articulada ao sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. (CARVALHO, 2012, p. 28).

Por esse motivo, uma política pública sempre é criada, para atender determinada demanda social, configurando-se, sempre, expressão da desigualdade social. Como forma de equilibrar essa desigualdade, o Estado entra em ação exercendo seu papel de representante dos interesses gerais e mediador das relações conflituosas entre as classes sociais, elaborando políticas públicas para equilibrar os antagonismos que sustentam o sistema capitalista.

Os fatores que envolvem a implementação, reformulação, êxito ou fracasso, bem como avaliação de uma política pública, são complexos, estão estreitamente ligados ao modelo de Estado e de governo, e seu projeto de sociedade. O governo, em sua composição por políticos – pessoas representantes da sociedade civil – e entidades, é o agente principal na definição, implementação e continuidade de uma política pública, expressando sua ideologia política, que, ao desempenhar suas funções, age “[...] na qualidade de principal motor da ação estatal.” (HERINGER, 2018, p. 24).

Nesse sentido, as políticas públicas assumem características particulares que dependem das concepções de Estado assumidas pelos governantes. Por este motivo, a discussão sobre uma política pública, sua implementação, alterações ou extinção, sempre deve ocorrer à luz do entendimento de que ela é a ação do próprio Estado, inserido em um projeto político, bem como uma concepção de sociedade, e, conseqüentemente, de educação e escola.

Assim, numa análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o *locus* onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 1).

As normativas que regem a educação pública brasileira, orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, são implementadas, tendo como um dos seus princípios, promover, assegurar e garantir a qualidade da educação, sendo estes princípios o dever do Estado com a educação pública.

Partindo desse pressuposto, no cenário pandêmico que ora nos encontramos, a educação brasileira sofreu seus efeitos de uma forma intensa. O fechamento das

instituições e a oferta do ensino de forma remota trouxeram à tona uma realidade já existente, mas não considerada nos encaminhamentos tomados para o acontecer da educação, em tempos de “normalidade”. A gravidade da desigualdade social se mostrou com mais intensidade e de diferentes formas no período pandêmico. Falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet por parte dos alunos da educação pública; escolas com internet de baixa velocidade; profissionais do magistério despreparados para atuar na situação que se instaurou nas escolas foram as primeiras evidências a se manifestarem da realidade que compõe o ensino público brasileiro.

Assim como a garantia da oferta da educação pública é de responsabilidade do Estado, as políticas para sua manutenção em tempos e momentos que exigem políticas que assegurem as formas de acontecer, de forma qualitativa, um serviço público, a exemplo da educação em tempos pandêmicos da COVID 19, também são de responsabilidade estatal.

Desde o início da pandemia, a educação pública brasileira, tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior, vem sofrendo com a ausência do acompanhamento do governo, seja estadual, seja federal, por meio de políticas públicas que atendam às necessidades da educação escolar neste momento de extrema carência de recursos, de diferentes naturezas, por parte das instituições escolares e dos alunos.

No momento em que a disseminação do coronavírus tornou-se incontrolável, e as medidas protetivas não deram conta das expectativas de controle, a suspensão das aulas como forma de preservação da vida tornou-se inevitável. As condições sob as quais as instituições tiveram que agir para fazer o ensino acontecer ratificaram o lugar da educação no projeto de governo da atual gestão pública federal.

A Rede de Pesquisa Solidária, boletim n.º 22, de 28 de agosto de 2020, traz uma análise sobre as políticas públicas do governo federal e demais entes federados no combate à pandemia no Brasil. Segundo este boletim, a falta de organicidade entre as esferas administrativas causou prejuízos na aprendizagem de mais de 30 milhões de estudantes entre 6 e 17 anos; deste montante, cerca de 80% são alunos da rede pública da Educação Básica.

Assim como na Educação Básica, o Ensino Superior não foi contemplado com políticas digitais para o acontecimento do ensino remoto. A precariedade das condições em que acontece o ensino público foi intensificada pela falta de atenção por parte das autoridades responsáveis.

Frente às possibilidades de prejuízo na aprendizagem dos alunos causado pela suspensão das aulas presenciais, consideramos que este seria um momento em que a qualidade da educação exige extremo cuidado por parte das autoridades competentes.

Urgentes seriam medidas que assegurassem o ensino e a aprendizagem a distância, utilizando-se não só a internet, mas valendo-se de outros meios de comunicação, a exemplo da televisão e rádio com conteúdos curriculares, além de materiais didáticos impressos para os alunos¹, não somente do Ensino Superior,

¹ As medidas citadas foram tomadas por alguns dos países da América Latina, permitindo a continuidade das aulas, evitando prejuízos na aprendizagem dos alunos, tendo sido sistematizadas pela UNESCO. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19. Acesso em: 21 jul. 2021.

mas também de diferentes níveis, etapas e modalidades da educação brasileira em favor da diminuição do impacto da pandemia na aprendizagem, na evasão escolar e no trabalho dos professores.

O Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, que poderiam colocar parâmetros para as decisões, estão praticamente ausentes. A única medida adotada para a educação foi a edição, em julho, de algumas diretrizes de biossegurança para a retomada das aulas e a concessão de internet gratuita a alunos de universidades e institutos federais. O debate se desenvolve, portanto, ao sabor da intuição ou, pior, de preocupações eleitorais. (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020, p. 13).

Os efeitos da pandemia no Ensino Superior atingiram os docentes deste nível de forma que o uso das tecnologias digitais se tornou obrigatório para que a profissão fosse exercida. Os professores foram incumbidos da docência via ensino remoto valendo-se das interações tecnológicas sem tempo hábil para a aprendizagem e o domínio das ferramentas digitais que passaram a utilizar durante a pandemia. A organização do trabalho pedagógico para atender a nova forma de fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem levou os docentes a criarem práticas pedagógicas com o ensino remoto já em curso. A busca pelo conhecimento foi tão emergencial quanto o modelo de ensino implementado após a suspensão das aulas presenciais.

Os desafios que faziam parte das aulas presenciais tomaram outras formas. Alunos sem condição de acesso à internet exigiram a busca de alternativas para que as atividades chegassem até eles, e a organização didático-pedagógica teve que ser reelaborada. Problemas de conexão foram constantes. A participação dos alunos de forma efetiva nas aulas em momentos síncronos não atendeu às expectativas dos professores.

Essa nova forma de exercer a profissão gerou reflexões acerca dos direitos fundamentais da vida privada e da imagem, assegurados constitucionalmente, mas questionáveis quando se observam a solicitação da gravação dos encontros síncronos virtuais, a exposição da imagem do docente e o acesso das salas de aulas virtuais por estranhos. Esses são alguns dos acontecimentos que não apresentam respostas nem ações tomadas pelas instâncias administrativas para garantir a segurança e a preservação dos direitos dos docentes, dos discentes e dos conteúdos produzidos (ANGELUCCI *et al.*, 2021, p. 2).

A inércia do governo federal na elaboração de políticas educacionais para atender as formas como o ensino deveria acontecer no âmbito das universidades acirrou a precarização do trabalho docente. Tornamo-nos reféns das ferramentas digitais: uma enorme cobrança sobre conhecimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA), *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom*, *Classroom*; exigência de planejamento e coordenação de seminários via *on-line*, *webconferências*, *webinars*, *lives*; participação em vários grupos de *WhatsApp*. Além disso, a necessidade de permanecer disponível e conectado em rede *on-line* entrou forçosamente em nossa rotina profissional em tempos de pandemia.

A inexistência de medidas governamentais com ampliação de internet e adoção de outros recursos que atendessem os alunos para que as aulas chegassem até eles de diferentes formas exigiu extrapolarmos o campo de atuação profissional em vá-

rios momentos. Além de professores, muitas vezes atuamos como técnicos de informática, terapeutas, mediadores de conflitos, e, muitas vezes, o trabalho do professor adquiria a conotação de auxiliar administrativo na operação de telemarketing, estendendo a jornada de trabalho e levando o docente à exaustão.

Não houve apenas o uso de novas ferramentas digitais ainda não dominada pelo professor, mas também uma adequação das questões metodológicas, com a preocupação em como ensinar os conteúdos de forma que a aprendizagem realmente acontecesse, buscando também novas formas de avaliar. Houve uma inversão de papéis, as ferramentas digitais ocuparam o papel central no processo ensino-aprendizagem, e o trabalho do professor tornou-se subordinado às tecnologias educacionais digitais, gerando certa descaracterização da profissão e do trabalho docente.

As novas formas de reestruturação produtiva e de organização do mundo do trabalho, em tempos de pandemia, juntamente com a consciente omissão dos gestores públicos, legitimaram a agressão sofrida pelos profissionais do magistério do Ensino Superior. Essa agressão se deu pelo uso forçado das novas formas definidas como alternativas de fazer as aulas acontecerem, guiadas muito mais pelos interesses nas questões organizacionais e burocráticas do sistema educacional, com prioridade no cumprimento do ano letivo, sem a preocupação de como aconteceriam as aulas, sua qualidade e a aprendizagem dos alunos, sem contar as limitações de acesso por parte destes.

A valorização histórica e social da função e da profissão docente, por força das alterações do mundo do trabalho e por questões ideológicas, vem sofrendo, de tempos em tempos, além da depreciação social já citada, a condição de coisificação da profissão. A flexibilização, conceito neoliberal que se constitui como síntese ordenadora dos fatores que fundamentam as mudanças na “[...] sociabilidade do capitalismo contemporâneo [...]”, invadiu a profissão docente, reduzindo drasticamente as fronteiras entre a vida profissional, o espaço do exercício da profissão e a vida privada (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412). O agravamento da precarização do trabalho docente na pandemia, expresso pela forma como aconteceu o retorno das aulas e pelo modo como os professores tiveram que buscar alternativas para que as aulas acontecessem, ganhou novo predicado, a “inventividade”. Este termo, empregado como expressão das soluções utilizadas pelos professores do Ensino Superior para que as aulas acontecessem, foi, quando muito, uma reconfiguração forçada pelos ditames do capital aos profissionais do magistério superior. A isso podemos denominar de sobretrabalho.

4 NUANCES DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: REIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA

É inegável o papel das tecnologias de informação na manutenção do tecido social e garantia das condições educacionais mínimas para continuidade dos estudos durante a pandemia do coronavírus. Contudo, não podemos deixar de destacar as tendências problemáticas que sua aplicação massiva e desordenada por parte de governos e instituições privadas representou, em especial, para o trabalho docente. Destaquem-se aqui os efeitos corrosivos desta aplicação sobre o trabalho docente no Ensino Superior. A pandemia sobretudo acelerou tendências “estranhadoras” (LUKÁCS, 2013) que vinham se desenvolvendo no núcleo da rees-

truturação do trabalho docente em concomitância com as formas flexíveis de extração da mais-valia pelo capital. Na reestruturação produtiva, os conhecimentos específicos dos trabalhadores são incorporados pelo processo de automação na reestruturação do trabalho docente, os conhecimentos específicos da docência são incorporados pelas ferramentas virtuais, respeitando as especificidade; em ambos, temos um processo de reificação que produz o fortalecimento do capital e o empobrecimento dos trabalhadores da produção e da educação.

De tal modo, pode-se verificar, ao longo do ano de 2020, o aumento expressivo de demissões de professores do Ensino Superior², aliado à intensificação do trabalho, rebaixamento salarial e descaracterização de suas atividades profissionais. De fato, já havia antes da pandemia a conformação de uma conjuntura negativa para o trabalho em geral com a aprovação da Reforma trabalhista e a eleição de um governo ultraconservador no país. Mas até então seus efeitos tiveram pouco reflexo sobre categorias com maiores qualificações, ou de alta qualificação, como os professores do Ensino Superior. A aprovação do trabalho intermitente e o estancamento dos concursos públicos apresentaram características nocivas aos docentes do Ensino Superior, tanto na rede privada, quanto no sistema público de ensino, que assistiram à precarização dos empregos e diminuição das possibilidades de trabalhos estáveis e com maior remuneração. Tais tendências se estreitaram na pandemia. Com a urgência do ensino remoto, potencializaram-se os processos de reificação da docência, entendida como coisa, quantificável, cambiável e dispensável.

Exige-se dos docentes eficiência na aplicação de tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, ao mesmo tempo que se esfumam suas qualificações acadêmicas, principalmente as ligadas à produção da pesquisa e extensão, arrasando a docência a um processo de inversão de prioridades do protagonismo educacional. Torna-se a tecnologia o sujeito da educação, enquanto os professores são transformados em seus meros executores. Vejamos, por exemplo, o extensivo apelo à aplicação do hibridismo como solução aos problemas de aprendizagem que se acumularam com a pandemia. Especialmente no Ensino Fundamental, o ensino híbrido está sendo implantado a fórceps nas escolas nesta pandemia, com a promessa de que, por si mesmo, será capaz de garantir a qualidade do ensino para os alunos. Mas não só no Ensino Fundamental a aplicação de metodologias que impliquem o uso de tecnologias está sendo efetivada de modo açodado e irrefletido.

No Ensino Superior também há uma forte sinalização ao uso de metodologias ativas, acompanhadas de uma série de outras terminologias (sempre em inglês), de ferramentas tecnológicas que estariam acima da “ultrapassada” docência. Tais metodologias aparecem desligadas de suas bases teóricas, como se elas pertencessem ao aplicativo de *software*, e não de um longo processo de desenvolvimento e amadurecimento de ideias educacionais, colocadas em prática e testadas por professores na história. Assim são apresentadas como inovadoras, mas o que há de inovador numa metodologia de classe invertida, quando Pestalozzi, há mais de duzentos anos, já ensinava por meio das “lições de coisas”? Ou quando John

² Houve casos taxativos, como a demissão de mais de 300 professores pela UNINOVE, por meio mensagem automática, substituindo-os por palestras gravadas na plataforma virtual da universidade.

Dewey propõe a aprendizagem por projetos na década de 1920? Ou quando Decroly propõe seu método global?

Essas metodologias educacionais não surgiram com as tecnologias, mas foram incorporadas a elas, numa disposição didático-pedagógica que revela sua filiação aos pressupostos escola-novistas renovados pelo lema do “aprender a aprender”. Contudo, oculta, ao mesmo tempo, as raízes históricas e filosóficas que lhes originam, de modo a se apresentarem como reflexos coisificados, que, segundo Lukács (2013, p. 663), “[...] sempre que a reação a um processo, [...] já não for mais consciente, mas for efetuada mediante reflexos condicionados, os processos que entram em cogitação são espontaneamente coisificados.”

Camuflam, da mesma forma, interesses não educacionais, que se conectam a empresas de tecnologia e grandes corporações do setor privado. Assim empresas interessadas em oferecer serviços educacionais virtuais desenvolvem plataformas, repositórios, atividades interativas e colaborativas, murais, formulários virtuais, entre outras ferramentas, a partir de uma lógica de ensino responsivo, ou seja, envolva uma reação dentro de uma forma esperada, tornando cada vez mais indispensável sua presença na educação. Na mesma medida, fundações privadas investem na formação de professores por meio dessas plataformas digitais e metodologias ativas, promovendo um duplo movimento de desvalorização da docência e enfraquecimento das licenciaturas.

Na pandemia tais recursos vieram arvorados do discurso ideológico da sua ubiquidade, aprofundando a ideia de que não existe alternativa, a não ser a sua aplicação extensiva para a educação, buscando firmar uma realidade não existente.

A reificação torna-se um fator social eficaz precisamente na medida em que tais convicções se disseminam e consolidam, de modo que ela - não obstante a sua constituição, que, na realidade, é puramente ideológica - passa a influir sobre os homens na vida cotidiana como uma realidade e até como a realidade. (LUKÁCS, 2013, p. 682).

O efeito disso é que hoje a maioria dos professores tem dificuldade de apresentar um posicionamento contrário ao ensino remoto, especialmente quando se trata da modalidade EaD. Contudo a realidade demonstrou o contrário, reafirmando o imperativo da educação presencial e da formação docente no Ensino Superior. As pressões pelo retorno das aulas presenciais por parte dos pais foram muitas, muito disso provocado pelo baixo desempenho dos filhos. Segundo pesquisa realizada pelo Datafolha, de 88% das crianças em fase de alfabetização, 51% delas mantiveram o mesmo estágio de aprendizado, e 29% desaprenderam o que já sabiam 22%, conforme a percepção dos responsáveis. Também nesta linha a desmotivação dos alunos é retratada com índices altos de risco de abandono escolar.

Três em cada dez (31%) estudantes podem desistir da escola se não conseguirem acompanhar as aulas em casa, temem seus pais ou responsáveis. O índice ficou estável entre maio e junho. No grupo que pode desistir, 57% dedicam até duas horas por dia às atividades escolares (ante 46% na média nacional), 44% tiveram piora no relacionamento em casa (ante 24% na média nacional) e 80% tem muita dificuldade com rotina de estudo (ante 61% na média nacional). (DATAFOLHA, 2020, p. 106).

É evidente que devemos levar em consideração todas as condições precárias nas quais o ensino remoto foi implantado, mas não podemos deixar de destacar que a maioria das virtudes alardeadas em torno dele não se concretizaram. Mostrou-se mais flexível, mas não mais acessível, nem mais democrático; ao contrário, ampliou as desigualdades, expulsando os mais pobres da escola, contudo foi extremamente generoso com as corporações de mídia que expandiram sua influência sobre o mercado educacional.

O acesso foi um dos problemas mais visíveis do ensino remoto nesta pandemia. Este conseguiu ter um funcionamento melhor nos grandes centros urbanos, onde há redes de internet mais robustas, mas, mesmo nestas regiões, o atendimento às pessoas de baixa renda ficou comprometido. Para estas situações as escolas recorreram a soluções presenciais, a impressão de materiais para a entrega em mãos aos responsáveis. Pode-se dizer, contudo, que este não é um problema novo, ou específico da pandemia, a modalidade não presencial sempre teve dificuldade em atingir os lugares mais distantes e atender as classes mais pobres do país. Isso ocorre não somente por uma dificuldade de acesso, mas também por uma questão relativa à natureza da educação.

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material - na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção -, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

A educação não presencial carece da relação imediata entre professor e aluno. Tal carecimento vem acompanhado do esvaziamento dos conteúdos escolares e das mediações necessárias para a apropriação desses conteúdos, uma vez que “[...] diante de um modelo em que a aula virtual - atividade síncrona -, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41). De tal modo, observam-se nessa relação as características do estranhamento, nas quais as relações humanas são transformadas em relações entre coisas, e as coisas ganham características humanas numa completa “fantasmagoria” (BENJAMIN, 2009) da docência. No que tange à formação de docentes no Ensino Superior, assistimos ao avanço da sua desumanização, tal qual a reestruturação produtiva no chão da fábrica, as habilidades docentes são absorvidas pela tecnologia e voltadas contra a própria docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do coronavírus alterou profundamente o nosso modo de vida e expôs as fragilidades de nossa educação. A alternativa para manter o mínimo de conteúdos escolares durante o isolamento foi a utilização dos recursos tecnológicos de comunicação e informação, logo os governos federal e estaduais providenciaram as condições jurídicas para a realização das aulas remotas. No entanto, não prepararam as condições materiais para garantir o acesso democrático a todos; ao contrário, utilizaram-se do contexto para impor aos professores me-

didadas extenuantes de trabalho e popularizar as ferramentas tecnológicas de uso educacional e comunicacional pertencentes às grandes empresas informacionais que ampliaram sua influência sobre o lucrativo mercado da educação.

Com isso, aceleraram-se tendências que vinham se formando dentro da lógica neoliberal de flexibilização do trabalho e da formação docente, buscando tornar perenes medidas que teriam como pretexto a situação emergencial da pandemia. No Ensino Superior, alguns pontos dessa lógica ficaram mais nítidos nesse período. O discurso da responsabilização docente se fortaleceu nesse período jogando, nas costas dos professores, os altos índices de desistência e de baixo rendimento dos alunos, ocasionados por problemas sociopolíticos e estruturais, que, vez ou outra, são relacionados a inabilidades dos professores no trato com as tecnologias ou no excesso de exigências para formação do aluno. Nesse período, os docentes assumiram para si não só as tarefas educacionais, mas também as estruturais, como a rede de internet e os equipamentos de informática, e as superestruturais, como a assistência social e psicológica dos alunos, as quais extrapolam em muito as suas capacidades profissionais.

Na mesma medida, verifica-se o sufocamento das outras atividades docentes no Ensino Superior, as quais demandam a pesquisa e a extensão. Isso retrata uma verdadeira paralisia da nossa produção científica e acadêmica, voltada neste momento para absorção do conjunto de aplicativos, *softwares* e metodologias para garantia do ano letivo. Verifica-se uma absorção, na grande maioria das vezes, realizada de modo acrítico, o qual coloca a docência no ciclo das reificações do capital, transformando-a numa grande vitrine de produtos que podem ser adquiridos conforme o gosto do cliente. As capacidades docentes são incorporadas, apresentadas e vendidas como capacidades do aplicativo ou plataforma, o capital das empresas aumenta cada vez mais, e o trabalho docente se torna empobrecido.

Por fim, ressalta-se a importância da análise crítica deste momento buscando entender seus desdobramentos para a atividade docente no Ensino Superior, compreendendo-o não simplesmente como um período emergencial, mas também como um momento de atuação política cujas forças do capital não deixam de operar na conformação da educação e da docência aos seus interesses.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJJLP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR - *ABMES*. COVID-19 vs. Educação Superior: O que pensam os alunos e como sua IES deve se preparar? Relatório de pesquisa - onda 2. Educa Insights, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/pesquisaabmeseduca05052020.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ANGELUCCI, Carla Biancha; NEIRA, Marcos Garcia; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; OLIVEIRA, Rosenilton de; PRIETO, Rosângela Gavioli; SANTOS, Vinício de

Macedo. Ensino (superior) remoto emergencial: questões éticas. *Jornal da USP*. São Paulo, 10 de jun. de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/ensino-superior-remoto-emergencial-questoes-eticas/>. Acesso em: 13 de jul. de 2021.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria n. 2.117*, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, ed. 239, seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Nota de esclarecimento*. Brasília, 18 de março de 2020a. Disponível em <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória n. 934, de 1 de abril, 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 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do *Parecer CNE/CP n. 5/2020*. 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. *Diário Oficial da União*, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 4 maio 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coronavírus: monitoramento das instituições de ensino*. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/> Acesso em: 15 jul. 2021.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política*. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. *Políticas públicas e gestão da educação no Brasil*. Maringá: Eduem, 2012.

COVID-19: POLÍTICAS PÚBLICAS E A RESPOSTA DA SOCIEDADE. *Rede de pesquisa solidária*. Boletim n. 22 de 28 de ago. de 2020. Disponível em: https://rededesquisasolidaria.org/wpcontent/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2021.

DATAFOLHA. *Educação não-presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias*. 2ª. onda. Amostra Nacional. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.>

itausocial.org.br/noticias/nova-pesquisa-datafolha-aponta-aumento-da-oferta-de-atividades-nao-presenciais-mas-preocupacao-com-evasao-persiste/. Acesso em: 19 jul. 2021.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *Arquivo Brasileiro De Educação*, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GUSSO, Helder Lima; GONÇALVES, Valquíria Maria. 2020. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e23895. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 19 jul. 2021.

HERINGER, Roberto de Almeida. *Quantas políticas públicas há no Brasil?*

O problema da imprecisão conceitual para a avaliação de políticas públicas. 2018. Monografia (Pós-graduação *lato sensu*). Senado Federal - Instituto Legislativo Brasileiro-ILB, Avaliação de Políticas Públicas. Instituto Legislativo Brasileiro, Brasília, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/555174/ILB2018_HERINGER.pdf?sequence=1. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY (JHU). *COVID-19*. Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University, 2021. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LUKÁCS, Gyorgy. *Para uma ontologia do ser social II*. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. Genova: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: *Universidade e Sociedade: pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente*. Ano, 31, n. 67, janeiro de 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION (UNESCO). *COVID19 Educational disruption and response*. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION (UNESCO). *Sistema de información de tendencias educativas em américa latina*. Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID - 19. Buenos Aires, 2020b. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19. Acesso em: 28 de ago. de 2021.

Recebido em: 21 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.