

O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E DAS LEGISLAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR NAS VOZES DE PROFESSORES

Rodrigo Parras, Márcia Aparecida Amador Mascia***

RESUMO

Com a pandemia de covid-19, o ensino superior no Brasil passou por mudanças significativas, com a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Este artigo analisa as relações de poder-saber no ensino remoto emergencial sob a ótica de Michel Foucault. A partir da legislação educacional e entrevistas com professores, investigamos as adaptações docentes e os impactos das tecnologias no ensino e nas subjetividades docentes. A pesquisa aborda conceitos como biopolítica, governamentalidade e subjetividade, destacando o papel do professor como agente adaptável em um cenário de transformação educacional. Evidenciou-se que o Ensino Remoto Emergencial reconfigurou o papel do professor e introduziu novas dinâmicas de poder-saber no ensino superior. O uso de tecnologias, associado às demandas das legislações, transformou a prática docente, revelando resistências e tensões. No entanto, também abriu possibilidades para reflexões sobre o futuro da educação e as formas de resistir às imposições do sistema.

Palavras-chave: covid-19; subjetividade; ensino superior.

* Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professor da Universidade São Francisco (USF). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5858-1405>. Correio eletrônico: rodrigop@usf.edu.br.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5305-7332>. Correio eletrônico: marciaaam@uol.com.br.

**THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC AND LEGISLATIONS ON
UNDERGRADUATION SCHOOLS IN THE VOICES OF TEACHERS**

ABSTRACT

With the covid-19 pandemic, undergraduation education in Brazil underwent significant changes with the adoption of Emergency Remote Teaching (ERT). This article analyzes power-knowledge relations in Emergency Remote Teaching through the lens of Michel Foucault. Based on educational legislation and interviews with teachers, we investigate teaching adaptations and the impact of technologies on teaching practices and teacher subjectivities. The research addresses concepts such as biopolitics, governmentality, and subjectivity, highlighting the role of the teacher as an adaptable agent in a context of educational transformation. It became evident that Emergency Remote Teaching reconfigured the teacher's role and introduced new power-knowledge dynamics in higher education. The use of technologies, combined with legislative demands, transformed teaching practices, revealing resistances and tensions. However, it also opened up possibilities for reflections on the future of education and ways to resist the system's impositions.

2

Keywords: covid-19; subjectivity; undergraduation school.

**EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 Y LAS LEGISLACIONES EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS VOCES DE LOS DOCENTES**

RESUMEN

Con la pandemia de covid-19, la educación superior en Brasil experimentó cambios significativos con la adopción de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Este artículo analiza las relaciones de poder-saber en la enseñanza remota de emergencia desde la perspectiva de Michel Foucault. A partir de la legislación educativa y entrevistas con docentes, investigamos las adaptaciones pedagógicas y los impactos de las tecnologías en las prácticas docentes y las subjetividades de los profesores. La investigación aborda conceptos como biopolítica, gubernamentalidad y subjetividad, destacando el papel del

docente como un agente adaptable en un contexto de transformación educativa. Se evidenció que la Enseñanza Remota de Emergencia reconfiguró el papel del docente e introdujo nuevas dinámicas de poder-saber en la educación superior. El uso de tecnologías, asociado a las demandas legislativas, transformó la práctica docente, revelando resistencias y tensiones. Sin embargo, también abrió posibilidades para reflexionar sobre el futuro de la educación y las formas de resistir las imposiciones del sistema.

Palabras clave: covid-19; subjetividad; educación superior.

1 INTRODUÇÃO

Tendo iniciado o doutorado em Educação em março de 2020, com um projeto sobre políticas públicas de ensino superior, fomos surpreendidos pela pandemia de covid-19, o que fez com que o nosso olhar se voltasse à educação na pandemia e desejasse realizar uma pesquisa que pudesse constituir um legado às gerações futuras.

A pandemia de covid-19, desencadeada pelo novo coronavírus, transformou rapidamente a realidade global, caracterizando-se como uma crise de saúde pública de proporções planetárias. Em resposta à rápida propagação do vírus e à alta taxa de mortalidade entre pessoas idosas e com doenças crônicas, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) declarou em janeiro de 2020 uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, e, em março do mesmo ano, a doença foi classificada como uma pandemia. Dentre as estratégias adotadas pelos governos para conter o avanço do vírus, o isolamento social foi a medida mais amplamente aplicada, com o objetivo de evitar aglomerações e reduzir a disseminação do vírus. No entanto, essa medida trouxe sérios impactos econômicos e sociais, obrigando a sociedade a se adaptar rapidamente a uma nova dinâmica de vida, trabalho e ensino.

O ensino, como um dos pilares da sociedade, sofreu uma transformação drástica devido ao distanciamento social. Com a necessidade de suspender as aulas presenciais, o Brasil, assim como outros países, viu-se forçado a implementar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma alternativa à educação tradicional, mediada por tecnologias digitais. Essa transição abrupta exigiu dos professores uma adaptação rápida e improvisada ao uso de novas ferramentas tecnológicas, muitas vezes sem a devida formação ou suporte institucional. A falta de preparação dos docentes para esse novo modelo de ensino gerou um sentimento

generalizado de insegurança e medo quanto à eficácia do processo educacional e ao futuro do ensino superior.

A transição para o ensino remoto não foi apenas uma mudança metodológica, mas uma reconfiguração das relações de poder e saber no campo educacional. A análise das legislações e decretos que orientaram o ensino durante a pandemia revela como o Estado exerceu um biopoder, moldando o comportamento e a prática pedagógica por meio da regulamentação do ensino remoto. A partir das obras de Michel Foucault, especialmente seus conceitos de biopolítica, governamentalidade e biopoder (2008), é possível compreender como a educação se constituiu como uma arena de disputa por saberes e formas de poder, em que as políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro durante a pandemia visaram controlar não só a saúde da população, mas também a produção do saber educacional.

Em relação à formação da subjetividade docente, a imposição do ensino remoto emergencial revelou a vulnerabilidade dos professores diante de uma nova realidade, marcada por incertezas e desafios tecnológicos. De acordo com dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2020), a grande maioria dos professores não possuía experiência prévia com o ensino remoto, e muitos não receberam treinamento ou orientação adequada para lidar com as tecnologias. Essa falta de suporte gerou um sentimento de inadequação e medo entre os docentes, que se viram forçados a se reinventar enquanto profissionais. A falta de preparo estrutural, aliada à pressão por resultados educacionais e à necessidade de garantir a continuidade da aprendizagem, teve um impacto profundo na subjetividade dos educadores, frente a uma nova forma de governamentalidade.

No campo das políticas educacionais, a implementação do ensino remoto emergencial foi marcada por uma série de legislações que orientaram as práticas pedagógicas durante a pandemia. Essas legislações não apenas regulamentaram a forma como as aulas seriam ministradas, mas também estabeleceram novos parâmetros para a avaliação e o acompanhamento dos alunos, influenciando diretamente o papel do professor.

Além disso, a pandemia evidenciou as desigualdades sociais e estruturais que permeiam a educação no Brasil, como a falta de acesso à tecnologia e à *internet* em muitas regiões, o que dificultou a implementação do ensino remoto em algumas áreas. Esse cenário acentuou as disparidades educacionais e gerou um desafio adicional para os docentes, que tiveram que lidar com a exclusão digital de seus alunos, ao mesmo tempo que tentavam manter a qualidade do ensino (Mascia; Azeredo; Franco, 2022; Parras; Mascia, 2022).

Este artigo é parte de pesquisa de doutorado em Educação já defendido. A pesquisa que originou este artigo se inseriu nesse contexto, ao buscar compreender as implicações das políticas educacionais durante a pandemia para a constituição da subjetividade docente, especialmente no ensino superior. A partir da análise de documentos legislativos e entrevistas com professores de uma universidade paulista, a pesquisa procura responder a questões relacionadas às relações de poder-saber que atravessaram o ensino remoto e como a subjetividade dos docentes foi moldada por esse novo contexto.

A seguir, é apresentado o referencial teórico, seguido de uma discussão sobre as legislações educacionais no período da pandemia no Brasil e da análise das vozes de professores do ensino superior que vivenciaram a pandemia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Foucault (1979), o poder não deve ser compreendido como algo fixo ou exclusivamente concentrado em determinados indivíduos ou grupos. Ele se manifesta de forma difusa entre os sujeitos, operando em redes que constantemente geram novas formas de conhecimento. Nas palavras do autor:

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (Foucault, 1979, p. 78).

Essa concepção de poder em rede e em constante circulação é particularmente relevante nesta pesquisa, pois revela que o poder não é algo estático ou monopólico; ao contrário, transita entre os sujeitos, sendo exercido e sofrido por eles. As relações de poder, segundo Foucault, são capilares, dispersando-se em diferentes esferas da sociedade, como instituições familiares, educacionais, hospitalares e clínicas. Elas constituem um conjunto de relações dinâmicas que moldam e produzem os sujeitos que delas fazem parte.

Foucault (1995) introduz três formas principais de subjetivação que permitem compreender como os indivíduos se tornam sujeitos: a) no campo do saber; b) nas práticas de poder que dividem e classificam; e c) nos processos de autotransformação realizados sobre si mesmos ou aplicados por outros. O autor associa o termo "sujeito" a duas dimensões

complementares: “[...] sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995, p. 235).

Assim, a análise do sujeito consiste em investigar os processos de subjetivação que transformam indivíduos em sujeitos, considerando que a "forma-sujeito" é, em si, uma construção. “O indivíduo se torna sujeito pela maneira como investiga, pela prática divisória e pela forma de transformar que os outros aplicam e que a sociedade aplica sobre nós mesmos” (Veiga-Neto, 2005, p. 136). Dessa forma, pensar o sujeito é basicamente promover uma análise das formas de subjetivação que modificam as pessoas em sujeitos.

Os conceitos de biopolítica e governamentalidade, desenvolvidos por Foucault, são centrais para a análise das dinâmicas contemporâneas de poder. Entre 1977 e 1978, em suas aulas no Collège de France, posteriormente reunidas no livro *Segurança, território e população* (Foucault, 2008), o autor examina como as práticas de governo evoluíram para regular populações, destacando o papel do Estado na administração da vida e na manutenção da ordem social.

A biopolítica, que se distingue do poder soberano clássico, foca o controle das condições de vida das populações, abrangendo questões como saúde, natalidade e longevidade. Esse conceito é intrinsecamente ligado à governamentalidade, que Foucault (2008, p. 143) define como

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Durante a pandemia de covid-19, esses conceitos encontram relevância, sobretudo na gestão educacional. A substituição de aulas presenciais por modalidades remotas, regulamentada por portarias como a n.º 343 (Brasil, 2020a) e a n.º 544 (Brasil, 2020b), exemplifica a aplicação da biopolítica e da governamentalidade. Tais medidas demonstram como o Estado, em resposta à crise, utilizou legislações para gerenciar populações e reconfigurar práticas sociais, promovendo a introdução de tecnologias digitais no ensino.

O olhar foucaultiano do poder-saber permite compreender como as políticas educacionais durante a pandemia não apenas regularam o sistema educacional, mas também criaram novos regimes de verdade, legitimando o uso da tecnologia como ferramenta central para o ensino.

A seguir, detalharemos as legislações que impactaram a educação na pandemia.

3 AS LEGISLAÇÕES DO ENSINO REMOTO

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil publicou a Portaria n.º 343, que determinava a substituição das aulas presenciais por atividades remotas mediadas por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essa normativa foi inicialmente direcionada às instituições de ensino superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino (Brasil, 2020a). Com o avanço da pandemia, novas portarias foram emitidas para adequar as diretrizes educacionais às condições emergenciais. Em junho de 2020, foi promulgada a Portaria n.º 544 (Brasil, 2020b), que oficializou a substituição das aulas presenciais por modalidades digitais enquanto persistisse a crise sanitária, revogando os atos normativos anteriores.

Desde o início da pandemia e a conseqüente adoção do ensino remoto, o cenário educacional brasileiro foi marcado por incertezas. A Portaria n.º 544 representou um marco para que as Instituições de Ensino Superior pudessem estruturar seus planos pedagógicos, incorporar tecnologias digitais e adotar práticas de ensino híbrido. No entanto, a constante atualização normativa gerou desafios significativos para gestores e professores, que enfrentaram dificuldades para adaptar-se rapidamente às mudanças, lidando com ansiedade, estresse e a necessidade de reorganizar suas práticas pedagógicas para atender às demandas do ensino a distância.

A crise pandêmica evidenciou não apenas a necessidade de se repensar métodos de ensino, mas também expôs lacunas estruturais, como a carência de protocolos de segurança, a insuficiência de infraestrutura tecnológica e a rapidez com que as informações precisavam ser atualizadas. Nesse contexto, a reorganização do calendário escolar e a adoção do teletrabalho emergiram como estratégias governamentais para mitigar os impactos da crise, refletindo conceitos de biopolítica e governamentalidade, conforme proposto por Michel Foucault (2008). A biopolítica refere-se ao exercício do poder sobre a vida das populações, abrangendo aspectos como saúde pública e controle social, enquanto a governamentalidade diz respeito às práticas e mecanismos pelos quais o Estado regula comportamentos individuais e coletivos.

No cenário pandêmico, tais estratégias ilustraram a atuação estatal na proteção da saúde e na manutenção da ordem social, destacando-se a importância das medidas preventivas. A crise também trouxe à tona limitações do modelo neoliberal, evidenciando a

insuficiência do enfoque na autonomia individual e na desregulação estatal frente a desafios complexos, como saúde pública e educação. Em um contexto de subfinanciamento público, as desigualdades educacionais foram exacerbadas, sobretudo nas comunidades mais vulneráveis, que enfrentaram dificuldades tanto no ensino básico quanto no superior (Cordeiro *et al.*, 2020).

Além disso, a gestão da crise revelou fragilidades na liderança política do período, com impactos significativos atribuídos à ausência de medidas efetivas e à instabilidade nas nomeações ministeriais. No campo educacional, as portarias emitidas pelo MEC durante a pandemia podem ser interpretadas como instrumentos de biopolítica, legitimando o uso de tecnologias digitais como um novo "regime de verdade" que normatizou e controlou práticas educacionais. Essas normativas não apenas moldaram a resposta imediata ao contexto emergencial, mas também redefiniram dinâmicas pedagógicas e institucionais, reforçando tendências de controle e regulação no ambiente educacional.

A seguir, trataremos os procedimentos metodológicos empregados para o levantamento do *corpus* desta pesquisa, qual seja, as entrevistas com os sujeitos-professores-participantes.

4 METODOLOGIA

Este estudo segue o método qualitativo e interpretativista, para o qual o *corpus* de pesquisa foram documentos e entrevistas realizadas com os professores-participantes de uma universidade localizada no interior de São Paulo. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética.

As entrevistas, três no total, foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2022, devidamente autorizadas, através de *WhatsApp*, com duração aproximada de 2 horas, utilizando-se gravação e transcrição manual de áudio. Foram feitas entrevistas abertas, de modo a deixar o entrevistado bem à vontade, direcionando ao tópico quando este se deslocava da temática. Depois da transcrição das entrevistas, foi enviado o texto para os entrevistados para que eles pudessem verificar se havia algo que desejassem retirar ou incluir no texto.

A universidade *locus* refere-se a uma instituição tradicional, localizada em três cidades do interior de São Paulo, que está presente na esfera educacional há mais de 40 anos e que oferece mais de 30 cursos de graduação, 10 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 3 de pós-graduação *stricto sensu*, com mestrado e doutorado.

Os três sujeitos que se dispuseram a responder a entrevista, até o momento desta, estavam atuando, também, na gestão de seus cursos. Os critérios de inclusão/exclusão dos

participantes da pesquisa foram no sentido de escolher um professor universitário que tivesse atuado como professor durante a pandemia de cada uma das grandes áreas de pesquisa: humanas, tecnológica e saúde. Importante pontuar que a referida universidade trabalhou de modo remoto nos anos de 2020 e 2021, tendo retornado, de modo híbrido, no início de 2022, e terminado o ano de 2022 totalmente presencial, sendo que as entrevistas se deram no final deste ano de 2022, em um momento em que os docentes já estavam atuando presencialmente.

Os sujeitos participantes foram 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Para não expor a identidade dos entrevistados, na análise de suas falas aparecem os nomes de Sujeito Participante 1 (SP1), Sujeito Participante 2 (SP2) e Sujeito Participante 3 (SP3).

5 AS VOZES DOS PROFESSORES

A pesquisa que deu origem a este artigo tematizou nas entrevistas com os professores-participantes três pontos: como eles se colocavam em relação ao ensino remoto, como eles se colocavam em relação às legislações e como eles se colocavam em relação às mudanças de metodologia. Para este artigo, traremos as falas dos sujeitos-participantes em relação ao ensino remoto e em relação às legislações.

9

5.1 Em relação ao ensino remoto

Apesar de a pandemia de covid-19 ter transformado profundamente o cotidiano global, as soluções de ensino a distância emergiram como resposta imediata às restrições impostas, expondo, entretanto, as desigualdades educacionais associadas ao acesso às mídias digitais e à capacitação docente. Nesse sentido, conforme apontado pelo Sujeito-Participante 1 (SP1): “o ensino remoto foi uma ação contingencial diante de circunstâncias bastante adversas”.

O ensino remoto emergencial (ERE), adotado por diversas instituições durante os anos de 2020 e 2021, inclusive na instituição *locus* desta pesquisa, revelou-se uma estratégia pragmática para garantir a continuidade das atividades acadêmicas, sobretudo no ensino superior, onde a resistência inicial foi menor.

Este contexto evidenciou desafios distintos entre os docentes, como ilustrado pelos relatos de SP1 e SP3:

Excerto 1 - Já me sentia familiarizada com reuniões online, pois já praticava isso com a equipe que eu coordenava, mesmo antes da pandemia. Também me senti à vontade com as tecnologias que utilizei durante a pandemia. (SP1).

Excerto 2 - Não estava preparado para lecionar nesse formato para ser bem sincero eu era muito resistente a esse formato, então eu acho que os professores antigos, eles com as práticas antigas, eles não estavam preparados assim como eu não estava preparado e não acreditava no formato, o que é pior do que não estar preparado. (SP3).

SP1, que já possuía experiência prévia com reuniões *on-line*, adaptou-se com relativa facilidade às ferramentas tecnológicas utilizadas no ensino remoto. Em contraste, SP3 demonstrou resistência inicial ao modelo, marcado por uma postura cética e falta de preparo para adotar novas metodologias. Esse cenário reflete a diversidade de reações individuais ao ERE, cuja adaptação variava de acordo com experiências prévias e concepções pedagógicas.

De acordo com Foucault (1979), o poder não é meramente repressivo, mas também produtivo, moldando comportamentos e práticas. Assim, mesmo diante da resistência inicial, muitos professores, incluindo SP3, como veremos adiante, adaptaram-se às novas exigências impostas pelo contexto pandêmico, motivados, em parte, pela necessidade de preservação do emprego e continuidade profissional. Esse processo exemplifica a dinâmica do “poder-saber”, em que a aquisição de competências tecnológicas pelos professores torna-se uma forma de exercício do poder no ambiente educacional.

A subjetivação, conforme discutida por Foucault (1995), implica a transformação dos sujeitos em resposta às condições em que vivem. O ensino remoto, nesse sentido, não apenas alterou as práticas pedagógicas, mas também influenciou a construção de novas subjetividades entre professores e alunos.

Quando questionados como foi a relação com os alunos no ERE, os entrevistados responderam o seguinte:

Excerto 3 – Comparativamente, a relação com alunos no ensino remoto e presencial é muito diferente. Não há como negar que no ensino remoto existe uma menor interação, um distanciamento (mesmo que o docente utilize de técnicas para minimizar) entre docente e discente, pode-se dizer uma relação mais impessoal. Foi nítido perceber a maior proximidade, maior interação com os alunos com a volta presencial (SP2).

Excerto 4 - Em relação aos alunos, creio que vi se repetir no remoto aquilo que vemos em sala presencial, os que são engajados e dedicados se adaptam e contribuem para o aprendizado de todos, inclusive do professor, mas a parcela que não tem essa característica ficou distanciada e mais difícil de alcançar e motivar (SP1).

Excerto 5 - O ensino remoto é um ensino que tem uma parcela síncrona, essa parcela síncrona é a grande diferença do EAD e eu acho que isso promove, essa parcela síncrona ela promove a interação entre o docente e os estudantes e entre os estudantes em si, no EAD se não forem promovidas algumas ações, uns encontros,

essa interação entre os estudantes fica muito prejudicada e acaba não favorecendo a construção de on networking (SP3).

O relato de SP2 ilustra essas mudanças, destacando as dificuldades iniciais de adaptação tecnológica e metodológica e evidenciando a pressão enfrentada pelos docentes durante a transição. Quanto à relação entre professores e alunos, os relatos apontam para uma interação mais impessoal no ensino remoto, conforme observado por SP2: “[...] não há como negar que no ensino remoto existe uma menor interação, um distanciamento entre docente e discente”. No entanto, SP3 reconhece que o modelo remoto, especialmente em seu componente síncrono, promoveu formas de interação e *networking* que, embora limitadas, contribuíram para a continuidade do processo educativo.

Desse modo, os desafios do ERE não se limitaram aos professores. Os alunos também enfrentaram barreiras significativas, desde a dispersão durante as aulas até a dificuldade de manter a atenção em um ambiente virtual. Essa dinâmica reflete as relações de poder assimétricas descritas por Foucault (1979), nas quais alunos e professores negociam novas formas de engajamento e aprendizado em um contexto de incertezas.

Obter a atenção dos alunos durante este período foi umas das mais difíceis tarefas que a pandemia trouxe para o ambiente educacional; porém, segundo Moore (2008), a tecnologia pode unir quando se compreende que ambos os lados estão envolvidos. Embora muito deste período difícil de distanciamento tenha sido a identificação com o outro e a compreensão do que estava se passando com os alunos, o distanciamento fica evidente.

O conceito de "subjetivação", conforme discutido por Foucault (1995), refere-se ao processo pelo qual os indivíduos constroem suas identidades em função de contextos específicos marcados por relações sociais e dinâmicas de poder. No caso do SP3, sua autoidentificação como um “professor antigo” (excerto 2 acima) evidencia uma ligação com práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente associadas a uma trajetória docente consolidada e distante das inovações tecnológicas; porém, fica evidenciada sua transformação, como se pode ver em sua fala em relação ao ERE: “eu acho que isso promove, essa parcela síncrona ela promove a interação entre o docente e os estudantes e entre os estudantes em si”.

Desse modo, o relato do SP3 ilustra uma transformação em sua subjetividade à medida que se adapta ao ensino remoto. Ele reconhece a importância de acreditar no potencial dessa modalidade de ensino, mesmo diante de sua inicial falta de preparo. Essa transição reflete a

capacidade de flexibilidade e adaptação a novos desafios, característica fundamental dos sujeitos que operam dentro das estruturas sociais e relações de poder.

Além disso, o discurso de SP3 destaca a pandemia como um catalisador de mudanças profundas, alinhando-se à perspectiva de Foucault (1979), segundo a qual eventos históricos ou sociais podem reconfigurar relações de poder. A crise sanitária global impôs a adoção do ensino remoto como uma necessidade imperativa, desafiando práticas estabelecidas e incentivando a inovação. Nesse contexto, SP3 reconhece que a pandemia não apenas demonstrou a viabilidade do ensino a distância, mas também trouxe à tona a diversidade de formatos que podem atender a diferentes perfis e necessidades educacionais.

Analisamos as falas de três professores universitários que vivenciaram a pandemia de covid-19 e que foram impactados de diferentes modos: SP1, mais familiarizado; SP2, que denuncia a falta de interação do modelo de ERE; e SP3 que se dizia resistente a todo ensino *on-line*, mas que acaba aderindo.

Por fim, a experiência do ensino remoto durante a pandemia demonstra a capacidade de adaptação do campo educacional frente a crises. A governamentalidade, conforme proposta por Foucault (2008), emergiu como um aspecto central dessa adaptação, em que discursos e práticas foram internalizados por professores e alunos, transformando a maneira como o ensino foi concebido e praticado. Esse cenário não apenas reafirma a importância de políticas educacionais inclusivas, mas também destaca a necessidade de capacitação contínua para enfrentar os desafios impostos pelas transformações tecnológicas e sociais.

5.2 Em relação às legislações

Durante a pandemia, o ensino remoto foi frequentemente confundido com a educação a distância (EaD) ou o ensino *on-line*, uma percepção equivocada que também se refletiu nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Estes oscilavam entre termos como “atividades não presenciais” e “aulas em meios digitais” ao fornecer orientações para as atividades educacionais no contexto pandêmico e no período subsequente. Conforme destacado por SP1: “o ensino EaD e, claro, o presencial já têm leis e normas claras, o remoto adaptou o que pode e o que coube para atravessar aquele período”.

Essa adaptação é referida por SP3, que apontou o seguinte:

Excerto 6 – Houve algumas mudanças na legislação trabalhista permitindo o teletrabalho, então isso já era permitido ou, melhor, já era previsto nas leis de forma legal, mas assim com muitos problemas judiciais, com muitas questões de discussão entre o trabalho remoto e presencial. Eu acredito que tenha acontecido muitos processos e tenha acontecido, nesse aspecto, algumas pessoas relatavam que estavam trabalhando muito mais no ambiente familiar ou vou dizer trabalhando muito mais na residência de forma remota do que quando trabalhava presencialmente. Então, isso aí deve ter gerado muitos problemas legais de hora extra e essas coisas que ficaram difíceis de ser computadas nessa época de pandemia (SP3).

Nesse sentido, SP3 destaca as alterações na legislação trabalhista que permitiram o teletrabalho, evidenciando o papel das instituições jurídicas na definição e regulação do ambiente de trabalho. Entretanto, também ressalta os desafios enfrentados, como disputas legais relacionadas a jornadas de trabalho ampliadas em ambiente domiciliar, ilustrando tensões entre as práticas tradicionais e as novas configurações laborais.

Além disso, os relatos apontam o impacto do teletrabalho na vida dos professores. Muitos relataram aumento da carga de trabalho em casa, sobrepondo-se às dinâmicas familiares, o que reforça os desafios de equilíbrio entre vida pessoal e profissional nesse modelo. Esse cenário é contextualizado por regulamentações, como o parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020), conforme evidenciado por SP2:

Excerto 7 – A orientação também fala a respeito dos reembolsos de possíveis despesas que o empregado possa ter com o trabalho remoto (art. 75-D da CLT). Outro ponto importante é a garantia do professor sobre seu direito de imagem e a sua privacidade, assegurando que não haja exposição à intimidade do seu ambiente doméstico (SP2).

Excerto 8 – A gente tinha um horário muito bem definido, isso está registrado pelas gravações que nós fizemos das aulas e disponibilizávamos aos alunos. Então acho que isso ficou muito bem registrado, evitando alguns processos trabalhistas e horas extras, por exemplo, de trabalhar fora de hora e tudo mais. Então acho que isso foi resolvido (SP3).

Esses trechos evidenciam que os acordos coletivos e as normas contratuais desempenharam papel crucial na mitigação de conflitos legais e na proteção dos direitos dos professores. Elementos como a privacidade, o direito de imagem e a delimitação clara de horários de trabalho tornaram-se centrais na implementação do teletrabalho, refletindo o controle institucional na regulação dessas práticas.

Ainda mais, as mudanças impostas pela pandemia demandaram do corpo docente uma adaptação imediata, expondo fragilidades nos modelos tradicionais de formação. Professores precisaram investir tempo em capacitações e readequações, ampliando sua carga de trabalho

para atender às exigências de um formato para o qual não estavam preparados. Como apontado por SP2:

Excerto 9 – As atividades remotas no período de pandemia deveriam ser realizadas por meio de acordos coletivos e com aditivos contratuais, que deveriam pormenorizar, entre outras questões, as relativas aos equipamentos tecnológicos a serem utilizados (aquisição, compra, manutenção ou fornecimento dos equipamentos), assim como sobre a infraestrutura do local onde as atividades seriam realizadas em *home office* (fornecimento ou reembolso das necessidades de mobiliário e outras adaptações que garantam a ergonomia e integridade física) (SP2).

Uma análise foucaultiana dessa dinâmica enfatizaria que os acordos coletivos e contratuais funcionaram como instrumentos de poder, regulando práticas e definindo os limites das atividades de teletrabalho. Tais mecanismos destacam a influência das instituições legais no ajuste das relações laborais, visando garantir o cumprimento das normas e preservar os direitos dos trabalhadores.

Na perspectiva da educação e formação, é fundamental reconhecer que cabe ao professor a responsabilidade pelas horas destinadas ao planejamento, organização das disciplinas e capacitação profissional. As mudanças abruptas nos modelos tradicionais de ensino, sem a devida preparação prévia, tiveram um impacto significativo na rotina dos docentes. Muitos precisaram participar de diversos cursos e oficinas para se adaptarem às exigências do novo formato de ensino. Além disso, enfrentaram a necessidade de investir mais tempo na preparação de suas aulas, uma vez que o modelo emergente era desconhecido e distante de sua formação inicial.

Por fim, a pandemia não apenas trouxe desafios operacionais e legais, mas também reposicionou o papel do professor como mediador do conhecimento. Coube ao docente não apenas dominar ferramentas digitais, mas também reorganizar e personalizar conteúdos, criando experiências que promovam o engajamento e a aprendizagem efetiva dos estudantes. Isso exigiu não apenas resiliência, mas também uma reconfiguração das práticas pedagógicas para integrar tecnologias de maneira crítica e efetiva.

6 CONCLUSÃO

A análise do impacto da pandemia de covid-19 na educação permitiu uma reflexão profunda sobre as transformações nas relações de poder, saber e subjetividade, particularmente no campo do ensino superior, foco desta pesquisa. A instauração do ensino

remoto emergencial como resposta à crise sanitária global revelou a fragilidade estrutural das políticas educacionais e destacou as desigualdades sociais e tecnológicas que permeiam o sistema educacional brasileiro.

Utilizando a teoria foucaultiana como base, foi possível compreender como o biopoder e a governamentalidade (2008) moldaram o cenário educacional, não apenas no âmbito institucional, mas também na subjetividade docente. A rápida implementação de práticas mediadas por tecnologias digitais expôs as limitações dos professores, que enfrentaram um processo de reinvenção profissional sob condições adversas, frequentemente sem o suporte necessário.

A análise das legislações do ensino remoto durante a pandemia de covid-19 revela uma série de transformações significativas no campo educacional, destacando o papel central das instituições governamentais na regulação e adaptação das práticas pedagógicas. As portarias do Ministério da Educação, como a n.º 343 (Brasil, 2002a) e a n.º 544 (Brasil, 2020b), ilustram a tentativa de estruturar um cenário emergencial de ensino a partir do uso de tecnologias digitais, evidenciando o poder estatal como mediador na reorganização da educação frente às circunstâncias excepcionais da crise sanitária.

Essas legislações, apesar de fundamentais para viabilizar a continuidade das atividades acadêmicas, trouxeram desafios substanciais. Entre eles, destacam-se as lacunas na formação dos professores para lidar com as novas demandas tecnológicas, o aumento da carga de trabalho docente, a invasão da escola no cotidiano dos professores e alunos e a falta de infraestrutura adequada, que acentuaram desigualdades pré-existentes no sistema educacional brasileiro.

Na perspectiva foucaultiana, essas medidas podem ser vistas como instrumentos de biopolítica, que legitimaram o uso do ensino remoto como prática normalizadora, controlando e organizando o comportamento de instituições e indivíduos. Ao mesmo tempo, expuseram as limitações do modelo neoliberal na gestão de crises, ao evidenciar a insuficiência de investimentos públicos em infraestrutura educacional e tecnológica em nosso país.

As entrevistas com os professores-participantes corroboram a complexidade do ensino remoto e híbrido. Elas ressaltam a importância de acordos trabalhistas que garantam condições adequadas para o teletrabalho, como a oferta de equipamentos e infraestrutura ergonômica. Além disso, enfatizam a necessidade de um planejamento pedagógico mais cuidadoso e personalizado, que priorizasse o aprendizado efetivo e o bem-estar dos profissionais da educação.

Dessa forma, a experiência pandêmica serve como aprendizado e reflexão sobre o papel do Estado e das instituições de ensino na implementação de políticas mais inclusivas e equitativas. Ao mesmo tempo, sublinha a urgência de se preparar professores e alunos para um ambiente educacional que, cada vez mais, integra a tecnologia como ferramenta indispensável para o ensino e a aprendizagem.

Por fim, a pesquisa se destaca por oferecer uma análise crítica das legislações que orientaram o ensino remoto emergencial e suas implicações para o trabalho docente. Ao compreender o ensino remoto como uma forma de governamentalidade, o estudo contribui para a reflexão sobre os efeitos das políticas públicas na educação e nas subjetividades dos professores, apontando para a necessidade de repensar as formas de governamentalidade educacional e de garantir condições mais equitativas para a educação em tempos de crise.

Em suma, a pandemia de covid-19 não apenas alterou a estrutura educacional, mas também desencadeou uma reconfiguração das relações de poder, saber e subjetividade no campo do ensino. O estudo das legislações que orientaram o ensino remoto emergencial e a análise das experiências docentes durante a pandemia permitem compreender os desafios e as transformações que marcaram o período, oferecendo *insights* importantes para o futuro da educação no Brasil.

16

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 23 set. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Trabalho docente em tempos de Pandemia**. São Paulo, 2020, abril. Disponível em: <https://cnte.org.br/>. Acesso em: 23 out. 2024.

CORDEIRO, M. V. C. *et al.* Os novos desafios dos professores de IES no pós-pandemia: um estudo realizado com docentes das instituições de ensino superior de Juazeiro do Norte, Ceará. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, [S. l.], v. 14, n. 52, p. 703-717, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i52.2749>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 22 ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2012. v. 1.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (org.). **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador.; AZEREDO, Luciana; FRANCO, Wagner Ernesto Jonas. Subjetividades de professores no ensino remoto e híbrido emergenciais. **Educação em foco**, v. 25, p. 8-30, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6414>. Acesso em: 20 maio 2023.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v.1, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v1i0.111>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Corona virus disease (covid-19) pandemic**. Nova York, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PARRAS, Rodrigo; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Efeitos da pandemia na educação escolar. **Linha Mestra**. v. 16, p. 412-422, 2022. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1007/932>. Acesso em: 20 maio 2023.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Recebido em: 16 jan. 2025.

Aceito em: 6 maio 2025.