

A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: A AGUDIZAÇÃO DO PROJETO DO CAPITAL ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: EL COMPARTIR EL PROYECTO DE CAPITAL A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

HIGHER EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: THE SHARPENING OF THE CAPITAL PROJECT THROUGH EMERGENCY REMOTE TEACHING.

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43757>

Eblin Joseph Farage¹

Arley José Silveira da Costa²

Letícia Batista da Silva³

Resumo: O presente artigo aborda aspectos do projeto do capital para a educação, na particularidade da pandemia da Covid-19 no Brasil que levou à implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas Instituições de Ensino Superior Públicas. A partir dos marcos teóricos da teoria crítica e considerando as determinações dos organismos internacionais para a privatização e mercadorização da educação, apresentamos os dados da pesquisa sobre a implantação do ERE para docentes e discentes da Universidade Federal Fluminense (UFF), destacando repercussões para o processo de ensino-aprendizagem e para o que denominamos de *forma ser-essência* da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Palavras Chaves: Educação Superior; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia

Resumen: Este artículo aborda aspectos del proyecto capital para la educación, en particular la pandemia Covid-19 en Brasil, que llevó a la implementación de Educación Remota de Emergencia (ERE) en Instituciones de Educación Superior Pública. Con base en los marcos teóricos de la teoría crítica y considerando las determinaciones de organismos internacionales, para la privatización y mercantilización de la educación, presentamos los datos de investigación sobre la implantación del ERE para profesores y estudiantes de la Universidade Federal Fluminense (UFF), señalando las repercusiones para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para lo que llamamos el ser-esencia forma de educación pública, gratuita, de calidad y referenciada socialmente.

Palabra claves: Educación superior; Educación remota de emergencia; Pandemia

Abstract: This article discusses aspects of the capital project for education, in particular the Covid-19 pandemic in Brazil, which led to the implementation of Emergency Remote Education (ERE) in public higher education institutions. Based on the theoretical frameworks of critical theory, considering the determinations of international organizations, for the privatization and commodification of education, we present the research data on the implantation of the ERE for professors and students of the Universidade Federal Fluminense (UFF), pointing out the repercussions for the teaching-learning process and for what we call the being-essence form of public education, free, of quality and socially referenced.

Keywords: Higher Education; Emergency Remote Education; Pandemic

Introdução

No momento em que vivenciamos no Brasil a morte de mais de 340 mil pessoas, com mais de 13 milhões de contaminados, sem contar as subnotificações, a esperança de vencer a pandemia se choca com a posição negacionista e genocida da extrema direita no poder. Como se não bastasse ter que lidar com a absoluta excepcionalidade de um momento de pandemia, esse contexto impôs morte, tristeza, sequelas ainda não mensuradas de uma doença ainda pouco conhecida e se encontrou com as demandas do projeto do capital que avidamente se aproveitou desse momento para impulsionar, em várias áreas, seu projeto do lucro acima da vida.

Se na maior parte do mundo, salvo raras exceções, como a de países também dirigidos pela extrema direita – caso dos Estados Unidos ainda sob a gerência de Trump e da Turquia com Erdogan –, a política do isolamento social foi adotada como única possibilidade de controle da pandemia, mas no Brasil vivemos justamente o inverso. A política hegemônica, baseada em *fake news*, divulgou remédios sem eficácia comprovada pela ciência como possibilidade de prevenção e desprezou a vida, incentivando a manutenção das atividades. Além disso, fomos afrontados com inúmeras declarações do presidente da República sobre as mortes no país, “e daí?”, “não sou cozeiro”, “é só uma gripezinha”, “chega de frescura e mimimi”, “comprar vacina só se for da sua mãe”, que foram acompanhadas de ações genocidas como a falta de transparência nos dados e informações sobre a pandemia no território nacional, a resistência em fazer reais fechamentos de cidades para evitar aglomerações e contaminação, a troca de três ministros da saúde, a absoluta lentidão no planejamento e compra de vacinas e insumos para a imunização, entre outras tantas ações.

A política do governo federal impulsionou ações similares em seus correligionários em vários estados e municípios, às quais se agregaram inúmeros casos de corrupção. Mais uma vez a necessidade da população vira possibilidade de lucros e desvios de verbas públicas. Foram inúmeros os casos de corrupção denunciados, alguns tão escancarados, como as denúncias no estado do Rio de Janeiro, que levaram ao afastamento e à abertura de um processo de impedimento do governo Wilson Witzel⁴.

As datas comemorativas do país, todas absolutamente mercantilizadas pelo capitalismo, foram momentos para justificar aglomerações e a impossibilidade de fechamento do comércio e das cidades. Assim foi na páscoa, no dia das mães, dos pais, das crianças e nas festas de fim de ano, durante o ano de 2020. Mesmo diante de uma nova cepa⁵ do coronavírus, ainda mais contagiosa que a primeira, que havia chegado ao Brasil, a maior parte dos municípios manteve o comércio aberto e em alguns, os mais turísticos, possibilitaram festas públicas. A justificativa de que se exigia o exame de RT-PCR (responsável pela detecção do vírus) negativo, como foi o caso em algumas cidades turísticas da Bahia, apenas reforçaram, junto à população, mesmo após dez meses de pandemia, a absoluta perspectiva anticência que havia se difundido pelo país. Mesmo os estudos científicos demonstrando que o vírus fica incubado

por até 72h e que a contaminação pode se dar após a realização do exame, as festas foram liberadas. Mesmo com a exigência de uso de máscara, outro meio essencial para diminuir a possibilidade de contágio, a maior parte das pessoas, certamente se considerando “protegidas” pelo exame negativo de RT-PCR não a utilizava. As imagens das festas, mostradas em rede nacional pela grande imprensa, chocaram os que acreditam na ciência. As festas e aglomerações de fim de ano só não chocaram mais, aos que guardam uma perspectiva humanista, do que as imagens dos contêineres para armazenar os corpos nos hospitais de Manaus e outras cidades, as covas abertas em série em vários cemitérios e a asfixia de mais de cinquenta pessoas nos estados do Amazonas e Pará por falta de oxigênio.

Nessa conjuntura pandêmica, a alternativa possível para proteger a vida, na área da educação, foi a realização de trabalho e ensino remotos, defendidos por uma parte dos educadores e de suas entidades representativas como uma alternativa emergencial e excepcional, uma vez que a educação presencial de qualidade não pode ser substituída pelo ensino remoto. A alternativa de ensino remoto, seja com o nome de Educação a distância, Ensino a distância ou Ensino Remoto, não é algo que surge com a pandemia do novo coronavírus, ao contrário, é uma modalidade de educação, pautada na mediação da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem, defendida e divulgada pelo projeto do capital há pelo menos três décadas. Vale destacar que, mesmo na modalidade da educação a distância, as atividades remotas não são exclusivas, havendo previsão de encontros presenciais com os denominados tutores. No ensino remoto emergencial (ERE), o processo de ensino-aprendizagem é exclusivamente mediado pela tecnologia. Essa estratégia de modalidade de ensino a distância que, em nossa avaliação, provoca um rebaixamento da qualidade de ensino, é considerada pelo capital como uma forma de reduzir custos, certificar em larga escala e esvaziar o sentido pleno do processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo uma perspectiva educacional de adaptação à ordem e ao estabelecido que se encontra e fortalece a perspectiva anticência da extrema direita em ascensão.

Como todo sistema permeado por contradições, a apropriação do ensino remoto passa a ser uma defesa não apenas dos que assumidamente são liberais, neoliberais e de extrema direita, mas também de uma parte dos que se consideram progressistas. Com justificativas mais elaboradas, que partem da aparente demanda das classes populares e da inevitabilidade da situação, amplos setores do movimento docente passaram a incorporar o ensino remoto não como uma bandeira de preservação da vida, mas como algo inevitável diante do chamado “novo normal”, de um mundo mediado pela tecnologia. Assim, para além de limitar o ensino remoto a um momento excepcional, e admitir as perdas profundas desse modelo, passaram a defender a transposição das grades curriculares e dos processos de ensino e aprendizagem, como se fosse possível transpor o intransponível.

Essa situação se acirra com a pressão, cada vez maior, para a retomada das atividades educacionais de forma presencial. O ensino remoto dificulta a liberação da força de trabalho para o trabalho presencial, pois uma parte das famílias não tem com quem deixar seus filhos com as escolas fechadas. Por outro lado,

as famílias, acostumadas a uma perspectiva da escola também como um lugar para “guardar” crianças, não sabem mais lidar, depois de quase um ano de pandemia, com a situação dos filhos em casa. Certamente as motivações para exigir o retorno às atividades educacionais presenciais também sofrem corte de classe. Para as famílias pobres, a escola, além de ser um lugar de aprendizado e um espaço para cuidar dos filhos no momento do trabalho, exerce um papel importante na alimentação das crianças. Para as famílias de classe média, a grande justificativa é a defasagem que os filhos vão ter, mas que na verdade também camufla sua necessidade de ter onde deixar os filhos para a manutenção da rotina laboral.

Certamente, em todas as direções encontraremos justificativas para defender o retorno presencial, assim como para defender a transposição do ensino presencial para a modalidade remota. Mas há que se considerar as particularidades de classe e de nível de ensino, guardando as diferenças entre a educação básica e a educação superior, porém, em ambas, reafirma-se a inviabilidade de transposição de uma educação que se pretende dialógica, coletiva e interativa, para a modalidade remota, assim como a inegociável defesa da vida acima das necessidades do mundo capitalista.

Assim, é nessa perspectiva que o presente artigo socializa algumas reflexões sobre o Ensino Remoto Emergencial como uma ferramenta fundamental para o aprofundamento do projeto de mercantilização educacional do capital no Brasil. O artigo, além de trazer algumas reflexões históricas para contextualizar os projetos antagônicos em disputa, tendo de um lado o projeto do capital e de outro o projeto de uma educação que contribua para a emancipação humana, também apresenta os resultados da primeira fase da pesquisa intitulada *Condições de estudo e de trabalho de discentes e docentes da UFF em ensino remoto emergencial (ERE)* (COSTA, A S; FARAGE, E; LIMA, K; MARTINS, L.P.L; SILVA, L.B; SOUSA, A.A), desenvolvida por três núcleos de pesquisa⁶ da Universidade Federal Fluminense (UFF) sobre o ensino remoto emergencial. A pesquisa teve início em agosto de 2020. A primeira fase, realizada entre agosto e novembro do mesmo ano, refere-se ao período denominado “excepcional” estabelecido pelas resoluções da universidade especificamente para os discentes concluintes. A segunda etapa, que está sendo desenvolvida entre fevereiro e junho de 2021, refere-se à realização do 1º semestre de 2020 de forma remota na Universidade.

Convidamos o leitor e a leitora a se debruçarem sobre inquietações e, partindo da desnaturalização do aparente, refletir sobre os efeitos do capital que se articulam com os efeitos da pandemia, impondo limites aos processos de ensino-aprendizagem, mas, acima de tudo, aproveitando-se da excepcionalidade para avançar no projeto da educação mercantilizada, aligeirada e precarizada, que tem na educação a distância e/ou no ensino remoto emergencial uma de suas expressões.

As bases do projeto do capital para a educação superior

Em 26 de março de 2020 – 15 dias após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar a pandemia da Covid-19 – a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) lançou a *Coalizão Global de Educação*, apontando como objetivo da iniciativa o apoio aos países para “ampliar suas melhores práticas de aprendizagem a distância e atingir crianças e jovens em maior risco”. Conforme a UNESCO⁷, esta iniciativa, reunindo 140 membros da “família ONU” – sociedade civil, academia e setor privado –, “é uma plataforma de colaboração e intercâmbio para proteger o direito à educação durante este período de interrupção educacional súbita e sem precedentes e além.” O ponto focal da iniciativa é – a partir de uma ação multissetorial –, “fornecer educação a distância adequada a todos os estudantes”.

O proposto por essa iniciativa da UNESCO tem como um de seus eixos centrais de ação o professor. A argumentação do documento vai no sentido de que o treinamento do professor no uso de ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) seria um fator que contribuiria, centralmente, para o acesso à educação.

Em muitos países, os professores não estavam equipados para organizar, oferecer e avaliar o ensino à distância. Eles carecem de habilidades digitais e prontidão para empregar pedagogias de ensino à distância. A pandemia se justapõe a uma escassez global de professores bem treinados e qualificados para alcançar a educação primária e secundária universal. (...) Os professores são uma das influências mais poderosas na aprendizagem (UNESCO, 2020).

Ao longo do documento pode-se observar que a referência a uma universalização do uso das TICs não se restringe ao momento da pandemia. Ao tratar do eixo “professor”, um dos objetivos emblemáticos é o monitoramento e avaliação, neste objetivo é claramente indicada a intenção de “mobilizar parceiros para melhorar os dados e análises para medir o progresso e informar os profissionais e formuladores de políticas sobre pedagogias eficazes para abordagens de aprendizagem à distância e combinada” (UNESCO, 2020). Corroborando com as análises realizadas pelo documento da UNESCO, o Banco Mundial (BM) lança em maio de 2020 o documento *COVID-19: impacto en la educación y respuesta de política pública* (BANCO MUNDIAL, 2020). Um pressuposto do documento é que havia uma “crise de aprendizado” se desenvolvendo antes da pandemia e que a crise provocada pela Covid-19 é também uma “oportunidade” que tem como fio condutor o ensino a distância. Conforme afirmado,

A medida que el sistema escolar se estabilice, los países podrán utilizar la innovación del período de recuperación para “reconstruirse mejor” y acelerar el aprendizaje. La clave: no repetir las fallas que tenían los sistemas antes de la pandemia, sino apuntar a construir sistemas más adecuados que permitan que todos los estudiantes aprendan de manera acelerada (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 5).

A alegação é de que na medida em que os sistemas escolares/educacionais estabilizem-se (leia-se a retomada progressiva da atividade presencial) é indicada a incorporação definitiva dessas “inovações” para

“reconstruir melhor e acelerar o aprendizado”. Segundo a lógica apresentada, as falhas nos processos educacionais estariam centradas na ausência de meios para a aceleração da aprendizagem, sendo, então, a incorporação definitiva e combinada das TICs uma forma supostamente objetiva de resolução dessa questão.

Tanto no documento da UNESCO quanto no do BM, as alegações iniciais são no sentido de apontar o ensino a distância como um imperativo para que, durante a pandemia, os estudantes tenham acesso à educação e não percam os vínculos com as instituições de ensino. Entretanto, segundo UNESCO e BM, o uso do ensino a distância deve permanecer no pós-pandemia como uma estratégia de mitigar as desigualdades de acesso à educação, por exemplo, em países como o Brasil.

O documento do BM destaca que, nesse novo modelo, pais e professores terão ainda mais centralidade, com uma maior carga “para que possam ajudar as crianças para permanecer envolvidos com a educação e aprendendo” (BM, 2020, p. 26). Para essa situação, o BM recomenda que pais e professores acessem recursos didáticos produzidos por organizações não-governamentais.

Neste mesmo documento, o BM indica análises específicas ao ensino superior, apontando as mesmas “oportunidades” geradas pela crise da Covid-19. Num primeiro momento figura uma série de indicações de uso tecnológico para que estudantes de instituições de ensino superior e docentes permaneçam com vínculos no processo de ensino-aprendizagem. São apontados como caminhos para dar conta do contexto do ensino superior,

Introducir tecnología rápida y evaluaciones de bienestar estudiantil, mensajería para estudiantes y personal; mantener el compromiso de los estudiantes en riesgo, incluso a través de tutores especializados y programas de trabajo personalizado; y movilizar el aprendizaje a distancia de emergencia a través de tecnologías y plataformas disponibles. En términos del aprendizaje a distancia, es importante diseñar a escala, dar autonomía a los instructores, comprometer a múltiples grupos de interés y basarse en datos y análisis. Los sistemas también necesitan adaptar el currículo y los exámenes para el presente año académico. En el campo de la investigación, el apoyo para la migración de investigaciones a plataformas remotas y la autorización para que los investigadores mantengan el acceso a redes y materiales de manera remota podría ayudar a mantener la continuidad de las investigaciones (BM, 2020, p. 29).

A indicação é explícita no sentido de adaptar o currículo e os exames do ano letivo em curso. Sobre o campo da pesquisa, a indicação é de migração de pesquisas para plataformas remotas. Ou seja, indicações de adaptações e flexibilizações, inclusive de regulamentos e legislações que se alteram no contexto da pandemia, mas que, segundo o BM, devem permanecer melhorando e aperfeiçoando o ensino a distância com a justificativa da “aceleração da aprendizagem”.

Políticas para acelerar el aprendizaje. Mejorar y mantener el aprendizaje a distancia, capacitación acelerada y soluciones de apoyo estudiantil que funcionen; diversificación de fuentes de financiamiento; mejora de los préstamos estudiantiles y programas de subvenciones; y sistemas de medición de aprendizajes, el currículo y los mecanismos de garantía de calidad desarrollados durante la crisis. (BM, 2020, p. 29)

Observemos que neste ponto não está apenas sendo defendido o ensino a distância, mas também o ensino superior privado a partir da diversificação de fontes de financiamento e “melhora” de empréstimos estudantis. O que não significa dizer que não se trata de política pública, contudo, nesta ótica, o sentido de “pública ou estatal” está presente como um ativo na ação de desregulamentação e privatização dos sistemas educacionais, dentre eles o superior – trata-se do “público não estatal”, da mercantilização da educação em curso desde os anos 1990 no Brasil. Um ensino superior público, estatal e de qualidade nem figura como uma possibilidade de desenvolvimento de políticas nacionais de educação. Com a referência a estes documentos queremos destacar que a pandemia tem se constituído como uma janela aberta, um laboratório, da desregulamentação e da testagem de ferramentas de tecnologia substitutivas de processos educacionais e de formação humana vinculados a compromissos sociais que buscam mitigar desigualdades sociais historicamente construídas, como no caso da particularidade brasileira.

Na leitura desses cenários é fundamental reafirmar que a pandemia de Covid-19 não produziu uma crise econômica, o que fez foi intensificar os efeitos de uma crise existente, efeitos esses sentidos fortemente sobre os ombros da classe trabalhadora. Como apontam Granemann e Miranda (2020, p. 25),

Notemos: as contradições que desde os anos 1990 engendraram crises econômicas que atingiram o coração do capitalismo mundial não foram resolvidas, mas jogadas para frente, em um movimento em que se ‘compra tempo’ ao preço de se aprofundarem os problemas e o potencial disruptivo do sistema econômico. A diferença é que desde a segunda década do século XXI a economia mundial não logrou uma recuperação minimamente sustentada, ao passo que o volume do capital fictício continuou crescendo a taxas espantosas. Nos últimos anos, recordemos, o apetite do capital pelos fundos públicos (inclusive na forma de programas de compras de ativos financeiros pelos governos), por novas privatizações, por contrarreformas que assegurassem a expansão do grau de exploração etc., só fez multiplicar-se, dada a crescente distância entre as condições de produção e apropriação do mais-valor no contexto da superacumulação de capital.

As elaborações de Granemann e Miranda elucidam os caminhos percorridos pela sanha do capital, caminhos que se relacionam diretamente com a compreensão dos sentidos da política de educação no Brasil nas últimas quadras, especialmente no que se refere ao repasse do fundo público para empresas ou instituições ditas filantrópicas. Destacamos que no ensino superior esse processo de mercantilização se materializou no Programa Universidade para Todos - PROUNI⁸ (BRASIL, 2005) e no Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) (BRASIL, 2001).

Outro elemento importante a ser destacado é que os organismos internacionais, reconhecidamente produtores de demandas para adaptação da educação aos interesses do projeto do capital, na particularidade brasileira e de alguns países da América Latina, se encontram com os interesses privados internos e também com a resistência organizada dos movimentos e organizações autônomas da classe trabalhadora que reivindicam uma educação pública de qualidade. Como um país que alça a condição de semi-periférico do capitalismo, a partir das mudanças econômicas, sociais e políticas, as

disputas internas pela criação de novas mercadorias e mercados consumidores, ganha a conformação da particularidade brasileira, não se constituindo apenas como uma mera transmissão das determinações capitalistas internacionais.

Na mesma lógica de aprofundamento do que já comparecia no contexto da pandemia está o ensino a distância. Esta modalidade de ensino, presente desde antes do surgimento da Covid-19, está embasada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 2005 (BRASIL, 2005) e posteriormente pelo Decreto nº 9.057, de 2017 (BRASIL, 2017). Os argumentos para a regulamentação do ensino a distância, dentre outros, eram os de “democratização” do ensino superior. Na pandemia, os argumentos são de “diminuição das desigualdades e manutenção de vínculos”. O que se observa é a generalização dessa modalidade e sua preponderância sobre os processos de ensino-aprendizagem, estudantes, professores e professoras. O que se coloca no horizonte pós-pandemia, como uma possibilidade testada e exitosa, não é apenas manter o ensino a distância como uma modalidade (isso já existe), mas sim a proposição de implementação hegemônica da modalidade, numa espécie de novo *mix* do presencial e do a distância. Corroboramos as análises de Neto e Araújo (2021, p. 26-27), de que

O Ensino a Distância (EaD) é a combinação perfeita entre duas coisas que servem para atacar a classe trabalhadora nas relações de produção especificamente capitalistas: 1) natureza contrarrevolucionária da tecnologia da informação; e 2) natureza reducionista da educação como ensino. [...] As novas tecnologias aplicadas ao processo produtivo tiveram como propósito atrofiar o desenvolvimento das forças produtivas, à proporção que serviram para a liberalização do mercado, a desregulamentação das relações e dos contratos de trabalho e a privatização de empresas estatais encetadas sob os auspícios das reacionárias políticas neoliberais.

É partindo do acúmulo de cerca de três décadas de estudos e análises sobre os objetivos do projeto do capital para a educação, e tendo como referências as proposições dos organismos internacionais, como BM, UNESCO, Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros, que afirmamos a impossibilidade de transposição do ensino presencial para a modalidade a distância, assim como afirmamos que o ERE se caracteriza como uma forma de precarização da educação superior, com rebatimentos na saúde docente e discente e no processo de ensino-aprendizagem, como veremos a seguir.

O momento excepcional da pandemia e os rebatimentos para a educação pública

Como não podia deixar de ser, o capitalismo, como apontamos, aproveita-se de todas as oportunidades e possibilidades para impulsionar seu projeto de busca incessante por lucros, o que necessariamente passa pela articulação de diferentes formas de exploração da força de trabalho, pela apropriação privada do fundo público e pela criação/expansão constante de mercadorias. O processo de mercadorização da vida, em suas diferentes dimensões, é por nós compreendido como um dos constituintes da fase atual do capitalismo e imprescindível para sua sobrevivência.

A política de educação, o sistema educacional, os trabalhadores e “usuários” da educação são concomitantemente atingidos por esse longo processo de disputa entre o projeto do capital para a educação e o projeto do campo progressista de uma educação pública, gratuita e de qualidade. A pandemia do novo coronavírus, que se abate sobre o mundo há mais de um ano, explicitou as contradições e os antagonismos dos projetos que acabaram por ser expressos não apenas pelos representantes dos mercenários da educação e pelos movimentos progressistas em defesa da educação pública, mas essencialmente pelo conjunto da sociedade.

Uma dessas contradições, que o campo da educação se preparava para debater em 2020, era a proposta de educação domiciliar (*homeschooling*), defendida há algum tempo pela bancada evangélica no Congresso Nacional, mas que, a partir de 2019, com a posse de Bolsonaro, apareceu como uma ação prioritária para os primeiros 100 dias de seu governo. Em março de 2019, uma Frente Parlamentar em defesa da educação domiciliar foi criada no Congresso Nacional e em abril do mesmo ano o executivo enviou à casa parlamentar o projeto de lei 2.401/2019 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019), que tratava do assunto, mas que acabou por ser apensado a outro projeto que tramitava desde 2012. A proposta, paralisada no Congresso Nacional, conta com o apoio da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damarens Alves.

Contraditoriamente, os defensores do ensino domiciliar são também os protagonistas das reivindicações para a reabertura das escolas, mesmo sem garantias sanitárias para tal. Sob o discurso das perdas pedagógicas, médicos pediatras, psicólogos, entidades patronais dos estabelecimentos de educação e movimentos de educação ligados ao capital, vêm ampliando a pressão para o retorno presencial. Longe de defendermos o ensino a distância, a recusa ao retorno presencial, neste momento em que a pandemia está em sua pior fase no país, se deve à preservação da vida. Como inúmeros casos demonstram, o retorno presencial, sem a devida vacinação da população, tem ampliado a contaminação e obrigado a um novo fechamento dos estabelecimentos de ensino. A pressão tem ocorrido no setor público e privado, mas sem dúvida, a pressão do setor privado tem sido muito maior, diante das perdas de “clientes” que as escolas e faculdades privadas estão tendo nesse período.

Esse foi apenas um dos debates, expresso na educação básica, que permearam a educação no período da pandemia, com rebatimentos diretos na concepção de educação e, por consequência, nas disputas entre os projetos antagônicos explicitados na sociedade. Outro debate que ganhou fôlego nesse período é o lugar do professor e das tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem. A rigor, o próprio processo de ensino foi posto à prova e questionado no momento em que a sua *forma ser-essência* se inviabiliza pela imposição do isolamento social. Quando não é mais possível a educação presencial, a própria educação está em *xoque*. Acusada por alguns de antiga, ultrapassada, negacionista da tecnologia, a educação presencial passa de regra à exceção, invertendo o *modus operandi* de sua *forma ser-essência*. Entendemos que a *forma ser-essência* da educação pública, reconhecida como direito social, é aquela

que tem uma contribuição real para a leitura de mundo das classes subalternas, como afirmou Paulo Freire (2004, 2005), que contribua para desvelar e perceber as contradições das relações sociais, a partir de uma prática dialógica e coletiva. Como afirma Gramsci (2000), uma educação que contribua para uma visão de mundo autônoma, que seja capaz de fazer do trabalhador “uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2000, p. 136).

Ao se colocar à prova a *forma ser-essência* da educação, também se coloca em questionamento o(a) condutor(a) desse processo, o professor e a professora. Como por um passe de mágica, que infelizmente não foi capaz de acabar com a pandemia ou pelo menos levar o chefe do executivo para outro lugar, os professores foram substituídos pela tecnologia. Não mais como um recurso de mediação, mas, em alguns casos, com a absoluta substituição do fazer profissional. Como explicitação do processo de reconfiguração do trabalho, nos termos tratados por Antunes (2018), localizamos na educação-mercadoria vendida pelas instituições privadas de ensino superior, as maiores explicitações, além de amplas demissões, redução de salários, literalmente substituíram professores por máquinas. Segundo dados da Federação Nacional de Escolas Particulares (FNEP, 2020)⁹, cerca de 300 mil professores e professoras foram demitidos em 2020, concentrando cerca de 70% dos docentes demitidos em todo o país na educação básica. Só no Distrito Federal¹⁰, registrados, foram 1.300 demissões de professores da educação básica privada.

Na educação privada superior a lógica não foi diferente, mas foi ainda pior. Além de demissão, ocorreu a substituição do professor por máquinas. Só em São Paulo, segundo o Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro), foram 1.600 demissões das faculdades privadas. Segundo o Sinpro (CORREIO BRASILIENSE, 2021), “diversas universidades estão mandando os professores embora e lotando as salas de aula virtuais. As aulas, que antes eram ministradas para cerca de 50 estudantes, agora chegam a ter 200 alunos por classe”¹¹. Quando não demitidos, uma parte dos docentes dessas instituições teve sua carga horária reduzida a partir da junção de várias turmas. Essa realidade impacta a vida dos docentes e a relação didático-pedagógica, pois reduz o professor a um tutor que ministra aula para 200 discentes, prioriza as chamadas “apostilas interativas” e, ao mesmo tempo, contribui para aligeirar a formação, reduzir conteúdos e esvaziar a *forma ser-essência* da educação. Um explícito processo de subsunção real do trabalho ao capital.

Nas instituições públicas de ensino, seja no âmbito federal ou estadual, devido ao vínculo de estabilidade dos professores, em sua maioria funcionários públicos¹², não tivemos demissões. Mas outras atrocidades e ataque aos direitos trabalhistas ocorreram, como: i) o rompimento do contrato de docentes substitutos; ii) a não renovação do contrato de docentes substitutos que em meio a pandemia não tinham como buscar emprego; iii) a suspensão do auxílio-transporte dos docentes; iv) a suspensão de adicionais salariais; v) a interrupção de bolsas de qualificação tão logo findado o prazo do projeto, sem nenhuma relação com a conclusão ou não do trabalho e vi) a responsabilização dos docentes pela estrutura domiciliar para a realização do trabalho remoto (internet, computadores, mesa, cadeiras, energia, entre

outros). Isso tudo aliado à usurpação, no caso dos docentes federais, da contrarreforma da previdência, que em 2020 reduziu os salários com o aumento da alíquota do desconto da Seguridade Social, a partir da promulgação da Emenda Constitucional 103, de 2019 (BRASIL, 2019).

Essa realidade que se abate sobre a educação superior no Brasil a partir de março de 2020, encontra assento, como assinalado, no projeto do capital para a educação, na reestruturação do mundo do trabalho e no processo de refuncionalização do Estado a partir das determinações neoliberais. Uma de suas maiores expressões é a Portaria n. 2.117, de 2019¹³, que possibilitou, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o aumento de 20% para 40% do percentual de disciplinas remotas nos cursos presenciais. Essa portaria, mesmo antes da pandemia, explicitava a necessidade do capital de acelerar a intensificação da educação à distância (EaD) no Brasil.

Esses processos, de longa data, pouco a pouco avançam no país. O Censo Educacional de 2019, anterior à pandemia, aponta o aumento expressivo das matrículas e vagas no ensino superior na modalidade EaD. Segundo o Censo (INEP, 2020- dados sinopse), apenas 24,2% das matrículas de estudantes do ensino superior estão em instituições públicas de ensino, enquanto 75,8% das matrículas estão na iniciativa privada. Uma inversão do quadro nacional se compararmos aos anos 1960, quando, segundo Sguissard (2008), no início da ditadura empresarial militar 61,6% do ensino superior era público e 38,4% privado, em dez anos o quadro se modifica drasticamente, passando as instituições privadas a controlarem 63,6% das matrículas enquanto as instituições públicas ficavam com 36,4%. Em 2019, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP- dados sinopse), o percentual de vagas ofertadas no ensino a distância cresceu 45%, enquanto a oferta de vagas no ensino presencial superior diminuiu 5,2¹⁴.

Ainda segundo o Censo Educacional 2019 (INEP, 2020- dados sinopse), dos 3.625.915 ingressantes em cursos de graduação no Brasil, 556.778 foram para instituições públicas (federais, estaduais e municipais) de ensino e 3.069.137 para instituições privadas. Do ingresso nas instituições públicas, dos 556.778 apenas 32.443 foram na modalidade a distância. Na rede privada, dos 3.069.137 que ingressaram, 1.559.346 foram na modalidade a distância, ou seja, mais de 50% da educação superior privada e mercadorizada de forma aligeirada.

Esses dados explicitam a força dos empresários da educação, com o apoio irrestrito do Estado brasileiro, para a mercantilização da educação. Ação que não se restringe à esfera da educação privada, mas se espalha na educação pública superior. Esse processo, que vem de longe, ao se encontrar com o momento excepcional da pandemia se amplia, fortalecendo um movimento que considera o professor como um “insumo” na relação ensino-aprendizagem, descaracterizando seu trabalho, seu fazer, sua fruição e subsumindo seu trabalho à mediação tecnológica. Reduzindo a educação ao ensino, banalizando o essencial do processo educativo, sua interação e construção coletiva, a mediação tecnológica coloca a

educação e as relações sociais no patamar do abstrato em detrimento do real e não como condição para sua compreensão.

Assim, como afirmam Neto e Araújo (2021, p.29),

As redes sociais (*Twitter, Instagram, Facebook, WhatsApp, chats, blogs* etc.) constituíram um universo virtual à altura da natureza abstrata e fictícia do capital financeiro. Elas aprofundaram o processo de alienação humana e ampliaram as relações forjadas no isolamento, no individualismo e na concorrência. A natureza fictícia do capital financeiro se expressa nas formas de sociabilidade que valorizam o mundo virtual e abstrato em detrimento do mundo real.

Todas essas alterações na educação têm rebatimentos profundos para o projeto de Educação Pública a serviço da classe trabalhadora. Mas também têm consequências pujantes no adoecimento docente que se intensifica nesse período. A saúde docente, tema amplamente debatido na categoria e nas entidades representativas, ganha um *plus* nessa realidade. Aliado ao desalento que é viver o isolamento social, os docentes, assim como o conjunto da população, sofrem a perda dos milhares de mortos e infectados pela Covid-19. Entre os números que o governo federal insiste em não dar transparência, contabilizam-se entes queridos, amigos, vizinhos e, inclusive, professores e professoras, discentes e técnicos-administrativos. A morte, em si, é desalentadora, mas se intensifica quando sequer podemos acompanhar o velório, quando o luto tem que ser vivido de forma isolada, sem afetos. Assim tem sido nesses meses, inacabáveis, de pandemia. Reconhecer as consequências subjetivas dessa realidade, assim como o processo de adoecimento provocado pelo distanciamento do convívio social é fundamental. Os elementos subjetivos se aliam ao adoecimento provocado pela intensificação do trabalho remoto que rompe com a barreira física entre o público e o privado, transformando nossas casas em salas de aula, de pesquisa, de reuniões, interferindo na dinâmica domiciliar dos cuidados diários para a subsistência familiar, formando um contexto de desgaste emocional e físico. Não são poucos os casos de depressão, tendinite, trombose (pela falta de exercício e longo tempo no computador), cistite, enxaquecas, insônia, entre outras constatações de adoecimento gerada pela intensificação do trabalho remoto.

Segundo Martilis e Mendes (2021, p. 55),

Podemos afirmar que as consequências da pandemia (adoecimento físico e mental) e a demanda do trabalho remoto atingiram boa parte dos docentes de instituições públicas e privadas, que, despreparados, tanto em relação ao formato dessas aulas – que precisam de adaptações para o cenário virtual – quanto em relação ao uso das tecnologias (apenas para citar dois aspectos dessa complexa situação), têm experienciado cotidianamente rebatimentos em seu saber-fazer.

O saber-fazer do professor e da professora, no ensino remoto emergencial (ERE), como vem sendo denominado na maior parte das instituições de ensino, é colocado em *xequê*. Uma forma de fazer “educação” para a qual não estavam preparados e para a qual foram surpreendidos, não recebendo apoio na maior parte das instituições e sem dispor de materiais adequados. Essa forma de realizar o trabalho descaracteriza o saber fazer do docente e, em alguns casos, torna-se mais um elemento do adoecimento. O

estresse para lidar com as tecnologias; a ansiedade de conseguir passar algum conteúdo para os discentes, sem sequer ver seus rostos escondidos atrás das “bolinhas” das plataformas; a necessidade de buscar novas referências bibliográficas para os textos clássicos não disponíveis na internet; a impossibilidade de, no olhar, identificar se o discente está compreendendo ou não o conteúdo; a falta de interação e a incerteza sobre se atrás das “bolinhas” tem de fato alguém ouvindo; a incessante pergunta “você está me ouvindo” encontra-se com o silêncio ecoando, mas, com sorte, no *chat* há um “sim professora, estamos ouvindo”. Este ambiente tecnológico que nos tira a possibilidade de andar pela sala; de explicar duas, três vezes o mesmo conteúdo de forma diferente, mesmo quando não há pergunta, apenas pela percepção de nosso olhar sobre o acompanhamento dos estudantes; que nos impede de “ler” o movimento dos corpos cansados pelo trabalho e fazer uma brincadeira para despertar; que nos impõe uma autovigilância, pois estamos sendo gravados e vivendo um período de perseguição ideológica por parte do governo e de grupos de extrema-direita, é absolutamente frustrante e adoecedor.

Como afirma Antunes (2020, p.15), vai se *demolindo a separação entre o tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora dele*, com o trabalho digital/*on-line*. Esse processo deve ser compreendido no bojo de uma nova reestruturação produtiva, a chamada indústria 4.0¹⁵ que, segundo o autor, inaugura uma *fase de hegemonia informacional-digital, sob comando do capital financeiro* (idem), impondo novas formas de controle e padronizando o trabalho, inclusive a educação. É nesse contexto que o ensino remoto emergencial deve ser analisado, como um “ensaio” da educação superior na busca de sua adaptação às novas determinações do capital.

O resultado da combinação desses fatores, sem dúvida, mesmo que ainda não sejam mensuráveis e perceptíveis, além do esvaziamento da *forma ser-essência* da educação, é o adoecimento docente e a redução dos processos educativos a um tipo de ensino de baixa qualidade, concernente aos interesses do capital, em sua fase de indústria 4.0, em que o desenvolvimento tecnológico, a serviço do desenvolvimento capitalista, intensifica a mercantilização da vida. Esta percepção/constatação não deve recair sobre os professores como sua responsabilidade. Não são os professores responsáveis pela pandemia, nem pelo isolamento social e muito menos pelo ERE. Também não são os professores os responsáveis pelas perdas pedagógicas desse processo, já que não se relaciona com a capacidade individual de ensinar pela internet, mas sim com a natureza dessa mediação tecnológica. Ao mesmo tempo é fundamental afirmar que professores e professoras não devem ser percebidos como a categoria antitecnologia, ao contrário, defendemos o desenvolvimento tecnológico como parte do processo da ciência, porém questionamos seu uso, quase que exclusivo, a serviço do capitalismo. Defendemos a mediação tecnológica e sua implementação nos processos da vida cotidiana para melhorar as condições de vida, para facilitar o fazer profissional, e não para substituir os professores ou descaracterizar o processo ensino-aprendizagem.

Vale destacar que essa realidade que se abate sobre o conjunto da categoria docente tem rebatimentos ainda mais graves sobre as mulheres. Em uma sociedade estruturada no patriarcado, em que as tarefas domésticas e os cuidados com crianças, idosos e pessoas com deficiência ainda recaem mais sobre as mulheres, o fim da barreira entre espaço privado e de trabalho, impõem sobrecarga, muitas vezes adoecedora, para as mulheres. Repentinamente, agregar afazeres antes mensurados na vida cotidiana de outra forma, como os cuidados com a casa, crianças etc., acabam por repercutir no trabalho, levando as mulheres, inclusive, como aponta a pesquisa da *Parent in Science* (2020), a diminuírem sua produção acadêmica na pandemia. Segundo a pesquisa 70,4% das docentes conseguiram cumprir prazos de entrega de relatórios, prestação de contas e solicitação de bolsas; entre os homens docentes o percentual chega a 79,6%. Entre as mulheres com filhos, 66,6% conseguiram cumprir os prazos e entre as mulheres sem filhos, 79,9%. No que tange à produção de artigos, entre as mulheres com filhos, 47,4% apenas conseguiram cumprir prazos planejados para entrega, entre mulheres sem filhos, o percentual chega a 56,4%, entre os homens, 65,3% dos com filhos cumpriram os prazos, entre os sem filhos, o percentual chegou a 76%. A pesquisa só confirma algumas das dificuldades e sobrecarga que as docentes vivenciam nesse momento e que são perceptíveis nas aulas e *lives* interrompidas pelos choros das crianças ou pelos gritos de “mãe, estou com fome”, que se tornaram comuns no ambiente de trabalho virtual.

Assim, tão importante quanto reconhecer a importância da tecnologia, das redes sociais, das plataformas, em especial nesse momento de excepcionalidade, em que a única forma de encontro com os estudantes é a tecnologia, é reconhecer que: i) as instituições de ensino públicas deveriam ter desenvolvido uma plataforma pública e livre para não ficarmos à mercê dos grandes conglomerados internacionais de telecomunicação e das plataformas, servindo como mais uma forma de apropriação privada do fundo público através das parcerias público-privadas que foram celebradas; ii) esse processo de ensino mediado por tecnologia acarreta perdas importantes no processo ensino-aprendizagem e isso deve ser tratado pelas instituições após a pandemia, seja com cursos livres ou qualquer outra forma que busque amenizar as lacunas; iii) esse momento, de ERE, reduz o processo educativo nas instituições de ensino a praticamente uma de suas dimensões, sendo dificultado o acesso à pesquisa e extensão, o que se constitui como uma descaracterização do sentido da Universidade pública segundo os preceitos constitucionais previstos no artigo 207; iv) o acesso à tecnologia e à internet são ainda, no Brasil, absolutamente desiguais e, portanto, a educação pública fundamentada nessa mediação aprofunda a desigualdade educacional e de oportunidades; e v) o processo educativo mediado exclusivamente pela tecnologia, como no ERE, invisibiliza o professor e seu trabalho e está inserido na expansão da chamada indústria 4.0, que, segundo Antunes (2020, p. 9, grifo do autor), altera “tanto as *formas de produção* quanto as *relações de trabalho*” e que pretende gerar “um salto tecnológico no mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado a partir das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC)” (ANTUNES, 2020, p. 13).

Além de todos esses elementos, é necessário reconhecer a realidade limitada e desigual do acesso tecnológico em nosso país. Ao contrário do que o senso comum apregoa, nem toda a população tem acesso, e quando o tem não significa que seja a equipamentos e conexões de qualidade, capazes de suportar a demanda do ERE. Como aponta a Pesquisa sobre uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros - TIC Domicílios 2019 (CGI-BR, 2019), apesar da ampliação de acesso à internet no período de 2017-2019 para mais 11 milhões de casas, esse acesso ocorre via telefone celular. Ainda assim, 20 milhões de domicílios continuam sem acesso à internet, de qualquer tipo, no Brasil. A pesquisa demonstrou que, em 2019, 74% da população brasileira acima de 10 anos possui acesso à internet e, ainda assim, uma em cada quatro pessoas não acessa a rede no país. “O telefone celular foi o principal dispositivo usado para acessar a Internet (99%). Para 58% dos usuários, o acesso foi feito exclusivamente pelo celular, proporção que chega a 85% nas classes DE” (CGI-BR/TIC-2019, p. 4). A desigualdade de acesso também é muito relevante; na classe A, o computador está presente em 95% dos domicílios, já na classe C em 44% e nas classes D e E em apenas 14%. Ao todo, segundo a pesquisa, são 35 milhões (23%) de brasileiros desconectados na área urbana e 12 milhões (47%) nas áreas rurais.

Se tal realidade atinge os docentes, imaginem o impacto sobre os discentes, em especial considerando a ampliação do acesso, de estudantes de origem popular, nas instituições públicas de ensino superior públicas na última década, particularmente a partir da política de cotas. A realidade dos estudantes é ainda mais grave, muitos ficaram entre a busca por inserir os familiares desempregados em programas de auxílio emergencial e acompanhar, de forma precária, as atividades remotas. O adoecimento de parentes, o desemprego e a extinção de alguns subempregos, colocou muitas famílias em situação de necessidade. Também se tornou uma realidade para os estudantes, assim como para os docentes, os cuidados extras com crianças, idosos e pessoas com deficiência, já que a vida teve que ser remodelada, em especial com o fechamento necessário das escolas.

Sobre os estudantes ainda recaem outros elementos que agravam suas condições materiais e emocionais de vida. A dificuldade de acesso a bibliografias, pois as bibliotecas estavam fechadas e nem todos possuem condições de compra de livros; dificuldade ou ausência de equipamentos para acesso às atividades; suspensão de bolsas de auxílio estudantil; suspensão do restaurante universitário, que para alguns estudantes era o lugar de sua refeição diária; ausência de política compensatória e de auxílio; adoecimento provocado pelo isolamento social e a pressão da vida real em uma faixa etária de pessoas ainda em formação. A isso se soma a necessidade imperiosa de concluir os estudos, em especial para os estudantes de origem popular, para quem o estudo não se restringe à satisfação intelectual, mas guarda lugar na perspectiva de superação de suas condições materiais. Ou seja, concluir o ensino superior está vinculado a uma expectativa de conquista de emprego e melhoria da condição de vida. Sem dúvida, em alguns cursos, a necessidade de concluir o ensino superior impulsionou a corrida por inscrição em disciplinas. Em alguns casos, como tivemos acesso e que será objeto de investigação na próxima fase da

pesquisa, os cursos e departamentos não colocaram limites para a inscrição em disciplinas, o que levou alguns discentes a se inscreverem em até 15 disciplinas diferentes buscando aligeirar a formação. Seria possível, diante de toda a realidade material, emocional e social que vivemos, um estudante cursar 15 disciplinas remotas em um semestre?

A ausência de regramento para a inscrição em disciplinas de alguns cursos e o regramento em outros expõem a necessidade de uma maior atenção aos processos pedagógicos no momento do ERE. A dificuldade de acesso a bibliografias que acabam ficando reduzidas às disponíveis na internet; a inscrição em número excessivo de disciplinas; a redução da extensão dos semestres, como a maior parte das Universidades fizeram para agilizar a regularização do “ano letivo” e do calendário escolar; a não obrigatoriedade nas atividades síncronas, como estipulado em algumas resoluções sobre ERE nas IFES; e a ausência de auxílio material e psicológico para os estudantes, aliada a todas as demais dimensões impostas à vida pela pandemia, fazem desse momento um dos mais desafiadores e regressivos da educação pública superior no que tange ao ensino-aprendizagem.

Nesse momento em que se intensifica a banalização da precarização das condições de ensino e estudo no ensino superior público, em que a prioridade continua a ser os interesses do capital sobre os direitos sociais conquistados, o governo federal impõe um corte de mais 18% na Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2021, intensifica a perseguição política a professores e professoras, seja com a tentativa de cerceamento da liberdade de expressão, como o ofício circular nº 4/2021/DIFES/SESU/SESU-MEC¹⁶, de 07 de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2021), encaminhado às IFES indicando que fossem tomadas providências para “prevenir e punir atos político-partidários nas instituições públicas federais de ensino”, seja com o desrespeito à nomeação de reitores e reitoras, sem considerar o primeiro colocado da lista tríplice, que atinge 21 Universidades Federais. No caso do ofício, a luta política das entidades organizadas da educação, como o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), a Federação dos Técnico-administrativos (FASUBRA) e da União Nacional dos Estudantes (UNE), surtiram efeito e, no dia 4 de março, após instrução do Ministério Público Federal (MPF), o ofício nº 04/2021 foi cancelado pelo ofício circular nº 9/2021/DIFES/SESU/SESU-MEC (BRASIL, 2021)¹⁷.

É no contexto da realidade expressa acima que alguns desses elementos se fazem perceptíveis nos dados e informações coletados na primeira fase da pesquisa, como veremos a seguir.

O ensino remoto emergencial e a precarização da educação superior pública: uma pesquisa em curso

A pandemia da Covid-19, em razão de seus efeitos relacionados à morte e à falência do sistema de saúde, como ocorrido em vários países e em algumas localidades, acabou por provocar a suspensão das

atividades acadêmicas em vários níveis de ensino. Na educação superior, várias instituições cessaram a realização de aulas, estágios, pesquisa e projetos de extensão, de forma presencial. A UFF, por exemplo, cerrou as portas e o acesso da comunidade acadêmica aos seus diversos *campi* e unidades isoladas, salvo em situações específicas, antes mesmo de ter iniciado o 1º semestre letivo de 2020.

Contudo, em virtude do prolongamento do contexto pandêmico – o qual se imaginava, no início de 2020, ser breve –, a UFF instituiu, amparada nas portarias 343 e 345/2020 do MEC (BRAIL-MEC, 2020), posteriormente substituídas pela Portaria MEC 544/2020 (BRASIL-MEC, 2020), a Resolução CEPEX 156/2020, cuja ementa “Dispõe sobre a criação de critérios para o planejamento e a execução de Atividades Acadêmicas Emergenciais (ACE)¹⁸, define o “concluinte/provável formando” para efeito do regime do Período Letivo Especial, e dá outras providências” (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2020). O louvável intuito de “planejar ações prioritárias para alunos concluintes”, exposto no 15º considerando da resolução¹⁹, teve sua imagem imensamente prejudicada por uma aprovação no CEPEX que, dada a forma açodada como ocorreu, sofreu diversas críticas, em especial por não primar pelos processos democráticos²⁰.

As ACEs, organizadas em um período de ERE, visavam exclusivamente os alunos concluintes²¹. Eram “constituídas por atividades didáticas síncronas e assíncronas, realizadas por meio da utilização de ferramentas de tecnologias de informação e comunicação”, e estavam autorizadas a “ser realizadas e concluídas em regime domiciliar, mediadas pelo uso de tecnologias digitais”, conforme explicitado no corpo da Resolução CEPEX 156/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2020).

Como a norma explicitava que “a execução das ACE se dará nos ambientes institucionais de aprendizagem, sem prejuízo do uso de outras ferramentas tecnológicas”²² (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2020), a gestão da UFF apresentou como estrutura para a realização das atividades uma plataforma de ensino unificada, onde todas as turmas foram inseridas, local por excelência das interações de docentes e discentes referentes ao processo de ensino-aprendizagem. A plataforma utilizada (conhecida pelo nome comercial *Google Classroom*) pertence a um gigantesco conglomerado privado na área da informática.

De modo geral, há um esforço por ampliar ao campo da educação o escopo dos recursos tecnológicos, como as plataformas de ensino e de *streaming*, *softwares* de ensino, produção de vídeos (inclusive vídeo-aulas), *podcasts*, novos materiais educacionais, entre outros. Busca-se também limitar o número de docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, reconfigurando o(a)s docentes como produtores de materiais disponibilizados pelos grandes conglomerados em pacotes prontos pasteurizados. Experiências nesse sentido, embora não se limitem às citadas, podem ser reconhecidas na venda de materiais de ensino de grupos educacionais e nos cursos em formato MOOC²³ da *Khan Academy*, *Coursera*, *edX* e *Udemy*, entre outros. Nesses MOOC um número reduzido de professores prepara o material a ser ofertado a um gigantesco universo de alunos, sendo necessários apenas alguns professores

ou, em muitos casos, alunos mais avançados no curso, ambos denominados tutores, para retirar dúvidas ou corrigir atividades. Há experiências, inclusive no Brasil, em que cursos ofertados na modalidade EaD, sem informar aos alunos, substituíram os professores por sistemas automatizados de correção²⁴.

A UFF abriu a possibilidade de ACE aos alunos dos 132 cursos que possui em *campi* e unidades isoladas de nove municípios, assim distribuídos: 82 em Niterói; 16 em Volta Redonda; nove em Campos dos Goytacazes; sete em Santo Antônio de Pádua; seis em Rio das Ostras; cinco em Macaé; três em Angra dos Reis e em Nova Friburgo; um em Petrópolis²⁵. Sob o contexto pandêmico, as ACE apareceram como alternativa à impossibilidade da ocorrência de aulas presenciais, assegurando condições para que os alunos – pelo menos os concluintes – pudessem avançar em seus estudos e finalizar a graduação. Segundo notícia veiculada na página institucional da UFF, mais de 120 departamentos e 100 cursos, os quais contavam com mais de 1500 discentes concluintes nos termos da resolução, participaram das ACE ofertando disciplinas²⁶. Do total de cursos da UFF, 44 (33,3%), exceto Petrópolis, responderam o questionário da pesquisa. Os cursos respondentes contavam ao todo com 16.444 discentes matriculados, ou seja, 40,25% do total de 40.851 discentes com matrícula em graduação presencial na UFF.

Dada a relevância das ACEs, a pesquisa buscou analisar os seus impactos nas condições de trabalho do(a)s docentes, no processo ensino-aprendizagem sob a ótica de docentes e discentes e no trabalho das coordenações. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de opinião pública com docentes, discentes e coordenadores de cursos que ofereceram disciplinas no ERE da UFF. Conforme previsto na Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016), os participantes da pesquisa não foram identificados. Docentes e discentes responderam a questionários que envolviam perguntas sobre questões materiais, emocionais, de saúde e acadêmicas relacionadas ao ensino-aprendizagem desenvolvido. O questionário respondido pelos coordenadores de curso, com outra estrutura, era subdividido em: i) Identificação, ii) Perfil discente, iii) Atividades acadêmicas ofertadas, iv) Instâncias da unidade que aprovaram (colegiados, plenárias), v) Sobre a consulta aos discentes, vi) Sobre disciplinas de estágio e práticas, vii) Formas de realização das atividades docentes, e viii) Avaliação da coordenação do ERE.

Compreender o efeito de uma decisão que assegure a conclusão de curso de graduação é extremamente relevante em um país onde o número de pessoas com formação em nível superior é reduzidíssima. O processo de exclusão começa pelo acesso. No Brasil, pouco mais de 20% dos adultos entre 25 e 34 anos possuem nível superior, em oposição aos mais de 30% que não chegaram a concluir sequer o nível secundário e muito abaixo dos 44% de média entre os países da OCDE (INEP, 2020). Os dados de matrículas em instituições de ensino públicas e privadas no Brasil, como já apontado anteriormente, demonstram um processo de exclusão que ocorre no acesso ao ensino superior, seja pela impossibilidade de pagar as mensalidades nas IES privadas ou de conseguir acessar por concurso (ENEM, vestibulares...) as escassas vagas públicas. Considerando as condições oferecidas às escolas de ensino básico públicas – berço da formação da quase totalidade dos alunos cujas famílias vivenciam dificuldades

financeiras – vinculadas à formação inicial e a ausência de recursos para custear mensalidades, os segmentos da classe trabalhadora mais pauperizados são os que mais sofrem esse processo de exclusão.

Embora o processo de exclusão ocorra no acesso, ele também se reflete na permanência dos estudantes. Por exemplo, 1.099 (6,7%) discentes da UFF pertencentes aos cursos que responderam à pesquisa estavam com as matrículas trancadas, antes mesmo do início da pandemia e da oficialização das ACEs. Várias são as razões que podem ser apontadas para que as matrículas desses estudantes não estivessem ativas, que vão de questões pessoais específicas e momentâneas a situações crônicas de dificuldade em manter-se estudando. Parte desse processo pode se refletir no fato de que 334 (24,4%) dos 1370 discentes aptos a cursar o ERE e com matrícula ativa não se matricularam. Ou ainda nos 173 (16,7% dos 1036) discentes que trancaram a matrícula antes do final do período²⁷. É possível, então, reconhecer que, apenas entre os 1370 aptos a cursar as ACEs, 503 dos discentes não concluíram o curso no período do ERE (334 trancaram a matrícula antes e 173 ao longo do período). Portanto, 36,72% dos alunos no limiar do encerramento do curso, por alguma razão, trancaram o curso e não obtiveram a integralização e, conseqüentemente, a diplomação.

A aprovação da resolução que permitiu a ocorrência e a realização das ACEs recebeu diversas críticas, como a de ausência de trâmites verdadeiramente democráticos junto a comunidade acadêmica. A relação, no interior dos cursos, foi absolutamente oposta. Segundo os coordenadores, além de aprovar o período da ACE nas instâncias internas da unidade de ensino, majoritariamente em colegiados de curso (43%), como previa a Resolução CEPEX (UFF, 2020), 84,1% dos cursos dialogaram com os espaços de representação dos discentes quanto à realização de tal período. Pouco foi informado sobre como esse diálogo ocorreu ou o quanto o posicionamento dos discentes impactou na realização, forma e estratégias das ACEs. Contudo, o reconhecimento e a validação dos saberes estudantis, em especial em um momento ímpar da história da universidade, é um movimento que acentua os processos democráticos no âmbito interno das IES. Movimento crucial no momento em que a universidade se encontra sob ataque de governos e hordas que buscam silenciar as vozes que destoam e discordam do viés autoritário, aos limites do fascismo, que ronda atualmente a sociedade brasileira.

Ainda segundo os coordenadores, as atividades mais ofertadas no período foram as disciplinas obrigatórias (41%) e as optativas/eletivas (33%), como seria de se esperar em uma oferta específica para estudantes que estavam em vias de concluir o curso. Contudo, atividades de pesquisa, extensão e mesmo estágio foram ofertados. Cabe ressaltar que 43,2% dos cursos que responderam ao questionário realizaram ofertas de estágio e atividades práticas, os quais, por sua conformação, devem ter demandado arranjos específicos para serem desenvolvidos. Considerando os limites do processo ensino-aprendizagem no modelo remoto, bem como a carga horária reduzida de interação entre estudantes e docentes durante as ACEs – conforme previsto pela própria Resolução CEPEX 156/2020 –, a realização de atividades com forte demanda presencial, como é o caso de estágios e atividades práticas, deve ser problematizada, para

que se entenda em que moldes as mesmas foram oferecidas e os reais impactos no processo formativo do então estudante de graduação. Com a continuidade do ERE, após um ano de pandemia, com algumas instituições de ensino ofertando o terceiro semestre letivo de forma remota, é possível deduzir que em vários cursos, estudantes estão se formando sem sequer um período de estágio obrigatório presencial. Para o processo formativo e para as repercussões na vida laborativa futura essa situação deve ser questionada e problematizada, dado que os impactos dessa formação precarizada poderá repercutir na vida da população.

Participaram da pesquisa 245 docentes de 62 cursos, distribuídos por sete dos nove municípios em que a UFF possui *campus* ou unidades isoladas, apenas de Petrópolis e Angra dos Reis nenhum docente respondeu ao formulário. Os cursos com maior participação foram os de Serviço Social, Psicologia e Medicina. A imensa maioria dos docentes (92,6%) possuía o título de doutor, sendo que 30,2% destes eram também pós-doutores. Mulheres (54,3%) e brancos (72,7%) eram maioria, sendo que apenas 4,1% autodeclararam-se negros. Esse perfil indica uma elevada formação acadêmica entre os docentes, o que era esperado para uma universidade federal com a relevância da UFF e encrustada no sudeste brasileiro, principalmente em razão dos concursos recentes apresentarem como requisito de ingresso o doutorado. Os percentuais referentes a gênero e etnia são transversais a muitos dos elementos que compõem a universidade, como reflexo da própria estrutura social. A baixa inserção de professores e professoras negros e negras, por exemplo, revela um dos traços de uma sociedade estruturalmente racista.

Ao abordar as responsabilidades dos docentes com outras pessoas durante a pandemia, as respostas mais frequentes envolveram crianças em idade escolar (34,7%) e idosos (29,4%), embora outras responsabilidades tenham sido identificadas (pessoas com doenças crônicas 11,8%, pessoas com deficiência 7,3%, recém-nascidos 4,5%), inclusive o cuidado com pessoas contaminadas por Covid-19 (4,5%). Merece destaque nesse ponto os 35,1% de respostas em “Não se aplica”, indicando que a pessoa não era responsável pelo cuidado de outrem. Esses cuidados foram tarefas incorporadas ao cotidiano durante a pandemia, mas não foram os únicos. Muitos suspenderam as atividades das trabalhadoras domésticas e os filhos passaram a estudar remotamente, de forma que recaiu sobre a família, muitas vezes sobre o(a) docente, as atividades de acompanhamento escolar remoto (27,3%), o trabalho doméstico residencial (86,5%) e novas demandas de trabalho remoto (93,1%). Em razão do conjunto dessas incorporações de atividades ocorrida durante a pandemia, os docentes relataram aumento da sobrecarga de funções exercidas, aí incluídas as tarefas e a carga horária despendidas com funções seja da docência ou de fora dela.

No momento em que os dados desta pesquisa estavam sendo coletados, o Brasil vivia ainda o ascenso inicial dos casos da pandemia, apontado por alguns como a primeira onda, muito distante do que seria o pico alcançado em meados de 2020 ou os quase 2000 mortos diários ocorridos no primeiro trimestre de 2021²⁸. Mesmo na fase inicial do avanço do coronavírus no Brasil, 11 docentes relatam ser

responsáveis pelo cuidado de pessoas contaminadas por Covid-19, 30 (12,2%) vivenciaram o próprio contágio ou de alguém da própria residência e 92 (37,6%) informaram ter perdido algum parente ou amigo próximo por conta da pandemia. As preocupações em resguardar a saúde e a vida, sua e das pessoas mais próximas, os cuidados com os adoecidos, algumas vezes o(a) próprio(a) docente, e mesmo o luto com a morte de entes queridos enfatizam o sofrimento emocional carregado à população em geral e aos docentes em particular durante o período da realização das ACE. Sofrimentos que, embora não estivessem necessariamente ausentes antes do período pandêmico, foram concentrados e potencializados com a chegada do coronavírus ao Brasil.

Não bastassem os sofrimentos emocionais diretamente vinculados à doença, também se agregam mudanças materiais de ordem diversa. Dos respondentes, 33,1% alegaram mudanças em suas condições materiais em virtude de desemprego ou diminuição da renda de algum membro da família residente no domicílio durante o período da pandemia. Os impactos da pandemia sobre a economia foram excruciantes, fechando a porta de diversos empreendimentos e deixando grande número de pessoas desempregadas ou impossibilitadas de obter renda por meio de trabalhos formais, informais ou subempregos.

É nesse cenário de sofrimento emocional, acompanhado, muitas vezes, de sobrecarga de trabalho e de prejuízo econômico que os docentes precisam se debruçar sobre as condições de trabalho em domicílio impostas pelas ACEs. Embora o imaginário popular equipare, desde Fernando Collor (1990-1992), as condições econômicas do conjunto dos servidores públicos aos marajás, a realidade é justamente inversa. Os docentes estão entre as categorias de menor remuneração do conjunto das categorias do serviço público e, também por isso, enfrentam condições inadequadas para o exercício de suas atividades laborais quando no domicílio. Há relatos que envolvem computador inadequado para o exercício do ensino remoto (15,9%); necessidade de dividir o computador utilizado para o trabalho com outras pessoas do domicílio (73,3%) e baixa qualidade do acesso à internet (34,3%), embora 92,2% relatem ter acesso via cabo, fibra ótica ou *wi-fi*.

Os problemas enfrentados por docentes não se restringiram apenas ao computador e internet, mas a toda infraestrutura envolvida com o deslocamento para a residência de toda a atividade laboral. Assim, vários docentes relataram ter realizado investimentos em infraestrutura, a exemplo da compra de equipamentos como câmera de computador e fone de ouvidos, entre outros (37,6%); mobiliário, especialmente cadeiras de trabalho; e livros (30,6%). Na absoluta ausência de suporte governamental ou institucional, os professores tiveram que assumir o ônus financeiro do *home office* do ensino. Os relatos de docente sobre o aumento de custos com energia e pacotes de internet mais robustos, entre outras questões, embora não abordados nesse trabalho, abundam nas conversas atuais entre docentes.

O ERE trouxe a necessidade de um processo de digitalização (informatização) das atividades docentes. De certa forma, os professores, em curto espaço de tempo, foram instados a construir aulas no

ambiente virtual, baseados em sua experiência com o ensino presencial. Ocorre que o ambiente virtual era novo para 75,5% e, assim, essa digitalização não ocorreu sem obstáculos. Houve relatos de dificuldades na interação pessoal com os discentes (64,5%); na manutenção da dialogicidade das aulas (58,8%); no aprofundamento das discussões (60,4%); em encontrar materiais adequados para o formato virtual (49,8%); e no planejamento de atividades em razão de certos materiais não estarem disponíveis (39,6%). As peculiaridades e as novas exigências do ERE tornaram necessário e imprescindível a preparação de material específico para as atividades virtuais para 86,5% dos docentes. Assim, de uma hora para outra foi necessário dominar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas de ensino e de comunicação, elaboração e editoração de vídeos, *podcasts*, vídeo-aulas, uso de formulários *on-line*, bem como elaboração de novos textos e adaptações.

Segundo os docentes, a conjuntura estabelecida pela pandemia e pela realização do ERE fez com que tivessem menos tempo para o trabalho acadêmico (81,2%), embora estivessem trabalhando mais. Neste caso, não apenas pela especificidade do ensino nas ACEs que demandou preparação de material específico para as atividades virtuais, mas também pelos outros trabalhos, inclusive domésticos e de cuidados agregados ao cotidiano dos docentes. Não é de estranhar, portanto, que 80% de docentes considerem que houve prejuízo pedagógico ao conduzir suas aulas durante as ACEs quando comparadas ao ensino presencial. As dificuldades, inclusive, apontaram o fato de não ter havido nenhuma preparação específica para o desempenho da atividade, como pode ser visto na afirmação de um dos professores: “devido à falta de capacitação, e a própria natureza de atividades remotas, acredito que não foi possível manter a mesma qualidade do que no presencial” (COSTA, A.J.S et al, 2020).

Elemento importante, identificado pela pesquisa, e que deve ser destacado diz respeito à relação estabelecida entre docentes e discentes, que, antes mesmo do ERE ser iniciado, a maioria já havia realizado contato. Esses contatos ocorreram principalmente para continuidade de orientação (86,5%), pesquisa (62%) ou para saber sobre as condições de vida dos discentes (57,7%). Em especial, este último dado, reforça a ideia de que, nesse período de isolamento social (mais intensamente vivido no Brasil exatamente no período da coleta dos dados e que atualmente reaparece com mais força), as interações sociais podem ocorrer não apenas para a aprendizagem/cobrança de conteúdos ou o desenvolvimento de qualquer uma das variadas atividades acadêmicas, mas por uma preocupação genuína com o(a) outro(a) que se encontra na condição de estudante. Certamente, como educadores, nesse momento de pandemia, essa pode ser a principal lição a ser ensinada e aprendida, a solidariedade baseada em um humanismo que vislumbra a emancipação humana.

A interação entre docentes e discentes é extremamente relevante também por razões acadêmicas. O distanciamento, a impossibilidade de ver os rostos e expressões, de realizar trocas dialógicas e de interagir com outro ser humano em sua plenitude acabam por sequestrar do processo ensino-aprendizagem vários elementos de construção de conhecimento e de subjetividades. Nos termos de um

docente entrevistado: “não é igual à aula presencial. Acaba sendo muito negligenciada a interação. Em geral o aluno não pergunta e não interage. A avaliação também é mais condescendente e generosa em função da dificuldade da interação.” Em suma, externa-se nessa frase a compreensão de que há um prejuízo em termos acadêmicos, para o qual não se vislumbram alternativas no horizonte imediato.

O conjunto das situações vivenciadas ao longo das ACEs que envolvem isolamento social, medo de adoecimento e morte – seja a própria, de parentes ou de amigos –, incorporação de novas atividades, responsabilidades assumidas com outras pessoas – idosos, crianças, pessoas com deficiência –, incorporação de novos instrumentos e estratégias de ensino, aquisição de mobiliário e equipamentos, desafios inerente ao próprio sistema de ensino não-presencial, entre outras tantas questões, recaíram sobre os docentes. Estes, tal qual Atlas – figura grega condenada a carregar os céus sobre os ombros por toda a eternidade –, vergaram sob a imputação das novas atribuições. Esse esforço esteve associado à perspectiva de sua insuficiência, conforme pode ser identificado no relato de um dos docentes respondentes:

“mesmo com muito esforço, e turma pequena, está sendo altamente desafiador manter os alunos concentrados e motivados no curso. Falta material adequado pra mim, mas falta mais ainda para os alunos. Falta câmera, internet adequada (para eles), e certamente o curso só terminou em um nível aceitável porque a turma era minúscula (quatro alunos). No próximo período terei 140 alunos, então, infelizmente, não vejo como isso irá terminar bem. Mas enfim, a gente faz o que pode, da melhor forma que consegue” (COSTA, A.J.S et al, 2020).

Essa responsabilidade atribuída de uma hora para outra, sem suporte, e com todas as questões associadas à Covid-19 e à novidade da virtualidade do ensino, acabaram por configurar um ambiente estressante e adoecedor com efeitos negativos sobre a qualidade de vida. Ao(à)s docentes, coube organizar-se física e emocionalmente dentro dessas configurações, o que resultou em 62,8% de afirmações que as condições emocionais afetaram seu trabalho. As principais sensações relativas à pandemia estão relacionadas à insônia (49,0%), tristeza (46,9%), ansiedade (45,3%), irritação (44,9%) e angústia (42,0%). Nas palavras de uma respondente:

“estou exaurida em todas as minhas forças. Chego a ficar mais de 12h sentada na frente do computador e isso tem afetado tanto as questões físicas (dores nas costas, inchaço e formigamento nas pernas) como as questões emocionais (estresse, ansiedade, insônia etc.). E mesmo assim não estou dando conta de fazer o que me propus a fazer, o que causa angústia e frustração, pois sei que sou uma boa professora e poderia fazer melhor (COSTA, A.J.S et al, 2020).

Não bastasse todo o cenário que irrompeu das entrevistas com os docentes, é necessário considerar o momento vivido pela universidade brasileira em que o governo federal e o ministério da Educação parecem entender universidades e docentes como inimigos a serem, mais que silenciados, exterminados. Sucodem-se exemplos de estrangulamentos dos princípios democráticos no interior das universidades públicas que envolvem o presidente nomear à reitoria docentes que não foram os mais votados nos processos eleitorais, perseguições com processos administrativos e até judicializações que

resultam em Termos de Ajustamento de Conduta (TAC) a serem assinados por professores por se manifestarem publicamente contra os desmandos do governo.

O movimento mais recente nessa lógica de perseguição foi a notificação de docentes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) pela Controladoria Geral da União (CGU) por terem criticado a condução da gestão da pandemia pelo governo federal. A notificação, cujos desdobramentos poderiam resultar em processo administrativo e perda do emprego, só não avançou mais porque os docentes envolvidos assinaram um TAC em que se comprometem a não repetir tal ato (BRASIL- DO, 2021) . Caracteriza-se, evidentemente, como uma ação com efeitos intimidatórios que visa silenciar docentes servidores públicos. Nessa mesma linha, falas de diversos membros do governo e de seus apoiadores, ecoados por parlamentares de extrema-direita, convocavam os estudantes a fazer fiscalização ideológica²⁹, gravar as aulas e denunciarem qualquer professor que tivesse uma fala não alinhada ao posicionamento ideológico do governo, ao qual tacham de “esquerdista”. Ou seja, as ações da extrema-direita buscam instalar nas IES um ambiente panóptico de controle, onde se pode ser punido por fazer ou deixar de fazer algo, o que pode se configurar como uma das razões para que 42,4% dos respondentes tenham apontado um receio de serem punidos caso não realizassem atividades remotas, muito embora essa possibilidade fosse franqueada aos docentes na Resolução CEPEX 156/2020 (UFF, 2020)³⁰.

O universo de discentes, com relação ao ERE, apresentou muitas semelhanças ao de docentes. De 221 estudantes que responderam, a maioria foi de mulheres (69,2%) e brancos (62,9%). Oriundos de 32 cursos, os participantes, em sua maioria, eram estudantes de Psicologia, Sociologia e Geofísica e tinham entre 19 e 29 anos (77,8%). Elemento importante a considerar é que dos cursos de origem, 62,9% eram de horário integral, portanto, parece envolver, em geral, estudantes com melhores condições socioeconômicas.

Também como os docentes, os estudantes assumiram novas responsabilidades, entre as quais o cuidado com outras pessoas, relatado por 44,3% dos respondentes. O percentual em cada situação (os respondentes poderiam marcar mais de uma opção), foi: 24,9% cuidados com idosos; 15,8% doentes crônicos; 2,3% deficientes; 11,8% crianças em idade escolar; 3,6% recém-nascidos e 1,8% cuidando de contaminados por Covid-19. A doença, inclusive, contaminou a residência de 12,2% dos discentes, sendo que em 25,9% dos casos o contágio atingiu o próprio discente e nos outros 74,1% alguém do domicílio. Dentro do período da pandemia, as novas responsabilidades assumidas, como os cuidados com outrem, podem ser a causa para que 24,4% dos estudantes tenham afirmado ter menos tempo, embora isso não tenha sido diretamente explicitado. Apesar disso, a maioria dos estudantes relatou ter mais tempo para o estudo, contudo esse tempo não foi aproveitado da mesma forma, pois enquanto 22,2% afirmaram ter mais tempo e usá-lo para estudar, 46,6% disseram que, apesar de ter mais tempo, não conseguiram usá-lo para estudo. E 6,8% dos respondentes não sentiram qualquer alteração quanto ao tempo utilizado para o desenvolvimento de atividades de estudo.

A condição de vida dos estudantes piorou seja pela diminuição de renda familiar (52%) ou perda de emprego (16,3%), embora não tenha sofrido alteração em 27,6% dos casos. No tocante às condições de estudo, que são perpassadas pela questão econômica, 27,1% informaram não possuir local adequado de estudo. O acesso à internet, indispensável para a realização das ACEs, ocorreu em boas condições para a maioria dos estudantes, uma vez que o mesmo se dá por *wi-fi* na residência (81,3%) ou por cabo ou fibra ótica (14,1%). Embora possa haver problemas na qualidade desse acesso, esse cenário é absolutamente melhor que o encontrado por um pequeno número de estudantes que se limitam aos dados móveis (4,1%) ou que precisam se deslocar de casa para obter internet por meio de *wi-fi* em local público de fácil acesso (0,5%).

Quanto aos instrumentos de acesso, 68,5% têm computador portátil e 15,7% acessa pelo celular. O equipamento não precisa ser dividido com outras pessoas por 69,2% dos respondentes, enquanto 30,8% não possuem uso exclusivo do mesmo. Apesar do cômputo geral quanto às condições de estudo no domicílio ser majoritariamente favorável, os estudantes apontaram ser necessário melhorar a capacidade da internet domiciliar e comprar equipamentos de comunicação (câmeras, fones de ouvido...), livros, cadeiras de estudo e computador (neste último foi indicada possibilidade não apenas de compra, mas de empréstimo).

Embora o perfil dos estudantes, em sua maioria, seja o dos que convivem com menores dificuldades econômicas – o que parece ser o caso pelo acesso à tecnologia e por serem oriundos de cursos de tempo integral –, o ERE não foi considerado positivo. Assim, mesmo com uso de computadores conectados por estruturas, no mínimo, razoáveis de acesso à internet, parte considerável dos estudantes (48%) não se mostrou satisfeita com as ACEs. Diversos fatores podem estar associados a não satisfação, entre eles os problemas encontrados ao longo do ERE que envolvem dificuldade de concentração (66,5%), falta de interação direta com docentes (62,4%), distanciamento físico da universidade (58,8%) e dificuldade de conciliar estudo com tarefas domésticas, entre outros.

Parte da razão para que 79,2% de discentes relatem ter havido prejuízo à aprendizagem no ERE pode estar associada a essas muitas dificuldades, apesar da infraestrutura prévia ou adquirida pelos estudantes para a realização das ACEs, bem como às várias formas de impacto promovidas pelo ERE sobre a formação. Dentre os principais impactos ou prejuízos apontados estão: redução de conteúdos (72%), flexibilização dos conteúdos (32,8%), redução da carga horária (36,1%) e limitação de acesso a materiais didáticos (45,9%).

Prejuízos na formação acadêmica, dificuldades no processo ensino-aprendizagem, piora da condição econômica, incorporação de novas responsabilidades como o cuidado com outrem, problemas com manejo do tempo, além de ameaças decorrentes da própria pandemia e da necessidade de distanciamento social ao longo do ERE são fatores que incidem sobre a condição emocional, a qual segundo os respondentes afetou total (58,4%) ou parcialmente (26,7%) os estudos.

Todo esse contexto de precarização, adoecimento e necessidade de adaptação a uma realidade imposta e adversa, exigem, por parte dos que defendem uma educação pública de qualidade, atenção e resistência, mas, acima de tudo, compreensão dos elementos centrais do capitalismo que estão sendo implementados nesse processo de metamorfose da educação pública brasileira.

Reflexões para continuar o debate

As reflexões apontadas nesse artigo têm como objetivo precípuo contribuir para o processo de maturação sobre as transformações pelas quais passam a educação superior pública e, nesse sentido, buscar contribuir com a construção de amálgamas para a luta coletiva e conjunta em defesa do projeto emancipatório de educação. Longe de ser uma reflexão deletéria e sem compromisso com a realidade social, ao contrário, o presente artigo assim como a pesquisa em curso se assentam na tradição materialista-dialética que desafia os intelectuais, como afirmou Marx (1845)³¹, a transformar o mundo. Evitando, assim, cair no que o autor denomina de “insuficiência de todo o materialismo”, que é tomar as coisas sob a forma de objetos, “mas não com *atividade sensível humanam práxis*” (1845, grifo do autor). Comprometidos com o projeto da emancipação humana, nos termos de Marx, que afirma que a emancipação só é possível quando:

O homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou ser genérico; só quando o homem reconhecer e organizar as suas forças próprias como forças sociais e, portanto, não separar mais de si a força social na figura da força política – (é) só então (que) está consumada a emancipação humana (MARX, 2009, p. 71-72).

Transformar o mundo, tendo como referência a emancipação humana, implica em reconhecer que os limites impostos pela ordem do capital, não são combatíveis com sociabilidade humanizada, igualitária e que não seja pautada na busca do lucro e na mercadorização da vida. Por isso, como afirma Mészáros (2005, p. 27), “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Nesse processo o reconhecimento do projeto do capital para a educação superior pública, na perspectiva de ampliação dos lucros, da mercantilização do direito social e do apassivamento ideológico da classe trabalhadora, é ponto estratégico para o reconhecimento dos elementos que permeiam o cotidiano da educação e por vezes aparecem como dispersos ou desconectados do projeto do capital. Como afirma Lima (2007, p. 17),

a difusão destas noções cruciais da ideologia burguesa é realizada pelos organismos internacionais do capital no sentido de configurar as bases políticas do processo de mundialização financeira e mundialização de uma nova sociabilidade burguesa, no qual a educação escolar tem papel central.

Agudizado com a pandemia do novo coronavírus, o projeto de educação superior do capital, passa por uma contrarrevolução burguesa, como afirma Florestam Fernandes (1975), em uma manobra dos capitais para garantir o seu desenvolvimento na busca de sua revitalização, mesmo que atualmente não se viva uma situação revolucionária. Em uma combinação de elementos da contrarrevolução “a quente” e “a frio”, como afirmava o autor, lança mão, na conjuntura atual, de uma articulação entre política econômica neoliberal, militarização das instituições públicas, construção de consensos apassivadores pautados em fundamentalismo religioso, *fake news* e coerção permanente, como prática miliciana, autoritária, repressiva, criminalizadora e violenta.

Assim, somos desafiados a compreender a ação em curso de contrarreforma da educação superior sintetizado no projeto Future-se explicitado no Projeto de Lei nº 3076/2020 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020), do governo federal que pretende instituir o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores como uma explícita proposta de institucionalização e hegemonização da mercadorização da educação superior e de desresponsabilização do Estado.

Todos esses elementos que pautam os debates e o desenvolvimento da educação superior no Brasil têm no ensino remoto emergencial o experimento dilacerante com vistas a conformar um “novo normal”, justificado pela pandemia e pelo isolamento social que parecem ter vindo para ficar. O desenvolvimento de tecnologias para a mediação educacional; a aparente não exposição com a ida e vinda diária ao trabalho e estudo; a falsa possibilidade de controle do seu tempo laboral; a aparente maior autonomia no trabalho e a possibilidade do hibridismo educacional, são explorados ideologicamente com o objetivo de promover uma verdadeira metamorfose no sistema educacional, colocando-o ainda mais a serviço do capital.

Vale registrar que uma de nossas hipóteses para continuar as reflexões sobre a educação superior pública no Brasil é a de que esses processos são fruto da reestruturação produtiva, das metamorfoses no mundo do trabalho, como afirma Antunes (2018, p.61), e da imposição do “sistema de metabolismo social do capital”. As regras do mundo privado são pouco a pouco impostas ao setor público, descaracterizando os direitos sociais conquistados, a partir da expansão “da praga da precariedade total, que surrupia ainda mais os direitos” (2018, p. 34).

Talvez um dos primeiros expoentes desse desenvolvimento, no conjunto do funcionalismo e também nas Universidades públicas, tenha sido a terceirização, iniciada ainda na década de 1990 e que marca um passo à frente na ação de desestruturação dos serviços públicos. Como afirma Antunes (2018, p. 53, grifo do autor),

A terceirização acelerada dentro da atividade estatal, nos mais distintos setores [...] que se expandem em ritmo intenso no espaço público, começam a corroer por dentro a *res publica*, uma vez que as empresas de terceirização passam a extrair mais-valor de seus trabalhadores terceirizados que substituem os assalariados públicos.

Assim, se avança no processo silencioso de substituição de trabalhadores públicos por terceirizados com poucos direitos, aviltados em sua condição de trabalhadores, que oscilam “entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o *privilegio da servidão*” (ANTUNES, 2018, p. 34, grifos do autor). Avança-se na invisibilização de outros trabalhadores, entre os quais os docentes que, tendo seu fazer profissional mediado pelas tecnologias, favorecem o desenvolvimento capitalista contemporâneo, que “encontra nas TICs o suporte fundamental dessa nova fase de *subsunção real do trabalho ao capital*” (p. 38, grifos do autor).

Essas transformações, que impactam o cotidiano dos professores e dos estudantes e implicam em alteração da *forma ser-essência* da educação, esbarram na absoluta dificuldade de organização da classe trabalhadora no momento atual. A fragmentação da classe e das entidades representativas dos trabalhadores, as disputas internas e a ausência de um projeto aglutinador de sonhos e esperanças, acabam por frear as rebeldias, limitando a luta, no máximo, à resistência. Particularmente no momento da pandemia, as limitações impostas às formas tradicionais de luta, ao ocupar às ruas, agravam ainda mais a situação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, considerando o trabalho “uma atividade vital e omnilateral [...], o desafio maior é dar sentido autoconstituente ao trabalho humano de modo a tornar a nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido” (ANTUNES, 2018, p. 26) e, para tal, a educação pública, gratuita e de perspectiva emancipatória é uma condição. Por isso, resistir para que o provisório e excepcional não se torne permanente será nossa principal tarefa no período pós-pandemia.

Referências

ANTUNES, Ricardo (org). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da Servidão** – o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

BANCO MUNDIAL. **COVID-19: impacto en la educación y respuesta de política pública**. Banco Mundial, Washington, DC, 2020. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y> Acesso: 06 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 06 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm Acesso: 06 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, **Ofício circular no 4/2021/DIFES/SESU/SESU-MEC**, de 07 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=24

[83908&codigo_crc=4F00C798&hash_download=23b67904b22412be46676cdc3702ed5f3fafc51e0ce352507c1debe68566570d2782ddb77939184a5604e559a01c0fc80bd9570f8dfc92b4b745130031071ae5&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376). Acesso: 02 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, **Ofício circular no 9/2021/DIFES/SESU/SESU-MEC**, de 04 de março de 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/497509182/Oficio-circular-N%C2%BA-9-2021-Difes-Sesu-Sesu-mec>. Acesso: 05 de março de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA 343/2020** de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso: 02 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA 345/2020** de 19 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso: 02 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNS 510/2016**. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso: 02 de março de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso: 05 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. **Institui o FIES** (Fundo de Financiamento Estudantil). Disponível em: <http://portal.fies.mec.gov.br/>. Acesso: 20 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o artigo 80 da LDB** (revogado pelo Decreto nº 9.057/2017). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso: 05 de abril de 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o artigo 80 da LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/d9057.htm. Acesso: 05 de abril de 2021.

BRASIL. Diário Oficial de 02 de março de 2021. **Extrato de Termo de Ajuste de Conduta (TAC)**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/extrato-de-termo-de-ajustamento-de-conduta-306120937>. Acesso: 05 de março de 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 2.401/2019**. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615. Acesso: 05 de abril de 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei do FUTUIRE-SE nº 3.076/2020**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso: 20 de março de 2021.

COSTA, Arley José da Silveira; FARAGE, Eblin; LIMA, Kátia; MARTINS, Livia Prestes Lima; SILVA, Letícia Batista da; SOUSA, Adrianyce Angelica de. **Boletim de Pesquisa 1**. Condições de Estudo e de Trabalho de discentes e de docentes da UFF em Ensino Remoto Emergencial (ERE). Versão 1, dezembro de 2020. Disponível em: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentes/item/4375-tema-de-debate-nesta-sexta-11-aduff-disponibiliza-pesquisa-sobre-ensino-remoto-na-pandemia>. Acesso: 15 de janeiro de 2021.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil** - ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação**- Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

CGI.BR (Comitê Gestor da Internet no Brasil). **Pesquisa sobre uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019**- Resumo Executivo, outubro de 2020, p. 01-08. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo_executivo_tic_dom_2019.pdf. Acesso: 05 de março de 2021.

GRANEMANN, Sara.; MIRANDA, Flávio. **Crise econômica, crise sanitária: a Covid-19 como instrumento da acumulação?** In: SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Vianna (orgs.). **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2020.

INEP. Censo Educacional 2019. **Apresentação do Censo Educacional 2019**. Brasília, 2020, p. 01-82. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso: 15 de janeiro de 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volumes 2 e 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra- reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy; MENEZES, Kelly Maria Gomes. **Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia**. ANDES-SN (2021), Revista Universidade e Sociedade, ano XXXI, no 67, Brasília, janeiro de 2021- p. 50-61.

MARX, Karl. **Para a Questão Judaica**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

_____. MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em : <http://filosofianreapucarana.pbworks.com/f/Teses+sobre+Fuerbach.pdf>. Acesso: 08 de março de 2021.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

NETO, Artur Bispo dos Santos; ARAÚJO, Lorraine Marie Farias de. **Ensino a Distância e destruição da Universidade pública**. ANDES-SN (2021), Revista Universidade e Sociedade, ano XXXI, no 67, Brasília, janeiro de 2021- p. 22-35. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso: 27 de fevereiro de 2021.

PARENT IN SCIENCE. **PRODUTIVIDADE ACADÊMICA DURANTE A PANDEMIA: Efeitos de gênero, raça e parentalidade. Levantamento realizado pelo Movimento Parent in Science durante o isolamento social relativo à Covid-19**, 2020. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true. Acesso: 03 de março de 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

UFF. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX). **Resolução nº 156/2020**, de 12 de junho de 2020. Niterói: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: http://uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_104-20_resolucao_cepex_156-2020.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

UNESCO. **Coalizão Global de Educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> Acesso: 06 de março de 2021.

Notas

¹ Doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da UFF, membro do Programa de pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0001582721310808>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6307-8062>. E-mail: farage.eblin@gmail.com

² Doutor em Ciências pela USP. Docente do curso de Psicologia da UFF, campus Volta Redonda e coordenador do Núcleo de Intervenções e Terapias em Análise do Comportamento Aplicada (ÍTACA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4571672354990262>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7770-0254>. E-mail: arleycosta@id.uff.br

³ Doutora em Serviço Social pela UERJ. Pesquisadora da EPSJV-FIOCRUZ e professora da ESS/UFF. Membro Pesquisadora do Núcleo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Social, Trabalho e Serviço Social (NUTSS): dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5479700181472580. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8106944295332080>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2520-2621>. E-mail: leticiabatistas@gmail.com

⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-09/alerj-aprova-impeachment-de-wilson-witzel-por-unanimidade>. Acesso: 10 de fevereiro de 2021.

⁵ Disponível em: <https://saude.ig.com.br/coronavirus/2021-01-29/covid-19-nova-cepa-surgida-em-manaus-pode-tomar-pais-em-1-mes-estima-cientista.html>. Acesso: 05 de fevereiro de 2021.

⁶ NEPFE – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares; NUTSS – Núcleo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Social, Trabalho e Serviço Social e GEPESS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social

⁷ Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso: 06 mar 2021.

⁸ Sobre o PROUNI cabe ressaltar que o mesmo figurou como um assalto ao fundo público com o propósito de reestruturação e fortalecimento do sistema financeiro nacional das instituições privadas de ensino superior, a consequência foi a expansão do ensino superior através do mercado, mas financiado diretamente pelo fundo público.

⁹ Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/professores-de-escolas-privadas-foram-demitidos-na-pandemia/153012/>. Acesso: 03 de março de 2021.

¹⁰ CORREIO BRASILIENZE. DF registrou cerca de 1300 demissões de professores na pandemia. Publicada em 14 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cueestudante/educacao-basica/2021/01/4900418-df-registrou-cerca-de-1-300-demissoes-de-professores-na-pandemia.html>. Acesso: 03 de março de 2021.

¹¹ Disponível em: <https://jovempan.com.br/programas/jornal-da-manha/pandemia-demissao-professores-fechamento-turmas-faculdades-particulares.html>. Acesso: 03 de março de 2021.

¹² Vale destacar que essa é uma realidade das Universidades Federais, já que em algumas Universidades estaduais, como é o caso da UEMG, UNIMONTES, ambas no estado de Minas Gerais, existe um número elevadíssimo de professores contratados de forma temporária e precária, intitulados de designados. Em Universidades como a estadual do Ceará (UECE), também existem muitos docentes temporários e com vínculos precários, mas ainda assim, como as instituições públicas aderiram ao ensino remoto, não houveram problemas com demissões.

¹³ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso: 02 de março de 2021.

¹⁴ Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso: 02 de dezembro de 2020.

¹⁵ Para saber mais sobre ver ANTUNES, Ricardo (org). *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

¹⁶ Disponível em: https://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=2483908&codigo_crc=4F00C798&hash_download=23b67904b22412be46676cdc3702ed5f3fafc51e0ce352507c1debe68566570d2782ddb77939184a5604e559a01c0fc80bd9570f8dfc92b4b745130031071ae5&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0. Acesso: 02 de março de 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/497509182/Oficio-circular-N%C2%BA-9-2021-Difes-Sesu-Sesu-mec>. Acesso: 05 de março de 2021.

¹⁸ A sigla, usualmente, é o vocábulo formado pela junção das primeiras letras ou sílabas iniciais componentes do conjunto de palavras que lhe deram origem. Contudo, também é possível a construção de siglas por combinações arbitrárias. Este parece ser o caso aqui, pois se definiu como ACE a sigla para Atividades Acadêmicas Emergenciais que, considerando as primeiras letras, conformariam a sigla AAE.

¹⁹ O 15º considerando da Resolução CEPEX 156/220 explicita: “CONSIDERANDO a necessidade de planejar ações prioritárias para estudantes concluintes, nos termos do art. 4º desta Resolução; a necessidade de se reorientar a organização da retomada das atividades de forma a evitar aglomerações e garantir o distanciamento social; a necessidade de se discutir a reorganização dos calendários escolares; e a necessidade de se planejarem cenários durante e após a pandemia”. Disponível em:

http://www.uff.br/sites/default/files/156-2020_atividades_graduacao_gt.pdf. Acesso: 20 de novembro de 2020.

²⁰ Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/uFF-atropela-debates-da-comunidade-academica-e-aprova-calendario-escolar-para-graduacao1>. Acesso: 01 de março de 2021.

²¹ Os concluintes previstos para as ACEs, segundo a Resolução CEPEX 156/2020, foram assim explicitados: Art. 4º. Para efeitos desta Resolução, considera-se concluinte o estudante cuja integralização curricular pode ser realizada ao final do Período Letivo Especial, com carga horária não superior a 272h, limitada a inscrição em 4 disciplinas. § 1º. Não serão computados na carga horária estipulada no caput os Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografia, Projeto Final ou Trabalho Final, e as Atividades Complementares, todos regulados pela Decisão CEPEX nº 110/2020. § 2º. Não serão computadas na carga horária estipulada no caput as disciplinas de Estágio e Estágio obrigatório, cujos prazos serão regulados por Instrução Serviço PROGRAD.

²² Trecho do parágrafo único do artigo 5º da Resolução CEPEX 156/2020.

²³ MOOC é uma sigla em inglês para *Massive Open On-line Course*. Cursos MOOC têm sido ofertados por meio de ambientes virtuais de Aprendizagem (AVA) onde são disponibilizados os materiais (vídeos, textos, questionários, atividades diversas...) a serem acessados pelos alunos, normalmente de forma assíncrona. Conforma-se no que se denomina como Educação a Distância.

²⁴ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por-robo-sem-que-alunos-saibam.shtml>. Acesso: 03 de março de 2021.

²⁵ Disponível em <http://www.uff.br/?q=localidade/curso/all/graduacao>. Acesso: 03 de março de 2021.

²⁶ Disponível em <http://www.uff.br/?q=mais-de-100-cursos-aderem-atividades-academicas-emergenciais>. Acesso: 03 de março de 2021.

²⁷ Vale destacar que segundo a resolução CEPEX o trancamento poderia se dar até um mês antes do encerramento do período e que nenhum discente poderia ser reprovado por falta.

²⁸ Sobre o qual abundam discussões sobre ser este ascenso a continuidade de uma primeira onda que nunca recrudescer realmente ou se seria, de fato, a constituição de uma segunda onda, inclusive potencializada por novas variantes da Covid-19.

²⁹ Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-interfere-mais-uma-vez-na-autonomia-das-IFE-e-recomenda-perseguição-a-comunidade-academica1>. Acesso: 03 de março de 2021.

³⁰ O(a) docente poderia não ofertar atividade no ERE conforme previsto no Artigo 6º, parágrafo 2º da Resolução CEPEX 156/2020: “A indisponibilidade do docente para a oferta da atividade acadêmica emergencial deve ser justificada e apresentada à Chefia respectiva, cabendo ao Departamento de Ensino replanejar a oferta da ACE.”

³¹ Disponível em: <http://filosofianreapucarana.pbworks.com/f/Teses+sobre+Fuerbach.pdf>. Acesso: 08 de março de 2021.

Recebido em: 09 de março de 2021

Aprovado em: 19 de abril de 2021