

A PANDEMIA E AS ATIVIDADES REMOTAS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO MESTRADO ACADÊMICO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)

PANDEMIC AND REMOTE ACTIVITIES: IMPACTS ON TRAINING AND TEACHING WORK ON THE ACADEMIC MASTERS OF THE FEDERAL CATARINIAN INSTITUTE (IFC)

Marilândes Mól Ribeiro de Melo³⁰
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva³¹
Idorlene da Silva Hoepers³²

Resumo

O ano de 2020 ficará na história e na memória da população mundial como um tempo de desafios, até então inimagináveis. Especialmente no campo da Educação, professores, estudantes e gestores foram impactados pessoal, profissional e academicamente. Neste contexto, a partir dos relatos dos docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Educação do IFC, objetivamos discutir os impactos causados pela pandemia na vida acadêmica e profissional deste grupo. Entre os impactos negativos observamos: a sobrecarga de trabalho, o adoecimento físico e psíquico, o atraso nas pesquisas em andamento, a desmotivação e o isolamento. Quanto aos impactos positivos, identificamos a ampliação das possibilidades de aprendizado com o uso de plataformas educacionais e a participação em eventos virtuais.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Programa de Pós-graduação em Educação do IFC. Formação Discente. Contexto Pandêmico. Atividades de Ensino Remotas.

Abstract

The year 2020 will go down in the history and memory of the world population, as a time of challenges previously unimaginable. Especially in the field of Education, professors, students and managers were impacted personally, professionally and academically. In this context, based on the reports of professors and students of the Graduate Program in Education at IFC, we aim to discuss the impacts caused by the pandemic on the academic and professional life of this group. Among the negative impacts we can observe: work overload, physical and psychological illness, delay in ongoing research, demotivation and isolation. As for the positive impacts, we identified the expansion of learning possibilities with the use of educational platforms and participation in virtual events.

Keywords: Teaching Work. Graduate Program in Education/IFC. Student Formation. Pandemic Context. Remote Work.

³⁰ Professora do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú. E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7970-1480>

³¹ Professora do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú. E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>

³² Professora do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú. E-mail: idorlene.hoepers@ifc.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3963-3476>.



Mestrado Acadêmico em Educação no IFC: contextualizando o início da discussão

[...] a escola é física, é indispensável para os alunos, é indispensável porque aqui se estabelece um vínculo pedagógico, é aqui que estabelece o vínculo entre o mestre e o aluno, é aqui que se estabelece uma relação humana, é aqui que estabelece o espaço de vida, de convívio, de convivialidade, de relação humana sem o qual não há educação. Esqueçam todas as ilusões, todas as miragens que nos poderiam levar a transformar a educação num ato digital ou num ato a distância. Isso não existe. A escola é central e os professores são centrais [...] (NÓVOA, 2021).

O Instituto Federal Catarinense (IFC) é uma jovem instituição criada a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando passou a integrar a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculado a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, com a responsabilidade de atender às necessidades de articulação de ações visando o desenvolvimento regional sustentável e a formação integral e emancipatória dos cidadãos. Entre estas ações está a formação de professores que vem sendo desenvolvida por meio da oferta de cursos de licenciatura e pós-graduação *lato e stricto sensu* nos diversos campi da instituição.

O Mestrado Acadêmico em Educação do IFC, oferecido no campus Camboriú, é único em Instituto Federal no país, uma vez que a oferta de mestrados profissionais é a principal oferta de cursos *stricto sensu* nessas instituições. Vale lembrar que a proposta do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC

[...] resulta da confluência de quatro processos de mobilização da comunidade acadêmica, cujo objetivo é construir uma cultura acadêmica de pesquisa, de debate e de produção científica de alto nível, fundamental para a criação e a sustentação de programas de pós-graduação que viabilizarão a produção de sentido e significado para os processos formativos e educativos realizados na e pela instituição. São eles: atividades de cooperação científica interinstitucional e de pesquisa participante interinstitucional; desenvolvimento de Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão; a criação do Programa de Formação Continuada para Professores e Trabalhadores da Educação (2015) e o fortalecimento de grupos de pesquisa do IFC. Tais processos ocorreram de forma simultânea, retroalimentando-se (APCN/IFC, 2018, p. 8-9).

Conforme podemos observar, a construção da Proposta de Mestrado Acadêmico em Educação do IFC decorre do trabalho realizado por um coletivo de professores e gestores, iniciado no ano de 2012. Sua oferta para a comunidade fazia parte de uma Proposta de Programa Institucional de Formação Continuada para Professores e



Trabalhadores da Educação, aprovada em 2015 pelo Conselho Superior do IFC. Este Programa possibilitou em um primeiro momento a oferta de cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu* em Educação, com oito ênfases: “Gestão em Educação; Educação da Pequena Infância; Formação Pedagógica para Educação Profissional; Processos Educativos e Inclusão; Educação, Sustentabilidade Social e Ambiental; Educação e Tecnologias; Alfabetização e Letramento e Educação e Trabalho Docente no Ensino Superior”, e que tinha em seu horizonte um Mestrado Acadêmico em Educação (APCN/IFC, 2018, p. 12).

No ano de 2016, foram ofertadas seis das oito ênfases no campus Camboriú e duas no campus Blumenau. Entre os anos de 2016 a 2017, este coletivo ainda mobilizado, trabalhou na elaboração da Proposta de Mestrado que foi aprovada em dezembro de 2018. A partir do início das atividades do Mestrado Acadêmico em Educação, ocorrido em 27 de maio de 2019, assim como a grande maioria dos profissionais da educação que atuam especialmente em instituições públicas, este coletivo vivenciou tempos de políticas educacionais de austeridade, que exigiu e continua exigindo mobilização para o enfrentamento dos desafios que se apresentam e que se intensificaram com o contexto pandêmico no qual estamos mergulhados nos últimos doze meses.

Neste ano de 2021, está ocorrendo o ingresso da quarta turma do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC, com oferta de vagas divididas em duas linhas de pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais e Processos Educativos e Inclusão, nas quais estão envolvidos treze docentes, o que exige do coletivo de docentes esforços para a manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão bastante significativos e desafiadores.

É neste contexto que as instituições de ensino foram e continuam sendo impelidas “[...] a reinventar-se e a recuperar sua missão social, ajudando a sociedade a compreender as consequências da pandemia sobre as formas como até aqui temos organizado a nossa vida, subsidiando dessa forma estratégias e programas de contenção dos governos locais” (MORALES; LOPEZ, 2020, p. 55).

Entre as estratégias para esta reinvenção está a realização de pesquisas que possam auxiliar as instituições de ensino e, conseqüentemente, os trabalhadores da educação, no enfrentamento das consequências da pandemia sobre os processos formativos e educativos. Nesse sentido, docentes dos cursos de licenciatura e do Mestrado Acadêmico em Educação

do IFC elaboraram e estão executando um projeto de pesquisa com o propósito de discutir os impactos da pandemia do Covid-19 nos processos formativos e educativos dos cursos de formação de professores, cadastrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sob o número CAAE: 35784820.3.0000.8049.

Esta pesquisa e, por consequência, este artigo, adotou como procedimentos metodológicos uma abordagem qualitativa de pesquisa, cuja coleta de dados realizou-se por meio da aplicação de um questionário com questões abertas, encaminhada por e-mail e utilizando como instrumento um formulário *Google forms*, dirigido aos docentes e discentes do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC. As análises e discussões dos dados foram conduzidas sob a perspectiva descritiva, analítica e interpretativa, em diálogo com autores. Esta metodologia favoreceu o alcance do objetivo deste trabalho que consiste em discutir os impactos causados pela pandemia na vida acadêmica e profissional dos docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Educação do IFC (PPGE-IFC), conforme pode ser constatado a seguir.

O que dizem mestrandos e docentes sobre os impactos da pandemia nos processos de ensino e aprendizagem

Morales e Lopez (2020, p. 54) ao demonstrarem os impactos da pandemia na vida acadêmica dos estudantes universitários afirmam que

[...] no campo educacional, inúmeros estudos [...] foram, e continuam sendo realizados, de modo a proporcionar uma melhor compreensão dos impactos da COVID-19 neste sector, explorando as modificações que os estudantes dizem sentir tanto relativamente a aspectos acadêmicos, quanto à questão da sua saúde.

Assim sendo, este artigo, conforme já mencionado, intenciona refletir acerca dos impactos positivos e negativos que ocorreram a partir da identificação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil, quando os sistemas de ensino e as instituições a eles vinculadas produziram estratégias de gestão da crise que se instalava no início do ano letivo de 2020. Entre as estratégias de enfrentamento da Pandemia do Covid-19 pelo Instituto Federal Catarinense, está a instituição de um Comitê de Gestão de Crise, por meio da portaria nº 655/2020, em 12 de março de 2020. Este Comitê passou a ser responsável por monitorar o progresso da pandemia, desenvolver eventuais estratégias e encaminhamentos a respeito

do problema e atualizar toda a comunidade acadêmica sobre a implementação de tais medidas (IFC, 2020).

Em 16 de março de 2020, após deliberação do Comitê de Gestão de Crise, a Reitoria do IFC comunicou aos servidores e estudantes dos seus campi, que a partir desta data, as aulas presenciais estavam suspensas por trinta dias. Diante desta deliberação, a partir de 17 de março, os trabalhadores da instituição passaram a desenvolver suas atividades de forma remota, sendo autorizados a desenvolver Atividades de Ensino Remotas (AERs) junto aos estudantes.

Decorridos esses 30 dias, em reunião do Conselho Superior do IFC, após a avaliação do cenário dos campi, particularmente das AERs, deliberou-se que o calendário escolar deveria ser suspenso por 30 dias para que as atividades pedagógicas pudessem ser avaliadas junto ao coletivo de trabalhadores e estudantes da instituição e realizadas ações de planejamento que pudessem mitigar os prejuízos nos processos de ensino e aprendizagem. Neste período, inúmeras reuniões e encontros mediados pelas tecnologias foram realizados, envolvendo professores, gestores e membros dos núcleos pedagógicos com o propósito de pensar estratégias metodológicas e a garantia de acesso às AERs por parte dos estudantes.

Nesta reunião também foram instituídos dois Grupos de Trabalho, sendo um para tratar de diretrizes relacionadas a todas as atividades realizadas junto a comunidade acadêmica e outro destinado à avaliação e revisão das estratégias de AERs. Em reunião do Colegiado de Dirigentes, realizada em 24 de abril de 2020, um terceiro Grupo de Trabalho (GT) foi constituído, o GT - Comitê de Crise, que tem como propósito pensar as ações a serem desenvolvidas para viabilizar o retorno às atividades presenciais. Tendo em vista todos esses movimentos gerados pela emergência da pandemia e a consequente necessidade de isolamento social, já logo no princípio, compreendemos que a forma de operar com a educação, deixou e continua a deixar

[...] suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem

causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, s.p.).

É com base nos dados produzidos por esses Grupos de Trabalho, pelo Centro Pedagógico do IFC - Campus Camboriú e pelas pesquisas e reuniões realizadas com docentes e discentes do Mestrado Acadêmico em Educação, que sistematizamos os impactos da pandemia da Covid19 nas atividades desenvolvidas neste curso. Após um mês de atividades não presenciais, docentes e discentes responderam a um questionário, encaminhado pela reitoria do IFC, mencionando como estava sendo este período de atividades não presenciais, com aulas assíncronas e síncronas que utilizavam/utilizam o *google meet* como recurso tecnológico.

Vale mencionar que, conforme argumenta Behar (2020, s.p), este ensino apresenta caráter de excepcionalidade, uma vez que “[...] pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. Behar (2020, s.p) ainda esclarece:

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

No lugar deste planejamento pedagógico engavetado, surgem outros, realizados por meio de AERs e que impactaram sobremaneira a prática docente. Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), ao analisarem a resignificação da prática docente em tempos de pandêmicos mostram que no Brasil, “[...] muitas redes de ensino, [...], acataram as orientações e vem promovendo atividades remotas junto aos alunos. No entanto, estratégias de ensino remoto, no atual contexto, têm limitações e não atendem a todos os alunos” (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 3). Os pesquisadores ainda esclarecem que foram reveladas muitas precariedades, tanto estruturais, quanto de formação docente, que exigiram transpor os “muros da escola”.

A situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais. Claro que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, barreiras no desenvolvimento de aulas remotas nos leva, a visualizar o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 3).

Entre as mazelas educacionais observadas entre os docentes está a insatisfação com os processos formativos e educativos desenvolvidos. Foi recorrente nas percepções dos docentes que: as aulas foram/são mais cansativas; não há uma interação eficiente entre e com os discentes, produzido pela própria dinâmica da virtualidade, ou ainda em razão da instabilidade da internet; e o ambiente de trabalho doméstico não é adequado. Diante dessas percepções, e considerando que a formação inicial e continuada de docentes e demais trabalhadores da educação necessita contemplar a articulação criativa entre teoria e prática, é possível compreender as insatisfações dos docentes do curso de Mestrado Acadêmico em Educação com a oferta de AERs, uma vez que:

Enquanto indivíduo, o educador, é um ser particular. Enquanto pessoa é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente tece alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações (HABERMAS, 1991, p. 14).

Conforme podemos observar, os saberes docentes advêm de distintos espaços formativos e diferentes matizes e “[...] insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada” (CUNHA, 2007, p. 34). Tardif (2014, p. 237) ao analisar os saberes docentes argumenta:

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.

Tendo como fundamentos as defesas de Cunha (2007) e Tardif (2014) compreendemos que a oferta de AERs parece ter suprimido tais dimensões do trabalho docente.

Da mesma forma, observamos entre os discentes que a realização de AERs produziram impactos sobre seus processos de aprendizagem. Em suas respostas sinalizaram ter dificuldade em manter a concentração durante todo o período das aulas e ratificaram unanimemente que o ensino presencial lhes garante melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Sinalizaram ainda que o ensino remoto prejudica a formação de

qualidade tanto no que diz respeito à dimensão intelectual/acadêmica, quanto afetiva/emocional (*“Olhares, afetos, trocas, dúvidas, questionamentos, explicações, são ações que esvaziam-se em frente à uma tela fria, estagnada e sem reações.” “Acredito que minha participação na forma presencial é mais produtiva pois o retorno das minhas contribuições são mais rápidas e os colegas conseguem participar do feedback.”*).

Considerado o exposto, e a partir da compreensão de Cunha, Silva, e Silva (2020, p. 27) acerca da qualidade dos processos educativos e formativos, e, conseqüentemente, quanto ao direito e o acesso à educação em tempos de pandemia, entendemos que o ensino remoto é “[...] excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes”.

Além disso, os discentes participantes da pesquisa, que são trabalhadores da educação, registraram na avaliação das AERs que possuem dificuldade em fazer a gestão do seu tempo, tendo em vista que o trabalho remoto tem exigido muito mais tempo que o presencial. Tal afirmação dos discentes demonstra que há um “[...] desgaste físico com a sobreposição de tarefas [...]” que “[...] tem certamente efeito sobre a qualidade de sua atividade docente [e acrescentamos aqui discentes], que nestas circunstâncias rivaliza com as demandas domésticas e familiares” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 35).

Observamos ainda outro agravante entre relatos dos discentes e docentes do Mestrado Acadêmico em Educação que possuem crianças pequenas e em idade escolar em casa. Os discentes revelaram ter mais dificuldade em realizar os estudos, necessitando, inclusive, dividir não somente espaços físicos, como também equipamentos (computador, notebook, celular, etc). (*“As rotinas em casa - que neste momento estão bastante intensas, com família, filhos etc - interferem muito no andamento das atividades acadêmicas. Mesmo sendo disciplinados e organizando horários para realizar as atividades, é difícil não ser interrompido por alguma questão familiar. Senti falta da interação e reflexões de colegas.” “Compartilhar sala, horários, uso de equipamentos. Somos 4 estudantes em casa, com 2 notebooks, e temos que compartilhar espaços, e equipamentos.”*).

Outras dificuldades dos discentes ainda no primeiro mês de AERs referem-se à situação financeira. Alguns relataram perda do emprego ou redução de jornada de trabalho

e salário de, pelo menos, um membro da família. Tendo constatado tal situação, recorremos a Barbosa, Costa e Hecksher (2020), que identificaram em seus estudos que

[...] a crise econômica introduzida pela pandemia do novo coronavírus aprofundou algumas das desigualdades observadas no [mundo] de trabalho, pois aqueles que estavam em situação desvantajosa apresentam piores indicadores. Contudo, vale ressaltar que a deterioração foi ainda maior entre as mulheres (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020, p. 58).

Para os mesmos pesquisadores, esta crise econômica produziu impactos significativos e diferenciados para trabalhadores desde o início, pois “[...] as medidas necessárias de isolamento social para o controle do contágio do Sars-COV-2 restringem prontamente a circulação de trabalhadores e consumidores, o que compromete tanto a demanda por produtos quanto a oferta de trabalho” (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020, p. 61).

Passado quase um ano de pandemia, e com as aulas presenciais ainda suspensas, porém com a manutenção das AERs, solicitamos aos discentes do curso aqui analisado, que avaliassem o ano de 2020 e descrevessem os impactos positivos e/ou negativos da Pandemia por Covid-19 no seu desempenho acadêmico e nas atividades do PPGE-IFC, tais como a participação em disciplinas, seminários, qualificações, reuniões, orientações.

No que diz respeito aos impactos negativos da Pandemia por Covid-19 no desempenho acadêmico em 2020, os discentes afirmaram que tiveram uma sobrecarga do trabalho, inicialmente de forma remota, que repercutiu sobre o tempo destinado para as atividades do mestrado como aulas, leituras e produções escritas, além da inviabilização do desenvolvimento das pesquisas de campo e do acesso à biblioteca. Também foram relatadas como experiências negativas a exposição excessiva às telas do computador que vêm provocando cansaço físico e mental. A instabilidade das conexões de internet e as dificuldades de organização da agenda/rotina de estudos, estresse, ansiedade, bem como a restrição/diminuição das possibilidades de socialização/interações de saberes/conhecimentos com os/as professores/as e colegas pela dinâmica das aulas virtuais também foram mencionadas como impactos negativos das AERs sobre a formação.

Tendo presente esses impactos negativos das AERS, sob o olhar dos discentes, e tendo constatado que os procedimentos adotados pelas instituições de ensino modificaram o cotidiano dos estudantes de pós-graduação, é pertinente considerar que “[...] a inserção

do trabalho e educação no ambiente familiar (*Homeoffice* e ensino remoto) provocou fortes abalos nas relações parentais, familiares e sociais, com aumento inclusive da violência familiar” (ARAÚJO-JORGE et al, 2020, p. 13). Desse modo, compreendemos que o conjunto dos fatores mencionados pelos discentes do mestrado do IFC,

[...] pode desencadear um conjunto de eventos de ordem psicológica, como stress, ansiedade, fobia social, depressão, que por sua vez, configuram-se como fonte geradora de insucesso [...] e dificultando o indivíduo no desempenho das responsabilidades acadêmicas e a resposta às demandas típicas deste nível de ensino, criando ainda problemas na interação social, motivação e expectativa em relação ao curso (MORALES; LOPEZ, 2020, p. 55).

Ainda constam relatos de discentes que revelam o adoecimento de familiares e dificuldade em manter o foco nos estudos em razão das condições da estrutura física inadequadas das residências compartilhadas com os demais membros da família. O cancelamento de eventos presenciais e a diminuição do tempo dedicado à realização das atividades acadêmicas, com aumento do tempo dispensado nas tarefas domésticas, também foram queixas que se repetiram. Para além das rotinas familiares, as dificuldades financeiras decorrentes de demissão ou redução de jornada de trabalho e salários dos mestrandos ou familiares e a desmotivação para a participação em palestras, congressos, cursos virtuais pelo excessivo uso de tecnologias no trabalho e nas atividades obrigatórias do mestrado, impactaram sobre os modos de vivenciar a riqueza da experiência da pesquisa, ampliando as dificuldades para escrever de maneira qualificada. Estas queixas, em nossa análise, revelam a dificuldade de aprendizado em cursos não presenciais.

No que diz respeito aos impactos positivos da Pandemia por Covid-19 no desempenho acadêmico em 2020, alguns poucos mestrandos sinalizaram que conseguiram se adaptar ao ensino não presencial, reorganizando sua rotina de estudos. De forma mais frequente, outros dois aspectos foram elencados como positivos: a economia dos gastos com deslocamento, alimentação e hospedagem, e, maior acesso a cursos, formações, palestras que puderam participar em função de serem realizadas virtualmente.

Quanto aos impactos negativos da Pandemia por Covid-19 no desenvolvimento de atividades do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC, tais como a participação em disciplinas, seminários, qualificações, reuniões, orientações, os discentes sinalizam para a falta da convivência, troca de experiências com os colegas e professores e, especialmente as

discussões ricas das aulas presenciais que impactaram de maneira negativa sobre a qualidade da formação. Neste contexto desafiador e desolador que vivemos, a oferta de disciplinas também sofreu prejuízos, em razão do adoecimento de docentes. Além das dificuldades até aqui mencionadas, também estão presentes aquelas relacionadas à utilização das ferramentas tecnológicas e inclusive de acesso à internet que dificultaram ou impossibilitaram a participação efetiva no desenvolvimento das atividades do Mestrado como a participação em disciplinas, seminários, qualificações, reuniões, orientações.

As constantes adequações dificultaram a organização de agenda/rotina, que levaram ao estresse e a ansiedade, prejudicando o cumprimento de prazos pré-estabelecidos, além de impactarem no cronograma das disciplinas e do próprio curso, que estabeleceu um novo calendário acadêmico, atendendo inclusive as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Outro impacto da pandemia sobre os processos formativos e educativos do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC foi a impossibilidade de acesso aos materiais, laboratórios e outros espaços institucionais. As fragilidades no processo formativo também se revelam na diminuição dos diálogos realizados nas disciplinas que quando ministradas presencialmente eram densos, envolvendo contribuições de todos os discentes. Estes debates, no formato remoto, ficaram prejudicados, uma vez que para não "atrapalhar" a fala do colega ou professor durante os seminários muitos discentes se calavam, ou quando o faziam, muitas vezes o "time" da fala já havia passado.

Quanto aos impactos positivos da Pandemia por Covid-19 no desenvolvimento de atividades do PPGE-IFC, no que diz respeito à participação em disciplinas, seminários, qualificações, reuniões, orientações, os mestrandos sinalizaram que os professores foram compreensivos com as suas dificuldades e conduziram as aulas da melhor forma possível, apesar das fragilidades que o ensino remoto possui. Além disso, sinalizaram que, a manutenção das qualificações realizadas remotamente, oportunizou a presença virtual de professores de instituições de outros estados brasileiros nas bancas, assim como facilitou a participação dos discentes em *lives* e eventos internos e externos, inclusive internacionais, contribuíram para mitigar os impactos negativos. Além disso, avaliou-se como aspecto positivo, a presença nas aulas de autores indicados nas referências utilizadas para a leitura e o debate nas disciplinas, pois os encontros virtuais síncronos com diversos pesquisadores,

de distintas regiões do Brasil, talvez não pudessem ter acontecido se as aulas fossem presenciais.

Assim como feito com os discentes, os docentes do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC foram convidados a se manifestar quanto aos impactos positivos e/ou negativos da Pandemia por Covid-19 sobre seu trabalho e ações do curso, dentre as quais destacamos reuniões, comissões, desenvolvimento de pesquisas, participação em grupos de pesquisa, eventos, bancas. Antes de apresentarmos as percepções dos professores, consideramos importante destacar que as AERs em tempos de pandemia do Covid-19, segundo Andrade et al. (2020, p. 3), atropelaram os professores

[...] pois de uma hora para outra precisaram aprender a lidar com as tecnologias de forma distinta do seu, até então, habitual modo de fazer a educação, ou seja, de estratégias usadas, ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, para o exercício cotidiano da docência. Além disso, os/as docentes precisaram ocupar suas casas como espaços de salas de aulas, usando recursos próprios para a efetivação das atividades remotas.

A esse respeito, Nóvoa (2020, p. 9), foi assertivo ao afirmar que “[...] os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico”. Assim, observamos entre os docentes do Mestrado que assim como ocorrem satisfações em relação a manutenção do contato com os discentes, mediada pela utilização das tecnologias, muitos aspectos não foram satisfatórios.

Como aspectos positivos, os docentes sinalizaram: a participação da grande maioria dos mestrandos nas aulas, assim como de convidados externos em várias atividades e a participação em eventos facilitada pela utilização de plataformas virtuais. Além disso, houve a realização de muitas reuniões produtivas, embora cansativas, na forma virtual. Os professores também destacaram a baixíssima evasão, pois apenas um mestrando solicitou trancamento e duas mestrandas desistiram do curso. Houve maior facilidade de participar de movimentos de grupo de pesquisas, bancas, eventos que em modo presencial exigiam o deslocamento do docente.

No que diz respeito aos impactos negativos da Pandemia por Covid-19 no trabalho docente e nas ações e atividades do Mestrado (reuniões, comissões, desenvolvimento de pesquisas, participação em grupos de pesquisa, eventos, bancas, entre outros), os docentes sinalizaram o atraso nas coletas de dados para suas pesquisas e dos seus orientandos, além

do empobrecimento das discussões nas disciplinas. Também foram citados os problemas de conexão nas aulas síncronas e a fragilização da saúde física e mental de professores, técnicos e estudantes e o agravamento de algumas patologias pré existentes ou surgimento de outras. A esse respeito, Vio et al. (2020, p. 78722), ratificam que há “[...] o risco de adoecimento físico e/ou mental como consequência mais comum ocasionada por condições ruins de trabalho para o professor”. Também mostram que “[...] desempenhar as diversas funções ocasiona constatação de que não se trata mais de ensinar, ocorre desprofissionalização e perda de identidade profissional” (VIO et al., 2020, p. 78722). Ou seja,

O tempo para o trabalho e o tempo para a vida foram sobrepostos. O tempo para o lazer, suprimido. O tempo para o autocuidado secundarizado [...]. O espaço da casa virou espaço de trabalho [...]. As demandas resultantes dos papéis de profissional concorrem com as demandas típicas da maternidade, paternidade e filiação (na ausência do professor, pai, mãe ou adulto responsável presente passa a ser mais solicitado para ajudar na realização das tarefas escolares; as interações familiares se tornam mais intensas e duram mais tempo, posto que já não existem as saídas para o trabalho, o período escolar e, presentes no mesmo espaço restrito do lar, os membros da família tem sua superfície de contato social ampliada) (VIO et al., 2020, p.78725).

Além desses fatores mencionados por Vio et al, observamos entre os docentes como impactos negativos da pandemia do Covid-19, os atrasos no cronograma das pesquisas e nas qualificações das dissertações e inviabilização do acesso à biblioteca institucional que estão impactando sobre o desenvolvimento das pesquisas. A participação nos eventos científicos que passaram a ser desenvolvidos de forma remota limitaram os diálogos com o coletivo de pesquisadores e reduziram as possibilidades de discussões e aproximações com os objetos de estudo. A aprendizagem dos mestrandos tem sido prejudicada, seja pela dinâmica das aulas remotas, ou ainda pela qualidade do acesso à internet.

Também estão presentes a desmotivação e redução da produtividade docente, uma vez que as atividades de extensão foram/são prejudicadas e mesmo sendo remodeladas para o formato virtual, não alcançando o público previsto. Há dificuldade de conciliar o trabalho (e a ampliação dele na pandemia) com o acompanhamento dos filhos em idade escolar em casa. Tal dificuldade fragiliza o potencial de concentração e dedicação exclusiva

aos procedimentos de pesquisa e aprofundamentos teóricos que, tanto docentes, quanto discentes tinham em pelo menos uma parte do dia.

A menor participação/discussão dos mestrandos nas aulas *on-line* e a excessiva flexibilização, intensificação e burocratização do trabalho docente, tais como a ampliação das demandas de trabalho exigindo mais horas de trabalho diárias em frente a tela do computador destinadas ao planejamento e replanejamento das aulas, as inúmeras reuniões, o atendimento aos mestrandos e as orientações, a ampliação das exigências aos docentes em todos os campos e níveis de atuação - ensino médio, graduação, pós-graduação, gestão, ensino, pesquisa e extensão -, são realidades que provocaram desgastes físicos, mentais e psíquicos nos docentes.

Além do diagnóstico dos impactos positivos e negativos da pandemia realizados por meio de questionário, observamos nos diálogos realizados nas reuniões do Colegiado do PPGE-IFC durante o ano de 2020 e no Seminário de Autoavaliação do PPGE-IFC que docentes e mestrandos sentiram que uma série de fatores que fragilizaram a formação neste período de pandemia. Contudo, há consenso entre ambos que, a suspensão das atividades do PPGE-IFC, poderia ter provocado mais desistências ou desmotivação com a formação.

Considerações acerca da experiência vivida

Como docentes do PPGE/IFC temos vivenciado uma rotina de readequações constantes que nos desafiam a (re)pensar as pesquisas e os processos educativos e formativos. A produção do conhecimento teve continuidade, mas percebemos que tanto as orientações, quanto o desenvolvimento das pesquisas e das aulas remotas, cada vez mais sofrem prejuízos, seja pelo adoecimento de docentes e discentes, ou pela perda de pessoas próximas. Vivemos tempos sombrios, que a cada dia nos levam a redimensionar o espaço da casa e da família, pois a casa já não é mais a mesma desde que o trabalho invadiu o espaço que anteriormente era um refúgio e de descanso.

Nesta dinâmica, as rotinas entre o público e o particular, entre a pessoa como ser particular e o indivíduo como o ser político/público se confundem, conforme os dados/relatos que aqui foram apresentados. Todos somos estudantes, mestres e na maioria das vezes, pais e mães que necessitam atender os filhos e as tarefas domésticas

compartilhando tempos e espaços. Entre tantos papéis, nos perguntamos se estamos a vivenciar as três metamorfoses do espírito citadas por Nietzsche (2012, p. 31) nos discursos de Zaratustra: “[...] o espírito se torna um camelo, o camelo um leão e, por último o leão uma criança”. E talvez, entre as transformações, precisamos investir na criança, como a possibilidade de um novo começo, como um primeiro movimento que nos possibilite pensar em novas formas de nos aproximarmos ao que até então conhecíamos como normal. No entanto, para que isso seja possível, precisamos ser leões, mantermos a vigilância e realizarmos os enfrentamentos necessários nesses tempos de políticas de austeridade que diminuem o valor da educação, da pesquisa, do professor e, especialmente do conhecimento científico.

Que mesmo diante das condições adversas que têm nos acometido de forma muito intensificada a partir das defesas de um Estado que nega a importância da educação e, como consequência, dos professores, e que também desvaloriza e desqualifica sua função social, prossigamos lutando pela educação como direito público subjetivo, e na sua força como formadora da cidadania ativa, participante e “[...] não como mero ornamento teórico, ou então confundida com civismo” (BENEVIDES, 1996, p. 224). Ou seja, uma educação de resistência, por provocar uma cidadania não desejada por um Estado que aposta na cidadania passiva, dócil e indiferente (BOBBIO, 1986) e cujo lócus, por excelência, é a escola e não a família. Devemos buscar o fortalecimento de um Sistema Público, Laico e Estatal de Ensino e não a defesa da educação na família, ou *homeschooling*, como muitos insistem, ou ainda na religião. Estes espaços devem ser respeitados como instâncias importantes na sociedade. No entanto, é para a escola, em especial a escola pública, que todas as instâncias da sociedade e as diferentes classes sociais devem convergir, pois é neste lugar que se podem dissipar as intolerâncias, os partidarismos e a ignorância. Este é um processo civilizatório e de longa duração do qual não podemos desistir, mesmo que as circunstâncias digam que não.

Referências

ANDRADE, D. M. de et al. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, p. e150120-e150120, 2020.



ARAÚJO-JORGE, T. et al. **Os efeitos do isolamento social durante a pandemia da COVID-19 no corpo discente da pós-graduação do IOC**. 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/44655> Acesso em 19, abr, 2021

BARBOSA, A. L. N.de H.; COSTA, J. S. de M.; HECKSHER, M. D. **Mercado de trabalho e pandemia da covid-19: Ampliação de desigualdades já existentes?**. 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10186/1/bmt_69_mercdetrabalho.pdf Acesso em 16, abr, 2021.

BENEVIDES, M. V. de M.. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 38, p. 223-237, 1996.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 jul. 2020.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E.. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia: Redefining teaching practice: experiences in times of pandemic. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021.

BOBBIO, N.. **O futuro da democracia**. SP., Ed Paz e Terra, 1986.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo #22 • volume 7 • número 3 • agosto 2020**

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. São Paulo: Instituto Piaget, 1991.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN)**. Mestrado Acadêmico em Educação, 2018.

JUNIOR, A. F. N. et al. Impactos da Pandemia da COVID-19 nos Cursos EaD da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021.

MORALES, V.; LOPEZ, Y. A. F.. Impactos da Pandemia na Vida Acadêmica dos Estudantes Universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**. v. 2, n. 3, p. 53-67, 2020.

NIETZSCHE, F.. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

SANTOS, E. O. **EAD, palavra proibida**. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... Revista Docência e Cibercultura. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> . Acesso em: 22 mar. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube, 23 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 19 jun. 2020.



NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020a. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 19 out. 2020.

VIO, N. L. et al. COVID-19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 78717-78728, 2020.

Data do envio: 01/07/2021

Data do aceite: 24/08/2021.

