

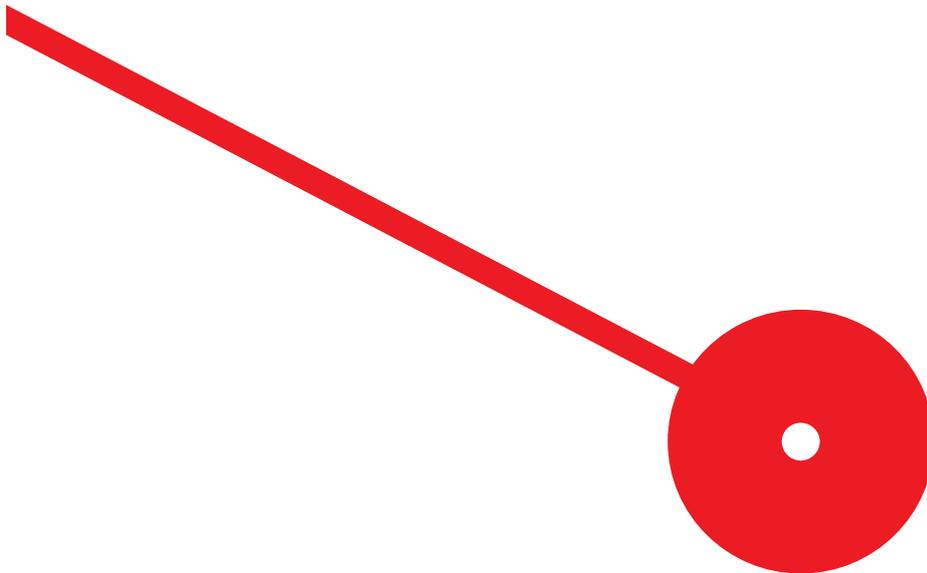


Análise da educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19: o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Laura Regine Silveira

10/2021

Esta versão contém as críticas e sugestões dos elementos do júri.



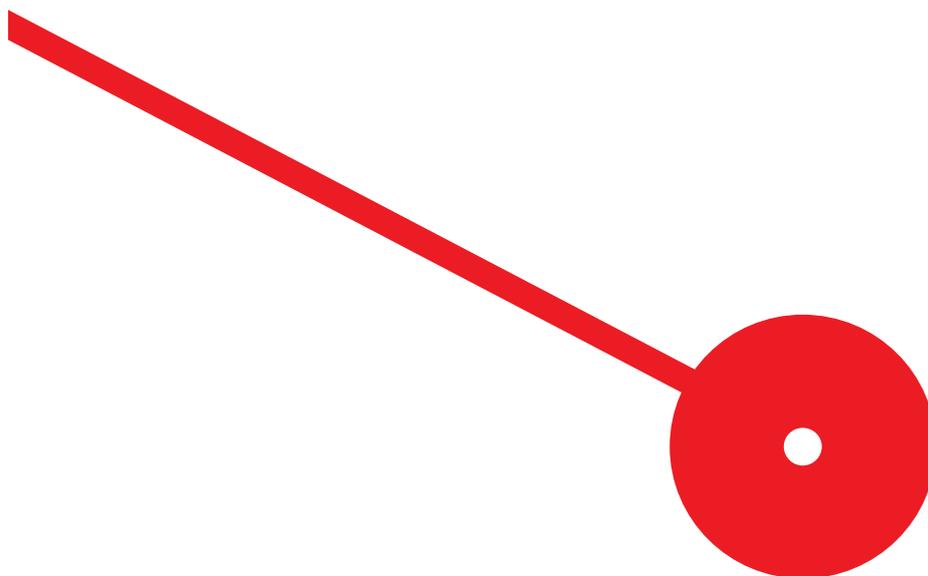


Análise da educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19: o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Laura Regine Silveira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto para obtenção do grau de Mestre em Assessoria de Administração, sob orientação das professoras Arminda Sá Sequeira e Luciana Oliveira.

Laura Regine Silveira. Análise da educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19: o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. 10/2021



Dedicatória

Ao meu pai, uma entre as milhares de vítimas desta pandemia. Uma parte de mim vai ser sempre seu lar.

E à minha mãe, por repetir o mesmo incentivo ao longo dos anos: estude, minha filha.

O meu amor por vocês é infinito.

Agradecimentos

A toda a minha família e amigos, que acreditam mais em mim do que eu mesma sou capaz de acreditar. Meu amor por cada um de vocês é o que faz minha vida ter sentido. Especialmente aos meus pais, Valdir e Solange, que desde sempre me proporcionaram oportunidades de estudo, e me incentivaram a seguir meus sonhos e concretizar meus objetivos, e aos meus padrinhos, Reinaldo e Beth, por tudo que fizeram e ainda fazem por mim, o carinho de vocês me faz ter a certeza da presença constante de Deus em meu caminho.

À minha amada irmã Anne Caroline, a quem eu admiro muito, e à minha doce Ana Sofia, você é tudo pra mim.

À Cláudia Cazetta, Juliana Aragão e Lynara Ojeda, três mulheres inteligentíssimas que me inspiram tanto, e que me ajudaram imensamente no percurso deste mestrado. Gratidão, minhas amigas.

Às minhas professoras orientadoras, Arminda Sequeira e Luciana Oliveira, por tanto conhecimento compartilhado, paciência, tempo e afeto a mim dedicados. Serei eternamente grata.

Aos gestores e demais servidores do IFMS que contribuíram diretamente para que este mestrado se tornasse realidade para mim, e a todos aqueles que participaram voluntariamente desta pesquisa.

A toda a equipe do Iscap, aos professores que me ensinaram tanto, e aos colegas de turma, por dividirem comigo esta jornada.

E à minha amada irmã Kelly Cristine, sem você eu jamais teria chegado até aqui. Sonho que se sonha junto é realidade. Juntas até o fim!

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Paulo Freire

A ciência não é, pois, a acumulação de resultados definitivos. É principalmente o questionamento inesgotável de uma realidade reconhecida também como inesgotável.

Pedro Demo

Resumo:

Com a pandemia da Covid-19 no ano de 2020 como contexto, esta pesquisa tem como objetivo compreender a implementação da educação remota emergencial em uma instituição de ensino pública brasileira, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), com enfoque nos desafios enfrentados e nas iniciativas tomadas frente a isso. Por meio da metodologia de pesquisa do tipo exploratória e do estudo de caso, e abordagem qualitativa, a coleta de dados primários se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com doze gestores do IFMS, e análise de documentos institucionais a respeito da temática e de assuntos correlatos relevantes, incluindo, ainda, análise do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle) e as modificações realizadas nele para atendimento à nova demanda imposta pela implementação das atividades não presenciais na instituição. Como resultados, os desafios e as iniciativas percebidos foram categorizados e analisados em seis dimensões: diagnóstica, para compreensão das realidades de servidores e estudantes; normativa, já que foram inúmeros os documentos oficiais adaptados e diretrizes construídas colaborativamente para a oferta das atividades não presenciais; tecnológica e logística, na qual o IFMS obteve êxitos na promoção de acesso digital com empréstimo de computadores e auxílios estudantis para contratação de internet e telefonia móvel; didático-pedagógica, a dimensão mais desafiadora, com as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes na transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para o não presencial; o apoio psicológico ofertado a eles para que pudessem lidar com os impactos da pandemia na saúde mental foi a principal iniciativa no que tange à dimensão social, afetiva ou psicológica; e a situação econômica dos estudantes e suas famílias, agravada pela pandemia, foi o desafio mais abordado na última dimensão, econômica/financeira, com iniciativas institucionais para minizar os impactos.

Palavras chave: Educação remota emergencial, Instituição de ensino brasileira, Covid-19, Estudo de caso

Abstract:

With the Covid-19 pandemic in 2020 as a context, this research aims to understand the implementation of emergency remote education in a Brazilian public education institution, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul (IFMS), focusing on the challenges faced and the initiatives taken in this regard. Through the exploratory research methodology and case study, and qualitative approach, primary data was collected through semi-structured interviews with twelve IFMS managers, and analysis of institutional documents regarding the theme and related issues relevant, including, also, analysis of the Virtual Teaching and Learning Environment (Avea-Moodle) and the modifications made in it to meet the new demand imposed by the implementation of non-presential activities in the institution. As a result, the challenges and perceived initiatives were categorized and analyzed into six dimensions: diagnosis, for understanding the realities of servers and students; normative, since there were numerous adapted official documents and guidelines collaboratively constructed for the offer of non-face-to-face activities; technological and logistics, in which the IFMS was successful in promoting digital access with computer loans and student aid for hiring internet and mobile telephony; didactic-pedagogical, the most challenging dimension, with the difficulties faced by teachers and students in the transposition of physical to non-face-to-face pedagogical methodologies and practices; the psychological support offered to them so that they could deal with the impacts of the pandemic on mental health was the main initiative regarding the social, affective or psychological dimension; and the economic situation of students and their families, aggravated by the pandemic, was the challenge most addressed in the last dimension, economic/financial, with institutional initiatives to minimize impacts.

Key words: Emergency remote education, Brazilian educational institution, Covid-19, Case study

Índice geral

Capítulo I - Introdução	1
1.1 Contextualização do problema.....	3
1.2 Formulação do problema	4
1.3 Objetivos gerais e específicos.....	4
1.4 Justificativa	4
Capítulo II - Enquadramento teórico	6
2.1 Educação, ensino e aprendizagem remotos emergenciais, e educação à distância: conceitos, diferenças e similaridades	10
2.1.1 Questões acerca da educação remota emergencial	14
2.2 Instituições de ensino no contexto pandêmico.....	17
2.2.1 Desafios enfrentados	19
2.2.1.1 Dimensão tecnológica e logística.....	21
2.2.1.2 Dimensão didático-pedagógica.....	24
2.2.1.3 Dimensão social, afetiva e psicológica	26
2.2.1.4 Dimensão econômica/financeira	27
2.2.2 Iniciativas tomadas	32
2.2.3 Impactos, lições e perspectivas: o que pode permanecer desta pandemia.....	38
2.3 Pandemia da Covid-19 no Brasil	40
2.3.1 Educação brasileira na crise da Covid-19	42
2.3.2 Normativas brasileiras relacionadas à educação no contexto da pandemia	49
2.3.2.1 Monitoramento e outras iniciativas do Ministério da Educação.....	53
2.3.3 Normativas sobre as atividades no IFMS durante a pandemia.....	55
Capítulo III - Metodologia	61
3.1 Questões de investigação	62
3.2 Desenho da investigação.....	63
3.2.1 Método de investigação: estudo de caso	63
3.2.2 O caso.....	63
3.3 Metodologia de recolha dos dados.....	66
3.3.1 Entrevistas semiestruturadas	66
3.3.1.1 Procedimentos para realização das entrevistas	70
3.3.2 Pesquisa documental	71
3.4 Metodologia utilizada no tratamento e análise dos dados.....	71
3.4.1 Análise do conteúdo das entrevistas.....	72
3.4.2 Análise documental	73
Capítulo IV - Apresentação e discussão de resultados	74
4.1 Desafios e iniciativas do IFMS	75
4.1.1 Dimensão diagnóstica	76
4.1.1.1 Pesquisa sobre atividades não presenciais	76

4.1.1.2	Avaliações Diagnósticas do ano letivo de 2020.....	82
4.1.2	Dimensão normativa	90
4.1.3	Dimensão tecnológica e logística.....	94
4.1.4	Dimensão didático-pedagógica	101
4.1.5	Dimensão social, afetiva e psicológica.....	112
4.1.6	Dimensão econômica/financeira	119
4.2	Ponto de vista da gestão do IFMS.....	122
4.3	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle).....	130
4.3.1	Modificações realizadas durante a pandemia	133
4.4	Panorama geral da educação remota emergencial na instituição	137
	Capítulo V - Considerações finais.....	147
	Referências bibliográficas.....	151
	Apêndices	165
	Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	166
	Apêndice 2 – Guião da entrevista com Pró-Reitoria de Ensino do IFMS.....	168
	Apêndice 3 – Guião da entrevista com Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância do IFMS	170
	Apêndice 4 – Guião da entrevista com Diretoria de Ensino de Campus do IFMS	171

Índice de Figuras

Figura 1 Fechamento das escolas no Brasil	44
Figura 2 Disposição geográfica e áreas de abrangência dos campi do IFMS no Estado	64
Figura 3 Missão, Visão e Valores do IFMS	65
Figura 4 Trilhas de aprendizagem para professores do IFMS.....	99
Figura 5 Acessos ao Moodle no ano de 2019.....	130
Figura 6 Acessos ao Moodle no ano de 2020.....	131
Figura 7 Acessos ao Moodle de 2019 a meados de 2021.....	132
Figura 8 Página inicial do Moodle	133
Figura 9 Modelo de sala no Moodle antes das mudanças realizadas	135
Figura 10 Modelo de sala no Moodle depois das mudanças feitas	135

Índice de Quadros

Quadro 1 Principais desafios das instituições de ensino durante a pandemia da Covid-19.....	29
Quadro 2 Iniciativas tomadas pela Unicamp durante a pandemia	37
Quadro 3 Organização do roteiro das entrevistas	67
Quadro 4 Questões da pesquisa sobre atividades não presenciais e seus resultados	77
Quadro 5 Temáticas abordadas nas avaliações diagnósticas com estudantes no ano de 2020 ..	85
Quadro 6 Temáticas abordadas nas avaliações diagnósticas com docentes no ano de 2020	86
Quadro 7 Dificuldades dos estudantes na realização das atividades não presenciais	88
Quadro 8 Documentos institucionais relacionados às atividades durante a pandemia	92
Quadro 9 Dados da evasão de estudantes e transferência para outras instituições de ensino ..	110
Quadro 10 Recursos e atividades utilizados no Moodle de 2019 a 2021.....	134
Quadro 11 Principais desafios e iniciativas do IFMS durante a implementação da educação remota emergencial	139

Lista de abreviaturas

Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AGU - Advocacia-Geral da União

Avea - Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Cerel - Central de Relacionamento

CNE - Conselho Nacional de Educação

COE - Comitê Operativo de Emergência

Conif - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

Cread - Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância

DGE - Direção-Geral de Educação

Diren – Diretoria de Ensino

DOU - Diário Oficial da União

EAD - Educação à Distância

Encceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

EPIs - Equipamentos de Proteção Individual

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

IN - Instrução Normativa

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISTE - International Society for Technology in Education

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FIC - Formação Inicial e Continuada

Fust - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações

MEC - Ministério da Educação

Napne - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

OMS - Organização Mundial da Saúde

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PE - Permanência ao Estudante

Pictec - Programa de Iniciação Científica e Tecnológica de Mato Grosso do Sul

Piec - Programa de Inovação Educação Conectada

PLOA - Projeto de Lei Orçamentária Anual

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proen - Pró-Reitoria de Ensino

Proex - Pró-Reitoria de Extensão

Propi - Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Prosseguir - Programa de Saúde e Segurança na Economia

RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIC - Serviço de Informação ao Cidadão

Sistec - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

STF - Supremo Tribunal Federal

Suap - Sistema Unificado de Administração Pública

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TI - Tecnologia de Informação

TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Este documento é escrito em conformidade com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), em vigor desde 2009.

É adotada a 7ª Edição da Norma APA como sistema de referência.

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus impôs restrições em todas as esferas da sociedade ao redor do mundo, desde o primeiro semestre de 2020. No âmbito educacional, tornou-se inviável a realização das atividades no modo presencial por conta dos riscos de contágio da doença. Diante disso, as instituições de ensino tiveram de se adaptar à realidade repentina da educação remota emergencial para continuar atendendo aos estudantes, por um período sem prazo de encerramento definido.

No caso do Brasil, em março daquele ano as atividades presenciais de ensino foram suspensas tanto nas instituições públicas como privadas. Dentre elas, as que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), objeto de interesse desta pesquisa.

Diante da relevância do tema, este estudo busca analisar a implementação da educação remota emergencial no IFMS no contexto pandêmico. A referida instituição, seguindo orientações sanitárias, decidiu suspender as atividades pedagógicas e administrativas presenciais no dia 18 de março de 2020. No mês seguinte, iniciou a oferta de atividades em ambiente virtual de ensino.

Por meio da metodologia de pesquisa do tipo exploratória e do estudo de caso, esta investigação tem abordagem qualitativa, com coleta de dados primários por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores do IFMS, e de dados secundários pela análise documental, a partir do levantamento de publicações, normativas, relatórios e demais documentos oficiais disponibilizados a respeito da educação remota emergencial na instituição e de assuntos correlatos relevantes para a análise da situação.

A estrutura da dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, de caráter introdutório, traz a contextualização, os objetivos e a justificativa do estudo. O Capítulo II compreende o enquadramento teórico, com definições dos termos educação, ensino e aprendizagem remotos emergenciais, e educação à distância, além da abordagem dos desafios enfrentados e das iniciativas tomadas no contexto educacional pandêmico já reportados na literatura, a pandemia da Covid-19 no Brasil e a área educacional neste contexto, além das normativas brasileiras relacionadas à educação remota emergencial e as normativas específicas sobre as atividades no IFMS durante a pandemia.

O Capítulo III detalha a metodologia utilizada, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. A apresentação e a discussão dos resultados estão dispostas no Capítulo IV, com a triangulação da análise dos dados, no intuito de apresentar o panorama institucional frente à situação, durante o período letivo de 2020. Por fim, no Capítulo V apresentam-se as conclusões, impactos esperados, limitações da pesquisa e sugestões de futuros estudos acerca da temática.

1.1 Contextualização do problema

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou ao estado de pandemia a contaminação pela Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus denominado SARS-CoV-2¹. Desta forma, reconheceu-se que a nova doença já estava propagada a nível mundial.

A partir daí, todos os setores da sociedade foram impactados repentinamente e tiveram de se ajustar a novas formas de socialização, consumo e prestação de serviços. Estão incluídas neste panorama as instituições de ensino, cujo fechamento acaba acarretando consequências e acentua as disparidades já existentes nos sistemas educacionais, mas também impacta em outros aspectos, como estresse em professores, desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino à distância, aumento das taxas de abandono escolar, e desafios para mensurar e validar a aprendizagem, entre outros (Unesco, 2020a).

A alternativa encontrada por muitas instituições para continuar atendendo a seus alunos foi migrar do ensino presencial para o on-line, por meio do uso de tecnologias para continuar o processo educacional, na tentativa de minimizar os impactos negativos que a situação pandêmica causa.

Tais práticas educacionais durante a pandemia estão sendo definidas com termos diferentes em cada local, não havendo um consenso na nomenclatura entre os pesquisadores da área. Por opção da autora, nesta pesquisa utiliza-se o termo educação remota emergencial.

No Brasil, na falta de diretrizes unificadas para todo o país advindas do Governo Federal no início da situação pandêmica, cada Estado foi tomando medidas em seus respectivos territórios, como forma de tentar evitar a proliferação do vírus. No âmbito da educação, por exemplo, em 11 de março de 2020, por meio de um decreto do governador, o Distrito Federal foi a primeira unidade da federação a estabelecer medidas de distanciamento físico, entre elas, a suspensão das aulas na rede pública e privada por cinco dias².

O objeto de interesse desta pesquisa, o IFMS, interrompeu suas atividades presenciais letivas e administrativas em 18 de março de 2020 e no mês seguinte iniciou a oferta de atividades não presenciais, seguindo orientações publicadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Esse cenário levanta questões a respeito dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino e quais as iniciativas que elas tomaram no sentido de minimizar os impactos causados pela pandemia.

¹ <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acedido em 10 de março de 2021.

² <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/06/coronavirus-veja-a-cronologia-da-doenca-no-brasil.ghtml>. Acedido em 12 de março de 2021.

1.2 Formulação do problema

Diante deste contexto, por meio desta pesquisa pretende-se responder à seguinte questão genérica: quais os principais desafios enfrentados e as iniciativas tomadas pelo IFMS em relação à educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19 no ano letivo de 2020?

Propõe-se, ainda, responder às seguintes questões específicas:

Qual o ponto de vista de gestores do IFMS quanto à implementação da educação remota emergencial?

Quais as alterações no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle) do IFMS, e quais as ferramentas mais utilizadas durante a pandemia?

Essas questões foram escolhidas por delimitarem o escopo desta pesquisa e porque suas respostas podem contribuir para que os objetivos do estudo sejam alcançados.

1.3 Objetivos gerais e específicos

Este trabalho tem como objetivo geral fazer uma análise da educação remota emergencial implantada no IFMS por conta da pandemia da Covid-19 durante o ano letivo de 2020.

Ainda, são objetivos específicos:

- a) Perceber os principais desafios enfrentados e iniciativas encontradas e desenvolvidas pela instituição durante o ano letivo de 2020;
- b) Apresentar o ponto de vista de representantes da gestão da instituição quanto à implementação da educação remota emergencial;
- c) Verificar que alterações foram realizadas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle), e quais as ferramentas mais utilizadas neste período.

1.4 Justificativa

A compreensão da implantação da educação remota emergencial por conta da pandemia causada pela Covid-19 mostra-se de grande relevância para as instituições de ensino, visto que tal entendimento pode auxiliar na tomada de melhores decisões no futuro e contribuir para que o corpo docente esteja mais bem preparado e que o corpo discente seja mais bem atendido em situações como essa. Enquanto servidora do quadro permanente de técnicos administrativos da

objeto de interesse³, o IFMS, a pesquisadora busca também contribuir, por meio deste estudo, para o desenvolvimento da instituição.

Ainda, o trabalho se mostra importante devido ao caráter de ineditismo do contexto pandêmico. Em face desse cenário, propõe-se a realização da pesquisa como forma de contribuir para o melhor entendimento da situação, não só pelo próprio IFMS, mas também por outras instituições de ensino, pesquisadores e demais interessados.

³ A pesquisadora atua como jornalista na Assessoria de Comunicação Social do IFMS desde julho de 2012.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Apesar de o termo pandemia começar a ser usado em época mais recente da história, a ocorrência de doenças com impactos mundiais não pode ser considerada novidade. O registro das primeiras pragas ou pestes datam em torno de 430 a.C., com a Peste Ateniense que ocorreu durante a Guerra do Peloponeso, com origem na Etiópia e, de lá, se espalhou por todo o Egito e Grécia; a Peste Antonina ou Peste de Galeno, em 166 d.C, documentada pelo médico e filósofo romano Galeno de Pérgamo e ocorrida no Império Romano; e a Praga de Justiniano, em meados do século VI, que é o primeiro exemplo claramente documentado de surto de peste bubônica (Huremović, 2019).

Dentre as mais conhecidas estão a Peste Negra, a Gripe Espanhola, a pandemia causada pelo HIV, varíola e, mais recentemente, a Gripe A (H1N1), também chamada de gripe suína, a qual foi reconhecida como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em junho de 2009⁴.

Até o século XIX, a medicina e a ciência pouco conheciam sobre a origem da peste e medidas de combate, então as causas eram atribuídas a fatores como poluição do ar e emanações pútridas do solo (Couto et al., 2020). Nos dias atuais, mesmo com todo o desenvolvimento científico, devido à existência de um contexto internacional de rápida circulação humana, o risco latente de novas pandemias é uma realidade ameaçadora. Assim, para o sucesso do sistema de governança da saúde pública global, tornam-se essenciais a conformação de agendas de cooperação internacional, transparência comunicacional e respostas compartilhadas, minimizando riscos epidemiológicos e consequências socioeconômicas (Senhoras, 2020).

Mas nem sempre essas atitudes preventivas são tomadas, colocando-se em perigo, assim, toda a humanidade. Foi o que ocorreu em 31 de dezembro de 2019, quando a OMS tomou conhecimento do novo coronavírus denominado SARS-CoV-2, após um relatório de um grupo de casos de ‘pneumonia viral’ em Wuhan, na República Popular da China. A Covid-19 é a doença causada por esse vírus⁵. Ainda não é possível determinar com precisão como as primeiras pessoas foram infectadas, mas as evidências disponíveis sugerem que o vírus teve origem em um animal e é provável que este não tenha sido criado em laboratório⁶.

Após meses de muitas incertezas e milhares de casos confirmados ao redor do globo, no dia 11 de março de 2020 a OMS elevou a contaminação para o estado de pandemia de Covid-19 (OMS, 2020). A partir daí, muitos países passaram a seguir protocolos no intuito de diminuir a

⁴ https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/about_disease/en/. Acedido em 14 de março de 2021.

⁵ <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acedido em 14 de março de 2021.

⁶ https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332197/WHO-2019-nCoV-FAQ-Virus_origin-2020.1-eng.pdf. Acedido em 15 de março de 2021.

propagação, como o *lockdown*⁷ ou regulamentações para promover o distanciamento social físico, com medidas como a possibilidade de se trabalhar em casa, horários de trabalho flexíveis e o fechamento de muitas instituições. Configurou-se, assim, não apenas uma grave emergência de saúde pública, mas também uma situação de emergência política, econômica e social (Williamson et al., 2020).

No que diz respeito à área educacional, estimativas apontam que mais de 1,5 mil milhões de estudantes estão sofrendo ou já foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades devido à pandemia, em mais de 190 países (Unesco, 2020b; Unicef, 2020).

Esses impactos serão provavelmente sentidos pela sociedade contemporânea por um longo tempo (Erduran, 2020), e já começaram a ser estudados. Desde o início da pandemia, a Prática Global de Educação do Banco Mundial ressaltou que o fechamento prolongado das instituições de ensino poderia causar não só a perda de aprendizagem a curto prazo, mas também perda adicional de capital humano, além da redução de oportunidades econômicas a longo prazo. De acordo com o documento de orientação a respeito da aprendizagem remota e Covid-19 (Banco Mundial, 2020), os sistemas educacionais deveriam enfrentar as questões de desigualdade, preparar respostas multimodais, capitalizando a infraestrutura existente e utilizando uma combinação de diferentes meios para garantir o aprendizado dos alunos.

Existe, principalmente, a preocupação com os países mais pobres, já que nestes locais é mais difícil o acesso, por parte dos estudantes e professores, a dispositivos adequados e à internet de alta velocidade, o que dificulta a implementação de opções de aprendizagem remota e on-line. Neste caso, as instituições de ensino precisam considerar formas alternativas para os alunos continuarem aprendendo (Banco Mundial, 2020), já que a pandemia trouxe impactos educacionais negativos para todos, mas estes serão sentidos de forma desproporcional pelas crianças pobres e estudantes de baixa renda (Nhantumbo, 2020; Saavedra, 2020).

O contexto contemporâneo apresenta contornos bem diferentes das situações pandêmicas do passado, devido à disseminação assimétrica de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) – sobretudo a internet (Arruda, 2020). A existência dessas tecnologias contribuiu para que as instituições educacionais passassem a operar remotamente e colocassem em prática a educação remota emergencial, sendo esta a primeira crise a ocorrer em escala global na era do conhecimento digital (Bozkurt & Sharma, 2020).

⁷ Na tradução literal do inglês para o português, *lockdown* significa confinamento ou fechamento total. Embora não tenha uma definição única, tem sido utilizada para designar uma medida mais radical para que haja distanciamento social, uma espécie de bloqueio total para que as pessoas fiquem em casa. Retirado de <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1176-protexao-a-vida-cns-debate-importancia-de-isolamento-social-e-lockdown> em 16 de março de 2021.

Quanto à nomenclatura deste novo modelo educacional, não há um consenso, nem entre as próprias instituições, nem tampouco entre os pesquisadores da área. Com “tantas abordagens e tecnologias diferentes usadas, não deveria ser surpresa que também não haja terminologia consistente para as práticas durante a pandemia da Covid-19, como, por exemplo, educação à distância, e-learning, educação on-line, ensino emergencial, todos foram usados” (Bozkurt et al., 2020, p.10).

Por meio da revisão de literatura, percebeu-se que os estudos acerca do ensino remoto emergencial (do inglês *emergency remote teaching*) tendem a priorizar abordagens específicas quanto a práticas pedagógicas e sob a perspectiva dos docentes (Rondini et al., 2020; Dias-Trindade et al., 2020), ao passo que os de aprendizagem remota emergencial (do inglês *emergency remote learning*) tendem a abordar a percepção dos estudantes neste processo (Oliveira et al., 2020; Rahiem, 2020). Desta forma, optou-se por adotar nesta pesquisa o termo educação remota emergencial por se entender que esta é mais adequada à visão macro pretendida acerca da temática, sem priorizar abordagens centradas na perspectiva de professores ou alunos, mas sim do processo de ensino e aprendizagem como um todo, o qual tem lugar no objeto de interesse, o IFMS.

Embora se possa pensar, num primeiro momento, que não há muitos estudos científicos sobre a educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19, devido ao caráter de ineditismo da situação e por ser ainda um contexto recente, ressalta-se que já há muitas pesquisas realizadas nesta área, as quais servem de embasamento teórico para este estudo.

A priori, parte-se dos conceitos de educação, ensino e aprendizagem remotos emergenciais, suas semelhanças e diferenças com a educação à distância, para então abordar o contexto pandêmico em que as instituições de ensino estão imersas. Assim, a revisão da literatura estará estruturada em torno destes conceitos, além de englobar os desafios e as iniciativas a respeito da educação remota emergencial já reportados na literatura.

Tendo em conta os objetivos desta pesquisa, o enquadramento teórico cobrirá, ainda, a pandemia da Covid-19 no Brasil, as normativas brasileiras relacionadas à área da educação e as normativas do próprio IFMS quanto às atividades não presenciais desenvolvidas na instituição neste período.

Corrobora-se com Erduran (2020) de que a história está repleta de diversas lições sobre pandemias a respeito de suas dimensões sociais e éticas, bem como de suas dimensões científicas e médicas. A atual pandemia, porém, tem como pano de fundo uma crescente desconfiança na ciência, às vezes promovida deliberadamente para fins políticos. Assim, há uma “necessidade sem precedentes de educar os futuros cientistas, bem como o público em geral, a se engajar não apenas no raciocínio baseado em evidências e no pensamento crítico, mas também na cidadania socialmente responsável e orientada para a ação” (p. 233).

Neste sentido, encara-se a dimensão educacional de uma forma mais abrangente no contexto pandêmico, a qual vai além da preocupação com o alcance de metas de aprendizagem, e cujas lições perpassam não apenas o lado mais instrumental da educação, mas também com sentido de formação para a cidadania plena. Os educadores podem aproveitar essa situação excepcional para promover outras aprendizagens, como a credibilidade da informação científica, a distinção entre informação fidedigna e informação manipulada, e o desenvolvimento de mecanismos de alerta e conscientização para as possibilidades de manipulação.

2.1 Educação, ensino e aprendizagem remotos emergenciais, e educação à distância: conceitos, diferenças e similaridades

As práticas educacionais durante a pandemia, já chamadas, inclusive, de pedagogia pandêmica (Milman, 2020), estão sendo definidas com termos diferentes em cada país e por cada instituição de ensino. No contexto desta pesquisa, adotamos o conceito de educação remota emergencial como forma de padronizar o texto, conforme já justificado anteriormente, por entender que este conceito é mais abrangente e, como tal, mais adequado aos objetivos do trabalho, e baseado nas pesquisas desenvolvidas principalmente por Bozkurt et al. (2020) e Toquero (2020).

Ressalta-se que os diversos termos utilizados para denominar o modelo educacional colocado em prática na pandemia da Covid-19 podem ser considerados, inclusive, sinônimos, a partir da análise de seus significados. Entende-se que, independente do nome que receber, a manutenção da oferta de ensino neste contexto pandêmico é fundamental no atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Conforme explicam Joye et al. (2020), os fundamentos desse novo modelo de educação remota reiteram os princípios do modelo expositivo tradicional da educação presencial. As pesquisadoras utilizaram o termo atividade educacional remota emergencial, conceito que envolve o uso de soluções de ensino como a produção de *videoaulas*, a serem transmitidas por meio da televisão ou internet, devendo o formato retornar à configuração presencial, com conteúdos expositivos tradicionais, assim que a crise sanitária estiver controlada. Segundo elas, “o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo” (p. 13).

Assim, este modelo apresenta-se como temporário uma vez que “este modo alternativo de ensino acontece quando surge uma crise, como o caso do Covid-19, onde existe uma emergência, então um ensino on-line estruturado é difícil de ser implementado” (Toquero, 2020, p. 163). Reforçando a transitoriedade do modelo, Joyce et al. (2020) referem que este não tem legislação própria, nem é considerado uma modalidade de ensino.

Por seu lado, Hodges et al. (2020) utilizaram o termo ensino remoto emergencial para representar a mudança de caráter temporário do ensino para um modelo alternativo, por conta de uma situação de crise, como é o caso da pandemia atual, envolvendo o uso de soluções totalmente remotas para instrução ou educação. O objetivo principal “não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise” (s.p).

Já Moreira et al. (2020) explicam que a suspensão das atividades letivas presenciais obrigou professores e estudantes a migrarem para “a realidade on-line, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (p. 352).

Há também aqueles que ressaltam os significados de remoto e emergencial para conceituar a situação vivida na pandemia, como Behar (2020):

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 (s.p).

Do mesmo modo, Joye et al. (2020) destacam que o caráter de não presencial tem relação com a “mudança do espaço físico que antes era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade” (p. 14).

Ainda sobre o ensino remoto emergencial, Oliveira et al. (2020) apontam que o objetivo é fornecer acesso temporário à educação e suporte instrucional, em formatos síncronos e assíncronos⁸, de forma confiável, durante um determinado período de tempo e que, portanto, é diferente das formas mais elaboradas de educação mediada por tecnologia.

Já Santana e Sales (2020) ressaltam que, apesar de a legislação vigente não contemplar conceitualmente nem procedimentalmente o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino, este se configura como “uma alternativa emergencial e pontual adotada, ainda que não nominalmente muitas vezes, por instituições de ensino para tentar que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente (p. 82).

De uma forma geral, na educação remota emergencial as instituições optaram por utilizar métodos síncronos, com o uso de plataformas on-line como Zoom ou Microsoft Teams, ou programas

⁸ No contexto da educação remota emergencial, sincronidade remete à interação simultânea entre professores e alunos, em tempo real; já na assincronicidade, a interação ocorre com intervalos de tempo.

educacionais de TV, em conjunto com uma linha direta gratuita para que alunos e educadores pudessem se comunicar; métodos assíncronos, que envolvem o uso de ambientes de aprendizagem virtual, pelos quais perguntas podem ser feitas, tarefas, atividades e questionários podem ser realizados; ou, ainda, combinar ambos os métodos. O uso de e-mail e aplicativos de mensagens como o WhatsApp também são formas de se comunicar com os alunos de forma assíncrona (Bozkurt et al., 2020).

No que tange especificamente à aprendizagem remota emergencial, Rahiem (2020) a utiliza em seu estudo sobre a realidade de estudantes universitários na Indonésia e faz questão de diferenciá-la da aprendizagem on-line comum. Segundo a pesquisadora, o termo serve para ilustrar “a educação que ocorreu durante o fechamento das escolas, não a aprendizagem on-line ou virtual, uma vez que experiências de aprendizagem on-line bem planejadas são substancialmente diferentes daquelas que são ministradas on-line em resposta a uma crise ou catástrofe” (p.3).

O entendimento de diferenciação deste tipo de aprendizagem daquela que ocorria em ambientes on-line antes da pandemia vai ao encontro do que defende Juliani (2020):

embora todos estejamos fazendo parte dessa aprendizagem on-line/à distância/virtual agora, não é como deveria ser chamada. Esta é a aprendizagem remota emergencial. Não foi planejada (...) As famílias dos alunos com quem trabalhamos também enfrentam incertezas, ansiedade e preocupações médicas durante esta pandemia. É por isso que não se trata apenas de aprendizagem ‘remota’, mas de ‘aprendizagem remota emergencial’ (s.p).

Assim entende-se que, apesar de não haver um consenso na nomenclatura do modelo educacional utilizado no contexto pandêmico, diversos autores concordam em afirmar que este não deve ser confundido com a educação à distância regular propriamente dita, como Reynolds e Chu (2020), os quais apontam que o ensino remoto emergencial não é a mesma coisa que ensino à distância, já que é uma “situação de triagem em que escolas, professores e comunidades estão dando o melhor de si em meio a circunstâncias de emergência desafiadoras” (p. 233).

Já o fato de ser opcional ou compulsória é a característica fundamental apontada por Bozkurt et al. (2020) para diferenciação entre uma e outra. “A notável diferença entre educação remota emergencial e educação à distância é que a última é uma opção, enquanto a primeira é uma obrigação. Esse entendimento é crucial porque equívocos nas definições nos levariam a equívocos nas práticas” (p. 2).

A organização pedagógica e o planejamento são apontados como diferenciais por Joye et al. (2020), as quais ressaltam que as diferenças são gritantes nos dois modelos, já que um se destina a algo emergencial, sendo realizado, conseqüentemente, no improvisado, e o outro é baseado em planejamento e metodologias específicas.

Importante ressaltar que existem autores que defendem que ambos os modelos não são categorias dicotômicas, com fronteiras definidas, e que isso vai depender muito de como cada instituição de ensino está estruturada. De acordo com Gusso et al. (2020),

em algumas instituições, o que tem sido feito como resposta emergencial talvez se aproxime mais do que é entendido por EaD, ao passo que, em outras instituições – onde faltam infraestrutura, recursos financeiros, materiais e humanos, suporte, formação de professores e estudantes, condições de acesso dos estudantes e professores aos recursos ou plano pedagógico emergencial adequado –, esteja sendo implementado Ensino Remoto Emergencial mal-estruturado. Há exemplos de universidades, em diferentes regiões do mundo, que viabilizaram condições adequadas para a transição do ensino presencial para EaD (p. 6).

Já que a educação à distância foi utilizada por diversos autores como forma de comparação e diferenciação do que vem sendo praticado durante a pandemia nas instituições de ensino ao redor do mundo, aqui faz-se um adendo para abordar um pouco mais as especificidades deste modelo educacional, que, por sua vez, também tem definições diversas.

De acordo com a Unesco (2002), a educação à distância é

qualquer processo educacional em que todo ou a maior parte do ensino é conduzido por alguém distante no espaço e/ou tempo do aluno, com o efeito de que toda ou a maior parte da comunicação entre professores e alunos são por meio artificial, tanto eletrônico ou impresso (p. 22).

Existem registros históricos que apontam as origens da educação à distância no mundo a partir do século XVIII (Alves, 2011). Na realidade brasileira, há referências desde 1904, quando na seção de classificados do Jornal do Brasil foi anunciado um curso de datilografia por correspondência; já no final da década de 1990, com o desenvolvimento dos primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem, começa a surgir o que hoje se chama de educação à distância, com a utilização de tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que sirvam de suporte para que a aprendizagem ocorra (Moreira & Schlemmer, 2020).

Em 2017, o Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017) atualizou a legislação sobre o tema, regulamentou e ampliou a oferta da educação à distância em todo o território nacional, definindo-a como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (art. 1º).

Há também outras regulações que norteiam o desenvolvimento da educação à distância no país, com a definição de formatos e critérios para a sua oferta, acompanhamento e avaliação, entre outros aspectos. Neste sentido, compreende-se que é uma modalidade de ensino complexa com uma legislação própria. Tem-se uma preocupação com a formação dos professores que irão nela

atuar, e o planejamento da produção do conteúdo educacional é realizado por equipe multidisciplinar, colocando o aluno como centro da aprendizagem (Joye et al., 2020).

Conforme ressaltam Santana e Sales (2020), a ausência da presença física em ações formativas não as caracteriza necessariamente como educação à distância, já que além da “regulamentação detalhada e específica, também a construção teórico-científica já acumulada sobre esta modalidade de ensino a caracteriza de forma que permite diferenciar o que seja EaD e o que não seja” (p. 79).

Salienta-se, ainda, que tais definições compreendem limitações conceituais e servem apenas para diferenciar, nesta pesquisa, tal modalidade, com características, didáticas e regulamentação própria, das demais práticas que estão ocorrendo em todo o mundo por conta do contexto pandêmico.

Assim sendo, concordamos com Belloni (2002), que em um ensaio sobre a educação à distância, salientou que tal conceito tendia a se transformar no futuro próximo do campo educacional, “numa ‘convergência de paradigmas’ que unificará o ensino presencial e à distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC” (p. 124), ou seja, as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Ressalta-se, também, que há diversos conceitos e abordagens, como *e-learning*, *m-learning*, *open learning*, educação on-line e ensino híbrido, entre outros, que não serão explicitados na presente pesquisa porque extrapolam o recorte dado ao trabalho.

2.1.1 Questões acerca da educação remota emergencial

Além de transformar as rotinas das instituições de ensino, a pandemia impactou, principalmente, nas formas de ensino e de aprendizagem, nos modos de trabalho dos professores e na rotina de estudos dos alunos, os dois principais agentes deste contexto.

Claro que não é de agora que o ensinar e o aprender são tidos como processos que exigem constante ressignificação. O advento das tecnologias digitais, por exemplo, trouxe às escolas a necessidade de repensar seus modos de atuação. Entretanto, com a suspensão repentina das aulas devido à situação da Covid-19, a educação remota emergencial entrou em cena e o professor, sem tempo de parar para refletir, precisou agir na urgência (Oliveira, Silva & Silva, 2020).

Tal urgência e imediatismo que as instituições enfrentaram no primeiro semestre de 2020, com o desejo de não perderem o vínculo com seus alunos, podem ser apontados como causas de algumas decisões tomadas a respeito das práticas adotadas na educação remota emergencial.

Algumas são vistas com duras críticas. O ensino remoto mediado por tecnologia digital nesta pandemia, segundo Cunha et al. (2020), é um arranjo circunstancial de emergência “longe de

atender as demandas de uma proposta educacional que garanta o acesso, permanência e possibilidades satisfatórias de aprendizagem” (p. 34).

Os resultados do estudo de Bozkurt et al. (2020) apontam que, quando não houve orientação e apoio suficientes, muitos educadores em todo o mundo replicaram as práticas usadas nas aulas presenciais durante o processo para o ensino on-line, o que acabou gerando experiências de aprendizagem insatisfatórias.

Alves (2020) classifica as práticas adotadas como um exemplo clássico de uma perspectiva instrumental da tecnologia, reproduzindo o que há de pior nas aulas presenciais, “utilizando um modelo de interação *broadcasting*, no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que nem sempre consegue acompanhar o que está acontecendo nesses encontros virtuais e participar” (p. 361).

Essa perspectiva instrumental também é criticada por Santana e Sales (2020), que atribuem ao imediatismo de desenvolver práticas pedagógicas até ontem marginalizadas a causa motivadora de lançar “educadores em modelos pedagógicos sem presença física de maneira mecânica, operacional, sem formação, o que pode resultar em práticas pouco efetivas qualitativamente (p. 88).

Tal crítica é corroborada por Moreira e Schlemmer (2020), os quais apontam que, neste momento emergencial, parece ocorrer a transferência e a transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para os ambientes digitais on-line, utilizando-se, majoritariamente, “as tecnologias de webconferência e as plataformas digitais numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino e pedagogia magistral” (p. 24).

Não só as práticas adotadas recebem críticas, mas também as ferramentas, e como estas são utilizadas. É fato que coube a cada instituição de ensino tomar decisões acerca da educação remota emergencial, mas, de uma forma geral, as atividades foram mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas. Predominou-se uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com materiais customizados por professores, como slides e vídeos, mas nem sempre a qualidade destes atendeu aos objetivos desejados (Alves, 2020).

Conforme defendem Moreira et al. (2020), uma sala de aula on-line não é um repositório de conteúdos digitais, mas sim um espaço ativo e dinâmico, como um ambiente de sala de aula física. Apesar disso, as salas de aula virtuais de comunicação assíncrona, normalmente chamadas de fóruns, também são fundamentais e correspondem à essência da educação digital em rede, já que não requerem uma confluência do professor e de seus estudantes no espaço e no tempo, proporcionando a flexibilidade que caracteriza este modelo educativo (Moreira et al., 2020).

Outro ponto abordado por pesquisadores diz respeito às dificuldades de acesso aos conteúdos por parte dos alunos e as desigualdades que podem ser ainda mais acentuadas durante este período pandêmico. Para Adam (2020), é importante garantir que todos os conteúdos e plataformas usados sejam compatíveis com dispositivos móveis, e que a aprendizagem assíncrona seja mais flexível porque permite que o aluno baixe o material e que estude no momento que puder e quiser. Qualquer solução de alta tecnologia, como aulas síncronas por meio de videoconferência, aumentará ainda mais as desigualdades, já que só será acessível a uma pequena minoria privilegiada, então somente aqueles com níveis socioeconômicos mais elevados se beneficiarão das possibilidades oferecidas. “Sem dúvida, a aprendizagem on-line síncrona será implementada por instituições privadas/de elite, mas os esforços do setor público e da sociedade civil devem ser direcionados a soluções de baixa tecnologia” (p. 3).

Segundo a pesquisadora, o uso de tecnologia não baseada na internet, como rádio interativa e transmissão de TV, provavelmente alcançará uma boa parte das populações marginalizadas. Tais soluções de baixa tecnologia são mais personalizadas para a educação básica, na qual os alunos são menos propensos a ter um telefone celular, endereço de e-mail ou alfabetização digital suficiente, mas que é improvável que os mais marginalizados tenham acesso a uma TV (Adam, 2020).

O distanciamento físico se apresenta como outro fator negativo apontado, pois dificulta a relação professor-estudante obtida pela interação social (Assunção & Viana, 2020). O aluno no ensino remoto tem pouca interação, não só com o professor, mas também com os demais colegas (Joye et al., 2020). Tal falta de interação não decorre do fato de as atividades serem síncronas ou assíncronas, mas sim depende do desenho didático definido previamente na estratégia, o qual foi resultado de uma emergência, no caso da pandemia (Cunha et al., 2020).

Outro fator complicador diz respeito aos ruídos na comunicação para a realização das atividades, devido às dificuldades de acesso e de compreensão das TICs, tanto por parte dos docentes como, principalmente, por parte dos discentes (Castaman & Rodrigues, 2020). É, pois, fundamental criar uma boa estrutura de comunicação para gerar uma autêntica comunidade virtual de aprendizagem, na qual o estudante se sinta conectado e motivado; e que essa comunicação ocorra com regularidade em diferentes canais, para que ele sinta a presença do professor e dos seus pares (Moreira et al., 2020).

Outras críticas à educação durante a pandemia incluem o fato de ela ainda estar presa aos aspectos conteudistas e ao critério quantitativo, no que tange à avaliação dos estudantes (Castaman & Rodrigues, 2020).

Essas são algumas das diversas questões reportadas na literatura sobre a nova forma de ensino e aprendizagem imposta pela pandemia, na qual professores e alunos repentinamente se viram

fisicamente longe das salas de aula e tiveram de se adaptar aos limites impostos e às liberdades oferecidas pela educação remota emergencial. Apesar das críticas, também são reconhecidos os esforços na tentativa de superar os obstáculos e prejuízos decorrentes da interrupção das aulas presenciais (Cunha et al., 2020). Afinal, mesmo que a qualidade na educação remota emergencial esteja sob escrutínio, é ela que pode mitigar a falta do ensino-aprendizagem em sala de aula durante a pandemia (Toquero, 2020).

2.2 Instituições de ensino no contexto pandêmico

A pandemia da Covid-19 não é uma crise específica da área da educação, mas causou sérios impactos na mesma. Além de criar problemas no cenário educacional, ela, de fato, expôs e trouxe à tona problemas já existentes (Bozkurt et al., 2020).

Rápida e repentinamente, as instituições tiveram de se ajustar a uma nova realidade jamais enfrentada, numa resposta educacional de emergência sem precedentes (Flores & Gago, 2020). O grande desafio era, e ainda é, reduzir ao máximo o impacto negativo da pandemia sobre o aprendizado e a escolaridade (Saavedra, 2020).

Por conta disso, foi necessário buscar novos caminhos a serem trilhados. Neste sentido, as escolas precisavam sair da postura de transmissoras dos saberes (Julião, 2020), com a certeza de que não são somente um prédio, surgindo, assim, a necessidade de serem reinventadas (Cani et al., 2020).

Foi assim que o ensino não presencial passou a ser visto como a única solução para evitar o colapso do sistema educacional (Spalding et al., 2020). Ensinar tornou-se mais um desafio diante de tantas incertezas (Cani et al., 2020), ainda mais durante esta crise, quando ninguém consegue atuar em plena capacidade, nem professores, nem alunos, e quando há tantas incógnitas em relação ao futuro da educação (Lynch, 2020).

Por ser uma situação nova, é limitado o conhecimento sobre como lidar com ela e os desafios que surgem da aprendizagem digital neste contexto (Huber & Helm, 2020). Desse modo, diversos problemas foram surgindo à medida que a transição do ensino presencial para o remoto foi se desdobrando, já que pegar o que era feito em uma sala de aula e simplesmente colocá-lo num ambiente on-line tem seus próprios problemas, mas tentar fazer isso em meio a uma pandemia cria outros entraves também (Carver, 2020).

Assim, a pandemia acabou por evidenciar as fragilidades da educação, além de expor as mudanças necessárias nos modos de ensinar e aprender no século XXI (Santana & Sales, 2020). Para efetivar o processo educacional neste período, foram utilizadas diferentes estratégias pedagógicas e metodologias ativas de ensino-aprendizagem (Spalding et al., 2020), sendo imprescindível o papel das instituições de ensino ao proporcionar a aprendizagem para os ambientes informacionais de

novas mídias e tecnologias, no intuito de “aprimorar e elevar o nível de letramento⁹ dos indivíduos, e não somente o nível de alfabetização” (Sampaio, 2020, p. 13).

Conforme apontam Costa e Sousa (2020), não se pode apenas reproduzir um modelo tradicional de educação baseado em lousa e giz, mas também não se pode construir, repentinamente, um modelo educacional que atenda a todos, em todos os lugares e a qualquer momento, com a falsa ilusão de que se está ensinando remotamente. Foi tendo esse embate como plano de fundo, e um clima de incertezas e dúvidas, que as instituições de ensino tiveram de tomar decisões a partir do início da pandemia.

Sampaio (2020) explica que, na prática, as instituições têm lidado de maneiras distintas com a situação, a depender de cada rede, escola ou nível de ensino. O atendimento é diferente a um público com maior poder aquisitivo, pois, nesse caso, algumas instituições já estão bem estruturadas e equipadas para a oferta de ensino à distância. Assim, passaram a ofertar aulas ao vivo e promover atividades interativas para os estudantes em plataformas on-line. Por outro lado, muitas escolas passaram às atividades remotas sem planejamento ou capacidade, tendo a primeira experiência no ensino on-line, situação essa que acarretou ainda mais dificuldades.

Apresentam-se, a partir de agora, algumas dessas dificuldades, os principais desafios encarados pelas instituições de ensino reportados na literatura, de uma forma geral, ao redor do mundo, e quais as iniciativas tomadas para lidar com eles da melhor forma possível no momento.

Sobre isso, é necessário fazer alguns apontamentos. Primeiramente, ressalta-se que grande parte dos desafios enfrentados pelas instituições são também aqueles vivenciados pelos principais atores sociais do processo educativo, estudantes e professores, motivo pelo qual estes ganham destaque nesta parte do enquadramento teórico.

Em segundo lugar, verificou-se, nas pesquisas consultadas, que algumas delas tratam, especificamente, apenas do ensino superior, e outras só da educação básica. Já que o objeto de interesse, o IFMS, oferta cursos de ambos os níveis, optou-se por não tornar este um critério de exclusão dos estudos, compreendendo, neste sentido, a educação remota emergencial em sua forma plena e geral.

Em terceiro, não se busca aqui fazer generalizações despropositadas, já que está claro que a situação da educação remota emergencial é plural, e não singular, justamente pelo fato de a pandemia assim também o ser, e porque cada instituição de ensino, em cada país, possui

⁹ Letramento é tido pelo autor como uma prática social que pressupõe o estado ou condição assumida por quem aprende a ler e a escrever, levando em consideração que a escrita carrega em si elementos sociais, culturais, políticos, cognitivos, sendo, assim, capaz de influenciar não só o sujeito que a pratica, mas também o grupo ou o meio em que ele se insere (Sampaio, 2020).

particularidades que não podem nem devem ser reduzidas a simplismos. Mesmo assim, destaca-se que, embora os desafios e as respostas de cada instituição à pandemia da Covid-19 reflitam, especificamente, suas próprias realidades vividas, existem alguns denominadores comuns entre eles, os quais serão abordados a seguir.

2.2.1 Desafios enfrentados

A implementação da educação remota emergencial no primeiro semestre de 2020 apresentou diversos desafios às instituições de ensino e aos atores envolvidos no processo, exigindo um trabalho sem precedentes na área educacional. Isso demandou uma série de tomada de decisões por parte dos gestores e ajustes nas práticas de ensino-aprendizagem, nos materiais didático-pedagógicos, nos meios digitais utilizados e em questões diversas, como a avaliação dos estudantes neste período, em meio a uma situação de distanciamento social físico.

Vale ressaltar que a atuação das instituições de ensino no ano letivo de 2020, principalmente no primeiro semestre, tem relação direta com o contexto inédito enfrentado, o qual carrega, por si próprio, desafios inerentes a ele. Conforme aponta Arruda (2020), o ineditismo deste confinamento gerou desconforto em inúmeros atores sociais devido ao desconhecimento a respeito do novo coronavírus, não permitindo o planejamento para acolhimento destes no novo contexto educacional.

Isso ocorre porque o fluxo da pandemia não permite decisões a médio prazo, algumas podendo durar um dia ou menos, já que dependem dos resultados de contaminação e mortes em cada país. Essas constantes mudanças das condições da pandemia tornam o planejamento contínuo um alvo em constante movimento (Reynolds & Chu, 2020).

Além disso, as ações também precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte a singularidade da pandemia, com pessoas confinadas em suas casas, juntamente com suas famílias, e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades (Arruda, 2020).

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de guerra (Arruda, 2020, p. 259).

Outro desafio inerente à pandemia compreende as restrições a viagens, as quais impedem que funcionários e estudantes participem de eventos e demais estudos previamente planejados (Sahu, 2020).

Partindo desta situação, as mudanças organizacionais necessárias são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso da pandemia (Moreira e Schlemmer, 2020),

implicando em “enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança, de flexibilidade e, principalmente, de transformação e inovação” (p. 27). Tais desafios, por sua vez, são inevitáveis na educação remota emergencial, visto que não há como voltar para o sistema educacional anterior, mas sim aceitar que este é um caminho a ser seguido, mesmo que temporário (Toquero, 2020).

Adentrando agora, especificamente, à implementação da educação remota emergencial, como as instituições viram nela uma saída para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse interrompido na pandemia, o primeiro desafio destas instituições, propriamente dito, foi o de planejar a sua oferta, mesmo que rápida e repentinamente, preferencialmente a partir de dados que refletissem a realidade das pessoas envolvidas, para que os gestores pudessem tomar decisões fundamentadas. Isso implica identificar, pelo menos, quais são as pessoas centrais envolvidas, os aspectos críticos que constituem o processo, as condições mínimas necessárias para viabilizar seu desenvolvimento em contexto remoto e a função desse processo (Gusso et al., 2020).

Conforme defendem Flauzino et al. (2021), o necessário é que cada contexto seja analisado cuidadosamente, para que nenhum profissional ou aluno seja excluído do processo. Essa fase diagnóstica pode e deve ser refeita ao longo da oferta da educação remota emergencial, como forma de acompanhar a situação, mudanças, desafios superados e novas dificuldades que surgirem.

Outro desafio desta fase inicial de implementação das atividades remotas concerne à base legal, a adaptação de normas acadêmicas (Amaral & Polydoro, 2020), as normatizações das ações e dos procedimentos que orientem as ações dos gestores, o exercício docente e dos discentes inscritos nas disciplinas ofertadas remotamente (Valente et. al., 2020).

Daqui em diante, expõem-se os demais desafios enfrentados pelas instituições de ensino na transição do ensino presencial para o não presencial, e na implementação da educação remota emergencial ao redor do mundo durante a pandemia. Optamos por dividi-los em quatro dimensões, na tentativa de melhor organizá-los. São elas: tecnológica e logística; didático-pedagógica; social, afetiva ou psicológica; e econômica/financeira. Elas foram parcialmente inspiradas nas dimensões utilizadas por Amaral e Polydoro (2020)¹⁰.

Ressalta-se que tal classificação é ilustrativa para esta pesquisa, e que alguns desafios podem se enquadrar em mais de uma dimensão, se analisados sob ângulos diferentes. Também vale destacar

¹⁰ As pesquisadoras utilizaram como base o estudo *Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM* (Mendiola et al., 2020), disponível para acesso em: <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>.

que os desafios se correlacionam entre si, impactando uns aos outros, visto que fazem parte de todo um contexto educacional complexo e múltiplo.

2.2.1.1 Dimensão tecnológica e logística

Na transição do ensino presencial para o não presencial, os principais desafios apontados dizem respeito à tecnologia, de uma forma geral. Um dos mais graves é a exclusão digital, que obviamente já existia antes da pandemia, mas que se tornou ainda mais acentuada. Aqui ela é abordada não só em relação à falta de acesso a dispositivos/artefatos tecnológicos e à internet, mas também em relação à qualidade destes, além da dificuldade de professores e estudantes ao lidarem com as TDICs (Reynolds & Chu, 2020; Oliveira, Silva & Silva, 2020; Flauzino et al., 2021; Canese et al., 2021a; Canese et al., 2021b; Ludovico et al., 2020; Valente et. al., 2020; Ferri et al., 2020; Crawford et al., 2020; Alvarez, 2020; Morgan, 2020; Carver, 2020; Zhang et al., 2020; Joye et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Silus et al., 2020).

Conforme salientam Joye et al. (2020), a internet ainda não é democratizada para todos, e muitos sequer dispõem de computadores para a realização das atividades domiciliares. Apontamentos semelhantes são feitos também por Carver (2020):

as desigualdades digitais tornam-se mais evidentes à medida que o ensino se move on-line. É difícil fornecer a mesma qualidade de educação on-line para todos os alunos quando alguns deles não conseguem acessar esses recursos. Crianças, que não têm acesso a um computador, ou famílias onde um único computador é compartilhado por vários irmãos ou membros da família, estão em desvantagem (...). Anteriormente, as crianças sem acesso à Internet em casa podiam usar bibliotecas, centros comunitários e restaurantes para acessar o wi-fi, mas devido ao fechamento da pandemia de Covid-19, essas opções não estão mais disponíveis (p. 131).

A exclusão digital é vista como uma ameaça, já que muitos ainda sofrem com as oportunidades educacionais indisponíveis (Bozkurt & Sharma, 2020), sendo difícil para as instituições fornecer a mesma qualidade de educação para todos os alunos quando alguns deles não têm acesso a esses recursos (Carver, 2020). Neste sentido, “professores e alunos foram impelidos a realizar o impossível com recursos particulares, os quais nem todos possuem” (Martins et al., 2020, p. 23).

Os desafios tecnológicos incluem, ainda a falta de confiabilidade das conexões de internet quando milhares de alunos e trabalhadores estão conectados simultaneamente (Ferri et al., 2020). Em alguns locais, podem existir diferenças no acesso à tecnologia por quem mora na capital ou em grandes centros e no seu entorno, em relação àqueles que residem no interior ou em lugares mais remotos (Canese et al., 2021a).

Entretanto, apesar de nem todos terem acesso ou domínio da tecnologia, ela foi fundamental para que a educação remota emergencial ocorresse. Assim, apresentou-se outro desafio para os professores, relacionado ao uso de meios digitais como instrumentos fundamentais às disciplinas,

já que muitos deles não possuíam habilidades ou familiaridade com as TDICs, sendo forçados a uma adaptação rápida (Assunção & Viana, 2020). O professor, muitas vezes, teve de declinar de métodos e atitudes que empregou durante anos com eficácia, ou então adaptá-los para que se adequassem a uma nova sistemática (Spalding et al., 2020).

Deste modo, destaca-se que, de uma forma geral, o corpo docente não se sentia preparado “para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos” (Alves, 2020, p. 355). Por seu lado, Joye et al. (2020) constatam que não há formação docente ou, quando ocorre, é de forma aligeirada. Diante disso, percebe-se a importância do planejamento antecipado em relação ao uso das tecnologias em prol da educação, uma vez que não basta ao docente só o conhecimento e domínio das tecnologias digitais, o fundamental é também desenvolver ações com intencionalidade pedagógica (Assunção & Viana, 2020).

Essa mudança drástica exigiu que os professores assumissem o processo de planejamento, criação, adaptação dos planos de ensino, o desenvolvimento de cada aula e a aplicação de estratégias pedagógicas on-line (Behar, 2020). Eles foram chamados a lidar com múltiplas linguagens e com a complexidade de criar metodologias que demandam o uso das tecnologias adaptado ao ensino remoto (Oliveira, Silva & Silva, 2020). Mas, ao ter de administrar modelos de ensino com os quais tinham pouca experiência de trabalho, acabaram se sentindo constrangidos, já que não importa ter ferramentas digitais sem o domínio delas (Nhantumbo, 2020).

Após uma pesquisa realizada com professores americanos no primeiro semestre de 2020, tendo como questão norteadora ‘Quais são as experiências dos professores com ensino on-line obrigatório?’, os resultados do estudo indicaram que, embora os programas de preparação de professores e o desenvolvimento profissional incluam o uso de tecnologia, muitos professores se sentiram despreparados para o ensino on-line e acabaram contando com os colegas ou trabalhando por conta própria (Judd et al., 2020).

O estudo de McDaniel et al. (2020) conduzido em 2020 em uma instituição de ensino superior de uma cidade metropolitana americana também mostrou resultados similares. Entre os desafios apontados pelo corpo docente, estava o desejo enfático de treinamento em instrução on-line; muitos deles se consideravam instrutores on-line novatos.

Isso demonstra que é necessário investir mais na formação docente para o uso das TICs como algo que faça parte do cotidiano de ensino (Castaman & Rodrigues, 2020), mesmo em países desenvolvidos como os Estados Unidos. Os docentes precisaram e continuam precisando, mais do que nunca, de muito apoio e ajuda para construir competências digitais e lidar com um ambiente desconhecido até então (Behar, 2020).

Em relação aos estudantes, apesar do entendimento generalizado de que a nova geração tenha mais facilidade ao lidar com as tecnologias, por terem mais contato com jogos e aplicativos de celular, por exemplo, isso não significa obrigatoriamente que eles tenham menos problemas com a educação remota emergencial do que seus professores. A relação que é estabelecida nesses ambientes para promover a educação remota é bastante diferente e muitas vezes desprazerosa para eles (Alves, 2020).

Essa suposição de que a geração de hoje praticamente nasceu tecnologicamente alfabetizada foi contestada pelo fato de que grandes setores da comunidade tinham pouco ou nenhum acesso adequado à internet e que muitos pais e alunos não sabiam como usar as plataformas de aprendizagem e os materiais que as escolas lhes ofereciam. Além disso, um número significativo de alunos simplesmente não aproveitou o que foi oferecido, e simplesmente desapareceu quando o ensino presencial foi suspenso (Judd et al., 2020).

Adam (2020) também aponta outras duas suposições implícitas muito parecidas: que professores e alunos têm acesso a dispositivos e à internet, e que, se esse acesso for fornecido aos que dele precisam, as soluções de aprendizagem on-line e remota serão eficazes. O problema é que não se leva em consideração que os alunos não precisam apenas de alfabetização digital e de internet, mas também de capacidade de aprendizagem autodirigida (Adam, 2020).

A mesma opinião é compartilhada por Castaman e Rodrigues (2020). Para eles, é necessário incentivar os estudantes a compreender a tecnologia como aliada aos estudos.

o que se percebe nesses dias de atividades remotas é que um número considerável de estudantes não tem acesso à internet, outros tantos até têm, mas não possuem o hábito de utilizá-la para fins de estudo. E que embora sejam designados como geração X, Y ou Z, precisam, assim como um número considerável de docentes, (re)aprender a ver nas ferramentas digitais e virtuais uma possibilidade para de/do ensino e da/na aprendizagem (Castaman & Rodrigues, 2020, p. 20).

Nesta dimensão, incluem-se ainda outros desafios tecnológicos enfrentados pelas instituições, como plataformas muitas vezes sobrecarregadas e com falhas (Zhang et al., 2020).

Os principais desafios logísticos acerca da implementação da educação remota emergencial dizem respeito à estrutura de trabalho em casa para os docentes (Zhang et al, 2020) e de estudos, no caso dos alunos (Zhang et al., 2020; Ferri et al., 2020; McDaniel et al., 2020). A questão espacial na nova dinâmica escolar é um fator apontado por diversos autores, como Cunha et al. (2020), os quais destacam que o espaço é impróprio nas casas de muitos estudantes, pois tem poucos cômodos e muitos integrantes da família, excesso de movimento e barulho.

Em relação a este ambiente familiar durante a pandemia, Lynch (2020) também aponta que este nem sempre é propício para a aprendizagem, já que é provável que os alunos não sejam capazes de estar tão focados como de costume, pois não estão protegidos das distrações. Tais distrações

são multiplicadas por outras dificuldades, como ter a família inteira dentro em casa. Outras pessoas podem estar tentando trabalhar e precisando da internet para isso.

Outro desafio logístico envolve como fornecer refeições, durante as atividades remotas, a alunos elegíveis para merenda gratuita ou com preço reduzido (Morgan, 2020).

2.2.1.2 Dimensão didático-pedagógica

Algo importante na educação remota emergencial e que foi reforçado por vários autores é que não basta ter acesso a equipamentos, à internet, e saber como utilizar a tecnologia durante as atividades não presenciais. Tudo isso, por si só, não garante o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Além do desafio da falta de habilidades digitais dos professores e alunos (Ferri et al., 2020), a pandemia acabou por obrigar que as práticas docentes fossem repensadas e, de certa forma, reformuladas, sendo necessário “promover práticas pedagógico-didáticas ativas e construtivistas, que sustentem um conhecimento coletivo e uma aprendizagem colaborativa” (Moreira et al., 2020, p. 355). Para tanto, é fundamental que haja, não só durante, mas também pós-pandemia, “a formação permanente dos professores para (re)construção de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação docente, com vistas a atender as demandas da atualidade, relacionadas à integração das tecnologias digitais à prática pedagógica (Oliveira, Silva & Silva, 2020, p. 37).

Outro desafio de natureza pedagógica consiste na dinâmica imposta a professores e alunos nesse novo modelo (Cunha et al., 2020), já que para a grande maioria está ocorrendo “menos interação e mais delegação de muitas tarefas, aulas expositivas, quase sempre gravadas e, portanto, não dialogadas, contemplando frações do currículo” (p. 34).

Alguns pesquisadores apontam que, por outro lado, a educação remota emergencial acaba exigindo dos professores uma atuação em diversas frentes, com muitas outras funções além de ministrar aulas ou repassar conteúdos. A utilização dos recursos e tecnologias exige do professor competências diversificadas e diferentes das tradicionais (Martins et al., 2020).

Recaem no docente as funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações on-line. Eles são responsáveis agora por guiar “o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia” (Moreira et al., 2020, p. 354).

Assim, pode-se dizer que os desafios enfrentados pelos professores envolvem não só a necessidade da superação de limitações de formação para o uso das TDICs, mas a efetivação de práticas de ensino e aprendizagem em contextos não presenciais adaptadas às suas

especificidades, além de precisarem encontrar alternativas para manter contato com os estudantes, muitas vezes em horários diversos (Ludovico et al., 2020).

Em contrapartida, aos alunos, o contexto demanda uma postura diferente para o efetivo aprendizado, uma atitude mais proativa em relação ao seu itinerário formativo (Castaman & Rodrigues, 2020). É necessário que tenham um alto grau de autonomia e dinamismo para trabalhar de forma individual ou coletiva com as plataformas digitais; e a modalidade on-line requer pessoas organizadas, criativas e disciplinadas (Nhantumbo, 2020).

Além disso, deve-se promover uma “gradativa autonomia, empoderamento e autodeterminação do estudante para a produção do conhecimento” (Castaman & Rodrigues, 2020, p. 9). O aluno descobre que o ensino não presencial exige maior responsabilidade e protagonismo, acabando por exercer um papel mais ativo do que quando ia às aulas nos horários previamente determinados e recebia o conteúdo de forma passiva (Spalding et al., 2020). Principalmente quando se fala de atividades assíncronas, já que estas, seja por televisão, internet ou até material impresso, requerem deles práticas de auto-estudo e auto-aprendizagem próprias do desenho didático e instrucional dos modelos da educação à distância, com a qual não estão acostumados (Cunha et al., 2020).

Os desafios pedagógicos estão também associados aos conteúdos programáticos (Rondini et al., 2020), ocorrendo muitas vezes apenas a reprodução do conteúdo de ensino offline para a rede, sem adaptações adequadas (Zhang et al., 2020), à falta de conteúdo estruturado versus a abundância de recursos on-line, à falta de interatividade, à falta de compreensão das tarefas atribuídas e motivação dos alunos (Canese et al., 2021a; Ferri et al., 2020), além de que a abordagem on-line pode não funcionar igualmente bem para todos os estudantes, como por exemplo, aqueles com algum tipo de deficiência (Carver, 2020).

Outros desafios incluem o fato de as instituições terem menos tempo para planejamento e desenvolvimento dos cursos (O’Keefe et al., 2020), dificuldades quanto a realização de aulas práticas e de laboratórios (McDaniel et al., 2020), quanto às formas, estratégias e ferramentas de avaliação dos alunos (Sahu, 2020; Flores & Gago, 2020) e preocupação com a qualidade educacional (Canese et al., 2021b; O’Keefe et al., 2020).

Não são conhecidos com clareza, ainda, do ponto de vista científico, todos os impactos da educação remota emergencial. Apesar disso, Gusso et al. (2020), em um artigo no qual avaliaram as dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial e propuseram diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários, apontaram algumas possíveis consequências para as instituições de ensino após o fim do primeiro semestre afetado pela pandemia, dentre elas, baixo desempenho acadêmico dos estudantes e aumento do fracasso escolar. Entende-se, nesta presente pesquisa, que tais apontamentos também podem e devem ser encarados como desafios das instituições de ensino.

Quanto ao aumento da probabilidade de evasão dos alunos em decorrência da pandemia, também apontado por Gusso et al. (2020), optou-se por enquadrá-lo tanto nesta dimensão quanto na econômica/financeira, por se entender que é um desafio que permeia ambas as esferas.

2.2.1.3 Dimensão social, afetiva e psicológica

Conforme já mencionado, a pandemia é uma crise sem precedentes que afetou todos os setores da sociedade. Configura-se um grande desafio para as instituições de ensino manter a oferta da educação num contexto em que todos os envolvidos passam por dificuldades pessoais que impactam no seu bem-estar não só físico, mas mental e social, necessários para a manutenção da saúde de cada indivíduo¹¹.

Diversos estudos compreendem como dificuldades, neste momento, todas as questões socioemocionais que envolvem docentes, discentes, famílias e sociedade (Silus et al., 2020); a saúde mental dos alunos (Sahu, 2020; Cao et al., 2020) e os impactos negativos sentidos principalmente no nível do bem-estar psicológico (Oliveira et al., 2020); a saúde mental dos docentes (Silus et al., 2020) e seu desgaste por estarem sobrecarregados (Gusso et al., 2020); além de trauma, pressão psicológica e ansiedade em alunos, pais e professores (Bozkurt et al.; 2020).

As relações entre as pessoas envolvidas no contexto educacional de pandemia também impactam na educação remota emergencial. Uma das questões apontadas é, neste sentido, a falta de interação social entre professores e alunos e entre os próprios alunos (Ferri et al., 2020; Oliveira et al., 2020), devido à situação pandêmica. Isso acaba acarretando uma série de dificuldades que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

A importância desse aspecto emocional torna-se ainda maior neste momento de crise, o qual, por si só, é motivo o bastante para que a maior parte das pessoas não consigam executar suas tarefas cotidianas como antes. Dosea et al. (2020) apontam que o ensino não presencial provoca sentimentos de solidão no aluno, que por vezes sente-se desmotivado pela necessidade de interação, atenção e apoio por parte dos docentes.

A aprendizagem remota emergencial também é apontada como mais exaustiva e não tão gratificante pelo estudo de Oliveira et al. (2020), pois os alunos relataram uma carga de trabalho muito mais pesada e perceberam que aprendem menos neste contexto, conseqüentemente se sentindo menos otimistas em relação ao seu sucesso acadêmico. “A dimensão mais problemática é a psicológica. Um número significativo de alunos revelou distúrbios do sono, baixa motivação,

¹¹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Retirado de <https://www.who.int/about/governance/constitution> em 10 de junho de 2021.

aumento da ansiedade, aumento do nervosismo, tristeza e, talvez devido à carga de trabalho, falta de tempo para hobbies” (p. 1125).

Alunos também relataram no estudo conduzido por McDaniel et al. (2020) que sua capacidade de trabalhar com colegas, manter o interesse nas aulas e ter um sentimento de pertencimento à comunidade do campus foram prejudicados, além de ressaltarem o impacto negativo que a aprendizagem remota emergencial teve no aspecto social de sua aprendizagem, o que, por sua vez, repercutiu nos níveis acadêmico e socioemocional.

Além da falta de um lugar conveniente para os estudos, com equipamento e acesso à internet adequados – desafios da dimensão tecnológica e logística –, os alunos ainda podem sofrer o impacto familiar (Carver, 2020) devido às situações envolvidas e à falta de apoio dos pais (Ferri et al., 2020). Entre os motivos apontados para essa falta de apoio, Cunha et al. (2020) destacam a falta de tempo dos pais/familiares que trabalham e a falta de instrução deles em razão de possuírem baixa ou nenhuma escolaridade. Os pais também podem enfrentar problemas devido à falta de experiência com a interface das plataformas utilizadas, e de estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores (Alves, 2020). Esses papéis educacionais que os pais passaram a ter na pandemia se configuram, em si próprios, como um desafio da educação remota emergencial, segundo Bozkurt et al. (2020).

Como os docentes são vistos como a principal ponte entre os alunos e a instituição, percebe-se um aumento acentuado em sua carga de trabalho e suas responsabilidades; eles relataram esforços hercúleos para acomodar e apoiar seus alunos, mantendo-os engajados e motivados em seus cursos (McDaniel et al., 2020). Por precisarem dar conta de tantas questões, algumas delas que antes nem eram da sua atribuição, também são apontadas as condições psíquicas às quais estão sujeitos nesta pandemia (Alves, 2020).

Ademais, essa dimensão perpassa, entre outros aspectos, por questões de gênero, pois “a Covid-19 tem um impacto desproporcional em mulheres, especialmente mães e aquelas em funções de cuidadoras” (Bozkurt et al., 2020, p. 5). Ou seja, alunas, professoras e demais envolvidas no processo educacional durante a pandemia podem ter desafios ainda maiores só pelo fato de serem mulheres.

Lynch (2020) relaciona a importância de as instituições de ensino se atentarem para a saúde emocional de alunos e de suas famílias especialmente devido à devastação econômica durante a pandemia, tema do próximo tópico.

2.2.1.4 Dimensão econômica/financeira

Neste aspecto, é necessário fazer uma divisão entre os desafios financeiros que as próprias instituições de ensino enfrentam durante a pandemia – sejam elas públicas ou privadas – e as

questões econômicas da população em geral, as quais também podem impactar nas instituições. Ou seja, neste contexto de crise, os desafios que a educação tem enfrentado envolvem redução de investimentos (Gemelli & Cerdeira, 2020), restrições financeiras e questões econômicas dos estudantes (Alvarez, 2020; Rondini et al., 2020).

Ressalta-se que o fechamento das instituições de ensino tem impacto maior nos alunos de baixa renda (Morgan, 2020), e é notável que “aqueles que já estavam vulneráveis e expostos à injustiça social foram os mais atingidos” (Bozkurt et al., 2020, p.11).

No caso da educação privada, há relatos de efeitos econômicos imediatos, com o aumento da inadimplência e da evasão de discentes (Gemelli & Cerdeira, 2020). Uma das maiores preocupações educacionais é que os alunos, ou seus pais, possam estar menos interessados em voltar à escola ou ter menos meios financeiros para fazê-lo (Adam, 2020).

Isso ocorre porque o desemprego e a queda nas rendas poderão impactar na capacidade da população em dispor de recursos para o pagamento de mensalidades e anuidades (Gemelli & Cerdeira, 2020). Segundo Carver (2020), o impacto econômico da situação pandêmica afeta as finanças das famílias, à medida que empresas são fechadas e o número de desempregados aumenta, fazendo com que eleve também o número de alunos que precisam trabalhar para contribuir com o sustento da família, o que acaba impactando, por sua vez, na possibilidade de continuarem estudando.

Especificamente em Portugal e em outros países da Europa, uma das preocupações se relaciona à previsão de queda no número de estudantes do exterior, já que as universidades e os institutos politécnicos formam um sistema muito dependente de receitas próprias, o qual é sustentado por propinas e determinadas taxas internacionais (Gemelli & Cerdeira, 2020).

Outro aspecto relacionado aos estudantes estrangeiros diz respeito ao fato de que muitos ficaram impossibilitados de retornar aos seus países de origem por conta da pandemia e, assim, tornou-se um grande desafio para os administradores garantir alimentos, acomodação e serviço de segurança para eles (Sahu, 2020).

Nas instituições de ensino superior públicas federais brasileiras, por outro lado, ocorre um processo de enfraquecimento em razão da redução de investimentos, visto que os recursos destinados a essas instituições vêm sofrendo quedas vertiginosas (Gemelli & Cerdeira, 2020).

Como forma de ilustrar os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino neste período, propõe-se o quadro a seguir, a partir das leituras realizadas. Ele foi composto de forma que os desafios se enquadrassem nas dimensões listadas, escolhidas e organizadas por nós. Ainda, tais dimensões foram, por sua vez, classificadas em fases, como forma de tornar o quadro mais bem explicado visualmente.

Quadro 1

Principais desafios das instituições de ensino durante a pandemia da Covid-19

Fase	Dimensão	Desafios
0	Inerente ao contexto pandêmico	- Planejamento repentino e contínuo causado pela instabilidade da situação (Arruda, 2020; Reynolds & Chu, 2020) - Singularidades do confinamento de pessoas em suas casas e suas complexidades (Arruda, 2020) - Restrições a viagens internacionais, o que impede que funcionários e estudantes participem de eventos e demais estudos previamente planejados (Sahu, 2020)
1ª	Diagnóstica	- Obtenção de dados que refletissem a realidade das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Gusso et al., 2020)
2ª	Normativa	- Normatizações das ações e dos procedimentos (Valente et. al., 2020); adaptação de normas acadêmicas; regulamentações acadêmicas modificadas (Amaral & Polydoro, 2020)
3ª	Tecnológica e Logística	- Exclusão digital (Reynolds & Chu, 2020; Oliveira, Silva & Silva, 2020; Flauzino et al., 2021; Canese et al., 2021b; Ludovico et al., 2020; Valente et. al., 2020; Ferri et al., 2020; Crawford et al., 2020; Alvarez, 2020; Morgan, 2020; Carver, 2020; Zhang et al, 2020; Canese et al., 2021a; Joye et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Silus et al., 2020), a qual engloba: <ul style="list-style-type: none">• Acesso a dispositivos/artefatos tecnológicos e qualidade destes• Acesso à internet/qualidade desta• Condições infraestruturais de acesso de cada município e região; falta de confiabilidade das conexões de internet; cobertura da rede insuficiente em áreas remotas• Domínio e formação para o uso de artefatos tecnológicos; dificuldade de professores e estudantes com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - Plataformas muitas vezes sobrecarregadas e com falhas (Zhang et al, 2020) - Ambiente de trabalho em casa para os docentes (Zhang et al, 2020) e de estudos, no caso dos alunos (Zhang et al., 2020; Ferri et al., 2020; McDaniel et al., 2020; Lynch, 2020; Cunha et al.) - Fornecimento de refeições para os alunos (Morgan, 2020)

Fase	Dimensão	Desafios
3 ^a	Didático-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de habilidades digitais dos professores e alunos (Ferri et al., 2020) - Novas práticas pedagógico-didáticas (Moreira et al., 2020) - Novas competências e funções do professor (Martins et al., 2020; Moreira et al., 2020) - Menos tempo para planejamento e desenvolvimento dos cursos (O’Keefe et al., 2020) - Conteúdos programáticos (Rondini et al., 2020), ocorrendo muitas vezes apenas a reprodução do conteúdo de ensino offline para a rede, sem adaptações adequadas (Zhang et al, 2020) - Formação docente (Cunha et al., 2020; Oliveira, Silva & Silva, 2020; Canese et al., 2021b; Ludovico et al., 2020; Valente et. al., 2020; Zhang et al, 2020; Flauzino et al., 2021) - Preocupação com a qualidade educacional (Canese et al., 2021; O’Keefe et al., 2020). - Comunicação e contato docente-discente (Ludovico et al., 2020) - Novas habilidades e atitudes requeridas aos alunos (Nhantumbo, 2020; Castaman & Rodrigues, 2020; Cunha et al., 2020) - Falta de interatividade, falta de compreensão das tarefas atribuídas e motivação dos alunos (Canese et al., 2021; Ferri et al., 2020) - Aulas práticas e de laboratórios (McDaniel et al., 2020) - Impacto acadêmico, já que a abordagem on-line pode não funcionar igualmente bem para cada aluno, como, por exemplo, aqueles com algum tipo de deficiência (Carver, 2020) - Baixo desempenho acadêmico dos estudantes (Gusso et al., 2020) - Formas de avaliação dos alunos (Sahu, 2020); critérios e metodologia do processo avaliativo (Rondini et al., 2020); estratégias e ferramentas de avaliação (Flores & Gago, 2020) - Aumento do fracasso escolar (Gusso et al., 2020) - Aumento da probabilidade de evasão (Gusso et al., 2020)
3 ^a	Social, afetiva e psicológica	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de interação humana entre professores e alunos e entre os próprios alunos (Ferri et al., 2020; Oliveira et al., 2020; Dosea et al.; 2020) - Questões socioemocionais que envolvem docentes, discentes, famílias e sociedade (Silus et al., 2020) - Trauma, pressão psicológica e ansiedade em alunos, pais e professores (Bozkurt et al.; 2020) - Saúde mental dos docentes (Silus et al., 2020); condições psíquicas as quais os docentes estão sujeitos (Alves, 2020); saúde mental dos alunos (Sahu, 2020; Cao et al., 2020) - Desgaste dos professores por estarem sobrecarregados (Gusso et al., 2020) - Impacto familiar (Carver, 2020) devido à falta de apoio dos pais (Ferri et al., 2020; Cunha et al., 2020; Alves, 2020) - Problemas enfrentados pelos pais/familiares dos alunos (Alves, 2020); papéis educacionais que passaram a ter na pandemia (Bozkurt et al., 2020) - Questões de gênero na pandemia (Bozkurt et al., 2020)

Fase	Dimensão	Desafios
3ª	Econômica/financeira	<ul style="list-style-type: none"> - Redução de investimentos nas instituições (Gemelli & Cerdeira, 2020) - Restrições financeiras e questões econômicas dos estudantes (Alvarez, 2020; Rondini et al., 2020) - Alunos e pais com menos meios financeiros para permanecer na escola (Adam, 2020) - Impacto maior nos alunos de baixa renda (Morgan, 2020) - Desemprego e queda nas rendas, o que impacta no pagamento de mensalidades e anuidades (Gemelli & Cerdeira, 2020) - Evasão de alunos (Gusso et al., 2020; Gemelli e Cerdeira, 2020; Canese et al., 2021b) - Impacto econômico, pois a situação pandêmica afeta as finanças das famílias, ocasionando o aumento de alunos que precisam trabalhar (Carver, 2020) - Estudantes estrangeiros que ficam impossibilitados de retornar aos seus países de origem e que precisam de alimentação, moradia e segurança (Sahu, 2020) - Queda no número de estudantes do exterior, no contexto de países europeus (Gemelli & Cerdeira, 2020)

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base nos autores citados acima

O fato de as fases estarem numeradas de 0 a 3 é meramente ilustrativo, e não significa, necessariamente, que elas ocorram sequencialmente em períodos temporais diferentes, uma após a outra, ou, tampouco, que ocorreram em todas as instituições de ensino ao redor do mundo. A Fase 0 remete à situação do contexto pandêmico em si; a 1ª Fase, diagnóstica, ilustra o desafio de as instituições terem um conhecimento fidedigno sobre as reais condições de trabalho e de estudo de professores e estudantes; a 2ª Fase remete à necessidade de atualização e modificação das normativas que regem a oferta do ensino nas instituições, visto que a base legal também foi modificada pelos governos, de uma forma geral; e a 3ª Fase reúne os desafios enfrentados na implementação da educação remota emergencial propriamente dita, sejam eles das dimensões logística e tecnológica; didático-pedagógica; social, afetiva e psicológica; ou econômica/financeira.

Não se encontrou na literatura pesquisada algum esquema semelhante que pudesse servir de modelo, portanto, a pesquisadora optou por criar um esquema próprio e espera poder contribuir com estudos futuros acerca da educação remota emergencial.

2.2.2 Iniciativas tomadas

De certo modo, as iniciativas tomadas pelas instituições de ensino durante a pandemia têm – ou deveriam ter – relação direta aos desafios enfrentados por elas, ou seja, seriam as repostas dadas para enfrentamento das adversidades vividas. Para dar continuidade aos processos, as medidas adotadas pelas instituições incluíram a adaptação às circunstâncias tanto quanto possível (Canese et al., 2021b), dependendo muito das condições de cada uma delas, e dos países onde se encontram.

Ressalta-se aqui duas coisas importantes: a primeira é que os desafios e problemáticas enfrentados pelas instituições parecem ter sido mais largamente abordados pelos pesquisadores até este momento do que as iniciativas, o que talvez signifique que estas sejam mais pesquisadas em trabalhos futuros, já que a crise pandêmica ainda segue em curso; a segunda é que irão constar também, no corpus deste estudo, as formas encontradas para que as atividades ocorressem de maneira remota, visto que elas compreendem, por si sós, também iniciativas das instituições neste contexto.

A implantação da educação remota emergencial deve variar dependendo do bem-estar, dos recursos disponíveis e da escolha de pais e alunos (Toquero, 2020). Uma boa organização e planejamento, criação das condições de trabalho e o acompanhamento dos professores e alunos é fundamental para a eficácia do processo de ensinar e de aprender; além da oferta de capacitações permanentes no uso de plataformas on-line, porque o importante não é apenas a disponibilização de recursos digitais, mas também o conhecimento da sua utilização e a respectiva adaptação na prática do ensino (Nhantumbo, 2020).

De uma maneira geral, segundo afirma Saavedra (2020), muito pode ser feito para, pelo menos, reduzir os impactos da situação vivida por meio de estratégias de aprendizagem remota. Os países mais ricos estão mais bem preparados para adotar estratégias de aprendizagem on-line, embora com muito esforço; já em países de renda média e mais pobres, a situação é muito heterogênea. Para ele, as nações estão usando da criatividade e preocupadas em atender aos alunos com menos condições financeiras. O apropriado é usar ferramentas on-line para garantir que planos de aula, vídeos, tutoriais e outros recursos estejam disponíveis para alguns estudantes e, provavelmente, para a maioria dos professores, mas também *podcasts* e outros recursos que requerem menos uso de dados de internet (Saavedra, 2020).

Grandes diferenças nas ofertas da educação é o que igualmente apontam Crawford et al. (2020), no estudo que abrangeu as abordagens ao ensino superior adotadas em 20 países. Uma das conclusões é que houve diferentes respostas ao desafio complexo imposto pela pandemia. Em lados opostos extremos, esteve um grupo de universidades que fez muito pouco e optou por atender aos padrões mínimos de seu governo, e do outro lado, estiveram as universidades que fecharam rapidamente suas atividades presenciais e mudaram para a educação digitalizada. Eles também ressaltam que, embora muitas organizações tenham se concentrado inicialmente na transição para o ambiente on-line, o foco depois passou a ser a pedagogia on-line.

Outro estudo dos mais abrangentes foi o de Bozkurt et al. (2020), que realizaram colaborativamente um panorama da educação superior, com lições aprendidas e sugestões de 31 países em todo o mundo. Verificou-se que, além de soluções centradas em tecnologia on-line, alguns países também usaram outras formas de entrega de conteúdos educacionais, com materiais impressos como atividades e livros didáticos, além de rádio e TV, o que foi importante para lidar com a exclusão digital e questões de acesso. Nessa perspectiva, a crise mostrou que nenhuma tecnologia é superior a outra, e que diferentes tecnologias, se usadas com propósito e de forma adequada, podem facilitar a educação.

Morgan (2020) reuniu algumas recomendações da *International Society for Technology in Education* (ISTE)¹² para o período de fechamento das escolas devido à pandemia, as quais incluem a implementação de métodos para garantir a equidade no acesso dos estudantes ao ensino ofertado, a necessidade de as escolas encontrarem maneiras de comunicarem claramente suas expectativas com administradores, funcionários e pais ao planejar a implementação do programa on-line, além de fornecer um aprendizado centrado nos alunos, em que participem ativamente do processo. Outras medidas incluem o uso de recursos on-line gratuitos e dar respostas ao impacto emocional que a pandemia pode ter em alunos e professores. Tais recomendações têm grande

¹² <https://www.iste.org>

relação ao rol de desafios já expostos nesta presente pesquisa, pois abrangem, de certo modo, as dimensões propostas.

Demais autores expõem suas visões de como a educação remota emergencial deve se desenvolver, principalmente na parte didático-pedagógica e nas relações entre professores e estudantes.

Nesta nova modalidade, os docentes podem trabalhar três estratégias metodológicas diferentes, segundo apontam Silus et al. (2020): o ensino híbrido, a sala de aula invertida¹³ e as práticas de gamificação¹⁴, uma vez que estas abordagens organizam níveis de aprendizagem, promovendo a autonomia dos estudantes e a interação destes com os docentes. Tais práticas têm potenciais êxitos, principalmente em se tratando de educação remota emergencial, já que são altamente engajadoras, num contexto em que muitos estudantes ainda não estavam adaptados à aprendizagem on-line.

Para esta nova modalidade educacional, a participação assídua dos professores tem sido fundamental por, entre outros motivos, estabelecerem vínculo afetivo-pedagógico com os estudantes (Spalding et al., 2020). Isso vai ao encontro do que preconizam Bozkurt e Sharma (2020), de que estes processos de aprendizagem devem ser direcionados para a terapia, empatia e cuidado, instituindo o ensino e a aprendizagem com base em uma pedagogia do cuidado, não em bases puramente didáticas e insensíveis. Isso “estimula os educadores a reconhecer e abordar a diversidade de experiências e vulnerabilidades dos alunos, permitindo-lhes ser mais receptivos não só às necessidades assumidas dos alunos, mas também às suas e necessidades individuais” (Bozkurt et al., 2020, p. 4).

O estilo de comunicação e a disponibilidade dos docentes também repercutem na forma como os alunos vivenciaram o aprendizado. Aqueles que têm professores mais comunicativos relataram ter uma experiência melhor do que aqueles que não tinham (McDaniel et al., 2020). Outra

¹³ É uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão verifica-se já que, no ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado (Valente, 2014). Retirado de <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645> em 15 de junho de 2021.

¹⁴ Consiste na utilização de elementos dos *games* fora do contexto dos *games*, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (Kapp, 2012, citado por Fardo, 2013). Na educação, é aplicada como estratégia de ensino e aprendizagem, e pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de *feedback*, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros (Fardo, 2013). Retirado de <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629> em 17 de junho de 2021.

iniciativa apropriada neste contexto e que pode trazer resultados é a aplicação de métodos alternativos de avaliação dos estudantes (Bozkurt et al., 2020).

Apresentam-se, a partir de agora, iniciativas tomadas em alguns países para retratar como a educação remota emergencial se deu na prática. Mais uma vez, o intuito não é fazer generalizações nem afirmar que a oferta foi igualitária para todos os alunos em cada um deles, nem que todas as instituições desses locais seguiram um padrão no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é apenas exemplificar algumas das iniciativas tomadas, e mostrar semelhanças e diferenças entre os países, na tentativa de se poder ter uma noção mais clara das situações que permeiam o contexto pandêmico na área educacional.

Em Portugal, segundo Flores e Gago (2020), a situação envolveu um conjunto de desafios, dos quais o mais crítico foi a existência de desigualdades no acesso aos equipamentos eletrônicos e à internet. Entre as iniciativas tomadas pelo Ministério da Educação estão a redação de um roteiro com oito princípios orientadores para a implementação do ensino à distância nas escolas¹⁵, além de roteiros de apoio à implementação de soluções tecnológicas, com apoio da Microsoft e do Google¹⁶. No país, a maioria das escolas decidiu usar sessões síncronas por meio das plataformas on-line Google Meet e Classroom Teams; algumas escolas também utilizaram as plataformas Skype e Zoom. Ainda, foi aproveitado ao máximo o potencial das plataformas Moodle que já existiam nas escolas antes da pandemia. Outra iniciativa do Ministério da Educação foi a difusão de conteúdos educativos na televisão nacional (RTP Memória), em um programa chamado #EstudoEmCasa, para alunos do ensino básico.

Na China, o Ministério da Educação lançou uma iniciativa de política de emergência chamada ‘Suspendendo aulas sem parar o aprendizado’. Sua implementação foi pautada principalmente em cinco aspectos: o fornecimento de redes rápidas e estáveis para a educação on-line e garantia de acesso a recursos educacionais digitais; oferta de treinamentos para professores acerca de temáticas como ensino on-line e tecnologia da informação; as autoridades e escolas foram habilitadas a ministrar o ensino on-line de acordo com as condições locais, sendo disponibilizadas pelo governo plataformas para tornar seus recursos gratuitos a todas as escolas, entre outras medidas; o estabelecimento de diretrizes para se preparar para uma transição suave de volta à educação presencial após a epidemia; e a elaboração de um plano de reabertura de escolas (Zhang et al., 2020).

¹⁵ Direção-Geral de Educação (DGE, 2020). Disponível para acesso em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>

¹⁶ Direção-Geral de Educação (DGE, 2020). Disponível para acesso em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiros-de-apoio-implementacao-de-solucoes-tecnologicas>

No âmbito dos Estados Unidos, os serviços de apoio à comunidade ofertados incluem o de alimentação escolar, colocando à disposição alimentos a serem retirados nas escolas, por exemplo, além de apoio socioemocional a estudantes e pais, serviços acadêmicos específicos para a situação por meio de recursos digitais, e apoio de empresas de tecnologia, que tornaram gratuitos serviços antes pagos, entre outros (Carver, 2020).

Em relação à educação básica brasileira, as estratégias também são variadas, haja vista a diferença entre as realidades (Joye et al., 2020) e as iniciativas tomadas por cada governo estadual. Por exemplo, o estado do Amazonas, por sua extensão territorial, já adotava a televisão educativa bem antes da Covid-19 (Joye et al., 2020). Durante a pandemia, implantou o programa Aula em Casa, para a educação infantil até o ensino médio (Santana & Sales, 2020). O estado de São Paulo fez parcerias com grandes empresas, como o Google, para o uso de aplicativos como Google Classroom, além de cooperações para a oferta de televisão educativa (Joye et al., 2020).

Em estudo sobre o trabalho de secretarias estaduais de educação no contexto de pandemia, Cunha et al. (2020) apontam que as principais estratégias adotadas foram “o ensino desenvolvido por meio de plataformas on-line e outros recursos digitais, a distribuição de materiais de estudos impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio” (p. 32).

Em relação ao ensino superior, destacam-se as pesquisas sobre a Universidade Federal Fluminense (Valente et. al., 2020) e sobre a Unicamp (Amaral & Polydoro, 2020).

Para atender as demandas mais emergenciais dos professores, a primeira ação da Universidade Federal Fluminense foi criar e disponibilizar em seu site uma série de tutoriais de recursos educacionais gratuitos para produção de conteúdo virtual. Grupos de pesquisa também realizaram lives para promover conversas e aproximar os docentes das tecnologias disponíveis, assim como disponibilização de *ebooks* colaborativos e oferta de cursos, oficinas e webnários (Valente et. al., 2020).

Outras iniciativas incluem empréstimo de equipamentos, publicação de editais de oferta de bolsas para pacotes de dados aos estudantes; e o regramento institucional dado pelas resoluções e normas que orientam as ações dos gestores, o exercício docente e dos estudantes (Valente et. al., 2020).

Já Amaral e Polydoro (2020) classificaram as iniciativas tomadas pela Unicamp em: apoio ao acesso digital; apoio à permanência; intensificação da formação docente para uso de meios digitais; e flexibilização das normativas institucionais. Por ser uma instituição pública federal e, devido a isso, ter semelhanças com o objeto de interesse desta pesquisa, e por ser este o estudo encontrado na literatura que mais detalha as iniciativas tomadas, apresenta-se abaixo um quadro com o rol delas.

Quadro 2

Iniciativas tomadas pela Unicamp durante a pandemia

Apoio ao acesso digital	<ul style="list-style-type: none">- criação de um grupo de voluntários, que preparou desktops, <i>notebooks</i> e <i>tablets</i> para empréstimo a estudantes- foram adquiridos pela universidade <i>tablets</i>, <i>notebooks</i> e chips para ampliar o acesso digital
Busca de equidade e Apoio à permanência dos estudantes	<ul style="list-style-type: none">- conjunto de ações para aumentar a inclusão na educação superior, com uso de bonificação para escola pública, cotas raciais, vestibular indígena e vagas olímpicas¹⁷- bolsas de apoio à permanência foram transformadas para o momento de pandemia, e suas atividades associadas adaptadas ao trabalho remoto- o benefício de auxílio transporte transformou-se em Benefício Emergencial de Atividades Não Presenciais (BENP)
Intensificação da formação docente para uso de meios digitais	<ul style="list-style-type: none">- disponibilização de uma página eletrônica como suporte para o ensino digital, com orientações sobre planejamento das disciplinas, organização das aulas e avaliação, tutoriais, vídeos, curadoria com links para banco de aulas, laboratórios remotos e simulações, artigos e materiais de orientação, entre outros- realização de webinários para troca de experiências com universidades internacionais e nacionais sobre a transição e o desenvolvimento do ensino remoto emergencial
Flexibilização das normativas institucionais	<ul style="list-style-type: none">- prazo de integralização dos cursos foi ampliado em dois semestres- estendeu-se o período de cancelamento e trancamento de disciplinas;- foi adotada a frequência integral durante o período da suspensão de atividades presenciais- estímulo para criação de disciplinas eletivas interdisciplinares com temáticas voltadas à pandemia- foram modificados os critérios de avaliação, permitindo a opção de avaliação por conceito, com possibilidade de postergar até o término da integralização do curso a conclusão dos componentes de disciplinas que não pudessem ser oferecidos de modo remoto- foi facultado ao estudante solicitar exclusão da nota e/ou conceito no cálculo do seu Coeficiente de Rendimento, mesmo que aprovado- uma medida específica para os ingressantes foi permitir a desistência de matrícula em disciplina e o trancamento do primeiro semestre
Outras formas de apoio aos docentes e estudantes	<p>Docentes:</p> <ul style="list-style-type: none">- oferta de apoio psicológico e psiquiátrico- os coordenadores de disciplinas também contaram com ajuda de bolsistas graduandos e estagiários didáticos pós-graduandos <p>Estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none">- o Setor de Orientação Educacional do Serviço de Apoio ao Estudante convergiu suas ações para as especificidades do ensino remoto, por meio de atendimentos on-line; realização de lives, oficinas virtuais, webinários; produção de material de orientação aos estudantes e professores; e realização da disciplina eletiva Oficina de Autorregulação da Aprendizagem

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base em Amaral e Polydoro, 2020.

¹⁷ Vagas ofertadas em cursos da Unicamp a estudantes de escolas públicas e privadas, que sejam medalhistas ou tenham um ótimo desempenho em competições de conhecimento do ensino médio. Retirado de <https://www.comvest.unicamp.br/vagas-olimpicas-2022> em 28 de outubro de 2021.

2.2.3 Impactos, lições e perspectivas: o que pode permanecer desta pandemia

Como foi visto, os desafios das instituições de ensino nesta pandemia são inúmeros, e alguns deles seguem sem respostas mesmo após mais de um ano do começo da situação. As iniciativas ainda começam a ser registradas e avaliadas e, apesar de o cenário não ser o mais propício para o processo de ensino-aprendizagem, reconhece-se os esforços em mitigar os danos causados aos estudantes de todo o mundo.

Muitas reflexões estão sendo feitas no sentido de se encontrar melhores caminhos para a oferta educacional durante a pandemia, baseadas nas situações enfrentadas até agora, já que se mostra necessário realizar uma adequada transição da educação remota emergencial, que foi fundamental na primeira fase da pandemia, para a educação digital de qualidade (Moreira & Schlemmer, 2020; Moreira et al., 2020).

Outras buscam aspectos positivos em meio a tantas dificuldades, como uma tentativa de vislumbrar mudanças benéficas para a área da educação quando a Covid-19 não for mais um empecilho. Assim, a pandemia pode ser vista também como “um momento privilegiado de reconhecimento das fragilidades e das potencialidades enquanto comunidade educativa” (Castaman & Rodrigues, 2020, p. 19) e como uma oportunidade de remodelar papéis e práticas tradicionais (Flores & Gago, 2020), já que as instituições ainda operam hoje aos moldes de quando foram construídas, em uma época “em que a compreensão humana da aprendizagem e dos alunos, conhecimentos e habilidades, bem como ensino e professores, era diferente de hoje” (Zhao, 2020, p. 30).

Essa necessidade de transformação no campo da educação também é apontada por Santana e Sales (2020):

a crise pedagógica vivenciada em razão do coronavírus precisa ser, pelo menos, uma via para identificar os limites e potencialidades de educar na sociedade do conhecimento, e reconhecer o fato de que as lições da pandemia parecem sinalizar soluções para o pós-quarentena na perspectiva de necessidades de transformação no campo da educação. Ainda que a produção científica e acadêmica sobre a pandemia da Covid-19 seja preliminar, pois a disseminação mundial do coronavírus e seus desdobramentos ainda está em curso, é fundamental resgatar e registrar os desafios desse processo e dos rastros que ele deixará no mundo (p. 89).

Atualmente, “a educação no contexto da cibercultura evoca o princípio freireano¹⁸ de que educar não pode se resumir a práticas de transmissão de conteúdos” (Santana & Sales, 2020, p. 88). Neste sentido, torna-se fundamental que os sistemas de ensino encarem e investiguem novas formas de

¹⁸ O educador Paulo Freire é considerado Patrono da Educação Brasileira. Sua pedagogia é tida como humanista, crítica e libertadora. Em sua obra mais famosa, *Pedagogia do Oprimido*, defende a necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, defendendo que apenas uma pessoa educada pode ser verdadeiramente livre.

empreender o processo pedagógico, tendo as TICs como mediadoras desse processo (Cunha et al., 2020), além de dar atenção às necessidades da formação docente que realcem a “realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural, assim como a articulação de saberes que se exige aos atuais professores/formadores, integrados nesta sociedade digital em rede” (Moreira & Schlemmer, 2020, p. 27).

Tal digitalização, que ocorreu de forma acelerada, é apontada como o maior e mais onipresente impacto da pandemia na academia e no ensino superior, processo esse que foi rapidamente introduzido em questão de semanas ou mesmo dias, e que teria levado meses ou talvez anos em circunstâncias normais devido à burocracia e aos regulamentos administrativos e legais (Strielkowski, 2020).

O investimento também deve ser feito em infraestrutura, com o objetivo de preparar os espaços escolares para operarem com essas tecnologias e variedades de recursos (Cunha et al., 2020). Todas essas mudanças são necessárias, como defende Zhao (2020), “não só por causa do Covid-19, mas para criar um mundo totalmente novo - a 4ª Revolução Industrial” (p. 32).

Entretanto, é importante se fazer considerações sobre como será possível sustentar o uso da aprendizagem on-line após a pandemia, em vez de simplesmente se retornar à rotina tradicional de ensino presencial. Para isso, torna-se necessário começar o processo de avaliação das abordagens inovadoras on-line bem-sucedidas, bem como das não tão bem-sucedidas (Sandars et al., 2020), assim como é fundamental que as instituições se autoavaliem, que os funcionários de cada uma delas analisem seus esforços, identificando pontos fortes e fracos (Hodges et al., 2020).

É uma oportunidade para reimaginar a educação, encarando a educação on-line não como uma versão menor da educação presencial; também repensando a educação a partir da perspectiva dos alunos, em vez do currículo (Zhao, 2020), reconhecendo-se a importância do ensino centrado no estudante, com equidade, flexibilidade e apoio institucional (Amaral & Polydoro, 2020).

Importante, ainda, que o trabalho a ser desenvolvido busque a eliminação das desigualdades, assegurando que todos os alunos tenham as mesmas chances de uma educação de qualidade (Saavedra, 2020), e oportunizando a eles, principalmente aos que foram excluídos no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas à formação para a cidadania, ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico (Cunha et al., 2020).

Para tanto, é essencial revisar, desenvolver a prática atual e planejar programas futuros, projetar currículos de aprendizagem que podem ser convertidos em aprendizagem on-line, desenvolver no aluno habilidades de aprendizagem independente (Rahiem, 2020), preparando-se “para um ensino de qualidade sob os pilares da educação à distância na sociedade pós-pandemia” (Toquero, 2020, p. 172).

Ressalta-se, ainda, que, como o mundo está mudando e as causas das interrupções na educação não se limitam às pandemias, mas também possíveis guerras, conflitos locais e outros tipos de desastres naturais (Bozkurt & Sharma, 2020), é importante que as instituições de ensino estejam melhor preparadas para as necessidades futuras de implementação do ensino remoto (Hodges et al., 2020). Isso será possível à medida que as instituições passarem a incluir em seus planos estratégicos e em suas pautas de gestão de crise medidas possíveis de serem colocadas em prática no enfrentamento de situações como essa, assim não serão mais pegadas desprevenidas e poderão promover uma educação remota não mais emergencial, mas sim previamente organizada e estruturada.

De tudo isso que foi visto a respeito da educação remota emergencial, corrobora-se com a ideia de que, a partir de agora, as instituições de ensino e o sistema educacional nunca mais serão os mesmos (Cani et al., 2020; Toquero, 2020). Também é provável que, apesar de todas as críticas, desafios, dificuldades e consequências negativas na aprendizagem dos estudantes durante a pandemia, o que foi ensinado a eles nestes tempos pode ter importância secundária (Bozkurt & Sharma, 2020). Talvez não irão se lembrar do “conteúdo educacional entregue, mas de como eles se sentiram durante esses tempos difíceis. Com uma abordagem empática, a história não se concentrará em como entregar conteúdo educacional com sucesso, mas será sobre como os alunos narram esses tempos” (p. iv).

2.3 Pandemia da Covid-19 no Brasil

O Brasil, maior país sul-americano com seus mais de 213 milhões de habitantes (*World Population Review*, 2021) declarou, em 3 de fevereiro de 2020, Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em decorrência da infecção humana pelo Covid-19, por meio da Portaria nº 188/2020, do Ministério da Saúde (Brasil, 2020a). Três dias depois, foi publicada a Lei nº 13.979/2020 (Brasil, 2020b), que dispôs as primeiras medidas para enfrentamento da situação.

No dia 26 do mesmo mês, teve seu primeiro caso de coronavírus confirmado¹⁹. A primeira morte causada pela doença ocorreu em 16 de março²⁰, ambos no estado de São Paulo.

Ao longo dos meses seguintes, o número de casos e óbitos cresceu exponencialmente. Diversos hospitais ficaram sem leitos, formaram-se filas de pacientes esperando por vagas em Unidades de Terapia Intensiva (UTI) e o sistema entrou em colapso. Em Manaus, capital do estado do

¹⁹ <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acedido em 15 de junho de 2021.

²⁰ <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/17/estado-de-sp-tem-o-primeiro-caso-de-morte-provocada-pelo-coronavirus.ghtml>. Acedido em 20 de junho de 2021.

Amazonas, pessoas chegaram a morrer asfixiadas por falta de abastecimento de oxigênio nas unidades de saúde²¹.

Entre outros motivos, a situação do país foi fortemente prejudicada devido à insistência do Presidente Jair Messias Bolsonaro de minimizar a gravidade da situação. As atitudes do representante máximo do país têm grande impacto na forma que parte da população encara a pandemia, já que “mensagens consistentes do governo e/ou autoridades de saúde são fundamentais para contribuir no conhecimento e compreensão do público sobre a Covid-19” (Azlan et.al., 2020, p.12).

Neste contexto, o país foi visto pela imprensa internacional em abril de 2020 como potencial próximo epicentro do coronavírus em meio a declarações do presidente de que a doença era apenas uma gripezinha, sem necessidades de fortes medidas de restrição (Chicago Tribune, 2020). O posicionamento negacionista do Presidente em relação à doença também repercutiu na mídia nacional devido a afirmações polêmicas que minimizavam os impactos da crise sanitária no país e até estimulando o contrário do que preveem as recomendações da área da saúde no que tange ao combate da Covid-19²². Seu comportamento também desrespeita as orientações da OMS, já que “sai às ruas sem máscara ou com máscara no pescoço, toca, abraça, beija e faz *selfies* com apoiantes enquanto tosse e fala de perto às pessoas que correm para vê-lo, apoiá-lo e segui-lo” (Couto et al., 2020, p. 211), além de debochar dos doentes e mortos e ironizar seus familiares, agredir profissionais de saúde, jornalistas e instituições, tornando-se um aliado e propagador da doença (Couto et al., 2020).

A marca de 100 mil mortes foi alcançada no início de agosto de 2020²³. No fim de abril de 2021, esse número já tinha se quadruplicado²⁴. Foi neste mês mesmo que a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia se reuniu pela primeira vez, tendo os senadores participantes o objetivo de apurar as ações e omissões do Governo Federal no enfrentamento da Covid-19 no Brasil²⁵. Em maio, o número de casos confirmados da doença ultrapassou os 15 milhões²⁶.

²¹ <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-15/morrer-sem-oxigenio-em-uma-maca-em-manaus-a-tragedia-que-escancara-a-negligencia-politica-na-pandemia.html>. Acedido em 03 de abril de 2021.

²² <https://www.cartacapital.com.br/politica/retrospectiva-as-piores-declaracoes-de-bolsonaro-durante-a-pandemia>. Acedido em 07 de maio de 2021.

²³ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-08/brasil-registra-mais-de-100-mil-mortes-por-covid-19>. Acedido em 09 de maio de 2021.

²⁴ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/brasil-atinge-marca-de-400-mil-mortos-pela-covid-19>. Acedido em 12 de maio de 2021.

²⁵ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56854697>. Acedido em 15 de maio de 2021.

²⁶ <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/06/brasil-chega-a-15-milhoes-de-casos-de-covid-registrados-com-mortes-e-diagnosticos-apontando-estabilidade.ghtml>. Acedido em 15 de maio de 2021.

Iniciada em janeiro de 2021²⁷, a vacinação contra a Covid-19 tem enfrentado altos e baixos em seu ritmo em razão dos atrasos na aplicação das segundas doses e na produção de mais vacinas devido à falta de insumos.

A crise também agravou ainda mais a situação econômica. O país começou o ano de 2021 com uma projeção de quase 27 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha pobreza²⁸. Desemprego e alta nos preços de produtos básicos culminam numa população com fome, que depende da ajuda governamental para tentar sobreviver. Uma das principais iniciativas do Governo Federal neste sentido foi o auxílio emergencial²⁹ pago àqueles que estão em situação de mais vulnerabilidade, mas cujo valor ainda é irrisório frente às necessidades de sobrevivência da população.

A pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais em toda parte, mas principalmente em países como o Brasil, onde metade da população vive do trabalho informal e mora em favelas. Muitos perderam suas rendas, fazendo com que as vulnerabilidades sociais e econômicas se tornassem chocantemente visíveis. Em desespero, essas pessoas não puderam acatar as orientações do isolamento social (Couto et al., 2020), o qual é sempre discriminatório, já que é “impossível de conceber para um grande grupo de atores sociais, com necessidades básicas que já precediam a pandemia, sendo ainda mais agravada com ela, como é o caso da população em vulnerabilidade social” (Santos et al., 2020, p. 459).

Se, para superar uma epidemia, é preciso que os cidadãos confiem nos especialistas científicos, e os países confiem uns nos outros (Harari, 2020), a situação pandêmica no país parece ainda longe de melhorar. A marca de meio milhão de mortes causadas pela doença foi atingida em meados de junho de 2021³⁰.

2.3.1 Educação brasileira na crise da Covid-19

A educação é um dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 2019). Entre seus princípios estão a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e a garantia de padrão de qualidade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Mas é de conhecimento geral que tais garantias ocorrem apenas no papel, porque na prática a situação é bem diferente. Historicamente, esse direito é negado a muitos pela desigualdade social marcante na sociedade brasileira (Cunha et al., 2020).

²⁷ <https://www.unasus.gov.br/noticia/vacinacao-contra-a-covid-19-ja-teve-inicio-em-quase-todo-o-pais>. Acedido em 15 de maio de 2021.

²⁸ <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/08/populacao-abaixo-da-linha-da-pobreza-triplica-e-atinge-27-milhoes-de-brasileiros>. Acedido em 05 de maio de 2021.

²⁹ <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/servicos/auxilio-emergencial>. Acedido em 11 de junho de 2021.

³⁰ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-06/brasil-registra-mais-de-500-mil-mortos-por-covid-19>. Acedido em 26 de junho de 2021.

A pandemia apenas evidenciou ainda mais essa desigualdade, revelando “um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais” (Cunha et al., 2020, p. 36). Além disso, “as dimensões territoriais do Brasil e diferenças culturais, econômicas e sociais regionais do país apontam para a dificuldade de implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas” (Santana & Sales, 2020, p. 83).

Ainda, a situação pandêmica deixou claro que, apesar de o sistema educacional brasileiro incentivar o uso das novas tecnologias na Base Nacional Comum Curricular³¹ e nos currículos estaduais, “há pouco suporte nas escolas públicas para que as tecnologias sejam utilizadas efetivamente” (Santos et al., 2020, p. 457).

Assim, as desigualdades sociais também são acompanhadas da exclusão digital. No país, praticamente metade da população não tem acesso à internet ou tem acesso limitado e instável. As diferenças são acentuadas também em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais (Couto et al., 2020). Na realidade digital brasileira, o que fica evidente é a desigualdade nas condições de acesso e uso dos recursos e dispositivos disponíveis na internet (Kenski, 2015), o que impacta, sobretudo, no contexto educacional brasileiro, país de dimensão continental e disparidades regionais (Santos et al., 2020).

Além disso, o contexto educacional torna-se tão complexo porque no país foram contabilizadas, no ano de 2020, 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica (Inep, 2021), e 8,6 milhões de matrículas de acordo com o registro do Censo da Educação Superior realizado em 2019 (Inep, 2019).

Outras implicações importantes, no caso do Brasil, estão relacionadas

à quantidade de crianças que perderam os programas de alimentação escolar das quais dependem, outras foram expostas ou até sofreram violência dentro de casa, e muitas eram suscetíveis aos riscos aumentados de saúde sexual e reprodutiva que surgem quando as escolas fecham por mais do que algumas semanas (Santos et al., 2020, p. 453).

Ademais, há grande preocupação acerca da evasão e do atraso escolar, já que dados mostram que eles têm relação direta com a condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que o estrato mais rico (Cunha et al., 2020).

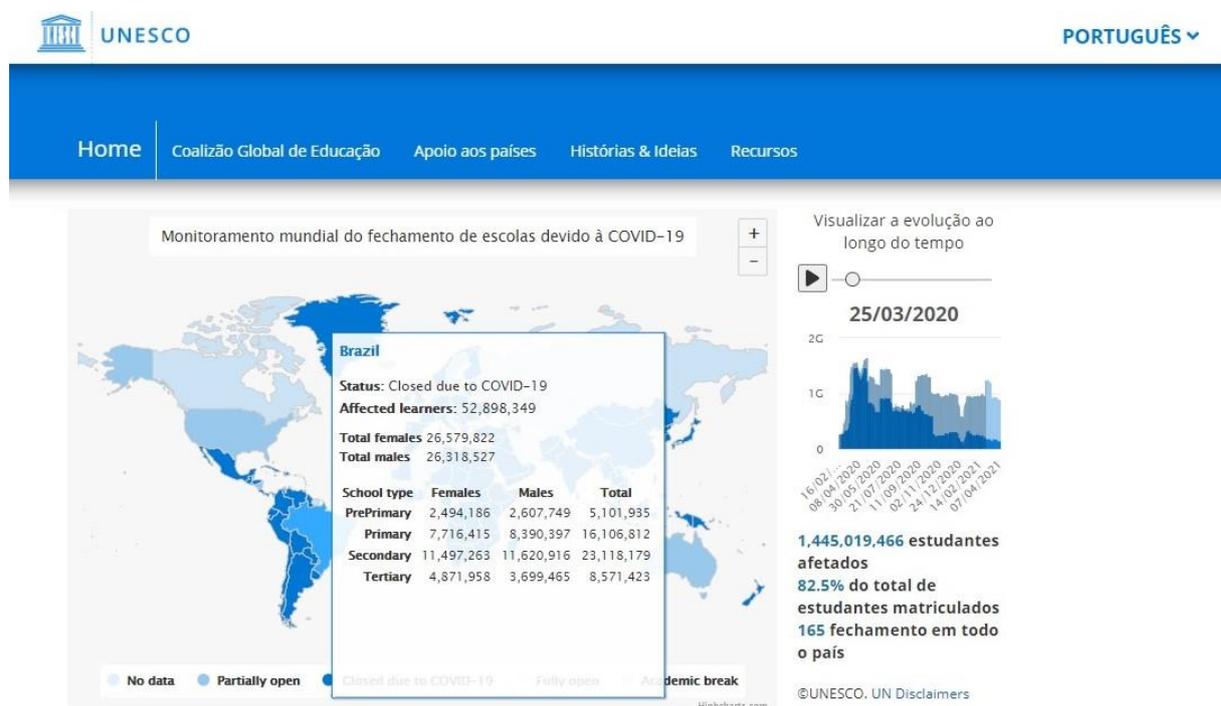
³¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Retirado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> em 28 de junho de 2021.

No Brasil, coube aos estados e municípios a decisão de adotar as aulas remotas, uma vez que esses atores possuem, nos termos dos art.º 10 e 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), autonomia para organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino. Assim, a oferta do ensino médio é de responsabilidade dos governos estaduais, municípios são responsáveis pelo ensino infantil, e o ensino fundamental é uma responsabilidade compartilhada entre estados e suas cidades. Como o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, em meados de abril de 2020, que estados e municípios teriam o poder para tomar providências normativas e administrativas para o enfrentamento do novo coronavírus³², a decisão de fechamento ou não das escolas ficou a cargo destes e não do Ministério da Educação (MEC).

Esse cenário controverso sobre o direcionamento de decisões quanto às aulas em todos os níveis levou, inclusive, a muitas discussões e manifestações de dirigentes, professores, alunos e familiares sobre o que seria o ideal nesse momento de excepcionalidade (Santos et al., 2020).

De acordo com o painel de monitoramento mundial da Unesco, o Brasil registrou o fechamento total das instituições de ensino no dia 25 de março de 2020.

Figura 1
Fechamento das escolas no Brasil



Fonte: Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à Covid-19. Retirado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures> em 09 de abril de 2021.

³² <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=440055&ori=1>. Acedido em 04 de abril de 2021.

Apesar de os governos estaduais terem decretado o fechamento de escolas em março, as atividades remotas não iniciaram simultaneamente ou homoganeamente. Foram inúmeras as abordagens adotadas por governadores e prefeitos de maneira descentralizada (Barberia et al., 2021). Conforme apontam Cunha et al (2020),

o Ensino Remoto Emergencial (ERE), implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micro contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. Pelos dados e informações apresentados, verificou-se que o ERE pressupõe exclusão e agravamento à qualidade do ensino da escola pública, alargando, principalmente, as diferenças intelectuais entre os estudantes (p. 36).

Segundo a pesquisa TIC Educação 2019³³, apenas 28% das escolas brasileiras localizadas em áreas urbanas contavam com um ambiente ou plataforma de aprendizagem à distância. No ano seguinte, veio a pandemia e isso pode ter impactado diretamente a oferta das atividades remotas implementadas.

De acordo com os resultados do estudo de Barberia et al. (2021) a respeito dos diferentes programas adotados pelo governo de estados e capitais estaduais durante o ano de 2020 após o início da pandemia, as aulas foram ofertadas pelas escolas brasileiras por três meios distintos: transmissão on-line ou postagem de *videoaulas* em redes sociais ou sites oficiais; canais de televisão públicos; e/ou rádios. Mesmo que quase todos os estados tenham decidido pela transmissão via internet, apenas cerca de 15% deles distribuiu dispositivos – e em quantidades insuficientes em relação ao número de estudantes sem acesso – e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. Os estados priorizaram a distribuição de apostilas específicas para o estudo em casa, mas esta opção foi adotada por só 50% dos estados. Apenas cerca de 20% das capitais distribuiu apostilas (Barberia et al., 2021).

A pesquisa de Bozkurt et al. (2020), que abrangeu 31 países, apontou especificamente sobre o Brasil que ainda existem estigmas relacionados à educação à distância no país, agravados pela falta de conhecimento entre professores sobre como usar TICs. Esses são obstáculos que precisam ser superados para garantir um planejamento, projeto, entrega, tutoria e o uso apropriado de tecnologias variadas para fins educacionais. “Assim, o corpo docente e os alunos devem ser devidamente treinados para esta modalidade, caso contrário, as instituições acadêmicas correm o risco de replicar o ensino e aprendizagem presencial tradicional no ambiente on-line” (p. 100).

³³ Realizada entre agosto e dezembro de 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), a pesquisa TIC Educação investiga o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas e particulares brasileiras de ensino fundamental e médio. Retirado de <https://cetic.br/pt/noticia/escolas-estao-mais-presentes-nas-redes-sociais-mas-plataformas-de-aprendizagem-a-distancia-sao-pouco-adotadas/> em 10 de abril de 2021.

Já a pesquisa ‘Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil’ (Instituto Península, 2020) realizada ao longo de 2020 com mais de 7 mil professores de todo o país, das redes municipais, estaduais e particulares do ensino infantil ao ensino médio, apontou que 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota antes da paralisação das aulas presenciais. Mesmo após seis semanas de isolamento social, 83% deles, em média, ainda se sentiam nada ou pouco preparados para o ensino remoto. Em agosto de 2020, 94% dos professores participantes indicaram que agora enxergavam a tecnologia como muito ou completamente importante no processo de aprendizagem dos alunos. Antes, apenas 57% tinham essa percepção.

Em novembro de 2020, na quarta etapa da pesquisa, os professores se mostraram preocupados com dois pontos: 60% acreditavam que os alunos não estavam evoluindo no aprendizado e 91% achavam que haverá um aumento da desigualdade educacional entre os alunos mais pobres, já que muitos não conseguiram acompanhar as atividades escolares pela falta de conectividade e/ou aparelhos (Instituto Península, 2020).

No início de julho de 2021, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou os resultados da pesquisa ‘Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil’³⁴. O levantamento foi aplicado entre fevereiro e maio, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020, a principal pesquisa estatística da educação básica no país.

O questionário³⁵ foi respondido por 94% das escolas brasileiras (168.739). Entre os resultados³⁶, destaca-se que 99,3% delas suspenderam as atividades presenciais. Além disso, revela que a média no país foi de 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, considerando escolas públicas e privadas. Outro dado importante é que 21,9% das escolas privadas retornaram às aulas com a realização concomitante de atividades presenciais e não presenciais, o chamado ensino híbrido; na rede pública, apenas 4% das escolas adotaram essa medida.

Em relação às estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola foi a mais utilizada. Em seguida, está a oferta de materiais de ensino-aprendizagem na internet. A

³⁴ <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acedido em 15 de julho de 2021.

³⁵ https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2021/escolas_pandemia_formulario.pdf. Acedido em 15 de julho de 2021.

³⁶ https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acedido em 15 de julho de 2021.

comunicação direta entre aluno e professor, por meio de e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagem, foi a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico junto aos estudantes.

Também em julho de 2021, o governo do presidente Bolsonaro protocolou via Advocacia-Geral da União (AGU) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal (STF)³⁷ contra o repasse de recursos da União para garantir acesso à internet a alunos e professores da educação básica da rede pública, previsto na Lei 14.172/2021. A lei, de coautoria de deputados federais, foi aprovada pelo Senado em fevereiro deste ano, mas em março recebeu veto do presidente, o qual foi derrubado, por sua vez, pelo Congresso em junho, o que levou o presidente a acionar o STF. O repasse previsto é de R\$ 3,5 bilhões do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust) aos estados e municípios para ações que visem ampliar a conectividade nas escolas de todo o país.

No que tange especificamente ao ensino federal, dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) mostram que mais de 50 mil estudantes concluíram a graduação em universidades federais brasileiras durante 2020. O levantamento teve a participação de 70% das instituições que compõem a Associação e faz parte da campanha ‘Conhecimento e Cidadania. Juntos pela Vacina’. Outros dados relevantes da pesquisa que reforçam a atuação das universidades federais durante a pandemia indicam que nelas foram desenvolvidos em 2020 mais de 75 mil projetos de pesquisa e quase 30 mil projetos de extensão, além de ações de enfrentamento da Covid-19 e mitigação de suas consequências, como a produção de cerca de 700 mil litros de álcool 70%, 515 mil viseiras e 650 mil máscaras³⁸.

Iniciativas semelhantes foram tomadas pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como os Institutos Federais. De acordo com o Mapa ‘Rede Federal no Enfrentamento à Covid-19’³⁹, já foram produzidos mais de 750 mil máscaras, 360 mil viseiras e 370 mil litros de álcool em gel, entre outras ações. O painel, lançado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) em junho de 2020⁴⁰, contabiliza, em tempo real, as ações realizadas pela Rede em prol do enfrentamento à Covid-19.

³⁷ <https://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-vai-ao-stf-contralei-que-garante-internet-na-educacao-publica/>. Acedido em 17 de julho de 2021

³⁸ Os dados se referem a 48 instituições federais de ensino superior que responderam o questionário enviado pela Andifes. Retirado de <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Confira-os-numeros.pdf> em 29 de setembro de 2021.

³⁹ <https://covid.redefederal.org.br>. Acedido em 29 de setembro de 2021.

⁴⁰ <https://portal.conif.org.br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3495-conif-lanca-painel-com-aco-es-da-rede-federal-durante-pandemia?Itemid=609>. Acedido em 29 de setembro de 2021.

Demais dados oficiais específicos sobre a Rede Federal durante a pandemia, como número de estudantes matriculados e concluintes de cursos, ainda não foram disponibilizados pelo Governo Federal, já que a atualização mais recente da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁴¹ – destinada à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede – foi relativa a dados do ano de 2019. O Ministério da Educação havia previsto para julho deste ano⁴² a publicação da versão final da edição 2021 da PNP, ano base 2020, mas isso não ocorreu até momento.

Uma das grandes preocupações das instituições federais de ensino no cenário atual são os cortes no orçamento. Em 11 anos, o orçamento do Ministério da Educação para as universidades federais teve redução de 37% nas despesas discricionárias, se comparadas às de 2010, corrigidas pela inflação. Tais recursos são destinados a despesas como pagamento de água, luz, segurança, bolsas de estudo e programas de auxílio estudantil⁴³.

Em março de 2021, a Andifes alertou que o orçamento do Governo Federal previsto para o ano poderia inviabilizar o funcionamento de universidades brasileiras e parar as inúmeras pesquisas realizadas nessas instituições. Isso ocorreu porque no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), enviado ao Congresso Nacional, as instituições sofreram, novamente, redução orçamentária, em torno de 18%, o que equivale a R\$ 1.056 mil milhões em relação aos valores do PLOA do ano anterior⁴⁴.

Em maio de 2021, por exemplo, a gestão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) veio a público denunciar a situação orçamentária da instituição, devido aos sucessivos cortes e com apenas metade do orçamento disponibilizado em 2021. Por conta disso, diversos serviços da Universidade poderiam ser afetados, inclusive as pesquisas de duas vacinas nacionais contra a Covid-19 que ocorrem em laboratórios da UFRJ e se encontram em testes pré-clínicos. A instituição informou que poderia encerrar suas atividades por incapacidade de pagamento de contas de segurança, limpeza, eletricidade e água⁴⁵. Após isso, o Governo Federal liberou parte do orçamento, o que assegurou condições de funcionamento da UFRJ, mas apenas até setembro⁴⁶.

⁴¹ A plataforma é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. Retirado de <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/> em 30 de setembro.

⁴² <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-abre-prazo-para-revalidacao-dos-dados-da-plataforma-nilo-pecanha-pnp>. Acedido em 30 de setembro de 2021.

⁴³ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/12/ciencia-e-tecnologia-acabaram-em-11-anos-orcamento-do-mec-para-as-universidades-federais-cai-37percent.ghtml>. Acedido em 19 de junho de 2021.

⁴⁴ <https://www.andifes.org.br/?p=87511>. Acedido em 09 de junho de 2021.

⁴⁵ <https://ufrj.br/2021/05/em-artigo-no-globo-reitora-e-vice-reitor-denunciam-que-governo-inviabilizara-a-universidade/>. Acedido em 18 de junho de 2021.

⁴⁶ <https://ufrj.br/2021/05/governo-libera-parte-de-orcamento-mas-previsao-e-que-ufrj-so-consiga-funcionar-ate-setembro/>. Acedido em 18 de junho de 2021.

No mesmo mês, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) divulgou uma carta aberta⁴⁷ sobre os riscos que as instituições da Rede sofriam por conta da redução, cortes e bloqueio no orçamento. No documento, o Conif ressaltou que, além do orçamento previsto pelo Governo Federal às instituições ter sido 18,2% menor do que o do ano anterior, ou seja, uma redução de mais de R\$ 431 milhões, durante a tramitação da peça orçamentária no Congresso Nacional, a Comissão Mista do Orçamento aplicou um corte linear de mais 43 milhões. Já na sanção presidencial ao Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) ocorreu um novo corte, chamado de veto, desta vez de R\$ 24,3 milhões, representando mais 1,2% do orçamento previsto. Após a sanção da Lei Orçamentária Anual, o Ministério da Educação (MEC) anunciou um novo bloqueio de mais 13,8% do já reduzido orçamento deste ano, representando R\$273 milhões a menos no orçamento total da Rede Federal. Com o total de R\$ 770 milhões a menos, tais instituições também corriam o risco de interromper as atividades no segundo semestre.

A questão é que essa situação pode agravar ainda mais quando a pandemia terminar. Gemelli e Cerdeira (2020) apontam que “é inegável a investida em formas de enfraquecimento do ensino público” (p. 116) nas medidas adotadas pelo Governo Federal atual e que a ameaça é de que “a narrativa da crise econômica pós-pandemia seja utilizada para respaldar e estimular um projeto de governo pró-desmantelamento da rede federal de ensino superior” (p. 116).

2.3.2 Normativas brasileiras relacionadas à educação no contexto da pandemia

No âmbito brasileiro, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), adotou as primeiras medidas, no que tange ao ensino no contexto da pandemia, em março de 2020. Desde então, inúmeras diretrizes foram definidas no intuito de mitigar os impactos no processo educacional em seus diversos níveis. Ressalta-se, porém, que as decisões a respeito das atividades educacionais nas instituições de ensino que ofertam a educação básica coube aos estados e municípios, conforme já explicitado acima.

Todas as diretrizes do MEC durante o período de março de 2020 a março de 2021 relacionadas à educação básica, graduação, pós-graduação e educação profissional e tecnológica, no sentido de reduzir os impactos da pandemia nos processos de ensino e aprendizagem, estão reunidas no

⁴⁷ <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/4207-a-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-nao-para-e-nao-pode-parar?Itemid=609>. Acedido em 29 de setembro de 2021.

Relatório de Atividades ‘Ações do MEC em resposta à pandemia de Covid-19’⁴⁸. Abaixo, apresentam-se as principais delas relacionadas ao foco desta presente pesquisa.

Uma das ações iniciais do MEC foi a criação do Comitê Operativo de Emergência (COE)⁴⁹, com a finalidade de debater e definir medidas de combate à disseminação da Covid-19 em instituições de ensino, seguindo as diretrizes do Ministério da Saúde. Concomitantemente aos primeiros encontros do COE, foi publicada pelo MEC a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020c), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, posteriormente substituída pela Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 (Brasil, 2020d). A nova portaria inclui no texto o sistema federal de ensino, composto por universidades e institutos federais, Colégio Pedro II, Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Instituto Benjamin Constant (IBC), além de universidades e faculdades privadas.

Outra diretriz do Governo Federal foi a edição da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020e), a qual estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979/2020 (Brasil, 2020b). Com a Medida Provisória, as escolas da educação básica e as instituições de ensino superior passaram a ter a possibilidade de distribuir a carga horária em um período diferente aos duzentos dias letivos previstos em lei.

No caso específico da educação básica, os principais desafios eram demandar políticas e medidas educacionais inovadoras e eficientes, e promover ações para apoiar e estimular a retomada das atividades de educação presenciais. Nesse sentido, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu uma série de orientações para assegurar a aprendizagem mínima no contexto da pandemia.

Entre elas, destacam-se o Parecer CNE/CP nº 5/2020⁵⁰, aprovado em 28 de abril de 2020, que trata sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia, e o Parecer CNE/CP nº 9/2020⁵¹, aprovado em 8 de junho de 2020, que traz um reexame do 5/2020.

⁴⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acedido em 04 de julho de 2021.

⁴⁹ O Comitê foi instituído pela Portaria nº 329, de 11 de março de 2020, a qual traz sua composição e competências. O documento pode ser consultado em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>

⁵⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acedido em 15 de maio de 2021.

⁵¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acedido em 15 de maio de 2021.

Ressalta-se ainda a aprovação do Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020⁵², que apresenta as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Também com a finalidade de apoiar as redes de ensino a planejar e organizar as atividades escolares e pedagógicas durante a pandemia, foi sancionada, em 18 de agosto de 2020, a Lei nº 14.040 (Brasil, 2020f), a qual estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020g).

As diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040 estão dispostas na Resolução do CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020h), que trata, entre outros pontos, do calendário escolar. O artigo 4º, por exemplo, abriu a possibilidade de que o ano letivo de 2020 seja concluído em 2021 e que as instituições assegurem aos estudantes na fase final do ensino médio a conclusão dessa etapa do ensino, garantindo-se a possibilidade de ingresso no ensino superior.

Para minimizar o impacto da pandemia especificamente na formação dos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual o objeto de interesse desta pesquisa integra, o MEC também adotou uma série de medidas. Uma das primeiras diretrizes foi a publicação da Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 (Brasil, 2020i), que permite às instituições da Rede Federal adotar alternativas de ensino não presenciais durante o período de emergência na saúde.

Para apoiar as instituições na eventual retomada de atividades presenciais, o MEC publicou, em 1º de julho de 2020, um Protocolo de Biossegurança⁵³, instituído pela Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020 (Brasil, 2020j). No mês seguinte, foi publicada a Portaria nº 617, de 3 de agosto de 2020 (Brasil, 2020k), que autoriza as instituições federais de ensino a suspender as aulas presenciais – desde que fossem repostas posteriormente, inclusive com a alteração dos calendários letivos –, ou substituí-las por atividades não presenciais nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Outra diretriz definida nesta portaria foi a de que atividades de estágio e de laboratório também podiam ser oferecidas de forma remota, desde que obedecidos alguns critérios, como aprovação pela instância competente da instituição e a garantia de replicação do ambiente de atividade prática e/ou de trabalho.

⁵² <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acedido em 16 de maio de 2021.

⁵³ <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-1/coronavirus/CARTILHAPROTOCOLODEBIOSSEGURANAR101.pdf>. Acedido em 19 de abril de 2021.

No final de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 1.030/2020 (Brasil, 2020l), estabelecendo que as instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino deveriam retomar as atividades presenciais a partir de 4 de janeiro de 2021, observado o Protocolo de Biossegurança já instituído. A normativa definia ainda que os recursos educacionais digitais deveriam ser utilizados de forma complementar, e em caráter excepcional, para cumprimento integral da carga horária das atividades pedagógicas.

Porém, uma semana depois, o MEC publicou a Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020m) prorrogando até 28 de fevereiro de 2021 a autorização das atividades remotas das instituições federais de ensino, e a retomada das atividades presenciais passou para 1º de março de 2021.

Por meio de despacho publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 10 de dezembro de 2020⁵⁴, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, homologou o Parecer nº 19/2020, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação⁵⁵ e estendeu até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país. Na Portaria nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020n), o MEC elucidou que a decisão quanto às atividades remotas de forma alternativa ou complementar e de forma integral caberia às próprias instituições de ensino, em consonância com as medidas tomadas por autoridades sanitárias federais, estaduais, distritais ou municipais no enfrentamento à Covid-19.

No primeiro semestre de 2021, apesar da vacinação dos trabalhadores da educação dos níveis básico e superior, visto que são considerados grupos prioritários no Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19⁵⁶, o Brasil ainda registra altas nos números de casos e mortes provocadas pela doença. Diante desse cenário, as diretrizes definidas pelo MEC, até o presente momento, continuam válidas.

Entre os desafios para a finalização do ano letivo e possíveis contextos similares pelos quais o país possa ter de enfrentar futuramente, apontados pelo próprio Ministério no Relatório de Atividades ‘Ações do MEC em resposta à pandemia de Covid-19’, está a necessidade de reforçar as ações do Programa de Inovação Educação Conectada (Piec), que visa apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

⁵⁴ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-9-de-dezembro-de-2020-293257794>. Acedido em 13 de maio de 2021.

⁵⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acedido em 15 de maio de 2021.

⁵⁶ <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/vacinas/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacina-contr-a-covid-19>. Acedido em 21 de junho de 2021.

2.3.2.1 Monitoramento e outras iniciativas do Ministério da Educação

As medidas citadas abaixo também foram retiradas do Relatório de Atividades ‘Ações do MEC em resposta à pandemia de Covid-19’.

No que tange ao monitoramento da situação educacional, a partir da necessidade de reunir dados e informações sobre a situação das redes de ensino e de escolas em relação à nova realidade da educação brasileira, o Ministério da Educação desenvolveu o Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia⁵⁷. O conteúdo é resultado das respostas de questionários aplicados com secretários estaduais e municipais de educação e por diretores de escolas da rede pública. Além de estimar o período de suspensão das aulas, a ferramenta visa auxiliar as redes na retomada das aulas presenciais e na formulação de políticas para minimizar os efeitos da pandemia nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro instrumento desenvolvido pelo MEC, em parceria com universidades, foi o Painel Coronavírus⁵⁸, lançado em abril de 2020 para monitorar o funcionamento e as principais ações das instituições da rede federal de educação durante a pandemia.

A fim de apoiar a atuação do docente no contexto da pandemia, o MEC também disponibiliza duas plataformas digitais que contribuem para a formação continuada dos professores da educação básica em suas atividades remotas, no que tange ao uso das TICs e acesso aos Recursos Educacionais Digitais, sendo elas o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avamec⁵⁹), que passou a ter mais de 1,5 milhões de acessos por mês durante a pandemia, e a Plataforma de Recursos Educacionais Digitais (MEC RED⁶⁰).

Como forma de orientar as escolas de educação básica das redes pública e privada sobre o retorno das atividades presenciais, discussão articulada no âmbito do Comitê Operativo de Emergência, o MEC elaborou o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica⁶¹.

Em termos de investimentos financeiros no contexto da pandemia, o MEC disponibilizou R\$ 64,8 milhões para o financiamento de novos cursos de qualificação profissional à distância, o que resultou na pactuação de mais de 209 mil novas vagas em instituições das redes públicas federal e estadual de educação profissional e tecnológica. Foram investidos, ainda, R\$ 25 milhões no fomento a iniciativas como produção de máscaras, material de limpeza e álcool em gel e aquisição

⁵⁷ <https://painelcovid-seb.mec.gov.br>. Acedido em 02 de abril de 2021.

⁵⁸ <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/>. Acedido em 02 de abril de 2021.

⁵⁹ <https://avamec.mec.gov.br>. Acedido em 15 de maio de 2021.

⁶⁰ <https://plataformaintegrada.mec.gov.br>. Acedido em 15 de maio de 2021.

⁶¹ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/GuiaDeretornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>. Acedido em 03 de junho de 2021.

de impressoras 3D de médio porte para impressão de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs). O MEC também repassou R\$ 8 milhões às instituições da Rede Federal que solicitaram apoio financeiro para implementação de atividades não presenciais. Os recursos foram utilizados na capacitação de docentes para atuação em EAD e na garantia da conectividade e equipamentos para oferta de aulas remotas aos estudantes.

Para evitar que o estudante se ‘desconectasse’ da instituição de ensino, o MEC criou, de forma emergencial, o projeto Alunos Conectados, que permitiu a disponibilização de internet a alunos de baixa renda matriculados em instituições federais de ensino, inclusive o IFMS. Em 2020, foram investidos R\$ 18 milhões na aquisição e entrega de chips com pacote de dados para telefonia móvel. Até fevereiro de 2021, 71.984 chips foram entregues no âmbito da Rede Federal. Também no intuito de garantir acessibilidade digital aos estudantes no contexto da pandemia, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) doou mil computadores usados a cinco instituições da Rede Federal – também entre elas, o IFMS – para que fossem repassados a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica⁶².

Ainda no intuito de minimizar o impacto financeiro que a pandemia provocou na renda das famílias mais vulneráveis e, no caso específico do ensino superior, o MEC autorizou a suspensão das parcelas dos contratos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) entre os meses de junho e dezembro de 2020, por meio das Resoluções nº 38/2020⁶³ e nº 39/2020⁶⁴. Segundo dados do Ministério, apontados no Relatório de Atividades, mais de 277 mil beneficiários do Fies solicitaram a suspensão das parcelas.

Outra ação que buscou minimizar os impactos da pandemia no processo educacional brasileiro foi adotada por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC que tem a função de captar recursos para o financiamento de projetos. Com base na decisão do Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação, o FNDE antecipou o repasse financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para unidades de ensino de todo o país. Ao todo, foram transferidos mais de R\$ 817 milhões a 120 mil escolas, segundo dados disponíveis no relatório do PDDE⁶⁵. Além disso, por meio da

⁶² <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-entrega-computadores-para-reforçar-o-ensino-remoto>. Acedido em 12 de abril de 2021.

⁶³ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-38-de-22-de-maio-de-2020-258261813>. Acedido em 07 de abril de 2021.

⁶⁴ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-39-de-27-de-julho-de-2020-268917618>. Acedido em 07 de abril de 2021.

⁶⁵

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNGVjZjRiOGEtNjBINC00Yjc5LTk4ZmUtOGMxMTg2ZGUzY2Q3IiwidCI6ImNmODQ1NGQzLWUwMTItNGE5ZC05NWlZLTcwYmRiNmY0NTlkNSJ9>. Acedido em 17 de junho de 2021.

Resolução/CD/FNDE nº 16, de 7 de outubro de 2020⁶⁶, o FNDE criou o PDDE Emergencial, que em 2020 repassou mais de R\$ 444 milhões a 97 mil escolas para readequação de estruturas e aquisição de materiais como álcool em gel, sabonete líquido, latas de lixo com pedal, entre outros, visando o retorno das atividades presenciais.

Também no âmbito do FNDE, foi publicada a Lei nº 13.987/2020⁶⁷ regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 2/2020⁶⁸, a qual autoriza, em caráter excepcional, estados, municípios e escolas federais a distribuírem gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), obrigatoriamente oriundos da agricultura familiar, aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas da educação básica, durante o período de suspensão das aulas presenciais em razão de situação de emergência ou calamidade pública.

2.3.3 Normativas sobre as atividades no IFMS durante a pandemia

A primeira providência adotada pelo IFMS, diante da nova realidade imposta pela pandemia da Covid-19, foi instituir a Comissão de Organização de Campanhas de Conscientização dos Riscos e Medidas de Prevenção ao Coronavírus, por meio da Portaria nº 460, de 13 de março de 2020⁶⁹. Composto por servidores da área da saúde e gestores dos campi e da reitoria, o grupo tem a função de auxiliar a instituição na tomada de decisões relacionadas aos impactos da pandemia. A formação mais atual da comissão está disposta na Portaria nº 1.102, de 7 de outubro de 2020⁷⁰.

Foi a partir da análise do cenário feita pela Comissão que a instituição publicou, em 16 de março de 2020, a Decisão nº 74⁷¹, a qual autorizava servidores e estudantes com mais de 60 anos, gestantes e portadores de doenças crônicas a optarem pela execução de suas atividades por trabalho remoto ou em regime domiciliar⁷², no caso dos discentes. A autorização era válida para o período entre 17 de março e 1º de abril. Porém, ainda em 16 de março, diante do grande volume

⁶⁶ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-16-de-7-de-outubro-de-2020-282473955>. Acedido em 17 de junho de 2021.

⁶⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113987.htm. Acedido em 19 de junho de 2021.

⁶⁸ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-9-de-abril-de-2020-252085843>. Acedido em 19 de junho de 2021.

⁶⁹ https://www.ifms.edu.br/ifms-contr-o-coronavirus/portaria-reitoria-460_2020-porta_rt-gabin_rt_ifms.pdf. Acedido em 19 de abril de 2021.

⁷⁰ <https://www.ifms.edu.br/ifms-contr-o-coronavirus/portaria-1102-2020.pdf>. Acedido em 19 de abril de 2021.

⁷¹ <https://www.ifms.edu.br/ifms-contr-o-coronavirus/decisao-reitoria-74-2020.pdf>. Acedido em 19 de abril de 2021.

⁷² O Regime de Exercício Domiciliar (RD) é uma condição legal concedida ao estudante no caso de situações de saúde e de licença-maternidade. É uma atividade acadêmica executada pelo discente, em domicílio ou em ambiente hospitalar, como compensação de ausência às aulas, com acompanhamento do IFMS. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-do-ifms.pdf> em 29 de setembro de 2021.

de orientações sanitárias de se manter o distanciamento social para evitar a proliferação do novo coronavírus, o IFMS resolveu ser mais restritivo e publicou a Decisão nº 75⁷³, que suspendia as atividades letivas e administrativas presenciais na reitoria e nos dez campi, por 15 dias, a partir do dia 18 de março. O documento informava ainda que a Pró-Reitoria de Ensino (Proen) elaboraria uma instrução específica sobre o trabalho docente.

A partir de então, foram publicadas inúmeras decisões que mantiveram suspensas as atividades administrativas e letivas presenciais no IFMS, geralmente por 30 dias cada uma. Em junho, a instituição criou, por meio da Portaria nº 641/2020, publicada no Boletim de Serviço nº 27⁷⁴, o Comitê de Biossegurança, que ficou responsável por elaborar o Plano de Contingência do IFMS ao Novo Coronavírus. Em setembro, a Decisão nº 297/2020⁷⁵ prorrogou a suspensão das atividades presenciais até 31 de dezembro de 2020, porém permitiu o retorno parcial e gradual de atividades essencialmente presenciais, como aulas práticas em laboratórios e estágio, observadas as Diretrizes para Atividades Presenciais Durante a Pandemia no IFMS⁷⁶.

Nos meses de setembro e outubro de 2020, foram publicados na página IFMS Contra o Coronavírus⁷⁷ os Planos de Contingência dos dez campi da instituição. Os documentos trazem orientações gerais às respectivas comunidades acadêmicas, com informações sobre trabalho remoto, regime domiciliar, retorno escalonado e esquemas de revezamento. Os planos também trazem protocolos de entrada, distanciamento social, eventos e reuniões, ponto eletrônico, uso de veículos oficiais e transporte escolar, bem como o transporte coletivo, casos de confirmação de Covid-19, uso de salas de aula, laboratórios e demais espaços. Recomendações de cuidado no preparo e entrega da alimentação escolar, do uso da biblioteca e para a limpeza e desinfecção de superfícies também constam nos documentos.

Com os números de casos de Covid-19 e de mortes provocadas pela doença ainda altos em Mato Grosso do Sul, o IFMS seguiu publicando decisões que prorrogavam a suspensão das atividades presenciais em 2021. Em fevereiro, por meio da Decisão nº 34/2021⁷⁸, a instituição optou por manter as atividades remotas, para servidores e estudantes, até 15 de julho de 2021, data final do

⁷³ https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/decisao-rtria-75_2020-rt_ifms.pdf. Acedido em 19 de abril de 2021.

⁷⁴ <https://www.ifms.edu.br/noticias/2020/comite-elabora-plano-de-contingencia-ao-coronavirus/boletim-de-servico-27-2020.pdf>. Acedido em 19 de abril de 2021.

⁷⁵ <https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/decisao-reitoria-297-29-09-2020.pdf>. Acedido em 19 de abril de 2021.

⁷⁶ <https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/diretrizes>. Acedido em 20 de abril de 2021.

⁷⁷ <https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus>. Acedido em 11 de abril de 2021.

⁷⁸ https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/decisao_rtr_34_2021.pdf. Acedido em 19 de abril de 2021.

primeiro semestre letivo. O documento também manteve a possibilidade de retomada gradual de atividades consideradas essenciais, respeitadas as medidas de biossegurança já previstas.

A Decisão nº 186/2021⁷⁹ novamente prorroga a suspensão das atividades presenciais, desta vez até 15 de outubro de 2021. O documento também volta a informar que as atividades que não podem ser executadas de forma remota, como aulas práticas em laboratórios, por exemplo, podem ter o retorno parcial e gradual por decisão do dirigente máximo da unidade, observadas as Diretrizes para Atividades Presenciais durante a Pandemia atualizadas⁸⁰. A nova decisão determina ainda que, em caso de retorno das atividades presenciais, os servidores devem ser informados com, no mínimo, uma semana de antecedência.

Em relação às orientações didático-pedagógicas para a realização de atividades não presenciais nos dez campi da instituição, a Pró-Reitoria de Ensino do IFMS, ao todo, publicou quatro Instruções Normativas (IN), sendo que a mais recente sempre revogava a anterior. A IN nº 01/2020⁸¹ ressaltava que as atividades não presenciais em questão estavam asseguradas pela Portaria MEC nº 343/2020 (Brasil, 2020c), posteriormente revogada pela Portaria MEC nº 345/2020 (Brasil, 2020d), e não deveriam ser confundidas com a educação à distância nem tampouco com atividades à distância previstas nos cursos presenciais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais⁸² e o Regulamento da Organização Didático Pedagógica do IFMS⁸³. Dessa forma, apesar de a pesquisadora ter adotado o termo ‘educação remota emergencial’, a instituição em análise convencionou utilizar a expressão ‘atividades não presenciais⁸⁴’ no período de suspensão emergencial das aulas em virtude da pandemia.

Entre as principais recomendações aos campi do IFMS, contidas na IN nº 1/2020, estavam a utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea) – Moodle Institucional⁸⁵ para a implementação das atividades e a definição de um canal de comunicação on-line para tirar dúvidas e dar suporte pedagógico aos estudantes, tais como e-mail institucional e grupos de

⁷⁹ <https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/decisao-rtr-186-2021.pdf>. Acedido em 11 de julho de 2021.

⁸⁰ <https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/diretrizes-atividades-presenciais-pandemia-versao2-06-07-2021.pdf>. Acedido em 11 de julho de 2021.

⁸¹ https://www.ifms.edu.br/noticias/2020/campi-sao-orientados-para-oferta-de-atividades-nao-presenciais/instrucao-normativa-1_2020-proen_rt_ifms-final.pdf. Acedido em 14 de junho de 2021.

⁸² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acedido em 15 de junho de 2021.

⁸³ <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-do-ifms.pdf>. Acedido em 15 de junho de 2021.

⁸⁴ De acordo com a definição do próprio IFMS, as atividades não presenciais têm como base as ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como o uso do Moodle Institucional. Nesta modalidade, serão contempladas: as unidades curriculares obrigatórias e eletivas de natureza teórica; e as unidades curriculares obrigatórias e eletivas de natureza exclusivamente prática e/ou teórico-prática, cuja execução não exija a presença física (IFMS, 2021b).

⁸⁵ <https://ead.ifms.edu.br>. Acedido em 13 de abril de 2021.

WhatsApp. O documento também orientava que os coordenadores de curso, conjuntamente com docentes, equipe pedagógica e diretorias de Ensino, identificassem as unidades curriculares que poderiam ser ministradas de forma remota e as respectivas cargas horárias nessa modalidade; reorganizassem os horários de atendimento aos estudantes, que passaria a ser feito de forma virtual; verificassem a necessidade de revisar os Plano de Ensino, a fim de reorganizar os conteúdos; e que estimulassem a realização das atividades não presenciais nos turnos que os alunos estudavam presencialmente, na tentativa de manter a rotina de estudos.

A IN nº 1/2020 informava ainda que estágios e atividades práticas de laboratório estavam vedadas e que professores de estudantes com necessidades específicas deveriam providenciar adaptações curriculares e produção de material didático adaptado, com o apoio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e das coordenações dos cursos. O documento ainda disponibilizava sugestões de capacitações para oferta de atividades não presenciais, além de um guia para estudantes utilizarem o Moodle e de tutorial sobre como utilizar o aplicativo Moodle Mobile.

Em abril, foi publicada a Instrução Normativa nº 2/2020⁸⁶, com algumas complementações em relação à anterior. Uma delas era a orientação de que os estudantes de cada curso fossem comunicados sobre o plano de atividades definido para o período com antecedência de, no mínimo, 48 horas da execução do mesmo, conforme disposto no Art. 4º da Portaria MEC nº 376/2020 (Brasil, 2020i). O documento também trazia a definição do que são as atividades práticas de laboratório, na ocasião ainda vedadas, entendendo-as como aquelas que devem ocorrer exclusivamente nos campi do IFMS por ocasião de equipamento, software, área, insumo e/ou animais que estejam apenas nos locais de aula. Por fim, a IN nº 2/2020 citava o Memorando da Proen nº 3, enviado aos campi em 3 de abril de 2020, o qual continha, entre outras recomendações, a de que a reposição das aulas suspensas a partir de 18 de março de 2020 poderiam ser ministradas de forma não presencial.

A Instrução Normativa nº 5/2020⁸⁷, publicada em agosto, apresentava orientações para que os campi finalizassem o primeiro semestre e planejassem o segundo semestre letivo. Pela primeira vez, a Pró-Reitoria de Ensino (Proen) abriu a possibilidade de que os diretores das unidades sugerissem a retomada de atividades presenciais, mediante orientações sanitárias das autoridades nas esferas municipal, estadual e federal e após consulta aos órgãos colegiados do IFMS. O documento recomendava ainda que, para o planejamento do segundo semestre, fossem

⁸⁶ <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/instrucoes-normativas-e-de-servico/instrucao-normativa-2-2020-proen.pdf>. Acedido em 14 de junho de 2021.

⁸⁷ <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/instrucoes-normativas-e-de-servico/instrucao-normativa-5-2020-proen.pdf>. Acedido em 15 de junho de 2021.

observados os resultados da Avaliação Diagnóstica realizada com estudantes e docentes no primeiro semestre. A pesquisa buscou levantar possíveis lacunas como déficit de carga horária da unidade curricular, dificuldades de aprendizagem ou de acesso às atividades não presenciais. Ao planejar o novo semestre, a unidade deveria assegurar a recuperação da aprendizagem.

A Pró-Reitoria de Ensino também orientou que fossem analisadas as possibilidades da oferta de atividades práticas de laboratório e de estágio de forma remota no segundo semestre. Ao abordar o processo avaliativo, a IN nº 5/2020 orientava os professores que garantissem aos alunos o feedback durante o processo de ensino e aprendizagem. O documento recomendava ainda que a matrícula de ingressantes e a rematrícula de veteranos fossem realizadas de forma virtual.

Já em 2021, a IN nº 1/2021⁸⁸, publicada no início de maio, substituiu a anterior e está em vigência até o momento, e foi emitida conjuntamente entre as pró-reitorias de Ensino (Proen), Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (Propi) e Extensão (Proex). O documento trouxe diretrizes para a oferta de atividades flexibilizadas, ou seja, aulas que integrem atividades presenciais e on-line com a utilização de ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação. A IN nº 1/2021 estabeleceu que as atividades flexibilizadas poderiam ser adotadas para práticas profissionais, como atividades de estágio, e para aulas em laboratórios que devem, obrigatoriamente, ser ofertadas de forma presencial, observadas as normas aprovadas pelas autoridades sanitárias competentes, a situação local e os Protocolos de Biossegurança dos campi. O documento orienta ainda que, caso o estudante em atividade flexibilizada apresente sintomas de infecção respiratória, informe o campus imediatamente para a suspensão das atividades presenciais.

Pela primeira vez, na Instrução Normativa nº 1/2021, os campi são orientados a oferecer as aulas remotas de forma síncrona e assíncrona, porém a recomendação é que o atendimento ao estudante nos períodos de permanência seja feito apenas de forma síncrona. A questão da permanência e do êxito do estudante, neste período de aulas remotas, é ressaltada nesta nova diretriz. Os professores são orientados, por exemplo, a identificar estudantes que não participam das atividades, a fim de que a equipe pedagógica do campus possa atuar junto desse aluno.

O anexo I da IN nº 1/2021 traz, inclusive, um quadro com orientações aos campi para que seja feita a busca ativa por circunstâncias que possam comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes. Diante de cinco situações – dentre as quais a falta de acesso às atividades propostas, a não execução das atividades ou o rendimento abaixo da média 6,0 – é sugerido que a equipe

⁸⁸ <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/instrucoes-normativas-e-de-servico/instrucoes-normativas-1/instrucao-normativa-proen-01-2021-orientacoes-para-oferta-de-atividades-nao-presenciais-e-de-forma-flexibilizada.pdf>. Acedido em 16 de junho de 2021.

pedagógica da unidade faça o rastreamento, identifique a causa, faça uma intervenção pontual e, por fim, informe o resultado da ação.

No que tange especificamente ao calendário acadêmico, em virtude das particularidades ocasionadas pela pandemia, o Conselho Superior do IFMS⁸⁹ aprovou, no decorrer de 2020, uma série de alterações nos calendários dos campi, as quais impactaram também em 2021. Em março de 2020, por meio da Resolução nº 9⁹⁰, o órgão colegiado máximo da instituição aprovou a manutenção do calendário com substituição das aulas presenciais por atividades remotas, enquanto durasse a suspensão das atividades presenciais. Em julho, decidiu-se, por meio da Resolução nº 48⁹¹, aprovar a extensão do calendário do primeiro semestre e a autonomia dos campi para definir o encerramento do primeiro semestre e o início do segundo semestre, desde que acompanhados pela Pró-Reitoria de Ensino.

Três meses depois, foi aprovada a Resolução nº 66⁹², que alterou as férias do calendário letivo de 2021 – já agendadas no calendário 2020. No mês seguinte, publicou-se a Resolução nº 67⁹³, que estendeu o calendário do segundo semestre de 2020 até 26 de fevereiro de 2021, com data única de encerramento para todos os campi. Por conta disso, o Calendário Acadêmico 2021, aprovado pela Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021⁹⁴, teve o mês de março como período de início das aulas, e não mais em fevereiro, como nos anos anteriores à pandemia. O documento⁹⁵ segue sem alterações até o momento.

⁸⁹ É o órgão colegiado máximo do IFMS. De caráter normativo, consultivo e deliberativo, tem a finalidade de colaborar para o aprimoramento do processo educacional e zelar pela correta execução das políticas da instituição. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/conselho-superior> em 29 de setembro de 2021.

⁹⁰ https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2020/resolucao-9-2020-cosup_rt_ifms.pdf. Acedido em 20 de junho de 2021.

⁹¹ <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2020/resolucao-no-48-de-6-de-julho-de-2020.pdf>. Acedido em 20 de junho de 2021.

⁹² https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2020/resolucao-66_2020-cosup_rt_ifms.pdf. Acedido em 20 de junho de 2021.

⁹³ https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2020/resolucao-67_2020-cosup_rt_ifms.pdf. Acedido em 20 de junho de 2021.

⁹⁴ https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2021/resolucao-1_2021-cosup_rt_ifms.pdf. Acedido em 29 de setembro de 2021.

⁹⁵ Os calendários letivos dos campi do IFMS estão disponíveis para consulta em <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/calendarios>.

Metodologia é uma preocupação instrumental que trata das formas de se fazer ciência, cuidando dos procedimentos, ferramentas e dos caminhos (Demo, 1985). Assim, neste capítulo, são detalhados os caminhos percorridos pela investigadora, tanto na recolha quanto no tratamento dos dados obtidos.

Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa foi composto por etapas. Segundo Minayo et al. (2002), o chamado ciclo de pesquisa possui três momentos: fase exploratória, cujo foco principal é a construção do projeto de investigação; trabalho de campo, ou seja, o recorte empírico da construção teórica elaborada; e tratamento do material, o qual conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo traz de singular como contribuição.

Tais fases foram executadas de modo a se buscar atingir ao objetivo geral previamente traçado, como já citado anteriormente, que é o de fazer uma análise da educação remota emergencial implantada no IFMS por conta da pandemia da Covid-19.

Além disso, teve-se como objetivos específicos perceber os principais desafios enfrentados e iniciativas encontradas pela instituição durante o ano letivo de 2020; apresentar o ponto de vista de representantes da gestão quanto à implementação da educação remota emergencial; e verificar se foram realizadas alterações, e quais foram elas, no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle) utilizado.

Ressalta-se que a pesquisadora seguiu os protocolos para desenvolvimento da pesquisa vigentes no IFMS, via Processo nº 23347.001973.2021-83, tendo sido aprovada por meio da Decisão 3/2021 da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação da instituição, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de acordo com o Parecer nº 4.754.718, Protocolo CAAE 44506521.3.0000.0021, via Plataforma Brasil.

3.1 Questões de investigação

Além dos objetivos geral e específicos, a presente pesquisa foi norteada de modo que seus resultados possibilitassem responder às questões de investigação elaboradas.

A questão genérica de investigação proposta pela pesquisadora foi: quais são os principais desafios enfrentados e as iniciativas encontradas pelo IFMS em relação à educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19 no ano letivo de 2020?

Ademais, a pesquisa foi motivada pelas seguintes questões específicas:

Qual o ponto de vista de gestores do IFMS quanto à implementação da educação remota emergencial?

Foram feitas alterações, e quais foram elas, no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle), e que ferramentas estão sendo mais utilizadas durante a pandemia?

3.2 Desenho da investigação

A pesquisa tem abordagem qualitativa de caráter exploratório, pois é desenvolvida no intuito de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, sobre determinado tema, geralmente ainda pouco explorado (Gil, 2008).

O método de investigação é um estudo de caso sobre o IFMS, instituição pública de educação profissional, com estrutura multicampi. O período em estudo previsto é do tipo transversal, o qual capta um momento específico, neste caso o ano letivo de 2020, o primeiro em período da pandemia causada pela Covid-19.

O trabalho foi desenvolvido a partir de consulta a fontes bibliográficas e documentais, e por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com gestores da instituição em análise, as quais serão descritas ainda neste capítulo.

O estudo é feito sob o ângulo da perspectiva interpretativista por se acreditar que este modelo metodológico atende mais adequadamente aos propósitos analíticos.

3.2.1 Método de investigação: estudo de caso

Os efeitos da situação pandêmica causada pela Covid-19 impactaram mundialmente o contexto educacional de forma complexa e extremamente ampla. Neste sentido, optou-se pelo método de estudo caso para o desenvolvimento desta pesquisa, pois almeja-se estudar um caso atual da vida real – a educação remota emergencial no âmbito do IFMS - que está em andamento, de forma que se possa reunir informações precisas que não foram perdidas pelo tempo (Creswell, 2014).

Compreendendo uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (Yin, 2001), um estudo de caso é, ainda, “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2008, p.57).

3.2.2 O caso

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) é a primeira instituição pública federal a oferecer educação profissional técnica e tecnológica no estado de Mato Grosso do Sul, localizado na Região Centro-Oeste do Brasil. Foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os IFs são considerados instituições de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos, supostamente em dois sentidos: a) vertical, ou seja, em cursos de diferentes níveis e b) horizontal, por meio do estabelecimento de relações entre diferentes eixos tecnológicos (Kuenzer et al., 2014, pp. 69 e 70).

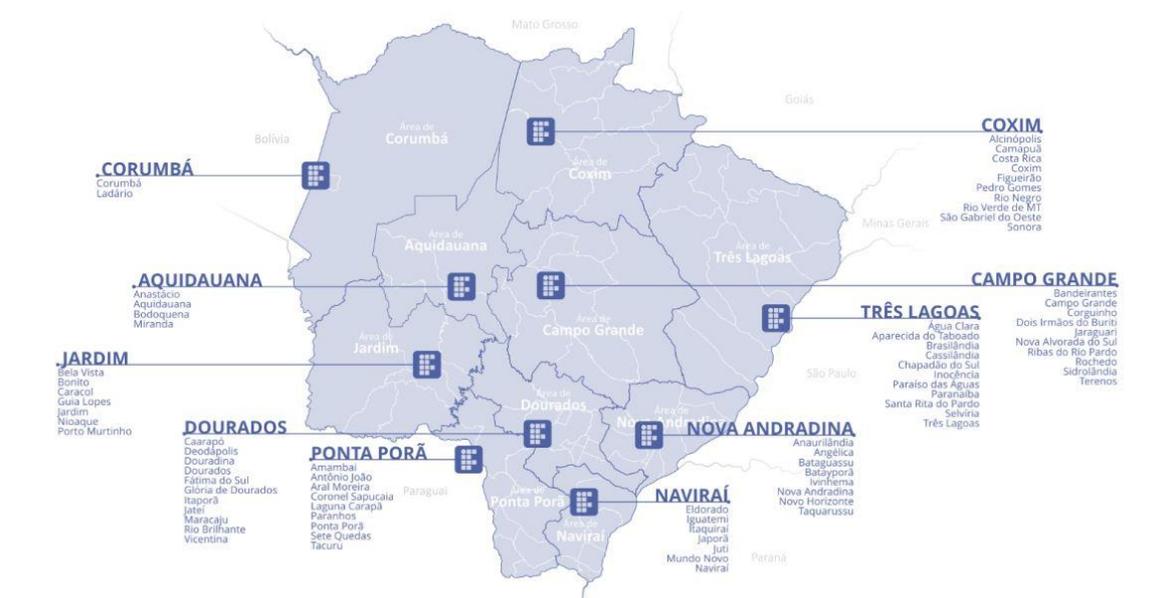
O papel previsto para tais instituições é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, desafio este que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e encara a educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social (Pacheco, 2011).

Com natureza jurídica de autarquia, tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFMS, 2020a). Enquanto instituição de ensino superior, está submetida aos mesmos processos de regulação, avaliação e supervisão que regem as universidades federais brasileiras (Kuenzer et al., 2014) .

O objeto de interesse desta pesquisa, o IFMS, possui atualmente campi em dez municípios de Mato Grosso do Sul, que abrangem todas as regiões do estado. A reitoria, órgão executivo da instituição, está localizada na capital, Campo Grande.

Figura 2

Disposição geográfica e áreas de abrangência dos campi do IFMS no Estado



Fonte: Relatório de Gestão 2020 (IFMS, 2021b, p. 9)

A oferta de cursos é abrangente, indo desde a qualificação profissional, técnicos de nível médio⁹⁶, graduação – bacharelado, licenciatura e superior de tecnologia –, até pós-graduação – especialização e mestrado profissional. No total, são mais de 25.500 estudantes matriculados na instituição⁹⁷, em cursos presenciais e à distância.

O quadro de servidores efetivos⁹⁸ conta com 1.200 docentes e técnicos-administrativos⁹⁹, responsáveis por desenvolver atividades relacionadas aos processos finalísticos da instituição (ensino; pesquisa e extensão) e aos processos de apoio (pessoas; administração; tecnologia da informação; planejamento; infraestrutura; comunicação, controle interno e assessoramento) (IFMS, 2020a).

A instituição tem como missão promover a educação de excelência, formando profissionais humanistas e inovadores, sendo a inovação também um dos valores institucionais, além do compromisso com o desenvolvimento local e regional, entre outros, conforme explicitado na figura abaixo.

Figura 3
Missão, Visão e Valores do IFMS

MISSÃO	VISÃO	VALORES
PROMOVER A EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA POR MEIO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO, FORMANDO PROFISSIONAL HUMANISTA E INOVADOR, COM VISTAS A INDUZIR O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL LOCAL, REGIONAL E NACIONAL.	SER RECONHECIDO COMO UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE EXCELÊNCIA, SENDO REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.	<ul style="list-style-type: none">• INOVAÇÃO• ÉTICA• COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL• TRANSPARÊNCIA• COMPROMISSO SOCIAL

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (IFMS, 2018, p. 30)

⁹⁶ Os cursos técnicos integrados ao ensino médio são a principal oferta dos Institutos Federais. Neles, o estudante cursa o ensino médio articulado à educação profissional. Com duração média de três anos e meio e oferecidos na modalidade presencial, o IFMS oferta 11 opções de cursos técnicos integrados. Os concluintes têm a opção de ingressar no mundo do trabalho e/ou no ensino superior. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/cursos/integrado> em 30 de setembro de 2021.

⁹⁷ Dado de agosto de 2021, do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), repassado à pesquisadora pelo Procurador Educacional Institucional do IFMS.

⁹⁸ Servidor efetivo é todo aquele investido no cargo por meio de concurso público.

⁹⁹ Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-do-ifms-2020.pdf> em 29 de setembro de 2021.

3.3 Metodologia de recolha dos dados

A coleta de dados pode ser entendida como um conjunto de atividades inter-relacionadas com o objetivo de reunir boas informações para responder às perguntas da pesquisa (Creswell, 2014).

Neste estudo, a recolha dos dados primários foi feita por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com doze gestores do IFMS.

Já a recolha dos secundários foi realizada pela análise documental, a partir do levantamento de publicações, normativas, relatórios e demais documentos oficiais disponibilizados a respeito da implementação da educação remota emergencial na instituição e de assuntos relacionados diretamente a isso.

3.3.1 Entrevistas semiestruturadas

De acordo com Minayo et al. (2002), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, e é por meio dela que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Ainda, é tida como uma forma de interação social, de diálogo assimétrico, “em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109).

Com o objetivo de captar as visões individuais dos entrevistados sobre o tema (Flick, 2013), a implementação da educação remota emergencial no IFMS, foram construídos três modelos de guião (Apêndices 2, 3 e 4) como instrumentos de coleta de dados, de acordo com o cargo ocupado por cada gestor participante.

Os roteiros foram elaborados de forma a se buscar respostas às questões de investigação previamente formuladas, assim como atender aos objetivos desta pesquisa. A pesquisadora formulou perguntas a partir do que pôde verificar inicialmente na pesquisa documental realizada, principalmente nas dimensões normativa e diagnóstica – embasadas no enquadramento teórico desta pesquisa –, no que tange às instruções normativas publicadas pela Pró-Reitoria de Ensino com as orientações didático-pedagógicas para a realização de atividades não presenciais na instituição durante a pandemia, e as avaliações diagnósticas realizadas com estudantes e servidores.

Quadro 3

Organização do roteiro das entrevistas

Dimensões	Objetivos	Questões	Observações
Desafios e iniciativas	Perceber os principais desafios enfrentados e iniciativas encontradas pelo IFMS durante o ano letivo de 2020	Na sua opinião, quais foram os principais desafios que o IFMS enfrentou na implementação da educação remota emergencial durante o ano letivo de 2020? (Apêndices 2, 3 e 4)	Procura-se verificar quais são os desafios e as iniciativas que os gestores do IFMS reconhecem como tais, apontados diretamente por eles nestas questões especificamente
		E quais foram as iniciativas tomadas pela instituição ao lidar com tais desafios? (Apêndices 2, 3 e 4)	
	Levantar demais desafios enfrentados e iniciativas tomadas pelo IFMS durante o ano letivo de 2020	As diretrizes/normativas do Ministério da Educação (MEC) foram suficientes e claras para a tomada de decisões no IFMS no que tange a oferta das atividades não presenciais? (Apêndice 2)	Busca-se compreender como as normativas relacionadas às atividades não presenciais no IFMS foram construídas e se elas foram colocadas em prática pelos campi
		O IFMS, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, publicou uma série de Instruções Normativas desde 2020 relativas à oferta das atividades não presenciais. Por que as diretrizes foram sendo modificadas durante a pandemia? (Apêndice 2)	
		De uma forma geral, na sua opinião, os campi estão conseguindo atender às orientações repassadas pela Pró-Reitoria de Ensino acerca da oferta dessas atividades? (Apêndice 2)	
		A Pró-Reitoria de Ensino publicou instruções normativas a respeito de procedimentos para a realização das atividades não presenciais no IFMS, ao longo de 2020 e agora no início de 2021. De uma forma geral, na sua opinião, seu campus conseguiu/está conseguindo atender às orientações repassadas? (Apêndice 3)	
		Ainda nessas reflexões (Anexo VI da Instrução Normativa do IFMS nº 02/2020), constava que “a aplicação das atividades não presenciais deverá ser monitorada, com um registro cuidadoso das lacunas, para serem enfrentadas no futuro”. Esse monitoramento está sendo, de fato, realizado pela instituição? Se sim, já é possível apontar algumas dessas lacunas? (Apêndices 2 e 4)	
Na sua opinião, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são um dos desafios enfrentados durante a pandemia, seja porque a maior parte dos docentes e/ou dos alunos ainda não estava devidamente preparada para lidar com elas, ou por outros motivos? Quais seriam eles? (Apêndice 3)	Pretende-se verificar se o gestor diretamente relacionado à área de tecnologias educacionais e educação à distância no IFMS reconhece este como um dos desafios enfrentados pela instituição		

		<p>O resultado das pesquisas realizadas pela instituição relativas às atividades não presenciais serviram para a tomada de decisões estratégicas por parte da gestão, no sentido de atender às necessidades da comunidade escolar? Se sim, como esse trabalho foi realizado? (Apêndice 2)</p> <p>A Proen vem coordenando a realização de avaliações diagnósticas semestrais das atividades não presenciais no IFMS. Em relação ao seu campus, o que você destacaria em relação ao resultado dessas avaliações acerca do primeiro e do segundo semestre do ano letivo de 2020? (Apêndice 4)</p> <p>O resultado dessas avaliações serviu de base para a tomada de decisões por parte da gestão do campus, no sentido de atender às necessidades da comunidade escolar? Se sim, como esse trabalho foi realizado? (Apêndice 4)</p> <p>O Cread oferece alguns cursos à distância que podem contribuir para a atuação dos professores que se viram repentinamente tendo de lidar com o ensino remoto, como o curso de Moodle para educadores e o de Gravação de Videoaula. É possível verificar um aumento na procura desses cursos por parte de professores do IFMS? (Apêndice 3)</p>	<p>Procura-se averiguar quais os principais resultados apontados pelos gestores a respeito das avaliações diagnósticas realizadas, como forma de verificar possíveis desafios e também iniciativas tomadas pelo IFMS, de uma forma geral, e especificamente em cada campus, e se tais resultados contribuíram efetivamente para a tomada de decisões por parte da gestão do IFMS</p> <p>Busca-se verificar se cursos relacionados à temática ofertados pela instituição foram efetivos enquanto iniciativa durante a pandemia</p>
Ponto de vista dos gestores	<p>Apresentar impressões pessoais dos entrevistados no que tange à implementação da educação remota emergencial e às possíveis mudanças e consequências que a situação pandêmica acarretou na instituição, como forma de complementar a análise da situação (objetivo geral da pesquisa)</p> <p>Ressalta-se que o ponto de vista dos gestores poderão ser percebidos também ao longo das respostas às questões das outras dimensões</p>	<p>Se uma situação semelhante à pandemia da Covid-19 ocorresse novamente, você acha que o IFMS estaria mais preparado para lidar com ela? Por quê? (Apêndices 2, 3 e 4)</p> <p>A Instrução Normativa do IFMS nº 02/2020 continha o Anexo VI com reflexões sobre as atividades não presenciais. Nele constava que “o enfrentamento dos desafios impostos pela adoção de atividades não presenciais levará à construção de novas habilidades cognitivas e técnicas”. Já é possível perceber algumas dessas habilidades? Se sim, quais são elas? (Apêndices 2 e 4)</p> <p>Na sua opinião, a situação enfrentada pelo IFMS na pandemia vai promover mudanças na instituição/no campus após a pandemia</p>	<p>Procura-se fomentar uma análise dos gestores em relação ao que a instituição possa ter aprendido com a experiência pandêmica</p> <p>A partir do documento que traz orientações didático-pedagógicas para a realização de atividades não presenciais durante a pandemia, busca-se perceber se os gestores acreditam que os atores envolvidos na educação remota emergencial desenvolveram novas habilidades devido à situação pandêmica neste período</p> <p>Procura-se fomentar uma análise dos gestores em relação ao período pós-pandêmico na instituição</p>

		acabar? Se sim, quais seriam essas mudanças? (Apêndices 2, 3 e 4)	
Mudanças ocorridas na oferta da educação remota emergencial ao longo da pandemia	Verificar se a educação remota emergencial foi sendo aprimorada no IFMS, por quê e como isso ocorreu, como forma de complementar a análise da situação (objetivo geral da pesquisa)	Para o ano letivo 2021 já foram feitas mudanças em relação ao ano anterior ou a instituição vai seguir o que vem fazendo desde o início da pandemia em relação às atividades não presenciais? (Apêndice 2)	Pretende-se verificar as possíveis modificações feitas na oferta da educação remota emergencial durante a pandemia
		Para o ano letivo 2021 já foram feitas mudanças em relação ao ano anterior, em relação às atividades não presenciais? (Apêndice 4)	
Informações complementares	De uma forma geral, contribuir para atingir os objetivos e responder às questões de investigação	Por que o IFMS adotou a expressão “atividades não presenciais” ao invés de algo mais específico como educação/ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19? (Apêndice 2)	Procura-se compreender a adoção do termo, já que o enquadramento teórico da pesquisa tratou especificamente sobre a questão da pluralidade de conceitos
		Qual foi/é o papel do Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (Cread) na implementação da educação remota emergencial no IFMS? (Apêndice 3)	Pretende-se compreender melhor a atuação do setor durante a pandemia
		Foram implementadas novas ferramentas no Moodle por conta da educação remota emergencial? (Apêndice 4)	Busca-se contribuir para atingir ao objetivo e responder a questões específicas sobre o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
		Na Instrução nº 02/20 e na Instrução nº 01/21, consta que o campus deveria definir um canal de comunicação para esclarecer as dúvidas e dar suporte pedagógico. Qual é o canal de comunicação utilizado pelo campus? Na sua opinião, ele consegue atender aos objetivos propostos? (Apêndice 4)	Procura-se averiguar informações sobre como se deu a comunicação entre o IFMS e os estudantes durante a pandemia
		Você teria algo para acrescentar sobre a educação remota emergencial no IFMS ou demais temas tratados na entrevista? (Apêndices 2, 3 e 4)	Espaço aberto para que os entrevistados possam falar sobre algo que ainda não tenham abordado ou complementar informações já dadas

Nota. Elaborado pela pesquisadora.

A escolha da amostragem é caracterizada como intencional, visto que neste tipo de amostragem o investigador “seleciona indivíduos e locais para estudo porque eles podem intencionalmente informar uma compreensão do problema de pesquisa e o fenômeno central no estudo” (Creswell, 2014, p. 129). Tal decisão vai ao encontro do aspecto qualitativo pretendido nesta pesquisa, já que os “pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente” (Flick, 2013).

Sendo assim, os 12 gestores selecionados para participar da pesquisa foram escolhidos pela pesquisadora por terem uma relação mais direta ao objeto de estudo, justamente por estarem à frente de setores responsáveis por elaborar e/ou coordenar os procedimentos relativos à educação remota emergencial, estando mais aptos a responder as perguntas formuladas, sendo eles: a Pró-Reitora de Ensino do IFMS, visto que tal pró-reitoria é responsável pelas diretrizes e atividades de ensino em diferentes níveis e modalidades, bem como pela oferta de cursos¹⁰⁰; o Diretor do Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (Cread), setor que tem como responsabilidade planejar, acompanhar e supervisionar as políticas, programas, projetos e planos relacionados a tecnologias educacionais e educação à distância no IFMS¹⁰¹; e os Diretores de Ensino dos campi do IFMS, sendo um de cada campus da instituição, totalizando dez diretores entrevistados.

Todos os gestores entrevistados (n=12) são docentes da instituição, das áreas de Informática (n=4), Ciências Agrárias (n=2), Matemática (n=2), Biologia (n=1), Física (n=1), Português (n=1) e Química (n=1). Em relação ao nível de escolaridade deles, 58% (n=7) é mestre e o restante possui doutorado (n=5). O tempo de serviço no IFMS varia de 3 anos e 9 meses a 11 anos e 4 meses, e no cargo de gestão, entre 1 ano e meio e 6 anos e meio, tendo junho de 2021 como mês de cálculo. A maioria são homens (58%), e a média de idade é de 40 anos.

3.3.1.1 Procedimentos para realização das entrevistas

O convite para cada participante foi enviado com antecedência por e-mail, constando explicações sobre a pesquisa, além do pedido de agendamento de data e horário para o encontro. As doze entrevistas ocorreram entre 15 de junho e 10 de agosto de 2021 – entre o final do primeiro semestre letivo e início do segundo –, de acordo com a disponibilidade de cada gestor, de forma on-line síncrona, por meio do Google Meet¹⁰², serviço de videochamadas disponibilizado gratuitamente, e gravadas com autorização de cada participante. O total foi de 11h28m14s de gravação, sendo a entrevista mais breve realizada em 26 minutos e a mais longa, em 1h22m24s.

¹⁰⁰ Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estatuto-e-regimentos/estatuto-do-ifms.pdf> em 16 de junho de 2021.

¹⁰¹ Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estatuto-e-regimentos/regimento-geral-do-ifms.pdf> em 16 de junho de 2021.

¹⁰² <https://apps.google.com/meet/>

Optou-se pelo uso da plataforma disponibilizada pelo Google devido à situação de distanciamento ocasionada pela pandemia e pela distância física de grande parte dos entrevistados, visto que estes atuam em diferentes campi do IFMS localizados em diversas cidades do estado de Mato Grosso do Sul.

Conforme Vaz et al. (2009), a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na investigação qualitativa não tem provocado alterações na forma das investigações, facilitando a recolha de dados, o acesso a públicos mais diversificados e diminuindo os tempos de acesso aos participantes. Apesar disso, ainda são necessários cuidados no que tange à ética e com a validade da informação recolhida.

Neste sentido, a pesquisadora e os entrevistados assinaram previamente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), pelo qual foram garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

A transcrição das entrevistas foi posteriormente feita para possibilitar as análises, com o auxílio da ferramenta de Digitação por Voz disponibilizada pelo Google Docs.

3.3.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental compreende etapa importante desta pesquisa e apresenta uma série de vantagens, considerando que os documentos são fonte rica e estável de dados e subsistem ao longo do tempo, além de não ser necessário contato com os sujeitos da pesquisa (Gil, 2002).

Utilizada para recolha de dados secundários, foi a partir da pesquisa documental que se tornou possível levantar informações registradas oficialmente a respeito da implementação da educação remota emergencial no IFMS.

Ela foi desenvolvida a partir do levantamento de publicações, normativas, relatórios e demais documentos oficiais disponibilizados pela instituição, como as Instruções Normativas do IFMS nº 01/2020, 02/2020, 05/2020 e 01/2021, da Pró-Reitoria de Ensino, e avaliações diagnósticas aplicadas com estudantes e servidores sobre as atividades não presenciais na instituição, relatórios do Avea-Moodle, entre outros.

Optou-se, portanto, por analisar documentos oficiais do IFMS, identificando previamente os mais relevantes para o contexto em estudo, pois estes podem contribuir para conclusões sobre o que os seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou almejam fazer (Flick, 2013).

3.4 Metodologia utilizada no tratamento e análise dos dados

Embora considerada terceira etapa do chamado ciclo da pesquisa, ressalta-se que, já durante a fase de coleta de dados, a análise também foi ocorrendo concomitantemente (Minayo et al., 2002).

Encarada em sua complexidade, pode ser definida como

o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo (Teixeira, 2003, pp. 191 e 192).

Nesta pesquisa, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, que pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

Sua aplicação possui duas funções principais, que na prática se complementam: verificação de hipóteses e/ou questões, ou seja, encontrar respostas para as questões formuladas; e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (Minayo et al., 2002).

Contando ainda com análise documental, a metodologia utilizada no tratamento dos dados desta pesquisa é detalhada a seguir. Ressalta-se a adoção do paradigma interpretativista, visto que assim se assume que o que se tem como resultado da investigação não são os fatos em si (uma realidade objetiva), mas a interpretação da pesquisadora sobre as interpretações dos indivíduos que participam do fenômeno (Saccol, 2010).

Como aponta Moita Lopes (1994), “na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (p. 331).

3.4.1 Análise do conteúdo das entrevistas

A transcrição das mais de 11 horas de entrevistas foi realizada, primeiramente, com o auxílio da ferramenta Digitação por Voz do Google Docs. Num segundo momento, cada transcrição foi reanalisada e corrigida pela pesquisadora, já que o recurso apresenta diversas falhas na transcrição do áudio para texto.

Objetivando preservar o anonimato dos entrevistados, foram atribuídos códigos numéricos a cada um deles – de 1 a 12 – para utilização das informações coletadas, levando em consideração a ordem de realização das entrevistas.

A partir daí, foi feita uma leitura geral do material, correções e organização preliminares, eliminando repetições desnecessárias, vícios de linguagem dos entrevistados, além de revisão gramatical e padronização de siglas e termos.

A pesquisadora optou por realizar o processo de codificação e formulação de categorias de análise manualmente, tendo como base, principalmente, as dimensões e objetivos de cada questão contida nas entrevistas, conforme o Quadro 3.

No que tange especificamente à parte de desafios e iniciativas, por sua vez, o conteúdo foi subcategorizado de acordo com as dimensões elaboradas no enquadramento teórico da pesquisa (Quadro 1).

3.4.2 Análise documental

A análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, citado por Bardin, 1979, p. 45).

Os documentos inicialmente escolhidos pela pesquisadora no começo da fase de recolha de dados foram interpretados também segundo as particularidades da análise de conteúdo. Assim, passaram por diferentes fases, entre elas, a pré-análise, fase da organização propriamente dita, em que ocorre a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos (Bardin, 1977).

Resumidamente, os documentos escolhidos passaram por leitura flutuante, codificação e análises paralelas às entrevistas, a fim de complementar e triangular os resultados, o que “consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação” (Minayo, 2012, p. 625).

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Devido ao contexto pandêmico que se iniciou no início de 2020, esta pesquisa teve como objetivo geral realizar uma análise da educação remota emergencial implantada no IFMS, baseando-se nos objetivos específicos de perceber os principais desafios enfrentados e iniciativas encontradas pela instituição, apresentar o ponto de vista de representantes da gestão quanto à situação, e verificar as alterações realizadas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle) utilizado neste período.

Assim, neste capítulo busca-se respostas às questões de investigação formuladas, por meio das análises das entrevistas realizadas com os gestores e dos documentos institucionais que integraram o corpus deste estudo. Para tanto, ele está dividido em quatro partes, as quais se relacionam entre si. Apresenta-se os principais desafios e iniciativas do IFMS em relação à educação remota emergencial durante a pandemia, além de apontamentos a respeito da visão dos gestores quanto à temática, e de dados a respeito do Moodle.

Por fim, faz-se um panorama geral da situação, com informações adicionais coletadas durante a recolha de dados e suas análises, de forma a complementar a interpretação dos resultados, levando-se em consideração que “a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções” (Minayo, 2012, p. 625).

Esse aspecto orgânico e mutável da educação remota emergencial é importante de ser frisado, visto que o objeto de interesse desta pesquisa, o IFMS, ainda está em processo de retorno gradual de suas atividades letivas e administrativas presenciais, e que a pandemia da Covid-19 ainda não chegou ao fim. O que se apresenta a seguir, assim, é um recorte do que foi possível de ser analisado durante o período em que este trabalho foi realizado.

4.1 Desafios e iniciativas do IFMS

Pretende-se aqui responder à questão genérica de investigação proposta por nós sobre quais são os principais desafios enfrentados e as iniciativas encontradas pelo IFMS em relação à educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19 no ano letivo de 2020. Para tanto, categorizou-se as respostas dadas pelos gestores entrevistados às questões específicas sobre isso, assim como às demais questões que objetivavam contribuir para o levantamento de desafios e iniciativas secundários apontados por eles (ver Quadro 3 - Dimensão Desafios e Iniciativas).

Além das entrevistas, a análise documental complementou os resultados que seguem abaixo.

4.1.1 Dimensão diagnóstica

Um dos desafios iniciais enfrentados pelas instituições de ensino na implementação da educação remota emergencial foi o planejamento rápido e repentino de sua oferta. Para tal, era fundamental conhecer a realidade dos atores sociais envolvidos, identificando as condições mínimas necessárias para viabilizar seu desenvolvimento em contexto remoto (Gusso et al., 2020), analisando cada contexto no intuito de não excluir nenhum profissional ou aluno do processo (Flauzino et al., 2021).

O IFMS compreendeu a importância de tal dimensão e colocou em prática medidas por meio das quais a instituição pudesse realizar o diagnóstico da realidade vivenciada por seus servidores e alunos. Isso pode ser comprovado pelas pesquisas realizadas com servidores e estudantes ao longo dos semestres em que as atividades não presenciais foram ofertadas, as quais serão abordadas a seguir, e cujos resultados serviram para a tomada de decisões na instituição. Os gestores entrevistados para este trabalho também demonstraram valorizar as avaliações diagnósticas feitas como uma resposta ao desafio de compreender a situação e buscar melhorias. Abaixo, um exemplo disso.

Entrevistado 1

A gente então realmente precisa identificar o que está acontecendo, tanto no acolhimento aos docentes, quanto aos estudantes, verificar o que está acontecendo com cada um, verificar o que é possível e o que não é possível de ser feito. Identificar o momento que ele está passando, quais as dificuldades.

4.1.1.1 Pesquisa sobre atividades não presenciais

A primeira pesquisa foi realizada logo após o início da oferta na instituição – os campi iniciaram a oferta das atividades em ambiente virtual entre os dias 6 e 13 de abril¹⁰³. Semanas depois, o IFMS aplicou formulário on-line¹⁰⁴ para conhecer um pouco da realidade de estudantes e servidores e mensurar a opinião deles sobre essa fase inicial da oferta.

A recolha dos dados ocorreu entre 24 e 29 de abril. Puderam participar estudantes dos cursos técnicos integrados, da Educação de Jovens e Adultos (Proeja)¹⁰⁵, dos cursos técnicos

¹⁰³ <https://www.ifms.edu.br/noticias/2020/iniciadas-atividades-em-ambientes-virtuais-de-ensino>. Acedido em 2 de outubro de 2021.

¹⁰⁴

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc3pmoVbVwjPdGAIIdN3VB3cg_0zb4FkOytFZhUn5L8ghUSUhg/viewanalytics. Acedido em 29 de setembro de 2021.

¹⁰⁵ Os cursos técnicos integrados na modalidade Proeja são ofertados aos egressos do ensino fundamental ou equivalente, com idade mínima de 18 anos.

subsequentes¹⁰⁶, de Formação Inicial e Continuada (FIC)¹⁰⁷, da graduação e pós-graduação, além de professores e servidores da área de ensino (pedagogos, técnicos de assuntos educacionais, assistentes de alunos, servidores das bibliotecas e psicólogos). O objetivo foi averiguar as dificuldades enfrentadas, corrigir eventuais problemas e aprimorar o atendimento, de acordo com o Relatório da Avaliação (IFMS, 2020c), elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen).

Em relação à participação na pesquisa, foram colhidas 2.085 respostas de todos os campi do IFMS e da Reitoria, sendo 438 de servidores. O número de estudantes participantes foi de 1.647, do total de 12.653 alunos então matriculados na instituição, o que representa apenas 13% de participação (IFMS, 2020c). Isso pode ser um indicativo de que os resultados não representem a realidade fidedigna da maioria dos estudantes, mas serão explorados neste trabalho por esta ser a única pesquisa realizada pela instituição que reuniu resultados de estudantes e servidores de uma forma geral. A partir daí, cada campus ficou responsável por aplicar avaliações diagnósticas semestrais a respeito das atividades não presenciais, seguindo um roteiro de perguntas pré-estabelecidas pela Proen, mas com liberdade em adaptá-lo à realidade local de cada unidade.

A pesquisa contou com duas questões gerais, ‘De que campus você é?’ e ‘Qual seu vínculo com o IFMS?’. Ainda, dos alunos, a instituição quis saber em qual modalidade de ensino eles estudavam (a maioria, 67,5%, são de cursos técnicos integrados), e dos servidores, se ocupavam cargo na gestão do Ensino (74,9% dos respondentes não ocupam).

Em relação aos formulários específicos, no Quadro 4 apresentam-se as perguntas contidas neles. Estas foram divididas por nós em temáticas, de forma a explicitar melhor seu conteúdo. Por serem estes os únicos dados que refletem a realidade institucional como um todo (mesmo que apenas 13% dos estudantes tenham respondido o questionário), expõe-se aqui também os resultados da pesquisa.

Quadro 4

Questões da pesquisa sobre atividades não presenciais e seus resultados

Temáticas	Estudantes ¹⁰⁸	Servidores
Tecnologia e logística	- O acesso digital ao conteúdo é considerado: 46,6% ótimo ou bom 35,8% normal	- Possui estrutura (computador, internet) para

¹⁰⁶ Destinado a quem concluiu o ensino médio. O estudante cursa apenas as unidades curriculares da formação técnica escolhida. Com duração média de dois anos, os cursos podem ser oferecidos presencialmente ou à distância. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/cursos/subsequente> em 12 de outubro de 2021.

¹⁰⁷ A Formação Inicial Continuada oferece cursos de capacitação e qualificação para o mundo do trabalho. São desenvolvidos em regime modular e com carga horária mínima de 160 horas. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/cursos/fic> em 12 de outubro de 2021.

¹⁰⁸ A única pergunta constante no questionário dos estudantes que não se enquadrava nas temáticas definidas pela pesquisadora foi ‘Está realizando estágio externo na forma *home office*?’. Como resultado, 95,6% responderam que não.

	<p>17,5% ruim ou péssimo</p> <p>- Como é a internet da sua cidade?</p> <p>43,7% boa ou ótima</p> <p>33,5% normal</p> <p>22,8% ruim ou péssima</p> <p>- Qual espaço da sua casa tem utilizado para estudar? (pergunta aberta)</p> <p>quarto, sala, cozinha, área externa, dentre outros</p>	<p>realização das atividades não presenciais?</p> <p>96,1% possuem</p> <p>3,9% não possuem</p>
Didático-pedagógica	<p>- Preferia a suspensão do calendário e repor as aulas posteriormente de forma presencial?</p> <p>55,7% não</p> <p>44,3% sim</p> <p>- Como estão sendo as atividades não-presenciais?</p> <p>34,5% ruins ou péssimas</p> <p>34,1% normais</p> <p>31,4% ótimas ou boas</p> <p>- Como considera a qualidade das atividades não presenciais?</p> <p>39,5% boas ou ótimas</p> <p>35,1% normais</p> <p>25,4% ruins ou péssimas</p> <p>- Como são os roteiros das atividades não presenciais disponibilizados pelos professores?</p> <p>46,8% bons ou ótimos</p> <p>38,8% normais</p> <p>14,3% ruins ou péssimos</p> <p>- As tarefas propostas pelos professores são claras?</p> <p>79,6% sim</p> <p>20,4% não</p> <p>- Considera adequado o número de atividades solicitadas pelos professores?</p> <p>61,8% sim</p> <p>38,2% não</p> <p>- O prazo para a realização das atividades é adequado?</p> <p>76,1% sim</p> <p>23,9% não</p> <p>- Como tem sido as comunicações com os professores?</p> <p>45,9% boas ou ótimas</p> <p>37,5% normais</p> <p>16,6% ruins ou péssimas</p> <p>- Os professores orientaram nas dúvidas que surgiram sobre o material postado?</p> <p>93,7% sim</p> <p>6,3% não</p> <p>- Está satisfeito com a organização feita para a oferta das atividades não presenciais?</p> <p>63,3% sim</p> <p>36,7% não</p> <p>- Você está participando das permanências dos professores?</p> <p>63% não</p> <p>37% sim</p> <p>- Quanto tempo por dia tem dedicado aos estudos?</p> <p>43,5% depende</p> <p>25,3% mais de dois períodos por dia</p> <p>10,4% somente à tarde</p> <p>10% somente à noite</p> <p>8,3% somente no horário das aulas</p>	<p>- Preferia a suspensão das aulas com reposição no retorno às atividades não presenciais?</p> <p>57,1% não</p> <p>42,9% sim</p> <p>- Sente-se amparado pelo campus para desenvolver suas atividades de forma não presencial?</p> <p>86,8% sim</p> <p>13,2% não</p> <p>- Fez algum curso para conseguir elaborar as atividades não presenciais?</p> <p>53,7% sim</p> <p>46,3% não</p> <p>- Está conseguindo atender as dúvidas dos estudantes?</p> <p>90,2% sim</p> <p>9,8% não</p>

	<p>2,6% somente de manhã</p> <p>- Considera que tem sido suficiente?</p> <p>57,8% sim</p> <p>42,2% não</p>	
	Específicas sobre estudantes com necessidades educativas especiais	
	<p>- NEE (Necessidades educativas especiais) - Recebeu orientações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) para realizar as atividades de ensino?</p> <p>86,5% não precisei</p> <p>11,5% não</p> <p>2% sim</p> <p>- NEE (Necessidades educativas especiais) - Recebeu as atividades de aula com tradução para linguagem de sinais?</p> <p>88,5% não precisei</p> <p>9,9% não</p> <p>1,6% sim</p> <p>- NEE (Necessidades educativas especiais) - Recebeu material de aula com adequações (aumento de fonte, material impresso)?</p> <p>87,2% não precisei</p> <p>10,7% não</p> <p>2,1% sim</p>	<p>- Recebeu orientações do Napne para saber sobre o atendimento ao estudante com NEE (Necessidades educativas especiais) neste período?</p> <p>56,2% sim</p> <p>30,8% não</p> <p>13% não precisei</p> <p>- Buscou o Napne para tirar dúvidas em relação aos estudantes com NEE (Necessidades educativas especiais)?</p> <p>78,3% não</p> <p>21,7% sim</p> <p>- Realizou atendimento (PE) para algum estudante com NEE (Necessidades educativas especiais)?</p> <p>86,5% não</p> <p>13,5% sim</p> <p>- O atendimento do Napne é suficiente para o atendimento ao estudante com NEE (Necessidades educativas especiais)?</p> <p>62,6% sim</p> <p>37,4% não</p>
Sobre o Moodle	<p>- Você sabe acessar o moodle?</p> <p>98,7% sim</p> <p>1,3% não</p> <p>- Como tem funcionado o moodle?</p> <p>38,6% bom ou ótimo</p> <p>38,3% normal</p> <p>23,1% ruim ou péssimo</p> <p>- Precistou de orientação para aprender a acessar o moodle?</p> <p>71,4% não</p> <p>28,6% sim</p> <p>- Com que frequência você tem acessado o moodle?</p> <p>71% fazem com uma periodicidade diária</p> <p>18,8% acessam de 3 a 4 vezes por semana</p> <p>6,1% acessam o Moodle 2 vezes na semana</p> <p>1,9% apenas uma vez</p> <p>1,8% somente aos finais de semana</p> <p>0,4% nunca acessaram</p> <p>- Por qual dispositivo você tem feito o acesso ao Moodle?</p> <p>61,5% computador/notebook</p> <p>37,7% <i>smartphone</i></p> <p>0,4% <i>tablets</i></p> <p>- Quais interações já participou no moodle?</p> <p>50,9% envio de atividades</p> <p>44,1% acesso a materiais (vídeos, textos, áudios)</p>	<p>- Recebeu suporte para a utilização do moodle?</p> <p>62,6% sim</p> <p>30,1% não</p> <p>7,3% não precisei</p> <p>- Recebeu as orientações específicas para uso do moodle?</p> <p>62,8% sim</p> <p>25,1% não</p> <p>12,1% não precisei</p>

	40,2% tarefas 15% fórum 42,7% todas as opções anteriores - Você tem encontrado alguma dificuldade de localizar os conteúdos postados no moodle? Qual/Quais? 80,1% não 19,9% sim - Teve dificuldades em algum deles? Qual/Quais? 73,1% não 26,9% sim - Continua com alguma dificuldade? 75% não 25% sim	
--	--	--

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base nos questionários aplicados na Avaliação das Atividades Não Presenciais (IFMS, 2020c).

Por meio do Quadro 4, é possível perceber que o IFMS, logo após o início da oferta das atividades não presenciais, mostrou-se preocupado em saber a opinião de estudantes e servidores da área do ensino principalmente sobre questões didático-pedagógicas ligadas às atividades em si, sobre a estrutura em casa para o desenvolvimento das atividades, e sobre o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle). Também formulou perguntas específicas aos/sobre os estudantes com necessidades educativas especiais atendidos pela instituição.

O maior volume de perguntas feitas aos estudantes (o triplo, em comparação aos servidores) também demonstra a maior preocupação em ouvir os estudantes neste momento. Uma explicação para isso é que o vínculo entre a instituição com seus discentes se mostra mais comprometido e fragilizado no contexto pandêmico de atividades não presenciais, enquanto que, com os servidores, este vínculo está garantido, pelo menos em teoria, por estes compõem o quadro de pessoal do órgão e, legalmente, terem de responder e prestar contas do seu trabalho ao IFMS.

É fundamental frisar, ainda, a intenção da instituição de não buscar apenas números mensuráveis, mas também a opinião dos participantes, visto que abaixo de cada uma das perguntas fechadas, o formulário também possuía espaço para comentários acerca delas, incentivando alunos e servidores a escreverem suas opiniões não só por meio de respostas pré-determinadas, mas também sobre todos os demais aspectos que quisessem reportar ao IFMS.

Dos dados, é possível destacar, em relação à única questão em comum nos dois tipos de formulário da pesquisa, a respeito da preferência, ou não, da suspensão do calendário letivo e reposição das aulas posteriormente de forma presencial, que a maioria dos participantes (55,7% dos estudantes e 57,1% dos servidores) apontou que não preferiria a suspensão do calendário, ou seja, que a melhor escolha, para eles, foram as atividades não presenciais.

Sobre os resultados a respeito dos estudantes, praticamente um terço deles considera a situação de atividades não presenciais como ruim ou péssima. Em relação especificamente à qualidade de tais atividades, aproximadamente 40% as consideram boas ou ótimas. A maior parte dos

estudantes também considera que as atividades são claras (79,6%), que a quantidade e o prazo de realização das mesmas são adequados (61,8% e 76,1%, respectivamente).

Em relação ao acesso digital ao conteúdo e à situação da internet na cidade, os números se assemelham. Pouco menos da metade dos estudantes (46,6%) considera como ótimo ou bom o acesso ao conteúdo, e 43,7% julgam como boa ou ótima a internet.

Quase metade dos alunos (46,8%) define como bons ou ótimos os roteiros das atividades disponibilizados pelos professores, percentual similar aos que consideram também como boas ou ótimas (45,9%) as comunicações com os docentes. Ainda, a grande maioria dos discentes (93,7%) afirma que os professores orientaram as dúvidas que surgiram sobre o material postado, percentual parecido com a quantidade de servidores que afirmam atender as dúvidas dos estudantes (90,2%).

Também a grande maioria dos servidores (96,1%) possui estrutura em casa para realização das atividades e se sente amparada pelo campus (86,8%) para desenvolvimento das atividades. Um pouco mais da metade deles (53,7%) respondeu que fez algum curso para elaborar as atividades não presenciais.

Os números a respeito do Moodle também não indicam problemas, já que quase todos os alunos (98,7%) sabem acessar o ambiente virtual, não precisaram de orientação para isso (71,4%), não encontraram dificuldade para localizar os conteúdos postados (80,1%) ou com os conteúdos em si (73,1%).

A quantidade de servidores que recebeu suporte para a utilização e orientações específicas para uso do Moodle é praticamente a mesma (62,6% e 62,8%, respectivamente).

Em relação às perguntas específicas aos/sobre os estudantes com necessidades educativas especiais atendidos pela instituição, percebe-se que a grande maioria dos respondentes possivelmente não se enquadra na situação, visto que 86,5% não precisaram receber orientações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)¹⁰⁹ para realizar as atividades de ensino, 88,5% não precisaram receber as atividades de aula com tradução para linguagem de sinais nem material de aula com adequações (87,2%). Além disso, só 13,5% dos servidores afirmam ter prestado atendimento para algum desses estudantes.

¹⁰⁹ De natureza consultiva e executiva, o Napne é subordinado à Pró-Reitoria de Extensão. Há uma coordenação-geral na reitoria e uma coordenação local em cada campus, que conta ainda com uma equipe interdisciplinar e membros voluntários da comunidade escolar. O Núcleo tem como finalidade definir normas de inclusão, promover a cultura de convivência, respeito à diferença e buscar a superação de obstáculos arquitetônicos e atitudinais, de modo a garantir democraticamente a prática da inclusão social como diretriz na instituição. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/assuntos/extensao/inclusao-e-diversidade/atendimento-as-pessoas-com-necessidades/napne> em 16 de agosto de 2021.

O número que pode ser destacado como mais negativo na pesquisa é o fato de 63% dos estudantes afirmarem não participar das permanências¹¹⁰, indicando a necessidade de o IFMS desenvolver ações no intuito de ampliar esta participação (IFMS, 2020c).

É fundamental destacar, mais uma vez, que a pesquisa foi aplicada após poucas semanas da implementação das atividades não presenciais na instituição, então é possível que os servidores e estudantes ainda não tivessem se apropriado das dificuldades. Além disso, o número de estudantes respondentes foi muito baixo. Isso também pode justificar a falta de índices negativos, já que aqueles alunos com dificuldades de acesso ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem, por não terem à sua disposição dispositivos e/ou internet, possivelmente também não puderam responder ao questionário on-line por esses mesmos motivos.

Por fim, destaca-se que, no Relatório da Avaliação, a Pró-Reitoria de Ensino (Proen) também dividiu os resultados por cada unidade da instituição (dez campi e reitoria), o que demonstra a preocupação em compreender a realidade local de cada uma delas, indo além das generalizações dos resultados.

Como uma das considerações finais do documento consta que os indicadores apresentados não objetivaram apontar uma conclusão categórica, mas sim captar a percepção dos estudantes e servidores acerca das atividades desenvolvidas, servindo como base para a melhoria contínua das ações implementadas e processos construídos para atender à comunidade durante o período da pandemia (IFMS, 2020c).

4.1.1.2 Avaliações Diagnósticas do ano letivo de 2020

Realizadas ao fim do primeiro e do segundo semestre letivo de 2020, as avaliações diagnósticas foram coordenadas pela Pró-Reitoria de Ensino e executadas pelos dez campi da instituição.

O Relatório Final da Avaliação Diagnóstica das Atividades não Presenciais (IFMS, 2021a), publicado em maio de 2021, reuniu as principais informações a respeito do processo realizado nos dois semestres. No documento, também estão inclusos os links de acesso aos relatórios produzidos por cada campus¹¹¹, a respeito de suas respectivas avaliações.

¹¹⁰ Permanência ao estudante (PE) é uma ação didático-pedagógica do professor relacionada ao complemento dos estudos, reforço e recuperação de conteúdo e de nota do estudante. Entendido também como um horário em que o docente fica à disposição para atender qualquer estudante matriculado nas unidades curriculares que está ministrando, independentemente do curso ou modalidade de ensino. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/diretrizes/diretrizes-para-a-gestao-das-atividades-docentes-de-ensino-pesquisa-extensao-e-gestao-institucional-do-instituto-federal-de-mato-grosso-do-sul> em 20 de setembro de 2021.

¹¹¹ Os documentos estão disponíveis na íntegra no Sistema Unificado de Administração Pública (Suap), cujo acesso a pesquisadora possui por ser servidora do IFMS.

Segundo consta nele, a função da avaliação diagnóstica era rastrear as diversas realidades, identificar o perfil socioeconômico dos estudantes e as dificuldades de aprendizagem, trazendo para a gestão informações que subsidiaram a tomada de decisões.

A avaliação do primeiro semestre teve, ainda, o objetivo de registrar, de maneira sistematizada, o trabalho desenvolvido com as atividades não presenciais para compor o estudo de proposição de calendário do campus para finalização do semestre e início do próximo (IFMS, 2021a). Para isso, precisava assegurar informações relativas a: estudantes que não tiveram acesso digital; aqueles que, apesar de terem acesso digital, demonstraram dificuldades na aprendizagem e necessitavam de recuperação; aqueles que, apesar de terem acesso digital, não realizaram as atividades por motivos diversos; atividades adaptadas para atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas; suporte dado pelo professor ao estudante com dificuldade; comunicação com pais/responsáveis (equipe pedagógica); atendimento ao professor (orientação/acompanhamento); conteúdos que não foram trabalhados (por disciplina/curso); dificuldades apontadas pelos docentes e pelos estudantes.

Para tal, a Proen elaborou uma sugestão de questionário on-line a ser aplicado pelas equipes pedagógicas de cada campus, mas as unidades tiveram liberdade de adaptá-lo. Após a análise dos dados, deveria ser elaborada uma proposta de ação para trabalhar as lacunas identificadas.

Como pontos gerais de destaque da avaliação listados pela Proen no Relatório (IFMS, 2021a) estão o apoio e o acompanhamento ao trabalho docente pela equipe pedagógica, a estruturação do trabalho para a oferta das atividades não presenciais por cada campus de acordo com a sua realidade, empréstimo de computadores a estudantes e professores, comunicação intensificada com estudantes e pais (fortalecimento do vínculo escola-família) e professores mais adaptados ao processo no final do semestre, entre outros.

A respeito da Avaliação Diagnóstica do segundo semestre de 2020, novas orientações foram repassadas pela Proen aos campi. Desta vez, os objetivos propostos eram: coletar dados que possibilitassem identificar as lacunas no processo de ensino e aprendizagem durante o semestre; sugerir intervenções pontuais a partir dos levantamentos feitos durante o semestre, buscando diminuir as lacunas percebidas; orientar o processo de ensino-aprendizagem para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem; analisar as especificidades identificadas para propor ações de recuperação da aprendizagem; assegurar a inserção dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais no suporte e orientação ao trabalho docente e discente.

A Proen ainda orientou que os campi registrassem aspectos como: estudantes que não acessavam o Moodle; atendimentos realizados aos estudantes com necessidades educacionais específicas; orientações dadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem; buscar contato com os estudantes que não estavam participando das aulas; estudantes com rendimento baixo e que não

estavam participando das permanências; contato com os pais/responsáveis dos estudantes menores de idade sobre a não participação nas atividades propostas ou sobre o baixo rendimento e as oportunidades que estavam sendo dadas; esclarecimento aos pais/responsável legal do estudante menor de idade, que não está realizando as atividades propostas, sobre a obrigatoriedade legal e o dever da família em acompanhar a vida escolar do estudante.

Os pontos de destaque registrados pela Proen (IFMS, 2021a) foram a entrega de computadores na casa do estudante, ampliação dos aspectos didático-pedagógicos referentes às aulas síncronas, orientação coletiva e individualizada para organização dos estudos, busca por diferentes canais de comunicação com o estudante/família, impressão e entrega de atividades aos alunos sem acesso digital, e recuperação da aprendizagem como prioridade para o fechamento do semestre.

Sobre as avaliações, ressalta-se que cada campus teve liberdade para desenvolver seus próprios questionários, o que parece ser o mais favorável para análise de suas próprias realidades locais e implementação de mudanças que melhorem a oferta das atividades não presenciais.

Nos Quadros 5 e 6, dividimos por temáticas principais as perguntas que constavam nos questionários aos estudantes e professores, como forma de explicitar melhor seu conteúdo. É possível perceber que os campi buscaram, em sua maioria, fomentar uma autoavaliação dos discentes sobre o desenvolvimento das atividades e dificuldades enfrentadas neste período. As temáticas abordadas por menos campi foram a satisfação/avaliação quanto às atividades e questões gerais relacionadas à pandemia. Pelo número de respondentes, é possível perceber que a participação dos estudantes é pouco expressiva, em comparação ao número total de matriculados na instituição¹¹², e ainda diminui do primeiro para o segundo semestre.

Em relação aos professores, o que se sobressai são as perguntas em relação à participação/desempenho dos estudantes e dos conteúdos trabalhados/situação da unidade curricular. O número de respondentes aos questionários é mais representativo da realidade geral dos docentes¹¹³; ainda, alguns campi optaram por solicitar que os professores respondessem o questionário por cada unidade curricular que ministram.

¹¹² Em novembro de 2020, o IFMS registrava cerca de 14 mil estudantes matriculados em cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, graduação e pós-graduação. Número informado pelo Procurador Educacional Institucional à pesquisadora por e-mail em 17 de dezembro de 2020.

¹¹³ A instituição contava com 598 docentes efetivos em seu quadro de pessoal em 2020 (IFMS, 2021b).

Quadro 5

Temáticas abordadas nas avaliações diagnósticas com estudantes no ano de 2020

Temáticas abordadas nos questionários	Período	Campus Aquidauana	Campus Campo Grande	Campus Corumbá	Campus Coxim	Campus Dourados	Campus Jardim	Campus Naviraí	Campus Nova Andradina	Campus Ponta Porã	Campus Três Lagoas
Autoavaliação em relação ao desenvolvimento das atividades	1º semestre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	2º semestre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Satisfação/avaliação quanto às atividades	1º semestre	x				x	x				
	2º semestre	x	x	x		x	x				x
Ferramentas/dispositivos	1º semestre	x	x	x	x		x	x	x	x	x
	2º semestre	x		x	x		x		x	x	x
Dificuldades enfrentadas	1º semestre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	2º semestre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Demais sugestões/ opiniões/ comentários	1º semestre	x	x	x	x		x	x	x	x	x
	2º semestre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Questões gerais relacionadas à pandemia	1º semestre						x	x			
	2º semestre						x				
Quantidade de estudantes participantes	1º semestre	326	343	217	157	237	82	400	277	413	302
	2º semestre	não informado	262	194	96	158	53	141	194	171	131

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base nos relatórios de cada campus.

Quadro 6

Temáticas abordadas nas avaliações diagnósticas com docentes no ano de 2020

Temáticas abordadas nos questionários	Período	Campus Aquidauana	Campus Campo Grande	Campus Corumbá	Campus Coxim	Campus Dourados	Campus Jardim	Campus Naviraí	Campus Nova Andradina ¹¹⁴	Campus Ponta Porã	Campus Três Lagoas
Participação/ desempenho dos estudantes	1º semestre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	2º semestre	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Conteúdos trabalhados/ situação da unidade curricular	1º semestre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	2º semestre	x	x	x	x	x	x	x		x	
Principais aspectos e dificuldades em relação ao trabalho com as atividades não presenciais	1º semestre	x	x	x		x	x		x	x	x
	2º semestre	x	x	x		x	x	x		x	x
Satisfação/autoavaliação quanto ao trabalho realizado	1º semestre					x			x		
	2º semestre		x			x					
Necessidade de apoio	1º semestre							x			x
	2º semestre										
Demais sugestões/ opiniões/ comentários	1º semestre		x	x	x	x	x			x	x
	2º semestre	x	x		x	x	x	x		x	x
Quantidade de professores participantes	1º semestre	48	59	50	não informado	31	119 unidades curriculares	43	58	41	41
	2º semestre	não informado	91	51	227 unidades curriculares	34	82 unidades curriculares	31	não informado	26	34

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base nos relatórios de cada campus.

¹¹⁴ Dados da avaliação diagnóstica do segundo semestre do Campus Nova Andradina não foram disponibilizados para a análise.

Em relação aos resultados, alguns campi optaram por serem ainda mais específicos e em seus relatórios dividiram os dados por cada curso ofertado, por exemplo, o que contribui para que possam compreender a situação mais individualizada, mas, por outro lado, torna inviável a construção de uma visão macro na presente pesquisa.

Como a instituição não pôde tabular os dados e desenvolver uma análise diagnóstica geral da situação, visto que as informações recolhidas não foram as mesmas nos questionários aplicados em cada campus, também torna-se impossível comparar os resultados obtidos na primeira pesquisa (item 4.1.1.1) com as avaliações diagnósticas realizadas posteriormente, pois os dados destas não foram computados a nível institucional, ficando restritos ao universo de cada campus.

Uma das perguntas (Temática Dificuldades encontradas, no Quadro 5) que compôs os questionários aplicados aos estudantes tratou sobre as principais dificuldades que enfrentaram na realização das atividades não presenciais. As opções de respostas listadas pelos campi se relacionam a algumas dimensões e temáticas tratadas nesse capítulo e, portanto, apresentamos a seguir os resultados de cinco campi para posterior análise destes (nas respectivas dimensões).

Ressalta-se que os estudantes poderiam assinalar quantas dificuldades achassem necessárias, entre as listadas nos questionários, e que, apesar de todos os dez campi terem se preocupado em diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, conforme pode ser verificado no Quadro 5, apenas metade deles foram escolhidos por conterem alternativas de respostas mais semelhantes entre si e, ainda, por terem disponibilizado os dados em seus relatórios, de maneira legível, possibilitando a análise abaixo.

É possível verificar que as dificuldades menos enfrentadas pelos estudantes, no geral, relacionam-se à Dimensão Tecnológica e Logística e, entre elas, a falta de acesso ao material digital foi a menos citada pelos participantes, e a falta de local adequado para estudar (em casa) é a que mais afetou os alunos nesta dimensão.

Já em relação à Dimensão Didático-Pedagógica, é possível fazer os seguintes apontamentos: é a dimensão que mais contém alternativas de dificuldades, quatro, sendo a falta de entendimento do conteúdo trabalhado, das atividades e materiais propostos pelo professor uma das dificuldades mais assinaladas pelos estudantes, de uma forma geral, entre todas do formulário.

Da Dimensão Social, Afetiva ou Psicológica, só uma dificuldade foi listada (aspectos emocionais que interferem no processo de ensino e aprendizagem) e pode ser considerada também uma das mais apontadas pelos estudantes. Além disso, é a única entre todas cujos índices aumentaram do primeiro para o segundo semestre, em todos os cinco campi analisados. Por fim, o Ambiente Virtual foi tema de uma das dificuldades, sendo que houve variação entre 16,5% e 39% dos estudantes que afirmaram ter tido baixa adaptação ao Moodle, dependendo do semestre e campus.

Quadro 7

Dificuldades dos estudantes na realização das atividades não presenciais

Dimensão	Dificuldades	Período	Campus Campo Grande	Campus Coxim	Campus Dourados	Campus Nova Andradina	Campus Ponta Porã
Tecnológica e Logística	falta de equipamentos e materiais adequados	1º semestre	15,5%	20%	9,2%	8%	15,5%
		2º semestre	15,6%	15,6%	13,3%	8,9%	16,4%
	falta de acesso ao material digital	1º semestre	7%	9%	2,1%	5%	10,4%
		2º semestre	5,3%	6,3%	1,9%	5,8%	9,4%
	falta de local adequado para estudar (em casa)	1º semestre	24,2%	20%	18,8%	15%	21,8%
		2º semestre	20,6%	25%	15,2%	20,4%	21,6%
Didático-pedagógica	falta de entendimento do conteúdo trabalhado, das atividades e materiais propostos pelo professor	1º semestre	42,3%	43%	42,3%	48%	57,1%
		2º semestre	36,2%	46,9%	43,7%	57,6%	41,5%
	pouca compreensão da metodologia utilizada pelo professor	1º semestre	30,6%	--	34,7%	31%	53,5%
		2º semestre	25,1%	--	35,4%	33,5%	39,2%
	falta de acesso ao professor para tirar dúvidas	1º semestre	12%	--	5,4%	20%	16,9%
		2º semestre	--	--	5,7%	20,4%	12,9%
	pouco entendimento do conteúdo teórico trabalhado	1º semestre	33,8%	--	--	40%	53,5%
		2º semestre	31,2%	--	--	48,7%	43,3%
Social, afetiva ou psicológica	aspectos emocionais que interferem no processo de ensino e aprendizagem	1º semestre	40,2%	37%	70,3%	32%	39%
		2º semestre	41,6%	52,1%	74,1%	49,7%	52%
Moodle	baixa adaptação ao Moodle	1º semestre	31,2%	33%	21,8%	39%	28,6%
		2º semestre	28,6%	36,5%	16,5%	33%	29,8%
-----	não encontrou dificuldades	1º semestre	23,9%	25%	13,4%	16%	9,9%
		2º semestre	18,7%	9,4%	4,40%	12%	14%
Quantidade de estudantes participantes		1º semestre	343	157	237	277	413
		2º semestre	262	96	158	194	171

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base nos relatórios de cada campus.

Como a realização das avaliações diagnósticas já era comprovada por meio da análise documental, nas entrevistas buscou-se perceber se os resultados delas contribuam, de fato, para a tomada de decisões por parte da gestão, no sentido de atender às necessidades da comunidade escolar. Mesmo com algumas ressalvas, os participantes demonstraram que sim, e apontaram algumas mudanças significativas que foram adotadas a partir dos resultados diagnósticos.

Entrevistado 3

As avaliações são suportes nos quais a gente obtém informações para tomar decisões. Por exemplo, a gente acreditava que a aula síncrona era necessária, e é, até certo ponto, mas pelo resultado do questionário, os alunos preferem que não seja síncrona, porque naquele momento pode ter muita gente dentro de casa ou muito barulho, têm muitos relatos assim. Então não tem como a gente trabalhar só com aula síncrona nessa realidade. Outra realidade foi que, antes, a gente preparava um tipo de atividade achando que todos tinham acesso a um computador, a um dispositivo que permitia responder questionários, gamificação, jogos no Moodle, mas não é assim. Às vezes, o celular do aluno é um doado, ou que não tem efeitos gráficos, ele não consegue enxergar as perguntas, então com o tempo a gente começou a identificar isso, baseado no questionário.

Entrevistado 4

A gente leva em consideração o que está ali estatisticamente, não pontualmente, e toma medidas, desde que a gente tenha condições e respaldo legal para isso.

Entrevistado 5

No primeiro semestre de 2020, a maior reclamação na avaliação foi o acúmulo de atividades, tanto dos professores, de atender muitas turmas, quanto dos estudantes, de ter muitas disciplinas ao mesmo tempo. Então tivemos a ideia de ofertar só três disciplinas ao mesmo tempo, de forma condensada, e quando terminassem, começar mais três. No segundo semestre trabalhamos assim, de forma condensada, chamamos de blocos, alguns amaram, mas na avaliação diagnóstica muitos reclamaram, porque tinham que ver a disciplina muito corrida. A solução foi voltar a como era antes, porque não foi algo que teve êxito. Utilizamos as avaliações para entender o que podemos fazer para melhorar.

Entrevistado 7

O incentivo para ter mais videoaulas, por exemplo, é uma tentativa de atender um pedido dos estudantes. Várias transformações que adotamos foram baseadas nos resultados da avaliação.

Entrevistado 9

Os dados nos subsidiam de vários modos, na área pedagógica, na relação com o professor, com o estudante, acesso digital, enfim, podemos fazer várias intervenções a partir da avaliação.

Entrevistado 10

Há uma dualidade muito grande, temos vários cursos, vários públicos, então é difícil dar uma resposta única. Na avaliação diagnóstica, filtramos por curso para saber a realidade de cada perfil de estudante. Conseguimos perceber algumas coisas e repassamos para os professores, e isso é um balizador porque precisamos desse feedback para poder tomar as decisões enquanto professor, enquanto direção, para poder tomar os próximos passos, e de forma muito rápida. Na pandemia perdemos a possibilidade de adiar uma decisão, precisamos resolver agora.

Entrevistado 11

Todo início de semestre a gente apresenta aos docentes o relatório com os resultados da avaliação diagnóstica, para eles saberem um pouco daquilo que os estudantes indicaram como maior dificuldade, o que poderia ter sido feito para terem mais sucesso na disciplina. Em 2020, por exemplo, os alunos pediam vídeos, ou que tivesse aula com o professor, então alguns que antes optavam por material produzido por outras pessoas, passaram a fazer aulas próprias. A gente identifica na avaliação diagnóstica, e daí os professores vão fazendo mudanças.

Reuniões frequentes também contribuíram para que a dimensão diagnóstica pudesse alcançar melhor seus objetivos de conhecer as realidades locais em cada campus, seja entre os setores da gestão da área do Ensino, da gestão com servidores ou também com os estudantes, seus pais ou responsáveis, alunos representantes de turma, e os chamados conselhos de classe.

Essas reuniões são, inclusive, destacadas nos relatórios das avaliações diagnósticas como um dos momentos de verificação de possíveis problemas e também para acompanhamento das atividades na instituição durante a pandemia. Nas entrevistas, os gestores também trataram sobre isso.

Entrevistado 1

Desde o começo da pandemia realizamos reuniões semanais entre os diretores de ensino junto com a Pró-Reitoria de Ensino, criamos um vínculo muito grande de compartilhamento de situações, de soluções a serem tomadas.

Entrevistado 3

Temos reunião semanal entre a equipe pedagógica e todo o apoio pedagógico, que é pedagogo, técnicos em assuntos educacionais, assistentes de aluno, intérprete de Libras, às vezes o psicólogo participa também, e o restante são todos docentes. A equipe pedagógica também realiza muitas reuniões com os estudantes líderes de turma.

Entrevistado 5

Fora os formulários, fazemos os conselhos de classe para levantar as dificuldades e andamento de cada turma, do desempenho dela, e buscar alternativas para resolver, às vezes até pontualmente, determinado estudante daquela turma está com tal dificuldade. Acabamos descobrindo outros fatores também, e aí buscamos ferramentas para tentar resolver isso. Estamos conseguindo fazer reuniões com os representantes, e depois é feito com todas as classes, com os professores, e vamos reunindo e utilizando também muito disso como uma avaliação diagnóstica.

Entrevistado 10

Temos feito muitas reuniões, com os líderes de turma, com os responsáveis dos estudantes, então conseguimos coletar muita coisa assim também, como complemento, além da avaliação.

Entrevistado 11

O coordenador faz reuniões quinzenais com os líderes de turma, para ele já ir tentando intermediar algumas situações que a gente consegue intervir antes de não ter mais jeito, para a gente não esperar só no final de semestre, só com os resultados da avaliação.

4.1.2 Dimensão normativa

Conforme exposto no enquadramento teórico, esta dimensão trata sobre a adaptação de normas acadêmicas (Amaral & Polydoro, 2020), as normatizações das ações e dos procedimentos que orientem as ações dos gestores, dos professores e alunos durante a educação remota emergencial (Valente et. al., 2020).

Desde o início da pandemia, o IFMS se mostrou preocupado em registrar em documentos oficiais todas suas decisões e diretrizes do que seria feito ao longo do período em que perdurasse a

situação, até porque, enquanto uma instituição pública, tem a legalidade como um dos seus princípios¹¹⁵.

O desafio era de normatizar institucionalmente não só as atividades não presenciais, mas todos os demais novos contextos em que estão inseridos servidores e estudantes, incluindo oferta de auxílios da assistência estudantil e demais editais.

Em relação especificamente às orientações didático-pedagógicas para a realização de atividades não presenciais, conforme já explicitado no item 2.3.3 deste trabalho, o IFMS publicou uma série de normativas para regulamentar as novas práticas adotadas na instituição, a partir da suspensão das atividades letivas e administrativas presenciais em 18 de março de 2020. Para isso, segundo os gestores entrevistados, foi necessário se debruçar na legislação e estudar as normativas advindas do Ministério da Educação. A partir daí, o trabalho foi realizado de forma colaborativa, o que facilitou a execução das orientações nos campi da instituição. Pelas entrevistas, buscou-se compreender se as diretrizes foram, de fato, seguidas, e como se deu esse processo.

Entrevistado 1

Como tentamos superar os problemas da base legal? Estudando, estudando todos os documentos, normativas, decretos, tudo que estava posto pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, e resgatando dali o que poderíamos aplicar na instituição, o que poderíamos ou não fazer. Precisamos do amparo legal para tomar qualquer atitude. Entendo que as normativas do MEC foram suficientes e claras, mas elas foram se adequando ao longo do tempo, e assim, as nossas instruções normativas, que eram baseadas nelas, também precisaram de adaptações. No IFMS, as instruções foram sendo feitas de forma colaborativa e sendo modificadas também a partir das nossas experiências, do que estava dando certo ou não.

Entrevistado 3

A Instrução foi uma construção nossa, dos nossos anseios, precisávamos normatizar algumas coisas que fazemos, temos que nos pautar em alguma coisa. Acredito que nosso campus consegue seguir a maioria das orientações, nem sempre elas se adequam à nossa realidade, às vezes tem uma peculiaridade diferente, mas, em geral, nós atendemos praticamente tudo.

Entrevistado 5

Atendemos a maioria das orientações, mas não 100%, ainda temos algumas dificuldades, embora a instrução normativa sempre seja construída em conjunto, em discussão com os diretores de ensino, e os diretores de ensino em discussão com os campi, mas sempre fica uma lacuna ou outra que vamos tentando resolver.

Entrevistado 7

Sempre temos as instruções normativas como documento norteador para as nossas ações no campus. Lógico que conseguimos também expandir e ir além do que está ali, porque cada campus tem uma realidade. Então fomos seguindo aquelas orientações, mas também abrindo um leque para poder realizar outras atividades além daquelas que estão propostas ali.

¹¹⁵ A Administração Pública brasileira deve obedecer, dentre outros, aos princípios da legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, moralidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, interesse público e eficiência, de acordo com o Art. 2 da Lei nº 9.784/1999. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19784.htm em 07 de outubro de 2021.

Entrevistado 10

Nós nos pautamos nas instruções normativas, e elas são construídas de acordo com os pareceres e portarias do MEC, então temos estudado muito para que pudéssemos também auxiliar na construção, que é coletiva. Todos os diretores de ensino acabam precisando estudar e estar a par das situações, e trazemos também os professores para essas construções e diálogos. É muito importante ter um documento referencial para não ficarmos perdidos no que fazer, no que dizer.

Entrevistado 12

O documento foi construído em conjunto com os diretores de ensino. Inclusive, alguns pontos indicados nas diretrizes já eram recomendações que o nosso campus tinha sinalizado para o corpo docente, algumas dessas orientações já estavam sendo tratadas antes mesmo de serem publicadas.

Resumidamente, no quadro abaixo apresentamos os principais documentos institucionais publicados durante a pandemia.

Quadro 8

Documentos institucionais relacionados às atividades durante a pandemia

Documentos	Versões/Data de publicação	Resumo
Instruções Normativas da Pró-Reitoria de Ensino	n° 01/2020 - abril/2020	Principal documento na pandemia, contém todas as orientações didático-pedagógicas para a realização de atividades não presenciais (já detalhadas no item 2.3.3 deste trabalho)
	n° 02/2020 - abril/2020	
	n° 05/2020 - agosto/2020	
	n° 01/2021 - maio/2021	
Planos de Contingência para a Situação de Pandemia ¹¹⁶	Campus Aquidauana - setembro/2020	Elaborados pelos subcomitês de biossegurança de cada campus, respeitando as particularidades de cada município e atendendo às orientações gerais da OMS, dos Ministérios da Saúde e da Educação, do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, e das prefeituras municipais. Os documentos trazem orientações sobre uso de máscara, higienização das mãos, grupos de risco, protocolos de entrada no campus, distanciamento social, eventos e reuniões, uso de veículos oficiais, salas e laboratórios e demais espaços do campus, entre outras medidas.
	Campus Campo Grande - setembro/2020	
	Campus Corumbá - outubro/2020	
	Campus Coxim - outubro/2020	
	Campus Dourados - setembro/2020	
	Campus Jardim - outubro/2020	
	Campus Naviraí - setembro/2020	
	Campus Nova Andradina - setembro/2020	
	Campus Ponta Porã - outubro/2020	
Campus Três Lagoas - outubro/2020		
Diretrizes para Atividades Presenciais Durante a Pandemia no IFMS	1ª versão - outubro/2020	Estratégia para a viabilização progressiva das atividades acadêmicas e administrativas presenciais nos campi durante o período em que Mato
	2ª versão – julho/2021	

¹¹⁶ Todos os planos de contingência estão publicados na página IFMS Contra o Coronavírus. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus> em 11 de abril de 2021.

	<p>3ª versão – agosto/2021¹¹⁸</p> <p>Entre as novidades desta terceira versão do documento, há os percentuais máximos de ocupação permitidos nas unidades da instituição, além de sugestões de estratégias para que os dez campi e a reitoria do IFMS organizem o retorno gradual das atividades presenciais.</p>	<p>Grosso do Sul se encontrar em cenário pandêmico. São constituídas de cinco fases, correspondentes com o Programa de Saúde e Segurança na Economia (Prosseguir) do Governo do Estado¹¹⁷, que variam de máxima restrição, em que as atividades devem, preferencialmente, ser realizadas de forma remota, à fase normal, na qual se espera a retomada completa das atividades presenciais na instituição. O documento está em sua terceira atualização.</p>
--	--	--

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base nos documentos listados acima.

Além destes, a instituição realizou mudanças em outros documentos institucionais, como as alterações nos calendários letivos dos campi (já tratadas no item 2.3.3 desta dissertação).

Em relação a editais, além da abertura da oferta de vagas no estágio interno em formato não presencial (Editais nº 052/2020¹¹⁹, nº 031/2021¹²⁰ e nº 060/2021¹²¹), a adoção de atividades de ensino e administrativas remotas impactou também no fluxo de editais, formas de seleção e procedimentos previstos em processos seletivos do IFMS que já estavam em andamento antes da pandemia. Em março de 2020, a Pró-Reitoria de Ensino decidiu suspender os cronogramas de três editais: da Assistência Estudantil (Edital nº 007/2020¹²²), da realização de visitas técnicas com pagamento de auxílio aos estudantes (Edital nº 10/2020¹²³) e do Auxílio Monitoria (Edital nº 11/2020¹²⁴). A medida foi adotada porque os processos seletivos previam entrevistas e entrega de

¹¹⁸ <https://www.ifms.edu.br/ifms-contr-a-coronavirus/diretrizes-atividades-presenciais-pandemia.pdf>. Acedido em 14 de setembro de 2021.

¹¹⁷ A metodologia do Prosseguir prevê o cruzamento de indicadores das áreas de Vigilância Epidemiológica, Saúde e Impacto Econômico, estipulando, por meio de faixas de cores, o grau de risco da saúde da região; seguindo a classificação por cor também são definidas as medidas de flexibilização ou restrição das atividades econômicas. Semanalmente, o governo estadual divulga mapas por grau de risco de todos os municípios de Mato Grosso do Sul. O acesso pode ser feito pelo endereço https://www.coronavirus.ms.gov.br/?page_id=2675.

¹¹⁹ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/estudantes/estagio-interno-edital-no-052-2020>. Acedido em 10 de julho de 2021.

¹²⁰ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/estudantes/estagio-interno-edital-no-031-2021>. Acedido em 10 de julho de 2021.

¹²¹ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/estudantes/estagio-interno-edital-no-060-2021>. Acedido em 08 de outubro de 2021.

¹²² <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/programa-de-assistencia-estudantil-edital-no-007-2020>. Acedido em 09 de setembro de 2021.

¹²³ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/visitas-tecnicas-com-pagamento-de-auxilios-a-estudantes-edital-no-010-2020-proen-ifms>. Acedido em 09 de setembro de 2021.

¹²⁴ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/edital-no-xxx-2020-ifms-proen-auxilio-monitoria>. Acedido em 09 de setembro de 2021.

documentos de forma presencial. Os editais das visitas técnicas e do Auxílio Monitoria acabaram sendo cancelados em maio, e o da Assistência Estudantil foi retomado em julho de 2020.

Para o segundo semestre de 2020, as atividades de Monitoria foram ofertadas não presencialmente, em caráter excepcional, com oferta de auxílios pelo Edital nº 051/2020¹²⁵. Em 2021, a instituição permaneceu ofertando o auxílio, por meio dos editais nº 027/2021¹²⁶ (primeiro semestre) e nº 061/2021¹²⁷ (segundo semestre).

No caso específico do processo seletivo para ingresso em cursos técnicos integrados ao ensino médio, principal oferta de cursos da instituição, o impacto foi na forma de seleção dos candidatos. Em 2020, o edital¹²⁸ foi reformulado e, pela primeira vez, os inscritos não foram classificados e selecionados por meio do resultado de uma prova aplicada pelo IFMS com questões de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais. A seleção foi feita com base nas notas que o estudante obteve no 8º ano do ensino fundamental.

Iniciativas da dimensão normativa também incluem a publicação de outros editais para apoio e permanência do estudante na instituição durante a pandemia, como Auxílio Emergencial, Auxílio Eventual, Kit Alimentação Escolar, Auxílio Emergencial para Acesso Digital e Projeto Alunos Conectados, os quais serão abordados nas dimensões Tecnológica e Logística e Econômica/Financeira, por terem relação direta com elas.

4.1.3 Dimensão tecnológica e logística

Dimensão de destaque num período em que o acesso digital se tornou fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem fosse viabilizado, esta dimensão aborda, principalmente, os desafios para proporcionar tal acesso, sobretudo aos estudantes, não só a dispositivos tecnológicos, mas também à internet com qualidade suficiente, e o domínio e a formação para o uso destes. São diversos os autores que abordaram essas temáticas e constam no enquadramento teórico deste trabalho.

Na esfera do IFMS, percebeu-se que estes aspectos se mostraram pontos de interesse nas avaliações diagnósticas realizadas, visto que, só conhecendo a situação de professores e alunos

¹²⁵ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/edital-no-051-2020-ifms-proen-auxilio-monitoria>. Acedido em 07 de outubro de 2021.

¹²⁶ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/edital-no-027-2021-ifms-proen-auxilio-monitoria>. Acedido em 07 de outubro de 2021.

¹²⁷ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/edital-no-061-2021-ifms-proen-auxilio-monitoria>. Acedido em 07 de outubro de 2021.

¹²⁸ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/estudantes/estudante-selecao-2021-tecnico-de-nivel-medio-integrado-edital-054-2020>. Acedido em 14 de julho de 2021.

no que tange ao acesso digital, é possível tentar proporcionar a eles o que lhes falta. Desafios desta dimensão também foram apontados por todos os gestores entrevistados.

Entrevistado 1

As questões tecnológicas dizem respeito ao acesso digital do estudante e do servidor. Ficar em casa exige um compartilhamento de recursos com os demais da casa que estão naquele ambiente familiar, então também isso é outra dificuldade.

Entrevistado 2

O principal desafio foi a acessibilidade dos estudantes. Tínhamos uma grande quantidade de estudantes sem computador ou até mesmo *smartphone*, e sem acesso à internet. Outra coisa que vejo como desafio é a internet em alguns campi, há municípios em Mato Grosso do Sul em que a internet é muito ruim, o sinal é muito ruim na cidade inteira, até a questão do 3G, 4G.

Entrevistado 3

Os problemas recorrentes que podemos encontrar durante esse processo, como ficar sem internet, cair a internet, são corriqueiros, vão acontecer, ainda mais aqui, nessa região do Estado, onde não temos uma boa estabilidade de internet, dependendo do lugar nem internet tem.

Entrevistado 5

O grande desafio era atender o estudante que não tem a infraestrutura tecnológica, internet.

Entrevistado 7

Aqui temos muito essa questão do acesso, porque nós temos alunos que moram em fazenda, moram em assentamentos, e a conectividade não é tão boa, então são alunos que não têm wi-fi, por exemplo, que dependem de um pacote de dados e, muitas vezes, precisam ir num determinado ponto da fazenda para poder fazer o download do conteúdo no seu celular.

Entrevistado 9

Na nossa cidade temos um problema muito sério com conexão de internet, há lugares aqui que não têm acesso à internet, para ter um sinal de celular a pessoa tem que ir para outro lugar, então acho que um dos complicadores para nós é a questão digital. Tivemos professores que também moravam em lugar que não tinha internet, usavam só os dados móveis do celular porque antes da pandemia não precisavam ter. E para o estudante também, a questão digital, de não ter acesso à internet, da conexão oscilar muito, e também a falta de computadores. A maioria usava o celular para assistir aula e estudar, então isso é um desafio muito grande.

Entrevistado 10

Na avaliação diagnóstica a gente teve um dado de que a maioria dos nossos estudantes acessavam as atividades a partir do celular, então isso é importante para que o professor também adequar o tipo de atividade para que ele consiga fazer ali no telefone. Com certeza o aluno não tem um telefone de última geração, então a gente precisa adequar as nossas realidades também.

Entrevistado 11

Tem sido um pouco mais desafiador atender ao público indígena, porque às vezes eles têm o auxílio digital, mas não é fácil conseguir colocar internet na aldeia, soubemos de casos assim, que precisaria pedir autorização de não sei quem para poder colocar internet lá. Também sabemos de estudante que, às vezes, para pegar internet, precisava subir numa árvore, senão não pegava o sinal.

Alguns dados corroboram, em parte, com essas falas. Por exemplo, retomando o resultado da pesquisa sobre as atividades não presenciais realizada em abril de 2020 (ver Quadro 4), verifica-se na resposta à pergunta ‘Como é a internet da sua cidade?’ que 43,7% dos estudantes considera boa ou ótima, 33,5% normal e 22,8% ruim ou péssima. Mas o detalhamento, por município, das

respostas indica que Campo Grande, capital do Estado, possui a melhor conexão de internet, obtendo 56,2% de avaliações positivas (bom/ótimo). Já a cidade de Corumbá apresenta o pior indicador neste quesito, sendo que 60,2% dos respondentes avaliaram a conexão de internet no município como ruim ou péssima (IFMS, 2020c).

Essa diferença entre a qualidade da internet dependendo do município onde o campus do IFMS está instalado também é verificada nas falas de alguns gestores, o que demonstra que estes estão atentos a essa questão, já que, mesmo que os alunos tenham acesso à internet, a qualidade desta pode não ser suficiente para a realização de atividades que demandem muitos dados.

Para suprir esses desafios relativos ao acesso digital, as principais iniciativas tomadas pela instituição desde 2020 foi o empréstimo de mais de 600 computadores (IFMS, 2021b) aos estudantes – professores que solicitaram o empréstimo também foram atendidos. Além das máquinas que a instituição já possuía, uma doação do MEC possibilitou que mais 300 computadores fossem distribuídos aos campi em março de 2021¹²⁹, os quais também foram disponibilizados para que os estudantes pudessem desenvolver as atividades não presenciais.

Outra iniciativa nova na pandemia foi o Auxílio Emergencial para Acesso Digital¹³⁰, destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade social para contratação de serviço de internet. A primeira oferta do benefício foi feita por meio do Edital nº 016/2020¹³¹ e contemplou 946 estudantes do IFMS¹³². Inicialmente, o valor era de R\$30,00 mensais, mas em agosto de 2020 foi ampliado para R\$ 50,00. Novo edital de oferta foi aberto em 2021¹³³ e continua contemplando estudantes com o auxílio.

No segundo semestre de 2020, o IFMS aderiu ao projeto Alunos Conectados, ofertado em parceria com o MEC e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). O Edital nº 60/2020¹³⁴ abriu processo seletivo para oferta de chips com pacote mensal de dados de telefonia móvel aos contemplados. No total, 157 alunos¹³⁵, também em situação de vulnerabilidade social, foram beneficiados em

¹²⁹ <https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/ifms-destina-300-computadores-para-estudantes-e-laboratorio>. Acedido em 08 de outubro de 2021.

¹³⁰ O Regulamento do Auxílio Emergencial para Acesso Digital foi aprovado pelo Conselho Superior do IFMS por meio da Resolução nº 10/2020. O documento está disponível em <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-auxilio-emergencial-para-acesso-digital.pdf>

¹³¹ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/chamada-publica-para-concessao-de-auxilio-emergencial-para-acesso-digital>. Acedido em 10 de julho de 2021.

¹³² Número repassado pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação nº 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

¹³³ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/auxilio-emergencial-para-acesso-digital-edital-no-0xx-2021-proen-ifms>. Acedido em 08 de outubro de 2021.

¹³⁴ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/estudantes/edital-no-060-2020-projeto-alunos-conectados>. Acedido em 11 de julho de 2021.

¹³⁵ Número repassado pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação nº 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

2020. O projeto continua em 2021, e a entrega dos chips depende do envio do Governo Federal. Conforme chegam ao IFMS, são disponibilizados aos estudantes, de acordo com o resultado do Edital. A organização da entrega é realizada pela Diretoria Executiva da Reitoria¹³⁶.

Essas iniciativas também foram apontadas pelos gestores entrevistados, os quais consideram que foram efetivas para minimizar a exclusão digital e proporcionar oportunidades de acesso à educação durante a pandemia. Alguns também trataram sobre o acompanhamento e monitoramento do uso dos computadores e auxílios pelos alunos para, de fato, realizarem as atividades.

Entrevistado 1

O IFMS fez empréstimo de computadores, houve, por exemplo, a entrega de computadores na casa do estudante, nas aldeias indígenas, e o auxílio digital. Foram várias as ações para que o nosso estudante tivesse esse acesso.

Entrevistado 2

Claro que não conseguimos contornar 100% esse problema, mas o IFMS emprestou um número muito grande de computadores. Outras duas iniciativas muito importantes foram o Alunos Conectados e o acesso digital. Vejo que a instituição tentou criar mecanismos para minimizar os efeitos nesses professores e estudantes que têm mais dificuldades com a tecnologia.

Entrevistado 3

Hoje o campus empresta quase 100 computadores, até mesmo os docentes estão fazendo uso. E a gente fica em contato com esses alunos, verificando se eles estão fazendo as atividades de fato.

Entrevistado 4

Tem laboratório do campus que está vazio porque todos os computadores estão na casa de estudantes, e isso tem auxiliado muito. Também teve empréstimo para servidores que tiveram problemas com os seus próprios computadores.

Entrevistado 5

Imagino que esse foi o maior êxito que a instituição teve, de diferencial. Nosso campus, por exemplo, já emprestou mais de 100 computadores. Então hoje temos três laboratórios vazios, porque as máquinas estão onde devem estar, com os estudantes. E teve também a oferta dos auxílios para internet. Por causa disso nós conseguimos que muitos estudantes, que antes não estavam desenvolvendo as atividades, passassem a desenvolver. Fazemos um acompanhamento e, se verificamos que algum deles não está fazendo as atividades, entramos em contato, perguntamos por que não está utilizando, o que está acontecendo.

Entrevistado 6

No nosso campus nós emprestamos quase 130 computadores, também conseguimos parcerias com empresas da cidade para oferecerem pacote de internet no valor dos R\$ 50,00 para os estudantes que não tinham, no mesmo valor do auxílio digital que eles recebem. Também emprestamos celulares para alguns. Assim conseguimos quase zerar o percentual de alunos com dificuldades de acesso, já que a grande maioria dos nossos estudantes são da zona urbana. Emprestamos cadeiras e computadores para docentes que precisaram, e agora a Pró-Reitoria de Ensino fez a aquisição de lousas digitais e mesas digitalizadoras, então também disponibilizamos isso para os docentes.

¹³⁶ Informações repassadas pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação n° 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

Entrevistado 7

Nesse ano estamos com 120 computadores emprestados, 95 deles para estudantes dos cursos técnicos, que são menores de idade e para quem acabamos dando uma atenção maior. Vemos a diferença da oferta do auxílio digital também, o aluno que mora numa fazenda, por exemplo, precisa ter esse auxílio, e com certeza isso impactou na rotina dele e na possibilidade de atender às unidades escolares. Não conseguimos mensurar como que os estudantes estão utilizando o pacote de dados dele, o ideal seria que utilizassem para fazer as atividades. Mesmo assim, sabemos que acaba refletindo no resultado da aprendizagem desses estudantes. Tivemos três estudantes no ano passado sem nenhuma possibilidade de acesso, então baixamos as aulas em *pendrives*, emprestamos computadores e através do *pendrive* eles conseguiriam fazer as atividades.

Entrevistado 9

Só para ter uma noção, emprestamos 28 computadores para uma turma que tem 40 estudantes. Sem isso, eles não teriam condições de estarem estudando, mesmo que recebam o auxílio, tinham que usar aparelho celular, imagina estudar, escrever um TCC no celular? Infelizmente, teve estudante que falou que não podia pegar o computador emprestado do campus porque corria o risco de ser roubado, por causa do lugar onde ele mora. A instituição também emprestou computadores, teclados e cadeiras para professores, agora a Proen também comprou algumas mesas digitalizadoras para eles utilizarem nas aulas.

Entrevistado 12

Hoje, o campus possui 220 equipamentos emprestados para alunos, então o aluno pediu, ele tem, ele pediu internet, ele tem, porque ele tem o chip dos alunos conectados, por exemplo, ele tem o auxílio digital, então o suporte institucional ao estudante está acontecendo.

Mais que proporcionar o acesso digital, o IFMS teve de lidar com a falta de familiaridade da maior parte dos professores e alunos com o uso das tecnologias digitais, principalmente, com o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle), além da resistência de alguns deles em lidar com isso. Ainda, nesta dimensão também está inclusa a falta de ambiente adequado em casa para trabalho e estudo (ver Quadro 1).

Tais desafios foram percebidos tão logo as atividades presenciais foram suspensas e algumas iniciativas foram tomadas na tentativa de minimizar as dificuldades. Entre elas, materiais de apoio aos estudos, como o Guia do Aluno no Avea-Moodle¹³⁷, o qual apresenta o Ambiente Virtual aos estudantes do IFMS, formas de acesso às disciplinas, atalhos, uso do fórum, chat, questionários, tarefas e demais recursos; o Tutorial para acesso ao Avea-Moodle¹³⁸, uma série de vídeos disponibilizados no Youtube para facilitar o acesso dos estudantes ao Ambiente Virtual; e o Mapa Mental¹³⁹, que, por meio de imagens, mostra ao estudante como organizar os estudos no Ambiente Virtual, objetivando facilitar a assimilação do conteúdo.

¹³⁷ A versão atualizada de 2021 do Guia está disponível para acesso em <https://www.ifms.edu.br/ifms-contr-a-coronavirus/guia-do-aluno-ambiente-virtual-de-ensino-e-aprendizagem.pdf>. Acedido em 08 de outubro de 2021.

¹³⁸ Disponível para acesso na íntegra em: https://www.youtube.com/watch?v=ncna9OccRc4&list=PLU4ZL_jJy2vKBqwHKXMBJeJZYaSBGdo1Z&index=1

¹³⁹ Documento disponível para acesso na íntegra em: <https://www.goconqr.com/pt-BR/mindmap/21878880/Estudando-a-dist-ncia-utilizando-o-MOODLE>

No que tange ao apoio à atuação docente, foi elaborado o Guia do Professor no Avea-Moodle¹⁴⁰, que reúne informações e passo a passo ilustrado para auxiliar os professores na edição da disciplina que vai ministrar no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, respostas para as dúvidas mais frequentes sobre a edição e postagem de atividades, questionários e demais recursos disponíveis no Avea.

A instituição também fomentou a capacitação dos professores em diferentes frentes, desde o início da pandemia. Na primeira Instrução Normativa da Pró-Reitoria da Proen, publicada no começo de abril de 2020, já constava o Anexo IV contendo uma trilha de aprendizagem e tabela com detalhamento dos cursos on-line gratuitos sugeridos aos docentes. Entre eles, o Curso Livre Moodle Básico para Educadores¹⁴¹, ofertado pelo próprio Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância do IFMS (Cread).

Ressalta-se que a formação docente também será tratada na próxima dimensão (didático-pedagógica) deste trabalho, assim como detalhes sobre o Moodle serão abordados no item específico sobre o Ambiente Virtual.

Figura 4
Trilhas de aprendizagem para professores do IFMS



Fonte: Instrução Normativa nº 01/2020. Retirado de https://www.ifms.edu.br/noticias/2020/campi-sao-orientados-para-oferta-de-atividades-nao-presenciais/instrucao-normativa-1_2020-proen_rt_ifms-final.pdf em 08 de outubro de 2021.

¹⁴⁰ A versão atualizada de 2021 do Guia está disponível para acesso em <https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/guia-do-professor-ambiente-virtual-de-ensino-e-aprendizagem.pdf>. Acedido em 19 de setembro de 2021.

¹⁴¹ Todos os cursos livres ofertados pelo IFMS estão disponíveis para acesso no endereço: <https://cursoslivres.ifms.edu.br/>

Apresentam-se abaixo alguns trechos das entrevistas realizadas com os gestores, nos quais são ressaltados alguns desses desafios e iniciativas.

Entrevistado 2

Os docentes tinham muita dificuldade em trabalhar com as ferramentas educacionais presentes no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, para a maioria deles foi um desafio muito grande. Também vejo como desafio a resistência de alguns deles em trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação, já lecionam há mais de 20 anos e têm dificuldades em aceitar as novas tecnologias. Criamos, por exemplo, o guia prático do professor, o guia prático do aluno, para que pudessem acessar o Moodle com maior facilidade, tivessem um treinamento das ferramentas existentes no ambiente virtual. Criamos uma *playlist* com tutoriais, pequenos vídeos para que os alunos pudessem acessar as notas, pudessem fazer o *upload* das atividades, criamos um mapa mental também, com explicação de como acessar, como ver as notas.

Entrevistado 3

A primeira resistência ao uso das tecnologias foi dos docentes, os alunos se adaptaram mais fácil do que eles. Ensinamos muito a eles como usar o Moodle, editar e assinar um arquivo em PDF, edição de imagens, então os professores aprenderam também esse outro mundo da tecnologia, e a grande maioria acabou se familiarizando com isso.

Entrevistado 5

Os estudantes relatam que não têm um lugar adequado para estudar. Além disso, eles não conheciam o Moodle, então o Moodle foi uma barreira, com os docentes e com os estudantes, conhecer a ferramenta e que todo mundo utilizasse essa ferramenta. Tivemos que fazer oficinas de capacitação para eles.

Entrevistado 6

De repente, de surpresa, não pudemos mais trabalhar no presencial, tivemos que trabalhar usando tecnologia, mediados pela tecnologia, então o desafio foi o professor não ter conhecimento suficiente para isso, não ter capacitação sobre tecnologia, que é uma falha da formação pedagógica nas universidades. Eles tiveram de aprender a usar minimamente essas tecnologias, dentro da equipe do campus, quem tinha mais conhecimento ia treinando e capacitando os colegas. Houve essa parceria entre os nossos professores que já dominavam e usavam regularmente o Moodle, dando cursos informais, treinamento para os outros professores, então a principal dificuldade foi tentarmos acertar essa ferramenta. Também tivemos dificuldades de respostas dos estudantes, de participação no Moodle, porque ainda não tinham essa facilidade, não haviam tido esse contato.

Entrevistado 7

Acho que todos os campi vão falar que, no começo da pandemia, era uma questão de ordem técnica, que aí engloba a padronização e a própria familiaridade com a ferramenta on-line, no sentido de que os docentes não estavam habituados a utilizar o Moodle, não conheciam como ele funcionava, como que postavam atividades, e não tinha padronização, cada docente fazia de um jeito e isso era muito difícil. Naqueles primeiros quinze dias a gente os orientou a fazer o curso do Moodle para Educadores e uma formação pedagógica para EAD, então da parte dos docentes foram feitas essas capacitações. Alguns estudantes não tinham nem o domínio de informática básica mesmo, questão de ligar o computador, escrever um e-mail. Eu fiz alguns vídeos para eles orientando de como entrariam na plataforma Moodle, e eles foram ali aprendendo também.

Entrevistado 10

Tivemos dificuldades de lidar com o Moodle, porque realmente só o usávamos como um repositório de materiais, slides ou conteúdo da aula, salvo a minoria de professores que já fazia atividades e avaliações nele. Em todas as reuniões fazíamos um treinamento sobre Moodle, sobre o que dava para fazer nele, quais as principais atividades utilizadas, tudo isso. Com os estudantes também fizemos isso, tanto sobre o Moodle como sobre o Sistema Acadêmico.

Entrevistado 12

Em relação aos professores, a gestão, de uma forma geral, tanto local quanto institucional, se preocupou em dar possibilidade a eles de aprender como trabalhar dentro do ambiente virtual, isso foi reforçado dentro do campus também de forma paralela.

Por fim, como forma de complementar a lista das iniciativas relacionadas a essa dimensão, verifica-se que o IFMS passou a realizar alguns procedimentos apenas de forma on-line durante a pandemia, a fim de garantir o distanciamento social no enfrentamento da Covid-19. Entre eles, a matrícula dos estudantes, agora realizada por meio do Sistema de Matrículas¹⁴², mesmo sistema que também passou a ser usado por candidatos a vagas reservadas a autodeclarados pretos e pardos em processos seletivos da instituição, convocados para verificação de heteroidentificação. O procedimento, que antes era realizado presencialmente, na pandemia ocorre por meio do envio da documentação pelo sistema, a fim de comprovações da autodeclaração.

O atendimento para a certificação do ensino médio¹⁴³ por meio das provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizada pelo IFMS em todo o estado de Mato Grosso do Sul, também passou a ser feito unicamente de forma on-line, via Sistema de Certificação On-line¹⁴⁴.

4.1.4 Dimensão didático-pedagógica

Uma das principais dimensões da educação remota emergencial, a esfera didático-pedagógica abrange as questões envolvendo práticas, conteúdos, competências e demais aspectos do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia.

Um dos primeiros desafios, neste sentido, surgiu logo após a decisão do IFMS em implementar as atividades não presenciais na instituição, que foi a resistência à situação por parte dos professores e estudantes. A respeito disso, alguns gestores entrevistados para esta pesquisa fizeram comentários sobre a dificuldade de implementar a educação remota emergencial contra a vontade de alguns, conforme evidenciam os trechos abaixo:

Entrevistado 5

O primeiro grande desafio que nós enfrentamos foi o convencimento do docente que não dava para suspender o calendário. Essa foi uma barreira muito grande aqui no nosso campus, porque tínhamos uma linha de defesa de suspender calendário forte, que fez campanha e que trabalhou muito contra, era um grupo que não representava a maioria, mas que fazia muito barulho. Então o

¹⁴² <http://matricula.ifms.edu.br>. Acedido em 10 de outubro de 2021.

¹⁴³ Pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o ensino médio, inclusive as privadas de liberdade, podem solicitar ao IFMS o Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou a Declaração Parcial de Proficiência. A partir de 2018, a emissão dos documentos é feita com base no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Para aquelas pessoas que precisam do certificado ou da declaração dos anos anteriores, são consideradas as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Retirado de <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/certificacao-do-ensino-medio> em 14 de outubro de 2021.

¹⁴⁴ https://suap.ifms.edu.br/edu/solicitar_certificado_enem. Acedido em 10 de outubro de 2021.

primeiro trabalho foi convencer o docente de que não podíamos parar, mesmo com todas as dificuldades, precisávamos buscar formas de prosseguir.

Entrevistado 8

O primeiro grande desafio foi que o nosso campus foi contrário a ter as atividades não presenciais. Os professores que, no começo, tinham ido contra, depois em nenhum momento fizeram corpo mole, mas senti que ficou esse sentimento de não querer continuar, de não querer fazer. Isso foi um primeiro grande desafio, a gente fazer os professores entenderem. E nós tivemos uma resistência também por parte dos alunos.

Entrevistado 10

Nosso campus foi contra o desenvolvimento do ensino não presencial, isso representava grande parte dos docentes, então tivemos essa dificuldade de fazer uma coisa que, em teoria, não queríamos.

Esses apontamentos vão ao encontro de um dos resultados da primeira pesquisa de avaliação das atividades não presenciais realizadas pelo IFMS (ver Quadro 4), em que apesar da maioria dos estudantes (55,7%) e servidores (57,1%) não preferirem a suspensão do calendário, ou seja, acharem que a melhor opção foram as atividades não presenciais, vale ressaltar que os números também demonstram, por outro lado, que mais de 40% de cada um dos públicos se mostraram inicialmente contrários, os quais tiveram peso e ofereceram resistência à situação, tornando-se um desafio para a instituição convencê-los a aceitarem participar do processo.

Ainda na fase inicial da implementação, outro desafio, também já ressaltado na dimensão anterior, foi a falta de preparo dos docentes para as atividades não presenciais, não só com o uso das tecnologias digitais, mas também de competências pedagógicas e didáticas no novo formato de ensino.

Neste sentido, houve incentivo da instituição para a realização de formação (ver Figura 3), entre eles, dois cursos ofertados pelo próprio IFMS, por meio do Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (Cread): o Curso Livre Formação Pedagógica para EAD, que trata sobre fundamentos da educação à distância, tecnologias educacionais e a linguagem dialógica na EAD, o papel do professor mediador presencial e mediador à distância, e o papel do professor conteudista; e o Curso Livre *Videoaula - Da Concepção à Postagem*, o qual aborda o passo a passo da criação de *videoaula* usando a linguagem audiovisual, conceitos da aprendizagem multimídia para criação do conteúdo e conhecimento técnico para a produção, gravação e edição da *videoaula*¹⁴⁵.

Esses desafios iniciais por parte dos professores e a importância da realização de cursos para que conseguissem desempenhar suas funções foram ressaltados por diversos gestores nas entrevistas.

Entrevistado 1

¹⁴⁵ Todos os cursos livres ofertados pelo IFMS estão disponíveis para acesso no endereço: <https://cursoslivres.ifms.edu.br>.

Na parte pedagógica, o desafio maior foi na capacitação dos docentes. Havia na instituição, já implementado, o curso de Formação Pedagógica para EAD, ele foi muito importante. Também foram feitas outras capacitações, orientações. Com a trilha de aprendizagem, se seguida, é possível se capacitar tanto na tecnologia quanto para adequação dos conteúdos para as atividades não presenciais, para essas novas metodologias, principalmente as metodologias ativas. A interação entre os docentes foi muito importante também, o compartilhamento de experiências boas e ruins.

Entrevistado 2

Hoje eu posso te dizer que 85% dos nossos docentes fizeram, pelo menos, um dos cursos livres ofertados pelo IFMS. E é claro que eles também procuraram cursos de outras instituições.

Entrevistado 6

Foi um desafio grande fazer a transposição didática, migrar a metodologia, do presencial para o não presencial, foi tendo ajustes no decorrer do ano e ainda não está perfeita. Durante reuniões, e com as instruções normativas que continham várias orientações, inclusive de trilha de formação, acabamos incentivando a participação dos docentes nas capacitações, então eles foram buscando isso. Também no sentido de aprenderem a dosear a quantidade das atividades. Nós tínhamos, por exemplo, um docente que postou um material enorme no primeiro dia de aula, um livro para todo o semestre, então tivemos que orientá-lo, que deveria fazer uma síntese do que realmente era importante na disciplina.

Entrevistado 9

Muitos professores correram atrás de cursos, não só os oferecidos pela instituição, mas também foram viabilizar sozinhos. Houve também o compartilhamento de um professor com o outro. Acho que um desafio muito grande na pandemia foi o professor ter que mediar o conteúdo dele, da casa dele, organizar a sua aula, fazer uma *videoaula*, de formatar o conteúdo em vídeos pequenos para que o aluno consiga ouvir, de fazer isso sozinho, sem a interação com o outro.

Entrevistado 10

Um dos principais desafios foi migrar totalmente para o ensino não presencial. Esses desafios de sobrecarga, de quantidade de atividades, até a gente entender que não dá para salvar tudo, que precisava focar naquilo que era importante, que não seria 100% igual ao que tinha sido planejado para o primeiro semestre de 2020.

Entrevistado 11

Muitos docentes não estavam preparados para um ambiente não presencial, porque não é simplesmente pegar aquela aula que dava em sala e transportar para o Moodle. Então no início foi um pouco mais complicado, porque tornou diferente a nossa forma de preparar e disponibilizar as aulas daquilo que fazíamos antes.

Sobre a realização de cursos por parte dos servidores, um dado da pesquisa sobre as atividades não presenciais realizada em abril de 2020 (ver Quadro 4) revela que mais da metade dos servidores (53,7%) afirmaram ter feito algum curso para conseguir elaborar as atividades não presenciais. Mesmo genérico, o resultado indica que a formação realmente estava sendo buscada, pelo menos naquele momento inicial da pandemia.

Já em relação aos estudantes, os gestores frisaram que alguns perfis tiveram mais dificuldade de adaptação às atividades não presenciais, e que para outros a transição foi um pouco menos complicada. Isso dependeu, basicamente, do nível e modalidade de curso no qual estavam matriculados, além de outras questões específicas, como o caso de alunos indígenas.

Entrevistado 1

Em 2020, muitos estudantes que não se adaptaram às atividades não presenciais escolhiam quais disciplinas iriam fazer naquele momento e deixavam outras para quando retornassem ao presencial. Percebeu-se essa desistência de algumas unidades curriculares, percebeu-se também a questão do trancamento. Também tem o público do Proeja, que não se adequou muito, é um público que precisa de um atendimento mais específico, mais presente, constante, então é um pouco mais complicada a situação. Há também casos do estudante simplesmente não aparecer, e quando menor de idade, a equipe do campus precisou acionar os pais, ir ao conselho tutelar.

Entrevistado 3

No primeiro semestre de 2020 foi um absurdo, a gente tinha 40% dos alunos desaparecidos. Mesmo depois do período de prorrogação de calendário e tudo, voltaram a aparecer mesmo em setembro. Alguns até abandonaram, falaram que não queriam fazer nada agora, que vão esperar voltar para o presencial, que preferem reprovar. Preferem reprovar, mas também não saem do IFMS, porque querem o ensino técnico, só não concordam com o ensino remoto.

Entrevistado 5

O atendimento aos estudantes indígenas é o nosso maior desafio. E dói, porque é muito difícil. Tem estudante, por exemplo, que fala que não adianta ter computador aqui, e não adianta receber auxílio para pagar internet, porque ele não consegue ter acesso. Essa ainda é uma das nossas lacunas, atender de forma significativa os nossos estudantes indígenas. Nós nos propusemos pegar atividades impressas do estudante, mas também não funcionou, primeiro porque em muitas disciplinas, principalmente da área de informática, só atividade impressa no papel não vai resolver muita coisa, mas nós tentamos. Uma outra grande dificuldade é o Proeja, porque é realmente um grupo diferente, ao qual a gente precisa dar uma atenção diferente.

Entrevistado 10

Os cursos noturnos, de educação superior e especialização, é um público que se adaptou excepcionalmente, vem se destacando. Já o curso subsequente é um público que não se adaptou de jeito nenhum, de 40 alunos, só 10% estão conseguindo realizar as atividades. Já nosso curso integrado, principalmente os alunos do primeiro semestre de 2021, também se dedicam, não sei se porque são ingressantes e que no nono ano [do ensino fundamental] já estavam também nesse formato não presencial, então eles também se saem muito bem.

Entrevistado 11

Os professores reclamam que é baixa a participação nas aulas síncronas, baixa visualização dos estudantes nos vídeos que postam, muito trabalho copiado, mas são coisas que acontecem no presencial também, então existe a cola no presencial, por mais que a gente não queira. São algumas situações que já aconteciam no presencial e que continuam se repetindo no não presencial, porque às vezes o estudante não quer mesmo fazer aquela disciplina, ou os alunos se reúnem em grupos e cada um faz um pedaço.

Apesar de não ter sido quase abordado nas respostas dos gestores às questões da entrevista, abre-se um parêntese para tratar sobre o atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas¹⁴⁶, o qual parece ter recebido bastante atenção por parte da equipe pedagógica durante a pandemia. E não só neste período, já que o IFMS possui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), que tem como finalidade, entre outras, garantir democraticamente a prática da inclusão social como diretriz na instituição, e contribui para que o atendimento a esses alunos seja concretizado da melhor forma possível. A atuação do Núcleo durante a pandemia foi registrada em vários relatórios das avaliações diagnósticas dos

¹⁴⁶ Em suas seleções para ofertas de cursos, o IFMS tem como uma de suas ações afirmativas (cotas), prevista em lei, a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

campi do segundo semestre de 2020, atendendo a uma solicitação da própria Pró-Reitoria de Ensino sobre os atendimentos realizados a esses estudantes.

Outro desafio desta dimensão que consta no enquadramento teórico (ver Quadro 1) e que também foi percebido pelos gestores do IFMS trata sobre a realização de aulas práticas e de laboratórios (McDaniel et al., 2020) neste período pandêmico. A falta delas pode impactar diretamente na formação dos estudantes, principalmente em cursos específicos ofertados pela instituição em que elas são fundamentais. Algumas iniciativas foram tomadas para tentar mitigar tais impactos.

Entrevistado 5

Nós temos algumas disciplinas lá do primeiro semestre de 2020 que ainda não foram finalizadas, porque tem uma parte prática que não dá para ser adaptada para o remoto. Então as aulas práticas são uma grande lacuna. Você ter um curso técnico 100% não presencial é extremamente difícil.

Entrevistado 7

Um dos fatores que nos geram maior evasão é a falta de atividades práticas, porque o estudante quer isso, quer a lida ali do dia a dia, quer trabalhar, então quando veio a pandemia, no primeiro momento, a gente suspendeu as aulas práticas porque não imaginava a extensão dessa problemática. Depois, essas aulas foram adaptadas para aulas virtuais práticas, que são gravações de vídeo, disponibilização de material, conteúdos que já têm prontos na internet, trabalhar mais fortemente com listas de exercícios práticos aplicados, mas mesmo fazendo todas essas adaptações, teve disciplina que foi mantida suspensa, com diário aberto para que agora, no segundo semestre de 2021, com essa nova instrução normativa da Proen, a gente consiga executá-la.

Entrevistado 8

Outro grande desafio que nós tivemos foi a parte prática dos nossos cursos. Temos cursos que são extremamente práticos, então muitas turmas pararam de ter aula por causa disso, nós tivemos um grande problema com o calendário, as disciplinas ficaram paradas um bom tempo. No começo deste ano a gente estabeleceu que todas elas seriam retomadas, de forma on-line, e finalizadas até o meio do ano, então não terá nenhuma disciplina prática que ficou para trás. A proposta que o campus está desenvolvendo para o retorno presencial é a criação de projetos de ensino, em que o professor possa incrementar sua disciplina com as turmas, possibilitando a participação de alunos que já passaram por essa disciplina, ou até mesmo como se fosse uma turma especial, um encontro no laboratório, para complementar o que ficou para trás.

Entrevistado 9

As aulas práticas são outro complicador, porque nós trabalhamos o ensino técnico integrado e o nosso aluno não vivenciou o laboratório. Não sei se houve perda, mas houve um diferencial que poderia ser mais produtivo no processo formativo do estudante se não fosse a pandemia. Ele não pôde vivenciar, por exemplo, um estágio presencial dentro de um laboratório.

Entrevistado 10

A gente tem trabalhado muito na recuperação de aprendizagem, mas uma das coisas que eu considero que é mais prejudicial nesse momento é a parte prática, a parte prática que a gente deixa de ter lá no laboratório ou lá no campo, no caso de cursos agrários.

Como o IFMS tem dez campi, distribuídos em municípios por todo o estado de Mato Grosso do Sul, cada um tem realidades distintas e implementou a educação remota emergencial também de formas distintas. Percebeu-se, pelas análises dos documentos e das entrevistas, que a oferta foi sendo modificada à medida que os semestres iam passando, não só pelas mudanças das próprias normativas, mas também porque cada campus, e os envolvidos no processo, forma aprendendo

entre erros e acertos, adequando-se às novas situações e aprimorando as atividades. Ainda, grande parte das decisões sobre a oferta coube aos professores e suas unidades curriculares, o que dependeu também da situação de cada turma, em cada curso.

Abaixo, os trechos exemplificam como as atividades de ensino se deram ao longo do primeiro ano da pandemia, e também no primeiro semestre de 2021, as mudanças ocorridas ao longo desse período, e as iniciativas tomadas pela instituição e pelos docentes, principalmente no que tange à assincronicidade e sincronicidade, além de iniciativas específicas como o ensino modular.

Entrevistado 1

Percebemos que as metodologias utilizadas no presencial e na educação à distância não eram suficientes, o professor precisava se adequar, não só a sua unidade curricular, mas também adequar a turma e determinados conteúdos que têm de ser ministrados de formas diferentes, não podia ser toda aquela unidade curricular igual. Houve muita reorganização dos campi, inclusive um rearranjo curricular, de conteúdos ficarem para trás e depois serem resgatados. Hoje em dia o IFMS já segue o seu currículo como está no plano pedagógico dos cursos. Em 2020, nenhuma instrução normatizou que as atividades deveriam ser assíncronas ou síncronas, coube a cada docente organizar, em cada unidade curricular, dentro de cada turma, de cada curso. Hoje, pela Instrução 01/2021, é obrigatório algum momento síncrono em todas as unidades curriculares, mas não tem quantidade mínima. Outra novidade nessa nova instrução é que é obrigatório também que todas as permanências do estudante sejam síncronas.

Entrevistado 2

Em vários momentos, os professores reabriram atividades, estendiam o prazo de entrega, então teve bastante compreensão, várias atividades de recuperação de aprendizagem. O IFMS também fez impressão de material para alunos que não conseguiam acesso, e em datas específicas iam retirar esse material no campus, era dado um prazo para fizessem as atividades e devolvessem aos professores para que pudessem fazer a correção.

Entrevistado 3

Se o aluno não tem acesso, nós esperamos, autorizamos o professor a reabrir a atividade, dar mais prazo. Também pedimos que, se antes da pandemia, o docente costumava dar duas ou três atividades durante o bimestre, que fizesse igual agora, sem excessos, senão o estudante iria saturar, ele também iria, não conseguiria corrigir todas as atividades, e a gente não ia mais conseguir andar com essa situação não presencial. Hoje isso melhorou consideravelmente. No primeiro semestre da pandemia a maioria das atividades foi assíncrona, porque o próprio professor também estava se adaptando, e naquele momento a gente acreditou que seriam dois meses, o que não aconteceu. O que eu vejo de diferença para agora é a evolução com aulas síncronas, com um melhor atendimento ao aluno, e que ele se aproximou mais, porque entendeu que a pandemia não ia acabar tão rápido. Hoje no Superior a maioria das aulas é síncrona, o do Proeja é totalmente síncrono, mas no técnico integrado a situação é mais complicada.

Entrevistado 4

A grande mudança em 2021 é a adesão da atividade síncrona por grande parte dos docentes. Tem curso superior todo dia com aula síncrona, nos técnicos integrados a gente tem feito escala de 15 dias, isso tem ajudado muito os estudantes. A gente pega as disciplinas e divide em dois grupos, por exemplo, o grupo que posta atividade na segunda-feira e o grupo que posta na quinta-feira, então o docente que postou atividade na segunda-feira só vai postar de novo daqui 15 dias, isso dá um intervalo para o estudante fazer atividade. Nesse intervalo entre uma postagem e outra a gente trabalha com as permanências e com as atividades síncronas. Então mudou muito de 2020, acho que vai mudar ainda mais no segundo semestre deste ano.

Entrevistado 5

Posso dizer por mim, as minhas primeiras postagens, as minhas primeiras aulas foram bem ruins, se eu for comparar com as de agora. E uma coisa que eu percebi, por exemplo, é que preciso ter um momento síncrono com os estudantes. Então muitos docentes, que no início não utilizavam, agora estão utilizando esse momento pelo Meet com os alunos, que é extremamente importante.

Entrevistado 7

No começo, até a própria recomendação da Pró-Reitoria de Ensino era que não fosse investido tanto em vídeos por causa da questão de acessibilidade dos estudantes. Então aqui no campus começamos muito com conteúdos em formato de texto, e os estudantes sentiram ainda mais o impacto, porque eles queriam ouvir a explicação do professor. No segundo semestre de 2020 notamos a necessidade de começar com as *videoaulas*, só que encontramos uma certa resistência por parte dos docentes porque eles acabaram se acostumando com aquele outro formato. Alguns toparam a ideia e os vídeos deram muito certo para quem fez. Para este ano nós passamos a incentivar mais ainda o formato de *videoaulas* e temos perspectiva de aumentar as aulas síncronas por conta da instrução normativa da Proen.

Entrevistado 8

No começo a gente fez uma orientação aos professores para que fizessem atividades que fossem possíveis de ser executadas num celular, por exemplo, vai ser um texto, vai ser muito ruim digitar um texto via celular, então o aluno teria a opção de escrever numa folha, tirar foto, e mandar para o professor. Para o segundo semestre de 2020, construímos diretrizes, um padrão, o professor teria duas formas de fazer as aulas, síncronas e assíncronas, isso deveria ser avisado no início semestre, fechamos nessas ferramentas para criar um padrão, o Moodle para as atividades, o Google Meet ao vivo, e para aulas gravadas poderia ser o Google Meet ou YouTube, fora disso não poderia, e para o atendimento, Google Meet ou WhatsApp. Criamos algumas orientações para os professores, *videoaulas* um pouco mais curtas, e um modelo de classe para o Moodle para padronizar. Nessa reestruturação, decidimos por postagens quinzenais, então um grupo de professores postam na segunda-feira, na outra semana outros professores postam, mas toda semana tem atividades para os estudantes. Essa estrutura foi muito positiva.

Entrevistado 9

O primeiro momento foi muito difícil, mas no segundo semestre de 2020 o professor já tinha uma relação material com esse processo mediado por atividades não presenciais, e tinha mais propriedade para orientar sobre o Moodle, então foi tendo subsídios para melhorar o processo de ensino significativamente. Os alunos também perceberam que era preciso estudar, que os professores não iam dar nota e passar todo mundo, então a gente percebeu uma seriedade maior neles, e até acho que o desempenho acadêmico de alguns foi melhor por causa disso. Todos nós sabíamos também que a pandemia não ia acabar cedo, e essa percepção foi significativa. Aqui organizamos e oferecemos as disciplinas no formato modular, as turmas iniciais, no primeiro mês, estudaram três disciplinas, e gradativamente fomos ampliando, então isso foi o módulo. Os professores trabalhavam todo o conteúdo da disciplina durante um mês, é uma sobrecarga grande, mas os alunos tinham três disciplinas por vez apenas para se preocupar.

Entrevistado 11

Aqui no campus nós não tivemos a obrigatoriedade de aulas síncronas, ficou muito da expertise do professor, mas também se ele se sente à vontade, e até como que cada turma reage, como funciona a disciplina.

Até a realização das entrevistas, o Campus Naviraí foi o único do IFMS a implementar aulas síncronas, de segunda a sexta-feira, com todos os professores e unidades curriculares, para todas as turmas e cursos. O campus elaborou um calendário e uma agenda em que constam todas as aulas marcadas na semana e os links de acesso a elas. Todas são gravadas e ficam disponíveis para os estudantes.

Assim, percebe-se que foram variadas as respostas da instituição na pandemia, e que cada campus foi tomando decisões no intuito de melhorar a oferta da educação remota emergencial, adequando suas realidades e fazendo modificações à medida que o tempo passava.

Outro importante desafio neste período foi conseguir realizar o acompanhamento e monitoramento dos estudantes nas atividades não presenciais. Apesar de isso ter sido feito desde o início, foi na Instrução Normativa nº 01/2021 que a Pró-Reitoria de Ensino sistematizou os procedimentos para o que chamou de busca ativa, nos casos em que não houvesse participação do estudante nas atividades síncronas e assíncronas.

Nessa situação, o documento indicava que o professor da unidade curricular deveria informar à coordenação de curso, para apreciação e análise com a equipe pedagógica como forma de identificar os motivos da não participação, conforme as recomendações do Anexo I da Instrução, chamado de Etapas da Busca Ativa. Nele, constavam cinco possíveis situações para a não participação do estudantes nas atividades (sem acesso às atividades; teve acesso mas nenhuma atividade foi realizada; teve acesso porém elegeu a(s) disciplina(s) que iria cursar; teve acesso e realizou as atividades propostas, mas teve rendimento abaixo de 6,0; outras situações impostas pela pandemia) e as etapas que o campus deveria realizar para a busca ativa em cada uma dessas situações, sendo elas: rastreamento, por meio do contato com o estudante e seu responsável (quando aluno menor de idade); identificação da causa; intervenção pontual, com ações que o campus poderia tomar em cada situação; e o resultado da busca ativa. O documento também indicava que o campus deveria realizar o registro de todas as etapas.

Os gestores entrevistados para esta pesquisa abordaram esse acompanhamento e busca ativa dos estudantes em diversos momentos, relatando as dificuldades de conseguirem contactar os estudantes e seus responsáveis, e de conseguirem dados fidedignos sobre a participação dos alunos nas atividades, além de algumas medidas tomadas a partir das buscas realizadas.

Entrevistado 1

Vimos muito empenho dos coordenadores, docentes, pedagogos e técnicos de assuntos educacionais em realmente irem atrás do estudante. A busca ativa tem sido feita, mas algumas coisas não são possíveis de serem resolvidas. A tabela que está na Instrução Normativa é muito objetiva, foi construída em conjunto, para realmente suprir essas lacunas, nela constam orientações do que o campus tem que fazer em cada etapa, e as atitudes que deve tomar. Os momentos síncronos das atividades também servem para a busca ativa, identificar quais estudantes não conseguiram participar e daí depois ir entender com eles o porquê de não terem conseguido.

Entrevistado 3

O monitoramento é feito pelo Moodle, em todas as turmas há alguém da equipe pedagógica, e os coordenadores do curso estão em todas as turmas, então fazemos esse acompanhamento. E temos que avisar o Conselho Tutelar sobre o aluno que desapareceu, que não está participando, fazemos isso também.

Entrevistado 5

O monitoramento é feito assim: o professor passa para a coordenação e a coordenação passa para o assistente de aluno e o assistente de aluno entra em contato com as famílias, com o telefone do responsável. Duas lacunas, sabemos que ainda não conseguimos o convencimento de que todos os docentes façam esse trabalho, mas a maior lacuna é o cadastro do estudante, não existe um processo de atualização do cadastro em toda rematrícula, então muitos dos contatos que estão ali não existem mais, mandamos e-mail, volta, ligamos, ninguém atende, o telefone não existe.

Entrevistado 6

Fazemos o monitoramento, a equipe pedagógica tenta analisar os diários e as atividades, inclusive, encaminhando ao Conselho Tutelar a relação dos estudantes que não estão frequentando as aulas.

Entrevistado 7

Neste ano trabalhamos com mais afinco na busca ativa, ligando para os estudantes, para os pais deles, principalmente os menores de idade, perguntando o que está acontecendo. Esse monitoramento é feito por meio de um relatório no qual conseguimos ter as frequências, os acessos dos estudantes, quanto tempo faz que não acessam a sala do Moodle. Mas notamos que isso era insuficiente porque o relatório nos dá o acesso ao Moodle, mas não quer dizer que o estudante está participando das atividades, então isso acaba gerando um complicador que nós tentamos mitigar durante os conselhos pedagógicos que fazemos com os professores, quando falam quais alunos estão com notas baixas, e aí conseguimos ali ter um olhar mais holístico sobre toda a situação.

Entrevistado 8

A busca ativa talvez seja o ponto que tenhamos maior dificuldade por conta do contato com os estudantes. O sistema acadêmico, na maioria das vezes, está desatualizado, então o telefone deles já mudou, mandamos e-mail, retorna, esse é um problema desde o início da pandemia. Quando nos vimos nessa situação de só ter o contato virtual, demoramos para conseguir chegar a muitos estudantes, mas acabamos conseguindo.

Entrevistado 9

O monitoramento é feito com os dados, são várias análises e várias frentes e metodologias também, uma foi mapear todo o desempenho acadêmico, de turma a turma, quantos foram aprovados em tal disciplina, quantos reprovaram. Então pelos índices de desempenho acadêmico desses estudantes conseguimos ter a percepção, por exemplo, de que química é uma disciplina em que há alto índice de reprovação, então já tenho que ter projeções, em termos de gestão, porque vou ter que oferecer dependência de química para essa turma. Vou lá no diário e verifico, de 30 estudantes, apenas 10 fizeram atividades, então o professor vai entrar em contato com eles, a gente fala busca ativa, e vai procurar outra oportunidade para fazerem essas atividades.

Entrevistado 11

Com o passar dos semestres, fomos conseguindo fazer esse monitoramento cada vez melhor. No começo não entendíamos muito bem como fazer, gerávamos relatórios no Moodle e conseguíamos saber quais estudantes não estavam acessando, fomos organizando estratégias para ter as informações, mas não conseguíamos trabalhar muito com essas informações. Neste primeiro semestre de 2021, conseguimos ter esse contato mais próximo, mapear quem é que não estava acessando, para depois irmos entendendo um pouco desse comportamento. Ainda temos muitos problemas porque, mesmo que você entre em contato, oriente o estudante, mesmo assim não conseguimos salvar todos porque alguns têm problemas que estão além do que podemos auxiliar. Mas melhoramos muito neste semestre em relação ao ano anterior.

Entrevistado 12

Situações de alunos simplesmente abandonarem algumas unidades curriculares, escolherem quais cursar, isso mostrou, de certa forma, um ponto que precisava ser acompanhado, aí começamos a trabalhar na elaboração de alguns relatórios, para notificação aos responsáveis, toda a nossa equipe foi acionada, no sentido de que tais alunos estavam precisando de um acompanhamento mais perto. Essa prática começou, na verdade, no segundo semestre de 2020, e neste primeiro semestre de 2021 nós fizemos de novo, e agora daremos continuidade. Dá para dizer que o abandono diminuiu.

De acordo com o Relatório Final da Avaliação Diagnóstica das Atividades não Presenciais (IFMS, 2021a), sendo a busca ativa “uma ação que permite identificar, registrar, controlar e acompanhar o estudante que está ausente do processo escolar ou em risco de evasão” (p. 19), nesta pesquisa também pretendeu-se verificar se a evasão foi, de fato, um desafio enfrentado pela instituição durante este período, visto que o aumento da probabilidade de evasão dos alunos em decorrência da pandemia foi um dos desafios apontados no enquadramento teórico (Gusso et al., 2020).

Os números oficiais apontam que o IFMS acabou registrando um decréscimo nos números em 2020, em comparação ao ano anterior.

Quadro 9

Dados da evasão de estudantes e transferência para outras instituições de ensino

Tipo de curso	Evasão 2019	Transferência 2019	Total 2019 (Evasão + Transferência)	Evasão 2020	Transferência 2020	Total 2020 (Evasão + Transferência)
Especialização (<i>lato sensu</i>)	168	10	178	72	9	81
Bacharelado	54	5	59	30	4	34
Superior de Tecnologia	351	9	360	231	1	232
Licenciatura	43	2	45	5	1	6
Técnico	360	441	801	481	277	758
Formação Inicial	87	0	87	74	0	74
Total	1063	467	1530	893	292	1185

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados repassados pelo IFMS¹⁴⁷.

Sabe-se que a evasão é uma temática sensível nas instituições de ensino e que requer análises mais aprofundadas para que se possa afirmar se, na realidade, este é ou não um problema que se intensificou na pandemia. Porém, percebeu-se, nas falas dos gestores, que o IFMS buscou mecanismos para tentar evitar a perda de estudantes durante as atividades não presenciais, como a possibilidade de realizarem menor número de unidades curriculares, o que pode ter contribuído para a permanência deles na instituição. Essa temática surgiu ao longo das entrevistas, mesmo que não no contexto de um desafio específico da pandemia. Apresentam-se abaixo alguns trechos, demonstrando que, mais uma vez, a situação se difere de campus para campus.

Entrevistado 3

As transferências de alunos estão acontecendo, a maioria no técnico integrado, foram quase 60 transferências, uma parte foi embora, mas a maioria é porque quer um retorno presencial ou um atendimento diferenciado, talvez uma flexibilização de ir ao campus. No ensino superior está pouco, achei que está andando bem, os alunos às vezes não comparecem na aula, mas assistem e fazem as atividades, acabam achando um tempo para isso.

¹⁴⁷ Dados extraídos e compilados em fevereiro de 2021, via Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), repassados pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação n° 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

Entrevistado 5

O maior número de transferências que tivemos foi de estudantes que entraram no primeiro semestre de 2020, que ainda não conheciam a instituição, estavam estudando só há pouco mais de um mês quando a pandemia começou, não tinham vínculo com o IFMS ainda. O superior também está nos deixando extremamente preocupados, tanto que nós abrimos trancamento para qualquer momento, com medo de perder estudante, porque se não trancar ele vai parar o curso. Então o superior está sendo menos satisfatório do que o técnico integrado.

Entrevistado 6

Os estudantes que já entraram em 2021 sabendo que iriam estudar no não presencial estão se destacando muito mais do que os estudantes do ano passado, que agora estão no terceiro semestre, esses tiveram muita dificuldade, uma evasão grande, então a evasão deste semestre está menor do que dos alunos do primeiro ano em 2020. Hoje a gente tem aqui no campus alguns estudantes que estão pedindo transferência, talvez até mais do que no ano passado, porque melhoramos a nossa qualidade de ensino, quem está saindo são os alunos mais “despreocupados”, vamos dizer assim, aqueles que não são comprometidos, e estão indo para outras escolas públicas, onde estão dando média para todos os alunos e passando todos de ano. Aqui no IFMS não é assim, os alunos sabem que têm que participar das atividades.

Entrevistado 8

Percebemos que muitos estudantes começaram a trabalhar, e como algumas das nossas atividades são diurnas, professores que fazem atividades ao vivo, o pai acabou trocando o filho de escola para que ele possa trabalhar. Também tivemos um número muito grande de alunos que pediram transferência porque mudaram de cidade, não sabemos se foi por conta da pandemia.

Entrevistado 9

Tivemos algumas transferências nas turmas iniciais do técnico integrado. Em alguns casos, como são alunos ingressantes, nem pedem transferência, simplesmente pararam de acessar o Moodle e aí sabemos porque fazemos o acompanhamento. Quando a pedagoga liga para o estudante ou o responsável dele, descobre que já está matriculado em outra escola. No superior tivemos algumas evasões e alguns trancamentos de matrícula também, mas aí não é considerado evasão, evasão é aquele que vai embora. O que temos é um número significativo de estudantes que estão fazendo menos disciplinas, e tendo êxito em menos disciplinas, depois eles terão que fazer as outras.

Outros aspectos da dimensão didático-pedagógico apontados por alguns gestores tratam sobre planejamento, rotina de estudo e de trabalho, e a avaliação dos estudantes neste período pandêmico. Apesar de citados por poucos entrevistados, entendemos que o registro neste trabalho é válido porque acrescenta desafios e iniciativas do IFMS e vão ao encontro do que foi registrado também no enquadramento teórico deste trabalho, significando que a situação encarada pela instituição tem mais similaridades com as já registradas na literatura.

Entrevistado 3

O maior desafio é a conscientização de rotina de estudo do aluno, ele manter o compromisso com o estudo ficou muito difícil durante a pandemia. Acho que gastamos 30% do tempo de ação pedagógica em cima dessa conscientização, capacitação, de forma que o aluno mantivesse uma rotina, que entendesse que o processo depende dele também. A rotina de trabalho do docente também, no começo foi bem complicado, ele não se sentia preparado, então houve algumas situações, aquela negação de iniciar o processo, de continuar o ensino.

Entrevistado 8

Qual era o grande problema do começo da pandemia? Muito se falava que era só até o meio do ano, aí depois que era só até agosto, então não tinha uma organização, você não conseguia ter um planejamento mais longo. Agora os professores já têm um planejamento, esse semestre todos tiveram planejamento do começo ao fim, o semestre que vem já passamos um planejamento para

eles, do começo ao fim. Então vai evoluindo, é claro que não é a melhor opção, a melhor opção é estar no presencial, mas pelo menos já conseguimos nos planejar.

Entrevistado 9

Percebo que há professores que conseguiram repensar e verificar que a avaliação do estudante não é só atribuição de nota, só cumprir um protocolo. Temos feito orientações, conversas, para que pensem na avaliação para além disso, no sentido de que é um processo de mediação do conhecimento, verificar se o aluno conseguiu aprender, se compreendeu o conteúdo dentro dessa ementa, mas o modo como o professor vai fazer essa avaliação perfaz a subjetividade. Só que o nosso sistema corrobora para que o professor tenha essa percepção, de se sentir obrigado a lançar notas, mas eu percebi que houve mudanças, sim.

Entrevistado 10

Uma das coisas que destaco é o próprio planejamento. Em 2021 a gente já sabia que o primeiro semestre inteiro ia ser remoto, então os professores e os alunos já sabiam, não tinham mais as expectativas de volta para o presencial, não volta, volta, não volta. Isso já é uma coisa que melhora, eu me planejo para isso. Além disso, os professores já tiveram dois semestres de 2020 para testar coisas, saber o que funciona e o que não funciona.

Ainda, foi indicado por parte dos gestores como um desafio ao longo da pandemia o fato de alguns servidores das áreas de psicologia e pedagogia estarem afastados das atividades laborais para realização de pós-graduação *stricto sensu*¹⁴⁸, o que gerou impactos principalmente nesta dimensão e na social, afetiva e psicológica, já que é uma força de trabalho que temporariamente fica indisponível, em áreas fundamentais para o suporte ao desenvolvimento das atividades não presenciais nos campi.

Por fim, apontamos como iniciativas desta dimensão, verificadas na análise documental, a continuidade da oferta de vagas no Programa de Monitoria e de Estágio Interno (já citados na Dimensão Normativa, por conta das modificações nos editais de oferta), cujas atividades foram modificadas para não presenciais por conta da pandemia, o que reforça os esforços da instituição em continuar oferecendo oportunidades aos alunos que possam contribuir para a sua formação.

4.1.5 Dimensão social, afetiva e psicológica

Esta dimensão aborda as diferentes relações sociais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, assim como as que cada um deles mantém em suas respectivas casas, visto que a pandemia criou novos contextos de convívio, em que pessoas desenvolvem suas funções não mais em seus locais de trabalho, e alunos deixaram de ir a lugares específicos para estudar. Esses reordenamentos de espaços em comum podem criar dificuldades e impactos nos indivíduos e famílias.

¹⁴⁸ Pela legislação vigente, servidores públicos podem solicitar afastamento de suas funções para realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de pós-doutorado em instituições nacionais e estrangeiras, assegurados todos os direitos e as vantagens a que fizer jus em razão do cargo. Os interessados passam por processo seletivo para concorrer às vagas de afastamento, sob responsabilidade da Diretoria de Gestão de Pessoas do IFMS. Retirado de <http://servidor.ifms.edu.br/assuntos/gestao-de-pessoas/capacitacao/afastamentos> em 14 de outubro de 2021.

Além disso, esta dimensão trata sobre as questões emocionais de servidores e estudantes, sua saúde mental, e impactos que a sobrecarga de trabalho e estudo podem gerar. Ainda, busca-se apresentar iniciativas tomadas pelo IFMS como forma de contribuir para amenizar o sofrimento deles neste período.

Como primeiro indício de que a pandemia realmente pode ter afetado emocionalmente os envolvidos, no caso específico dos estudantes, no Quadro 7 (ver Dimensão Diagnóstica) é possível perceber que os ‘aspectos emocionais que interferem no processo de ensino e aprendizagem’ foi uma das dificuldades mais apontadas por estudantes na realização das atividades não presenciais, na questão específica sobre dificuldades formulada nas avaliações diagnósticas realizadas pelo IFMS em 2020. Apesar de só revelar dados de cinco dos dez campi da instituição, os números contidos no Quadro são relevantes pois demonstram que nos cinco campi os índices aumentaram do primeiro para o segundo semestre, o que pode significar que os impactos emocionais foram se intensificando à medida que a situação se prolongava.

Entre os campi, destaca-se o de Dourados, no qual essa dificuldade foi apresentada por 70,3% e 74,1% dos estudantes que responderam o questionário, no primeiro e segundo semestre, respectivamente, números esses muito significativos, os maiores entre todas as dificuldades apontadas e entre todos os semestres e campi, conforme pode ser verificado no referido Quadro. Analisando apenas os números referentes à avaliação do segundo semestre, em torno da metade dos estudantes (os índices variam de 41,6% a 52,1%) dos outros quatro campi analisados também apontaram os aspectos emocionais interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

Os gestores frisaram em suas falas esse impacto emocional da pandemia, de uma forma geral, e que este, por sua vez, causou consequências no processo de ensino e aprendizagem. Essa foi uma das dimensões mais abordadas nas entrevistas, justamente porque os participantes reconhecem a importância do bem-estar psicológico para a vida dos indivíduos. A partir de agora, são apresentados trechos que ressaltam os desafios apontados pelos entrevistados nos aspectos relacionados a essa dimensão, como estresse e cansaço, causados pela sobrecarga de trabalho, desmotivação e carência devido à falta de convivência social, entre outros, além da interação entre professores e alunos.

Entrevistado 1

Exigiu-se um empenho muito grande dos servidores, então o trabalho que antes conseguiam fazer em meia hora, atualmente precisam do dobro, do triplo de tempo. Percebe-se agora um desgaste muito grande, vai acumulando estresse, cansaço. A gente também identifica que, às vezes, o estudante está recebendo o auxílio digital, está com computador, eu preparei a minha aula, fiz isso e aquilo, e mesmo assim o aluno não conseguiu participar, então é uma frustração muito grande, que impacta em você e em tudo que é feito. Além disso, quando o professor está próximo do estudante, consegue identificar como ele está, mas agora nem a câmera ele abre durante a aula, então há essa dificuldade, a interação ficou prejudicada.

Entrevistado 2

O que aumentou muito foi o estresse em todas as equipes, e a jornada de trabalho. Perdemos a noção de horário, tem horário para começar, mas não tem horário para terminar de trabalhar. Chegamos a trabalhar até 4 horas da manhã, para conseguir atender as demandas, então acho que isso gerou um estresse em todo mundo, de maneira geral.

Entrevistado 3

Os servidores estão cansados, vejo esse desgaste. Muitos docentes relataram problemas psicológicos durante o período de isolamento. Não deixaram de postar as atividades, mas o auto ego da profissão, de fazer o melhor trabalho, pesou bastante para alguns, que se sentiam impotentes na hora de executar o seu trabalho, achavam que não era o ideal, alguns perderam o brilho de dar aula, perderam o afeto do contato direto com o aluno. Sentem muita falta disso, falam que estão com saudade do campus, de sentar e conversar com os alunos, porque eles eram muito próximos antes. Perdeu-se muito isso, ficou frio o relacionamento. Vivemos tentando quebrar essa frieza, falando para o docente que ele precisa criar meios, fazer uma brincadeira na aula, quebrar um pouco o gelo. Precisamos ser um pouco mais artistas agora, porque o aluno já vem com um pouco mais de desânimo, sente que virou um ensino eletrônico, que é uma máquina que está ensinando, então procuramos tentar melhorar isso.

Entrevistado 5

A maior dificuldade são os problemas que não conseguimos resolver, aqueles sociais, psicológicos. Hoje o fator emocional é a principal dificuldade, tanto dos estudantes como dos docentes, mas principalmente dos docentes, eles estão muito cansados. Precisamos do convívio social, isso faz falta, chegar ali, olhar o colega, falar bom dia, contar uma fofoca, dar risada.

Entrevistado 7

A gente notou que, até hoje, o que é mais impactante em relação à aprendizagem dos estudantes, ou mesmo à atuação dos docentes, é a questão emocional, questões psicológicas, que englobam depressão, entre outros problemas. A pandemia talvez tenha agravado isso por estarmos dentro de casa, não ter lazer, não ter outras rotinas. Eu acredito que, de um modo geral, a parte emocional, motivacional, é a mais impactante hoje na responsividade dos estudantes e dos docentes às propostas que são feitas de ensino e aprendizagem.

Entrevistado 8

Na minha opinião, a situação foi mais pesada no aspecto psicológico. Alguns professores desenvolveram crise de ansiedade, síndrome do pânico, choraram durante reuniões de trabalho, desabafando, então eu percebi um pouco mais pesado para os docentes.

Entrevistado 9

A pandemia nos afetou emocionalmente, a carência afetiva, a gente tem muito essa coisa do calor humano, de estar junto, é um desafio lidar com isso durante a pandemia.

Entrevistado 10

Tenho absoluta certeza que o mais difícil foi as condições psicológicas, temos visto isso, muitos alunos, excelentes, que travaram. Nós precisamos de comunicação, de pessoas, imagine para um adolescente, que na escola é o convívio dele, a escola é de onde saem as amizades dele, de onde saem os relacionamentos, sem poder ir à escola, ir à cantina bater um papo. A escola não é só um lugar onde está aprendendo conteúdo, está também desenvolvendo habilidades, conversando, então isso tudo afeta.

Entrevistado 11

A equipe tem ficado praticamente 24 horas por dia disponível, isso tem deixado os servidores muito cansados e sobrecarregados. Vejo alguns professores se reinventando, buscando maneiras mais lúdicas, usando softwares diferentes para que o aluno se motive. Mas também um grupo de servidores desmotivados, que agora já estão se deixando levar, já entraram na fase do comodismo, já acham bom o trabalho não presencial, já sabem usar o Moodle, não querem aprender tudo de novo quando voltar para o presencial, com os cuidados que uma pandemia requer. Mas a minha maior queixa, muito pessoal, é como motivar os estudantes a participarem efetivamente, entenderem que era, sim, melhor estar dentro da sala de aula, mas já que não estamos, como fazê-

los levar a sério as atividades não presenciais. E esse não é um problema só da pandemia, porque dentro da sala de aula a gente tem isso também, então o problema é crônico, que é a falta de motivação, de interesse de grande parte dos alunos, que não entendem por que estão ali, por que estudar é importante. Esse é um problema que se agravou ainda mais agora.

Entrevistado 12

Alguns alunos têm apresentado desmotivação por não terem convívio social. De certa forma, nos momentos síncronos, o convívio social virtual acontece. É frio? É, mas é o que temos agora, infelizmente. E tem professor que chega na metade do semestre e está cansado, lógico que está cansado, porque está trabalhando muito mais hoje em dia. O trabalho do professor, do gestor, tem sido muito mais desgastante do que antes, estamos trabalhando praticamente 24 horas por dia, porque é mensagem no WhatsApp chegando o tempo inteiro, por exemplo.

Os gestores também apontaram as relações familiares e a situação do cotidiano em casa como desafios no processo, incluindo o fato de que estudantes são obrigados a cuidar de irmãos no horário em que deviam estudar, por exemplo, e as muitas mortes ocorridas na pandemia, que também geram sofrimento aos envolvidos.

Entrevistado 1

Os afazeres domésticos, cuidar dos filhos, tem situação pessoal muito complicada, de servidores com casos de mortes na família, isso tudo afetou realmente a saúde dele.

Entrevistado 3

O maior impedimento é o impedimento humano durante essa pandemia, não é tecnológico. Envolve muita coisa, até o pessoal, a família dentro de casa também gera problemas que interferem diretamente. Às vezes os pais acham que o estudante não faz nada porque está em casa e não na escola, então o manda fazer alguma coisa mesmo que esteja no horário de estudar.

Entrevistado 5

Recebo constantemente mensagens dos estudantes relatando problemas psicológicos, que precisam cuidar dos irmãos, fazer atividades domésticas que lhes impedem de estudar. Uma grande dificuldade é convencer, fazer com que o docente entenda isso, e crie uma sensibilidade de que o estudante não está fazendo as atividades só porque não quer fazer, que existem outros motivos.

Entrevistado 7

Há os fatores secundários, que é a questão social, temos aluna que é mãe muito jovem, estudantes que cuidam dos avós, dos irmãos mais novos que não estão indo à escola, isso tudo tem impactos.

Entrevistado 8

Muitos alunos começaram a cuidar de irmão mais novo, porque a creche estava fechada, cuidar da casa, porque muitas famílias têm essa cultura de achar que o estudante está em casa e por isso não está fazendo nada. Esse aspecto psicológico pesou muito nos alunos, principalmente essa questão de os pais os cobrarem porque estão em casa e não estão estudando, trabalhando.

Entrevistado 9

A gente está morando no trabalho, para quem tem filhos é ainda mais complicado, tem de lidar com isso no cotidiano, é diferente de estar cumprindo seu trabalho fora de casa, então alguns tiveram o desafio de administrar essa questão. E a própria situação dos nossos estudantes, em que os pais precisam trabalhar fora, algumas categorias profissionais que não estão em *home office*, temos um percentual muito grande de pais que trabalham em supermercados, em postos de trabalho que são considerados essenciais, e eles têm que estar lá todo dia, e aí os filhos ficam em casa, então esse é um complicador.

Entrevistado 11

Alguns estudantes têm muitos problemas que estão fora do que podemos auxiliar, com casos de Covid na família, perdendo familiares, alunos trabalhando, cuidando dos outros irmãos.

Pelas entrevistas, buscou-se perceber também se a instituição havia tomado iniciativas no intuito de minimizar as questões relacionadas a essa dimensão, e amenizar o sofrimento de professores e estudantes durante a pandemia. Os gestores apontaram que há, sim, a oferta de apoio psicológico com profissionais da área, e outras ações que tentam promover o bem-estar neste período, mas isso varia de acordo com a realidade de cada unidade do IFMS, conforme se pode verificar abaixo.

Entrevistado 3

Aqui o psicólogo atende todos que o procuram. Propusemos aos docentes conversas com ele, alguns fazem esse atendimento. Conversamos com aqueles que estão com problemas para achar um meio termo, tentar remanejar a disciplina, parar uns dias, antecipar outro professor para dar essas aulas até eles se recuperarem, fazemos tudo que é possível. Com relação aos alunos, nós nos aproximamos por reuniões, conversas, para ver qual era o desejo deles, o que faltava, diminuimos a carga de atividades, que eles reclamavam bastante. Deixamos o contato do psicólogo para eles também, isso é fundamental, ainda mais nesse momento caótico, e alguns entraram em contato e começaram ali uma conversa. A ideia é essa, não é um tratamento, mas é um acolhimento.

Entrevistado 6

Existe o desafio emocional, da questão que foi imposta, do isolamento emocional. No ano passado, fizemos duas rodadas de reuniões individualizadas com os servidores, para perguntar como cada um estava, se precisava de apoio material, apoio emocional, se estava bem de saúde, se precisava de alguma coisa. Nós ouvimos docente reclamando e chorando de questões pessoais. Foi uma conversa não com viés de cobrança, mas sim com um viés de oferecer ajuda, e foi muito bom, aproximou bastante. Não conseguimos fazer isso com os alunos, mas o nosso psicólogo atendeu alguns deles individualmente, inclusive, alguns casos atendeu presencialmente, para conversar.

Entrevistado 8

Muitos estudantes precisaram de atendimento com a psicóloga. Foi muito grande a quantidade de alunos e também de pais pedindo para que os filhos passassem pela psicóloga.

Entrevistado 9

Nós temos uma psicóloga organizacional no campus, que no semestre passado fez algumas atividades em relação à pandemia, mas ela afirma que a dinâmica não é ela chegar no servidor para perguntar se ele está precisando de apoio psicológico, então as ações têm que ser para todos. Mas nas reuniões ela sempre oferece ajuda, que eles podem entrar em contato se precisarem, e tem feito alguns atendimentos com professores que se abalaram mais. Neste semestre estamos com uma psicóloga voluntária que está desenvolvendo um projeto muito interessante por meio de oficinas com os estudantes também, para tratar sobre os sentimentos. De algum modo, ela proporciona um apoio psicológico coletivo, e a partir daí ampliou para aqueles que sentissem necessidade de procurar uma orientação psicológica individual também.

Entrevistado 11

No caso dos servidores, o atendimento seria com a nossa psicóloga mesmo, que é organizacional. Quando identificamos um estudante numa situação que precise de acompanhamento ou orientação, falamos com ela e ela consegue dar esse suporte e atendimento aos estudantes por meio de parcerias que o campus tem com algumas clínicas e universidades daqui.

Entrevistado 12

O campus tem psicóloga organizacional, mas a procura por parte dos servidores é bem pequena, poderia ser mais bem aproveitada essa força de trabalho dentro do campus. A regra é não atender alunos, mas aqui existe um acordo de, sim, fazer esse atendimento. Além disso, desde o semestre passado, direcionamos os atendimentos dos estudantes para a clínica de psicologia de uma universidade parceira nossa.

Em relação ao apoio psicológico oferecido a servidores e estudantes, mostra-se necessário explicar¹⁴⁹ que o IFMS conta atualmente com 13 psicólogos, distribuídos nas 11 unidades da instituição (sendo um na reitoria, nove campi tendo um psicólogo cada, e apenas o Campus Campo Grande com três). Todos ocupam o mesmo cargo de Psicólogo-Área, não possuindo nenhuma distinção entre organizacional e/ou educacional no Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação, conforme a Lei nº 11.091/2005¹⁵⁰.

Apesar disso, ocorreu uma diferenciação na denominação do cargo nos editais dos três concursos públicos realizados até o momento para preenchimento dessas vagas. No primeiro e no segundo, realizados em 2009 e 2010, respectivamente, cujos editais foram elaborados pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)¹⁵¹, a denominação do cargo constava como Psicólogo (Organizacional). Já no edital elaborado pelo próprio IFMS, do ano de 2013, a denominação do cargo passou a ser apenas de Psicólogo.

Dos 13 psicólogos que hoje trabalham na instituição, sete foram nomeados por meio dos dois concursos realizados pela UTFPR, quatro pelo do IFMS, e dois entraram na instituição por meio de processo de redistribuição, advindos de outras instituições públicas, sendo assim, seguem as atribuições do cargo conforme editais de concurso público pelo qual foram aprovados inicialmente. Desta forma, quando os gestores tratam sobre esse assunto nas entrevistas, é por essa distinção nos concursos públicos realizados para preenchimento das vagas ofertadas a tais profissionais.

Também buscou-se nas entrevistas (ver Quadro 3) compreender um pouco sobre a comunicação entre a instituição com os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente os estudantes, visto que as instruções normativas da Pró-Reitoria de Ensino, já abordadas neste trabalho, orientavam que os campi deveriam definir um canal de comunicação para esclarecimento de dúvidas e suporte pedagógico. A pergunta que tratava sobre o tema foi específica aos dez diretores de ensino (Apêndice 4) e pretendeu, ainda, averiguar se, na opinião deles, o canal escolhido pelo seu campus conseguia atender aos objetivos propostos.

Todos eles apontaram o WhatsApp como o canal de comunicação mais utilizado durante este período, seja pelo contato direto ou por meio de grupos criados. Há grupos com estudantes, com pais/responsáveis, por cada turma, grupo de líderes de turma, entre outros. Outros canais

¹⁴⁹ As informações foram repassadas à pesquisadora pela Coordenação de Administração de Pessoal, ligada à Diretoria de Gestão de Pessoas do IFMS, por e-mail enviado em 30 de setembro de 2021.

¹⁵⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11091compilado.htm. Acedido em 09 de outubro de 2021.

¹⁵¹ Sob designação do Ministério da Educação, a UTFPR foi tutora do processo de implantação do IFMS entre 2008 e 2010. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historia> em 08 de outubro de 2021.

apontados: e-mail (n=8), seja estimulando os estudantes a usarem o e-mail institucional do Gmail disponibilizado pelo IFMS a todos os matriculados, seja e-mails já utilizados pelo campus, como o da Central de Relacionamento (Cerel)¹⁵² das unidades, e-mails específicos criados na pandemia para atendimento aos estudantes, ou como serviço para reclamações e dúvidas; quatro gestores apontaram que números de telefone institucionais foram disponibilizados como central de dúvidas, tanto por meio de ligações como pelo WhatsApp; e o Moodle (n=3). O Google Meet foi apontado por três entrevistados, para realização de reuniões com os servidores do campus, atendimentos da equipe pedagógica e para grupos de estudos e Permanência do Estudante. Dois gestores citaram reuniões de pais como importantes momentos de comunicação, e que estas são realizadas pelo Facebook ou Youtube.

Ressalta-se que nenhum deles apontou a comunicação, particularmente, como um desafio durante a pandemia, mas verifica-se por suas respostas que foram necessárias várias ferramentas para que todos os diversos públicos pudessem ser contemplados, de uma forma ou de outra.

Entrevistado 3

É no WhatsApp que o professor manda um link, uma informação com relação a uma atividade, seja cancelamento ou algo do tipo, sempre acontece primeiro ali pelo. Essa informação direta com o aluno é menor no Moodle do que no próprio WhatsApp. A gente até tenta que o professor utilize mais o Ambiente Virtual, mas o aluno às vezes não desapega do WhatsApp, então fica muito complicado.

Entrevistado 4

Criamos grupo de WhatsApp com os pais dos estudantes dos cursos integrados e isso ajudou bastante, eles enviam muitas dúvidas via grupo. Também repassamos informações para eles, porque muitos não têm tempo ou condições de ficar buscando nos nossos canais oficiais, então, por exemplo, a situação da pandemia, reunião de pais, para várias informações utilizamos o grupo.

Entrevistado 5

Não tem como dizer que hoje a gente consegue ter uma comunicação 100% eficiente. Embora a gente utilize todas essas ferramentas, ainda existem lacunas que a gente vem buscando preencher.

Entrevistado 7

Criamos, de imediato, o grupo do WhatsApp para os pais, porque sentimos essa vontade e necessidade de ter um canal de comunicação direto eles. Com os alunos mantivemos o WhatsApp também como ferramenta de comunicação. E criamos um e-mail no nosso campus, gerenciado por técnicos em assuntos educacionais, juntamente com a pedagoga, que é como um serviço de reclamação ou de tirar dúvidas, porém nós notamos que o e-mail não é tão efetivo quanto o WhatsApp, que é muito mais fácil e mais direto.

Entrevistado 9

Nós implementamos vários canais de comunicação, justamente por essa diversidade de públicos que nós temos.

Entrevistado 10

A vida da gente se baseia no WhatsApp hoje em dia, infelizmente e felizmente, porque você tem uma maneira muito rápida de comunicação, acaba sendo quase síncrona. Eu, a equipe pedagógica

¹⁵² Integra a Coordenação de Gestão Acadêmica, ligada à Diretoria de Ensino de cada campus.

e os professores, acabamos nos comunicando muito no dia a dia via WhatsApp com os estudantes, e entre nós, então mesmo que não seja uma coisa institucional, acabamos tendo esse tipo de comunicação.

Entrevistado 11

Não sei dizer se é 100% eficiente, isso eu tenho certeza que não, mas não conseguimos enxergar outra forma de comunicação que pudesse auxiliar mais.

4.1.6 Dimensão econômica/financeira

Conforme exposto no enquadramento teórico, esta dimensão aborda tanto as questões financeiras que as próprias instituições de ensino enfrentam durante a pandemia com a redução de investimentos (Gemelli & Cerdeira, 2020), como as restrições financeiras e questões econômicas dos estudantes (Alvarez, 2020; Rondini et al., 2020), principalmente daqueles que já estavam em situação de vulnerabilidade social e foram os mais atingidos (Bozkurt et al., 2020).

Quanto ao primeiro aspecto, apesar de o IFMS integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e correr riscos por conta da redução, cortes e bloqueio no orçamento (ver item 2.3.1 do Enquadramento Teórico), os gestores não trataram sobre isso nas entrevistas realizadas. Inclusive, um deles abordou as mudanças positivas que puderam ser implementadas na estrutura do campus devido à economia ocorrida pelo fechamento do campus.

Um aspecto positivo foram as economias geradas no campus, de energia, essas coisas, as quais possibilitaram algumas organizações de infraestrutura que nós não tínhamos até então. Conseguimos organizar a parte da frente do campus para os alunos terem uma cobertura e não ficarem na chuva, conseguimos fazer uma calçada na frente do campus, e organizar um espaço bacana do IFMaker [*laboratórios de suporte à inovação e ao aprendizado*].

Por outro lado, a questão econômica dos estudantes foi ressaltada por vários entrevistados, os quais reconhecem o impacto da pandemia no orçamento familiar e as consequências negativas disso para seu desempenho acadêmico. Ainda, abordaram situações específicas, como alunos de assentamentos rurais e moradores da fronteira, que já vêm de situações financeiras mais delicadas.

Entrevistado 1

Posso citar o caso de um orientando meu de TCC, um estudante muito bom e que sumiu de repente, aí perguntei o que estava acontecendo e ele me contou que o pai estava desempregado, a mãe não estava dando conta, que estava fazendo pequenos serviços para ajudar a família, e que o auxílio digital de R\$ 50,00 que o IFMS dava estava sendo muito importante para ele. Eu me emociono falando disso, porque naquele momento vi as dificuldades que nossos estudantes estavam realmente passando. Temos relatos de outras coisas muito graves que estão acontecendo na casa deles, porque os responsáveis estão desempregados, os estudantes precisam começar a trabalhar, então as dificuldades socioeconômicas foram potencializadas na pandemia. E isso impacta na educação, no desenvolvimento de cada um dos estudantes.

Entrevistado 5

Alguns estudantes tiveram que começar a trabalhar para ajudar nas despesas de casa, e estão trabalhando no horário que estudavam, então não conseguem acompanhar as atividades. Sabemos que a realidade de alguns estudantes e suas famílias é muito triste, principalmente aqui que é uma comunidade carente. E por mais que a gente tente ajudar, há muitas pessoas passando até fome.

Entrevistado 6

Muitos estudantes começaram a trabalhar, e no horário das aulas, como resultado do reflexo da condição financeira na pandemia. O desafio foi convencê-los de que precisam estudar. Aconteceu bastante isso, inclusive nos cursos superiores, que são estudantes já maiores de idade. Eles precisavam trabalhar, a realidade não é fácil.

Entrevistado 8

Quando a pandemia começou, naqueles primeiros dias em que ficou tudo fechado alguns pais perderam o emprego, então muitos estudantes tiveram que começar a trabalhar para ajudar, alguns porque o pai ou a mãe estava cobrando isso. Nós tivemos uma grande quantidade de alunos, principalmente do ensino superior, que começaram a trabalhar em empregos informais, entregadores de comida, essas coisas. e do ensino básico também, principalmente dos últimos períodos, também como entregador, pedreiro etc.

Entrevistado 9

A questão socioeconômica também teve um agravamento com a pandemia e isso causou impactos. Muitos estudantes do sexto, sétimo período do técnico integrado, matriculados em cursos diurnos, estão trabalhando durante o dia porque precisam, para a subsistência de suas famílias. Há outros que tiveram que trabalhar e estudar, como muitos já fazem, estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite, então nesse momento de pandemia muitos, com mais de 18 anos, tiveram de trabalhar e isso, de algum modo, afetou também o desempenho acadêmico deles.

A instituição não só reconhece os impactos econômicos da pandemia na vida dos estudantes como deu atenção especial a isso, por meio da oferta de auxílios àqueles em situação de vulnerabilidade social, visando contribuir para a permanência e êxito dos alunos e prevenção à evasão.

Ressalta-se que alguns auxílios já são oferecidos usualmente pela instituição por meio da assistência estudantil, e sua oferta pôde ser continuada na pandemia. Além deles, o Auxílio Emergencial para Acesso Digital foi pago especificamente para garantir o acesso à internet, e já foi abordado neste capítulo, mas indiretamente todos contribuem para amenizar os impactos econômicos na vida dos estudantes.

Além destes, em 2020 os estudantes tiveram a oportunidade de recebimento do Auxílio Emergencial, por meio do Edital nº 20/2020¹⁵³, e do Auxílio Eventual, cuja seleção foi regida pelo Edital nº 21/2020¹⁵⁴. Ambos destinaram o valor mensal de R\$ 150,00 aos selecionados por um período de três meses. De acordo com a Pró-Reitoria de Ensino, o Auxílio Emergencial beneficiou 1.278 estudantes em situação de vulnerabilidade social, e outros 565 Auxílios Eventuais foram destinados a alunos. Além deles, o Auxílio Permanência¹⁵⁵, no valor de R\$ 280,00 mensais, foi pago a 2.106 estudantes no ano passado¹⁵⁶.

¹⁵³ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/auxilio-emergencial-edital-no-020-2020-proen-ifms>. Acedido em 09 de outubro de 2021.

¹⁵⁴ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/auxilio-eventual-edital-no-021-2020-proen-ifms>. Acedido em 09 de outubro de 2021.

¹⁵⁵ Auxílio financeiro voltado para o custeio de necessidades acadêmicas e pessoais que favoreçam a permanência do estudante beneficiário na instituição. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/programas/programa-de-assistencia-estudantil.pdf> em 09 de outubro de 2021.

¹⁵⁶ Retirado de <https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/um-ano-de-aulas-remotas-e-de-superacao> em 10 de outubro de 2021.

Já em 2021, a instituição abriu novas seleções para oferta de 1.732 Auxílios Permanência, no valor de R\$ 200,00 mensais, com vigência de abril a dezembro (Edital nº 014/2021¹⁵⁷), e complementou a oferta com a publicação do Edital nº 058/2021¹⁵⁸, com 175 vagas para recebimento do mesmo auxílio, de agosto a dezembro.

Outra ação realizada pelo IFMS foi a oferta do Kit Alimentação Escolar, para os quais foram destinados R\$ 334,1 mil. O recurso foi viabilizado por meio da Resolução nº 2/2020¹⁵⁹, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que trata da execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) durante a pandemia. Ao todo, foram beneficiados 1.492 estudantes dos dez campi em 2020¹⁶⁰. Já em 2021, o valor destinado para aquisição dos kits foi de R\$ 458 mil, somados os valores dispostos nos editais nº 062/2021¹⁶¹ e nº 064/2021¹⁶², os quais contemplaram 653 discentes dos cursos técnicos integrados, incluindo os da Educação de Jovens e Adultos (Proeja), de todos os campi da instituição, e 50 acadêmicos de ensino superior¹⁶³.

Todos eles podem ter auxiliado a amenizar os impactos da pandemia, mas possivelmente não foram suficientes para garantir que todos os estudantes pudessem continuar seus estudos sem serem obrigados a trabalhar, por exemplo, baseando-se nas falas dos diversos gestores que apontaram este como um dos grandes desafios enfrentados relacionados a esta dimensão. Apesar disso, percebem-se os esforços do IFMS em atender aos estudantes em vulnerabilidade social, visto que este é o papel principal de instituições públicas de ensino.

Por fim, ressalta-se que a divisão dos desafios e iniciativas em dimensões não significa que funcionem separadamente ou que é possível analisá-las isoladamente. O intuito foi utilizar as dimensões como forma de categorização e organização de tais aspectos para que, então, pudessem ser mais bem analisados, mas levando em consideração que todos eles se relacionam entre si e causam impactos uns nos outros.

¹⁵⁷ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/auxilio-permanencia-edital-no-014-2020-proen-ifms>. Acedido em 10 de outubro de 2021.

¹⁵⁸ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/auxilio-permanencia-edital-no-058-2021-proen-ifms>. Acedido em 10 de outubro de 2021.

¹⁵⁹ <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13453-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-02,-de-09-de-abril-de-2020>. Acedido em 15 de julho de 2021.

¹⁶⁰ Número repassado pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação nº 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

¹⁶¹ <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/kit-alimentacao-escolar-pnae-edital-no-062-2021-proen-ifms>. Acedido em 10 de outubro de 2021.

¹⁶² <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/outras/kit-alimentacao-graduacao-edital-no-064-2021-proen-ifms>. Acedido em 10 de outubro de 2021.

¹⁶³ Retirado de <https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/divulgado-resultado-preliminar-para-o-kit-alimentacao-escolar> em 10 de outubro de 2021.

4.2 Ponto de vista da gestão do IFMS

Buscando responder à questão específica ‘Qual o ponto de vista de gestores do IFMS quanto à implementação da educação remota emergencial?’, apresentando impressões pessoais dos mesmos sobre a temática, como forma de também atingir a esse objetivo específico da pesquisa, algumas perguntas das entrevistas foram formuladas com enfoque nisso (ver Quadro 3) – cujas respostas também serviram para análises das dimensões citadas anteriormente –, e algumas outras impressões pessoais dos entrevistados acabaram sendo coletadas ao longo de todas as entrevistas.

Assim, resumidamente, em relação às dimensões já abordadas, verifica-se que os gestores, de uma forma geral, acreditam que conhecer a realidade vivida por servidores e estudantes em seus lares, durante a pandemia, principalmente no que tange ao acesso digital e a questões didático-pedagógicas, foi fundamental para que a instituição pudesse lhes proporcionar, mesmo que minimamente, condições para o ensino e a aprendizagem durante este período de atividades não presenciais.

Ainda, os gestores apontaram diversas iniciativas tomadas e mudanças ocorridas ao longo do período desta oferta que foram consequências das avaliações diagnósticas realizadas, demonstrando a importância que a instituição parece ter dado a essa questão.

Em relação à dimensão normativa, do ponto de vista dos gestores, o IFMS seguiu as diretrizes do Ministério da Educação relacionadas à educação remota emergencial, e localmente, em cada campus do IFMS, mesmo que parcialmente, devido às múltiplas realidades vivenciadas por servidores e estudantes, principalmente.

A dimensão tecnológica e logística parece ter sido aquela em que os gestores acreditam que a instituição obteve mais êxito, visto que as iniciativas tomadas, como empréstimos de computadores e oferta de auxílios estudantis, supriram grande parte das deficiências relacionadas ao acesso digital, além do fomento à capacitação dos professores.

Quanto à dimensão didático-pedagógica, foram vários os apontamentos que demonstraram o ponto de vista dos gestores, sobre os desafios iniciais com a falta de preparo dos docentes para o ensino, e o nível de autonomia dado a eles para a tomada de decisões quanto ao modo de oferecer suas unidades curriculares neste período. Lembrando que os gestores também são docentes da instituição e, por isso, compreendem na prática tais vivências.

Em relação à dimensão social, afetiva e psicológica, percebeu-se a preocupação dos gestores em relação ao cansaço, estresse e impactos psicológicos e emocionais que a situação não presencial tem causado, e a falta que o convívio diário nos campi faz aos envolvidos. Também, verificou-se a importância que eles dão à comunicação entre a instituição com estudantes e seus responsáveis,

e, portanto, que buscaram ferramentas para possibilitar que esse contato não ficasse tão prejudicado neste período.

Por fim, nos aspectos econômicos e financeiros, os gestores pareceram compreender a realidade vivida pelas estudantes, mostrando-se preocupados com aqueles cujas dificuldades se tornaram ainda maiores na pandemia, percebendo o papel da instituição em contribuir para minimizar tais problemas, mas também reconhecendo que nem tudo é passível de ser resolvido.

Além desses apontamentos, conforme já citado, algumas questões específicas das entrevistas foram elaboradas visando apresentar impressões pessoais dos entrevistados no que tange à implementação da educação remota emergencial e às possíveis mudanças e consequências que a situação pandêmica acarretou na instituição, como forma de complementar a análise da situação (objetivo geral da pesquisa). Ressalta-se que o conteúdo das respostas a tais perguntas também foi parcialmente utilizado nas análises já feitas, pois se relacionam às dimensões abordadas.

Abaixo, apresenta-se o restante das respostas como forma de complementar o ponto de vista dos gestores, especificamente em relação a três perguntas.

Dentre elas, uma tratou a respeito de possíveis novas habilidades cognitivas e técnicas construídas a partir do enfrentamento dos desafios impostos pela adoção de atividades não presenciais. Aos gestores foi perguntado se eles já percebiam algumas dessas habilidades e, se sim, quais seriam elas. Apenas um dos entrevistados respondeu negativamente, os demais puderam apontar habilidades percebidas nos atores envolvidos na educação remota emergencial por conta da situação pandêmica. A grande maioria se relaciona ao uso da tecnologia. Abaixo, alguns trechos detalham tais habilidades.

Entrevistado 3

A tecnologia foi um gelo quebrado. Há professores que dão aula há muito tempo, mas que até a comunicação por e-mail com eles era complicada, isso melhorou muito, e mudou também a visão com relação ao ensino não presencial. Hoje, acredito que 50% do campus, pelo menos, tem uma habilidade muito diferenciada de trabalhar com tecnologias. Acho que, em geral, esse avanço da tecnologia vai permanecer no IFMS por muito tempo, tanto que a gente acredita que algumas ações podem continuar da forma como a gente trabalha hoje depois que a pandemia acabar.

Entrevistado 4

Eu, como docente, aprendi a utilizar diversas ferramentas ao longo da pandemia, diversos conceitos, de uma forma muito rápida, porque era muita coisa e era tudo para ontem, então também tive essa habilidade de tomada de decisão rápida. Acredito que alguns estudantes puderam desenvolver habilidades como autonomia, de sentar na frente de um computador e tentar estudar, mas sem generalizar, porque nem todos têm um ambiente adequado para fazer isso dentro de casa.

Entrevistado 5

É possível observar, por exemplo, docentes que não tinham a menor habilidade, não conseguiam lidar com tecnologias, mas, por necessidade, muitos foram buscar formação. E alguns estudantes também, que não utilizavam muito a tecnologia, hoje a gente percebe que está mudando, que muitos estão perdendo aquela aversão à tecnologia.

Entrevistado 6

Nós tínhamos docentes mais tradicionais que não eram muito adeptos da tecnologia, houve todo um sofrimento para sair daquela zona de conforto lá em 2020. Hoje é perceptível que todos os nossos professores conseguem entrar no Moodle, estruturar o seu curso, dar sua aula síncrona. Então habilidades relacionadas ao uso da tecnologia são notáveis.

Entrevistado 7

A pandemia trouxe novos olhares para a questão de ensino, como docente, mas também para a questão da aprendizagem, para os estudantes. Uma nova visão de formato de aula, professores que trabalharam de forma diferente, fizeram trabalhos multidisciplinares, associando disciplinas, criando sala no Moodle juntos para executar as aulas de um modo interligado. Eles também precisaram fazer sintetização, escolher os tópicos que eram mais importantes, e podem usar isso para, futuramente, preparar melhor suas aulas. Com relação aos estudantes, observamos um desenvolvimento de novas habilidades graças às ferramentas, aplicativos, plataformas.

Entrevistado 8

Alguns professores começaram a fazer experimentos em casa para mostrar aos alunos, começaram a fazer *videoaulas*, então a gente percebeu essa evolução. Nos estudantes, a independência nos estudos, essa evolução na questão cognitiva em alguns deles.

Entrevistado 9

O professor desenvolveu habilidades com a tecnologia, com ferramentas, ampliou a questão até de formulação de atividades. O estudante desenvolveu muito a questão da comunicação, porque ele está falando mediado por uma tecnologia, e desenvoltura ao fazer uma apresentação em vídeo, por exemplo, aprender a fazer a gravação, a edição.

Entrevistado 10

Nós nos vimos sem escolha, então algumas coisas que levariam anos ou que talvez não conseguíssemos desenvolver, nós precisamos desenvolver. Primeiro, a parte da tecnologia, o uso das ferramentas, de metodologias ativas na educação, e por mais que se falasse disso há anos, parecia uma coisa distante da nossa realidade. E vimos que não está distante, que os nossos alunos respondem a elas, e que nós também temos condições. Hoje consigo enxergar a gamificação nas disciplinas, por exemplo, envolvendo os alunos, e eles se motivando para entender.

Entrevistado 12

Alguns professores antes eram totalmente alheios em relação à internet, tecnologia, de nem terem a rotina de olhar o e-mail institucional, por exemplo, e hoje são capazes de organizar e acompanhar o Ambiente Virtual. Em relação aos alunos, estão mais espertos, mais atentos, acompanhando tudo que está acontecendo. O cenário foi ruim, está sendo ruim, mas o que nós evoluímos como seres humanos e profissionalmente falando também é muito, muito.

Também buscou-se saber a opinião dos gestores sobre mudanças que a situação enfrentada pelo IFMS promoveria na instituição após o fim da pandemia. Entre as apontadas por eles estão o trabalho remoto, a implementação de atividades à distância em cursos presenciais, já previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, o uso do Moodle, reuniões e eventos on-line, medidas de biossegurança, relações interpessoais, entre outras.

Entrevistado 1

Viu-se que remotamente dá para fazer muita coisa, acho que o trabalho remoto é algo a ser instituído no IFMS. Outra mudança é em relação às atividades EAD que estão previstas nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, a regulamentação prevê até 20% dessas atividades à distância, e nos cursos superiores é de até 40%. Em 2019 havia muita dúvida sobre como seria possível fazer isso, porque a metodologia do professor, principalmente, precisava ser adaptada. Hoje se percebe que é possível ser feito, que se formos colocar em prática não vai ter tanta restrição

porque já temos a experiência, já houve adaptação tanto de preparação das aulas quanto para o estudante, o aprendizado dessa forma remota, então isso vai ficar.

Entrevistado 2

Vejo como mudança positiva a utilização das ferramentas da tecnologia da informação e comunicação. Muitos docentes falam que o Moodle vai ser uma ferramenta agora para o resto da vida, que facilita muito o trabalho, e não mais usá-lo apenas como repositório, mas para aplicar atividade, colocar avisos aos alunos, uso dos fóruns, chats também, tudo isso os professores relatam que vão continuar utilizando no nosso ambiente virtual após a pandemia.

Entrevistado 3

Já estamos discutindo essa situação, principalmente no ensino superior, estamos adequando os projetos pedagógicos dos cursos, de acordo com a lei, para os 40% EAD. O que vai permanecer realmente é essa evolução. Os professores aprenderam muito, até mesmo a usar sistemas, como o Suap, a fazer um documento, mandar para o aluno assinar, a integrar o Sistema Acadêmico com o Suap, então acho que tudo isso vai mudar. O ensino vai mudar bastante, esse momento à distância vai permanecer, não só porque está nos projetos pedagógicos, mas porque vai se fazer necessário. O ensino precisa evoluir, não adianta a gente falar de um ensino híbrido, de flexibilizar, de uma utopia qualquer que precisa quebrar horizontes de distância, e a gente não fazer.

Entrevistado 4

Ficávamos muito no campo da discussão, a pandemia chegou mais rápido e nos obrigou: ou fazíamos diferente ou não dava para fazer mais nada, então mudou muito. O trabalho remoto está aí, é a primeira mudança. A educação está indo por um outro caminho hoje, não sei qual é o futuro, mas talvez a gente caminhe para algo assim: será que isso precisa ser presencial ou isso pode ser remoto? Fora as questões de segurança, uso de máscaras, essas coisas eu acho que vão ficar por um bom tempo. Mas com certeza a educação, em si, vai mudar.

Entrevistado 5

Algo que vai continuar é uma parte das atividades não presenciais, o uso da tecnologia também. Por exemplo, os nossos eventos institucionais eram 100% presenciais, não acredito que isso vai acontecer mais, porque a gente conseguiu trazer gente muito bacana para participar on-line, lógico que teremos a parte presencial, que é fundamental, mas esse uso da tecnologia vai permanecer. Pensando na parte mais humana, percebia cada professor dentro de sua caixinha, e começou a haver trocas e um ajudar o outro, compartilhando materiais. Também percebo que alguns docentes passaram a ter um olhar mais sensível para o estudante, enxergar mais as suas dificuldades.

Entrevistado 6

Vivemos uma revolução tecnológica realmente imposta. A alteração dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, 20% das atividades de forma não presencial, já tínhamos começado a trabalhar nisso e o meu receio era qual docente ia dar essas aulas, hoje acho que é o contrário, qual docente que não vai querer dar esses 20%, porque estão dominando essas estratégias. Todos os cursos superiores estão passando por essa reformulação também, pode ser até 40% não presencial, então acredito que a inserção da tecnologia dentro do campus vai ser muito mais utilizada, usar o Moodle para dar apoio na aula. Também não tem mais necessidade dos servidores que moram no interior irem até a capital para participar de reuniões, por exemplo.

Entrevistado 7

Na parte de gestão, talvez mude um pouco com a aprovação dos servidores técnicos podendo fazer trabalho remoto, mas vejo mais mudanças na parte pedagógica, de ensino e aprendizagem, prefiro acreditar que vamos ter mudanças, porque o momento pede mudanças. Sabemos que o formato tradicional de aula não é mais atrativo para os estudantes hoje, mas se fosse esperar isso partir do professor talvez não aconteceria, mas vivendo essa experiência da pandemia e fazendo uma autoavaliação do que dá para fazer de diferente, talvez a aula venha agora num formato diferente.

Entrevistado 8

Quando voltarmos ao presencial, vamos ter que encontrar uma forma de recuperar esse tempo perdido, na parte da aprendizagem. De ponto positivo, conseguimos levar algumas coisas, como a implementação das reuniões por videoconferência.

Entrevistado 9

Mudanças no comportamento, como um todo, porque aqui é muito quente, então você já imaginou trabalhar num ambiente, numa sala de aula com 30 alunos, com máscara o dia inteiro? Vamos ter de organizar para ter menos estudantes. Então as mudanças são as medidas de biossegurança, e um trabalho meio de monitoramento da situação. E as relações mesmo, as pessoas não podem estar próximas, vai ter uma mudança no social, naquele espaço, em como fazer um trabalho em grupo, em como você articular tudo isso.

Entrevistado 10

Essa pandemia mudou todos nós, mudou a forma como enxergamos, principalmente, a educação. Antes, os alunos reclamavam de ir para o IFMS, acho que eles não vão mais reclamar tanto. A educação será mais valorizada, não sei se com a quantidade de recursos que deveria, mas no sentido de que as pessoas vão ver que somos necessários, que precisamos estar lá, que isso faz a diferença na formação dos estudantes, principalmente nosso público mais jovem, que a escola é um lugar que precisa ser frequentado.

Entrevistado 11

Nosso principal desafio vai ser nas relações sociais, porque, mesmo vacinados, vai continuar o uso da máscara, higiene das mãos, distanciamento. Tenho curiosidade em saber como será o intervalo das aulas, adolescente é muito caloroso, então trabalhar tudo isso com estudantes e servidores vai ser um desafio, porque está todo mundo com saudade. Pedagogicamente, vamos ganhar bastante com o uso das novas tecnologias, com possibilidades pedagógicas que surgiram por conta da pandemia, vai ser bem interessante trabalhar isso na sala de aula, o celular não vai mais ser inimigo.

Entrevistado 12

Acredito que algumas coisas vieram e ficarão para serem utilizadas nos próximos anos. Por exemplo, uma parte da permanência do estudante ser no formato on-line, então metade seria presencial, o professor à disposição dele fisicamente, no campus, e a outra metade seria por meio de uma ferramenta virtual.

Ainda, como forma de fomentar uma análise deles em relação ao que a instituição possa ter aprendido com a experiência pandêmica, uma das perguntas era se uma situação semelhante à pandemia da Covid-19 ocorresse novamente, o IFMS estaria mais bem preparado para lidar com ela. As respostas afirmativas foram unânimes, mas com algumas ressalvas. Seguem alguns trechos que detalham a opinião dos gestores.

Entrevistado 1

Acho que ninguém, nenhuma área da sociedade, principalmente na educação, vai sair da pandemia como entrou. A gente viu que consegue fazer muita coisa à distância e que não consegue fazer muita coisa também, acho que vai permanecer a conscientização do que é possível e do que não é.

Entrevistado 2

Com certeza nós estaríamos mais bem preparados, inclusive já estamos adquirindo itens de tecnologia para melhorar realmente esse atendimento, porque se tiver uma outra catástrofe como essa, já vamos estar preparados.

Entrevistado 3

Acho que a educação vai melhorar muito depois desse período, talvez evoluiu até mais do que quando era presencial, porque nossa mente era mais fechada. Tivemos uma liberdade maior, tanto de escolha quanto uma libertação com relação ao uso de ferramentas. Alguns professores têm até a felicidade de mostrar que entendem como as coisas funcionam, como a vida está diferente.

Entrevistado 4

Experiência só tem quem já viveu. Acredito que a instituição, como um todo, sai mais forte, ela aprende, agora vem uma nova realidade. Vejo uma grande mudança mental, em pensar que nós passamos por aquilo, que damos conta, e isso dá resiliência. O pior já passou lá no primeiro semestre, hoje já estamos em movimento, vencemos a inércia, a resistência.

Entrevistado 5

Achávamos que essas grandes pandemias tinham ficado nos livros de história. Parecia algo inatingível trabalharmos de forma remota tudo que trabalhamos de forma presencial. E eu lembro que, nas nossas reuniões com os docentes, todo mundo falava que não era possível, e hoje percebemos que tudo não, mas que muita coisa é possível sim.

Entrevistado 6

A experiência sempre vale, ninguém quer, mas... Então, se acontecer de novo, acho que vamos estar bem mais preparados para enfrentar a situação. Psicologicamente não sei, mas estruturalmente e tecnicamente sim, iríamos trabalhar mais facilmente, já temos a experiência.

Entrevistado 7

De ordem técnica, pedagógica, sim. Nós estamos preparados, mas isso depende de muitos outros fatores para ter sucesso, então da nossa parte nós estamos ok, mas precisamos ter mais suporte psicológico para os alunos, para os professores, para que isso venha a ter mais sucesso no futuro.

Entrevistado 8

Hoje já conhecemos o Moodle, o Google Meet, já deixamos tudo on-line, sabemos usar o Suap, videoconferência, em tudo isso com certeza já estaríamos mais bem preparados. E já teríamos vivenciado algo parecido, então não teríamos tantas indecisões quanto as que tivemos.

Entrevistado 9

Esse momento serviu de experiência para pensarmos numa organização para outra situação com atividades não presenciais, com certeza toda essa vivência, os dados, os indicadores, eles vão subsidiar a adoção de planejamentos melhores. Mas eu também não posso dizer que estamos prontos e preparados para qualquer guerra que vier, porque acho que ninguém está.

Entrevistado 10

Fazendo uma reflexão mais ampla, isso não depende só do IFMS, a gente precisaria estar com uma infraestrutura melhor no Brasil, porque eu vejo que essas condições de alunos fazendo atividades no telefone, que não têm uma internet decente, isso atrapalha, faz com que a gente dê passos para trás. É uma infraestrutura básica hoje em dia ter uma internet e um computador bons. Eu acredito que a gente precisa se preparar melhor, com certeza, mas acho que a gente dá conta sim.

Entrevistado 11

Tenho certeza que nós já estaríamos muito mais preparados, em todos os aspectos. Claro que os estudantes seriam outros, mas os servidores já teriam essa expertise de sabermos trabalhar cada um em sua casa, já conseguimos usar ferramentas para aumentar nossa produtividade, então sofreríamos menos, não ia ser tão traumático.

Entrevistado 12

Sim. E por quê? Só pela nossa evolução. E outra: teremos condições de fazer não desse jeito, até melhor. O ser humano é um ser em constante mutação e adaptação ao cenário em que se encontra.

Sob o ponto de vista dos gestores, o começo da implementação foi o período mais difícil, em que grande parte dos envolvidos não sabiam o que fazer, nem como fazer. Os desafios eram mais da parte técnica, docentes e estudantes não sabiam como acessar e utilizar o Moodle, e o acesso digital – a equipamentos e internet – ainda não havia sido fomentado pela instituição. Ainda, a

pandemia acabou evidenciando problemas já existentes, e a impossibilidade de fazer um planejamento adequado também causou impactos negativos neste início da oferta. O aprendizado foi ocorrendo com a prática, entre erros e acertos.

A partir do segundo semestre de 2020, alguns aspectos começaram a melhorar, como o planejamento da oferta, o uso de ferramentas do Moodle, a organização dos campi, entre outros. De uma forma geral, avaliam como positivo o trabalho que o IFMS conseguiu desenvolver durante a pandemia.

Entrevistado 1

Na pandemia, percebemos que as atividades não presenciais potencializaram problemas que já identificávamos no ensino presencial, as dificuldades socioeconômicas, as dificuldades da educação brasileira, aquilo que o estudante já traz, que tem de deficit da educação, tudo isso ficou muito mais evidente. Precisou-se correr para adaptar tudo, para que o estudante não parasse sua vida acadêmica, e hoje percebemos que tomamos a melhor decisão, porque fizemos tudo que estava ao nosso alcance para não perder o vínculo com o estudante, para que ele se formasse. A educação é um processo, não para e depois inicia do ponto que parou, é um processo que você vai construindo, então uma ruptura abrupta teria sido muito pior.

Entrevistado 3

No começo foi bastante difícil, muitos queriam parar, esperar melhorar, mas se fosse esperar melhorar a gente estaria até hoje esperando... Costumo dizer: é a melhor opção? Não, mas é a que a gente tem no momento, e ela vai se tornar a melhor, a gente vai ter que se adaptar a isso. Acho que a gente tem que se reinventar, a educação vai se reinventar e se fortalecer.

Entrevistado 5

Mesmo com todas as dificuldades em 2020, quando muita gente dizia que não ia dar certo, que ia ser um fracasso total, acredito que nós conseguimos desenvolver muita coisa bacana, e hoje não tem nenhum docente que é contrário e que não abraça as atividades não presenciais. De uma forma geral, foi melhor do que imaginei no início, não é 100%, não conseguimos atender tudo, mas os prejuízos foram muitos menores do que se nós tivéssemos parado.

Entrevistado 7

Foi uma questão de “trocar o pneu com o carro andando”, então fomos aprendendo ali no dia a dia, na rotina, como que funcionava.

Entrevistado 9

É como se, por analogia, nós tivéssemos ido para uma guerra sem saber que armas utilizar, eu acho que foi isso.

Entrevistado 12

A gente se deparou com uma determinada situação em que teve que aprender fazendo. O que a gente vai fazer? Vai fazer isso. Como a gente vai fazer? A gente vai fazer assim. Mas não tem um tempo de teste para a gente ver como é? Não, vai ser rodando. Vamos dizer, assim, que nós arrumamos a máquina com ela ligada, eu apertei o parafuso da máquina com ela rodando.

Os gestores também ressaltaram a importância do trabalho coletivo ao longo dos quase dois anos de educação remota emergencial, e também a atuação de áreas profissionais fundamentais neste processo.

Entrevistado 1

O meu ponto de destaque maior seria o trabalho realizado colaborativamente, entre os campi, entre a gestão, o trabalho de todos os setores, envolveu todo mundo, e isso foi fundamental para que

superássemos barreiras. Falamos muito dos docentes, das coordenações de curso, das direções de ensino, mas gostaria muito de enfatizar o trabalho das assistentes sociais, dos pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes sociais, bibliotecários, assistentes de alunos, os audiovisuais, citar o esforço de todos esses servidores, todos contribuíram para que conseguíssemos desenvolver as atividades não presenciais.

Entrevistado 2

Foi um trabalho em equipe, claro que alguns setores tiveram um protagonismo maior, mas todo mundo colaborou para que isso pudesse acontecer.

Entrevistado 4

Agradeço a todo servidor público que está se doando nesse momento, fazendo o melhor dentro dessas condições remotas, e assim que ele tiver condições melhores, vai fazer melhor ainda. Temos um monte de servidores assim, que vestem a camisa, que dão o sangue pela instituição.

As expectativas dos gestores entrevistados a respeito do segundo semestre de 2021 demonstraram ansiedade, mas também planejamento, para o retorno gradual das atividades presenciais, após a flexibilização permitida pela Instrução Normativa nº 01/2021. Percebeu-se, também, a preocupação deles com medidas de biossegurança e com o processo de recuperação da aprendizagem dos estudantes no retorno, visto que a educação remota emergencial deixou lacunas que ainda deverão ser mensuradas pelas instituições de ensino.

Entrevistado 5

Para o segundo semestre, nós pretendemos começar algumas atividades presenciais, ter essa acolhida do estudante, desde que a situação da Covid melhore, principalmente na nossa cidade. Sabemos que uma lacuna muito grande vai ficar desse período, infelizmente, que é difícil para muitos, serão muitas perdas que não sei se conseguiremos resolver no retorno, porque são muitos fatores envolvidos.

Entrevistado 7

A gente sempre pensou muito em como seria o pós-pandemia, não pensando agora com a pandemia ter acabado, mas considerando a flexibilização que essa nova instrução normativa trouxe. A gente vai ter que trabalhar muito com projetos de ensino, projetos de extensão, projetos de pesquisa, para tentar mitigar um pouco o efeito da pandemia na parte prática dos alunos. Agora esse vai ser o nosso maior desafio, tentar construir como que a gente vai mitigar isso no segundo semestre.

Entrevistado 10

Oferecemos o melhor que tínhamos para oferecer no momento, mas não podemos fechar os olhos, não dá pra pensar que está tudo normal porque não vai estar. Nós teremos muito trabalho no retorno, de construção de relacionamentos novamente, de recuperação de aprendizagem. Na volta do presencial vamos focar muito na parte prática, e usar principalmente os nossos eventos institucionais para tentar apaziguar essa deficiência que foi causada. A educação vai sofrer impactos pelos próximos anos e temos que estar preparados para recuperar isso de alguma forma.

Entrevistado 11

Temos muita coisa para organizar, por exemplo, se precisar intercalar intervalos, isso mexe com os horários de aula, então aquele professor que dava duas aulas antes do intervalo e duas depois, se tiver intervalo intercalado muda tudo, então precisamos de um tempo para organizar tudo. Acho que vamos voltando bem devagar, tudo com agendamento, fazendo primeiro a permanência do estudante, as aulas práticas de laboratórios.

Entrevistado 12

Nossa preocupação hoje não está sendo em relação ao desenvolvimento das atividades não presenciais, mas sim a preocupação do campus em como faremos para voltar ao presencial. O

campus está se organizando para um retorno gradual em setembro, só que um receio é sobre qual vai ser a adesão dos estudantes, se todos vão querer voltar, se vamos ter que trabalhar naquele formato de fazer uma escala entre os alunos para dividir a turma, como que vamos organizar esse desenvolvimento das atividades junto com os professores para não existir uma sobrecarga de trabalho. O que o campus tem feito? Trabalhado de forma prévia, antecipada, de como fazer, e o que vai ser proposto para a comunidade.

Entre as percepções pessoais enquanto pesquisadora, durante as entrevistas foram claros os momentos em que os gestores se emocionaram, sentiram orgulho, lamentaram e ficaram aliviados em compartilhar um pouco das dificuldades que enfrentaram e ainda enfrentam por conta da pandemia, principalmente quando falavam sobre a situação de alguns estudantes. Percebe-se o envolvimento da maioria deles com os problemas dos alunos e o sofrimento que lhes causa ao reconhecerem que não são capazes de resolver tudo.

Tais percepções são particulares, mas registradas aqui como forma de reconhecimento ao trabalho desenvolvido por todos os professores e demais profissionais da área da educação ao longo destes quase dois anos, assim como de tantos alunos que enfrentam realidades muito difíceis e que superam o inimaginável para permanecerem estudando.

4.3 Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle)

Até o início de 2020, o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle)¹⁶⁴ do IFMS era utilizado para oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos técnicos subsequentes¹⁶⁵, na modalidade de educação à distância. Esses cursos são gerenciados pelo Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (Cread).

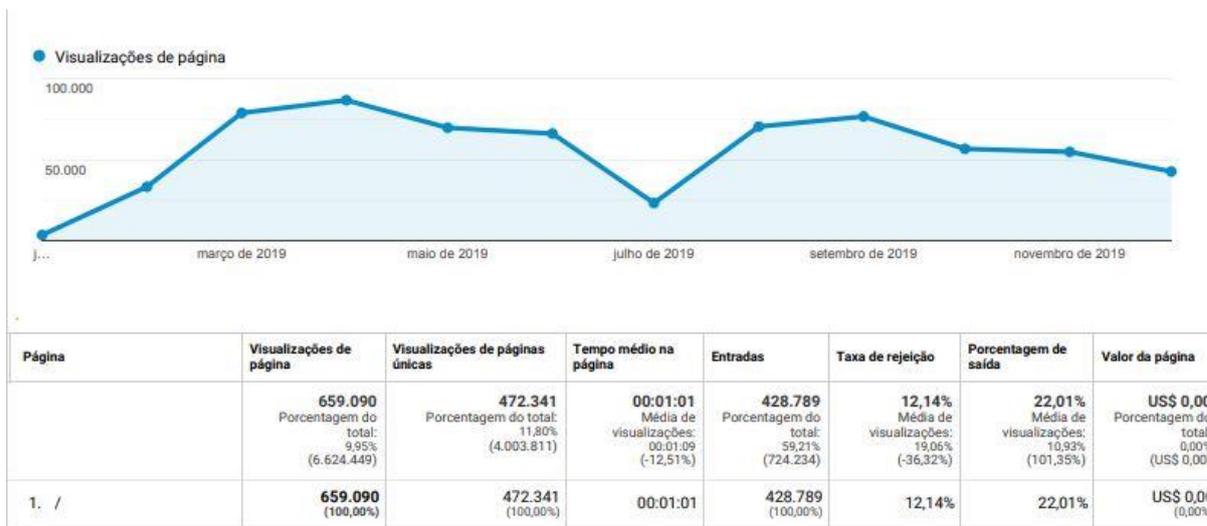
Em 2019, por exemplo, a oferta foi de 13 cursos em 24 municípios, registrando 2.505 ingressantes e 948 concluintes (IFMS, 2020a). Na figura abaixo, é possível verificar dados sobre o acesso ao Ambiente Virtual naquele ano.

Figura 5

Acessos ao Moodle no ano de 2019

¹⁶⁴ <https://ead.ifms.edu.br>. Acedido em 11 de setembro de 2021.

¹⁶⁵ Os cursos FIC são de qualificação profissional, voltados a quem concluiu o ensino fundamental I ou II, com carga horária que varia entre 160 e 200 horas. Com duração que varia entre um ano e meio e dois anos, os cursos técnicos subsequentes são voltados a estudantes que concluíram o ensino médio. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/cursos/ead> em 15 de setembro de 2021.



Fonte: Dados extraídos do Google Analytics pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFMS¹⁶⁶.

Já em 2020, com a instituição suspendendo as atividades presenciais por conta da pandemia, o Moodle passou a ser utilizado a partir de abril¹⁶⁷ também para a oferta dos demais cursos, que antes eram da modalidade presencial. Como forma de comparação, a Figura 5 apresenta os dados de acesso ao Ambiente Virtual neste ano, e revela seu aumento exponencial.

Figura 6

Acessos ao Moodle no ano de 2020



Fonte: Dados extraídos do Google Analytics pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFMS¹⁶⁸.

¹⁶⁶ Dados repassados pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação nº 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

¹⁶⁷ <https://www.ifms.edu.br/noticias/2020/iniciadas-atividades-em-ambientes-virtuais-de-ensino>. Acedido em 20 de setembro de 2021.

¹⁶⁸ Dados repassados pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação nº 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

Ainda, numa visão geral dos anos 2019, 2020 e até meados de 2021 é possível verificar que a quantidade de acessos se manteve alta no segundo ano de pandemia, tendo apenas decréscimo acentuado nos períodos de férias letivas.

Figura 7

Acessos ao Moodle de 2019 a meados de 2021



Fonte: Dados extraídos do Google Analytics pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFMS¹⁶⁹.

Os números de acesso bem menores antes da pandemia são naturais, visto que o Ambiente Virtual era usado apenas para os cursos ofertados à distância, e vão ao encontro do que muitos gestores afirmaram nas entrevistas de que, no geral, a maioria dos docentes não utilizava o Moodle e tinha nenhum ou pouco domínio em seu uso (ver Dimensão Tecnológica e Logística), o que gerou inúmeras dificuldades no início das atividades não presenciais. Da mesma forma, até então os estudantes matriculados em cursos presenciais não tinham necessidade de acessar a plataforma, o que mudou drasticamente com a pandemia.

Apesar disso, os resultados da pesquisa sobre atividades não presenciais (ver Quadro 4) realizada no início da pandemia pelo IFMS com servidores e estudantes revelou que praticamente todos os estudantes (98,7%) afirmaram saber usar o Moodle, e que a maioria deles (71,4%) não precisou de orientação para aprender a acessar o Ambiente Virtual. Ainda, 80,1% não tiveram dificuldade de localizar os conteúdos postados e 73,1% não tiveram dificuldades em tais conteúdos. Lembrando que apenas 13% dos estudantes responderam o questionário, então não é possível afirmar que estes números reflitam a realidade da maioria do corpo discente da instituição.

Da parte dos servidores, 62,6% afirmaram ter recebido suporte para utilização do Moodle e 62,8% receberam orientações específicas para uso dele.

¹⁶⁹ Dados repassados pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação nº 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

Já as avaliações diagnósticas realizadas em 2020 (ver Quadro 7) revelam números um pouco diferentes. Em relação às dificuldades vivenciadas pelos estudantes participantes das avaliações, a baixa adaptação ao Moodle foi apontada como dificuldade por 39% dos estudantes do Campus Nova Andradina no primeiro semestre, por exemplo. Já no segundo semestre, 16,5% dos estudantes do Campus Dourados apontaram que tiveram essa dificuldade, menor porcentagem registrada entre os cinco dos dez campi que compuseram a presente análise.

4.3.1 Modificações realizadas durante a pandemia

As modificações realizadas no Ambiente Virtual para suprir o aumento exponencial da demanda de cursos são tanto da parte tecnológica quanto também didático-pedagógica.

Entre as modificações feitas no início de 2020, o IFMS aumentou a capacidade de hardware de quatro núcleos de processadores e 8GB de memória RAM para 24 núcleos e 24GB de RAM, ou seja, ampliou a capacidade operacional do servidor, com mudanças também na configuração, para dar suporte ao maior número de acessos simultâneos ao Moodle. Houve também mudanças no layout das classes criadas e nova forma de organização das disciplinas por campus. Já em 2021, houve uma atualização de versão do Moodle para a 3.9, com mudança de tema (todo o layout) e a adição de plug-ins novos e padronização das salas de aula criadas¹⁷⁰.

Figura 8

Página inicial do Moodle



Fonte: Recuperado de <https://ead.ifms.edu.br> em 11 de outubro de 2021.

¹⁷⁰ Informações repassadas pelo IFMS em julho de 2021 à pesquisadora, por meio de resposta à Manifestação n° 23546.040949/2021-13, registrada no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

O significativo aumento no número de usuários também pode ser percebido ao se analisar a utilização de suas ferramentas. O quadro abaixo detalha recursos e atividades¹⁷¹ utilizados no Moodle de 2019 a 2021, pelo qual é possível verificar que a instituição ampliou a variedade destes ao longo dos anos, o que significa que o Ambiente Virtual foi sendo aprimorado e se tornando mais diverso. Além disso, a quantidade de utilização de cada um dos tipos teve um aumento muito significativo em 2020 e 2021 (durante a pandemia), se comparado a 2019.

Quadro 10

Recursos e atividades utilizados no Moodle de 2019 a 2021

Atividades	2019	2020	2021 (até setembro)
<i>assignment</i> / tarefa	428	12.264	17.841
<i>book</i> / livro	20	102	294
<i>chat</i> / chat	74	523	502
<i>feedback</i> / pesquisa	37	1.362	4.154
<i>folder</i> / pasta	95	887	1718
<i>forum</i> / fórum	405	6.710	10.461
<i>glossary</i> / glossário	2	59	113
<i>hvp</i> / conteúdo interativo	1	136	93
<i>label</i> / rótulo	2.466	12.487	21.964
<i>lesson</i> / lição	1	206	197
<i>page</i> / página	441	5.197	8.200
<i>quiz</i> / questionário	885	11.137	15.433
<i>resource</i> / arquivo	2.365	30.852	49.326
<i>url</i> / url	2.073	30.584	49.492
<i>wiki</i> / wiki	4	31	75
<i>choice</i> / escolha	-	77	60
<i>data</i> / base de dados	-	22	106
<i>game</i> / jogo	-	56	96
<i>iti</i> / ferramenta externa	-	4	1
<i>survey</i> / pesquisa de avaliação	-	2	12
<i>workshop</i> / laboratório de avaliação	-	2	17
<i>h5pactivity</i> / h5p	-	-	1

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações repassadas pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFMS¹⁷².

Em relação aos recursos, por exemplo, o rótulo foi usado nove vezes mais em 2021, em comparação a 2019, a página, 18 vezes mais, o uso do arquivo, 20 vezes mais, e da URL, o

¹⁷¹ Recursos são os diferentes formatos de conteúdo que podem ser disponibilizados pelo professor em uma disciplina, como rótulo, página, arquivo, URL, livro e chat. Atividades são tarefas e ferramentas de interação que o professor disponibiliza aos seus alunos, as quais deverão ser desenvolvidas on-line ou offline para serem postadas no ambiente. Diferencia-se dos recursos por contarem com a participação tanto do professor que disponibiliza as atividades, quanto do aluno que deverá desenvolvê-las. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/ifms-contr-o-coronavirus/guia-do-professor-ambiente-virtual-de-ensino-e-aprendizagem.pdf> em 14 de outubro de 2021.

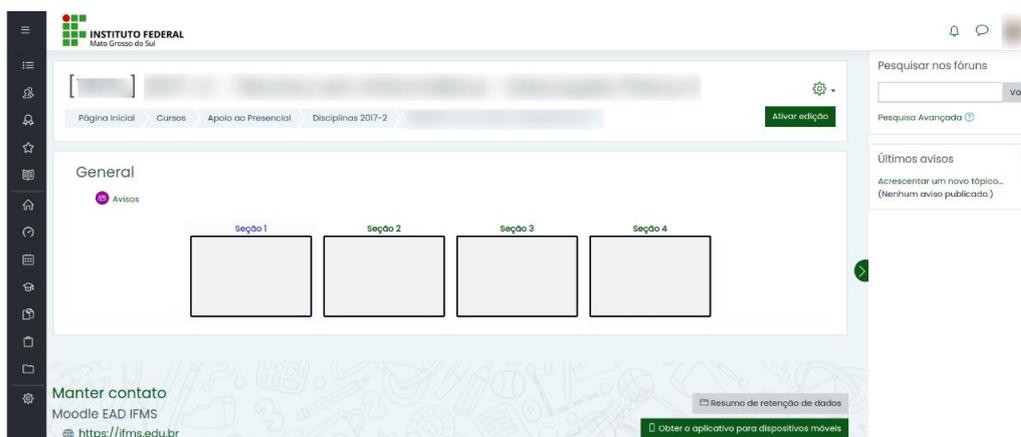
¹⁷² Dados repassados por e-mail à pesquisadora pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação em 27 de setembro de 2021.

aumento foi de 23 vezes. As atividades também registraram aumentos significativos: a tarefa saiu de 428 para mais de 17 mil em 2021, um aumento de 41 vezes, já o fórum, 25 vezes mais.

Outras modificações podem ser percebidas nas Figuras 8 e 9 a seguir, nas quais é possível verificar detalhes do antes e depois do modelo de sala dentro do Ambiente Virtual, após as mudanças realizadas pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFMS, com adição de blocos que auxiliassem os docentes e discentes, incluindo Calendário e Progressão do curso (à direita da tela) e bloco editável Links Úteis para professores disponibilizarem informações sobre o curso.

Figura 9

Modelo de sala no Moodle antes das mudanças realizadas



Fonte: Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFMS¹⁷³.

Figura 10

Modelo de sala no Moodle depois das mudanças feitas



Fonte: Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFMS¹⁷⁴.

¹⁷³ Imagem repassada por e-mail à pesquisadora pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação em 30 de setembro de 2021.

¹⁷⁴ Imagem repassada por e-mail à pesquisadora pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação em 30 de setembro de 2021.

Em 2021, outras alterações incluíram atalhos como Mensagem para meu Professor (para enviar mensagem ao docente) e Monitoramento de Estudante (mostra aos docentes os alunos que estão sem acessar há mais tempo).

Todas essas modificações e evoluções do Moodle e do seu uso corroboram com o que foi afirmado nas entrevistas pelos gestores, nas quais o Ambiente Virtual foi uma das temáticas mais abordadas nas respostas, não só nas dificuldades de acesso percebidas no início (ver Dimensão Tecnológica e Logística), mas também as mudanças e melhorias realizadas ao longo do período de atividades não presenciais. Algumas delas, inclusive, foram realizadas por iniciativa dos próprios docentes.

Entrevistado 1

Coisas foram implementadas muito rapidamente, como criar perfil no Moodle para equipe pedagógica acompanhar, a gente também colocava lembretes, novas orientações, no sentido de que, mesmo que o professor utilizasse outra plataforma, que tudo que era feito na disciplina tivesse ali na sala dele no Moodle.

Entrevistado 2

O primeiro passo foi adaptar o Moodle, aumentar a capacidade de armazenamento e de processamento, para que pudesse suportar o apoio às atividades não presenciais. Também foi feita uma atualização bem brusca no nosso Moodle, porque no começo da pandemia ele estava umas oito versões desatualizadas. Inserimos plug-ins de gamificação, de acessibilidade, algumas ferramentas, por exemplo, de calendários, de atividades interativas, atividades em HTML que nas versões antigas também não existiam, que nós temos agora na versão nova. Algumas das ferramentas, inclusive, foram pedidas pelos próprios professores. Melhoramos a responsividade do Moodle também, ele responde de maneira mais rápida agora. Outra coisa que criamos foi o perfil de equipe pedagógica e o perfil Napne, para poderem acompanhar os alunos mais de perto.

Entrevistado 4

No primeiro momento da pandemia, tudo foi basicamente o Moodle, e ele não tinha suporte, todos os docentes iam subir atividades e ele travava, caía. Hoje eu consigo ver a evolução, como professor, no meu Moodle, é nítido ali. Desenvolvi habilidades para usar o Ambiente Virtual, mas se não tivesse pandemia, dificilmente teria feito dessa forma, com essa velocidade.

Entrevistado 5

Mudanças foram feitas e a qualidade vem, sim, melhorando. Hoje, se a gente entrar nas salas do Moodle, observa que a qualidade é maior, então os professores foram se qualificando e aprendendo a utilizar melhor o Ambiente Virtual.

Entrevistado 6

É perceptível que hoje todos os nossos docentes conseguem entrar no Moodle, estruturar o seu curso, acho que só 10% deles conseguiam fazer isso no ano passado, então a evolução foi muita.

Entrevistado 7

Os estudantes reclamavam que o Moodle era desorganizado porque não avisa o que tem que ser feito diariamente, e aí cabia só a eles se organizar, o que fazer e o que não fazer a cada dia. Então no nosso campus criamos um calendário de postagens, as unidades curriculares foram fixadas em dias da semana, independente da carga horária que tinham, e tentamos educar os estudantes para que seguissem esse calendário diariamente. Outra adaptação foi dentro da sala de aula que os professores criam no Moodle. Antes, cada um criava as seções de um jeito, então sugerimos que fizessem as seções semanais dentro da sala de aula, independente se o conteúdo durasse uma semana ou várias. Se durasse mais de uma, o conteúdo devia ser replicado, parte um, parte dois, e por aí vai. Porque, se o aluno faltar uma semana, quando for tentar recuperar o conteúdo que perdeu, sabe que deve acessar a semana que perdeu, e não precisa ficar procurando os conteúdos

dentro de uma única seção onde antes estava todo o conteúdo. Percebemos que essa organização surtiu efeito, conseguimos que 95% dos docentes fizessem dessa forma.

Entrevistado 8

Quando começou a pandemia, acho que só 30% dos professores usavam o Moodle, e os outros 70% precisaram aprender. Aqui criamos para eles um modelo de classe para o Moodle, para padronizar, e criamos um roteiro que deveriam preencher toda vez que fossem fazer uma postagem, explicando quais eram as atividades, qual o valor delas. Depois, criamos um roteiro mais simplificado dentro do próprio Moodle. Também modificamos o modelo de classe para um modelo mais jovial, para os alunos terem mais interesse. O modelo de classe que criamos permite que todas as atividades de todos os professores fiquem no calendário, então os alunos entram lá, sabem quais atividades que têm para entregar, até quando têm para entregar.

Entrevistado 10

A gente conseguiu construir um roteiro do que deveria ser feito, de postar atividades no Moodle, quais atividades, que tipo de arquivo, que tipo de material, quando vão ser essas postagens.

4.4 Panorama geral da educação remota emergencial na instituição

Um professor que não sabe lidar com as tecnologias e se vê forçado a dar aulas remotas numa situação de crise mundial, tendo de aprender metodologias novas para ensinar conteúdos, lidar com afazeres domésticos, filhos, doença, perda de familiares, isolamento, e tentando, de alguma forma, relacionar-se com um estudante que está do outro lado da tela de um dispositivo, que provavelmente é obsoleto, com uma conexão de internet insatisfatória, sem conseguir compreender o material didático, que vê sua família em dificuldades financeiras, o irmão mais novo precisando de cuidados, os pais tendo que sair de casa e enfrentar o medo de um vírus ainda desconhecido para tirarem o sustento da família, e ele percebendo que continuar estudando em meio a tantos obstáculos é ainda mais difícil do que já era antes disso tudo começar.

Essas parecem ser situações comuns que professores e estudantes enfrentaram ao redor do mundo, principalmente em países como o Brasil, em instituições públicas de ensino como o IFMS.

Percebe-se o esforço e a vontade dos envolvidos em fazer com que a educação remota emergencial funcione, de algum modo, e que ela deixe de ser apenas emergencial e passe a ter qualidade, planejamento e organização. Percebe-se, também, a importância de que não se perca o vínculo com o aluno, que ele tenha possibilidades de continuar estudando, de lhe oferecer um acesso digital suficiente, apoio psicológico e, inclusive, financeiro, o bastante para seguir em frente e não desistindo de sua formação. Esse esforço, que já existia antes da pandemia, parece ter se intensificado em tempos como esse.

Ao mesmo tempo em que se tenta não romantizar a pandemia, principalmente em respeito aos milhões de mortos e suas famílias, é preciso reconhecer que tempos difíceis também podem trazer lições que, de certa forma, se aproveitadas, acabam se tornando oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Tentar ver o copo meio cheio não é negar que ele também esteve meio vazio e que isso causou prejuízos ainda incalculáveis, mas é também reconhecer que o ser humano é

racional justamente por conseguir aprender e evoluir, e por ter a capacidade de promover reflexões.

O quadro a seguir sintetiza a análise conduzida anteriormente a respeito dos principais desafios enfrentados e iniciativas tomadas pelo IFMS ao longo da pandemia, verificados ao longo deste trabalho. É o resultado da combinação das análises documental, o que inclui instruções normativas, editais, relatórios de avaliações diagnósticas, e demais documentos institucionais que compuseram o corpus deste estudo, e da análise das entrevistas realizadas com os doze gestores.

Quadro 11

Principais desafios e iniciativas do IFMS durante a implementação da educação remota emergencial

Dimensão	Desafios	Iniciativas
Diagnóstica	- Obtenção de dados que refletissem a realidade das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem para a tomada de decisões	- Pesquisa sobre atividades não presenciais, realizado em abril de 2020
		- Avaliações Diagnósticas do primeiro e segundo semestre de 2020
		- Reuniões frequentes entre os setores da gestão da área do Ensino, da gestão com servidores, com os estudantes, seus pais ou responsáveis, com alunos representantes de turma, e conselhos de classe.
Normativa	- Normatizações das ações e dos procedimentos em relação às atividades durante a pandemia	- Instruções Normativas da Pró-Reitoria de Ensino
		- Planos de Contingência para a Situação de Pandemia
	- Adaptação de documentos institucionais	- Diretrizes para Atividades Presenciais Durante a Pandemia no IFMS
		- Alterações nos calendários letivos
Tecnológica e Logística	- Exclusão digital, a qual engloba: • Acesso a dispositivos/artefatos tecnológicos e qualidade destes • Acesso à internet/qualidade desta • Condições infraestruturais de acesso de cada município e região; falta de confiabilidade das conexões de internet; cobertura da rede insuficiente em áreas remotas • Domínio e formação para o uso de artefatos tecnológicos; dificuldade de professores e estudantes com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	- Atualização de editais e publicação de editais novos por conta da situação pandêmica
		- Promover o acesso digital a estudantes e servidores, por meio de: • empréstimo de computadores do IFMS • oferta do Auxílio Emergencial para Acesso Digital, destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade social para contratação de serviço de internet • adesão ao Projeto Alunos Conectados, para oferta de chips com pacote mensal de dados de telefonia móvel a alunos em situação de vulnerabilidade social • produção de materiais de apoio aos estudos, como o Guia do Aluno no Avea-Moodle, Tutorial para acesso ao Avea-Moodle e o Mapa Mental • oferta de apoio ao trabalho docente, por meio da produção do Guia do Professor no Avea-Moodle, e fomento à capacitação com a sugestão de trilha de aprendizagem, incluindo o Curso Livre Moodle Básico para Educadores
		- Troca de experiências entre os professores, e ajuda mútua
	- Ambiente inadequado de trabalho em casa para os docentes e de estudos, no caso dos alunos	- Além dos computadores, houve também empréstimos pontuais de equipamentos como cadeiras, lousas digitais e mesas digitalizadoras aos docentes
	- Adequar o Moodle para o uso durante o período de atividades não presenciais	- Atualizações da versão do Moodle utilizada e aumento da capacidade operacional para dar suporte ao maior número de acessos simultâneos

		- Mudanças no layout e adição de plug-ins
	- Disponibilização de serviços on-line, antes ofertados presencialmente	- Sistema On-line de Matrícula, usado para matrícula dos estudantes e também para envio da documentação a fim de comprovações da heteroidentificação de candidatos a vagas reservadas a autodeclarados pretos e pardos em processos seletivos da instituição
		- O atendimento para a certificação do ensino médio por meio das provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou a ser feito unicamente de forma on-line, via Sistema de Certificação
Didático-pedagógica	- Resistência à implementação das atividades não presenciais por parte de professores e estudantes	- Por meio de reuniões, os gestores realizaram um trabalho de conscientização de que esta era a única solução para não interromper o processo de ensino e aprendizagem e manter o vínculo com os estudantes
	- Transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para o não presencial	- Oferta de atividades assíncronas e síncronas
		- Entrega de <i>pendrives</i> com os conteúdos a estudantes
		- Entrega e recebimento de atividades impressas
	- Falta de preparo didático e pedagógico dos docentes para as atividades não presenciais	- Fomento à capacitação com a sugestão de trilha de aprendizagem, incluindo a oferta do o Curso Livre Formação Pedagógica para EAD e o Curso Livre <i>Videoaula - Da Concepção à Postagem</i>
		- Interação entre os docentes, para o compartilhamento de experiências boas e ruins
	- Aulas práticas e de laboratórios	- Alguns campi tomaram iniciativas como a realização de aulas virtuais práticas, mas a parte prática dos cursos ainda é apontada como uma lacuna a ser resolvida na volta para as atividades presenciais.
	- Dificuldades de adaptação às atividades não presenciais por parte dos estudantes, o que gerou desistências de unidades curriculares, trancamento de cursos e transferências para outras instituições de ensino	- Rearranjo curricular, reabertura de prazo para entrega de atividades
	- Formato modular e disciplinas de forma condensada (blocos)	
- Mudanças no Moodle	- Modificações no modelo de sala de aula do Ambiente Virtual, com adoção de novos blocos e atalhos	
- Acompanhamento e monitoramento dos estudantes na realização das atividades		- Sistematização de procedimento para a busca ativa dos estudantes
		- Atuação de servidores de diversas áreas profissionais, incluindo o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)

Social, afetiva ou psicológica	- Impactos da pandemia na saúde mental dos docentes e dos estudantes, tendo como consequências estresse, cansaço, desmotivação e carência afetiva, entre outros	- Oferta de apoio psicológico profissional e outras ações de promoção do bem-estar neste período
	- Comunicação entre a instituição com os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente os estudantes/responsáveis	- Utilização de várias ferramentas para garantir que o contato ocorresse, principalmente WhatsApp, e-mail e telefone
Econômica/financeira	- Situação econômica dos estudantes, o que obrigou muitos a começarem a trabalhar	- Oferta de auxílios estudantis àqueles em situação de vulnerabilidade social
		- Oferta do Kit Alimentação Escolar

Nota. Elaborado pela pesquisadora, com base na análise documental e análise das entrevistas realizadas com gestores do IFMS.

É certo que muitos aspectos observados por meio da revisão de literatura que compôs o enquadramento teórico desta dissertação também foram reconhecidos na parte empírica, como já percorridos neste capítulo. Desafios e iniciativas semelhantes foram verificadas ao redor do mundo, demonstrando que, por mais que as realidades sejam múltiplas, a humanidade lidou, em maior ou menor grau, com questões que mais se parecem do que se diferenciam.

Entre as semelhanças, na dimensão diagnóstica, por exemplo, assim como reportado na literatura, a instituição em destaque também percebeu e deu importância à necessidade de conhecer a realidade enfrentada pelas pessoas centrais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem por meio da análise do contexto em que estão inseridas, na tentativa de que nenhuma delas fosse excluída (Gusso et al., 2020; Flauzino et al., 2021); ainda, a implementação das atividades remotas no que concerne à base legal, por meio da adaptação de normas acadêmicas e normatizações das ações e dos procedimentos que orientem as ações e práticas neste período (Amaral & Polydoro, 2020; Valente et. al., 2020).

Na dimensão tecnológica e logística, a exclusão digital, citada por diversos autores (Reynolds & Chu, 2020; Oliveira, Silva & Silva, 2020; Flauzino et al., 2021; Canese et al., 2021a; Canese et al., 2021b; Ludovico et al., 2020; Valente et. al., 2020; Ferri et al., 2020; Crawford et al., 2020; Alvarez, 2020; Morgan, 2020; Carver, 2020; Zhang et al., 2020; Joye et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Silus et al., 2020) também se configurou um desafio a ser enfrentado pelo IFMS, o qual gerou inúmeras iniciativas no intuito de superá-lo ou minimizá-lo, conforme pôde ser verificado pelas análises realizadas nesta investigação.

No que tange à dimensão didático-pedagógica, também houve equivalência entre o verificado no enquadramento teórico e a realidade do IFMS, como a falta de preparo dos docentes para as atividades não presenciais (Cunha et al., 2020; Oliveira, Silva & Silva, 2020; Canese et al., 2021b; Ludovico et al., 2020; Valente et. al., 2020; Zhang et al., 2020; Flauzino et al., 2021), já que lhe foram requeridas novas práticas pedagógico-didáticas (Moreira et al., 2020) e novas competências e funções (Martins et al., 2020; Moreira et al., 2020), além de novos conteúdos programáticos (Rondini et al., 2020), e as dificuldades de adaptação por parte dos estudantes, pois estes também precisaram desenvolver novas habilidades e atitudes (Nhantumbo, 2020; Castaman & Rodrigues, 2020; Cunha et al., 2020) para que pudessem desenvolver as atividades.

Outro desafio verificado na instituição diz respeito às aulas práticas e de laboratórios, reportado por McDaniel et al. (2020), para as quais algumas soluções foram encontradas durante a pandemia, como adaptação em aulas virtuais práticas e gravações de vídeos, mas que ainda são consideradas uma lacuna a receber atenção especial no retorno das atividades presenciais, segundo os gestores entrevistados.

Os impactos da pandemia na saúde mental dos docentes, dos estudantes e suas famílias, assim como verificado pelas análises neste trabalho, foram registrados por diversos autores em seus estudos, como Silus et al. (2020), Bozkurt et al. (2020), Alves (2020), Sahu (2020), Cao et al. (2020), Gusso et al., 2020, Oliveira et al. (2020), entre outros.

Por fim, a respeito da dimensão econômica/financeira, o grande desafio da instituição se relacionou às restrições financeiras e questões econômicas dos estudantes (Alvarez, 2020; Adam, 2020; Rondini et al., 2020), com impacto maior nos alunos de baixa renda (Morgan, 2020), tendo como consequência o aumento no número daqueles que precisaram começar a trabalhar durante a pandemia (Carver, 2020).

Especificamente sobre as iniciativas adotadas, verificam-se muitas semelhanças com as também tomadas por outras instituições públicas de ensino brasileiras: a Unicamp (ver Quadro 2), principalmente as relacionadas ao apoio ao acesso digital, normativas institucionais e oferta de apoio psicológico (Amaral & Polydoro, 2020); e a Universidade Federal Fluminense, como a oferta de cursos aos docentes, empréstimo de equipamentos, publicação de editais de oferta para pacotes de dados aos estudantes, e normativas institucionais que orientam as ações dos gestores, o exercício docente e discente (Valente et. al., 2020).

Indo além das análises gerais, por outro lado, podemos também perceber que a implementação da educação remota emergencial no IFMS teve assimetrias, se comparadas as situações nos dez campi da instituição, consequência das discrepâncias que existem entre um município e outro, principalmente na situação socioeconômica dos estudantes e também na estrutura de internet de cada localidade.

Em relação às atividades síncronas e assíncronas, destaca-se que o Campus Naviraí foi o único que passou a ofertar aulas síncronas para todos os cursos e turmas a partir do primeiro semestre de 2021. Nos demais, predominou, ao longo da pandemia, a assincronicidade, principalmente no início da oferta. Alguns campi passaram a estimular que os professores promovessem encontros síncronos, à medida que o empréstimo de computadores e a oferta de auxílios estudantis foram sendo viabilizados pela instituição. Mesmo assim, no geral, ficou a critério de cada professor, dependendo também de condição de cada turma, em cada curso, optar pelo modo mais adequado de oferecer as unidades curriculares. Alguns gestores se mostraram mais abertos a deixar os docentes livres para escolherem, e outros demonstraram um pouco mais de rigidez.

Percebe-se, ainda, que a oferta da educação remota emergencial passou por fases distintas, à medida que os meses avançavam. Se no início a resistência de parte dos professores e alunos às atividades não presenciais foi um obstáculo, ao longo do tempo, com a situação pandêmica perdurando, a resistência deu lugar à preocupação com a demora da pandemia em acabar.

O grande aumento do volume de trabalho foi ressaltado por diversos gestores e também apontado por professores por meio das avaliações diagnósticas. Por outro lado, estudantes cansados e abalados emocionalmente participavam, cada vez menos, das avaliações diagnósticas aplicadas justamente para conhecer suas realidades.

Do ponto de vista de grande parte dos gestores, o IFMS fez o melhor que pôde numa crise inédita, que promoveu mudanças na educação, de uma forma geral, e impactos que perdurarão não se sabe até quando ou como.

Ressalta-se os esforços em fomentar o acesso digital aos estudantes que necessitavam, mas também que certos públicos não foram atendidos de maneira satisfatória, como os estudantes indígenas ou moradores de áreas rurais. Aos estudantes com necessidades educacionais específicas, pela própria instituição já ter criado mecanismos de promoção e acompanhamento do atendimento, o que se percebe é que, apesar das dificuldades, tais alunos tiveram a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos. Se isso, de fato, ocorreu, é possível objeto de estudo futuro.

Pela fala dos gestores do IFMS percebe-se, ainda, que, até o momento, o legado da pandemia não pode ser mensurado, mas que a instituição e todos os envolvidos deram alguns passos para frente num caminho sem volta, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias em sala de aula, sala essa que deixou de existir fisicamente neste período, e que tanto parece ter feito falta a quem nela ensinava e a quem nela aprendia. Neste sentido, as modificações e atualizações feitas no Moodle, ambiente virtual de ensino e aprendizagem oficial na instituição, para que pudesse ser melhor utilizado durante o período, são algumas das mudanças que, aparentemente, irão permanecer para os próximos anos.

O IFMS também se mostrou preocupado em adequar normativas, editais e demais documentos necessários, continuar com a oferta de novas vagas em cursos, oferecer serviços e promover eventos on-line, além de produzir materiais que pudessem ajudar a comunidade no combate ao Covid. Apresenta-se abaixo outros exemplos dessas atividades, como forma de complementar a análise realizada da instituição durante a pandemia.

A suspensão das atividades presenciais obrigou o IFMS a modificar o formato de eventos e apresentações. No caso dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), obrigatórios para que os estudantes concluam cursos técnicos integrados e de graduação, a apresentação passou ser feita em salas virtuais. A mesma solução foi adotada pelas coordenações dos cursos de mestrado profissional e especializações para a apresentação das dissertações e monografias, respectivamente. A fim de garantir o distanciamento social para o enfrentamento à proliferação do novo coronavírus, as cerimônias de formatura passaram a ser realizadas com um número mínimo de participantes nos campi, observadas medidas de biossegurança, e transmitidas por web conferência para que familiares e amigos possam acompanhar. Eventos institucionais como

Semana do Meio Ambiente, Festival de Arte e Cultura e Semana de Ciência e Tecnologia passaram a ser transmitidos pelo canal do IFMS no Youtube¹⁷⁵, pelo qual também são realizados seminários, encontros e transmissões ao vivo sobre os mais variados temas.

Enquanto instituição pública voltada à ciência, tecnologia e inovação, o IFMS também colaborou com a produção de materiais de prevenção à Covid-19, como equipamentos de baixo custo para intubação, álcool 70%, materiais de proteção ao contágio feitos em impressoras 3D, reparo em respiradores nos hospitais e doação de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) para agentes públicos de saúde, segurança pública e comunidades em vulnerabilidade social (IFMS, 2021b).

Agora, os esforços nesta parte final de 2021, segundo ano no contexto pandêmico, é o de retorno às atividades presenciais com segurança para seus servidores e estudantes, à medida que o número de pessoas infectadas pelo vírus e o de mortos vêm diminuindo consideravelmente e que a proporção da população vacinada aumenta.

Esta análise se finaliza aqui, com o entendimento de que, enquanto processo vivo que foi sendo estudado à medida que também foi se desenvolvendo e se modificando, o período de implementação da educação remota no IFMS parece estar chegando ao fim, dando lugar a novos desafios e, conseqüentemente, iniciativas, no retorno das atividades presenciais.

No fim de setembro, foi publicada a Decisão n° 298/2021¹⁷⁶, que revoga a suspensão das atividades presenciais a partir de 16 de outubro. De acordo com o documento, a partir desta data, as unidades da instituição poderão retornar com as aulas e atividades administrativas presenciais, respeitando as Diretrizes das Atividades Presenciais Durante a Pandemia (já abordadas na Dimensão Normativa). A expectativa é que todas as atividades da instituição estejam sendo oferecidas de forma presencial a partir do primeiro semestre de 2022¹⁷⁷.

O retorno gradual das atividades presenciais já ocorre na instituição¹⁷⁸. No início de outubro, há registro de aulas práticas e em laboratórios, atendimentos de Permanência do Estudante, orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso, uso das bibliotecas, projetos de pesquisa e extensão, além de outros atendimentos administrativos e pedagógicos. Foi adotado escalonamento das turmas e revezamento de equipes de servidores.

¹⁷⁵ <https://www.youtube.com/IFMScomunica>

¹⁷⁶ https://www.ifms.edu.br/ifms-contra-o-coronavirus/decisao298_rtr.pdf. Acedido em 14 de outubro de 2021.

¹⁷⁷ <https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/ifms-decide-pelo-retorno-das-atividades-presenciais>. Acedido em 14 de outubro de 2021.

¹⁷⁸ <https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/aulas-presenciais-sao-retomadas-de-forma-gradual>. Acedido em 08 de outubro de 2021.

Entre as medidas adotadas pelos campi do IFMS para a prevenção à Covid-19 estão o distanciamento entre as carteiras nas salas de aula de 1,5 metro, o aferimento de temperatura de todas as pessoas que entram nas unidades, a obrigatoriedade do uso de máscara, e instalação de *dispensers* com álcool 70°, além de tapetes sanitizantes na entrada dos blocos.

Iniciativas que tornam a educação remota emergencial objeto de estudo também começam a ser desenvolvidas na instituição, como o projeto de pesquisa intitulado *A educação em tempos de pandemia: experiências e desafios do ensino remoto no IFMS - Campus Ponta Porã*, primeiro colocado na seleção do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica de Mato Grosso do Sul (Pictec), do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul¹⁷⁹. Voltada a estudantes e professores do ensino médio de escolas da rede pública de ensino, a seleção oferta bolsas de iniciação científica para estudantes e professores coordenadores dos projetos aprovados, com vigência de 12 meses.

¹⁷⁹ <https://www.ifms.edu.br/noticias/2021/projetos-do-ifms-sao-contemplados-com-fomento-externo>.
Acedido em 14 de outubro de 2021.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que a pandemia da Covid-19 iniciou em março de 2020, o mundo como conhecíamos repentinamente deixou de existir. A partir daí, a sociedade se viu num novo contexto de distanciamento social físico, medo de um vírus até então desconhecido, e o número de doentes e mortos crescendo.

Foram inúmeros os desafios que surgiram em todos os setores, incluindo o da educação, que teve de se reinventar para que o processo educacional e o vínculo com seus estudantes não fossem interrompidos. A alternativa encontrada por grande parte das instituições de ensino ao redor do mundo foi neste trabalho chamada de educação remota emergencial.

Como estudo de caso, o objeto de interesse foi especificamente o IFMS, instituição pública brasileira que interrompeu suas atividades presenciais letivas e administrativas em 18 de março daquele ano e, no mês seguinte, iniciou a oferta de atividades não presenciais. O enfoque desta pesquisa foi os desafios enfrentados e as iniciativas encontradas pela instituição frente à nova realidade imposta pela pandemia, buscando, ainda, perceber o ponto de vista de gestores e as principais alterações no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea-Moodle) para atendimento a esta nova demanda.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores previamente escolhidos por atuarem especificamente na área do ensino. A pesquisa documental e dados relativos ao Moodle permitiram a triangulação dos resultados para que se alcançasse o objetivo geral desta investigação, que era o de fazer uma análise da implementação da educação remota emergencial na instituição.

No que tange especificamente aos desafios e iniciativas, eles foram agrupados e subdivididos de acordo com as dimensões desenhadas no enquadramento teórico desta dissertação: diagnóstica; normativa; tecnológica e logística; didático-pedagógica; social, afetiva e psicológica; e econômica/financeira, abordadas detalhadamente no capítulo anterior.

Tais análises, juntamente com as realizadas por meio da pesquisa documental e dos dados sobre o Avea-Moodle, contribuem para que se compreenda as múltiplas realidades enfrentadas pela instituição neste período, assim como as modificações que a oferta das atividades não presenciais foi sofrendo ao longo dos meses, com o aprimoramento e melhorias implementados à medida que professores, estudantes, gestores e demais envolvidos no processo iam aprendendo entre erros e acertos, e se adequando às novas situações vivenciadas.

Assim, percebe-se os esforços de cada campus do IFMS em não perder o vínculo com seus estudantes e ofertar meios para que continuassem seus cursos, ao mesmo tempo em que também se verifica que, em determinadas situações, as barreiras e limitações impostas pela pandemia não puderam ser ultrapassadas.

Neste sentido, o principal impacto esperado para este estudo é a compreensão da implementação da educação remota emergencial por conta da pandemia no IFMS, no intuito de que tal entendimento possa auxiliar na tomada de melhores decisões no futuro e contribuir para que os professores estejam mais bem preparados e que os estudantes sejam mais bem atendidos em situações como essa. Como orientação para o futuro, sugerimos que as instituições de ensino incluam nos seus Planos de Contingência ou de Crise, as situações pandêmicas, preparando antecipadamente medidas a serem implementadas nessas situações, que previsivelmente poderão vir a acontecer no futuro.

Devido ao caráter de ineditismo do contexto pandêmico, este estudo pode auxiliar para que outras instituições de ensino compreendam melhor a educação remota emergencial, além de que pesquisadores da temática possam se beneficiar dos achados nesta investigação, mesmo que estes sejam restritos à realidade do IFMS. Entende-se que este trabalho possivelmente represente, em partes, a situação vivenciada por outras instituições e, provavelmente, as de outros países, particularmente naqueles em desenvolvimento, mesmo que os resultados deste estudo não possam ser generalizados.

Semelhante a outras pesquisas, esta também tem suas limitações. Como estudo de caso, analisamos apenas uma instituição pública federal brasileira num universo de muitas outras, não só públicas, mas também privadas.

Além disso, a recolha de dados primários foi feita com apenas 12 gestores, ou seja, compreende uma amostra pequena do número de membros da gestão do IFMS. Ademais, não foi realizada a recolha de dados com demais servidores e estudantes, o que traria resultados mais abrangentes e fidedignos sobre a realidade das atividades não presenciais no IFMS.

Ainda sobre a recolha dos dados, os gestores entrevistados são da área do ensino. Caso fossem de outras áreas como pesquisa, extensão ou administração, é possível que os apontamentos feitos por eles tivessem relação a essas temáticas, assim, outras dimensões de desafios e iniciativas pudessem ter tido mais destaque. Por exemplo, gestores da Administração poderiam apontar mais desafios da área econômica/financeira, da Pesquisa, sobre as questões que envolvem a iniciação científica em tempos pandêmicos, e o da Extensão, sobre as dificuldades em estreitar laços com a comunidade externa, entre outros.

Por conta do distanciamento físico necessário, faltou, ainda, uma observação participante da pesquisadora sobre a situação.

A pesquisa também não se aprofundou em especificidades de cada um dos tipos de curso que a instituição oferece, como técnicos e superiores, os quais apresentam muitas diferenças nas formas de oferta das atividades não presenciais e da realidade de seus estudantes.

Se a pesquisa e a análise documentais permitem o conhecimento de dados e informações oficiais muito importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, é só com pessoas e por meio delas que alguns aprendizados chegam até nós. A realidade é viva e mutável, e há muitos outros desafios enfrentados pelo IFMS ao longo desses quase dois anos de pandemia, assim como inúmeras grandes e pequenas iniciativas que possam ter ficado de fora deste registro. Reconhecemos isso como quem reconhece as limitações não como defeitos, mas como possibilidades de crescimento e evolução.

Assim, todas essas limitações do presente estudo poderiam ser temas de trabalhos futuros, assim como as lacunas na educação brasileira deixadas pelos impactos da pandemia.

São variados os possíveis futuros caminhos a respeito do objeto de estudo, a educação remota emergencial implementada durante a pandemia da Covid-19, entre eles, o uso das tecnologias e novas metodologias e práticas pedagógicas que compulsoriamente ganharam espaço neste período, os impactos da pandemia na formação dos estudantes, e a visão dos gestores das instituições quanto às novas problemáticas que a situação pandêmica trouxe no retorno das atividades presenciais regulares.

Ademais, é possível pesquisar comparativamente instituições de ensino privadas e públicas quanto às diferentes realidades que essas enfrentaram neste período, podendo-se analisar semelhanças e diferenças entre elas. Também outras partes interessadas no processo educacional poderiam ser ouvidas, como pais dos estudantes, demais funcionários, e empresas parceiras.

Especificamente sobre o IFMS, os trabalhos futuros podem tratar, por exemplo, a respeito dos impactos econômicos na instituição por conta da pandemia e a redução de investimentos devido à crise brasileira. Ainda, como se deu o retorno às atividades presenciais, aspectos psicológicos dos envolvidos, medidas de biossegurança tomadas, como as atividades de ensino presenciais foram implementadas seguindo os protocolos de biossegurança impostos, entre outros.

Reconhece-se a importância imprescindível de garantir que públicos específicos, como os estudantes com necessidades educacionais especiais, indígenas, moradores de assentamentos rurais, entre outros, tenham um acesso de qualidade à educação, mesmo em períodos como uma pandemia, e aponta-se também isso como sugestão para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, T. (2020). The privilege of #pivoton-line: A South African perspective. *Zenodo*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3760383>

Alvarez, A. Jr. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881529>

Alves, L. (2011). Educação a distância: Conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10, 83-92. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>

Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas-Educação*, 8(3), 348–365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>

Amaral, E; & Polydoro, S. (2020). Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. *Linha Mestra*, n°41, p. 52-62. <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n41ap52-62>

Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275. Retirado de <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> em 10 de junho de 2021.

Assunção, M. T., & Viana, L. A. F. C. (2020). Uma revisão da literatura sobre os estilos de aprendizagem em cursos técnicos, superiores e de especialização e sobre os impactos do ensino remoto emergencial. *Research, Society and Development*, 9(11), e3429119663. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9663>

Azlan, A. A.; Hamzah, M. R.; Sern, T. J.; Ayub, S. H.; Mohamad, E. (2020). Public knowledge, attitudes and practices towards COVID-19: A cross-sectional study in Malaysia. *Plos One*, 15(5): e0233668. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233668>

Banco Mundial (2020). Guidance Note on Remote Learning and COVID-19 (English). Washington, D.C.: World Bank Group. Retirado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19> em 18 de março de 2021.

Barberia, L. G.; Cantarelli, L. G. R.; Schmalz, P. H. S. (2021). Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear), Fundação Getúlio Vargas (FGV). Retirado de <http://fgvclear.org/site/wp->

content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf em 15 de julho de 2021.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Behar, P. A. (2020). O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Retirado de <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia> em 20 de julho de 2021.

Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23, 117-142. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D. Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I. Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N. Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>

Brasil (1996). Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm em 10 de junho de 2021 em 7 de abril de 2021.

Brasil (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm em 14 de junho de 2021.

Brasil (2017). Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm em 16 de junho de 2021.

Brasil (2019) [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação. ISBN: 978-85-54223-41-0. Retirado de

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> em 10 de junho de 2021.

Brasil (2020a). Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Retirado de <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> em 6 de junho de 2021.

Brasil (2020b). Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735> em 6 de junho de 2021.

Brasil (2020c). Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> em 6 de junho de 2021.

Brasil (2020d). Ministério da Educação. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422> em 7 de junho de 2021.

Brasil (2020e). Presidência da República. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> em 7 de junho de 2021.

Brasil (2020f). Presidência da República. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525> em 7 de junho de 2021.

Brasil (2020g). Senado Federal. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por

meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm em 10 de junho de 2021.

Brasil (2020h). Ministério da Educação. Resolução do CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> em 15 de junho de 2021.

Brasil (2020i). Ministério da Educação. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119> em 15 de junho de 2021.

Brasil (2020j). Ministério da Educação. Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020. Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-572-de-1-de-julho-de-2020-264670332> em 21 de junho de 2021.

Brasil (2020k). Ministério da Educação. Portaria nº 617, de 3 de agosto de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844> em 15 de junho de 2021.

Brasil (2020l). Ministério da Educação. Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789> em 11 de maio de 2021.

Brasil (2020m). Ministério da Educação. Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação

de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534> em 11 de maio de 2021.

Brasil (2020n). Ministério da Educação. Portaria nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais, sobre a antecipação de conclusão de cursos e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, das instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.096-de-30-de-dezembro-de-2020-297416148> em 11 de junho de 2021.

Canese, V.; Mereles, J. I.; Amarilla, J. (2021a). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos a través del COVID-19. *Revista Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, v. 13, n. 24, 41-63. <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>

Canese, V.; Mereles, J. I.; Amarilla, J. (2021b). Perspectivas de docentes y gestores educativos ante las medidas adoptadas en Paraguay debido al Covid-19. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2156-2172. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-080>

Cani, J. B; Sandrini, E. G. C.; Soares, G. M.; Scalzer, K. (2020). Educação e Covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. *Revista Ifes Ciência*, 6(1), 23-39. <https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713>

Cao, W.; Fang, Z.; Hou, G.; Han, M.; Xu, X.; Dong, J.; & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

Carver, L. B. (2020). Supporting Learners in a Time of Crisis. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(4), 129-136. <https://doi.org/10.14738/assrj.74.8109>

Castaman, A. S., & Rodrigues, R. A. (2020). Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9(6). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>

Chicago Tribune (2020). Coronavirus updates: Brazil emerging as potentially next big hot spot as death toll worldwide tops 200,00 [Website]. Chicago Tribune. Retirado de: <https://www.chicagotribune.com/coronavirus/ct-nw-coronavirus-world-updates-20200427-jqkoknes5faplf3rvwpibodcya-story.html> em 9 de abril de 2021.

Costa, M. R. M.; & Sousa, J. C. (2020). Desafios da Educação e das Tecnologias de Informação e Comunicação durante a pandemia de Covid-19: problematizando a transmissão de aulas

assíncronas nos canais de televisão aberta e o uso da internet para fins didático-pedagógicos. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(3), 55-64.

Couto, E. S.; Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia da Covid-19. *Interfaces Científicas-Educação*, 8(3), 200-217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P.A, Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Penso Editora.

Cunha, L. F. F.; Silva, A. S.; & Silva, A. P. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(3), 27-37. Retirado de <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924> em 2 de maio de 2021.

Demo, P. (1995). *Pesquisa e Construção de Conhecimento – Metodologia Científica no Caminho de Habermas*. Tempo Brasileiro.

Demo, P. (1985). *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas.

Dias-Trindade, S., Correia, J. D., & Henriques, S. (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-23. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>

Dosea, G. S.; Rosário, R. W.S.; Silva, E. A.; Firmino, L.R.; & Oliveira, A. M. S. (2020). Métodos ativos de aprendizagem no ensino on-line: a opinião de universitários durante a pandemia de Covid-19. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 137-148. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148>

Erduran, S. (2020). Science Education in the Era of a Pandemic. *Sci & Educ* 29, 233–235. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00122-w>

Ferri, F.; Grifoni, P.; Guzzo, T. (2020). On-line Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>

Flauzino, V. H. P.; Cesário, J. M. S.; Hernandez, L. O.; Gomes, D. M.; Vitorino, P. G. S. (2021). As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. *Revista Científica*

Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 03, Vol. 11, pp. 05-32.
<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/saude/educacao-digital>

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa (Um guia para iniciantes)*. Porto Alegre: Penso.

Flores, M. A.; & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Gemelli, C.E.; & Cerdeira, L. (2020). COVID-19: Impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. *Janelas da Pandemia*, 115-124. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/343658710_covid-19_impactos_e_desafios_para_a_educacao_superior_brasileira_e_portuguesa em 8 de junho de 2021.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. - São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. - São Paulo: Atlas.

Gusso, H. L.; Archer, A. B.; Luiz, F. B.; Sahão, F. T.; Luca, G. G.; Henklain, M. H. O.; Panosso, M. G.; Kienen, N.; Beltramello, O.; Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.

Harari, Y. N. (2020). Na batalha contra o coronavírus, a humanidade carece de líderes. El País, 13 de abril de 2020. Retirado de <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-04-13/na-batalha-contra-o-coronavirus-a-humanidade-carece-de-lideres.html> em 9 de maio de 2021.

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T.; Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and on-line learning. *Educause Review*, March 27, 2020. Retirado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> em 7 de abril de 2021.

Huber, S.G.; & Helm, C. (2020). Covid-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>

Huremović, D. (2019). Brief History of Pandemics (Pandemics Throughout History). In: *Psychiatry of pandemics* (pp. 7-35). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5_2

IFMS (2018). Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf> em 18 de fevereiro de 2021.

IFMS (2020a). Relatório de Gestão referente ao exercício de 2019. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2019.pdf> em 17 de maio de 2021

IFMS (2020b). Instrução Normativa nº 02, de 07 de abril de 2020. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/instrucoes-de-servico/instrucao-normativa-2-2020-proen.pdf> em 10 de fevereiro de 2021.

IFMS. (2020c). Relatório da Avaliação das Atividades Não Presenciais. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/noticias/2020/divulgado-resultado-de-pesquisa-sobre-aulas-em-ambientes-virtuais/relatorio-da-pesquisa-sobre-atividades-nao-presenciais.pdf> em 20 de junho de 2021.

IFMS. (2021a). Relatório Final da Avaliação Diagnóstica das Atividades não Presenciais (ANP) no IFMS - Período: 2020.1 e 2020.2. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-comissoes/relatorio-final-avaliacao-diagnostica-anp-ifms-2020.pdf> em 14 de agosto de 2021.

IFMS (2021b). Relatório de Gestão referente ao exercício de 2020. Retirado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-do-ifms-2020.pdf> em 29 de setembro de 2021.

Inep (2019). Resultados do Censo da Educação Superior 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Retirado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> em 11 de junho de 2021.

Inep (2021). Resultados do Censo Escolar 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Retirado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> em 20 de setembro de 2021.

- Instituto Península (2020). Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Retirado de <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Diagrama%20A7%A3o-Pulso.pdf> em 20 de junho de 2021.
- Joye, C. R., Moreira, M. M., & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>
- Judd, J., Rember, B. A., Pellegrini, T., Ludlow, B., & Meisner, J. (2020). “This is Not Teaching”: The Effects of COVID-19 on Teachers. Retirado de https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/ em 10 de maio de 2021.
- Juliani, A. J. (2020). This is not on-line or distance learning. Retirado de <http://ajjuliani.com/this-is-not-on-line-or-distance-learning/> em 11 de junho de 2021.
- Julião, A. L. (2020). Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. *RAC: Revista Angolana de Ciências*, 2(2). Retirado de <http://publicacoes.scientia.co.ao/ojs2/index.php/rac/article/view/105> em 5 de abril de 2021.
- Kenski, V. M. (2015). Educação e internet no Brasil. *Cadernos Adenaur*, 16(3), 133-150. Retirado de <http://www.researchgate.net/publication/281121751> em 11 de abril de 2021.
- Kuenzer, A. Z.; Rios, F. H; Costa, R. R. S.; Urbanetz, S. T. (2014) - organizadoras. *Educação profissional: desafios e debates*. Instituto Federal do Paraná – (Coleção formação pedagógica; v. 1). Retirado de <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Educação-Profissional-desafios-e-debates.pdf> em 7 de maio de 2021.
- Ludovico, F. M.; Molon, J.; Barcellos, P. S. C. C.; Franco, S. R. K. (2020). Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 58-74. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74>
- Lynch, M. (2020). E-Learning During A Global Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 189-195. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1290016> em 11 de maio de 2021.
- Martins, S. C. B.; Santos, G.; Rufato, J. A.; Brito, G. S. (2020). Tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im)pertinente. *Interações*, 16(55), 6-27. <https://doi.org/10.25755/int.21019>
- McDaniel, C.; Suffern, C.; Joo, J.; & Alamuddin, R. (2020). Student and Faculty Experiences with Emergency Remote Learning in Spring 2020. <https://doi.org/10.18665/sr.314276>

- Milman, N. B. (2020). Pandemic pedagogy. *Phi Delta Kappan*. Recuperado de: <https://kappanonline.org/pandemic-pedagogy-covid-19-on-line-milman/>
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Minayo, M. C. S.; Deslandes, S. F.; Neto, O. C.; Gomes, R. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moita Lopes, L. P. (1994). *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. Rio de Janeiro: Delta, vol. 10, nº 2, p. 329-338.
- Moreira, J. A.; Henriques, S.; Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- Moreira, J. A.; & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20(26). <https://doi.org/10.5216/REVUFG.V20.63438>
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Nhantumbo, T. L. (2020). Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 25(2, jul-dez), 556-571. Retirado de <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7851/5535> em 12 de maio de 2021.
- O'Keefe, L.; Rafferty, J.; Gunder, A.; Vignare, K. (2020). *Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook*. Every Learner Everywhere. Retirado de <http://www.everylearnereverywhere.org/resources> em 20 de junho de 2021.
- Oliveira, L., Mesquita, A.; Sequeira, A.; Oliveira, A. (2020). Emergency Remote Learning during COVID-19: socioeducational impacts on Portuguese students. ICL2020 – 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning 23–25 September, Virtual Conference (TalTech, Tallinn, Estonia): p. 1115- 1126.
- Oliveira, S. S.; Silva, O. S. F.; & Silva, M. J. O. (2020). Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 25-40. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>

OMS (2020). Organização Mundial da Saúde. Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. Retirado de <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> em 11 de abril de 2021.

Pacheco, E. (2011) *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna.

Rahiem, M. (2020). The Emergency Remote Learning Experience of University Students in Indonesia amidst the COVID-19 Crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1-26. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.1>

Reynolds, R.; & Chu, S.K.W. (2020). "Guest editorial", *Information and Learning Sciences*, Vol. 121 No. 5/6, pp. 233-239. <https://doi.org/10.1108/ILS-05-2020-144>

Rondini, C. A.; Pedro, K. M.; & Duarte, C. S. (2020). Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 41-57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. World Bank Blogs. 2020, March 30. Retirado de: <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic> em 2 de abril de 2021.

Sacol, A. (2010). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, 2(2), 250-269. <https://doi.org/10.5902/198346591555>

Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>

Sampaio, R. M. (2020). Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4430>

Sandars, J.; Correia, R.; Dankbaar, M.; Jong, P.; et al. (2020). Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*, 9. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000082.1>

Santana, C. L. S.; & Sales, K. M. B. (2020). Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 75-92. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>

- Santos, E. T.; Chavez, E. S.; Silva, A. A. M.; Lordano, G. A.; Ayach, L. R.; Anunciação, V. S.; & Batista, R. L. (2020). Covid 19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba. *Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, 450-460. <https://doi.org/10.14393/Hygeia0054555>
- Senhoras, E. M. (2020). Coronavírus e o papel das pandemias na história humana. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, 1(1), 29-32. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3760078>
- Silus, A.; Fonseca, A. L. C.; & Jesus, D. L. N. (2020). Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, 16(2). <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>
- Spalding, M.; Rauhen, C.; Vasconcellos, L. M. R.; Vegian, M. R. C.; Miranda, K.C.; Bressane, A.; & Salgado, M. A.C. (2020). Desafios e possibilidades do ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5970>
- Strielkowski, W. (2020). COVID-19 Pandemic and the Digital Revolution in Academia and Higher Education. Preprints 2020. <https://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1>.
- Teixeira, E. B. (2003) A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 1(2), 177-201. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2003.2.177-201>
- Toquero, C. M. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162–176. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>
- Unesco (2002). Open and Distance Learning: trends, policy and strategy consideration. Unesco. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463> em 3 de maio de 2021.
- Unesco (2020a). Adverse consequences of school closures. Retirado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> em 18 de junho de 2021.
- Unesco (2020b). COVID-19 education response. Retirado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> em 18 de junho de 2021.
- Unicef (2020). Unicef and Microsoft launch global learning platform to help address Covid-19 education crisis. Retirado de <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> em 20 de junho de 2021.

- Valente, G. S. C.; Moraes, E. B.; Sanchez, M. C. O.; Souza, D. F., & Pacheco, M. C. M. D. (2020). O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, 9(9). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>
- Vaz, C.; Rodrigues, M. R.; Loureiro, A.; Barbosa, I.; & Antunes, P. (2009). Técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa. Coimbra, Anais do Simpósio Internacional de Informática Educativa. Retirado de <https://core.ac.uk/reader/62702317> em 10 de abril de 2021.
- Williamson, B.; Eynon, R.; Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- World Population Review (2021). Total Population by Country 2021. Retirado de <https://worldpopulationreview.com/countries/>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3). <http://dx.doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Análise da educação remota emergencial durante a pandemia da Covid-19: o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul”, desenvolvida pela pesquisadora Laura Regine Silveira.

O objetivo central do estudo é realizar uma análise da educação remota emergencial implantada no IFMS por conta da pandemia da Covid-19 durante o ano letivo de 2020.

O convite para a sua participação se deve ao fato de que você ocupa atualmente um cargo de gestão no IFMS que têm relação direta ao objeto de estudo (educação remota emergencial), sendo assim escolhido pela pesquisadora por entender que está mais apto a responder as perguntas formuladas.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração.

Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto. A gravação da entrevista é condição indispensável à sua participação.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 1 hora. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso às mesmas.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é poder contribuir para este estudo, que visa compreender o panorama da educação remota emergencial na instituição pesquisada, auxiliando para que esta possa ter uma visão geral de seus desafios e iniciativas, assim como outras instituições de ensino, pesquisadores e demais interessados também os conheçam.

A participação nesta pesquisa está vulnerável aos seguintes riscos: os participantes podem apresentar constrangimento, frustração, desconforto, receio ou incômodo ao conteúdo das questões e/ou ao tempo dispendido para responder à entrevista, e à eventual quebra de sigilo ou do anonimato. Com o intuito de minimizar tais situações, os participantes poderão, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora responsável para mais explicações, assim como para a retirada da participação da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em dissertação de mestrado e poderão ser divulgados dentro da instituição, em artigos e/ou em eventos científicos.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador.

Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail laura.silveira@ifms.edu.br, do telefone (67) 99996-6821 ou por meio do endereço Rua Treze de Maio, 3439, Centro – Campo Grande/MS – CEP: 79002-352 (endereço provisório da Reitoria do IFMS).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: (67)3345-7187. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Nome e assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Apêndice 2 – Guião da entrevista com Pró-Reitoria de Ensino do IFMS

Perfil do entrevistado

Explicações sobre a pesquisa, objetivos dela, e sanar possíveis dúvidas.

Solicitação de permissão para gravar a entrevista.

1. Por que o IFMS adotou a expressão “atividades não presenciais” ao invés de algo mais específico como educação/ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19?
2. As diretrizes/normativas do Ministério da Educação (MEC) foram suficientes e claras para a tomada de decisões no IFMS no que tange a oferta das atividades não presenciais?
3. O IFMS, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, publicou uma série de Instruções Normativas desde 2020 relativas à oferta das atividades não presenciais. Por que as diretrizes foram sendo modificadas durante a pandemia?
4. De uma forma geral, na sua opinião, os campi estão conseguindo atender às orientações repassadas pela Pró-Reitoria de Ensino acerca da oferta dessas atividades?
5. A Instrução Normativa do IFMS nº 02/2020 foi o primeiro documento a dispor sobre os procedimentos para a realização das atividades não presenciais, no período de suspensão emergencial de aulas em virtude da pandemia. Ela continha o Anexo VI com reflexões sobre as atividades não presenciais. Nele constava que “o enfrentamento dos desafios impostos pela adoção de atividades não presenciais levará à construção de novas habilidades cognitivas e técnicas”. Já é possível perceber algumas dessas habilidades? Se sim, quais são elas?
6. Ainda nessas reflexões, constava que “a aplicação das atividades não presenciais deverá ser monitorada, com um registro cuidadoso das lacunas, para serem enfrentadas no futuro”. Esse monitoramento está sendo, de fato, realizado pela instituição? Se sim, já é possível apontar algumas dessas lacunas?
7. Na sua opinião, quais foram os principais desafios que o IFMS enfrentou na implementação da educação remota emergencial durante o ano letivo de 2020?
8. E quais foram as iniciativas tomadas pela instituição ao lidar com tais desafios?
9. O resultado das pesquisas realizadas pela instituição relativas às atividades não presenciais do primeiro e segundo semestre letivo de 2020 (aplicada pelos campi) serviram para a tomada de decisões estratégicas por parte da gestão, no sentido de atender às necessidades da comunidade escolar? Se sim, como esse trabalho foi realizado?

10. Para o ano letivo 2021 já foram feitas mudanças em relação ao ano anterior ou a instituição vai seguir o que vem fazendo desde o início da pandemia em relação às atividades não presenciais?

11. Na sua opinião, a situação enfrentada pelo IFMS na pandemia vai promover mudanças na instituição após a pandemia acabar? Se sim, quais seriam essas mudanças?

12. Se uma situação semelhante à pandemia da Covid-19 ocorresse novamente, você acha que o IFMS estaria mais preparado para lidar com ela? Por quê?

Apêndice 3 – Guião da entrevista com Centro de Referência em Tecnologias Educativas e Educação a Distância do IFMS

Perfil do entrevistado

Explicações sobre a pesquisa, objetivos dela, e sanar possíveis dúvidas.

Solicitação de permissão para gravar a entrevista.

1. Qual foi/é o papel do Centro de Referência em Tecnologias Educativas e Educação a Distância (Cread) na implementação da educação remota emergencial no IFMS?
2. O Cread oferece alguns cursos à distância que podem contribuir para a atuação dos professores que se viram repentinamente tendo de lidar com o ensino remoto, como o curso de Moodle para educadores e o de Gravação de Videoaula. É possível verificar um aumento na procura desses cursos por parte de professores do IFMS?
3. Na sua opinião, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são um dos desafios enfrentados durante a pandemia, seja porque a maior parte dos docentes e/ou dos alunos ainda não estava devidamente preparada para lidar com elas, ou por outros motivos? Quais seriam eles?
4. Na sua opinião, quais foram os principais desafios que o IFMS enfrentou na implementação da educação remota emergencial?
5. E quais foram as iniciativas tomadas pela instituição ao lidar com tais desafios?
6. Foram implementadas novas ferramentas no Moodle por conta da educação remota emergencial?
7. Na sua opinião, a situação enfrentada pelo IFMS na pandemia vai promover mudanças na instituição após a pandemia acabar? Se sim, quais seriam essas mudanças?
8. Se uma situação semelhante à pandemia da Covid-19 ocorresse novamente, você acha que o IFMS estaria mais preparado para lidar com ela? Por quê?

Apêndice 4 – Guião da entrevista com Diretoria de Ensino de Campus do IFMS

Perfil do entrevistado

Explicações sobre a pesquisa, objetivos dela, e sanar possíveis dúvidas.

Solicitação de permissão para gravar a entrevista.

1. A Pró-Reitoria de Ensino publicou instruções normativas a respeito de procedimentos para a realização das atividades não presenciais no IFMS, ao longo de 2020 e agora no início de 2021. De uma forma geral, na sua opinião, seu campus conseguiu/está conseguindo atender às orientações repassadas?

2. Na Instrução nº 02/20, e na Instrução nº 01/21, consta que o campus deveria definir um canal de comunicação para esclarecer as dúvidas e dar suporte pedagógico. Qual é o canal de comunicação utilizado pelo campus? Na sua opinião, ele consegue atender aos objetivos propostos?

3. A instrução nº 02/20 continha o Anexo VI com reflexões sobre as atividades não presenciais. Nele constava que “o enfrentamento dos desafios impostos pela adoção de atividades não presenciais levará à construção de novas habilidades cognitivas e técnicas”. No seu campus, já é possível perceber quais são algumas dessas habilidades? Se sim, quais?

4. Ainda nessas reflexões, constava que “a aplicação das atividades não presenciais deverá ser monitorada, com um registro cuidadoso das lacunas, para serem enfrentadas no futuro”. Esse monitoramento está sendo realizado, de fato, pelo campus? Se sim, já é possível apontar algumas dessas lacunas?

5. A Proen vem coordenando a realização de avaliações diagnósticas semestrais das atividades não presenciais no IFMS. Em relação ao seu campus, o que você destacaria em relação ao resultado dessas avaliações acerca do primeiro e do segundo semestre do ano letivo de 2020?

6. O resultado dessas avaliações serviu de base para a tomada de decisões por parte da gestão do campus, no sentido de atender às necessidades da comunidade escolar? Se sim, como esse trabalho foi realizado?

7. Na sua opinião, quais foram os principais desafios que o campus enfrentou na implementação da educação remota emergencial?

8. E quais foram as iniciativas tomadas pelo campus para lidar com tais desafios?

9. Para o ano letivo 2021 já foram feitas mudanças em relação ao ano anterior, em relação às atividades não presenciais?

10. Na sua opinião, a situação enfrentada pelo IFMS na pandemia vai promover mudanças no campus após a pandemia acabar? Se sim, quais seriam essas mudanças?

11. Se uma situação semelhante à pandemia da Covid-19 ocorresse novamente, você acha que o campus estaria mais preparado para lidar com ela? Por quê?

12. Você teria algo para acrescentar sobre a educação remota emergencial?