



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

GIRLENE DIAS DE ARAÚJO

**“NUNCA PENSEI QUE UM ABRAÇO FIZESSE TANTA FALTA!”: conversações
pandêmicas com professoras do Ensino Superior**

**AREIA
2022**

GIRLENE DIAS DE ARAÚJO

**“NUNCA PENSEI QUE UM ABRAÇO FIZESSE TANTA FALTA!”: conversações
pandêmicas com professoras do Ensino Superior**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Literatura em
Química da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito à obtenção do
título de Licenciada em Química.

Orientador: Prof. Dr. Saimonton Tinôco.

**AREIA
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663n Araújo, Girlene Dias de.

"Nunca pensei que um abraço fizesse tanta falta!":
conversações pandêmicas com professoras do ensino
superior / Girlene Dias de Araújo. - Areia:UFPB/CCA,
2023.

41 f.

Orientação: Saimonton Tinôco.
TCC (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Química. 2. Conversa como metodologia. 3. Ensino
remoto emergencial. 4. Pandemia de Covid-19. I. Tinôco,
Saimonton. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 54 (02)

GIRLENE DIAS DE ARAÚJO

**“NUNCA PENSEI QUE UM ABRAÇO FIZESSE TANTA FALTA!”: conversações
pandêmicas com professoras do Ensino Superior**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Literatura em
Química da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito à obtenção do
título de Licenciada em Química.

Aprovado em: 20/12/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Saimonton Tinôco (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. Franklin Kaic Dutra-Pereira
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)



Profa. Dra. Maria Betania Hermenegildo dos Santos
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

À minha família, que terá a primeira pessoa formada em sua casa,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para continuar seguindo o meu caminho acadêmico e não desistir. Passei por momentos difíceis até chegar aqui e Ele foi um dos principais responsáveis por eu estar firme e forte nesse caminho.

À minha família, minha mãe Ana Maria, meu pai Nelson e minha irmã Gilvânia, por sempre me darem apoio. Mas agradeço principalmente a meu irmão Israel, que acreditou em mim, me apoiou de todas as formas e sempre me fez acreditar que eu seria capaz de construir meu futuro. Aos meus avós paternos e maternos, que sempre estiveram comigo, de alguma forma, me apoiando.

À família que me acolheu como membro, Dona Lita, Jane, Robson Gabrielle e Gabriel (*in memoriam*), por todo carinho que me deram, me incentivando cada dia mais a seguir o caminho acadêmico.

A Rogério, um cara amigo, companheiro e que foi uma das pessoas mais importantes nesse processo. Me apoiou, me ajudou inúmeras vezes, seja me ensinando conteúdos das disciplinas, como também com conselhos e palavras de carinho em momentos difíceis da minha vida. Obrigada por estar sempre presente!

A Kaic, por ter despertado em mim um eu curioso, que me fez buscar aprender mais. Tenho muito o que lhe agradecer pelos conselhos e puxões de orelha nos períodos dos meus estágios, quando foste amigo, professor e colega.

À Betania, a professora mais engajada em buscar o melhor para nós. Não sabes o quanto me ajudastes durante o Residência Pedagógica e também durante esses encontros do Grupo de Pistas Cartográficas, tendo um olhar de mulher, professora e nordestina. Me encorajou e encoraja muitas outras mulheres a seguir o seu caminho.

A Saimonton, meu querido orientador, eu não tenho palavras para descrever tamanha gratidão que eu sinto por ti. Agradeço por toda paciência que tivestes comigo, pois sei que lhe dei um pouco de trabalho. Você foi mais que essencial para eu conseguir meu diploma. Obrigada por tudo, de verdade, pela amizade e pelo carinho.

À menina/mulher Quézia, que muitas vezes compartilhou suas vivências ansiosas comigo, me mostrando que eu também poderia ser capaz de conquistar tudo o que eu queria. Só precisava confiar mais em mim...

A meus amigos de infância, Alisson e Ithalo, por estarem sempre do meu lado.

À toda a minha turma 2014.2, que já está por aí, formada e vivendo o caminho que cada um escolheu. Agradeço principalmente a Ione, Edna, Círio, Carla, Vitória, Andressa.

Também sou grata às demais turmas que passei, fazendo colegas como Thaís, Thamara, Maria, Jhon, Milena, dentre outros.

Ao Ateliê Experimental de Pesquisas Inventivas, mais conhecido como Grupo Pistas Cartográficas, que me ajudou a construir essa pesquisa “com muita balbúrdia”.

E, por fim, agradeço a mim, por não ter desistido, por ter tirado forças muitas vezes de onde eu nem sei. Por ser essa menina, hoje mulher, que compreende as suas necessidades e, principalmente, a necessidade e o limite do outro. Obrigada, menina, por ter construído essa linda mulher!

“Não é uma inteligência fria que faz a pesquisa”.

(VIRGINIA KASTRUP).

RESUMO

Com o surgimento da pandemia de Covid-19 muitas indagações foram feitas, a respeito de como se daria o desenrolar de nossas vidas sociais, profissionais e acadêmicas diante de um momento tão nefasto, no qual muitas pessoas lutavam pela vida. Em meio a esse acontecimento nasceu o Ensino Remoto Emergencial, com o intuito de amenizar os danos acadêmicos que a pandemia de Covid-19 poderia causar e, como consequência disso, a pesquisa que deu origem a este Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, definimos como problema de pesquisa o modo como professoras do Ensino Superior lidavam com o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de Covid-19 e como objetivo conhecer como professoras do Ensino Superior viveram o Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia de Covid-19. Para atingir tal objetivo, utilizamos a conversa como metodologia de pesquisa, quando dialogamos remotamente com cinco professoras que atuam no Ensino Superior, vinculadas a universidades públicas federais do Norte e do Nordeste do país. As conversas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas posteriormente por meio de um editor de textos. Em relação à apresentação dos dados, organizamos uma discussão ancorada nos dois eixos estruturantes do trabalho, quais sejam: a pandemia do novo Coronavírus e o Ensino Remoto Emergencial. Com isso, buscamos descrever os processos desencadeados em cada um desses contextos experienciais, a partir das conversas com as professoras e da recente produção teórica sobre as temáticas. Do ponto de vista das análises de dados, destacamos que a pandemia foi um momento bastante desafiador, quando tivemos que nos adaptar a uma nova forma de viver: pautada na tecnologia e no virtual. Em tal cenário, lidamos com sentimentos de solidão, angústia, ansiedade e exaustão, agravados com a sobrecarga de trabalho. O Ensino Remoto Emergencial foi um período difícil, no qual vivemos com pouco contato físico, ausência de equipamentos tecnológicos e dificuldades de conexão à internet. Foi preciso investir recursos financeiros próprios para a ministração das aulas, além de aprendermos sozinhos a utilizarmos as tecnologias necessárias às aulas remotas. Por fim, acreditamos que sairemos de tal cenário valorizando o papel das aulas presenciais para a formação humana, mas também reconhecendo as possibilidades da introdução das tecnologias em nosso cotidiano acadêmico. Conhecer as ferramentas digitais e fazer críticas a elas nos permitirá usufruirmos suas potencialidades da melhor forma possível, em nosso trabalho docente.

Palavras-chave: conversa como metodologia; ensino remoto emergencial; pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

With the emergence of the Covid-19 pandemic, many questions were asked about how our social, professional, and academic lives would unfold in the face of such a disastrous moment, in which many people were fighting for their lives. In the midst of this event, Emergency Remote Teaching was born, with the aim of mitigating the academic damage that the Covid-19 pandemic could cause and, as a result, the research that gave rise to this Course Completion Work. Thus, we defined as a research problem the way Higher Education teachers dealt with Emergency Remote Teaching during the Covid-19 pandemic and the objective was to know how Higher Education teachers lived Emergency Remote Teaching during the Covid-19 pandemic. To achieve this objective, we used conversation as a research methodology, when we dialogued remotely with five professors who work in Higher Education, linked to federal public universities in the North and Northeast of Brazil. The conversations were recorded in audio and video and later transcribed using a text editor. Regarding the presentation of data, we organized a discussion anchored in the two structuring axes of the work, namely: the pandemic of the new Coronavirus and Emergency Remote Teaching. With this, we seek to describe the processes triggered in each of these experiential contexts, based on conversations with the teachers and the recent theoretical production on the themes. From the point of view of data analysis, we highlight that the pandemic was a very challenging moment, when we had to adapt to a new way of living: based on technology and virtual reality. In such a scenario, we deal with feelings of loneliness, anguish, anxiety, and exhaustion, aggravated by work overload. Emergency Remote Teaching was a difficult period, in which we lived with little physical contact, lack of technological equipment and internet connection difficulties. It was necessary to invest our own financial resources to teach classes, in addition to learning on our own to use the technologies necessary for remote classes. Finally, we believe that we will come out of this scenario valuing the role of face-to-face classes for human development, but also recognizing the possibilities of introducing technologies in our academic routine. Getting to know digital tools and criticizing them will allow us to take advantage of their potential in the best possible way in our teaching work.

Keywords: conversation as methodology; emergency remote teaching; covid-19 pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
COVID-19	Coronavírus
ERE	Ensino Remoto Emergencial
MEC	Ministério da Educação
nCoV	Novo Coronavírus
SARS-CoV-2	Vírus do Coronavírus
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1 EM NOSSO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA... FAZER O QUÊ?	11
2 INVENTANDO PESQUISA EM MEIO À PANDEMIA	15
3 PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: COMO É?	20
4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DE ONDE VENS? PARA ONDE VAIS?	25
5 POR MAIS CONVERSAS QUE NOS CONTAGIEM...	32
REFERÊNCIAS	34
APÊNDICES.....	39

1 EM NOSSO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA... FAZER O QUÊ?

Final de 2019: novo Coronavírus (nCoV) em Wuhan, na China.

Início de 2020: nCoV no Brasil.

Milhões de contaminados, milhares de mortes.

Pessoas em pânico, sem entender o que fazer.

Muitos questionamentos: Tudo irá parar? Como vai ser se fechar? Será que tem como continuar levando a vida, da forma que as coisas estão?

Surto coletivo.

Luiz Henrique Mandetta - primeiro dos quatro ministros da saúde do governo Bolsonaro - emitiu a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declarava emergência nacional em saúde pública. Três dias depois, em 6 de fevereiro de 2020, foi sancionada a Lei nº 13.979, que tratava sobre como deveríamos nos comportar durante o isolamento e a quarentena, a partir do que preconizava a Organização Mundial de Saúde.

Como não houve a adesão suficiente da população brasileira às medidas de prevenção, controle e contenção de riscos de contaminação recomendadas internacionalmente (BRASIL, 2020), a começar pela própria presidência da república, entramos em estado de calamidade pública. Tal fato foi oficializado em 20 de março de 2020, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 2020.

“Diante de um mal súbito foi preciso encontrar não as soluções perfeitas, mas aquelas que estavam disponíveis no momento” (NEVES, 2020, p. 108). A informação ajudou bastante para a rapidez da adoção de políticas sanitárias preventivas, pois “a revolução tecnológica, nos permitiu saber o que acontece no nosso planeta em tempo real” (NEVES, 2020, p.12). O nosso mundo hoje é considerado o mais informado dos séculos, devido à rapidez da vida *online*.

Com tamanha quantidade de dados nas mãos e com a rapidez de acesso a estas pelas tecnologias digitais, a sociedade pressionou os cientistas quanto à produção de imunizantes que nos ajudassem a enfrentar as diferentes formas que o nCoV agia em nossos organismos. A forma como o nCoV atingia alguns humanos era devastadora, causando pneumonia e outros problemas que não estavam diretamente ligados a uma infecção respiratória (PLITT, 2020). Com a tecnologia também ficamos

sabendo de cada avanço a respeito das vacinas, da comercialização e distribuição delas, além dos calendários de imunização.

Nesse contexto, as tecnologias de informação e comunicação tiveram um papel na vida social das pessoas que estavam trancafiadas em seus próprios lares, durante a pandemia do nCoV. As pessoas, inclusive eu, procuraram ocupações virtuais para manter a sanidade mental, como as *lives*. Com uma variedade de estilos e *performances*, artistas realizaram transmissões ao vivo em plataformas digitais, gerando uma renda devido aos cachês e patrocínios que recebiam.

Mas, as redes sociais virtuais foram usadas para além do entretenimento musical, pois tivemos *lives* culinárias, de exercícios físicos, de palestras, de práticas religiosas etc. Esses foram recursos que eu utilizei bastante para ocupar o meu tempo, principalmente as *lives* musicais que reunia as pessoas de minha casa para assistir e se divertir um pouco.

A facilidade de informação também provocou um aumento de *fake news* durante a pandemia do nCoV – como aquelas que diziam que se bebêssemos muita água e fizêssemos um gargarejo, com água morna, sal e vinagre, preveniríamos o contágio ou que vitamina C, com água e limão, curava o nCoV. Isso levou à não aceitação de algumas atitudes sanitárias, em nível mundial, gerando descaso com a doença e o surgimento de um grupo denominado de anti-vacina.

O governo federal foi um dos apoiadores de tal movimento, demorando na viabilização da compra de vacinas em nosso país. Chegada a hora de tomá-las, ele assim afirmou: “Ninguém pode obrigar ninguém a tomar vacina” (CALGARO, 2021, n.p.) e, na sequência, impôs sigilo de 100 anos sobre o seu próprio cartão de vacinação. Mesmo assim, a maior parte da população brasileira se vacinou com as primeiras doses, embora alguns governos estaduais e municipais tenham promovido ações de flexibilização e permitido aglomerações.

Algumas produções cinematográficas também nos fizeram companhia, narrando nossas vivências nesse período de isolamento e as dos profissionais de saúde que estavam na linha de frente. É o caso das séries estrangeiras “*This is us*” e “*Grey's Anatomy*”, e da série brasileira “Diário de um confinado”, que retratou o momento de pandemia de forma descontraída, utilizando para isso a linguagem do humor. Muitas outras séries incluíram capítulos nas suas temporadas, em que mostravam um pouco do dia a dia das pessoas confinadas.

No meio acadêmico não foi diferente. Havia várias indagações sobre quando e como seria possível continuar com as atividades, nas escolas e universidades, afinal a sociedade do cansaço (HAN, 2015) não poderia parar. Sociedade esta que pensa só no resultado e que não se importa com o que temos que passar para obtê-lo. Isso se intensificou com a pandemia do nCoV, quando todo o mundo seguia as demandas do capitalismo, mesmo com um mundo de cabeça para baixo.

Por esse motivo, como nos lembram Dalmaso e Rigue (2022), algumas questões não paravam de ecoar: que educação seria possível numa pandemia? O que estávamos fazendo de nós mesmos nesse contexto pandêmico?

Para lidar com tais questões, “No Brasil como em quase todos os países do mundo os alunos e professores tiveram que migrar para um modelo de aulas emergenciais remotas, mediadas pelas tecnologias disponíveis em cada contexto” (NEVES, 2020, p. 107). Aulas à frente de um computador, *tablet* ou celular, isso para quem tinha condições de participar do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Assim, outras perguntas surgiam: daríamos conta de um ERE baseado nas mesmas premissas de um ensino presencial? Até que ponto aceitaríamos a compulsoriedade desse processo?

Como consequência ou em decorrência do cenário internacional, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um conjunto de documentos, no sentido de atender às solicitações de instituições educacionais, famílias e estudantes. Dentre estes, podemos citar: a Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do nCoV; a Portaria MEC nº 345, de 19 março de 2020, que alterou a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e; a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020, que prorrogou o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Após retornarmos às nossas instituições, ainda em formato híbrido – pois nem a pandemia e nem o ERE acabaram até hoje, embora as leis proibam a continuidade do segundo –, parece que por dois anos (ou quase isso) nos restringimos ao cumprimento de tarefas escolares, por meio de diferentes plataformas e recursos digitais. Como saldo, provocamos esgotamentos devido a práticas pedagógicas que nos despotencializaram (DALMASO; RIGUE, 2022).

Mesmo assim, desvios à compulsoriedade desse desgastante processo surgiram, criando e fortalecendo modos possíveis de nos relacionarmos

coletivamente, ainda que em meios virtuais. Possibilidades de experimentarmos a presença na ausência da presencialidade dos encontros. Foram questões como estas que nos mobilizaram a refletir sobre como professoras do Ensino Superior lidavam com o ERE durante a pandemia de Covid-19?

A partir desse problema de pesquisa, definimos como objetivo geral do trabalho conhecer como professoras do Ensino Superior viveram o ERE, durante a pandemia de Covid-19. Esse objetivo geral foi desmembrado em objetivos específicos, que são:

- a) caracterizar os modos como professoras do Ensino Superior estavam vivendo a pandemia do nCoV;
- b) retratar as condições e possibilidades do ERE em universidades públicas federais, durante a pandemia do nCoV.

Desse modo, além desta introdução, na qual apresentamos uma visão geral do percurso investigativo, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) compõe-se de mais quatro capítulos. No segundo, descrevemos o percurso investigativo que trilhamos, no qual utilizamos as conversas como metodologia para a produção de dados referentes à questão de pesquisa que criamos. No terceiro capítulo, contamos das conversas que tivemos, com as autoras, os autores e as participantes, sobre os efeitos da pandemia do nCoV em nossas vidas. Já no quarto, continuamos a conversa iniciada no capítulo anterior, deslocando-nos para as (im)possibilidades do ERE em universidades públicas federais durante a pandemia do nCoV. Por fim, no capítulo cinco, retomamos os objetivos da pesquisa e sua pergunta de partida, avaliando o percurso construído, apresentando as perguntas que dele derivaram e os possíveis desdobramentos da pesquisa. Fazemos isso a título de considerações finais, mesmo sabendo que tais perguntas poderão desencadear novas conversas.

2 INVENTANDO PESQUISA EM MEIO À PANDEMIA

Esta pesquisa teve origem em nossa participação nos encontros virtuais do Ateliê Experimental de Pesquisas Inventivas¹, criado no início da pandemia. Trata-se de um coletivo constituído por estudantes de graduação e docentes universitários, tanto da UFPB quanto de outras instituições. Os trabalhos lá desenvolvidos são resultantes de uma construção colaborativa e paciente, através de conversas, leituras e exercícios de escrita, tendo como principais intercessoras e intercessores intelectuais aquelas pessoas que se propõem a construir propostas numa perspectiva inventiva de mundos.

Os encontros do Ateliê eram momentos em que discutíamos aspectos relacionados às metodologias de primeira pessoa (KASTRUP, 2018) na formação docente e sua relação com os trabalhos desenvolvidos pelos sujeitos que dele participavam. A partir da potencialidade dos encontros, buscávamos a descrição de experiências, sejam estas de estudo, docência ou pesquisa, visando o acesso a modos de existência singulares.

Enquanto grupo, questionávamos a ideia única de representação da realidade, valorizando o que frequentemente é desconsiderado pelo modelo científico do século XVII. A partir do estudo dos textos que compõem o Dossiê “Pistas do método da cartografia - vol. II”, entendemos que o que o marca quem pesquisa, quem participa da pesquisa e o problema de pesquisa é a experiência (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2013). Essa experiência está voltada “ao que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Como consequência do processo de formação em pesquisa vivido com o grupo, escolhemos a conversa como metodologia de produção de dados na presente pesquisa. Desde o princípio sabíamos que o nosso foco era a vivência do ERE, a partir do qual pretendíamos traçar um plano comum e heterogêneo (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2013) sobre as experiências educacionais possíveis num Ensino Superior marcado pelo contexto da pandemia.

Pensamos, inicialmente, em realizarmos a troca de cartas virtuais – através de *e-mails* – com docentes do curso de Licenciatura em Química do CCA/UFPB. Mas,

¹ O Ateliê faz parte das estratégias formativas desenvolvidas pelo RESSONAR – Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social, Narrativas [auto(bio)gráficas] e Cartografias Inventivas na Educação em Ciências.

devido ao não aceite de nenhum dos seis convites feitos, foi necessário nos dirigirmos a outro público. Como participávamos do projeto “Ensino de Ciências na atualidade: o que (nos) diz a BNCC”², endereçamos sete convites aos professores que compunham a equipe de sua organização, quando cinco professoras prontamente os aceitaram. Devido à necessidade de reorganizar o cronograma de pesquisa e considerando o tempo que ainda restava, substituímos a troca de cartas pela realização de conversas virtuais, inspirados na entrevista cartográfica.

A entrevista cartográfica não é um dispositivo de pesquisa que coleta informações existentes, buscando o conteúdo da experiência para transformá-lo em dados a serem analisados. Está interessada na processualidade da experiência e não na mera descrição de vivências (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). Por isso, é uma estratégia investigativa que visa a invenção, a partir da construção de sentidos atribuídos pelas pessoas participantes.

Quanto à conversa como metodologia de pesquisa

é um modo legítimo de investigação, de relação, porque implica uma forma especial de prestar atenção, de inquietar(se) e indagar(se) a partir da experiência, da vivência, das falas do outro. Conversar como gesto de escuta, [...] semente do silêncio, suspensão da pressa, esquecimento da explicação... Escuta como tentativa de enxergar o outro e sua voz, sempre grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências [...]. Nas conversações, falas e narrativas, não buscamos verdades: escuta-se e conversa-se não pela construção de uma verdade, mas pela desconstrução de muitas. Dessa maneira, interessa-nos ressonâncias, experiências grávidas, relatos com alguém dentro, habitados, encarnados, vividos... Em vez de verdades, interessam-nos e animam experiências e narrações vitais. (RIBEIRO; SKLIAR, 2020, p. 18).

Para viabilizarmos as conversas, enviamos convites por *e-mail* (APÊNDICE A), com um documento contando um pouco sobre a nossa intenção de pesquisa (APÊNDICE B). Em resposta ao nosso convite, os professores que aceitassem participar responderiam ao nosso *e-mail*. A partir de tais respostas, marcaríamos uma conversa individual em um horário compatível para ambos (participante e pesquisadora), a partir de mensagens no *WhatsApp*.

² Esse projeto era um curso sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizado de forma remota durante o ano de 2020, que se voltava ao diálogo entre docentes universitários, docentes da Educação Básica e estudantes das licenciaturas de Ciências da Natureza das cinco regiões do país. Mais informações podem ser encontradas no *Instagram*: @ensinodecienciasnaatualidade_.

Partindo da compreensão do ato de conversar como uma arte, uma ciência, um modo de construir dados numa pesquisa (LARROSA, 2003), elaboramos algumas dicas de como nos comportarmos durante as conversas em nossa pesquisa (APÊNDICE C). Dentre estas, a sugestão de questões disparadoras como possibilidade de continuidade das conversas, enquanto um suporte para o aprofundamento de questões em momentos que se fizessem necessários.

Foi uma estratégia que encontramos para lidar com a inexperiência em realizar pesquisas, a novidade de produzir dados através de plataformas de comunicação instantânea e a insegurança que a impossibilidade de um encontro presencial poderia nos dar, pelo menos inicialmente, deixando-nos travados. Tivemos o cuidado de não transformar tais recomendações num roteiro de entrevista semiestruturada, pois

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo que se entra... e ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é maravilha de conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer. (LARROSA, 2003, p. 212).

Assim, a conversa com cada professora que participou de nossa pesquisa aconteceu via *Google Meet*, com uma média de 1 hora e 40 minutos cada uma, no final do ano de 2021. Conversas permeadas de emoções, a respeito de nossas experiências e reflexões sobre o ERE e dos impactos da pandemia em nossas vidas, gravadas em áudio e vídeo e, após o término de cada sessão, salvas no *Google Drive*.

Posteriormente foram transcritas no *Word* e recortadas em pequenos trechos, a partir do que a experiência de escuta das gravações foi mobilizando na pesquisadora. Após a publicização dos achados da pesquisa, tanto na biblioteca digital da UFPB quanto em periódicos especializados, as referidas gravações e suas respectivas transcrições serão apagadas.

Uma pesquisa com metodologia de primeira pessoa se sustenta na confiança, então é preciso confiar no encontro (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013). Sendo assim, buscamos promover um momento agradável, no qual as participantes se sentissem seguras para conversar conosco. Explicamos a elas que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que o desconforto que deveriam sentir se limitaria à exposição à tela.

Para nos referirmos às participantes de nossa pesquisa escolhemos os cinco nomes mais registrados no Brasil, durante o ano de 2020, quando se iniciou a pandemia do nCoV em nosso país. São eles: Valentina, Alice, Helena, Laura e Heloísa, a partir dos quais faremos uma breve apresentação de cada uma das professoras:

Valentina é mineira, casada e mãe de dois filhos. Entrou na área de Ciências da Natureza por incentivo de uma professora de Biologia do Ensino Médio, com isso acabou fazendo graduação em Ciências. Posteriormente fez Licenciatura em Química e atuou por dez anos como professora nos Ensino Fundamental e Médio. É Mestra em Ensino de Ciências e Matemática e Doutora em Educação.

Alice também é mineira e no ano de 1984 ganhou uma bolsa de estudos para fazer a graduação em Agronomia, na antiga União Soviética. Lá também fez um mestrado, após concluir a graduação. Ao voltar ao Brasil, ingressou na Licenciatura em Ciências Biológicas e atuou como professora nos Ensino Fundamental e Médio, antes de entrar em seu segundo mestrado e, em seguida, ingressar no doutorado na área de Biologia Celular.

Helena nasceu em São Paulo, é casada e mãe de uma menina. Fez Licenciatura em Química e também se graduou em Pedagogia, com habilitação em Administração e Supervisão Escolar. Posteriormente fez especialização em Química, além de mestrado e doutorado em Ensino de Ciências. Desde o início de sua primeira graduação atuou como professora da Educação Básica.

Laura é paraibana. Fez Licenciatura em Química e especialização em Educação Ambiental, além de mestrado e doutorado em Ciências do Solo. Desde a graduação trabalhou como professora na Educação Básica e, em seguida, como professora substituta no Ensino Superior.

Heloísa também é nascida na Paraíba, é casada e mãe de gêmeos. Fez graduação em Biologia, além de mestrado e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Considera-se uma apaixonada pela pesquisa em Educação Científica.

Em relação à apresentação dos dados, organizamos uma discussão ancorada nos dois eixos estruturantes de nosso trabalho, quais sejam: a pandemia do nCoV e o ERE. Buscamos descrever os processos desencadeados em cada um desses contextos experienciais, a partir das conversas com as professoras e da recente produção teórica sobre as temáticas. Com isso, visamos construir com

“singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 265), como mostraremos a seguir.

3 PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: COMO ÉS?

Ao falarmos sobre o nCoV, muitas vezes nos vêm à cabeça a história das doenças infectocontagiosas que tivemos em nossa humanidade. Não foram poucas – como “peste bubônica, disenteria, malária, febre amarela, sarampo, sífilis, tuberculose, cólera, *influenza* etc.” (COUTO; COUTO; CRUZ, 2019, p. 203) – e, mesmo que a maioria destas ainda se mantenha em atividade, não é da forma arrasadora como em momentos endêmicos³ ou pandêmicos⁴.

Num primeiro olhar, qualquer uma destas moléstias parece ser “democrática, atingindo ricos e pobres, mulheres e homens, brancos e negros, crianças e idosos, ainda que sobre estes últimos ela seja mais impiedosa e letal” (DUNKER, 2020, n.p.). Com o aparecimento do nCoV não foi diferente! Vimos países sendo contaminados pelo vírus SARS-CoV-2 e um montante de pessoas mortas a cada 24 horas. Fez com que o mundo parasse por um tempo, para uma parcela da população que ficou reclusa em seus domicílios.

Por outro lado, “sabemos que o vírus tinha um caráter ‘discriminatório’ em relação às classes sociais, pois sua dinâmica era muito mais brutal e intensa para a humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver” (ANTUNES, 2020, n.p.). Tais grupos enfrentaram, em sua maioria, a falta de recursos hospitalares durante as internações e/ou de condições de habitação insuficientes para uma quarentena mais segura. Mesmo afetadas diretamente por tudo o que acontecia, precisaram fazer o mundo continuar na luta pela garantia da própria sobrevivência.

Para nos proteger desse vírus arrasador, alguns governantes de estados brasileiros propuseram uma quarentena, indicando os cuidados básicos para que não nos contagiássemos com o nCoV. O combinado era “ficar em casa obrigatoriamente todos os dias e noites, sair para comprar o essencial para alimentação e higiene, álcool em gel virou utensílio prioritário na lista de compras, lavar saquinho de alimentos com água e sabão”, usar máscaras, dentre outras medidas sanitárias (LIMA, 2020, p.14).

O tempo foi passando e vimos que essa quarentena não era só de 40 dias. Aliás, aqui no Brasil a estimativa inicial era de apenas 15 dias, mas esse tempo se

³ O que define o caráter endêmico de uma doença é o fato desta ser peculiar a um povo, país ou região (REZENDE, 1998).

⁴ Pandemia diz respeito a uma epidemia de grandes proporções, que se espalha por vários países e por mais de um continente (REZENDE, 1998).

esticou por quase dois anos. Todas as pessoas, ou melhor, aquelas que podiam, permaneciam dentro de casa. Quando contraíamos alguma outra doença simples, não nos dirigíamos imediatamente ao hospital, pois o medo de nos contaminarmos com o nCoV era tão grande que buscávamos tratamento em casa.

Com tais restrições muitas pessoas chegaram a um estágio de fome, pois “a pandemia aumentou a pressão sobre a vida de pessoas já vulnerabilizadas socialmente. A alta no desemprego e no preço dos alimentos fez com que comer todos os dias fosse um desafio para milhões de brasileiros” (VAZ, 2021, n.p.). Comerciantes não puderam abrir seus estabelecimentos, com isso muitos acumularam dívidas e vieram a falir seus empreendimentos. É preciso também falar “nos desempregados e informais, que a situação se tornou verdadeiramente desesperadora, com o Brasil se destacando como um dos campeões da tragédia” (ANTUNES, 2020, n.p.).

Esses fatores foram identificados em escala mundial, mas aqui no Brasil foram agravados pela má gestão do governo federal. O presidente da república sempre negou a intensidade do nCoV, mencionando “no dia 20 de maio, que não seria uma ‘gripezinha’ que iria derrubá-lo. No dia 24, ele voltou a chamar a Covid de ‘gripezinha’ ao dizer que, pelo seu ‘histórico de atleta’, se fosse contaminado, não desenvolveria a forma grave da doença” (CALGARO, 2021, n.p.). Enquanto ele ironizava a letalidade do nCoV, víamos grande quantidade de pessoas contaminadas e/ou em quadros clínicos graves, muitas vezes chegando até a morrer.

Com a pressão de governos estaduais, que não eram a favor de tal negacionismo, houve a aprovação do pagamento de um auxílio emergencial para as pessoas mais afetadas pela pandemia – aquelas mais pobres, autônomas e microempreendedoras individuais. Mas, para isso, cada solicitante teria que fazer um cadastro *online*. E as pessoas que não tinham/têm acesso às tecnologias, como fariam? Estas não tiveram acesso ao referido auxílio e, com isso, foram mais uma vez excluídas socialmente.

A impossibilidade da presença física no momento da pandemia foi uma questão que afetou a todas as pessoas – seja no convívio familiar e/ou no convívio profissional –, pois quem conseguiu sustentar seu emprego, migrou para o trabalho “*home office*, que é uma atividade remota que tem um caráter sazonal, esporádico e eventual (como no período da pandemia), uma vez que o trabalho realizado em casa deve ser

igual ao realizado no interior da empresa, com idêntica jornada diária” (ANTUNES, 2020, n.p.).

Sendo assim, vimos docentes e discentes — que estavam acostumados com o ambiente da sala de aula — trocarem o contato presencial pelas interações virtuais. Estávamos na mesma condição e isso gerou um sentimento de solidão. Não tínhamos mais contato físico com colegas, nem aquela conversa nos corredores da universidade. Sentíamos falta de comer um lanche entre as aulas, falar sobre a vida. Perdemos aquelas trocas de olhares, sobretudo quando algo diferente acontecia.

A ausência de “contato físico com as pessoas, poder ver as pessoas, poder sentir poder tocar” (HELENA, 2021)⁵, nos deixou “exaustas, esgotadas, cansadas, sentindo-nos sozinha” (VALENTINA, 2021). “Nunca pensei que um abraço fizesse tanta falta, nunca pensei que olhar no olho da pessoa, de olhar para o seu aluno e ele balançar a cabeça [para dizer] que entende ou fazer uma cara assim que não entendeu... Eu nunca pensei que isso fizesse tanta falta. Eu sinto muita falta, muita falta! Eu sinto muita falta dos meus alunos, eu sinto muita falta de conversar com eles, sem ser por um vídeo. É tão frio um vídeo, né?!” (VALENTINA, 2021).

A falta de interação presencial gerou em nós uma sensação de estarmos sozinhos, mesmo estando em salas virtuais cheias. “Eu acho que a maior desvantagem é não ter esse contato pessoal [...]” (HELENA, 2021). Não estávamos acostumados a ficar tanto tempo longe fisicamente, principalmente quem trabalha com grande quantidade de pessoas, como é o caso das professoras participantes.

De uma hora para outra as nossas vivências migraram para o virtual, as nossas conversas aconteciam basicamente através das redes sociais digitais *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* —, os lanches ocorriam com cada pessoa em sua própria casa. Nossos lares se misturaram com nossos trabalhos e/ou estudos, as rotinas até então estruturadas não puderam ser mais seguidas. Parecia-nos que tínhamos tempo para tudo e, ao mesmo tempo, não havia hora certa para nada, como se pelo fato de estarmos integralmente em casa nos tornaria disponíveis para tudo e para todas as pessoas.

As universidades públicas contribuíram para tal cenário pois, com a facilidade de desenvolver reuniões virtuais, sobrecarregam as equipes docentes com demandas diversas.

⁵ Ao longo do texto, a frequência de falas de uma mesma participante diz respeito à quantidade de vezes em que esta falou sobre a temática em pauta, durante as nossas conversas.

Tinha tanta reunião burocrática, que eu não tinha tempo. Era uma pena a gente não ter tempo de pensar pedagogicamente e didaticamente o curso [...]. A universidade estava pedindo assim: eu nem tinha terminado o planejamento [deste semestre], mas ela já estava pedindo o do semestre do ano que vem. As disciplinas estavam acontecendo, mas eu já tinha que pensar nos processos de avaliação das próximas. (VALENTINA, 2021).

Sabemos que algumas pessoas tiveram a possibilidade de se afastar das demandas existentes anteriormente, podendo se dedicar a atividades físicas, de autoconhecimento, artísticas e/ou religiosas, nos primeiros meses da pandemia, sobretudo por questões de saúde. Ou, então, assistir às *lives*, maratonar séries de plataformas de *streaming*, atualizar leituras, organizar a casa e até fazer reformas. Mas para a maioria da população brasileira esta não foi a experiência possível: senão o trabalho presencial, o trabalho remoto ou *home office* as chamava.

Como denunciou a professora Heloísa (2021), os impactos foram além: “eu assumi [o concurso] de licença maternidade, comecei a atuar quando os meninos estavam de quatro meses. Então eu não tive direito à prorrogação da licença. Foi muito difícil no início conciliar. Os meninos, estavam pequenininhos ainda porque tinham nascido um pouquinho mais cedo [por serem gêmeos]”. Teve que enfrentar uma gravidez, “esse momento em que as incertezas do futuro estão mais explícitas, os medos, mais evidentes” (PETRONE, 2020, n.p.), junto com as incertezas trazidas pelo nCoV e sem direito à licença maternidade integral.

Para Valentina (2021), suas dificuldades no *home office* começaram com seu retorno à instituição, após a licença para o doutorado, quando o semestre remoto estava caminhando:

Eu defendi [a tese] dia 30 e dia 31 eu já estava com três ordens de serviço para cumprir. A universidade não me deu sequer o direito de ter uma semana de respiro. Eu não tive [esse direito] na minha instituição! Acho que foi uma falta de sensibilidade, porque na reta final do doutorado você está esgotada. Você não aguenta mais, você está exausta! Fora a tensão que você vive da defesa, o psicológico está todo arrebitado.

Sabemos que a vida acadêmica não é fácil, mas no contexto pandêmico as dificuldades aumentaram. Esse fato muito nos fragilizou, pois “teve dias que deu uma vontade enorme de chorar, de sentar e só chorar. Teve dias que a vontade era gritar igual uma louca e colocar tudo para fora” (VALENTINA, 2021). Nossos sentimentos ficavam à flor da pele, a cada momento que passava nos víamos em um beco com

uma saída muito pequena. Em tais oportunidades, muitas vezes o plano era simplesmente seguir. Algumas pessoas conseguiram, outras infelizmente não.

Além desse misto de emoções, o aumento das demandas de trabalho também dificultou que as professoras conciliassem as questões pessoais e profissionais. A sobrecarga de trabalho era tão grande que

Tinha dias que eu entrava dentro do quarto de manhã e só saía para comer em horários que os meus filhos já tinham almoçado. Eu não via meus filhos. [...] Só comia alguma coisa porque o meu marido via que eu estava sem comer e sem água e levava para mim. E eu ia até dez horas da noite. Teve um dia que chegou dez horas da noite e eu pensei: eu não vi meus filhos hoje! E eles estão aqui do meu lado, dentro da minha casa, e eu não vi meus filhos. Eu não beijei meus filhos hoje, eu não dei um beijo de boa noite, de bom dia. Não almocei com eles, não abracei meus filhos. Aí chega essa hora e bate aquela dor no meu coração. (VALENTINA, 2021).

Mas não é de hoje que vivemos em exaustão devido ao excesso de trabalho. A sociedade do século XXI é vista como uma sociedade do desempenho, que visa a produtividade mesmo que isso signifique criar pessoas cada vez mais depressivas e fracassadas (HAN, 2015), como nos conta Laura (2021): “Eu tive Covid psicológica duas vezes: cansava e nada... O médico dizia: – Você não tem nada Laura! É só psicológico e estresse! – Eu trabalhava de domingo a domingo e não via o dia passar”. Intensificamos na pandemia o que antes dela já fazíamos: sendo, ao mesmo tempo, prisioneiro e vigia, vítima e agressor de nós mesmos (HAN, 2015).

O uso desenfreado das redes sociais digitais contribuiu muito para essa sobrecarga de trabalho e para o aumento da ansiedade: “Eu queria responder todo mundo, queria fazer tudo e acabava que os alunos me mandavam mensagem no sábado, domingo, na madrugada, onze horas da noite... Eu ficava sofrendo, querendo responder todo mundo” (HELOÍSA, 2021). Talvez porque a única saída era o contato virtual – seja no trabalho, nos estudos e nas relações pessoais. A vida decorria, dia e noite, através de uma tela de celular, computador, *tablet* e/ou *notebook*.

Assim, não podemos nos esquecer que “existe uma relação ambígua quanto ao uso das redes sociais digitais, pois ao mesmo tempo que elas facilitaram a vida no momento de pandemia viabilizando continuidade de estudos das aulas, vida social, elas interferiram com seu excesso, gerando aspectos significativos no sono e na saúde mental” (SILVA *et al.*, 2022, p. 196). Geraram possibilidades de comunicação e de interação social, por um lado, mas produziram adoecimentos psicológicos, por outro.

4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DE ONDE VENS? PARA ONDE VAIS?

Quando começou a pandemia do nCoV, o acesso à informação e à tecnologia facilitou a vida das instituições de ensino. Mesmo assim, elas tiveram que se adaptar bruscamente e começar um ERE, levando em consideração as prescrições da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que instituiu a substituição das aulas presenciais por atividades remotas enquanto durasse aquela situação. Tudo o que era entendido como ensino presencial migrou para o ERE, já que estudantes faziam provas virtuais, apresentavam seminários para uma tela, dentre outras inúmeras situações.

Desse modo, as universidades começaram uma corrida para a regulação de seus calendários letivos⁶ e, em tal contexto, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) publicou a Resolução CONSEPE⁷ nº 8/2020, que suspendia o calendário acadêmico e especificava a proposta de atividades acadêmicas não presenciais, para estudantes de graduação durante o período de distanciamento social. Isso aconteceu no período 2019.2, faltando menos de dois meses para o semestre letivo encerrar.

No entanto, a pandemia estava longe de acabar. Por esse motivo, ao término daquele semestre, a UFPB publicou a Resolução CONSEPE nº 13/2020, sendo uma das primeiras no país a aderir ao ERE. O referido documento propunha o período 2019.4, chamado de suplementar porque a adesão de docentes e estudantes era facultativa. No caso do primeiro grupo, a decisão precisaria ser comunicada e aprovada em reunião do colegiado departamental.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) seguiu os passos da UFPB e, no intuito de dar uma resposta às cobranças da sociedade baiana, publicou a Resolução CONSUNI⁸ nº 2/2020. A referida resolução definiu diretrizes para atividades remotas emergenciais durante o período de suspensão das atividades presenciais, no sentido que estudantes tivessem afetação mínima durante a pandemia do nCoV.

⁶ Sobre as propostas de regulamentação dos calendários acadêmicos durante a pandemia do nCoV, citaremos a seguir, a título de exemplificação, as normativas de algumas instituições públicas de Ensino Superior do país. Para tal, concentramo-nos naquelas onde as participantes de nossa pesquisa lecionam.

⁷ O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) é o órgão deliberativo superior da UFPB, em matéria de natureza acadêmica.

⁸ O Conselho Universitário é a instância máxima da UFRB, como órgão doutrinário, consultivo, normativo e deliberativo, com composição e competências definidas nos art. 21 e 23 do Estatuto da UFRB.

Seguindo o exemplo, a essa altura, da maioria das instituições de Ensino Superior de nosso país, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) regulamentou o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE). A Resolução CSE/CONSUNI⁹ nº 6/2020 tratava da oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas, durante a execução do período suplementar 2020.3, devido ao cenário de excepcionalidade sanitária provocado pelo nCoV.

O mesmo se deu com a Universidade Federal do Pará (UFPA), que publicou a Resolução CONSEPE¹⁰ nº 5.294/2020. O referido documento aprovou, de forma excepcional e temporária, o ERE em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados naquela universidade, em decorrência da situação de pandemia nCoV. Das instituições de Ensino Superior aqui citadas, esta foi a que mais demorou para regulamentar o ERE.

Num cenário ideal, sabemos que as tecnologias utilizadas e os conteúdos ministrados são planejados e adaptadas com antecipação. No entanto, com a publicação do Parecer CNE/CP¹¹ nº 5/2020, que tratava da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, docentes e estudantes não tiveram a oportunidade de se organizar para enfrentar a desconhecida rotina do ERE.

Desse modo, o ERE requereu a adaptação brusca a diversas situações – tais como a necessidade de maior autonomia nos procedimentos de estudo (por parte de estudantes) e aprendizagem quanto ao uso de plataformas digitais de informação e comunicação que seriam utilizadas para o ensino, tanto síncrono quanto assíncrono (por parte de docentes). Sobre essa situação, a professora Valentina (2021) nos contou:

Eu estava tendo que aprender fazendo. É como se eu tivesse trocando o pneu do carro, com o carro andando. Isso é terrível porque eu tenho que pensar no plano A, no plano B e no plano C. Tenho que pensar se a conexão caiu, ficar atenta se o vídeo não vai rodar. Se o *slide* não vai passar (VALENTINA, 2021).

⁹ A Câmara Superior de Ensino é um órgão deliberativo e normativo do Conselho Universitário, em matéria de política geral de ensino básico, profissionalizante e de graduação da UFCG.

¹⁰ O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) é o órgão de consultoria, supervisão e deliberação em matérias relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, assim como ao estabelecimento das normas que regem o Processo Seletivo para ingresso na UFPA, a elaboração anual do calendário acadêmico, a aprovação de cursos de extensão, de pós-graduação, além de outras.

¹¹ Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Além dessas questões de adaptação, nem todas as pessoas nas universidades públicas tinham condições tecnológicas mínimas para participar do ERE da forma como estava prescrito nas diversas regulamentações. “No Brasil, uma parte da população não tem acesso à internet ou tem acesso limitado e instável” (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 210). A falta de equipamentos tecnológicos – como computadores, *tablets* e celulares – ou a capacidade limitada de operação destes também excluiu as pessoas que mais necessitam da educação em nosso país.

Por esse motivo, as professoras participantes de nossa pesquisa vivenciaram a exclusão tecnológica de estudantes, ao

[...] ouvir os alunos dizerem que não conseguiriam cursar porque não estavam conseguindo ou não tinham dados móveis... ou [porque] moravam na zona rural e o acesso à internet era difícil, só dava para pegar sinal de celular se subisse em algo (HELENA, 2021).

Com o andamento do ERE, as universidades criaram programas de financiamento de recursos tecnológicos e/ou de internet, mas estes foram insuficientes para a demanda, chegaram quando muitas pessoas já tinham desistido do curso, não foram entregues a todas aquelas que solicitaram e não funcionaram como o esperado. Os índices de desemprego no país, intensificados pela crise econômica mundial, também contribuíram para que as situações de desigualdade social e abandono dos estudos se agravassem.

“Teve uma aluna que falou assim: — Professora, eu tive que ir na praça da minha cidade para acessar o *wifi*. — Ai... Aquilo me comoveu, sabe?!” (ALICE, 2021). Por esse e tantos outros motivos enfrentamos diversas dificuldades durante o ERE, com salas remotas vazias ou turmas com câmeras e áudios sempre fechados. Algumas dessas pessoas não tinham um bom funcionamento de seus aparelhos, a conexão de internet não era suficiente para suportar as imagens e tinham vergonha de expor a simplicidade de seus ambientes domésticos.

Eu não exijo que abram as câmeras, porque eu entendo que tem casos e casos. Eu também me coloco no lugar dos alunos, porque aqui na região nós temos alunos muito vulneráveis. Às vezes os alunos não têm um fundo de trás bonito para mostrar, eles ficam receosos e não ligam a câmera. Às vezes eles não ligam o microfone porque o som em volta deles têm cachorro latindo, criança chorando, mãe xingando, pai esbravejando... (VALENTINA, 2021).

As docentes ficavam atentas a tudo isso, enquanto precisavam “se adaptar e possibilitar que os discentes tivessem aulas que não seriam apenas uma adequação superficial das aulas presenciais” (RIBEIRO; CAVALCANTE; FERREIRA, 2021, p. 3). Tinham que se desdobrar entre várias funções, tais como fazer a edição de vídeos e ouvir estudantes. Eram situações que as professoras precisavam avaliar de forma minuciosa, para que ninguém fosse mais prejudicado por não ter as condições básicas para a manutenção de atividades acadêmicas remotas.

A definição dessas novas demandas docentes aconteceu através dos documentos legais e das orientações dadas pelas universidades, porém em nenhum momento foi providenciado equipamentos e internet para que docentes tivessem condições técnicas mínimas para o desenvolvimento de seu trabalho. Coube a cada profissional, na medida de seu interesse pessoal, necessidade profissional e condições financeiras arcar com os custos implicados na aquisição, uso e manutenção.

Sendo assim, muitas pessoas tiveram ainda que realizar reformas ou reformulações em seus lares para comportar o ERE, criando espaços adequados para o *home office*.

Tive que organizar o meu espaço em casa. Então, assim, eu tinha um espaço que eu já trabalhava e estudava, mas aí eu precisei fazer uma nova instalação de luz, tive que comprar uma cadeira mais confortável. Esse para mim foi um dos grandes desafios. Eu tive que fazer toda adaptação de uma das salas que eu já estudava, para eu dar essas aulas (LAURA, 2021).

A Professora Valentina (2021) também teve que reorganizar um quarto de sua residência para as aulas síncronas: “Eu comprei um quadro branco, daquele de criança, *petitinho*. Fica atrás de mim, no fundo, que eu uso para escrever, para mostrar algumas coisas específicas da Química”. Como se não bastasse os desafios e as inseguranças trazidos pela pandemia, que interferiram diretamente no exercício da profissão, as participantes tiveram que enfrentar a intensificação da uberização docente¹², que foi uma das características desse período.

Enquanto isso, produzia-se institucionalmente um discurso de reinvenção da docência, que teve adesão inclusive de participantes de nossa pesquisa:

¹² Precarização caracterizada sobretudo pela utilização do trabalho intermitente de docentes, de acordo com as necessidades das instituições educativas (SILVA, 2019).

Primeiro a gente tem o desafio da nossa reinvenção. Eu sou uma pessoa que gosta muito do contato com o outro, eu sou a professora do ensino presencial. Gosto de interagir, de me relacionar com os meus alunos, de estabelecer uma boa relação de confiança, para que a relação de aprendizado se dê nesse contexto. (HELOÍSA, 2021).

Tal discurso tinha o efeito de lançar luzes nas aprendizagens e possibilidades do ERE, para que não enxergássemos a falta de condições mínimas de trabalho. Como consequência, estratégias didáticas eram publicizadas e a ênfase nas metodologias ativas reafirmadas, como soluções cabíveis em todo e qualquer contexto de ERE, independente de perfil estudantil ou de condições técnicas para tal. Era preciso garantir as aprendizagens, manter estudantes frequentando as aulas, não deixar a universidade parar!

Uma das maneiras encontradas pela professora Heloísa, por exemplo, foi fazer um júri simulado, para conversar sobre o plágio ocorrido numa outra atividade de suas turmas:

Eu fiz um júri simulado pegando o cenário histórico da Rosalind Franklin, que era especialista em cristalografia. O Watson e o Crick ganharam o Nobel e ela nunca foi citada. Veio a ser citada muito depois, mas não ganhou os louros [...]. Aí eu peguei esse momento histórico, vários materiais, levei para eles e falei: Olha, eu vou fazer um júri simulado hoje. A gente vai escolher quem vai ser o advogado de defesa e a acusação, quem vai ser o Watson e o Crick. Aí foi um rebuliço superlegal e, no final, a Rosalind ganhou a causa, [pois] foi antiético o que fizeram com ela. Eu peguei o gancho dessa experiência que todo mundo se divertiu, que todo mundo incorporou uma personagem, e disse: Olha, que interessante! A gente acha um absurdo quando vê um cenário como esse... roubar a ideia do outro. Que coisa horrível, né? Mas por que eu faço isso enquanto aluno? Então... é certo até um certo ponto, é palatável até um certo ponto? Ou não é legal? Eu usei isso para falar sobre plágio, para falar sobre conduta, para falar sobre a nossa postura enquanto educador científico. (HELOÍSA, 2021).

A professora Valentina nos contou que, em suas aulas remotas, tentou desconstruir a experimentação como receita de bolo:

Eu vinha desconstruindo a forma de receitinha de bolo. Eu sou estudiosa de experimentação e eu detesto a experimentação vista como receita de bolo. Então eu falava: olha, gente, a forma é esta que é trabalhada normalmente. Mas, como nós da Química, pensamos isso para a Educação? Como a gente faz a resignificação dessa estratégia? Aí a gente pegava o próprio vídeo e eu falava: E se a gente colocar uma pergunta para inquietar o aluno? Mas uma pergunta que ele não consiga responder de cara, só fazendo o experimento que ele vai poder responder a essa pergunta.

As docentes atenderam ao chamado da reinvenção mesmo que isso implicasse em comprometimento do orçamento familiar e de sua própria saúde. Buscaram maneiras de trazer estudantes para a sala virtual e pesquisaram formas de deixar as aulas remotas interessantes. A professora Alice (2021), por exemplo, utilizou experimentos alternativos, com materiais que precisou adquirir:

Eu fiz extração de açúcar, de óleo essencial... Eu fiz na minha cozinha. Eu fiz gelatina e coloquei abacaxi, que é o extrato enzimático, aí a gente tem que olhar o que aconteceu com a gelatina. Gelatinizou ou não gelatinizou? Eu mandei o roteiro, eles foram seguindo e olhando.

A pesquisa para o ensino e o ensino como pesquisa já eram estratégias utilizadas pelas participantes da pesquisa antes mesmo do ERE. No entanto, atuar nos espaços físicos de suas universidades — sejam estas salas de aula ou laboratórios — lhes possibilitava, na maioria das vezes, as condições materiais mínimas para a realização de tais experimentos. Com o trabalho remoto, tais possibilidades foram negadas, cabendo a cada uma delas arcar individualmente com tais realizações, contribuindo para o agravamento de uma situação de neoliberalismo¹³ educacional em curso.

Assim como as professoras, algumas/alguns estudantes que tiveram condições também buscaram formas de se conectar com o ERE, participando de cursos, assistindo aulas, interagindo em *lives*. Mas o que sentíamos era que parte das/dos docentes só estava no “cumprimento de operacionalização de tarefas burocratizadas, por meio de diferentes plataformas e recursos digitais, provocando esgotamento e produzindo uma micropolítica que despotencializa o cultivo de afetos alegres em educação.” (DALMASO; RIGUE, 2022, p.10).

Sentimos descaso de algumas/alguns docentes, que deixaram estudantes sem assistência durante um semestre inteiro, só com atividades assíncronas. Sobre isso, a professora Alice (2021) relatou que na sua instituição de ensino a opção entre aula síncrona e assíncrona ficava a critério de cada docente. Por esse motivo, tinha colegas que só utilizaram ferramentas assíncronas, o que na sua opinião era um

¹³ O neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico, ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia. Desse modo, o mercado se autorregularia e, como consequência, regularia a economia (PENA, 2022).

problema. Essa realidade foi semelhante nas demais universidades onde trabalham as participantes de nossa pesquisa.

Sobre os sentimentos gerados durante o ERE, “percebeu-se que as maiores queixas por parte de professores e estudantes no tocante ao ensinar e aprender foram principalmente o *stress* e a desmotivação” (COSTA; SANTOS; RODRIGUES, 2021, p. 161). Seguir remotamente uma rotina que foi feita para um ensino presencial se tornou desgastante. Tínhamos, muitas vezes, aulas síncronas seguidas, ficando às vezes cerca de 12 horas em frente às telas. Apesar de haver alguma variação na didática empregada no ERE, na maioria das aulas prevalecia a exposição com apoio de *slides*.

Com o passar dos meses, alguns efeitos do ERE começaram a surgir, como a exaustão e o conseqüente adoecimento, tanto de docentes quanto de discentes:

Eu tive alunos que se afastaram dois semestres. Orientando meu ficou com problema realmente e fez tratamento psicológico, tratamento psiquiátrico e ficou dois semestres sem cursar disciplina nenhuma. No outro semestre eu ainda consegui trazer esse aluno para assistir aula como aluno especial comigo, aí ele se matriculou esse semestre para cursar tudo de novo do mesmo componente (HELENA, 2021).

Por outro lado, cabe ressaltar que o ERE também permitiu inserir recursos tecnológicos no ensino, além de conhecermos plataformas e aplicativos novos. No período de isolamento social, docentes das universidades públicas puderam se dedicar a cursos de formação continuada, participar de mais eventos acadêmicos e dedicar-se à escrita de artigos científicos, que devido à logística do ensino presencial não lhes era possível (DUTRA-PEREIRA; LIMA; BORTOLAI, 2020).

Enquanto estudantes começamos a participar de eventos de instituições de ensino localizadas em estados ou até países diferentes, gerando uma interlocução de conhecimento, trocas de experiências e ideias, “provocando uma percepção de que a sociedade possui recursos tecnológicos para uma aproximação entre o mundo externo e o universo particular” (DUTRA-PEREIRA; LIMA; BORTOLAI, 2020, p. 3). Vimos que, por mais aterrorizante que fosse a pandemia, ela também trouxe novas possibilidades.

5 POR MAIS CONVERSAS QUE NOS CONTAGIEM...

Podemos dizer que, com a aparição do vírus SARS-COV-2, nossas vidas ficaram de cabeça para baixo. Foi um momento bastante desafiador, quando tivemos que nos adaptar a uma nova forma de viver pautada na tecnologia e no virtual. Para as participantes de nossa pesquisa não foi diferente, pois foram obrigadas a assumir as particularidades que a pandemia do nCoV lhes trouxe, nos âmbitos particular e profissional.

Professoras, mulheres, mães que tiveram que lidar com os diferentes sentimentos que lhe acometiam naquele momento: solidão, angústia, ansiedade e exaustão. Não sendo o bastante, viram-se sobrecarregadas com demandas de trabalho que as impediam de usufruir de suas próprias vidas, restringindo-lhes até o convívio com filhos e maridos que habitavam a mesma casa. Tal situação gerou desequilíbrio entre a vida privada e a institucional e, conseqüentemente, tensões familiares.

Nas conversas com as professoras também pudemos perceber que, mesmo em momentos de crise como a da pandemia do nCoV, quando muitas pessoas perderam entes queridos, nos é exigido continuar trabalhando intensamente. A sociedade neoliberal obriga-nos a mantermos a nossa produtividade, mesmo sabendo que “a partir de determinado momento o excesso de produtividade se choca com os nossos limites” (HAN, 2015, n. p.).

Em relação ao ERE, as professoras se viram num cenário com inúmeras problemáticas. Primeiramente tiveram que aprender a dar aulas virtuais, pois não tinham formação e, com isso, aprenderam fazendo. Algumas instituições até providenciaram minicursos posteriormente, mas quando estes aconteceram a maior parte do corpo docente já possuía o conhecimento básico para ministrar uma aula remota.

Uma segunda questão foi a falta ou insuficiência de aparelhos tecnológicos e as dificuldades de acesso à internet, principalmente por parte de estudantes. Isso causou instabilidade na condução das aulas e aumentou a evasão nos cursos, dificultando a realização do ensino e a consolidação da aprendizagem estudantil. Cabe ressaltar, ainda, a falta de ambientes adequados ao trabalho e ao estudo, que também comprometeu as práticas de ERE, sobretudo no que diz respeito às interações estudante-professora.

Reinventar-se tornou-se a palavra de ordem do momento pandêmico, por isso as professoras participantes de nossa pesquisa buscaram estratégias didáticas para dinamizar as aulas remotas síncronas. Mas isso significou, muitas vezes, comprometer o orçamento familiar com a aquisição dos materiais necessários às demonstrações práticas que eram realizadas, delegando unicamente às professoras a responsabilidade pelas condições de trabalho.

Além disso, mas também como consequência disso, sentiram-se sobrecarregadas com a quantidade de solicitações recebidas por *e-mail* e WhatsApp, tanto da gestão universitária quanto de estudantes, que fizeram aumentar a demanda burocrática no período. Por outro lado, denunciaram a pouca assistência dada por parte do corpo docente de suas instituições às turmas, ao limitarem-se a postar materiais de estudo e atividades assíncronas a serem realizadas.

Como vemos, o ERE durante o período crítico da pandemia do nCoV foi um tempo de intensas vivências, quando as universidades públicas federais fizeram muito, mas alcançaram poucas pessoas. Muitas destas se perderam no caminho, por desistência, adoecimento e, até mesmo, por morte, pois exaustão, esgotamento e adoecimentos foram situações corriqueiras e, muitas vezes, naturalizadas. Valeu a pena pagarmos um preço tão alto, por não deixarmos a educação parar?

De certo, sairemos de tal cenário valorizando o papel das aulas presenciais para a formação humana, mas também reconhecendo as possibilidades da introdução das tecnologias em nosso cotidiano acadêmico, afinal vivemos na era da comunicação e da informação. Conhecer as ferramentas digitais e fazer críticas a elas nos permitirá usufruirmos suas potencialidades da melhor forma possível, em nosso trabalho docente.

Chegando à finalização desse TCC, vários são os questionamentos que a pesquisa nos coloca: o quão difícil é ser professora no Brasil? Nas adversidades do ensino, quem apoia e ajuda as docentes? Quem compreende o que estão sentindo, diante de tantas demandas e adversidades? O ERE, e sua variação enquanto Ensino Híbrido, foi algo provisório ou permanecerá em nossas instituições? São questões que deixamos para pesquisas futuras, devido a questões de tempo, espaço e condições.

REFERÊNCIAS

ALICE. **[Conversa com Alice]**. *Google Meet*. 8 dez. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 06, 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. Brasília, Senado Federal [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de maio de 2020**. Ministério da Educação. Brasília, 28 mai. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **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. Ministério da Educação. Brasília, 18 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Ministério da Educação. Brasília, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020> Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Ministério da Educação. Brasília, 13 mai. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?i>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **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). Diário Oficial da União. Brasília, 4 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **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. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CALGARO, Fernanda. Governo Bolsonaro e as vacinas contra Covid: veja a cronologia e entenda as polêmicas. **G1**, jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/17/governo-bolsonaro-e-as-vacinas-cronologia.ghtml>. Acesso: 10 mai. 2022.

COSTA, Márcio Roberto Teixeira; SANTOS, Marco André Marques dos; RODRIGUES, Edvaldo Costa. Olhares Docente/Discentes sobre Práticas Educativas no Ensino Remoto. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO, Raul Junior (Orgs). **Educação Remota em tempos de Pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Bagai, 2021. p. 155-166. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 201-216, 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777/3998>. Acesso: 10 mai. 2022.

DALMASO, Alice Copetti; RIGUE, Fernanda Monteiro. A formação de professoras/es no ensino remoto: o que estamos fazendo de nós mesmos na universidade? **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e56011427760, 2022. p.1-11. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Prefácio à edição brasileira. *In*: ZIZEK, Slavoj. **Pandemia**: Covid-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; LIMA, Rafaela dos Santos; BORTOLAI, Michele Marcelo Silva. (Re)Pensando o novo normal após a pandemia da Covid-19: a realidade dos licenciandos em Química de uma instituição de Ensino Superior da Bahia. **Olhar de Professor**, vol. 23, 2020. p.1-6. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195028/68464195028.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HELENA. **[Conversa com Helena]**. *Google Meet*. 7 dez. 2021.

HELOÍSA. **[Conversa com Helena]**. *Google Meet*. 17 dez. 2021.

KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e invenção**: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade. Curitiba: CRV, 2018.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942/4784>. Acesso em: 16 dez. 2022.

LAURA. [Conversa com Laura]. *Google Meet*. 17 dez. 2021.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. *In*: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2022.

LIMA, Ana Luiza Tayar Lima. Por janelinhas! *In*: FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; LIMA, Fernanda Camargo Dalmatti Alves; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). **Para não esquecer**: narrativas das experiências de professoras no contexto da pandemia do Covid-19. São Carlos, 2020.

NEVES, José Roberto de Castro. O mundo pós pandemia: reflexão para uma nova vida. **O mundo pós pandemia**: o que será de nós. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

PARENT IN SCIENCE. Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade. **Parent in Science**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2ApPHI0>. Acesso em: 13 dez. 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. Editorial v. 25, n. 2 - Dossiê Cartografia: pistas do método da cartografia - vol. II. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 25, n. 2, p. 217-220, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4939/4781>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PENA, Rodolfo F. Alves. "O que é Neoliberalismo?". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PETRONE, Talíria. **(Re)nascido em tempos de pandemia**: uma carta à Moana Mayalú. São Paulo: Boitempo, 2020.

PLITT, Laura. Coronavírus: o que a Covid-19 faz com seu corpo. **BBC News Mundo**, 14 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51891465>. Acesso: 16 jun. 2022.

REZENDE, Joffre Marcondes de. Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia. **Linguagem Médica**. v. 27, n.1, 153-155, 1998. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/iptsp/article/view/17199>. Acesso em: 15 dez. 2022.

RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcellos; CAVALCANTI, Márcia; PIMENTEL, Aparecido. "Abre a Câmera, por favor!": aulas remotas no Ensino Superior, uma abordagem fenomenológica. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1269>. Acesso em: 16 dez 2022.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p.13-30, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1484/1113>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**, São Paulo v. 25, n. 2, p. 281-298, 29 ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4943/4785>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SILVA, Meire Luci da; SANTOS, Guilherme Moreira dos; ALMEIDA, Catia Cândida, SILVA, Nilson Rogério da. Uso e influência das redes sociais digitais na vida de universitários em atividades remotas durante a pandemia. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n.10, 2022, p. 187-199. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7109>. Acesso em: 15 dez. 2022.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 29 ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4944/4786>. Acesso em: 15 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução nº 06, de 14 de julho de 2020**. Regulamenta o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que trata da oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas durante a execução do período suplementar 2020.3, para a Universidade Federal de Campina Grande, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19. Câmara Superior de Ensino/Conselho Universitário, Campina Grande, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://www.sods.ufcg.edu.br/index.php/camara-ensino/resolucoes>. Acesso em: 28 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 08, de 20 de abril de 2020**. Dispõe sobre a suspensão dos calendários acadêmicos para todos os cursos presenciais de graduação da UFPB pelo tempo que perdurar a situação de pandemia do COVID-19. **Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão**. Paraíba, [2020]. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020154044a0bf211126507f6297a743b/Resp08.20.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 13, de 18 de maio de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação provisória de oferta excepcional de componentes curriculares e de atividades de ensino e de aprendizagem remotas para a graduação durante a execução do calendário suplementar, compreendido entre 08/06 e 14/08/2020. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão.

Paraíba [2020]. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20202000922fc52157417e44117115fc4/Resp13.20.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Pará [2020]. Disponível em: https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/Resolucao_5294_2020_CONSEPE_ERE---do-dia-21-08-publicada-em-24-08-1.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução nº 002, de 30 de julho de 2020**. Dispõe sobre aprovação das diretrizes para atividades remotas emergenciais na UFRB durante o período de suspensão das atividades presenciais, apresentadas pela Comissão CONSUNI constituída pela Portaria nº 585, de 12 de junho de 2020, com as modificações aprovadas na reunião do Conselho Universitário de 30/07/2020. Conselho Universitário. Cruz das Almas, 31 jul. 2020. Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/documento/20200803114901_Resoluo_002_2020_CONSUNI.pdf Acesso em: 26 nov. 2022.

VALENTINA. **[Conversa com Valentina]**. *Google Meet*. 8 dez. 2021.

VAZ, Juliana. Fome no Brasil: Como ajudar pessoas a comer e sobreviver na pandemia. **COA UOL**, Mar. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/03/23/fome-no-brasil-como-ajudar-pessoas-a-comer-e-sobreviver-na-pandemia.htm>. Acesso: 10 mai. 2022.

APÊNDICE A – CONVITE

Olá... Professora Fulana, espero que esteja tudo bem com você!

Estou escrevendo para lhe convidar a participar da pesquisa do meu Trabalho Conclusão de Curso, provisoriamente intitulada “**EXPERIÊNCIAS DE AULAS NO ENSINO REMOTO: o que nos dizem docentes do Ensino Superior da Área de Ciências da Natureza**”. O trabalho está sendo orientado pelo professor Saimonton Tinôco, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba - *campus* Areia.

Em anexo estão os esclarecimentos sobre a nossa pesquisa. Se você aceitar participar, solicito que responda esse *e-mail* falando o que achou da nossa proposta.

Um abraço,

Girlene Araújo (aluna da licenciatura em Química).

APÊNDICE B – INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O que é a pesquisa?

A pesquisa provisoriamente intitulada **“EXPERIÊNCIAS DE AULA NO ENSINO REMOTO: o que (nos) dizem docentes do Ensino Superior da Área de Ciências da Natureza”** consiste em um trabalho de conclusão de curso, que visa conhecer como os professores(as) do Ensino Superior estão vivenciando o ensino remoto em meio à pandemia.

Por que fui convidado(a)?

Você foi convidado(a) a participar da pesquisa pelo fato de fazer parte do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior e ter vivenciado o ensino remoto de Ciências da Natureza em tempos de pandemia Covid-19.

Tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar dessa pesquisa, pois a participação é gratuita e voluntária. Respeitaremos o desejo dos(as) interessados(as), por isso você terá a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas.

Se eu quiser participar, o que terei que fazer?

Você participará de uma pesquisa que ocorrerá de forma totalmente virtual, na qual será realizada uma entrevista por meio do *Google Meet*, com média de duração de 1 hora e que será gravada. A atividade tem caráter sigiloso e individual, por isso sua identidade não será revelada aos demais participantes e nem na divulgação do trabalho. Somente os pesquisadores terão acesso à íntegra dos registros produzidos e, provavelmente, os incômodos serão a exposição à tela e o tempo gasto na entrevista.

O que acontecerá quando o estudo terminar?

Ao final, os/as pesquisadores(as) responsáveis irão propor aos participantes a apresentação dos resultados alcançados no trabalho. Além disso, o relato completo da pesquisa comporá o acervo do repositório da UFPB, ficando disponível para consulta virtual, e partes do estudo serão divulgadas em artigos científicos.

Como faço para entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa?

PESQUISADORA 1: GIRLENE ARAÚJO
FUNÇÃO: AUTORA DO ESTUDO E ALUNA DO
CCA-UFPB
E-MAIL:
girlene.araujo@academico.ufpb.br
CELULAR/WHATSAPP: (83) 99659-9752

PESQUISADOR 2: SAIMONTON TINOCO
FUNÇÃO: ORIENTADOR DO ESTUDO E
PROFESSOR DO CCA-UFPB
E-MAIL:
saimonton.tinoco@academico.ufpb.br
CELULAR/WHATSAPP: (83) 99832-7469

PESQUISADORA 3: MARIA BETANIA HERMENEGILDO
FUNÇÃO: ORIENTADORA DO ESTUDO E
PROFESSOR DO CCA-UFPB
E-MAIL:
mbhds@academico.ufpb.br
CELULAR/WHATSAPP: (83) 988740449

APÊNDICE C – LEMBRETES PARA AS CONVERSAS

- Começarei a nossa conversa agradecendo pela participação da professora. Em seguida, pedirei a sua autorização para a gravação do encontro e lembrarei que o registro será de única utilização da pesquisa, que tem como objetivo conhecer como professoras do Ensino Superior estão vivenciando o Ensino Remoto de Ciências da Natureza em meio à pandemia.
- Após essa introdução, irei me apresentar com mais detalhes à participante, falando um pouquinho sobre mim.
- Pedirei que a professora também se apresente, falando um pouquinho sobre quem é, como vive, onde leciona, que disciplina ensina etc.
- A partir da apresentação da participante, entrarei na temática da pesquisa. Algumas possibilidades de perguntas disparadoras são:

→ Com o início da pandemia, todas nós nos sentimos desafiadas. Conte-me um desafio vivido por você durante esse período.

→ Em relação ao Ensino Remoto, como você enfrentou (ou está enfrentando) os desafios dessa forma de ensinar?

→ Aconteceu alguma situação no Ensino Remoto que lhe deixou mal? Se sim, como foi isso?

→ Nesse período de Ensino Remoto, houve alguma situação que lhe deixou esperançosa enquanto professora? Se sim, você poderia me contar o que aconteceu?

- Finalizarei o encontro agradecendo à participação da professora e questionarei se há mais alguma coisa que a participante queira me contar.
- Por fim, informarei também que, ao final da nossa pesquisa, entraremos em contato para falar a respeito da apresentação dos dados e do *link* de acesso ao trabalho completo no repositório da biblioteca setorial da UFPB.