

## TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA DO BRASIL E O IMPACTO DO ENSINO REMOTO NA DOCÊNCIA: O CASO DA UFPA

### TRAJETORY OF DISTANCE EDUCATION IN PUBLIC HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND THE IMPACT OF REMOTE EDUCATION ON ITS TEACHING: THE UFPA CASE

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte

MEDEIROS, Luciene

**Resumo.** Com base no ciclo de políticas de Mainardes (influência, texto político, prática) e a partir da comprovação da “influência” das agências internacionais, na inserção desta modalidade de ensino nas décadas de 1990 e 2000, este artigo tem como foco de análise as duas etapas seguintes do ciclo de políticas. São descritos os sucessivos arcabouços jurídico-legais (leis, decretos e portarias) que promoveram a expansão da EaD nas redes pública e privada de ensino superior assim como a experiência de sua institucionalização na Universidade Federal de Mato Grosso, uma das pioneiras na adoção desta modalidade de educação. Em 2020, com a chegada da pandemia da COVID-19, a educação a distância, na forma de ensino remoto, foi ‘implantada’ implementada nas IFES, como opção de funcionamento. A ausência de uma institucionalização consistente da EaD na rede federal de educação superior impactou negativamente o processo ensino-aprendizagem. Uma pesquisa exploratória sobre o ensino remoto emergencial na Universidade Federal do Pará revelou que a intensificação do trabalho e o adoecimento docente foram devastadores, e a questão da precarização do trabalho docente se fez mais visível. O desafio que a cultura digital impõe, para que a educação não atenda exclusivamente a interesses mercadológicos, é o de que as relações entre tecnologias e educação ultrapassem sua dimensão instrumentalista como demonstram várias IFES que atualmente prosseguem em suas “práticas” institucionais de EaD autônomas e em várias direções como, por exemplo, o ensino híbrido que ainda vai merecer discussão na pós-pandemia.

**Palavras – chave:** Expansão da educação superior. Educação a Distância. Impactos do ensino remoto nas IFES.

**Summary.** Based on the Mainardes policy cycle (influence, political text, practice) and from the evidence of the "influence" of international agencies, in the insertion of this type of teaching in the 1990s and 2000s, this article focuses on analysis the following two stages of the policy cycle. The successive legal-legal frameworks (laws, decrees and ordinances) that promoted the expansion of THE in public and private networks of higher education are described, as well as the experience of its institutionalization at the Federal University of Mato Grosso, one of the pioneers in the adoption of this modality of education. In 2020, with the arrival of the COVID-19 pandemic, distance education, in the

form of remote education, was implemented in the IFES as an operating option. The absence of a consistent institutionalization of THE in the federal higher education network negatively impacted the teaching-learning process. An exploratory research on emergency remote education at the Federal University of Pará revealed that the intensification of work and teacher illness were devastating, and the issue of the precariousness of teaching work became more visible. The challenge that digital culture imposes, so that education does not meet exclusively market interests, that the relations between technologies and education go beyond their instrumental dimension as demonstrated by several IFES that currently continue in its institutional "practices" of autonomous AEs and in various directions, such as hybrid teaching that will still merit discussion in the post-pandemic.

**Keywords:** Expansion of higher education. Distance Education. Impacts of remote education on IFES.

## INTRODUÇÃO

Atuando e desenvolvendo pesquisas sobre a Educação a Distância (EaD) no Brasil, um grupo de pesquisadores do Grupo Universitas/BR tem acompanhado o percurso dessa modalidade de educação nos cursos de graduação e, mais especificamente, nas licenciaturas. No estudo das políticas públicas, esta linha de pesquisa tem se apoiado no processo de formulação dos ciclos de política proposto por Mainardes (2006) no qual se identificam três contextos: influência, texto político e prática. A análise do contexto das influências gerou uma vasta produção acadêmica nas décadas de 1990 e 2000 com críticas pertinentes relacionadas à pressão das agências internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a adoção intensiva dos cursos a distância no ensino superior tanto na rede pública como privada. De acordo com Lima (2007 p. 8), por exemplo, sob a aparência de ampliação do acesso à educação nos países periféricos estas agências defendem uma estratégia de privatização da educação, configurando-a como um promissor “mercado educacional”. Por outro lado, vários pesquisadores têm avaliado a EaD como uma modalidade de ensino que, utilizada em uma perspectiva interacionista e de utilização crítica das novas tecnologias de informação e comunicação, tem uma contribuição importante no sentido de dar acesso a um maior número de pessoas.

Apesar das críticas da comunidade acadêmica, o número de matrículas em cursos de graduação a distância chegou a 2.450.264 em 2019, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo 4.010

cursos na rede privada e 519 na rede pública (BRASIL.INEP, 2019). Foi esta configuração de EaD no sistema de educação superior que recebeu a entrada oficial da pandemia do Corona-vírus no início de 2020.

Em março de 2020, foram interrompidas as atividades educacionais, tanto presenciais como a distância, em todos os níveis de ensino, apresentando-se como um incidente crítico de âmbito mundial, isto é, um acontecimento inesperado e traumático que paralisou o sistema educacional, prejudicando seus principais atores (alunos e professores) ao impor uma dinâmica de ensino que nem era presencial nem também ensino a distância. A partir da proposta de completar uma visão do ciclo de política de Mainardes, aplicada à educação a distância/ensino remoto, este artigo tem como objetivo traçar a trajetória de construção dos textos políticos e de práticas institucionais da educação superior relacionadas à EaD que antecederam a pandemia e como as universidades federais reagiram ao denominado *ensino remoto* no seu decorrer. O relato de um levantamento realizado na Universidade Federal do Pará e em fontes bibliográficas servem como exemplo de como a pandemia afetou o corpo docente dessa universidade levantando várias questões para as considerações finais sobre o “ensino remoto” adotado emergencialmente durante a pandemia e o real significado da educação a distância como modalidade de ensino.

## **TEXTOS POLÍTICOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS QUE ANTECEDERAM A PANDEMIA**

Como marco inicial da trajetória de construção dos textos políticos e de práticas institucionais da educação superior relacionadas à EaD que antecederam a pandemia e análise partiu-se da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em dezembro de 1996, que oficializou a presença da EaD no sistema de ensino superior (art. 80) e passou a exigir nível superior para os professores da educação básica (art. 87), já explicitando a possibilidade de sua qualificação por meio da EaD. O próximo passo, a elaboração de um plano nacional de educação previsto para ser apresentado até 1997, somente foi aprovado em janeiro de 2001. Dois documentos regulatórios de natureza burocrática sobre a EaD precederam o plano nacional da

educação e a regulamentação da própria EAD. Até este momento não havia nenhum pronunciamento do MEC sobre a concepção de educação a distância.

Entretanto vale registrar que, mesmo antes da aprovação do texto político da LDB, práticas de cursos de graduação a distância já vinham sendo desenvolvidas em algumas universidades federais como, por exemplo, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Trata-se do curso “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série na modalidade a distância”, oferecido em 1995 para 350 professores da rede pública, numa região ao norte do Estado de Mato Grosso. Tomamos por base os relatos de Orestes Preti (2005a, 2005b, 2005c), que participou da criação do curso como coordenador do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), acompanhou seu desenvolvimento e avaliou a experiência em 2005.

Preti (2005a) destaca as seguintes características do curso, no que diz respeito à sua organização: (a) parceria com as secretarias estadual e municipais de educação; (b) organização de polos regionais e centros de apoio; (c) orientador acadêmico local (no lugar de tutor) e membro da rede estadual ou municipal de ensino; (d) uso de material didático impresso. Em relação à parceria com outras instituições, o projeto do curso não foi fruto de uma iniciativa isolada da UFMT, mas um processo compartilhado por diferentes atores. No que se refere à estrutura organizacional, os Centros de Apoio, situados no município-sede do polo, não se caracterizavam como uma instância meramente administrativa mas ganharam um sentido pedagógico porque a coordenação de polo (formada por um professor da UFMT e um técnico da SEDUC) promovia reuniões com os orientadores acadêmicos. Nestes momentos a instituição “universidade” ganhava visibilidade e materialidade para o orientador acadêmico que, assim, se sentia parte dela. O material didático, impresso, também procurava fugir do modelo autoinstrucional.

Quanto ao sistema de orientação, todo o trabalho formativo de estar junto com o estudante era desempenhado pelo orientador acadêmico, expressão que substituiu o termo tutor, por ser esse fortemente marcado por uma concepção positivista e tecnicista da atividade pedagógica, segundo seus criadores (PRETI, 2005b). Este orientador era um professor da rede pública, com formação superior, geralmente morador do município em que estavam os alunos, recebia a proposta do curso e uma formação inicial mediante um curso de especialização em EAD. Disponível em dedicação exclusiva, ele fazia o

acompanhamento de 20 a 25 estudantes ao longo do curso. Sua função era a de promover “o trabalho formativo cotidiano do ‘estar junto com’ o estudante” (PRETI, 2005a, p.46).

Em uma avaliação da trajetória dessa experiência, desenvolvida no período 1992 – 2005, Preti (2005c) aponta mudanças que ocorreram em relação ao projeto inicial da UAB, em função do crescimento quantitativo de alunos sem crescimento paralelo do atendimento da universidade, ocasionando um enfraquecimento da parceria pedagógica e da visibilidade do vínculo com a universidade pelos orientadores acadêmicos e alunos-professores. Isto não apaga os avanços significativos obtidos enquanto durou a experiência acima descrita, mas se constitui em um alerta para que a EaD não resvale de um paradigma interacionista para um paradigma industrial como alertou Carvalho (2006) em relação à rede privada. Justifica-se, assim, a continuidade da discussão de questões nela levantadas o que inclui, entre outras: a precarização da função de tutoria como “profissional da educação” e não professor; a sobrecarga da tutoria em função do aumento dos grupos de estudantes sem apoio da instituição; a falta de uma preparação prévia dos docentes universitários para dominar eficaz e criticamente as novas tecnologias necessárias à sua atividade na EaD; a disponibilidade institucional para o desenvolvimento planejado, institucionalmente, das atividades.

Paralelamente à experiência avaliada por Preti, dois textos políticos que darão um novo impulso à expansão da EaD são finalmente aprovados, após longa tramitação: o Plano Nacional da Educação Nacional (PNE) em 2001 e a Regulamentação da Educação a Distância em 2005.

No PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), no item III.6 intitulado *Educação a distância e novas tecnologias educacionais*, ambas são exaltadas como um dos meios de enfrentar os déficits educativos e as desigualdades regionais. O MEC registra, nesse item, que tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores do ensino básico e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino destacando sua função estratégica para o surgimento de mudanças significativas nas instituições escolares. Sua meta n. 21 consistia em “equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos com computadores e conexões internet [...]”

O PNE 2001-2010 confirma sua posição favorável à consolidação da EaD no Brasil, no seu diagnóstico da Educação a Distância e Tecnologias Educacionais:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, *os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia.* (grifos nossos).

Entre as Metas desse PNE transcrevemos duas que nos dão com clareza os caminhos projetados para a expansão da EaD no Brasil.

Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas. (PNE-2001-2010, meta 12)

Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância. (PNE-2001-2010, meta 13)

Em decorrência de um dos focos dessas metas estar voltado diretamente à expansão da EaD direcionada à qualificação dos professores da educação básica, consórcios estaduais de IES desenvolveram, na região sudeste, programas de EaD para qualificar professores da educação básica, envolvendo universidades públicas. Em artigo publicado pela Autora (2014) dois programas pontuais foram destacados: a) o *Projeto Veredas* reuniu 18 IES entre 2002 e 2005 sob coordenação da Universidade Federal de Minas Gerais para qualificar 14.000 professores em exercício na educação básica; e, b) o *PEC - Formação Universitária* matriculou, entre junho de 2001 e dezembro de 2002, mais de 6.000 professores a partir de parceria entre três universidades de São Paulo. Um terceiro consórcio, o CEDERJ, foi criado no ano de 2000 mediante a parceria de seis universidades públicas do Rio de Janeiro com características diferentes dos programas pontuais na medida em que toda a gerência operacional dos cursos a distância se situava fora das universidades integrantes de um consórcio permanente (Fundação CECIERJ) e o principal objetivo era expandir e interiorizar a EaD no Estado do Rio de Janeiro. O que caracteriza estes cursos é a adesão voluntária das IES envolvidas ao projeto e seu planejamento antecipado. O modelo desses cursos vai ser em parte reproduzido no programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006.

Ainda neste período anterior à regulamentação da EaD e criação da UAB, duas portarias do MEC (2001 e 2004) abriram a possibilidade de introduzir até 20% da carga

horária total dos cursos de graduação com disciplinas a distância. De acordo com a Portaria 2.253/2001 somente universidades e centros universitários não precisavam se credenciar previamente para tal junto ao MEC; as demais tinham a obrigação de serem aprovadas previamente para a oferta dessas disciplinas. Na Portaria 4.059 de 2004, passa a valer para todo tipo de IES a prerrogativa de enviar somente uma comunicação ao MEC transferindo sua avaliação para o processo normal de credenciamento da IES. Este afrouxamento no processo de inserção da EaD nas IES teve como um de seus efeitos o interesse despertado no setor privado pela livre entrada da EaD em seus cursos, sem a avaliação prévia dos órgãos reguladores de qualidade. Dados estatísticos oficiais sobre este efeito somente ficaram disponíveis a partir de metadados do censo do INEP de 2010 o que levou a Autora (2006) a denominar este texto político como “ A invasão silenciosa dos 20 por cento” tendo em vista a abertura de portas para a iniciativa privada sem ser acompanhada por um processo de avaliação de sua qualidade. Após analisar sites de IES a Autora enumerou, em ordem decrescente, quatro interesses das IES em introduzir estas disciplinas: uso da EAD para racionalizar a oferta de disciplinas, em termos de economia de escala; melhorar a qualidade de ensino e introduzir uma mudança na cultura da instituição; melhorar a qualidade de ensino sem nenhuma política de mudança da cultura da instituição; oferecer disciplinas *on line* para seus alunos como, também, abrir estas disciplinas para uso da sociedade, como um todo.

Já foi possível, em outros estudos (AUTORA, 2013) detectar o movimento das IES públicas e privadas no sentido de oferecerem cursos de graduação a distância, no período 2000– 2005, como pode ser verificado na Tabela 1.

**Tabela 1 : Oferta de cursos de graduação a distância por categoria administrativa – 2000 – 2005**

ANOS	TOTAL	% Δ	IES PÚBLICAS	% Δ	IES PRIVADAS	% Δ
2000	7	---	7	----	---	---
2001	10	42,9	10	42,9	---	---
2002	25	150,0	16	60,0	09	---
2003	37	48,0	22	37,5	15	66,7
2004	45	21,6	23	04,5	22	46,7
2005	61	35,6	23	00,0	38	72,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes ( *apud Autora, 2013, p.30*)

Ficou clara, nesses dados acima, a significativa presença dos consórcios de universidades públicas para projetos pontuais de certificação do magistério para a educação básica nos anos 2001 e 2002, mas sua decrescente presença principalmente a

partir de 2003. Em compensação, a rede privada somente cresceu a partir de 2002, já suplantando a rede pública em 2005.

No mesmo ano destes dados registrados pelo MEC, foi aprovada, após nove anos de vigência da LDB/1996, a regulamentação da educação a distância (Decreto 5.622/2005) que, enfim, caracteriza em seu artigo 1º a EaD como “modalidade educacional com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. No ano seguinte, o governo federal publicou o Decreto 5.800/2006 criando a Universidade Aberta do Brasil que no seu Art 1º determina:

Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Esta nova iniciativa do governo federal, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, representa uma pressão direta do governo federal para a institucionalização da EaD nas IES públicas na medida em que propõe, como contrapartida à sua adesão ao sistema a promessa de aumento de recursos humanos e financeiros, que ficou conhecida como adesão-benefício. Apesar de apresentar como discurso a diminuição das desigualdades e criação um amplo sistema nacional de educação superior a distância, na prática procurava garantir a meta de expansão de cursos de formação inicial e continuada de professores estabelecida pelo PNE 2001-2010, sem explicitar uma fundamentação pedagógica da proposta a ser adotada.

Conforme as indicações apontadas por Vianney (2008), principalmente no período que antecedeu o Sistema UAB, havia o emprego de modelos/metodologias de EaD diferenciados nas IES públicas e particulares. Com a implantação do Sistema UAB, as IES públicas tiveram que se ajustar ao modelo proposto pelo Programa UAB, como aconteceu na UFMT. Por outro lado, as IES particulares puderam manter sua metodologia e tecnologia próprios na viabilização dos seus cursos, incluindo a prerrogativas de oferecer disciplinas a distância.

A questão formulada na época sobre até que ponto um modelo mais industrial de EaD seria adotado na rede privada de ensino superior em função desse atrelamento às políticas públicas de expansão acelerada do sistema de ensino superior, já encontrou resposta. Essas políticas têm continuidade e a educação superior privada se expande,

embarada pela aprovação do PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014), contendo 10 diretrizes e 20 metas não explicitamente direcionadas para a EaD, mas que favoreceram seu desenvolvimento como por ser constatado nos dados da Tabela 2. Estes dados foram levantados a partir da relação de IES que ofereciam cursos a distância em 2018, registrada na Sinopse do Censo de Educação Superior do INEP (itens 7.1 e 7.3). Uma amostra intencional de IES foi extraída usando os seguintes critérios: (1) as IES públicas foram escolhidas por representação geográfica e presença na produção acadêmica sobre EaD; (2) na escolha das IES privadas prevaleceu o critério quantitativo, isto é, foram selecionadas as IES com maior número de matrículas em cursos de EaD.

**Tabela 2: Número de cursos e matrículas nos cursos de graduação a distância, em**

IES	IES públicas federais		IES	IES privadas	
	Cursos	Matrículas		Cursos	Matrículas
UFSC	12	1.488	UNOPAR (PR)	48	329.284
UFMT	14	1.266	UNIP (SP)	40	215.098
UFRN	10	1.251	UNIASSELVI (SC)	55	203.889
UFPA	14	1.151	Univ. Anhanguera (MS)	48	143.876
UB	9	466	UNINOVE (SP)	35	126.821
UFSCAR	5	293	Univ. Estácio de Sá (RJ)	54	118.298

**uma amostra de IES públicas e privadas – 2018**

Fonte: Sinopse do Censo da Educação Superior de 2018

Em primeiro lugar, ficou evidente a preponderância da rede privada no volume de cursos e matrículas em EaD indicando a mesma direção já apontada na tabela 1. Ao descer a análise para o nível institucional, retratado na Tabela 2, é possível ter uma visão do significativo investimento das IEs privadas em cursos a distância em comparação com as públicas e a explosão de matrículas, levantando dúvidas acerca da sua qualidade.

Outro ponto que merece melhor avaliação se refere sobre até que ponto a relação de IES registradas na Sinopse do INEP corresponde fielmente às instituições. No que concerne às IES privadas foram mantidas as denominações da fonte, mas algumas universidades selecionadas passaram por mudanças não registradas no documento do INEP, questão já discutida em trabalho anterior, quando se analisou as novas arquiteturas acadêmicas que estavam sendo criadas no setor privado (AUTORA, NEVES, 2015). Entre

2010 e 2015, foram criados grupos educacionais por compra, parceria ou fusão de IES com fins lucrativos e lançamento de ações no mercado. Na própria tabela encontramos a Unopar, a Uniasselvi e a Universidade Anhanguera (UNIDERP) identificadas separadamente quando, na verdade, já pertenciam ao Grupo Educacional Kroton. Somente essas três universidades totalizavam 647.049 matrículas em cursos de EaD.

Às vésperas da pandemia, o setor privado foi novamente “presenteado”, segundo os críticos da EaD, com a Portaria Nº 2.117 de 11 de dezembro de 2019, que autoriza as instituições de ensino superior, públicas e privadas, a ampliar para 40% a carga horária de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais. No caso das IFES, os cursos de medicina foram excetuados (Parágrafo Único do Art 1º). Para o governo federal, foi mais uma medida oficial para a expansão da EaD; para muitas das IES privadas representou uma redução dos custos em espaço físico e na folha de pagamento de professores com menos aulas presenciais e o estímulo à expansão do ensino híbrido.

Isto não impediu que algumas universidades federais, como a já citada Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), estivessem apostando na inserção de disciplinas a distância em seus cursos ou simplesmente o incremento de uso de recursos das TICS para aprimorar seus cursos de graduação. Encontramos na tese de doutorado de Rosimery Petter (2019) os resultados de uma pesquisa sobre o percurso e o processo de institucionalização da EaD nessa universidade entre 1992 e 2017 complementando os registros de Preti. Segundo a autora (PETTER, 2019, p.10)

os resultados de pesquisa revelam que no período transcorrido entre 1992 a 2017, a EaD da UFMT passou por três fases e, ao longo delas, se constatou que houve esforço da instituição em desencadear ações normativas e acadêmicas institucionalizadoras da modalidade. Contudo, foram detectados alguns desafios para o processo de institucionalização, designadamente a baixa capilarização da EaD na instituição; a falta de identidade institucional da modalidade decorrente da submissão ao modelo da UAB em função da forma de financiamento; a resistência à EaD nas unidades acadêmicas ofertantes devido à falta de conhecimento das suas especificidades e visibilidade restrita da modalidade no interior da instituição. É possível concluir que no processo de institucionalização da EaD da UFMT, existe a necessidade de solidificar a etapa de implementação e promover ações com o intuito de concretizar a modalidade na cultura da instituição.

Conjugando as conclusões da tese de doutorado de Petter com a análise feita por Petri sobre sua experiência na mesma universidade pode-se constatar a complexidade do processo de institucionalização da educação a distância nas universidades no sentido de implantar esta modalidade de educação na cultura da instituição. Apesar das iniciativas de política pública, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o REUNI ou, talvez, por causa delas, pouco se avançou em termos de despertar interesse nas IFES por práticas institucionais que completariam o ciclo de políticas de Mainardes. Esta é a situação vigente do sistema de ensino superior quando da chegada da pandemia do Corona-Virus no Brasil.

### **O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UFPA**

A pandemia chegou ao Brasil em março de 2020, encontrando um Sistema Único de Saúde – SUS sem robustos investimentos, sem capacidade de reação imediata. O próprio governo federal se posicionou, publicamente, contra as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) defendendo uma estratégia de imunização natural da população, associado à defesa de tratamento precoce com medicamentos refutados pela ciência.

As orientações para as instituições públicas lidarem com a pandemia foram oriundas, inicialmente, do Ministério da Economia que encaminhou às suas administrações superiores, em 16 de março a Instrução Normativa Nº 21/2020 que institui o *trabalho remoto* como estratégia para manter o funcionamento das instituições públicas. No dia seguinte é publicada a Portaria 343 do MEC que traduz o que significa o trabalho remoto para o sistema educacional na medida em que dispõe sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto permanecer a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID”, sem nomeá-la ensino remoto ou educação a distância.

A partir de 19 de março de 2020 as IFES suspenderam as atividades presenciais e a palavra de ordem passou a ser: Fique em Casa! Outras medidas do MEC se seguiram como, por exemplo, três portarias emitidas ainda em 2020; todas no sentido de rever as portarias anteriores ou detalhar novos procedimentos.

No que se refere à reação das IFES, algumas administrações, em seus colegiados deliberativos superiores, aprovaram normativas que, em alguns casos, exigiam que suas

unidades elaborassem planos de implantação do ensino remoto retroativo à data em que as atividades presenciais haviam sido suspensas. Os movimentos de docentes, técnicos-administrativos e de estudantes, reagiram à implementação do ensino remoto nas universidades via notas, *lives*, seminários e debates em suas redes virtuais, chamando a atenção para um processo de reestruturação do trabalho docente, que tenderia à maior intensificação com a sobrecarga de trabalho, além do processo de exclusão de parcela significativa de estudantes, particularmente das periferias das cidades e dos/as que habitavam em zonas rurais, ribeirinhos, indígenas e quilombolas, que não tinham acesso à internet e/ou não contavam com equipamentos que lhes permitissem acessar as atividades remotas. Entretanto, em todas as universidades federais, respeitando suas singularidades, o ensino remoto foi oficialmente “adotado”, isto é, das 69 universidades federais 53 pararam, 10 fizeram atividades remotas e seis atividades parciais (CASTIONI *et al.*, 2021).

Destacamos, a seguir, uma pesquisa realizada em uma universidade federal sobre sua trajetória institucional e o impacto da pandemia.

Em artigo intitulado *Os caminhos da Educação a Distância na UFPA*, a Coautora (2008) revela que as primeiras discussões sobre educação a distância, na UFPA, começaram em 1992, via um Departamento na Assessoria de Relações Internacionais. A partir de 1993, com apoio do Reitoria esse Departamento de Educação a Distância foi transferido para a Pro-Reitoria de Ensino e Administração Acadêmica que viu na EaD uma possibilidade de conseguir financiamento para expandir a política de expansão que a UFPA desenvolvia, desde 1986, por meio do Programa de Interiorização, com cursos de graduação intervalares, em municípios do Pará, nos meses de recesso escolar no campus de Belém. Em 1999, a UFPA ofereceu o curso de graduação a distância de Licenciatura em Matemática, sendo uma das primeiras IFES a ter curso de graduação em EaD autorizado pelo MEC.

Algumas parcerias público - privadas foram estabelecidas e a UFPA era a responsável pelo projeto Pedagógico dos Cursos. Também foram feitas parcerias com Prefeituras que, entre 1997 e 2001 compravam os cursos da UFPA com recursos públicos (FUNDEF); pagavam os professores que produziam os materiais didáticos

(COAUTORA, 2008, p.269). Esse arranjo caracterizou, de certa forma, a privatização do público por dentro de uma política pública de financiamento da educação básica.

Em 2005, dando continuidade ao processo regulatório da EaD foi publicado o Decreto 5.622/2005 que regulamenta o Art. 80 da LDB 9394/1996. Nele aparece explicitamente um artigo que caracteriza vagamente a EaD como “modalidade educacional com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Em 2006, este mesmo governo publicou o Decreto 5.800/2006 criando a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema voltado para a institucionalização da educação a distância nas universidades federais.

Com a criação da Universidade Aberta do Brasil UAB), em 2006, a Administração Superior da UFPA deixou clara sua expectativa de expandir a educação superior pública no Pará, via educação a distância, com foco na formação de professores. Naquela ocasião, o discurso dos/as defensores/as da EaD se apoiava nos seguintes fundamentos: o sucesso da modalidade EaD dependeria do esforço de cada agente envolvido e da universalização das tecnologias; os alunos seriam os sujeitos do processo ensino-aprendizagem; eles estudariam de forma autônoma, buscando motivações em si mesmos; precisariam ter noções básicas de acesso à internet e conhecer seu próprio ritmo de aprendizagem; ter acesso à internet para cursos on-line e se familiarizar com a ausência da interação face a face com seus professores/as (orientações da SEAD, em DVD, 2007).

A Universidade Federal do Pará (UFPA) integrou a UAB e encontramos em julho de 2017, o registro do Edital do 1º Processo Seletivo Especial de 2017 (PSE 2017-1), no *site* do Centro de Processos Seletivos (CEPS) da Instituição. O Edital oferta 800 vagas para turmas novas de graduação, na modalidade de Educação a Distância, nos cursos de Administração Pública, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química, distribuídas entre os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de 14 municípios paraenses.

Entretanto, para a Coautora (2008), faltou relacionar as dificuldades de conectividade, pois na maioria dos municípios onde a UFPA tinha Campus, não havia acesso à internet, além das condições objetivas dos alunos/as que, em maioria, não teriam como adquirir computador e não recebiam bolsas de estudo para garantir sua infraestrutura.

Em fevereiro de 2020, com a chegada da pandemia no Brasil, foram adotadas medidas restritivas em todo o sistema educacional, já mencionadas anteriormente. Após a suspensão das aulas presenciais pelo MEC, o Conselho Superior Universitário – CONSUN da UFPA aprovou a Portaria Nº 1206 de 08.04.2020-UFPA que, no seu Art.2º §1º, determina: “A direção de cada subunidade será responsável pela elaboração e pelo gerenciamento do plano de trabalho em regime temporário de teletrabalho” retroativo a 19 de março de 2020, quando as atividades presenciais foram suspensas pelo reitor.

Considerando-se que a referida portaria delegou às subunidades a responsabilidade pela elaboração e gerenciamento do plano para a realização do teletrabalho ou trabalho remoto, entende-se que, mais uma vez, coube aos docentes a responsabilidade de dar conta de uma tarefa para a qual não foram ouvidos e nem, principalmente, preparados do ponto de vista de sua formação acadêmica. Este despreparo já havia sido apontado por Bernardete Gatti (2014) ao criticar a ausência de uma instrumentalização de forma crítica das novas tecnologias da era digital nos cursos de licenciatura do sistema.

Um dos primeiros impactos da responsabilização do corpo docente pela implantação do ensino remoto foi a avalanche de termos da cultura digital no vocabulário da educação superior a serem utilizados no ensino remoto: aulas on-line; teleaulas, *homeoffice*, teletrabalho, lives, webinários, videoaulas, *kits*, *whatsapp*; *blogs*; bancos de aulas prontas, plataformas *on-line* com destaque para: *Microsoft*, *Weidong*, *Google*, *Facebook*, *Zoom*, *KPMG*, *Coursera*, que estiveram presentes à Coalizão Global da Educação, evento produzindo em 2020, pela UNESCO, para apoiar países oferecendo-lhes experiências exitosas em aprendizagens a distância.

Segundo Pimenta (2020), na Live Platamorfização e educação - o ensino remoto nas universidades, de 11.11.2020, no Brasil, os docentes do ensino superior, e dos outros níveis de ensino, foram também induzidos a enveredar pelo que chama de processo de platamorfização, ou a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais (*Google*, *Facebook*, *Apple*, *Microsoft*, *Amazon*, *Uber* etc.) em diferentes setores econômicos e esferas da vida.

A necessidade de conhecer os problemas que vinham sendo enfrentados pelos docentes da UFPA levou ao desenvolvimento de uma pesquisa exploratória sobre o ensino remoto emergencial (ERE) na universidade, promovida pela Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará – ADUFPA, Seção Sindical do ANDES – SN.

Dos 232 docentes que devolveram o formulário enviado: (a) 73,1% afirmaram que houve ampliação da sua jornada de trabalho; (b) 73,5% apontaram a precarização da qualidade do ensino; e, (c) 79,4% mais intensificação do trabalho. A presença mais marcante, entre as dificuldades relatadas, foi a intensificação do trabalho docente, que pode ser observada quando “se verifica maior gasto de energias do trabalhador em suas atividades cotidianas” (Dal Rosso, 2008, p.21). No caso do ensino remoto emergencial, prevaleceu o esforço intelectual na preparação das aulas remotas que envolvem estudos, acesso a bibliografias atualizadas, seleção e organização de conteúdos, métodos e técnicas que propiciem a interação e participação de estudantes e de docentes numa relação virtual que tende a suprimir a intersubjetividade, a sociabilidade dos encontros e afetos, condições indispensáveis para a humanização do processo ensino-aprendizagem presencial.

Com a mesma rapidez, os professores começaram a buscar, por conta própria, meios de capacitação em tempo recorde que pudessem lhes permitir o uso mais qualificado das tecnologias da cultura digital o que gerou uma maior intensificação e sobrecarga de carga horária. Assim, o trabalho docente foi reconfigurado na forma e no conteúdo. Docentes tiveram que transformar suas casas em espaço escolar, assumindo todas as despesas que a situação exigia: melhoria e/ou compra de computadores mais potentes, celulares, ampliação da capacidade de sua internet, expansão do consumo de energia elétrica, materiais de expediente, cadeiras ergonômicas e reorientar sua rotina domésticas que invariavelmente gerou impactos significativos em seus familiares, além de compartilhar seu espaço privado com seus alunos e alunas e outros/as interlocutores/as, pois reuniões online eram quase diárias.

Estudos comprovam que o ensino remoto trouxe muitos impactos no trabalho docente na UFPA. Foram selecionados dois desses impactos (COAUTORA, 2021), considerados devastadores, para discutir neste texto: a intensidade do trabalho, já mencionada, e o adoecimento docente. A sobrecarga de trabalho docente foi também

evidenciada na pesquisa da ADUFPA-SSIND que apontou que 33,2% dos docentes utilizam de 5 a 10 horas, semanais, na preparação do Ensino Remoto, 24,3%, de 10 a 15 horas e 20%, mais de 15 horas. A intensificação apontada pelos professores se relaciona com o prolongamento da jornada, que invade o tempo do não-trabalho que seria nos fins de semana e feriados, subtraindo o tempo de lazer e convivência familiar. Essa intensificação já vinha sendo imposta na pós-graduação pelo produtivismo acadêmico considerado como um dos principais critérios de avaliação da Capes para que docentes permaneçam nos programas e possam concorrer aos editais de fomento à pesquisa.

Há convergência nos debates e em algumas pesquisas de que a intensificação do trabalho docente é uma consequência angustiante da pandemia e do ensino remoto que tem provocado o adoecimento de professores/as, o que responde ao conceito de saúde adotado pela OMS que se refere à noção de saúde “não apenas como ausência de doença, mas à concepção que relaciona saúde ao bem estar biológico, psicológico e social” (COAUTORA; REIS, 2012, p.80). Este bem estar tem sido subtraído substantivamente dos docentes, no contexto do ensino remoto/pandemia.

São muitas e novas as responsabilidades que vão se sobrepondo no trabalho docente mesmo antes da pandemia: capacitação rápida para poder se inserir na cultura digital; dar conta de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração. Os prazos para entrega de relatórios de pesquisa, de atividades de extensão, de avaliação de aprendizagem, de defesas de TCCs, monografias, dissertações e teses continuam sendo instrumentos de pressão sobre os docentes. Dar conta de tudo isso deixa os (as) docentes extenuados/as e os/as leva a varar madrugada trabalhando.

Além disso, como impacto direto da pandemia houve mudanças nas rotinas domésticas; os que têm filhos/as em idade escolar têm que reservar tempo para acompanhá-los/as em suas atividades escolares, também virtuais; cuidar de seus familiares idosos/as e, para alguns docentes, tarefas administrativas e sindicais. A isso se soma a maior demanda por reuniões virtuais, *lives*, webinários, dentre outras. Sobre adoecimento, a pesquisa da ADUFPA também revelou que 23,6% dos docentes da amostra foram infectados pelo novo coronavírus. Mais da metade (59,9%) informou que tiveram pessoas de seu núcleo familiar que testaram positivo para Covid-19; 28,2% apontaram a ocorrência de óbito de familiares; 21,1% declararam que perderam amigos.

Essas perdas geraram sofrimentos e abalos emocionais difíceis de superar, e que têm sido agravantes nos processos de adoecimento.

Os 232 docentes que devolveram os formulários preenchidos corresponderam a aproximadamente pouco mais de dez por cento dos docentes ativos permanentes e em atividades no ERE, requisito exigido na metodologia da pesquisa, embora observemos 2490 docentes da UFPA registrados nos arquivos da universidade (UFPA em números, 2021). Um dado a ser destacado é o de as questões levantadas estão presentes em outras pesquisas mais abrangentes.

No âmbito da América Latina, foi desenvolvido um estudo quantitativo, descritivo, transversal (MEDINA-GUILLEN *et al*, 2021) abrangendo somente países de língua espanhola. Seu objetivo era analisar a carga laboral nos docentes durante a pandemia, nos diferentes níveis educativos, sendo 198 na docência universitária. Segundo seus autores

a pandemia da COVID-19, ao propagar-se tão rapidamente, provocou que o ensino virtual substituiu o ensino presencial de forma abrupta. Isto causou que a maioria dos docentes de aula de maneira presencial se viu forçada a educar mediante ferramentas virtuais, em grande medida, sem haver recebido capacitação e sem contar com a experiência, espaço adequado, recursos necessários. Além disso, no intento do professorado para aprender a utilizar estas plataformas depressa, talvez sem apoio, suporte técnico e tempo suficiente, o que gera sobrecarga laboral. (p. 3)

Em âmbito nacional, merece destaque o relato do estudo de um grupo de pesquisadores (CASTIANI *et al*, 2021) que aborda estratégias político-educacionais de enfrentamento à pandemia confluentes às recomendações da OMS e analisa as respostas imediatas das universidades brasileiras quando as atividades presenciais precisaram ser suspensas. Em 15 julho de 2020, das 69 universidades federais 53 pararam, 10 estavam realizando atividades remotas com uso de tecnologias de informação e comunicação e seis desenvolviam atividades parciais.

Segundo os pesquisadores (p.401) as universidades públicas se viram na presença de dois dilemas.

Em primeiro lugar, a rejeição histórica da modalidade a distância, sua baixa utilização entre elas e sua associação negativa à oferta massiva do setor privado. (...) Em segundo lugar, um conhecimento precário sobre as condições sociais de seus alunos, associado à dificuldade de fazer com eles contato individual.

Em 15 julho de 2020, das 69 universidades federais 53 pararam, 10 estavam realizando atividades remotas com uso de tecnologias de informação e comunicação e seis desenvolviam atividades parciais. A partir de um estudo da autoria de Reimers e Schleicher (2020), Castiani e seu grupo de pesquisa adotaram a proposta de análise da terceira categoria entre as cinco propostas pelo estudo ligado à OCDE para atender aos objetivos do artigo que é discutir as respostas das universidades brasileiras relativas aos primeiros meses de enfrentamento da pandemia da Covid-19.

Os principais aspectos relacionados a esta categoria se referem a: às mudanças nas questões didático-pedagógicas, de currículo, de formação de professores e, principalmente, de construção de ferramentas para a Educação Remota adequadas ao período de isolamento social e paulatina volta às atividades presenciais. Aqui também seriam categorizadas as respostas locais sobre as formas de prover acesso, equipamentos, assessoria e formação para a EaD a docentes, funcionários e discentes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos desafios que a cultura digital nos impõe para que a educação não responda a interesses mercadológicos, defendemos que as relações entre tecnologias e educação não exijam, apenas, o domínio das técnicas e meios digitais, mas que ultrapassem a dimensão simplesmente técnica e se constituam em instrumentos para que os/as docentes se apropriem criticamente dessas ferramentas tecnológicas e as utilizem como auxiliares, não se deixando substituir por elas. Neste sentido, continua atual a preocupação de Paulo Freire ao nos dizer que

quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. Urgentemente, precisamos muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos (PAULO FREIRE, 2000, p.102, *apud* Segenreich, 2015, p,119).

Mais recentemente, a proposta de um REUNI Digital, pelo Ministério da Educação, visa cumprir as 12 metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) com foco na ampliação do número de vagas nas instituições de ensino superior, elevando a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, e ampliar em 40% o número de novas matrículas no segmento público. Este projeto foi elaborado em 2020 e proposto pelo Ministério da

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas  
ISSN 1984-6576.

E-202164

Educação (MEC) como mais um Plano de Expansão da Educação a Distância (EaD) nas universidades federais, visando o aumento de vagas na educação superior. A equipe coordenadora foi constituída por representantes do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Entre os objetivos e metas do Plano de Expansão da EaD destacam-se: (1) Debate nos colegiados das IFES para aperfeiçoamento do plano; (2) Elaboração de um Sistema de implementação e Monitoramento do EAD nas IFES; (3) Consolidação de uma Universidade Federal Digital entre 2023 e 2024; (4) Realização de estágio de docência de estudantes de graduação e pós-graduação por meio da atuação na tutoria EAD; (5) Criação de um campo específico para a formação docente voltada ao ensino online, a partir das próprias IFES; (6) Estimular o uso dos 40% de virtualidade nos cursos presenciais permitidos pela portaria de 2019 do MEC.

As universidades federais avaliam com cautela esses objetivos ambiciosos tendo em vista que o REUNI, criado em 2007 e finalizado em 2012, não projetou recursos para consolidar a manutenção da infraestrutura estabelecida durante a UAB em algumas universidades e evitar sua precarização futura. Agora em versão digital a proposta tem também como meta a expansão da EaD, utilizando-se do que o setor público dispõe; também vem como estimulador do avanço do hibridismo na educação superior. Entretanto, esta poderá ser uma expansão precarizada considerando-se que os cortes orçamentários e financeiros nas IFES foram ainda mais acentuados nos últimos anos. A pesquisa de Petter (2019) sobre a experiência da UFMT, com o ensino híbrido e os desafios enfrentados para sua institucionalização, demonstra a complexidade de execução na prática deste projeto para que ele seja inserido na instituição sem desvirtuar sua identidade como universidade, que vem sendo construída desde 1992.

Vislumbra-se, pois, mais uma reforma da educação superior que privilegiará o setor privado, que já abarca 80% das matrículas na graduação. Se não houver resistência e negociação das condições de viabilidade financeira e transparência do sentido destas propostas, elas poderão mudar o sentido e o *modus operandi* da universidade pública brasileira e teremos a destruição da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Assim como as universidades federais rechaçaram o Future-se, necessário se faz organizar a resistência das comunidades universitárias para impedir que tal projeto se efetive, pelo menos tal como está formulado. Os movimentos de docentes, técnico-administrativos e de estudantes, deverão exigir das administrações superiores, principalmente de reitores/as eleitos/as pela comunidade universitária, que cumpram seu papel e defendam a autonomia da Universidade prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e o patrimônio social que são as universidades públicas federais. Por outro lado, é preciso fortalecer o sistema de avaliação (não apenas regulação) da qualidade dessas experiências de ensino híbrido e de cursos oferecidos a distância tanto na rede pública como privada.

Nesse momento é importante chamar atenção para o esforço que vem sendo desenvolvido por vários grupos de pesquisa e atuação docente em EaD nas universidades, no sentido de demonstrar que existem outros modelos de EAD que valorizam a qualidade da mediação pedagógica e que estão centrados no acompanhamento e na interação do professor com os alunos e entre os alunos. A responsabilidade das universidades federais pela qualidade dessa modalidade de ensino foi apontada há 11 anos pela AUTORA (2010). Para os educadores e condutores do sistema educacional fica um desafio: como conciliar, no contexto da prática, as propostas dos textos políticos, preocupados com resultados quantitativos, com uma prática pedagógica que valorize uma abordagem sociointeracionista de EAD? A troca de experiências bem-sucedidas do que vem sendo feito nas IES brasileiras, tanto públicas como privadas, poderá fortalecer a criação de uma cultura digital nas IES sem que isso signifique transformá-la em uma universidade digital. A pergunta foi feita há dez anos, mas ainda procuramos a resposta que certamente não será dada com a implantação de mais um modelo de cima para baixo como foi o REUNI e a UAB.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *D.O.U.* de 23/12/96, p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Anexo da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 15 jan. 2010.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas  
ISSN 1984-6576.

E-202164

20

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria nº 2253** de 18 de outubro de 2001. DOU de 19 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria nº 4059** de 10 de dezembro de 2004. DOU de 13 de dezembro de 2004, seção 1, p.34.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.br/seede/arquivo/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.br/seede/arquivo/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 14 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. **Universidade Aberta do Brasil. 2006**. Disponível em: [www.uab.mec.gov.br](http://www.uab.mec.gov.br). Acesso em: 11 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria 2.117/2019** de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. D.O.U. 11/12/2019. Edição 239. seção 1, p.131

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2018. Brasília: Inep, 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2019. Brasília: Inep, 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2020.

CARVALHO, C. H. de A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA, J. R. S. Jr.; OLIVEIRA, J. F.; MANCIBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006. p. 125-139.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GATTI, B. **Professores para a Educação Básica: As licenciaturas**. *Revista USP*. São Paulo, n.100, p.33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas  
ISSN 1984-6576.

E-202164

21

LIMA, K. Educação a Distância ou à distância da educação? **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal. Ano XVI, n. 39, fevereiro de 2007, p.81 – 91.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

COAUTORA. Os Caminhos da Educação a Distância na UFPA. IN: CHAVES, J. V.L.; SILVA JR J. R. (Orgs) **Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional**. Belém, EDUFPA, 2008, p, 256-276

\_\_\_\_\_; REIS, I. Condições de Trabalho e Saúde Docente. IN: MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; OLIVEIRA, D., VIEIRA, L. (Orgs). **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: FINO Traço, 2012.

MEDINA-GUILLEN. L.F. *et al.* Carga laboral en un grupo latinoamericano de docentes durante la pandemia de COVID-19. **Uniciencia** .Vol. 35(2), pp. 1-14, July-December, 2021

PETTER, R. **Percurso e processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.

PIMENTA, A. **Platamorfização e educação: o ensino remoto nas universidades**, em 11.11.2020. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=VJkM\\_15oAtk](https://www.youtube.com/watch?v=VJkM_15oAtk). Acessado em 30.03.2021.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: **Educação a Distância**; sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005a, p. 15 – 46.

\_\_\_\_\_.A “Autonomia” do estudante na educação a distância: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: **Educação a Distância**; sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005b, p. 109 – 151.PRETI, O. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso: marcas de uma travessia. In: **Educação a Distância**: resignificando práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005c, p. 39 – 114.

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. **A framework to guide education response to the Covid-19 pandemic of 2020**. Paris: OECD. 2020. Disponível em: [https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf). Acesso em: 14 jul. 2020.

AUTORA. Desafios da Educação a Distância ao Sistema de Educação Superior: a invasão silenciosa dos “vinte por cento”. Trabalho apresentado X Seminário Estadual da ANPAE, realizado de 28 a 30 de junho de 2006, em São Paulo. In: **X Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração de Educação**, São Paulo: ANPAE, 2006, CD ROM, ISSN 1120605170723-49.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas  
ISSN 1984-6576.

E-202164

\_\_\_\_\_. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pró -Posições/ Universidade Estadual de Campinas**. Campinas, SP: Unicamp, v.20, n.2 (59), p. 205 – 222, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Os múltiplos caminhos e descaminhos da institucionalização da EaD na Educação Superior Brasileira. **VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Congresso Brasileiro de Educação a Distância**. ESUD, 2010.

\_\_\_\_\_. Relação Estado e Sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. In: SEGENREICH, S.C.D, BUSTAMANTE, S.B.V. (orgs). **Políticas e práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil**. Rio de Janeiro; Letra Capital, 2013.

\_\_\_\_\_. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.56-76, 2014

\_\_\_\_\_. A Formação de Professores a Distância no Sistema da Universidade Aberta do Brasil e seus Efeitos na Docência Universitária, IN: MAUÉS, O., SOUZA, J. dos S., Autora. (Org.) **Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente**. 1ª ed.-Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

\_\_\_\_\_; NEVES, A.M.C. O espaço da Educação a Distância na Expansão da Educação Superior Brasileira. In: SOUSA, J.V. (org.) **Expansão e avaliação da educação brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Faculdade de Educação de Brasília, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Portaria 1.206 de 8 de abril de 2020**. Estabelece medidas de caráter temporário visando a adequação do funcionamento da Universidade Federal do Pará às determinações oficiais referentes à emergência de Saúde Pública decorrente do Coronavírus (COVID 19).

\_\_\_\_\_. ADUFPA-SSIND do ANDES – SN. **O ensino remoto emergencial (ERE) na percepção de docentes da UFPA**, Belém, 2021.

\_\_\_\_\_. **UFPA em números 2021** (ano base 2020).  
[ufpanumeros.ufpa.br/index.php/9-pessoal](http://ufpanumeros.ufpa.br/index.php/9-pessoal).