



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

NARRATIVAS DE UM TEMPO INCERTO: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA CIRCUNSTÂNCIA DA COVID- 19

*NARRATIVES OF AN UNCERTAIN TIME: EMERGENCY REMOTE TEACHING IN
THE CIRCUMSTANCES OF COVID-19*

José Silva de Araújo¹
Maria José da Silva Morais Costa²
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa³
Maria Ana da Silva Morais Lima⁴

Resumo

Artigo situado no campo dos estudos sobre ensino e tem como objetivo analisar o impacto do Ensino Remoto emergencial – ERE para professores, técnicos e alunos do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Acre – câmpus Floresta durante o período do isolamento decorrente da pandemia da Covid-19. O aporte teórico da pesquisa está na concepção de narrativa como intercâmbio de experiências de Walter Benjamin (1987) e na noção de sujeito da experiência de Larrosa (2002 e 2014); no marco legal a respeito de pandemia e do ensino no contexto pandêmico; no conceito de ensino de Heidegger (1987); e nas noções de Educação à distância e Ensino Remoto de Arruda (2020), Gomes (2021) e Pimenta (2020). A metodologia adotada é de abordagem qualitativa por meio da pesquisa narrativa. A análise das narrativas foi feita por meio do cotejamento tanto do seu aspecto substancial/conteudístico quanto no seu aspecto contextual/cultural. Participaram do

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em ensino de Humanidades e Linguagens/PPEHL/UFAC. Membro do Grupo de Investigação Leitura e Vida/GIL.

² Professora Associada da Universidade Federal do Acre/UFAC. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em ensino de Humanidades e Linguagens/PPEHL/UFAC. Líder do Grupo de Investigação Leitura e Vida/GIL.

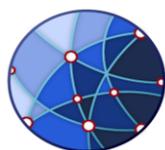
³ Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGeD/UFRN.

⁴ Professora do Instituto Federal do Acre/IFAC. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras Linguagens e Identidades/PPGLI/UFAC. Membro do Grupo de Investigação Leitura e Vida/GIL.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2816-2844, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



estudo 20 sujeitos do curso de Letras Inglês, sendo 5 docentes e 15 discentes. É unânime entre eles a ideia de que o ERE foi prejudicial para a aprendizagem dos alunos de modo geral e, também, para os professores no que tange ao ensino em suas respectivas disciplinas.

Palavras chave: Ensino Remoto Emergencial; Experiência; Licenciatura em Letras Inglês; Narrativas.

Abstract

This article is set in the field of teaching studies and aims to analyze the impact of emergency remote teaching – ERE for teachers, technicians and students of the degree course in English Literature at the Universidade Federal do Acre – Floresta campus during the period of isolation resulting from the Covid-19 pandemic. The theoretical contribution of the research lies in the conception of narrative as an exchange of experiences by Walter Benjamin (1987) and in the notion of subject of experience by Larrosa (2002 and 2014); in the legal framework regarding the pandemic and teaching in the pandemic context; in Heidegger's concept of teaching explored by Paviani (2003); and in the notions of Distance Education and Remote Teaching by Arruda (2020), Gomes (2021) and Pimenta (2020). The methodology adopted is a qualitative approach through narrative research. The analysis of the narratives was carried out by comparing both their substantial/content aspect and their contextual/cultural aspect. 20 subjects from the English Literature course participated in the study, 5 of whom were teachers and 15 students. The idea that ERE was harmful to student learning in general and also to teachers in terms of teaching in their respective disciplines is unanimous among them.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Experience; Degree in English Literature; Narratives.

Introdução

O início do ano de 2020 ocorreu dentro de certa normalidade para a maioria dos brasileiros. O mês de março, no entanto, trouxe a chegada concreta dos rumores que até então víamos como um fenômeno estrangeiro pela televisão – o novo coronavírus (SARS-COV-2) contaminou-nos e nos tirou as parcas referências resultantes de uma contemporaneidade líquida. Passamos a conviver de modo incômodo com um campo semântico pouco utilizado até então pela grande maioria da população: pandemia, isolamento, quarentena, distanciamento, máscaras reais/físicas, novo normal, confinamento, protocolos, *home office*, trabalho remoto, dentre outras expressões. Nosso cotidiano se tornou estranho. Nos deslocamos dentro do espaço de nossas próprias residências. Mudamos de vida, de companhias, de tarefas. Fomos obrigados pela circunstância a olhar o mesmo de modo completamente diferente. A reflexão teórica já nos convidava a tempos para essa

mudança e não fomos capazes de fazê-la por conta própria. A contingência veio e nos obrigou. Convivemos de perto com a morte de muitos e, irremediavelmente, ficamos íntimos do sentimento de perda.

Os reflexos desse contexto no âmbito educacional também foram drásticos. Nossas escolas fecharam as portas físicas e iniciaram um processo de recriação caro a alunos, professores, enfim, a toda a comunidade escolar. Nessa conjuntura, calendários escolares foram reorganizados, pais se transformaram de modo repentino em professores. Docentes se vestiram de orientadores de pais. As equipes gestoras das diversas instituições de ensino se desdobraram para mostrar algum trabalho, uma vez que, os prédios escolares estavam vazios. Artefatos tecnológicos até então utilizados por uma grande maioria apenas para o entretenimento passaram a ser vistos como instrumentos obrigatórios de trabalho e estudo. Sem o menor tempo necessário para construir experiência⁵, ficamos distantes/próximos⁶ das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC. As incertezas em torno de um futuro sem referências mínimas se mostravam nas inquietações evidenciadas em formulações que abarrotavam o imaginário de toda a comunidade escolar e daqueles que viviam o seu entorno.

As aulas voltaram (antes da vivência da escola). As diversas secretarias da estrutura governamental e da rede particular de ensino se articularam com suas respectivas comunidades no encaixo desse retorno. Um primeiro e outros depois. As aulas presenciais foram substituídas por aulas *online*. Essa mudança radical expôs, de modo dramático e com cores mais fortes, a ausência de equidade no país; a diversidade de contextos em que se encontram as instituições de ensino no Brasil, as fragilidades estruturais da nação. No entanto, lamentavelmente, isso foi ignorado. E as aulas *online* iniciaram como se fôssemos todos iguais – escolas, professores, alunos, pais...

Os posicionamentos políticos e práticos em torno do retorno às aulas foram diversos. Luci Praun (2020), por exemplo, teceu uma reflexão a respeito do conjunto de medidas tomadas pelo governo federal no contexto da pandemia e dos impactos delas nas relações de trabalho e lamentou a intimidade entre essas medidas e os

⁵ Walter Benjamin, quando reflete a respeito do conceito de experiência estabelece como uma condição *sine qua non* para que ela se efetive, o papel do tempo de maturação das relações. (1987).

⁶ Em letra de canção poética, o cantor Paulo César da Silva declara: “Este é um mundo de distantes próximos...” (Distantes próximos, 2006).

interesses a cada dia mais devastadores do capital. Embrulhadas nas medidas de contenção da pandemia, as grandes empresas do setor tecnológico espraíram suas possibilidades de lucro. Este é um aspecto com o qual ainda não sabemos lidar. Não compreendemos, não assimilamos, não temos ideia dos limites e das reais consequências dessas novas relações implementadas e legitimadas pelas instituições sem o menor espaço de tempo para perguntas, reflexão, compreensão.

Diante desse cenário, é que se situa a pesquisa intitulada Narrativas de um tempo incerto: o Ensino Remoto Emergencial – ERE – na circunstância da Covid-19. Entendemos que, em um cenário como este, a pesquisa científica voltada para este campo, se torna essencial para a compreensão do cenário de extrema calamidade pública provocado pela pandemia do Covid-19. O aspecto que nos interessa mais especificamente é a implantação do ensino em caráter emergencial, algo bastante novo no cenário educativo em comparação ao ensino no formato presencial.

Nesse sentido, a pesquisa teve a seguinte problemática: investigar qual o impacto do ERE⁷ para professores, técnicos e alunos do curso de licenciatura em Letras Inglês – câmpus Floresta, município de Cruzeiro do Sul-Acre, durante o período do isolamento decorrente da pandemia da Covid-19. Para resolução dessa problemática, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o impacto do ERE para professores, técnicos e alunos do curso de licenciatura em Letras Inglês – câmpus Floresta, durante o período do isolamento decorrente da pandemia da Covid-19.

A metodologia adotada nesse trabalho é de abordagem qualitativa por meio da pesquisa narrativa. A coleta dos dados se deu por meio do formulário do *Google forms*, em uma entrevista estruturada em 5 seções, com questões objetivas e apenas uma questão subjetiva, que poderia ser respondida por meio da escrita ou através de áudio. A questão subjetiva tinha como objetivo possibilitar a produção de uma narrativa mais fluida a respeito do ERE por parte dos sujeitos da pesquisa. A análise dessas narrativas foi feita por meio do cotejamento tanto do seu aspecto substancial/conteudístico quanto no seu aspecto contextual/cultural, no intuito de captarmos na gama de experiências trazidas nessas narrativas, o que nos dizem esses atores acerca do ERE.

O aporte teórico da pesquisa está na concepção de narrativa como intercâmbio de experiências de Walter Benjamin (1987) e na noção de sujeito da

⁷ O Ensino Remoto Emergencial se popularizou na universidade pela sigla ERE. A partir desse momento do texto utilizaremos esta sigla para nos referirmos a este modelo de ensino.

experiência de Larrosa (2002 e 2014); no conceito de ensino de Heidegger (1987); nas noções de Educação à distância e ensino remoto de Arruda (2020), Gomes (2022) e Pimenta (2020). O *lócus* da pesquisa é o curso de Letras Inglês do câmpus Floresta da Universidade Federal do Acre e os sujeitos da pesquisa totalizam vinte participantes entre docentes e alunos do curso. O curso de Letras Inglês tem uma comunidade de 151 acadêmicos, no entanto, apenas 20 responderam à pesquisa. Esses são os sujeitos citados acima.

A pandemia na Universidade Federal do Acre

Na esfera da Universidade Federal do Acre, o debate em torno do retorno às aulas após a suspensão em razão da pandemia iniciou efetivamente no início do mês de julho de 2020. A estratégia da Ufac foi iniciar a política de retorno às aulas por meio de TDIC pela pós-graduação *stricto sensu* para, em seguida, implementar na graduação. O Conselho Universitário aprovou duas Resoluções dispondo sobre a oferta de disciplinas por meio do ERE, em caráter excepcional e temporário enquanto perdurou a suspensão das aulas presenciais.

Nesses espaços/tempos de crise e de aguçado uso das tecnologias, marcados, por conseguinte, pelo avanço da informação e das relações virtuais, os modos de expressão se multiplicaram e as possibilidades de dizer se tornaram ainda mais profusas. No contexto das *lives* e reuniões virtuais, por exemplo, a comunicação realizada pelo palestrante ou pelo moderador concorria com o *chat*, onde todos os participantes opinavam em tempo real. Os grupos de *WhatsApp*, do mesmo modo, se estabeleciam como *lócus* de expressão onde os miúdos particulares, à revelia dos debates mais formais, ganhavam corpo e se faziam também discurso, se faziam também objeto de reflexão, fenômeno do pensar.

Esses instrumentos evidenciavam um burburinho em torno do retorno às aulas; das políticas e das decisões institucionais em torno do retorno às atividades escolares; do ERE; das circunstâncias nas quais ele estava sendo implementado; das primeiras experiências realizadas pelos professores nesse novo formato; da recepção pelos alunos a esse novo formato; da adequação dos técnicos administrativos a esse novo feitio de educação formal. Formava-se assim, um ruído simultâneo de muitas vozes – sem o tempo necessário – a fazer, pensar, construir, criticar nosso momento incerto e nossa instituição.

Exemplo disso eram as diversas reuniões virtuais realizadas nos mais distintos níveis de decisão, tais como, Conselho Universitário, reuniões das pró-reitorias, grupos de trabalho e colegiados. Nesses ambientes, as informações circulavam por meio da fala de um moderador principal cruzada com a do *chat* e a de inúmeros grupos de *WhatsApp*. Todos opinando em tempo real e evidenciando a existência de muitos pontos de vista a respeito do fenômeno denominado formalmente de ERE pela Ufac.

Esse desejo de pesquisa nasceu no interior do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens e se justifica por entender que, numa circunstância como essa que enfrentamos, na qual a ausência de referências teóricas que orientem as ações práticas no que tange ao ERE é uma evidência a pesquisa é uma atitude fulcral. Nossos programas das áreas de Ensino e Educação são *lócus* propício para a reflexão e a construção de conhecimento em torno das questões de ensino independente da circunstância em que elas ocorram. Dentro da atual conjuntura, não podemos ignorar a tarefa reflexiva que se colocou diante de nós. Pelo contrário, o ato de debruçar-se sobre tão caudaloso espaço/tempo de pesquisa se justifica como interessante contribuição socio/cultural e como subsídio para pensar nossa educação miúda de cada dia e os impactos que medidas como as levantadas aqui causam no cotidiano de nossa gente. Essa proposta se colocou, desse modo, como um espaço de escuta do burburinho que viveu a instituição em torno desse novo formato de ensino.

Assim, a atitude de escuta aos diversos atores que experienciaram a implementação do ERE na Ufac, se justifica como uma possibilidade de compreensão da reconfiguração política de acesso tecnológico da universidade. Esse é um momento importante possibilitado pela pandemia que guarda um grau de estranhamento considerável para todos os que nele se envolveram. Aproximar-se desse fenômeno por dentro, ouvindo a comunidade acadêmica nos seus mais distintos perfis, sem dúvida é um caminho que pode nos nutrir de sendas teóricas importantes para o amadurecimento da instituição como um todo.

O campus Floresta da Universidade Federal do Acre, localizado no Município de Cruzeiro do Sul, abriga dez cursos de graduação em dois centros acadêmicos – o Centro Multidisciplinar – CMULTI – e o Centro de Educação e Letras – CEL. Diante da crise sanitária global e da incidência de casos de Covid-19 na cidade no início de 2020, para não colocar em risco a vida de discentes, servidores, funcionários

terceirizados e a comunidade acadêmica como um todo, o câmpus adequou-se às medidas instauradas no âmbito da universidade.

A primeira medida tomada foi a suspensão por tempo indefinido do semestre letivo presencial no ano de 2020, estabelecida pela Resolução CONSU\UFAC Nº 4, de 30 de março de 2020, que suspendeu as aulas presenciais da educação básica no Colégio de Aplicação, da graduação e da pós-graduação. Essa Resolução foi orientada pela legislação nacional, pelo Decreto nº 5.496, de 20 de março de 2020, do governo do estado do Acre e pelo Decreto nº 237, de 27 de março de 2020, da prefeitura municipal de Rio Branco, município onde se situa o câmpus sede da universidade. Diante da circunstância que exigia das instituições cuidados preventivos contra a contaminação do vírus, a Universidade Federal do Acre criou ainda o Comitê de Prevenção e Contenção ao Coronavírus.

A partir da suspensão das aulas presenciais, a universidade começou um movimento no sentido de pensar formas de retomar as aulas e dar prosseguimento ao semestre letivo. Nesse momento, as indagações eram muitas: as aulas voltarão? Como? O que estudaremos quando as aulas voltarem? Teremos tempo para nos recuperar do trauma pandêmico? A escola abrirá espaço/tempo para (re)pensarmos nossa época? É nesse contexto que, aproximadamente cinco meses após a suspensão das aulas presenciais o Conselho Universitário publicou a Resolução nº 11, de 28 de agosto de 2020, que dispõe sobre a oferta de disciplinas presenciais através dos meios tecnológicos, denominando este, Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A discussão em todos os âmbitos da universidade se dava por meio remoto no formato de reuniões em salas virtuais e *lives*. Nas mais diversas instâncias colegiadas se discutia o retorno às aulas e a garantia dos cuidados da Universidade Federal do Acre com sua comunidade acadêmica. Assim, decidiu-se como única e possível alternativa naquele momento, o uso do Ensino Remoto Emergencial para continuação das atividades pedagógicas na instituição.

Ensino: uma noção movente

Martin Heidegger (1889 – 1976), filósofo alemão, afirma – o ensinar se dar no deixar aprender.

Verdadeiro aprender é, por consequência, um tomar muito peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma no fundo, aquilo que já tem. A este aprender corresponde também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele mesmo tomar aquilo que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa oferecida, não aprende. Aprende pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado enquanto tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar, assim, somente quem pode aprender verdadeiramente – e somente na medida em que tal consegue – pode verdadeiramente ensinar (Heidegger, 1987, p. 79-81).

Com essa reflexão, o filósofo nos mostra que o ensinar é também deixar que alguém aprenda, e que essas ações são indissociáveis. Há entre eles – o ensino e a aprendizagem – algo que não se pode mensurar ou definir. Paviani (2003), valendo-se da reflexão de Heidegger, tece críticas em relação às teorias de aprendizagem, pelo fato delas validarem e considerarem apenas uma certa forma de aprender, o que implica necessariamente em “rotular” a aprendizagem, não entendendo a sua totalidade. Isso acaba não permitindo uma visão mais ampla e aprofundada sobre a natureza do ensinar.

O autor considera ainda que o aprender ultrapassa qualquer doutrinação que nos lembram métodos de ensino baseados em teorias tradicionais. Neles, os alunos são agentes passivos condicionados a serem meros receptores do conhecimento, e o professor, é visto como o centro; o detentor do saber supremo. O aluno decora, repete fórmulas prontas, acabadas e que não dialogam com suas realidades. Isso é uma forma de doutrinar e impor um conhecimento já pré-concebido e imutável.

Heidegger (1987) mostra o quão é complexo o fenômeno do “aprender”, e quais são as condições e meios que o favorecem. Segundo Paviani, “quando não se tem uma noção clara do que ocorre em alguém quando aprende não é possível ensinar ...há algo nessa relação entre mestre e aprendiz que não pode ser objetivado” (Paviani, 2003, p. 14-16). O aprender, desse modo, é mais do que está informado, não sendo apenas mero acúmulo de conteúdos e informações, é um saber-fazer, um desenvolvimento de habilidades e competências que ultrapassam o simples acúmulo de informações.

Essa complexidade, de modo especial atualmente com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, se faz mais potente ainda. É o que ocorre nas grandes universidades que lidam com esses desafios por meio da busca de atualização dos conhecimentos tanto científicos quanto tecnológicos. Mesmo os professores estando atentos a esses avanços, acompanham com certas dificuldades o mundo da informação e da comunicação. Essa realidade traz consigo pelo menos um ponto negativo, pois ocasiona não só a defasagem nos cursos superiores, implica também no próprio modo de avaliar os processos da aprendizagem.

De acordo com as reflexões elaboradas por Heidegger (1987) em torno do conceito de ensino, ensinar enquanto deixar aprender é uma noção que se fundamenta mais na aprendizagem do que no ensino propriamente dito. Nessa perspectiva, deixar aprender implica no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aprendente. Implica no aprender como se aprende; não só receber informações, mas aprender como chegar às informações de que se necessita; aprender a produzir informação; aprender a manusear artefatos para chegar à informação necessária; aprender a escolher essas informações; aprender o que fazer com elas. – “o conhecimento enquanto conjunto de informações é necessário, porém não é suficiente” (Paviani, 2003, p. 29).

A partir dessa noção de ensino como deixar aprender, podemos pensar a tarefa de ‘romper’ com o ensino presencial no contexto de pandemia. Sair da ‘zona de conforto’ e viver o ensino de forma remota ou híbrida, uma circunstância desafiadora que faz pensar e refletir sobre as mais variadas formas de adaptação para o ensino e para a consequente aprendizagem. As adaptações didáticas e dos currículos refletiram as angústias de todos para a continuação dos trabalhos, e os empecilhos de lidar com os recursos tecnológicos, embora estes estivessem na nossa realidade escolar e na sociedade a bastante tempo.

A noção de ensino como deixar aprender embasa nossa discussão e se torna mais complexa no momento da pandemia que exige a utilização de novos formatos, novas estratégias, novos métodos e novas posturas pedagógicas e humanas. Pensamos, desse modo, um ensino de qualidade, entendido como aquele que promova a inclusão digital e acadêmica dos alunos historicamente excluídos desse modelo de educação; que desenvolva uma formação científica, humana e cultural.

Ensino nos espaços/tempos virtuais

Um aspecto interessante e sintomático desse cenário foi a peleja da reflexão científica em torno da nomeação desse momento. Como chamaremos esse novo jeito de fazer o ensino? A discussão se estabeleceu nos mais diferentes setores da educação. EaD seria o nome? Aulas *online*? Aulas remotas? Ensino remoto? Educação mediada pelas TDIC?... E a discussão permaneceu. O espaço encontrado para esse tipo de reflexão também ganhou nova roupagem. As *lives* se instituíram como o espaço/tempo propício para a discussão acadêmica de foro mais imediato. A universidade veiculou uma *live* interessante a respeito desse tema – “A docência no ensino superior em tempos de pandemia” – com uma das mais lúcidas pesquisadoras da educação brasileira. Professora Selma Garrido Pimenta, fez uma reflexão pertinente entre os termos ensino remoto, ensino *online*, Educação a Distância (EaD) e ensino híbrido deixando entrever, na polidez de sua análise, a insegurança teórica que paira sobre esse nicho.

Segundo Gomes (2021, p. 5), “o ensino à distância no Brasil teve início no século XX, através dos cursos realizados por correspondência [...]”. Entretanto, diante das transformações sociais decorrentes do advento das tecnologias, houve a necessidade de atualizações, diante dos novos desafios nos modos de educar. Como podemos perceber, ainda de acordo com Gomes (2021, p. 5), “com o passar dos anos, a educação à distância foi atualizada face ao surgimento de novos suportes que permitiram uma nova forma de organização das aulas, bem como o acesso às mesmas”. Nesse momento inicial da educação à distância os cursos ocorriam via TV e rádio, como os telecursos transmitidos via TV para acesso a todos os públicos.

Os cursos à distância se modernizaram ainda mais, com o advento da internet 2.0, no intuito de se adequar diante do mundo globalizado. Essa movimentação em torno de um jeito diferente de fazer educação foi regulamentada no Brasil pela Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nela, a EaD foi regulamentada como modalidade educacional, em que o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma mediada por dispositivos atrelados à tecnologia da informação e da comunicação, permitindo que a interação entre aluno-professor ocorra em espaços-tempos distintos (Gomes, 2021, p.5).

A institucionalização da EaD ocasiona uma flexibilidade maior nos modos de aprender, em comparação com o ensino presencial. Haja vista, que os alunos podem

organizar seus próprios espaços/tempos de estudo. Assim, podem cumprir as atividades na hora, no momento, e onde acharem mais viável. Ao mesmo tempo que essa flexibilização dá liberdade aos alunos, por outro lado, lhes impõem um compromisso maior com o processo, tendo em vista que a 'autoaprendizagem' fica sob sua responsabilidade.

O Decreto 5. 622, de 19 de dezembro de 2005, amplia a oferta de EAD para a educação básica e a define desse modo:

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, art. 1º).

A EAD, portanto, se caracteriza por possibilitar a autoaprendizagem; por ser mediada por recursos/suportes tecnológicos; por não seguir a mesma carga horária do ensino presencial; por dispor de material didático específico para esse formato.

De modo distinto da EAD, o ERE é o formato criado no Brasil em caráter emergencial, no contexto da pandemia da Covid-19. Foi estabelecido na Universidade Federal do Acre, por meio da Resolução Consu nº 04/2020 como uma forma de dar continuidade às atividades de ensino na academia. Segundo o Art. 2º dessa resolução:

Entende-se por Ensino Remoto Emergencial o regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica assentada nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), preferencialmente com o uso de software livre e de código aberto, possibilitando a interação entre estudantes e docentes construindo e desenvolvendo conhecimentos que prescindem do compartilhamento de um mesmo espaço físico (Ufac, 2020, art. 2º).

Segundo Arruda (2020, p. 265),

a educação remota online digital se diferencia da Educação à Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial.

Ainda de acordo com a pesquisadora Selma Garrido Pimenta, em *live* apresentada para a comunidade de professores e técnicos da Universidade Federal do Acre em 2020, o

Ensino Remoto (emergencial) é também ensino à distância; se assemelha à EaD somente pelo uso de Tecnologias; mas difere porque é TEMPORAL e usa ferramentas SÍNCRONAS (tempo real); segue as mesmas bases da educação presencial só que à distância; se o aluno tem 4 horas aula no presencial, no remoto terá as 4 horas aula, só que à distância, com uso das tecnologias; reproduz o formato do presencial, que tende a ser transmissivo; praticamente, transpõe o presencial para o remoto (2020).

Por meio da linguagem informal própria da oralidade do gênero *live*, a pesquisadora sintetiza as diferenças que nos ajudarão a pensar as vicissitudes do ERE através das narrativas de alunos, professores e técnicos que estiveram envolvidos no ERE no curso de Letras Inglês da Ufac-câmpus Floresta. Buscamos pensar os impactos desse novo jeito de fazer ensino por meio de suas vivências.

Metodologia: narrativas desse tempo incerto

Esta pesquisa tem como proposta metodológica a coleta de narrativas por meio de entrevista. Baseia-se nas reflexões de Walter Benjamin (1987), que entende a narrativa como veículo de intercambiar experiências. Portanto, a experiência é compreendida nesse contexto como forma privilegiada de tradução da vivência cotidiana dos sujeitos de pesquisa que experienciam um determinado fenômeno. Nesse caso, em específico, o fenômeno denominado ERE.

Os sujeitos da pesquisa – alunos, docentes e técnicos do curso de Letras Inglês do câmpus Floresta que preencheram o formulário de coleta de dados – são entendidos aqui como sujeitos da experiência, tal como definido pelo filósofo da educação espanhol Jorge Larrosa (2002, p. 24):

o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Perceber esses vestígios, as tensões embutidas neles, as ressonâncias e dissonâncias de sentido presentes neles é nosso interesse inicial.

A pesquisa foi feita por meio das TDICs, no uso do aplicativo do *Google forms*. O formulário estava dividido em 5 seções e o participante da pesquisa tinha acesso a elas à medida que preenchia as respostas. Na primeira seção do formulário estava o título do projeto, os cumprimentos aos colaboradores da pesquisa, o objetivo do formulário e o convite a preencherem-no.

A segunda seção era composta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. Na terceira seção, denominada 'contextualizando', estavam as informações gerais: idade, gênero, qual a função na Universidade Federal do Acre – docente, técnico ou aluno, envolvimento com o ERE. A quarta seção do formulário trazia a apresentação do roteiro inicial da entrevista. Ali deixamos um espaço para que os participantes registrassem livremente suas narrativas por meio da escrita ou em áudio.

Sugestão de aspectos a serem abordados na narrativa: houve alterações das suas funções profissionais (jornada de trabalho, tarefas a cumprir...) com o advento do ERE? Quais os impactos pessoais (dificuldades e desafios) inerentes à implantação do ERE durante o período do isolamento decorrente da pandemia da Covid-19? Qual sua opinião a respeito desse formato de ensino? Como tem sido o equilíbrio entre suas funções profissionais e as atividades do lar/atividades pessoais no contexto da pandemia? Fale a respeito de qualidade de vida após a implementação do ERE. Por fim, na quinta seção, deixamos um espaço no final do formulário para que os participantes dessem sugestões para melhorias ao longo do projeto de pesquisa.

A respeito da função na universidade, 20 participantes responderam e desses, 15 afirmaram ser discentes e 5 afirmaram ser docentes. Por fim, quanto ao envolvimento com o ERE, última questão da contextualização dos sujeitos da pesquisa, do total de 20 respondentes, 15 estiveram envolvidos diretamente cursando disciplinas e 5 estiveram envolvidos diretamente, ministrando aulas.

A quarta seção do formulário mostra o lado subjetivo dos participantes da pesquisa. É interessante observar que as respostas, em sua maioria, são curtas. Algumas inquietações já surgem a partir dessa constatação. Qual a razão por que a maioria dos sujeitos da pesquisa (a comunidade do curso pesquisado é de 151 docentes, discentes e técnicos) não foram convencidos a preencherem o formulário

mesmo com toda insistência? Por que, os que responderam registraram em poucas linhas suas experiências com o ERE? Essa recepção da pesquisa no curso de Letras Inglês do câmpus Floresta já seria um dos reflexos do ERE na vida desses sujeitos? O que dizem as narrativas a respeito dessas e de outras questões?

Vozes dos que aprendem e ensinam – os alunos

A partir desse momento passaremos à análise que se dará por meio do cotejamento das narrativas tanto no seu aspecto substancial/conteudístico quanto no seu aspecto contextual/cultural, no intuito de captarmos na gama de experiências trazidas nessas narrativas, o que nos dizem esses atores acerca do ERE.

Como dito antes, 15 discentes do curso de Letras Inglês do câmpus Floresta responderam o formulário de pesquisa e afirmaram ter envolvimento direto com o ERE cursando disciplinas e registraram suas narrativas. Todos registraram suas narrativas de forma escrita. Não houve nenhum registro em áudio (oral). Para a análise enumeramos os 15 participantes em ordem crescente para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Ao analisarmos suas narrativas, podemos observar algo bastante recorrente nos escritos – o “olhar” negativo que eles demonstram ao falar em suas respectivas narrativas sobre o fenômeno denominado formalmente de ERE. É quase unânime essa percepção negativa ao se referirem ao ERE. Das respostas colhidas, 10 dos 15 alunos, se referem ao período de aulas remotas como um momento complicado. É o que vemos nos seguintes fragmentos:

Minha experiência no ensino remoto não foi boa, acredito que as aulas online não supriram minhas necessidades e o aprendizado foi bem reduzido. (Aluno 1).

Outro ponto é que essa modalidade de ensino foi meio desmotivante pra mim, [...]. Em suma, foi um período útil para a continuação dos estudos, mas acredito que em comparação ao ensino presencial o ensino remoto deixa a desejar. Com certeza pode ter dado certo com muitos alunos, mas para mim não foi muito fácil. (Aluno 4).

Durante o ensino remoto, não tive dificuldades em relação ao acesso as aulas e trabalhos, assim como o uso de aplicativos e ferramentas. Porém não achei algo positivo para o meu conhecimento, pois por mais que tenhamos tido a oportunidade de estudar no período remoto não foi algo proveitoso por vários motivos o principal deles a comodidade que de certa forma influencia um pouco no

desenvolvimento de aprendizado ead e também os vários trabalhos passados pelos professores com apenas pdf e vídeos explicativos e tinha também as aulas que não duravam muito, isso não foi proveitoso para meus estudos. Não aprendi o que deveria e deixou a desejar. (Aluno 5).

Na minha opinião o ensino remoto não é a melhor forma de ensino, deixa muito a desejar na qualidade da educação, mas essa forma de ensino pode ser inovadora para ajudar no complemento do ensino tradicional. (Aluno 6).

Nos quatro fragmentos expostos acima, os participantes da pesquisa se manifestaram de modo recorrente em relação ao ERE como uma modalidade de ensino que compromete o aprendizado. Todos os quatro se referem ao ERE negativamente. Isso pode ser visto com mais clareza nos seguintes trechos: “Não supriram as necessidades – aprendizado reduzido” (Aluno 1); “Modalidade meio desmotivante – deixa a desejar” (Aluno 4); “Não foi algo proveitoso por três motivos – Deixou a desejar” (aluno 5); “Não é a melhor forma de ensino – Deixa muito a desejar” (Aluno 6).

Dentre elas, a expressão “deixar a desejar” foi repetida por três participantes. Ainda que seja uma forma de se referir ao ERE muito vaga, essa expressão deixa clara a ideia de um aprendizado que não se dá na mesma medida que aquele possibilitado pelo ensino presencial. Aliás, a comparação com o ensino presencial é outro dado que aparece em boa parte das narrativas. Por esses quatro participantes, o ERE é caracterizado como desmotivante e redutor do aprendizado.

Essa percepção negativa do ERE aparece ainda nos fragmentos seguintes com algumas mudanças linguísticas de escolha lexical. Eles dizem a mesma coisa de modo diferente.

O período emergencial trouxe impactos mútuos a educação, contribuindo não só para uma nova forma de ensinar e aprender, como desencadeou bastante evasão escolar, dentre prejuízos no aprendizado, pois alguns professores não disponibilizavam as gravações das aulas. (Aluno 9).

Confesso ter me assustado com a modalidade no início mas no final de tudo, deu certo. Porém, mesmo tendo funcionado prefiro que o ensino remoto fique apenas na lembrança de um período difícil que o mundo viveu e que possamos utilizar a modalidade presencial por muito tempo. (Aluno 10).

Apesar de ter experiência com esse ensino online devido a pandemia eu acredito que mesmo assim eu ainda continuo a optar pelo

presencial porque é bom estar em socialização com os colegas e professor, o ensino fica mais harmonioso e menos cansativo. (Aluno 11).

O ensino remoto emergencial em minha opinião veio para distanciar os alunos do ensino, a proposta do ensino poderia até ser boa se não tivesse sido proposta ligeiramente[...] (Aluno 12).

Nesses quatro fragmentos a comparação do ERE com o ensino presencial aparece com cores fortes. Dois dos quatro participantes enfatizaram suas preferências pelo ensino presencial. As razões por que eles entendem o ERE como uma experiência negativa são várias: “Prejuízos na aprendizagem”, “bastante evasão escolar”, “veio para distanciar os alunos do ensino”, foi implementado “ligeiramente”. Reforçando esse entendimento o Aluno 10 afirma: “mesmo tendo funcionado prefiro que fique na lembrança”.

Os alunos 7 e 15, ao se referirem ao ERE, também destacam seu lado negativo como proposta de ensino em meio a pandemia, como pode ser observado nos trechos seguintes: “oi, eu participei diretamente do ensino remoto emergencial como discente, cursando disciplina e não consegui me adaptar ao ensino” (Aluno 15). E, reforçando essa concepção, o aluno 7 destaca que durante o ERE, “[...] a interação nas aulas não era tão profunda, a distância contribuía para que isso ocorresse, isso era algo que dificultava o trabalho dos professores também.”

A única narrativa que ressalta aspecto positivo do ERE é a do Aluno 9. Ele visualiza esse tipo de ensino como uma “nova forma de ensinar e aprender”. Faz isso, mas volta para seu olhar negativo quando afirma ter contribuído para a evasão escolar e os prejuízos na aprendizagem.

Alguns termos aparecem de modo recorrente nas narrativas dos discentes. Um vocábulo recorrente e interessante que pode ser observado nos trechos abaixo extraídos de 5 narrativas é a palavra “problemas”: “Alguns dos problemas durante a pandemia de covid-19 é o fato da questão da conectividade” [...] (Aluno 3); “Eu, juntamente com a turma, enfrentamos problemas de conexão ou péssima conexão com a internet”. (Aluno 7). Outro vocábulo que se repete é “dificuldades” – “As minhas principais dificuldades no ensino remoto, foi a questão da conexão com a Internet [...]” (Aluno 6); “No ano de 2020 optei por continuar estudando no ensino remoto em meio a muitas dificuldades [...]” (Aluno 8). Essas palavras demonstram, e reforçam ainda mais, como observado anteriormente nas narrativas dos discentes, o quanto o ERE

desenvolvido durante a pandemia, é visto pelos sujeitos pesquisados, como um modelo de ensino problemático. Ainda que essas palavras divirjam graficamente ou linguisticamente, seus significados representam com traços fortes, a percepção negativa dos sujeitos de pesquisa, ao escreverem em suas narrativas acerca do ERE.

Nessa mesma perspectiva, é cabível destacar, que o “olhar negativo” que os discentes demonstram nas suas narrativas, quando se referem ao ERE como um ensino dificultoso, são acompanhados de elementos de justificativa, que se revelam nos escritos, e assim, demonstram a dimensão dos problemas ocorridos ao longo da implantação do ERE.

Segundo o que pautam essas narrativas, uma das dificuldades enfrentadas pelos discentes do curso de Licenciatura em Letras Inglês do câmpus Floresta durante o ERE é o fator falta de conexão ou dificuldades de acesso à internet: “Sinal ruim” (Aluno 1); “é o fato da questão da conectividade” (Aluno 3); problemas de conexão ou péssima conexão com a internet” (Aluno 7); “Esse formato torna-se complicado quando de início todos precisavam ter internet de qualidade para ter acesso as aulas ministradas nesse período” (Aluno 10).

Outrossim, quando eles fazem um paralelo entre ensino, ERE e tecnologia algo visivelmente preocupante nas narrativas dos discentes é exposto. Sobre isso, o Aluno 11, diz que por ser uma nova forma de estudar *online*, isso causou a preocupação dele não ter acessibilidades nos trabalhos de aulas e, também, na sua participação nas aulas *live*. O Aluno 3 também destaca, que o problema da questão de conectividade era um incômodo para ele, pois muitas das vezes não dava para assistir as aulas por conta da falta de conexão de *internet* – “pois muitas vezes nem mesmo dava para assistir as aulas por conta dessa questão de conexão de *Internet* e isso sinceramente é bastante incômodo” (Aluno 3).

É interessante destacar, que o Aluno 3, considera o ERE ruim, quando se refere a falta de uma conexão de internet de qualidade, mas para ele, com a implantação do ERE “[...] a qualidade de vida de certa forma até melhorou pois não tinha mais aquele estresse de esperar ônibus ou se preocupar em ter dinheiro pra faculdade ou o horário do ônibus. Essa modalidade de ensino faz bem pro bolso” (Aluno 3). Similarmente ao Aluno 9, ele enxerga o ERE de forma positiva, mas no que se refere a melhoria no aspecto econômico, ou seja, é o formato que exige menos gastos de deslocamento para a continuidade dos estudos.

Nessa mesma linha de raciocínio, outro discente diz que “[...] o ensino remoto causou impactos no desenvolvimento pró-ativo nas disciplinas, o que era desmotivante ter que sair das aulas, perder explicações importantes por estar sem acesso à *internet*” (Aluno 12). A conexão de internet, também causou desmotivação para o aluno 12, isso fica bastante evidente em sua narrativa. Ele deixa claro que a falta de uma conexão de internet de qualidade o prejudicou no seu processo de aprendizagem.

Sobre o acesso à internet, o aluno 8 destaca ainda que optou por estudar no ensino remoto em meio “a muitas dificuldades, principalmente em relação a internet e ferramentas tecnológicas que me faltavam”. E o aluno 13 completa, “Eu não tinha Internet em casa” (Aluno 13). Na última fala dos discentes, 8 e 13 surgem dois elementos novos que nos dizem muito acerca do ERE, além da péssima conexão de internet, o fator, falta de ‘ferramentas tecnológicas’ e ‘não tinha internet em casa’, é destacado por ambos, como um elemento que surge como um disparador de dificuldades no tocante ao ERE.

Nas narrativas dos discentes do Curso de Licenciatura em Letras Inglês do câmpus Floresta, podemos observar ainda, outras problemáticas que surgem como marca do ERE. Sobre isso, os fragmentos seguintes extraídos das narrativas dos alunos 1 e 2, são desveladores: “consequências psicológicas”, “estresse da convivência diária”, “pessoas fragilizadas com o isolamento”, “convívio integral”, “preocupação”, “estresse”, “angústia”, “insegurança”. Essas sentenças e expressões, surgem nas duas narrativas com um teor repleto de significados, e representa com densidade, o efeito causado pelo ERE.

A pandemia trouxe consequências psicológicas, o dilema de estudar e ao mesmo tempo lidar com situações que estavam ocorrendo em nossas famílias, perdas de amigos e familiares, pessoas fragilizadas com o isolamento e ainda o estresse da convivência diária (Aluno 1).

Algumas pessoas conseguiram conciliar esse novo modo de vida, porém, outras não. Esse foi o meu caso, com o convívio integral com os familiares, foi impossível não haver discussões e desavenças, o que diminuiu muito o ânimo para manter tudo sendo feito, me fazendo desistir de algumas matérias e acumular angústia e insegurança. A qualidade de vida baixou muito, a preocupação e estresse eram os sentimentos mais presentes no dia a dia, o que não mudou muito com o ensino remoto emergencial (Aluno 2).

No início de sua narrativa, o aluno 2 deixa claro sua insatisfação com o ERE, segundo o que pauta a narrativa dele, o fator, “convívio integral com os familiares”, em meio a “discussões e desavenças”, e o acúmulo de “angústia e insegurança”, fez com que desistisse de algumas matérias. Ele destaca ainda, que “a qualidade de vida baixou muito” e que com a implantação do ERE, esses sentimentos de angústia se afloraram ainda mais. Diferente do Aluno 3, os alunos 1 e 2, consideram que com a pandemia e a implantação do ERE, a qualidade de vida baixou. Sobre isso, o Aluno 6 destaca o seguinte: “No que diz respeito à minha qualidade de vida na pandemia, foi bem difícil, tive que adaptar minhas atividades, sofri de ansiedade e tive que adaptar minha vida também”.

Outra situação que ecoa nas narrativas dos alunos é o fato do ambiente de casa não ser muito propício para a aprendizagem, devido aos barulhos externos que dificultavam a concentração nas aulas. Ao analisarmos os trechos das narrativas, podemos perceber esses detalhes: “Os barulhos externos atrapalhavam muito, pessoas, animais, construções, tudo era distrações para a aprendizagem” (Aluno 1). Esse revela que o ambiente de casa, ‘adaptado’ para o ERE, não era um espaço acolhedor para os estudos. É o que visivelmente podemos inferir a partir desse trecho. Isso se repete nas vozes dos Alunos 4 e 7:

[...], mas em muitos momentos tive dificuldade de concentração durante as aulas e de me dedicar mesmo nos estudos. Primeiramente porquê a minha casa não é um ambiente muito propício, aqui é bastante barulhento e isso me atrapalhava bastante principalmente na hora de fazer trabalhos. (Aluno 4).

Ver as aulas em casa, muitas vezes não era tão fácil, visto que não moro sozinho, e o próprio barulho da rua ou vizinhos, causava um certo incômodo. Porém, o ensino remoto me deu uma esperança de terminar a graduação, ou de não ficar tão atrasado, e estudar foi de certa forma, uma saída para fugir da fadiga do isolamento (Aluno 7).

Aqui, o Aluno 7 ressalta, além da dificuldade de trabalhar em casa, que o ERE lhe deu a esperança de concluir sua graduação, e possibilitou que ele não ficasse tão atrasado. Ele viu o estudo como uma forma de alento durante o período de isolamento em decorrência da pandemia do coronavírus. É próximo ao que diz o Aluno 8:

[...] via sempre confundindo meus deveres domésticos com os deveres da faculdade, já que, fazia tudo em casa mesmo. Não conseguia tirar um tempo para estudar apenas para a faculdade, tive q refazer todo meu cronograma e arrumar uma forma de encaixar tudo dentro de uma nova realidade onde eu já não podia mais sair de casa e ter contato com outras pessoas[...] (Aluno 8).

Um pouquinho diferente dos alunos 4 e 7, ele se queixa da dificuldade de administrar o tempo, e conseqüentemente isso dificultava seu desempenho nos estudos. Uma vez que ele não conseguia separar as atividades domésticas e as da graduação. É visível, que a função dos espaços, para ele se misturava.

As narrativas registradas nos formulários pelos 15 alunos da licenciatura em Letras Inglês do câmpus Floresta deixam perceber que a experiência com o ERE durante o período da pandemia da Covid-19 foi marcante e negativa. Como sujeitos da experiência, eles foram afetados profundamente por essa circunstância. O ERE é visto por esses discentes como um formato de ensino dificultoso e problemático. As principais razões que os levaram a esse entendimento são a dificuldade de acesso às TDICs; o desencadeamento e o agravamento de problemas psicológicos advindos do distanciamento social, do convívio com a doença nas famílias e com a obrigação de dar conta de tarefas em meio à pressão/tensão emocional; a mistura das funções dos espaços de casa com os espaços da sala de aula; os conseqüentes prejuízos na aprendizagem; o aumento significativo da evasão escolar; e a implementação aligeirada desse formato de ensino.

Vozes dos que ensinam e aprendem – os professores

Em relação às narrativas dos docentes do curso de Licenciatura em Letras Inglês, dos 17 professores do curso, apenas 5 responderam à pesquisa, e afirmaram que estiveram envolvidos diretamente com o ensino remoto emergencial ministrando aulas. Assim como os alunos, todos eles registraram suas narrativas por meio da escrita. Não houve nenhum registro em áudio (oral). Para a análise enumeramos os 5 participantes em ordem crescente para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Nas narrativas dos docentes, o ERE também não foi visto como algo positivo e agregador para o ensino e a aprendizagem, como podemos observar nas falas das três professoras a seguir:

De modo geral, o ensino remoto foi péssimo! (Professora A).

Minha opinião sobre o ERE é: "ainda bem que acabou" rsrs. (Professora B).

Não vi o período de ensino remoto como benéfico para a qualidade do trabalho desenvolvido em uma universidade federal. (Professora E).

Em suas respectivas falas, elas demonstram com palavras, o quanto o ERE foi prejudicial para o ensino. A expressão “péssimo” dita pela professora A, reforça com veracidade sua insatisfação com esse ensino. A professora B, com a expressão onomatopeica – “rsrs”, brinca e diz: “ainda bem que acabou”. E a professora E destaca que não vê o ERE como um ensino benéfico em uma instituição que é reconhecida por adotar o ensino presencial. Ela visivelmente destaca a insatisfação ao se referir ao ERE.

A professora D, diferentemente das professoras A, B e E, disse no trecho a seguir:

[...] O ERE foi bom de certa forma, pois poderíamos adiantar algumas disciplinas (aqueles que deviam alguma) e não precisaríamos ficar parados. Mas para quem é professor, a sala de aula física é tudo de bom. O contato olho a olho, a troca de energia é o que faz a aula ser algo extraordinário[...]. (Professora D).

Ela mostra aspectos positivos desse formato de ensino: a possibilidade de adiantar disciplinas; não parar as atividades de ensino. Porém, assim como os discentes, ao comparar o ensino presencial com o ERE, ela diz preferir o presencial, por conta do contato direto/físico com o outro.

Embora a professora C não demonstre explicitamente sua concepção negativa acerca do ERE, deixa claro que foi um momento conturbado. Com os seguintes trechos, podemos evidenciar isso: [...] não estávamos preparados para o Ensino Remoto Emergencial, assim como não estávamos preparados para o período pandêmico. Os recursos para que o ensino alcançasse aprendizagens efetivas não foram implementados. [...].

É unânime entre as cinco professoras, a concepção do ERE como um momento caótico para o ensino, em que as circunstâncias do período pandêmico as obrigaram a encarar essa nova realidade da sala de aula. Também sobressai em suas falas o fato de o ERE ter sido instalado de forma repentina, causando impactos tanto físicos

quanto psicológicos. Outra situação narrada por elas que causava muita insegurança era a dificuldade de lidar com as turmas, sendo que os estudantes não davam o retorno em relação à compreensão dos conteúdos e pouco interagiam nas aulas online, como pode ser observado abaixo na fala de três professoras:

Os alunos não tinham interesse nas aulas, não participavam das aulas síncronas e tiveram muitas dificuldades para fazer as tarefas assíncronas [...]. (Professora A).

Além disso, a relação virtual com os estudantes, que sequer ligavam as câmeras me incomodava. Em alguns momentos eu parecia estar falando sozinha, sem uma participação mais efetiva dos estudantes. (Professora B).

Eu conversava com uma turma de 30 a 40 alunos mas obtinha retorno (de voz ou pelo chat) de, no máximo três ou quatro (quando muito). Não conseguia saber se os alunos estavam ali me ouvindo e me vendo ou se apenas ligavam o computador, entravam na sala e depois esqueciam. (Professora C).

Ao analisarmos os escritos acima, podemos inferir que a professora A, afirma que os alunos não tinham interesse nas aulas síncronas. E esse fato, ocasionava dificuldades nas resoluções das atividades assíncronas. A professora B demonstra sua insatisfação, ao se referir à relação virtual com os alunos, que não ligavam a câmera para uma participação mais efetiva, e isso, a incomodava. A professora C, assim como a Professora B, destaca seu incômodo com a falta de retorno dos alunos. Isso a preocupava, pois ela não sabia se estavam realmente ali assistindo as aulas *online*. Essa constatação era um percalço para elas, como pode ser observado em suas próprias falas.

Essas narrativas nos revelam que as professoras se sentiam desmotivadas em relação ao ERE, pois o fato de não haver esse retorno dos acadêmicos, de certa forma as desestimulava em sua atividade docente. A recepção dos alunos foi um fator preocupante na concepção delas.

Os fragmentos abaixo, apontam mais problemas em relação ao ato de lecionar na pandemia:

Houve um excesso na carga de trabalho, pois o semestre ficou mais curto, com mais horas diárias de trabalho. (Professora A).

Houve sim alterações de minhas funções profissionais de modo que estas parecem ter sido sobrecarregadas, não apenas pelo fato de ter que aprender repentinamente a lecionar através de plataformas virtuais, mas principalmente pelo fato dos trabalhos domésticos se entrelaçarem aos profissionais, ocasionando uma sobrecarga do meu trabalho. (Professora B).

[...] Do ponto de vista da professora que sou posso falar que ficamos diante de uma nova forma de se relacionar com o tempo, com o espaço e com o trabalho. Nossa jornada de trabalho, mais do que nunca, obedeceu ao deslimite do "até dar conta de tudo". (Professora C).

Para o ensino remoto era necessária uma internet de boa qualidade, o que não temos em Cruzeiro do Sul. Isso gerava estresse dos alunos e dos professores, atrasava conteúdo, reduzia o número dos encontros e duplicava os trabalhos para compensar os dias perdidos. (Professora E).

Podemos perceber nesses trechos que o excesso na carga de trabalho também se tornou algo cansativo e exausto para elas, uma vez que prejudicava o processo de ensino e aprendizagem. Os motivos para essa sobrecarga são vários, como citado nas narrativas: sobrecarga no trabalho docente, destacado pela professora C, com as seguintes palavras “nossos tempos se misturavam e, às vezes sem perceber, estávamos respondendo perguntas de alunos às 23 horas, na madrugada ou em pleno almoço”. E “a péssima conexão de internet” destacado pela professora E que impedia os encontros síncronos e sobrecarregava o trabalho para recompor o tempo perdido. Outro destaque foi a difícil tarefa de lidar com os “artefatos tecnológicos”, destacado pela professora B, que afirma ter tido dificuldades com esses recursos, uma vez que teve que aprender a lidar com eles. Para ela “os principais impactos pessoais foram ter que lidar com as novas tecnologias de maneira repentina”.

Por outro lado, a professora E, vê o período de uso das plataformas digitais oferecidas pelo ERE, como uma experiência que,

[...] foi positiva pela obrigatoriedade de uso das tecnologias. Eu tive que dominar minimamente alguns aplicativos e isso me fez aproximar mais das possibilidades tecnológicas que podem fazer melhorar o processo ensinoaprendizagem caso não se valorizem mais os meios (aplicativos) do que os fins (aprendizagem). (Professora E).

A professora B destaca ainda a dificuldade de lidar com os dois papéis que, repentinamente, foi obrigada a desempenhar por conta desse cenário da pandemia

da Covid-19, um de ser professora e o outro de ser mãe e dona de casa. Isso era preocupante para ela, ter que lidar e separar a dona de casa da professora. Ela ainda destaca:

[...] não gostei da experiência e espero que não venha a se repetir. Posso assegurar que a qualidade de vida, principalmente das mulheres, mães e professoras ficou seriamente comprometida, uma vez que as atribuições do lar se imbricaram com as profissionais, sobrecarregando em grande medida nossas atribuições e preocupações. (Professora B).

As narrativas das cinco docentes da licenciatura em Letras Inglês do câmpus Floresta da Ufac, assim como as narrativas dos discentes, apontaram o ERE como um formato de ensino insuficiente para garantir a aprendizagem dos alunos. Todas as professoras que responderam o formulário de coleta de dados mostraram uma concepção negativa do ERE. Nas narrativas delas esse olhar foi ainda mais enfático. Essa concepção foi justificada pela falta de contato olho a olho nas aulas *online*; a falta de interesse dos estudantes manifestada por meio da atitude não responsiva durante as aulas e do fato de não quererem ligar as câmeras para um contato mais próximo; o excesso da carga de trabalho; a alteração das funções profissionais e a conseqüente mistura das funções profissionais com as atividades do lar e com o cuidado de si; a dificuldade em ter uma *internet* de qualidade disponível para o trabalho docente; e a obrigatoriedade de dominar as TDIC em um curto espaço de tempo.

Assim, fazendo um exercício de sistematização, estes resultados apresentados no decorrer desta explanação, nos impulsionam a concluir que o ERE, como proposta de ensino no contexto de pandemia lançou luz em diversas deficiências enraizadas a muito tempo em nossa sociedade. A falta de equidade foi explicitada de modo assustador nesse período de pandemia, desde as desigualdades econômicas, sociais até as educacionais.

A seguir, explanamos um pouco mais sobre isso, em nossas considerações finais.

Considerações finais: sobre narrativas, tempos e ensinamentos incertos

É perceptível nas narrativas dos sujeitos da pesquisa – alunos e professores do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFAC-Câmpus Floresta – o quanto o ERE foi pouco proveitoso para a aprendizagem. Nesse sentido, o ERE foi descrito como redutor do aprendizado. A concepção negativa desse modelo de ensino é praticamente unânime nas narrativas colhidas. Principalmente, quando comparam o ensino presencial com o ERE.

Por conta da urgência da adesão a esse novo formato de ensino, sua implementação trouxe pontos negativos que impactaram os sujeitos de modo devastador. Esse quadro se desenha no interior de uma instituição que desenvolvia, antes da pandemia, o ensino no formato presencial e, pelas circunstâncias, obrigou-se a aderir ao ERE. Essa adaptação repentina, segundo o que consta nas narrativas, influenciou a concepção negativa que os sujeitos têm acerca do ensino desenvolvido em meio ao caos da pandemia.

Outro ponto observado nas respostas dos participantes da pesquisa, é que a conexão de *internet* prejudicou muito o processo de ensino aprendizagem nesse período de distanciamento social, uma vez que, a má qualidade de *internet* ou a falta dela, os desmotivava para a continuação dos estudos em meio a pandemia. Além do mais, a dificuldade de lidar com os aparatos tecnológicos é algo bem recorrente nas respectivas narrativas.

Tanto as narrativas dos docentes quanto as dos discentes nos mostram que os sujeitos da pesquisa se dizem muito ansiosos durante o período pandêmico. E demonstram ainda, a dificuldade de estudar em casa, visto que, as atividades do lar se mesclavam com as da graduação, especialmente para quem é dona de casa, o que dificultou muito o processo ensino-aprendizagem como um todo. Consoante a isso, outra situação que ecoa nas narrativas dos alunos é que, segundo eles, o ambiente de casa não era muito propício para a aprendizagem, devido aos barulhos externos que dificultavam a concentração. Também foram destacados os problemas familiares e a dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com os afazeres domésticos. Esses fatores foram algo bastante recorrente nas narrativas dos discentes.

Nas narrativas das cinco docentes do curso de licenciatura em Letras Inglês do câmpus Floresta, o ERE também foi descrito como uma proposta de ensino

deficitária. É unânime entre as cinco professoras, a concepção do ERE como um momento caótico para o ensino. Ele foi instalado de forma repentina causando impactos tanto físicos quanto psicológicos. Outro problema que ressoa nas narrativas das docentes foi a relação virtual com os alunos, algo bem preocupante nas concepções das docentes. Segundo o que pautam suas narrativas, os discentes não interagiam com elas nas aulas síncronas e isso causava um sentimento de solidão. Além do mais, essa falta de interação com os alunos afetava o próprio processo ensino-aprendizagem. Esse fator foi bem preocupante na visão delas.

A sobrecarga do trabalho docente no contexto de pandemia com a implantação do ERE também foi para as docentes, um processo difícil, pois elas tiveram que se adaptar a uma forma de lecionar diferente da habitual, tiveram que se reinventar. Esse processo de adaptação, foi algo que as sobrecarregou muito, uma vez que, suas casas se tornaram além de espaço de acolhimento familiar, espaço de sala de aula.

O manuseio das plataformas digitais também foi citado em suas narrativas, tanto de forma positiva como de forma negativa. O uso desses aparatos tecnológicos possibilitou a autorreflexão quanto ao fazer docente. E possibilitou também que elas conseguissem atrelar o processo ensino-aprendizagem às plataformas digitais mesmo em meio as muitas dificuldades de lidar com elas. Portanto, as docentes compreenderam a extrema necessidade de aliar a tecnologia educacional à prática docente, talvez esse tenha sido um dos poucos aspectos positivos da conjuntura pandêmica e de seus reflexos na educação.

Em relação à implantação do ERE, através das narrativas desses sujeitos de pesquisa, percebemos que esse formato de ensino precisa urgentemente ser revisto. Foi possível percebermos a extrema necessidade de o processo ensino-aprendizagem ser atualizado em situações de urgência. Com o uso das plataformas digitais, os professores puderam perceber a necessidade de estarem atualizados pedagogicamente face a esse mundo globalizado. Apesar do ERE ter sido recepcionado de forma negativa pela maioria dos sujeitos pesquisados, sua implantação mostrou através das narrativas que o ensino presencial, a depender da vontade dos sujeitos de pesquisa terá vida longa como modelo de ensino.

Os motivos para essa negatividade dos participantes no que se refere ao ERE foram vários: dificuldades de conexão com a internet ou a falta dela, problemas psicológicos e familiares, excesso na carga de trabalho (docentes) e dificuldades de

adaptação quanto a esse formato de educação. Em contrapartida, essa experiência serviu para que todos os envolvidos com o ERE pudessem refletir acerca de suas vivências com esse fenômeno no contexto pandêmico.

Walter Benjamin (1987), quando se refere ao conceito de experiência, a entende como forma privilegiada de tradução da vivência cotidiana. Nesse caso em específico, os sujeitos pesquisados experienciaram o ERE e traduziram as suas vivências cotidianas em meio a pandemia através de suas narrativas. Desse modo, a ação de narrar foi o veículo de transmissão e expressão das experiências dos sujeitos. Ela também é vista como uma maneira de compreender a experiência, já que, quando o sujeito narra, ele recorda e, ao rememorar, reorganiza os fatos vividos, reorganiza a própria experiência.

Assim, os participantes, alunos e professores do curso de licenciatura em Letras Inglês da Ufac – câmpus Floresta, assumiram conforme define Larrosa (2014) o *status* de sujeitos da experiência. Esse sujeito é definido não por sua atividade, mas por sua abertura e disponibilidade.

O ERE nos ensinou a olhá-lo de modo completamente diferente. Suas marcas se refletem até hoje na vida cotidiana dos sujeitos pesquisados e, muito provavelmente continuará os impactando por longo tempo. O ERE possibilitou, ainda que de forma rápida, que pudéssemos nos formar, nos construir e nos reconstruir através da autorreflexão. Dando a cada sujeito que vivenciou esse formato de ensino, a oportunidade de compreensão da extrema necessidade de termos ao nosso lado pessoas para compartilhar nossas tristezas e alegrias, talvez esse seja nosso maior aprendizado. Enfim, o ERE, foi em si um tempo/espço de múltiplas aprendizagens, ainda que por circunstâncias tão difíceis e perturbadoras. Nesse sentido, serviu como orientador para mudarmos a rota e seguirmos adiante mais cõscios de nossa humanidade.

Referências

ACRE. **Decreto 5.496**, de 20 de março de 2020. Estabelece novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.senamadureira.ac.gov.br/product-page/decretoestadual-n-5-496-estabelece-novas-medidas> . Acesso em: 23 fev. 2023.

ARRUDA, Eucídio P. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede: Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> . Acesso em: 07 nov. 2022.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov In.: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol.1 Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 23 fev.2023.

BRASIL. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto5622-19-dezembro2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html> . Acesso em: 23 fev.2023.

Distante próximos. Intérprete: Paulo César da Silva. Compositor: Paulo César da Silva. In: Pescador. Intérprete: Grupo logos. Rio de Janeiro: Grupo Logos, 2006. Disponível em: Distantes Próximos (feat. Paulo César) – música e letra de Grupo Logos, Paulo César | Spotify . Acesso em 14 mar 2024.

GOMES, A. L. **Impressões sobre o ensinar e o aprender em tempos de pandemia de covid 19**. em re-vista\Uberlândia-MG, v.28, p.1-20, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-14> . Acesso em: 05 nov. 2022.

HEIDEGGER, M. **Que é uma coisa?** Brasil Ltda: Edições 70, 1987.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação: Universidade Estadual de Campinas. Vol. 19. Jan/fev/mar/abr. 2002. P. 20-28.

LARROSA, J. B. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PAVIANI, J. **Ensinar deixar aprender**. Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2003.

PIMENTA, S. G. **A docência no ensino superior em tempos de pandemia**. [S.l.]: Universidade Federal do Acre. 2020. 1 vídeo (2 horas: 07 min: 30 segs.) [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDx1zJ03E3M&t=2275s> . Acesso em: 20 fev. 2023. UFACTv – Youtube.

PRAUN, Luci. **A Espiral da Destruição**: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. Trabalho, Educação e Saúde, v. 18, n. 3, 2020, e00297129. DOI: 10.1590/1981-7746sol00297

Rio Branco (AC). **Decreto nº 237**, de 27 de março de 2020. Prorroga prazos fixados nos Decretos Municipais nº 196, de 17 de março de 2020 e nº 200, de 19 de março de 2020. Disponível em:

<http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wpcontent/uploads/2015/06/DECRETO-N%C2%BA-237-2020-Prorroga-os-prazos-fixados-noDecreto-n%C2%BA-196-e-200-2020-CORONA%3%8DRUS-COVID-19.pdf> . Acesso em: 05 nov. 2022.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Resolução Consu nº 11**, de 28 de agosto de 2020. Dispõe sobre a oferta de disciplinas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Acre, enquanto perdurar a suspensão das aulas presenciais. em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-2020/resolucaoconsu-no-11-de-28-de-agosto-de-2020.pdf/view> . Acesso em: 23 fev. 2023.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Resolução nº 04**, de 30 de março de 2020. Suspende as aulas de educação básica no Colégio de Aplicação, graduação e pós-graduação presenciais, bem como a realização de eventos no âmbito da Ufac, por tempo indeterminado. Disponível em:

<http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-2020/resolucaoconsu-no-11-de-28-de-agosto-de-2020.pdf/> . Acesso em: 05 nov.2022.