

## Do ensino remoto ao presencial: entre travessias e desafios



**Idorlene da Silva Hoepers**<sup>i</sup> 

Instituto Federal Catarinense, Camboriú, SC, Brasil

**Alexandre Vanzuita**<sup>ii</sup> 

Instituto Federal Catarinense, Camboriú, SC, Brasil

**Francini Scheid Martins**<sup>iii</sup> 

Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça, SC, Brasil

### Resumo

Objetivou-se discutir os desafios da formação de professores na educação superior, na travessia entre o ensino remoto e o retorno ao presencial, por meio das respostas de docentes e acadêmicos das licenciaturas de um Instituto Federal. A produção de dados ocorreu em dois momentos, o primeiro durante o ensino remoto e o segundo após o retorno às atividades presenciais, utilizando questionário semiestruturado *on-line*, na plataforma Google Forms, com questões dirigidas aos docentes e estudantes dos cursos de licenciatura. As análises seguiram a perspectiva descritiva e interpretativa. Constatou-se que os estudantes viveram processo de adoecimento não apenas individual, mas também coletivo, com dificuldades nos processos de (re)adaptação, prejuízos na aprendizagem e cansaço físico e mental. Com relação aos docentes, houve aumento da burocratização das atividades, adoecimento mental e psíquico, decorrente do processo de intensificação e extensificação do trabalho, iniciado ainda no contexto da pandemia, aproximando-os da lógica da gestão empresarial.

### Palavras-chave

educação superior; formação de professores; curso de licenciatura.

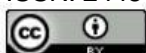
### From remote to in-person teaching: Between crossings and challenges

### Abstract

The objective was to discuss the challenges of teacher training in higher education, in the transition between remote teaching and the return to face-to-face teaching, through the responses of teachers and undergraduate students at a Federal Institute. Data was collected in two stages, the first during remote teaching and the second after returning to face-to-face activities, using a semi-structured online questionnaire on the Google Forms platform, with questions addressed to teachers and students on the degree courses. The analysis followed a descriptive and interpretative approach. It was found that the students experienced a process of becoming ill, not only individually, but also collectively, with difficulties in the processes of (re)adaptation, losses in learning and physical and mental fatigue. With regard to teachers, there was an increase in the bureaucratization of activities, mental and psychological illness, due to the process of intensification and extensification of work, which began in the context of the pandemic, bringing them closer to the logic of business management.

### Keywords

higher education; teacher training; degree course.



## De la enseñanza remota a la presencial: entre cruces y desafíos

### Resumen

Se objetivó discutir los desafíos de la formación de profesores, en la enseñanza superior en la transición entre la enseñanza a distancia y el retorno a la enseñanza presencial, a través de las respuestas de profesores y estudiantes de licenciatura en un Instituto Federal. Los datos fueron recolectados en dos etapas, la primera durante la enseñanza a distancia y la segunda después del retorno a las actividades presenciales, utilizando un cuestionario semiestructurado en línea en la plataforma Google Forms, con preguntas dirigidas a profesores y estudiantes de licenciatura. Los análisis fueron descriptivos e interpretativos. Se constató que los alumnos vivieron un proceso de enfermedad no sólo individual, sino también colectivo, con dificultades en los procesos de (re)adaptación, pérdidas en el aprendizaje y cansancio físico y mental. En cuanto a los profesores, hubo un aumento de la burocratización de las actividades, enfermedad mental y psicológica, debido al proceso de intensificación y extensificación del trabajo, que se inició en el contexto de la pandemia, acercándolos a la lógica de la gestión empresarial.

### Palabras clave

enseñanza superior; formación del profesorado; cursos de grado.

## 1 Introdução

A partir da pesquisa realizada, iniciamos este texto refletindo sobre as travessias da formação de professores que nem sempre ocorrem em águas calmas. Definida por Aulete (2012) como “ação ou resultado de atravessar”, entendemos que essa travessia carrega consigo inúmeros desafios que se manifestam conforme o contexto vivido em determinado momento. Assim, este resultado de atravessar pode acontecer calmamente, sem grandes desafios, mas definitivamente não foi o que aconteceu com docentes e acadêmicos dos cursos de licenciatura durante e após o período da pandemia causada pelo vírus Covid-19. Cada um/a viveu a travessia enfrentando seus medos e aflições e muitos não obtiveram sucesso nesse processo, pois perderam-se pelo caminho.

Aqueles que conseguiram permanecer na travessia, no caminho da formação de professores, na maioria das vezes, não saíram ilesos, especialmente na educação superior, uma vez que carregaram o peso da realidade vivida e sentida. A partir dessa reflexão inicial sobre travessias e desafios, neste texto, o objetivo é discutir os desafios da formação de professores na educação superior, na travessia entre o ensino remoto e o retorno ao presencial, por meio das respostas de docentes e acadêmicos das licenciaturas de um Instituto Federal (IF).

É importante destacar que, especialmente no contexto brasileiro, após a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar a pandemia em 11 de março de 2020, vivemos o caos pelo descaso e demora nos dispositivos legais que deveriam ter sido celeremente exarados pelo poder central, sobretudo pelo fato de o país estar sob um governo de extrema direita. A negação à ciência (e à racionalidade) e o descaso com a situação caótica foram os gatilhos para o que ficou mundialmente conhecido como o despudorado “E daí!” do inominável. No dia 28 de abril de 2020, ao tomar conhecimento que o Brasil havia alcançado o triste recorde de mortes pela Covid-19, a resposta do presidente à época foi essa, que se confirmou com o que viria pela frente, com afirmações como: “Eu não sou coqueiro”. A cena foi desoladora, os efeitos do descaso ainda mais, gerando impactos negativos em todos os campos sociais, especialmente ao da saúde e educação.

No âmbito institucional do IF investigado, após as recomendações nacionais e estaduais, a resposta foi rápida com a instalação de um Comitê de Crise e de um grupo de trabalho que recomendou a passagem do ensino presencial para o remoto em um período de aproximadamente 15 dias. No entanto, essa travessia foi complexa em todos os sentidos, tanto para os professores habituados a desenvolver suas aulas e práticas pedagógicas na presencialidade quanto para os acadêmicos e suas famílias, que passaram a compartilhar os espaços formativos em suas residências. Um dos desafios impostos aos docentes foi a falta de conhecimento e experiência para atuar no ensino remoto, o que fez com que fossem levados a uma tentativa de transposição do modelo presencial para o remoto, algo incompatível com a realidade/necessidade.

Nesse processo, foi possível observar que a carga de trabalho docente se (ex)intensificou, gerando uma sobrecarga, levando a processos de adoecimento. Para os discentes não foi diferente, o excesso de demandas impostas despertou o sentimento de exaustão. Os relatos dos docentes e discentes sobre as condições precárias para aprender e ensinar foram extensificadas para o ambiente familiar, onde tudo se misturava, como, por exemplo, o cuidado com as crianças e animais no mesmo espaço da aula síncrona, em frente ao computador ou celular, no contexto da formação. Além disso, esses relatos demonstraram que a saúde emocional e psíquica dos docentes e discentes ficou muito prejudicada, pela mesma razão: a comunhão e o compartilhamento

do espaço do trabalho e as outras dimensões da vida estavam ocupando o mesmo lugar chamado “lar” (Martins *et al.*, 2021).

Após esse primeiro momento nevrálgico e instável da vida, no segundo momento foi necessária outra travessia, com novos desafios do remoto para o presencial. A primeira configurou-se como uma passagem ao desconhecido, assim como a segunda, visto que o retorno à presencialidade não se tratava simplesmente de fazer o caminho contrário, mas de reaprender os processos de ensino-aprendizagem na educação superior, a partir de novos modos de agir e se relacionar. O sentimento de (des)ajuste atravessou esse processo, impondo um desafio ainda maior para o momento complexo vivido.

As instituições educacionais começaram a conduzir para o retorno à presencialidade em meados de 2022. Não foi diferente no IF investigado, uma vez que as vacinas para a Covid-19 começaram a fazer efeito e a população retornou ao cotidiano das relações presenciais. No entanto, o retorno se mostrou complexo, pois os acadêmicos haviam perdido o ritmo de estudo, afastaram-se dos colegas, não interagiam uns com os outros e os docentes precisaram reorganizar seus planejamentos, fazer inúmeras mediações e retomar muitos dos conteúdos que haviam sido problematizados e desenvolvidos durante o período do ensino remoto.

Conforme o objetivo definido, na sequência deste texto, apresentamos os aspectos metodológicos e nos concentraremos na discussão sobre os resultados das duas etapas da pesquisa, tanto a partir das respostas dos docentes quanto dos acadêmicos das licenciaturas.

## 2 Metodologia

A partir da abordagem qualitativa na perspectiva interpretativa e analítica (Stake, 2011), desenvolvemos a pesquisa de caráter científico e educativo na busca pela compreensão da realidade vivida nos cursos de formação de professores em um IF. A problematização inicial, que originou a investigação, pautou-se nos processos formativos e educativos ocorridos durante o isolamento social provocado pela Covid-19, mas não somente a ele, uma vez que no retorno às aulas presenciais experimentamos momentos peculiares na formação de professores e na docência. A instituição em questão tem

estrutura *multicampi*, com 15 *campi* distribuídos em várias regiões de Santa Catarina, onde estão presentes cursos de licenciatura e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Os participantes foram docentes e acadêmicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Pedagogia do Campo, Química, Física, Matemática, Ciências Agrícolas e Mestrado Acadêmico em Educação que participaram da pesquisa em duas etapas, a saber: na primeira etapa, durante o isolamento social; a segunda, após o retorno às atividades presenciais. Para a produção dos dados, nas duas etapas, utilizamos o questionário semiestruturado *on-line* na plataforma Google Forms. Na primeira etapa, ocorrida durante o isolamento social, o formulário continha 55 questões, dirigidas aos docentes e acadêmicos dos cursos de licenciatura, sendo que participaram 75 docentes e 177 acadêmicos.

Na segunda etapa de produção de dados, após o retorno às atividades presenciais, participaram como respondentes da pesquisa 26 docentes e 52 acadêmicos. O formulário continha 35 questões destinadas aos docentes e 30 questões voltadas para os acadêmicos. Recebeu respostas durante os meses de novembro de 2022 a junho de 2023. Nas duas etapas, os questionários foram encaminhados através de *e-mail* aos acadêmicos e docentes. Nas duas etapas da pesquisa, nas análises dos relatos, transcritos neste texto conforme foram registrados pelos participantes, passando por ajustes de concordância textual, identificamos os acadêmicos com os codinomes E1, E2, E3, até que todos fossem assim caracterizados. Os docentes foram identificados a partir dos códigos P1, P2, P3, até alcançar a abrangência de todos os participantes da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o Parecer nº CAAE 35784820.3.0000.8049.

Realizamos uma análise interpretativa dos dados produzidos no contexto da investigação (Stake, 2011). Para tal, dialogamos com as respostas dos acadêmicos e docentes envolvidos no estudo por meio das bases teóricas e das pesquisas relacionadas ao tema, bem como elaboramos as inferências e interpretações autorais no processo de pesquisa.

### 3 Resultados e discussão

O que tínhamos até a chegada da Covid-19 era um modelo de escola que prevaleceu desde o século XIX até o início do século XXI, que se consolidou com seus

traços essenciais: “[...] um edifício com características próprias, constituído, sobretudo, por salas de aula de dimensões semelhantes, nas quais um professor dá aulas a grupos de alunos de idades próximas” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 8). Ali se organizava um modo peculiar de fazer a escola acontecer, cumprindo um plano de ensino específico. Até então, antes da abrupta travessia para a casa, não havíamos pensado muito seriamente sobre um outro lugar para desenvolver as atividades específicas de ensino e aprendizagem, mas a casa, um lugar privado, tomou o lugar da escola.

A casa, como um lugar privado, é onde costumeiramente nos aconchegamos depois de um dia de trabalho intenso, isto é, o lugar que com nos identificamos, sendo ele particular e espaço onde ficamos geralmente com os nossos familiares. Por outro lado, a escola abriga o diferente, é espaço público e lugar de muitos, onde nos educamos em conjunto com os outros. Em síntese, “[...] a inclusão acontece quando se aprende com a diferença e não com as igualdades” (Freire, 2003, p. 108). Para Freire (2014, p. 19), “[...] é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”, assim apartar-se da dimensão do afeto, da convivência com os outros, significa afastar-se da principal característica da escola, que produz educação como socialização humanizada e humanizadora. Nessa esteira de pensamento, é necessária a “[...] imersão na realidade, da qual não se pode sair, nem ‘distanciar-se’ para admirá-la e, assim, transformá-la” (Freire, 2014, p. 19).

O espaço ampliado de socialização para além das relações familiares é um dos principais fatores que diferencia a instituição escolar da casa, porém, quando a escola invadiu a vida privada, houve a necessidade de fazer rápidas adaptações em ambientes que não haviam sido pensados para receber a educação formal. Nessa ação, evidenciam-se a importância e necessidade indiscutível da escola como instituição que organiza a vida das pessoas (Nóvoa; Alvim, 2021), quando, por exemplo, as crianças vão para a escola enquanto os pais trabalham.

Entretanto, tudo veio no mesmo pacote para o interior da casa, inclusive o trabalho e o estudo, que se mesclaram com as atividades rotineiras da casa e, tanto para os professores quanto para os estudantes, a travessia foi desafiadora e turbulenta. Acrescente-se ainda o fato de que, para os docentes e acadêmicos da educação superior, o espaço público de aprendizagem, com um tempo definido para as discussões acadêmicas, também foi fortemente impactado no contexto do ensino remoto.

Os relatos dos estudantes demonstram um impacto importante no que se refere a essa realidade vivida, uma vez que informaram sobre a falta de privacidade durante o processo formativo e locais inadequados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e na educação dos filhos. Alguns acadêmicos enfatizaram o conflito entre o espaço de trabalho e estudo, com a partilha de equipamentos para participação e realização dos processos pedagógicos. É possível perceber essa problemática nas percepções dos acadêmicos: “Minha filha pequena sempre vem ver o que estou fazendo e o meu esposo trabalha em casa com o *notebook*. Ficamos lado a lado na cozinha, onde todos conversamos” (E25); “Não tenho um espaço apropriado para os estudos e aulas, correndo sempre o risco de alguma interferência familiar” (E5).

No livro intitulado *O tempo das paixões tristes*, Dubet (2020b) problematiza as desigualdades que cada vez mais se diversificam e se individualizam, sobretudo aos excluídos, sob os diversos aspectos: pelo mundo do trabalho, pelo sexo, pelo gênero, pela cor da pele, pela pobreza e pelos muito modos de ser e de estar na sociedade. Após o início da pandemia, em uma entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos, Dubet (2020a) reforçou a necessidade de partilha dos sacrifícios a que todos foram expostos, mas em diferentes gradientes. Dubet (2020a) coloca que:

[...] a lição que devemos tirar dessa crise diz respeito às ‘pequenas’ desigualdades sociais que assumem uma importância enorme quando enfrentamos situações críticas. A Covid-19 não tem moral, não criou novas desigualdades. Apenas revela as que já existiam.

Foram desiguais também as condições das acadêmicas, uma vez que a maior parte das respondentes foram mulheres. Pires (2021, p. 94) ressalta que “São desiguais também os espaços nas moradias dos estudantes para os estudos e para as aulas, bem como o fato de o estudante ter que ajudar ou não nas tarefas domésticas [...]. Em suma, essas diferenças têm consequências profundas [...]” nos fazeres cotidianos das acadêmicas e “[...] a ideia de que todo mundo está conectado e com equipamentos e serviços adequados para as aulas remotas mostrou-se muito desigual durante a pandemia”.

Na mesma perspectiva, Rosa, Santos e Gonçalves (2021, p. 9-10) discutem que as desigualdades foram potencializadas quando:

[...] 50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém na pandemia, sejam filhos crianças, crianças de outras pessoas, idosos ou pessoas com deficiência. E, para 61,5% das mulheres, a sobreposição das responsabilidades do trabalho remunerado, do doméstico e de cuidados, dificulta o trabalho remunerado, e outras 4% acreditam que essa rotina inviabiliza totalmente esse trabalho.

Assim, as desigualdades foram ampliadas e, se antes existiam as desigualdades vinculadas à classe, agora passamos por uma extensificação que se configura em desigualdades múltiplas e heterogêneas, porque somos desiguais nas nossas condições como trabalhadores, mulheres, jovens, idosos, com formação de nível superior, bem como as minorias que vivem às margens dos processos sociais inclusivos. Nesse sentido, Dubet (2020a) ressalta que “A lista é infinita e cada um vive as desigualdades como uma experiência singular e como uma forma de desprezo”.

Ao discutir a renda dos estudantes brasileiros, Rosa, Santos e Gonçalves (2021, p. 4) ressaltam que os mais prejudicados:

[...] nessa conjuntura sejam aqueles que, além de terem que conviver com os efeitos da própria pandemia, têm que lidar com a falta de recursos e equipamentos apropriados para o estudo, e também se esbarram nas dificuldades decorrentes da crise econômica instalada no país, que comprometem as condições básicas de manutenção da vida (alimentação, moradia, saúde, emprego e outras). Logo, presume-se que a pandemia acabou por agravar uma situação de exclusão educacional que é histórica no país.

No quadro das desigualdades presentes a partir dos relatos dos participantes desta investigação, são recorrentes as falas relacionadas ao prejuízo causado pela impossibilidade de acesso aos recursos básicos, como internet, *notebook*, entre outros equipamentos pedagógicos e tecnológicos para a formação de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, o conjunto de falta de infraestrutura pedagógica e de materiais próprios para a aprendizagem escancarou as desigualdades de oportunidades, uma vez que cada acadêmico e docente sofreu de formas diferentes o isolamento.

De forma contrária, a partir da problematização de Serres (2015) em *Polegarzinha*, discute-se que, ao ter acesso ao celular, por meio da internet, ela ganha o mundo e o conhecimento, navegando entre as teclas e dedos, conseguindo descobrir a si mesma e ser ativa no contexto da sua própria vida, ou seja, ativamente ela consegue dirigir o seu processo de conhecimento, mas, para alcançar tal conhecimento, as primeiras condições necessárias são ter um celular e acesso a internet de qualidade. No entanto, no contexto vivido durante a pandemia, para uma grande parcela da população



mundial, isso não foi realidade. No caso específico do contexto investigado, os docentes também relataram que os acadêmicos não tiveram a mesma oportunidade de “Polegarzinha”, como veremos a seguir: “[...] alguns alunos ainda têm algumas dificuldades (domínio das ferramentas tecnológicas, contexto familiar, compartilhamento de equipamentos, *wi-fi*, etc)” (P6); “Os estudantes não dominam a tecnologia; não têm equipamentos e internet compatível para desenvolver as atividades propostas” (P8).

Ao discutirem as plataformas interativas e os processos de exclusão digital, Cavalcanti e Guerra (2022) destacam que há nesse processo uma contradição que, de um lado, pode aproximar culturas e pessoas, mas pode ser um ambiente desafiador, permeado por resistências e contrastes que ampliaram a exclusão digital e tecnológica, uma vez que aproximadamente 77% dos discentes universitários das universidades federais estavam privados do acesso às ferramentas tecnológicas. Contraditoriamente, ao mesmo tempo, criaram possibilidades de interação por meio das mais diversas plataformas digitais interacionais, tais como o WhatsApp, Skype, Zoom, Hangouts Meet, entre outras.

O processo de escolarização levado ao espaço físico de moradia e ao acompanhamento direto de si (quando trata-se de adultos na educação superior) e dos familiares (no caso das crianças da educação básica) expõe a “[...] desigualdade de oportunidades” (Dubet, 2008), que compreendem desigualdades materiais/econômicas, mas também desigualdades de competências para lidar com esse processo, ou seja, com as condições para a construção das possibilidades de mobilidade. Exigiram-se, a partir da nova conjuntura, novas formas de relação com o saber. A realidade social é movente e as mudanças contínuas e imperativas, não sendo diferente com as instituições escolares, já que estão inseridas em contextos sociais específicos que as reproduzem. Para tanto, as categorias acontecimento, cenários, atores, relação de força e articulação (relação) entre estrutura e conjuntura devem ser analisadas de forma articulada, porém considerando sua autonomia relativa, uma vez que se constituem como “[...] elementos da representação da vida” (Souza, 2014, p. 9).

Para além das desigualdades já problematizadas neste texto, a travessia para o ensino remoto, na perspectiva dos docentes respondentes, aprofundou os prejuízos com a aprendizagem dos acadêmicos. Os impactos negativos identificados nos relatos docentes que se sobressaíram foram a irregularidade na entrega das atividades

solicitadas, situação que provocou estresse e sobrecarga, com preocupações extracurriculares. Nesse sentido, foi necessário elaborar um novo cronograma de entrega das atividades pedagógicas solicitadas, que muitas vezes culminaram com o final do semestre letivo. Com relação a esse aspecto, os docentes demonstraram por meio dos relatos essa preocupação: “[...] muitos perdem as atividades ou as fazem em atraso” (P2); “[...] todos em um momento ou outro não entregam atividades na data proposta [...]”. Os estudantes estão esgotados [...]” (P8).

Entre os ajustes realizados pelos docentes, seguindo recomendação institucional, estavam previstas aulas síncronas e assíncronas aos acadêmicos, no formato remoto, sendo que tal medida foi adotada por inúmeras universidades, conforme destacado por Palmeira, Silva e Ribeiro (2020). Esses autores argumentaram que as atividades síncronas e assíncronas foram estratégias utilizadas na tentativa de gerar engajamento dos acadêmicos, abrangendo as dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais.

Mesmo considerando que os docentes realizaram esforços para alterar a dinâmica das aulas, a baixa participação dos acadêmicos foi recorrente nos diversos componentes curriculares. O diálogo foi prejudicado, tanto pela baixa qualidade da conexão de internet e dos equipamentos quanto possivelmente pela timidez para expor as ideias discutidas no contexto formativo. Além disso, abrir a câmera poderia significar constrangimentos em relação à sua imagem e perda de privacidade, como demonstra o relato a seguir: “[...] a interação é restrita. Os/As estudantes mantêm as câmeras fechadas e não costumam participar ativamente das aulas, especialmente aqueles/as que já sabemos que possuem dificuldades” (P27).

Câmeras fechadas e pouca interação resultaram no maior distanciamento na relação docente/acadêmico. Este fato também foi constatado por Vasconcelos, Coelho e Alves (2020), afirmando que, apesar das inúmeras tentativas de diversificação das atividades nas plataformas *on-line*, a exemplo de Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, entre outras, com o objetivo de mobilizar os estudantes, tinha-se a percepção de estar falando para “avatares” que, em última análise, poderiam estar atentos e silenciosos, mas, por outro lado, poderiam ter apenas feito o acesso à plataforma. Embora existissem perguntas e questionamentos, a monotonia era uma constante, exatamente pela razão da pouquíssima interação durante as aulas síncronas.

Quanto aos constrangimentos, boa parte dos docentes participantes relatou várias situações atípicas e interrupções, quer fossem elas provocadas pela presença de filhos, tanto dos docentes quanto dos acadêmicos, quanto sons de animais, a vestimenta de roupas inapropriadas ou a falta delas, invasão de pessoas não autorizadas, familiares conversando ou interrompendo para relatar alguma situação doméstica inesperada. A esse respeito, os docentes relataram que: “Em algumas aulas havia presença de *hackers* que invadiram a sala e tumultuavam o ambiente” (P47); “Alunos se alimentando com as câmeras abertas ou fazendo outras atividades e pessoas conversando ou passando na área captada pela câmera” (P66).

Além de todos os desafios já discutidos até aqui, é importante considerar que tanto docentes quanto acadêmicos precisaram incorporar rapidamente a presença da tecnologia em seus cotidianos acadêmicos e profissionais, processo esse que implicou utilizar plataformas digitais para prosseguir com as atividades formativas. O fato é que muitos, incluindo docentes e acadêmicos, não tinham familiaridade com essa nova demanda, que certamente gerou desgaste e sobrecarga, para fazer as adequações necessárias no curto prazo. Neste sentido, Palmeira, Silva e Ribeiro (2020) destacam que, apesar de empresas como Microsoft e Google disponibilizarem pacotes de ferramentas digitais e ambientes de aprendizagem, ainda assim, para muitos, a falta de conhecimento para o uso das tecnologias de informação e comunicação foi mais um dos muitos desafios a superar. O relato do docente adiante expressa tal dificuldade: “Tendo em vista que as propostas dos cursos eram presenciais, não houve preparação prévia ou ainda uma proposta de ferramenta institucional para tal” (P15).

Corroborando Palmeira, Silva e Ribeiro (2020), Vasconcelos, Coelho e Alves (2020, p. 9) argumentam que “[...] é coerente se afirmar que o baixo domínio das TDIC fez com que os professores se desdobrassem entre as tarefas de ministrar as aulas; dominar as ferramentas das plataformas de ensino [...] dentre outras atividades, de forma súbita/emergencial [...]”. Nas respostas dos docentes, os desgastes físico, social, familiar, profissional e emocional foram recorrentes. As palavras “exausto(a)”, “esgotado(a)”, “emocionalmente desgastado(a)”, “cansado(a)”, “ansioso(a)” e “desestimulado(a)” estiveram presentes em muitos relatos, como é possível perceber na narrativa a seguir: “Cansado, desestimulado, depressivo e angustiado, afetando minhas relações, minha saúde física e mental [...], uma vez que tenho que atender às demandas

do meu trabalho e tentar buscar formas de me concentrar enquanto leciono” (P24); “Emocionalmente desgastado e com prejuízos físicos, tanto quanto na saúde, pelo desencadeamento de Doença de Refluxo” (P2).

Os relatos informam sobre os problemas de saúde tanto físicos como psíquicos, além da sobrecarga ocasionada durante o período de isolamento. Tais sintomas também foram relatados pelos docentes participantes da pesquisa de Santos, Caldas e Silva (2022, p. 7) ao evidenciarem que “A incidência do adoecimento pode estar atrelada ao trabalho docente que exige do professor o desenvolvimento de habilidades e prática de ensino eficaz a aprendizagem do aluno [...]”. Jorge *et al.* (2021, p. 191) corroboram o acima exposto afirmando que “[...] o sujeito tenso sente a raiva, a frustração, o medo, a insegurança e, devido a isso, a tensão, fadiga e apreensão”.

Esses sentimentos desencadeados pela pressão do isolamento foram intensificados tanto por docentes quanto pelos acadêmicos. Antes mesmo da pandemia, Han (2017), no livro *Sociedade do cansaço*, já problematizava a sociedade do desempenho, que, no universo-mercadoria, responsabiliza continuamente o sujeito pela excelência, levando-o à exploração, ao cansaço e ao adoecimento psíquico, que, de modo geral, atinge a todos.

Assim, continuando com a reflexão sobre as travessias, após dois longos anos de isolamento, ainda convivendo com o vírus, era hora de voltar para as atividades presenciais, para o que deveria ser um momento positivo de encontros e reencontros, no entanto o retorno à presencialidade também veio acompanhado de “medo”, “cansaço”, “angústia”, “ansiedade”, “medo de recontaminação” e “readaptação física e emocional”. As respostas dos docentes e acadêmicos participantes mostram que retornaram diferentes e carregados de resquícios do isolamento social, após a experiência traumática vivida. Especificamente para alguns acadêmicos, a experiência da volta às atividades presenciais não foi tranquila, conforme relatado:

De início, foi um processo cansativo voltar à rotina, ao trabalho, à articulação entre casa e escola, pois não foi fácil. O medo ainda estava presente em todos por conta da pandemia de Covid-19. Teve momentos de desespero, pânico, preocupações, medo e desânimo (E15).

Como pode ser observado, havia um duplo movimento que implicava sofrimento, tanto no âmbito da saúde física quanto no desgaste emocional, reverberando

significativamente na capacidade de concentração e motivação para participar das aulas devido ao cansaço e exaustão. “O cansaço da sociedade de desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando. [...]” (Han, 2017, p. 17), fato que pode ser constatado no relato de (E25): “Quero fazer tudo, mas vejo que fiquei mais lenta do que o normal e, além disso, tenho muito cansaço mental e físico também”.

Os efeitos negativos do isolamento social até aqui apresentados a partir dos acadêmicos e docentes das licenciaturas também foram identificados nos estudos desenvolvidos por pesquisadores de outras áreas do conhecimento, a exemplo de Arar *et al.* (2023, p. 6), que, ao avaliarem a qualidade de vida e saúde dos acadêmicos de Medicina durante a pandemia, constataram que “[...] 66,9% dos estudantes apresentaram TMC [transtorno mental comum], e esgotamento mental, incapacidade de concentração e insatisfação com as atividades normais [...] impactando negativamente a saúde mental dos estudantes”. O estudo ainda constatou que, entre os acadêmicos com renda familiar inferior a 5 mil reais, a percepção da qualidade de vida foi mais intensificada, no sentido de prejuízos à saúde. “[...] O sexo feminino apresentou pior percepção de saúde mental que o sexo masculino. Esses resultados se assemelham aos encontrados em outros estudos que avaliaram a saúde mental de estudantes de Medicina durante a pandemia de Covid-19” (Arar *et al.*, 2023, p. 6).

No entanto, considerando os diferentes gradientes de percepções, para outros acadêmicos, o retorno ao presencial foi vivido com alívio pela possibilidade de interagir com os pares e docentes, assim expressado:

Apesar de contar com todo o conforto e facilidade por estar estudando em casa (felizmente tenho equipamentos e internet de qualidade), retornar ao presencial fez tudo parecer mais efetivo, de mais qualidade. Fiquei muito empolgada e feliz por poder estar em contato direto com os professores e colegas, bem como usufruir das dependências do *campus*, uma vez que estar em um ambiente escolar me fez muito bem, me inspirou (E27).

A readaptação à realidade da presencialidade desafiou acadêmicos e docentes a reconstruírem os diálogos e mediações, sem as quais a educação e os processos formativos não acontecem. Ser sujeito ativo da aprendizagem requer constituir-se com o outro na busca por uma educação emancipatória e libertadora que implica ser produtor de cultura na contínua construção e reconstrução do conhecimento, conforme afirmava Freire (2003). O diálogo entre docente e acadêmico não acontece no vazio, na solidão,

pelo contrário, acontece na partilha de saberes e no diálogo (Neves, 2014). Sobre esse processo de reconstrução, ao fazerem referência aos desafios do retorno à presencialidade, Gatti, Shaw e Pereira (2021, p. 516) alertaram que, “[...] sem sensibilidade para entender os diferenciais que estarão na nossa frente, haverá muitos prejuízos. Na sala de aula presencial, no retorno, não vai adiantar se eu quiser tocar minha vida do mesmo jeito que antes”.

Corroborando a discussão, Nóvoa e Alvim (2021, p. 4) lembram que a pandemia também nos mostrou algumas ilusões que agora ficam evidentes, entre elas:

[...] que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece ‘naturalmente’ num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais; que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo ‘à [sic] distância’, com recurso a diferentes ‘orientadores’ ou ‘facilitadores’ das aprendizagens; a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, ‘dopadas pela inteligência artificial’.

Na contramão das advertências dos autores, especificamente na realidade brasileira, seguimos acompanhando os apelos e a romantização do *homeschooling*, como se docentes e escola, como instituição formal dos processos de socialização e aprendizagem, fossem desnecessários ou substituíveis. A realidade mostrou o que já sabíamos como docentes, nada substitui o presencial, além do fato de (re)descobrimos que nem todos os acadêmicos e suas famílias têm as condições materiais e culturais para suportarem tal condição de aprendizagem.

A ausência da presencialidade, estudantes e docentes sobrecarregados e adoecidos, os diferentes tempos e ritmos construídos e/ou alterados durante o isolamento foram fatores que se somaram às inúmeras dificuldades enfrentadas, carregando os resquícios e prejuízos aos processos de aprendizagem e socialização. Acerca dos impactos dessa condição no desempenho acadêmico, foram obtidos relatos como o de E4, quando disse: “Reprovei nas matérias por não saber lidar com as plataformas *on-line* ofertadas naquele momento”. Nessa mesma direção, E23 colocou: “Percebo que tenho mais dificuldade em acompanhar o ritmo das outras pessoas (professores e colegas), e isso causa alguma dificuldade nos relacionamentos, porque eu encontrei um tempo e um ritmo durante a pandemia e no período de aulas remotas”.

O ambiente da sala de aula presencial requer outra configuração de organização para colocar-se no movimento de aprender, convivendo diretamente com professores e

colegas. Os relatos sobre as dificuldades de travessia para o presencial demonstram o complexo exercício para “acompanhar o ritmo” dos outros, fato que, por muitas vezes, gerou estranhamentos. Por parte dos docentes, foram inúmeras as necessidades de retomadas de conteúdos e revisão de planejamentos e estratégias na tentativa de minimizarem os prejuízos causados nos processos de aprendizagem dos estudantes, uma vez que somente educamos e construímos conhecimento no humano a partir do humano (Freire, 2003).

O adoecimento físico e psíquico se mostrou presente e persistente no retorno à presencialidade, tanto para os estudantes quanto para os docentes. Como resultado desse adoecimento, foram vivenciadas atitudes extremas, relatada por E37, ao dizer que tentou suicídio por conta das pressões que as circunstâncias da vida impuseram naquele momento: “Tive Covid-19, em que a ansiedade e a depressão vieram a galope e, no desespero, tentei suicídio quatro vezes”. De acordo com Santos, Caldas e Silva (2022, p. 15) “Estudos anteriores descobriram que trabalhar em casa, usando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pode criar sentimentos de tensão, ansiedade, exaustão e diminuição da satisfação no trabalho”.

Para os professores, além dos processos de adoecimentos físico e psíquico vividos e percebidos nos estudantes, havia ainda uma preocupação com a reorganização da prática pedagógica. A esse respeito, P13 ressaltou:

Uma das grandes dificuldades foi em se readaptar à realidade presencial. O período de pandemia também flexibilizou vários processos ([...] avaliação, horário das aulas, etc.) e, no retorno ao presencial, os alunos tiveram dificuldades em se readaptar aos processos estabelecidos no período presencial.

Já P17 assinalou o seguinte: “Falta de entrosamento entre os estudantes que recém tinham se conhecido, o que diminuiu a participação nos debates propostos em sala”. Especialmente sobre os desafios e emergências dos processos avaliativos durante o período de pandemia e no retorno ao presencial, o estudo bibliográfico realizado por Bortolin e Nauroski (2022) também constatou que o processo avaliativo foi desafiador nos diferentes contextos educativos, tanto com crianças quanto com adultos. Houve necessidade de adaptações que alteraram significativamente os modos de avaliar.

Por mais que tenha sido necessário e urgente utilizar a estratégia do ensino remoto, também é inegável que foi excludente e esgarçou as desigualdades que já

estavam presentes nos diversos ambientes educacionais. Dependendo da condição pessoal, social ou familiar em que estudantes e docentes estavam inseridos, ocorreu maior ou menor privação quanto à permanência no curso frequentado, tanto pela falta de equipamentos quanto pelo acesso à internet e ainda pelos espaços nem sempre adequados (Barros *et al.*, 2021).

A precarização aconteceu como resultado das inúmeras flexibilizações que foram realizadas e intensificadas durante o ensino remoto, entre eles, os processos avaliativos. Os docentes que, desde os anos de 1990 (Oliveira, 2004), já estavam inseridos em processos de precarização e flexibilização das condições de trabalho, mais uma vez sentiram os apelos à produtividade, eficácia, eficiência e excelência, importados das teorias da administração, inclusive acusados por alguns governantes de não terem exercido suas atividades durante a pandemia.

O fazer docente tarefeiro, com a extensificação das horas de trabalho e atividades que não são vencidas durante a carga horária formal estipulada, conforme Codo e Vasquez-Menezes (1999), transformam o trabalho com a educação em um trabalho como qualquer outro, com pessoas que dividem as tarefas, individualizam os resultados e competem entre si na busca por melhores índices de sucesso. Assim, cada vez mais o docente estende o seu trabalho para os finais de semana, colaborando para a precarização cada vez maior de pessoas trabalhadoras subsumidas pelas relações sociais de trabalho e exploração capitalistas (Alves, 2012).

## 5 Considerações finais

Atravessar o contexto do ensino remoto, assim como retornar à presencialidade, no contexto da formação de professores, impôs profundos desafios a docentes e acadêmicos. O trabalho dos docentes se (ex)intensificou, o que gerou uma sobrecarga, levando a processos de adoecimento físico e psíquico. Do mesmo modo, os discentes foram diretamente afetados com o excesso de demandas, levando-os também ao adoecimento e aparecimento de sentimentos de exaustão, ansiedade e depressão e até a atitudes extremas, como a tentativa de suicídio.

Essa (ex)intesificação foi compatibilizada com enfrentamento de situações de insegurança com relação ao vírus da Covid-19 e processos de luto. Os relatos dos



docentes e acadêmicos demonstram que estes foram submetidos a condições precárias para aprender e ensinar, especialmente pelo fato de dividirem o trabalho/estudo com o ambiente familiar, compartilhando tais atividades com o cuidado das crianças e animais, dificuldades de acesso à internet, falta de domínio das ferramentas tecnológicas, ausência de ambiente adequado para trabalhar e/ou estudar.

As condições impostas levaram aos aprofundamentos dos prejuízos com a aprendizagem dos acadêmicos, traduzidos na irregularidade na entrega das atividades solicitadas, dificuldade no acompanhamento das atividades e problemas relacionados à socialização interpessoal e/ou acadêmico-científica. Nesse contexto, as desigualdades já existentes nos diferentes grupos socioculturais e cenários educativos foram esgarçadas, ou seja, as desigualdades de classe foram *extensificadas* e configuradas em desigualdades múltiplas e heterogêneas.

Os reflexos nefastos dessas rotinas de exploração, intensificação, extensificação, precarização e adoecimento conduzem os docentes a fazerem escolhas que muitas vezes priorizam as atividades de ensino, com maior atenção aos atendimentos individualizados para sanar dúvidas dos acadêmicos, tanto aquelas ocorridas durante as aulas presenciais como aquelas trazidas do período remoto. Como resultado dessas experiências e corpos precarizados (Arroyo, 2012), as atividades de pesquisa como princípio formativo (Demo, 2015) foram extremamente fragilizadas no processo formativo dos futuros professores no contexto do IF.

## 6 Referências

ALVES, G. Trabalho docente e precarização do homem-que-trabalha. São Paulo: Blog da Boitempo, 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precarizacao-do-homem-que-trabalha>. Acesso em: 20 maio 2023.

ARAR, F. C. *et al.* Qualidade de vida e saúde mental de estudantes de Medicina na pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, p. 1-9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.1-20220200>.

ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (org.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 24-54.

AULETE, C. *Dicionário escolar de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

BARROS, C. C. A. *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 11 set. 2024.

BORTOLIN, L. C.; NAUROSKI, E. A. Desafios e emergências da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia: impactos na profissão docente. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, e8252, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8252>.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 73-93, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362021002903113>.

CODO, W.; VASQUEZ-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (coord). *Educação: carinho e trabalho. Burnout a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 37-47.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DUBET, F. A Covid-19 não tem moral, não criou novas desigualdades, apenas revela as que já existiam. Entrevista concedida a Diana Fernández Irusta. *Instituto Humanitas Unisinos publicada por La Nacion*, 13 jun. 2020a. Tradução: Cepat. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/600026-a-covid-19-nao-tem-moral-nao-criou-novas-desigualdades-apenas-revela-as-que-ja-existiam-entrevista-com-francois-dubet>. Acesso em: 5 jul. 2024.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. *O tempo das paixões tristes*. Tradução Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2020b.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez: 2003.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós-pandemia: um diálogo. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8361>.

HAN, B.-C. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

JORGE, E. E. *et al.* Níveis de ansiedade em docentes perante a pandemia de *orthocoronavirinae* (Covid-19). In: ZAGO, M. C. (org.). *Saúde mental no século XXI: indivíduo e coletivo pandêmico*. São Paulo: Científica Digital, 2021. p. 179-200.

MARTINS, F. S. *et al.* Para sobreviver no campo acadêmico-científico foi necessário (re)aprender: processos formativos e educativos no curso de Pedagogia do IFC *campus* Camboriú em tempos de pandemia. In: MIRANDA, P. R. M. (org.). *Pesquisas em educação: atualidades, avanços e perspectivas futuras*. Rio de Janeiro: Stricto Sensu, 2021. p. 46-62.

NEVES, C. S. B. *As relações de integração e diálogo como meio de favorecer a aprendizagem*. 2014. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Programa de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. Dossiê: Democracia, Escola e Mudança Digital: desafios da contemporaneidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 11 set. 2024.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213003>. Acesso em: 11 set. 2024.

PALMEIRA, R. L.; SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. *Holos*, Natal, v. 36, n. 5, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810/pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

PIRES, A. Covid 19 y la educación superior en Brasil: usos diferenciados de las tecnologías de la comunicación virtual y las desigualdades educativas. *Educación*, Lima, v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>.

ROSA, C. M.; SANTOS, F. F. T.; GONÇALVES, A. M. Os efeitos da pandemia da Covid-19 na permanência na educação superior. O cenário de uma universidade federal brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 86, n. 2, p. 61-76, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8624409>.

SANTOS, K. D. A.; CALDAS, C. M. P.; SILVA, J. P. Pandemia da Covid-19, saúde mental, apoio social e sentido de vida em professores. *Scielo Preprints*, São Paulo, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3575>.

SERRES, M. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Tradução: Jorge Bastos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SOUZA, H. J. *Como se faz análise de conjuntura*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Carla Reis; Revisão Técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

VASCONCELOS, S. M.; COELHO, Y. C. M.; ALVES, G. Q. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor?. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 6, ed. esp., e146920, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1469>.

**Idorlene da Silva Hoepers**, Instituto Federal Catarinense (IFC), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

 <https://orcid.org/0000-0002-3963-3476>

Doutora em Educação, pelo PPGE da Universidade do Vale do Itajaí (Univali, 2017). Mestre em Educação pelo PPGE-Univali (2003). Formação em Pedagogia pela Univali (2003). Bacharel em Ciências da Computação pela Univali (1995).

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0701191397858274>

E-mail: [idorlene.hoepers@ifc.edu.br](mailto:idorlene.hoepers@ifc.edu.br)

**Alexandre Vanzuita**, Instituto Federal Catarinense (IFC), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

 <https://orcid.org/0000-0002-2060-339X>

Doutor em Educação pelo PPGE da Universidade do Vale do Itajaí (Univali, 2016). Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac, 2007). Formação em Educação Física pela Uniplac (2004).

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0197986049005891>

E-mail: [alexandre.vanzuita@ifc.edu.br](mailto:alexandre.vanzuita@ifc.edu.br)

**Francini Scheid Martins**, Faculdade Municipal de Palhoça

 <https://orcid.org/0000-0001-8970-1046>

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2017). Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2013). Formação em Pedagogia pela UFSC (2011).

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2356971594053980>

E-mail: [francinischeid@gmail.com](mailto:francinischeid@gmail.com)

**Editora responsável:** Lia Machado Fiuza Fialho

**Pareceristas ad hoc:** Débia Suênia da Silva Sousa e José Airton de Freitas Pontes Junior

### Como citar este artigo (ABNT):

HOEPERS, Idorlene da Silva; VANZUITA, Alexandre; MARTINS, Francini Scheid. Do ensino remoto ao presencial: entre travessias e desafios. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e13729, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e13729>



Recebido em 11 de julho de 2024.  
Aceito em 13 de setembro de 2024.  
Publicado em 4 de dezembro de 2024.