



Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Marco Aurélio Araujo dos Santos

**GESTÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE DURANTE O  
ISOLAMENTO SOCIAL DE 2020 ATÉ 2022**

São Paulo  
2025

Marco Aurélio Araujo dos Santos

**GESTÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE DURANTE O  
ISOLAMENTO SOCIAL DE 2020 ATÉ 2022**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE -  
UNINOVE, como requisito para a obtenção do título  
de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemary Roggero

São Paulo

2025

Santos, Marco Aurélio Araujo dos.

Gestão da qualidade de vida no trabalho docente durante o isolamento social de 2020 até 2022. / Marco Aurélio Araujo dos Santos. 2025.

321 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador(a): Prof. <sup>a</sup> Dra. Rosemary Roggero.

1. Ensino remoto emergencial. 2. Pandemia de Covid-19. 3. Qualidade de vida no trabalho. 4. Comunicação. 5. Políticas públicas.
- I. Roggero, Rosemary. II. Título.

Marco Aurélio Araujo dos Santos

**GESTÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE DURANTE O  
ISOLAMENTO SOCIAL DE 2020 ATÉ 2022**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE - UNINOVE, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemary Roggero

Resultado: Aprovado

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemary Roggero (UNINOVE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (UNINOVE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Valéria Trigueiro Santos Adinolfi (IFSP-SJC)

---

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

---

Prof. Dr. Rodnei Pereira (UNICID)

São Paulo, 21 de fevereiro de 2025

*Dedico este trabalho à minha família, especialmente aos meus pais, que sempre me apoiaram na minha vida e proporcionaram que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida acadêmica.*

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, gostaria de agradecer a Deus, por ter me ajudado a vencer todas as barreiras para a realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer também à Universidade Nove de Julho, pela bolsa concedida; ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus São Paulo*, pela licença concedida; especialmente, à minha Coordenadora Cristine Gléria Vecchie e aos meus colegas de trabalho da Coordenadoria de Comunicação Social.

Além disso, agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemary Roggero, por ser sempre solícita e dedicada; aos docentes do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho, pela convivência harmoniosa, pelas trocas de conhecimento e experiências; aos meus colegas de trabalho, pela colaboração oferecida; e aos meus familiares, pelo apoio dado nos momentos de cansaço.

*O mundo de hoje se caracteriza por um constante ambiente de mudança.*

Chiavenato

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus São Paulo* durante o período de isolamento social da pandemia de Covid-19. A questão da pesquisa foi: quais repercussões ocorreram na Qualidade de Vida no Trabalho, na Comunicação e na atuação dos profissionais docentes durante o processo de ensino-aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial?, partindo da hipótese de que, em condições de ensino remoto emergencial, a Qualidade de Vida no Trabalho e a comunicação são instrumentos que podem mitigar danos à educação. A metodologia adotada foi uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando o método de um estudo de caso, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus São Paulo*, por meio de coleta de dados, combinando o uso de técnicas de observação participante, análise documental e questionário. Os principais referenciais teóricos foram: Adorno, na Teoria Crítica da Sociedade, e Chiavenato, na Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho e Comunicação. As respostas dos docentes foram analisadas pela perspectiva da Dialética Negativa, de Adorno; e foram verificadas, nas experiências dos docentes, diversas contradições e desigualdades, rupturas e continuidades no contexto educacional desde a pandemia. Ainda assim, verificou-se a importância da comunicação e da comunicação social durante este período de incertezas. Além de possibilitar o desenvolvimento de um futuro plano de ações, a pesquisa propôs-se a pensar a Qualidade de Vida no Trabalho na área educacional na atualidade no âmbito da técnica, porém com referenciais multidisciplinares e, sobretudo, na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, para que a técnica possa contribuir com a sociedade em direção a uma educação emancipadora e consciente. A tese não apenas propôs-se a abordar a Qualidade de Vida no Trabalho docente, mas também a investigar como as contradições presentes nesse contexto revelam um cenário complexo e multifacetado. Ao enfrentar essas questões, busca-se não apenas entender a realidade atual, mas também propor caminhos que possam contribuir para uma educação mais justa e humanizada, que valorize os educadores e promova um ambiente de trabalho saudável e equilibrado.

**Palavras-chave:** ensino remoto emergencial; pandemia de Covid-19; qualidade de vida no trabalho; comunicação; políticas públicas.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the perceptions of teachers at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo during the period of social isolation due to the Covid-19 pandemic. The research question was: what repercussions occurred on the Quality of Working Life, Communication, and the performance of teaching professionals during the teaching-learning process during Emergency Remote Teaching? Starting from the hypothesis that, in emergency remote teaching conditions, Quality of Life at Work and communication are instruments that can mitigate damage to education. The methodology adopted was qualitative research, using the case study method, carried out at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo, through data collection, combining the use of participant observation techniques, document analysis and questionnaire. The main theoretical references were Adorno in the Critical Theory of Society, and Chiavenato in the management of Quality of Working Life and Communication. The teachers' responses were analyzed from the perspective of Adorno's negative dialectics. Several contradictions and inequalities, ruptures, and continuities in the educational context since the pandemic were verified in the teachers' experiences. However, the importance of communication and social communication was verified during this period of uncertainty. In addition to enabling the development of a future action plan, the research proposed to think about Quality of Working Life in the educational area today within the scope of technology, but with multidisciplinary references and above all with the perspective of the Critical Theory of Society, so that technology can contribute to society towards an emancipatory and conscious education. The thesis not only proposed to address the Quality of Working Life of teachers, but also to investigate how the contradictions present in this context reveal a complex and multifaceted scenario. By addressing these issues, the aim is not only to understand the current reality, but also to propose paths that can contribute to a more fair and humanized education, which values educators and promotes a healthy and balanced work environment.

**Keywords:** remote teaching; covid-19 pandemic; quality of working life; communication; public policies.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnología de São Paulo – Campus São Paulo durante el período de aislamiento social provocado por la pandemia de Covid-19. La pregunta de investigación fue: ¿qué repercusiones ocurrieron en la Calidad de Vida en el Trabajo, la Comunicación y el desempeño de los profesionales de la enseñanza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la Enseñanza Remota de Emergencia? Partiendo de la hipótesis de que, en condiciones de emergencia de enseñanza remota, la Calidad de Vida en el Trabajo y la comunicación son instrumentos que pueden mitigar los daños a la educación. La metodología adoptada fue la investigación cualitativa, utilizando el método de estudio de caso, realizada en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo – Campus São Paulo, a través de la recolección de datos, combinando el uso de la observación participante, el análisis de documentos y el cuestionario. Los principales referentes teóricos fueron: Adorno en la Teoría Crítica de la Sociedad, y Chiavenato en la gestión de la Calidad de Vida en el Trabajo y la Comunicación. Las respuestas de los docentes fueron analizadas desde la perspectiva de la dialéctica negativa de Adorno, en las vivencias de los docentes se verificaron diversas contradicciones y desigualdades, rupturas y continuidades en el contexto educativo desde la pandemia, aun así, se verificó la importancia de la comunicación y la comunicación social, durante este período de incertidumbre. Además de posibilitar el desarrollo de un plan de acción futuro, la investigación propuso pensar la Calidad de Vida en el Trabajo en el área educativa hoy en el ámbito de la técnica, pero con referentes multidisciplinarios y sobre todo con la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad, para que la técnica pueda contribuir a la sociedad hacia una educación emancipadora y consciente. La tesis no sólo se propuso abordar la Calidad de Vida en el trabajo docente, sino también investigar cómo las contradicciones presentes en este contexto revelan un escenario complejo y multifacético. Al enfrentar estos temas, buscamos no sólo comprender la realidad actual, sino también proponer caminos que puedan contribuir a una educación más justa y humanizada, que valore a los educadores y promueva un ambiente de trabajo saludable y equilibrado.

**Palabras clave:** enseñanza remota de emergencia; pandemia de covid-19; calidad de vida en el trabajo; comunicación; políticas públicas.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1	Propósito da política pública como mudança social .....	99
Figura 2	Foco dos conceitos de políticas públicas .....	100
Figura 3	Elementos que formam os conceitos de políticas públicas .....	100
Figura 4	Principais propósitos da comunicação na gestão .....	145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Busca no portal da CAPES Qualidade de Vida no Trabalho .....	27
Quadro 2	Busca no portal da BDTD Qualidade de Vida no Trabalho.....	30
Quadro 3	Busca no portal da BDTD Qualidade de Vida no Trabalho .....	30
Quadro 4	Busca no portal da SCIELO Qualidade de Vida no Trabalho .....	32
Quadro 5	Busca no portal da BDUSP Qualidade de Vida no Trabalho .....	33
Quadro 6	Busca no portal da TEDE Qualidade de Vida no Trabalho .....	35
Quadro 7	Busca no portal da CAPES Ensino Remoto .....	38
Quadro 8	Busca no portal da BDTD Ensino Remoto .....	40
Quadro 9	Busca no portal da SCIELO Ensino Remoto .....	45
Quadro 10	Busca no portal da BDUSP Ensino Remoto .....	48
Quadro 11	Busca no portal da TEDE Ensino Remoto .....	50
Quadro 12	Busca no portal da CAPES Educação a Distância .....	51
Quadro 13	Busca no portal da BDTD Educação a Distância .....	54
Quadro 14	Busca no portal da SCIELO Educação a Distância .....	55
Quadro 15	Busca no portal da BDUSP Educação a Distância .....	58
Quadro 16	Busca no portal da TEDE Educação a Distância .....	59
Quadro 17	Busca no portal da CAPES Comunicação Institucional .....	62
Quadro 18	Busca no portal da BDTD Comunicação Institucional .....	63
Quadro 19	Busca no portal da SCIELO Comunicação Institucional .....	65
Quadro 20	Busca no portal da BDUSP Comunicação Institucional .....	66
Quadro 21	Busca no portal da BDUSP Comunicação e Educação .....	66
Quadro 22	Busca no portal da TEDE Comunicação Institucional .....	68
Quadro 23	Busca no portal da CAPES Políticas Públicas .....	70
Quadro 24	Busca no portal da BDTD Políticas Públicas .....	71
Quadro 25	Busca no portal da SCIELO Políticas Públicas .....	74
Quadro 26	Busca no portal da BDUSP Políticas Públicas .....	75
Quadro 27	Busca no portal da TEDE Políticas Públicas .....	77
Quadro 28	Estudos Correlatos Selecionados .....	78
Quadro 29	Situação de contágio no IFSP-SPO .....	96
Quadro 30	Atos legais do governo federal para o enfrentamento à Covid-19 ....	107
Quadro 31	Panorama geral das atividades nas universidades federais .....	108

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero dos docentes .....	194
Gráfico 2	Idade dos docentes .....	195
Gráfico 3	Estado civil os docentes .....	196
Gráfico 4	Com quem mora .....	197
Gráfico 5	Escolaridade dos docentes .....	198
Gráfico 6	Área do conhecimento .....	199
Gráfico 7	Disciplinas ministradas .....	202
Gráfico 8	Tempo de trabalho docente .....	203
Gráfico 9	Classe da carreira docente .....	204
Gráfico 10	Tipo de contrato de trabalho .....	205
Gráfico 11	Isolamento social como uma medida adequada .....	206
Gráfico 12	Considera aulas remotas como uma opção adequada .....	207
Gráfico 13	Qual tipo de aulas considera a melhor durante a pandemia .....	208
Gráfico 14	Tiveram o sentimento de ser ouvidos / representados pela gestão .....	209
Gráfico 15	Voltariam ao ensino presencial se tivesse medidas de segurança .....	210
Gráfico 16	Horas trabalhadas por semana antes do isolamento social .....	212
Gráfico 17	Horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares	213
Gráfico 18	Horas trabalhadas por semana durante o isolamento social .....	214
Gráfico 19	Horas dedicadas à casa e à família durante o isolamento .....	216
Gráfico 20	Nível de conhecimento tecnológico no trabalho remoto .....	218
Gráfico 21	Preparo necessário para utilizar tecnologias de trabalho remoto .....	219
Gráfico 22	Consideraram que houve melhora na utilização das tecnologias .....	220
Gráfico 23	Equipamentos utilizados no local de trabalho remoto .....	222
Gráfico 24	Condição dos equipamentos de trabalho remoto .....	224
Gráfico 25	O local estava adequado ao trabalho remoto? .....	225
Gráfico 26	Condição ergonômica do ambiente de trabalho remoto .....	226
Gráfico 27	Conexão com a internet durante o isolamento social .....	227
Gráfico 28	Tipos de acessos à internet durante o isolamento social .....	228
Gráfico 29	Nível de conhecimento das tecnologias de trabalho remoto .....	229
Gráfico 30	Aumento da pressão por produtividade no isolamento social .....	230
Gráfico 31	Melhora dos alunos no uso das tecnologias no isolamento social .....	231

Gráfico 32	Notaram resistência dos alunos ao ensino remoto .....	232
Gráfico 33	Notaram desistência dos alunos no ensino remoto .....	233

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVA's	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
BDUSP	Biblioteca Digital da USP de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Coordenadoria de Educação a Distância
CERES	Centro de Ensino Superior do Seridó
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CTP	Coordenadoria Técnico-Pedagógica
DEN	Diretoria de Ensino
DREEM	Dundee Ready Education Environment Measure
DSP	Diretoria Adjunta Sociopedagógica
EaD	Educação a Distância
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ERE's	Extensômetros de Resistência Elétrica
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC-SP	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FNE	Fórum Nacional de Educação
GTPPRAP	Grupo de Trabalho para a Proposição de Protocolo para Retorno às Atividades Presenciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPE - <i>Campus Recife</i>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - <i>Campus Recife</i>
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSP-SPO	Instituto Federal de São Paulo - <i>Campus</i> São Paulo
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAPNE	Necessidades Educacionais Específicas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PANAS	Positive and Negative Affect Schedule
PAP	Programa de Assistência Estudantil
PIB	Produto Interno Bruto
PIT	Plano Individual de Trabalho
PLS	Plano de Gestão e Logística Sustentável
PNAD-Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAD-Covid-19	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios - Covid 19
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QV	Qualidade de Vida
REDE	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
RO	Taxa de contágio
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Semana Epidemiológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grave

SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TDIC's	Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1    INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2    CAPÍTULO 1 – ESTUDOS CORRELATOS .....</b>	<b>27</b>
<b>3    CAPÍTULO 2 – <i>LÓCUS DA PESQUISA</i> .....</b>	<b>87</b>
<b>4    CAPÍTULO 3 – GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>98</b>
<b>4.1 Elementos e Conceitos de Políticas Públicas .....</b>	<b>98</b>
<b>4.2 Ciclo de Políticas Educacionais .....</b>	<b>101</b>
<b>4.3 Visão Crítica das Políticas Públicas Educacionais .....</b>	<b>103</b>
<b>4.4 Políticas Públicas, Ações e Medidas Sanitárias .....</b>	<b>106</b>
<b>5    CAPÍTULO 4 – INTRODUÇÃO À QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO .....</b>	<b>121</b>
<b>5.1 Gestão das Condições de Trabalho .....</b>	<b>122</b>
<b>5.2 Desenvolvimento do Conceito de QV .....</b>	<b>127</b>
<b>5.3 Desenvolvimento do Conceito de QVT .....</b>	<b>130</b>
<b>5.4 Avaliações de QVT no IFSP-SPO .....</b>	<b>135</b>
<b>6    CAPÍTULO 5 – COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>142</b>
<b>6.1 Papel da Comunicação na QVT .....</b>	<b>143</b>
<b>6.2 Comunicação Social, Adorno e Teoria Crítica .....</b>	<b>146</b>
<b>6.3 Comunicação e Educação .....</b>	<b>150</b>
<b>7    CAPÍTULO 6 – TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E CULTURA DA ESCOLA .....</b>	<b>159</b>
<b>7.1 Escola de Frankfurt e Filosofia da Educação .....</b>	<b>159</b>
<b>7.2 Dialética Negativa .....</b>	<b>167</b>
<b>7.3 Cultura da Escola .....</b>	<b>185</b>

<b>8</b>	<b>CAPÍTULO 7 – AVALIAÇÃO DO IFSP-SPO .....</b>	<b>189</b>
<b>8.1</b>	<b>Análise da Questão Dissertativa .....</b>	<b>234</b>
<b>9</b>	<b>CAPÍTULO 8 – RECOMENDAÇÕES PARA PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>258</b>
<b>10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>261</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>267</b>
	<b>ANEXO A – Perguntas do Questionário de QVT DO IFSP-SPO .....</b>	<b>281</b>
	<b>ANEXO B – Respostas do Questionário de QVT do IFSP-SPO .....</b>	<b>295</b>



## APRESENTAÇÃO

Desde o início da minha jornada escolar até a graduação, fui aluno de escola pública. Essa experiência de vida contribuiu para moldar minha visão de mundo, minha identidade e meus valores como aluno, inspirando-me a buscar por mudanças e a ser um agente ativo na sociedade. O estudante que faz seu caminho em uma escola pública é obrigado muitas vezes a desenvolver habilidades para superação das deficiências desse sistema de ensino. Cada conquista, cada aprendizado de forma autodidata, cada aprovação em processo seletivo, cada curso concluído foi um passo em direção a um futuro que, inicialmente, poderia parecer distante.

Em 2008, fui aprovado no processo seletivo do curso de Engenharia de Controle e Automação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus São Paulo* (IFSP-SPO). Concluí, no Instituto Federal, uma pesquisa que tratava do tema Extensômetros de Resistência Elétrica (ERE's) de Filme Espesso, que gerou a publicação de dois resumos expandidos: um denominado Análise dos Métodos e Vantagens da Fabricação por Serigrafia de Extensômetros de Resistência Elétrica de Filme Espesso, apresentado no II Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), e outro denominado Estudo dos ERE's de Filme Espesso Serigrafados Sobre Aço Inox e Alumínio, apresentado no XIII Simpósio de Iniciação Científica e Tecnológica da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC-SP) e publicado no Boletim Técnico da FATEC-SP em 2011.

Como sentia afinidade pela área da pesquisa científica, iniciei um estudo sobre células de carga, desta vez com um projeto financiado por meio de uma bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), denominado Desenvolvimento de uma Célula de Carga de Baixo Custo com *Strain Gauges* de Folha Metálica, apresentado no 3º Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica do IFSP – *Campus Avaré*, em 2012, e que proporcionou também a apresentação de um outro trabalho denominado Produção de uma Célula de Carga de Baixo Custo com ERE's de Folha Metálica, apresentado no XIV Simpósio de Iniciação Científica e Tecnológica da FATEC-SP e publicado no Boletim Técnico da FATEC-SP, em 2012. Neste mesmo ano, participei do Simpósio Anual do IFSP, apresentando o trabalho intitulado Desenvolvimento de uma Célula de Carga de Baixo Custo com ERE's de Folha Metálica.

No ano de 2013, concluí a pesquisa com células de carga e apresentei meu trabalho de conclusão de curso sobre o mesmo tema, que teve como objetivo propor um processo para a

fabricação de células de carga a partir de um modelo de célula de carga comercial existente, identificando quais características geométricas poderiam ser modificadas para obter resultados semelhantes a um modelo comercial nas características elétricas e mecânicas, porém com o volume de alumínio reduzido em 6,67%. Além disso, foi analisado o comportamento da nova célula de carga com sensores extensométricos de resistência elétrica de folha metálica no quesito massa pela tensão, comprovando as vantagens técnicas e de custo.

Ainda em 2013, enquanto estagiava na área de Engenharia de Controle e Automação em uma empresa de automação predial, fui aprovado no concurso público do IFSP, e desde então sou servidor público federal, fato que aumentou meu interesse pela área da educação e levou-me a questionar a falta de segurança contra incêndio em escolas e universidades e a pensar nesse tema para pesquisa. Trabalhei, ainda, nos setores de Audiovisual, Educação a Distância e Comunicação Social. Em 2014, formei-me Bacharel em Engenharia de Controle e Automação pelo IFSP-SPO e, no ano de 2016, concluí minha especialização *lato sensu* em Engenharia de Segurança do Trabalho na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

No primeiro semestre de 2016, como uma medida de intervenção, ministrei um curso de extensão de segurança do trabalho no *Campus* pesquisado para servidores, alunos e membros da comunidade externa, com o intuito de promover a conscientização sobre o tema e reduzir o número de acidentes de trabalho. Ao término do curso, foi possível notar um aumento na percepção sobre segurança do trabalho e medidas preventivas por parte dos alunos. No mesmo ano, fui aprovado como bolsista no processo seletivo do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da UNINOVE. O curso foi escolhido com a finalidade de contribuir de forma mais efetiva do que a simples apresentação de um projeto técnico de segurança do trabalho, e, assim, contribuir na promoção da discussão da Cultura de Segurança presente no ambiente escolar, com foco no IFSP-SPO.

Durante o mestrado, tive a oportunidade de pesquisar sobre a gestão da segurança contra incêndio em instituições de ensino. Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemary Roggero, concluí minha dissertação, em 2018, com o título Educação e Gestão da Segurança Contra Incêndio: Estudo de Caso dos Ambientes Audiovisuais de uma Instituição Federal de Ensino. A dissertação foi divulgada na comunidade acadêmica e enviada aos gestores da instituição de ensino para análise das medidas de intervenção sugeridas.

Em 2017, recebi menção honrosa pela apresentação do trabalho Análise da Sinalização e Iluminação de Emergência de um Edifício Educacional, no 19º Simpósio de Iniciação Científica e Tecnológica, da FATEC-SP. Nesse trabalho, avaliei as condições de sinalização e iluminação de emergência de um edifício educacional, conforme as normas técnicas e boas

práticas de segurança contra incêndio. Em 2018, realizei um estudo analisando as propriedades antichamas das espumas acústicas do estúdio de educação a distância do IFSP-SPO. Essa pesquisa teve como objetivo verificar se as espumas acústicas utilizadas no estúdio apresentavam resistência ao fogo adequada, evitando a propagação de chamas e a emissão de gases tóxicos em caso de incêndio. A pesquisa foi aceita e publicada no The Academic Society Journal em 2018. Desde 2019, atuo como membro da Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO no eixo Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).

Para preencher as lacunas da minha formação de Bacharel em Engenharia nas áreas pedagógica e de gestão pública, com a finalidade de cursar posteriormente o doutorado e poder melhorar minhas pesquisas, capacitei-me nos seguintes cursos: Licenciatura em Física – Formação Pedagógica, pela Universidade de Franca, em 2018, realizando o estágio curricular supervisionado em Ciências nos anos finais do ensino fundamental do curso na Escola Estadual Paulo Egydio de Oliveira Carvalho; e Tecnólogo em Gestão Pública, pela UNINOVE, entre 2018 e 2020.

Em 2021, fui entrevistado pela Revista Cipa & Incêndio, referência na área de segurança do trabalho, para divulgar a prevenção contra incêndio em escolas, fora da comunidade acadêmica, para um público especializado em segurança do trabalho e proteção contra incêndio. Nessa entrevista, baseada em minha pesquisa de mestrado, orientei sobre as medidas de prevenção contra incêndio que podem ser adotadas pelas instituições de ensino e sobre a importância da comunidade escolar em promover a cultura contra incêndios. Foi publicado, em janeiro de 2022, o artigo resultante dessa entrevista, intitulado “Lição de casa: além das medidas de prevenção, instituições de ensino devem ensinar a comunidade escolar a promover a cultura contra incêndio”.

Em 2022, tive a honra de ser aprovado no processo de seleção ao doutorado acadêmico da Universidade Nove de Julho, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemary Roggero, com o projeto de tese intitulado “Avaliação da Gestão da QVT no IFSP-SPO e o Papel da Comunicação Social Durante o Período de Ensino Remoto na Pandemia de Covid-19”. Esse projeto visou contribuir para o desenvolvimento de práticas, ações e políticas públicas que promovam o bem-estar dos servidores docentes do IFSP-SPO, especialmente em um contexto desafiador como foi o da pandemia. Atualmente, sou bolsista da Universidade Nove de Julho e da CAPES.

Durante o mestrado e o doutorado, tenho realizado diversas pesquisas nas áreas de gestão da segurança contra incêndio e QVT em instituições de ensino, que resultaram em diversos trabalhos apresentados em congressos, seminários, encontros de pesquisa e em

publicações de artigos, capítulos de livros, resumos acadêmicos, resumos expandidos e vídeos acadêmicos institucionais. Além disso, participei de projetos de extensão, organização de eventos acadêmicos, divulgação acadêmica na internet e produção de videoaulas para materiais didáticos. Essas atividades me permitiram ampliar meus conhecimentos, desenvolver minhas habilidades e estabelecer parcerias com outros pesquisadores e profissionais da área.

Sou muito grato por todas as oportunidades que tenho tido, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, e espero continuar contribuindo para o avanço do conhecimento e da sociedade nas áreas às quais me dedico.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza uma avaliação da perspectiva dos professores do IFSP-SPO, verificando as interferências que ocorreram na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e o papel da comunicação social do *Campus* diante de uma situação de gravidade atípica em nível mundial, da qual surgiu a necessidade do isolamento social para evitar o contágio da população pela Covid-19, doença causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2). Ocorreram mudanças no ensino, que, abruptamente, deixou de ser presencial para se tornar remoto, por 18 meses, de 2020 até 2022, na referida instituição. A pesquisa analisou as implicações de tais mudanças no trabalho dos docentes no decorrer do tempo e na implementação de ações institucionais e políticas públicas.

A problematização apresentada aproveitou-se de uma circunstância para a qual não havia preparação, à luz de questões sociais mais amplas, e considerando as especificidades de uma instituição federal de ensino pública, que tem características muito próprias, as quais não podem ser pensadas de forma genérica. As relações e processos que ali ocorreram atenderam a políticas públicas e interações voltadas à formação humana, em um contexto social determinado pela lógica da sociedade capitalista, em seu estágio neoliberal, que provoca efeitos como o sofrimento psíquico, entre outros.

A pesquisa é justificada pelos fortes reflexos percebidos nas ordens educacional, social e econômica, que exigiram a implementação de políticas públicas e ações inéditas por parte do governo federal para organizar a área da educação durante o enfrentamento da pandemia. A questão da pesquisa foi: quais repercussões ocorreram na QVT e na comunicação na atuação dos profissionais docentes durante o processo de ensino-aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)? A hipótese é que, em condições de ERE, a QVT e a comunicação são instrumentos que podem mitigar danos à educação.

Primeiramente, a análise situacional permitiu identificar e compreender os principais problemas e necessidades dos servidores docentes durante a mudança para o ensino remoto e as mudanças ocorridas no contexto pós-pandemia. Para isso, foram coletados e analisados dados do passado e do presente com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de um plano para o futuro. Isso foi feito por meio de pesquisas, observação participante, questionários e análise de documentos. Essa etapa foi crucial para compreender se a gestão do IFSP-SPO poderia garantir que as soluções propostas e a comunicação fossem adequadas e eficazes durante o ERE.

O levantamento de dados sobre a QVT docente durante o período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 foi avaliado por meio da aplicação de um questionário aos docentes do IFSP-SPO, com o intuito de avaliar a QVT e identificar possíveis ações para melhorar o ambiente de trabalho e a sustentabilidade no *Campus*. Os sujeitos da pesquisa foram os servidores docentes do IFSP-SPO. Os principais referenciais teóricos foram Adorno, na Teoria Crítica da Sociedade, e Chiavenato, na Gestão da QVT e Comunicação.

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as percepções dos docentes do IFSP-SPO durante o período de isolamento social da pandemia de Covid-19, e como objetivos específicos: discutir a importância da QVT para o bem-estar docente; contribuir com dados para o desenvolvimento de um plano de ações do *Campus* baseado nas demandas dos docentes e em uma análise técnica das condições de trabalho, que possibilitessem a melhoria da QVT docente em futuras crises sanitárias e outras situações que necessitem de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Prodanov e De Freitas (2013, p. 60) definem estudo de caso como a coleta e análise de dados sobre um indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, com o objetivo de examinar diferentes aspectos de sua vida, conforme o tema da pesquisa. Esse método pode ser tanto qualitativo quanto quantitativo, sendo considerado uma categoria de investigação que se concentra na análise aprofundada de uma unidade, que pode ser um sujeito, um grupo de pessoas ou uma comunidade.

A metodologia adotada foi uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando o método de um estudo de caso, realizada no IFSP-SPO, por meio de coleta de dados, combinando o uso de técnicas de observação participante, análise documental e questionário. Foi aplicado um questionário on-line, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica, e que contou com a participação voluntária de docentes. O questionário pôde ser acessado por um *link* do Google Forms, enviado por e-mail aos professores e divulgado na página do *Campus*, e visou obter dados quantitativos e qualitativos sobre as experiências dos trabalhadores remotos docentes, bem como identificar os desafios e as oportunidades para a melhoria das condições de trabalho nessa modalidade. As questões foram elaboradas pelo eixo Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho da Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO, e 388 docentes do *Campus São Paulo* receberam-nas no início do primeiro semestre de 2023, com prazo de resposta até o final do semestre daquele ano. Porém, somente 83 professores responderam ao convite.

O questionário era composto pela apresentação, termo de consentimento e cinco seções, que abordaram os seguintes aspectos: dados do professor, experiência durante a pandemia, atividades e carga horária, condições de trabalho e questões relacionadas aos alunos. Após o

questionário ser apresentado aos participantes, um termo de consentimento para levantamento dos dados foi oferecido aos docentes antes do preenchimento das respostas, e que consistiu em apresentar aos participantes os direitos e deveres dos envolvidos. Os participantes foram informados de que sua participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Além disso, os participantes foram assegurados de que seus dados seriam tratados de forma confidencial e anônima, e que os resultados da pesquisa seriam divulgados apenas no âmbito científico, sem expor a identidade dos respondentes. Os participantes que concordaram com o termo da pesquisa puderam prosseguir com o preenchimento do questionário, enquanto os que não concordaram foram excluídos do estudo.

As respostas buscaram identificar as categorias, os temas e os sentidos presentes nos discursos dos docentes para compreender as suas percepções, opiniões e experiências sobre as aulas remotas durante o isolamento social. Por fim, cabe ressaltar que essa análise foi baseada em uma amostra limitada de respostas, e que outros fatores além dos analisados podem influenciar as preferências dos docentes.

Os dados e o perfil dos professores que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino no *Campus* foram coletados. A parte dos dados dos professores do questionário foi composta por 11 questões, que abordaram aspectos como gênero, idade, estado civil, escolaridade, área de conhecimento, área de atuação, tipo de disciplinas que ministra, tempo de trabalho como docente, classe de carreira e tipo de contrato de trabalho. Algumas questões possuíram a indicação para a permissão de mais de uma resposta.

Essa análise situacional poderá ajudar a definir as prioridades e estabelecer metas claras para a melhoria da QVT dos servidores docentes do *Campus*. Isso poderá incluir a identificação de áreas específicas que precisam de suporte, como treinamento em tecnologia, apoio emocional ou flexibilidade nas demandas de trabalho. Essas mesas poderão ser formuladas de acordo com as necessidades e expectativas dos servidores, garantindo que suas dificuldades sejam consideradas. Com base nessas informações, poderão ser desenvolvidas políticas e estratégias específicas para lidar no futuro com os desafios identificados. Isso poderá envolver a implementação de programas de capacitação, QVT e canais de comunicação eficientes para fornecer suporte aos servidores ou a implementação de diretrizes de trabalho. Ao longo do processo, será importante envolver os servidores docentes e a gestão na possibilidade de implementação das soluções propostas, garantindo que as necessidades sejam ouvidas e atendidas de forma adequada.

Por fim, defende-se a avaliação contínua, por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do *Campus*, como medida fundamental para garantir que as políticas implementadas

estejam funcionando de maneira eficaz e atendendo às necessidades. Isso poderá ser feito por meio de pesquisas de satisfação, análise de indicadores de QVT dos servidores, entre outros procedimentos. Com base nessa avaliação, ajustes e melhorias poderão ser feitos, se necessários. Dessa maneira, é importante que as necessidades dos servidores docentes sejam consideradas e que estratégias eficazes sejam implementadas para melhorar sua QVT durante períodos desafiadores de emergência, até mesmo em tempos de normalidade.

As formas de pensar a QVT na atualidade propõem-se a considerar a subjetividade humana e a emancipação possível nesta sociedade e podem ser pensadas por meio da dialética negativa, no âmbito da técnica e das práticas de gestão. A Teoria Crítica da Sociedade apresentou-se como um dos primeiros referenciais multidisciplinares, ainda que no âmbito das ciências sociais e humanas. A pesquisa propõe-se o desafio de pensá-la no âmbito da técnica que atravessa essas relações.

No primeiro capítulo, é conduzida uma investigação na área da educação, utilizando bases de dados de periódicos, teses e dissertações, abrangendo o período de 2010 a 2023. No segundo capítulo, é apresentado o IFSP-SPO durante a pandemia de Covid-19, destacando as práticas de gestão social que impactaram a cultura institucional. O terceiro capítulo aborda a gestão pública escolar, as medidas de saúde implementadas durante a pandemia de Covid-19 e as políticas públicas adotadas nesse contexto. No quarto capítulo, é realizada uma análise integrada das condições laborais, das novas tecnologias e das mudanças resultantes do isolamento social gerado pela pandemia de Covid-19.

No quinto capítulo, a comunicação é discutida sob a ótica da gestão e da comunicação social, embasada nas obras de Chiavenato (2014) e na análise de teses, dissertações e artigos pertinentes ao tema. No sexto capítulo, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. No sétimo capítulo, é apresentado um relatório geral com dados sobre docentes e discentes do *Campus São Paulo*, referente ao período de isolamento social durante a pandemia de Covid-19. Por fim, no oitavo capítulo, é criada uma seção para apresentar recomendações de propostas de intervenção baseadas na pesquisa, visando melhorar a gestão da QVT no *Campus*.

## 2. CAPÍTULO 1 – ESTUDOS CORRELATOS

Foi realizada uma busca na área da educação a partir de bancos de periódicos, teses e dissertações, de 2010 até 2023, no idioma português e realizadas no Brasil. Foram pesquisados o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SCIELO), a Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo de Teses e Dissertações (BDUSP) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho (TEDE).

Foram utilizados os seguintes termos nas buscas, preferencialmente na área da Educação: qualidade de vida no trabalho; ensino remoto; educação a distância; comunicação institucional; e políticas públicas. Não havendo resultados significantes relacionados à pesquisa quanto às palavras comunicação institucional, foram pesquisados os termos comunicação e educação em todas as categorias.

No portal da CAPES, foi pesquisado o termo “qualidade de vida no trabalho”, utilizando os filtros conforme o quadro 1. Com a finalidade de facilitar a análise e relacionar as pesquisas ao período da pandemia, foram filtrados os anos de 2020, 2021 e 2022 — não foram encontrados trabalhos do ano de 2023 —, apresentando um total de 110, sendo selecionados 2 resultados por proximidade ao tema de estudo desta tese, a dissertação de Bezerra (2022) e a tese de Pessano (2020), conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Busca no portal da CAPES Qualidade de Vida no Trabalho

<b>CAPES</b>	
<b>Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Grande Área de Conhecimento	Ciências Humanas
Área de Conhecimento	Educação
Área de Avaliação	Educação
Área de Concentração	Educação
Nome do Programa	Educação
Ano	2020, 2021 e 2022
<b>Total geral</b>	<b>110</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Bezerra (2022) teve por objetivo compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática docente no contexto da pandemia. A autora trabalhou com narrativas, escritas e em formato de áudio, produzidas por seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino da região de Piracicaba.

O referencial para a investigação foi fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, e também foi construído um diálogo com a teoria enunciativa de Bakhtin. Foram detectadas dificuldades que contextualizam a prática docente em tempos de Covid-19 no ensino remoto, como privação de direitos, aumento das desigualdades sociais, dificuldades nos vínculos com a família, falta de capacitação e formação dos professores, intensificação e precarização do trabalho docente, descaracterização do processo pedagógico e a construção histórica da prática docente. Apesar do cenário adverso, foi possível identificar uma prática docente que, por meio de tentativas, entre erros e acertos, demonstrou presença, mesmo distante, ofertando afeto e esperança em meio às incertezas e denúncia de sua resistência por uma educação pública de qualidade, que garanta não somente a conclusão de etapas, mas que transforme e forme.

O estudo de Bezerra (2022) pode contribuir para a QVT docente ao compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática docente durante a pandemia. O estudo oferece percepções sobre os desafios enfrentados pelos professores nesse contexto específico. Essas percepções podem servir como base para a implementação de políticas e práticas que visem melhorar a qualidade de vida dos professores. Além disso, o estudo também pode fornecer subsídios para a criação de estratégias de apoio emocional e psicológico aos professores, considerando os relatos. Ao destacar as vivências e percepções das professoras, a pesquisa também pode contribuir para a valorização do trabalho docente e o reconhecimento dos desafios enfrentados pelos professores. Essa valorização pode levar a mudanças nas políticas educacionais e na QVT, visando à melhoria da qualidade de vida dos profissionais.

O estudo de Pessano (2020) teve como objetivo analisar a importância das ações de gestão de pessoas voltadas para o docente de ensino superior e suas contribuições para a saúde, o bem-estar e a QVT no contexto contemporâneo, tratando de aspectos que afetam a saúde física, mental e emocional do docente universitário, profissão que necessita de atenção e cuidados de modo a garantir uma melhor Qualidade de Vida (QV) profissional e pessoal. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior pública da Grande Porto Alegre (RS), com representantes da área de gestão de pessoas, docentes e diretores das faculdades de Educação, Psicologia, Enfermagem e Administração, em um total de 394 participantes.

Na metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas, análise de documentos e aplicação de questionários on-line, com a intenção de elucidar a problemática sobre a contribuição de políticas institucionais de gestão de pessoas para o bem-estar e a QVT do docente universitário. Para a análise, tratamento e interpretação dos dados empíricos e documentais, foi utilizada a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), tendo como referência Moraes e Galiazzzi (2007) para o estudo metodológico. O referencial teórico foi categorizado de acordo com a assunto estudado, obtendo-se as seguintes divisões: para instituições de ensino superior, foram utilizados Ball e Mainardes (2011), Schwartzman (2005), Morosini (2000), Cerdeira (2016), Trigueiro (2000) e Chamilan (2003); para docente de educação superior, foram utilizados Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Nóvoa (1999), Mosquera (2014), Behrens (2010), Palmer (2012), Jesus e Rezende (2007), e Esteve (1999); para gestão e desenvolvimento de pessoas, Boudreau (2006), Marras (2000), Pina e Cunha (2006), Rego (2000), e Campos e Cabral Cardoso (2006); e para psicologia positiva na docência, Seligman (2011), Csikszentmihaly (2000), Bakker e Demerouti (2014), e Schaufeli (2012).

Os resultados apontam que a área de gestão de pessoas realiza ações que podem contribuir para o bem-estar, a QVT e a saúde do docente, porém poucas envolvendo especificamente essas temáticas, mas indiretamente interferindo nessas questões, fato percebido pelos pesquisados e manifestado, sobretudo, a partir da pesquisa com os docentes, que apontou satisfação com o seu bem-estar no trabalho como a emoção positiva mais sentida.

No portal da BDTD, foi pesquisado o termo “qualidade de vida no trabalho”, utilizando os filtros conforme ao quadro 2. Foram encontrados 157 resultados para o termo; porém, na área da educação, os trabalhos não apresentaram afinidade significativa com este estudo. As pesquisas acadêmicas na área da educação encontradas levaram a outros focos diferentes da QVT, e o esperado era encontrar pesquisas relacionadas à QVT nas instituições de ensino.

Quadro 2 – Busca no portal da BDTD Qualidade de Vida no Trabalho

<b>BDTD</b>	
<b>Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Área de Conhecimento	CNPq: Ciências Humanas, Educação
Ano da defesa	Até 2023
Idioma	Português
<b>Total geral</b>	<b>157</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>0</b>

Fonte: O autor (2023)

Na tentativa de refinar os resultados, foi realizada uma busca mais generalizada, utilizando como filtro o assunto “qualidade de vida”, ano da defesa até 2023 e idioma português. Nessa busca, foram selecionados 2 estudos de 765 resultados por proximidade ao tema desta tese: a tese de Sanchez (2015) e a dissertação de Facchini (2014), conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Busca no portal da BDTD Qualidade de Vida no Trabalho

<b>BDTD</b>	
<b>Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Assunto	Qualidade de vida
Ano da defesa	Até 2023
Idioma	Português
<b>Total geral</b>	<b>765</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Sanchez (2015) realizou um estudo descritivo transversal em uma universidade no centro-oeste brasileiro, cujos dados foram colhidos por meio de questionário sociodemográfico com questões relacionadas a dados do trabalho e da saúde para análise da QVT de 284 docentes universitários. Os objetivos da pesquisa foram: analisar a QV e a QVT de docentes universitários de diferentes áreas do conhecimento; identificar a influência dos aspectos sociodemográficos na QV e na QVT de docentes universitários; analisar o efeito dos aspectos relacionados ao trabalho na QV e na QVT de docentes universitários e identificar a influência dos aspectos relacionados à saúde na QV e na QVT de docentes universitários de diferentes áreas do conhecimento. Os resultados da QV e da QVT não diferiram entre as áreas do

conhecimento, e foi demonstrado que sua QV e sua QVT são influenciadas por fatores organizacionais / relacionados ao trabalho e por aspectos ligados à saúde.

Já a pesquisa de Facchini (2014) investigou: como a inserção escolar tem sido alvo de discussão constante no governo; as políticas públicas que estavam sendo criadas para aumentar a inclusão social; a Educação a Distância (EaD) usada como instrumento para a produção e socialização do conhecimento na sociedade; e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa adotou um estudo exploratório transversal de caráter retrospectivo, com 147 professores tutores que atuaram nos cursos EaD do Instituto Federal de São Paulo em parceria com a e-Tec Brasil.

A investigação teve como objetivo avaliar a influência da QVT dos professores-tutores como um dos componentes da evasão discente nos cursos de educação a distância. Como referencial teórico crítico, foi adotado Freire. Foram aplicados dois questionários, um para avaliar a QVT dos professores tutores, e outro para avaliar a percepção do professor diante do trabalho de tutoria englobando as dimensões pessoais, formação acadêmica, ocupação e avaliação da atuação profissional. O grupo de professores atuantes no curso que apresentou menor taxa de evasão (34%) durante o período estudado foi o que obteve melhor índice de QVT em todos os quesitos. As maiores diferenças estatísticas foram encontradas nos cursos que apresentaram maior taxa de evasão (63% e 74%) quando comparados com o que apresentou a menor taxa, sendo que o curso com evasão de 63% diferiu na QVT e nos domínios físico / saúde, psicológico, pessoal e profissional, enquanto o curso com evasão de 74% diferiu na QVT e nos domínios psicológico, pessoal e profissional do curso com menor evasão.

Em relação ao perfil do professor tutor, os cursos que apresentaram menor e maior evasão quando comparados apresentaram as maiores diferenças estatísticas quanto aos dados: idade, sexo, estado civil, instituição de graduação, especialização, mestrado, doutorado, tempo de docência, tempo na EaD, lugares em que trabalha, carga horária de EaD. Foi possível demonstrar que os cursos que possuem menor taxa de evasão foram aqueles nos quais os professores tutores apontaram uma melhor QVT. Também foi observado que o perfil do professor tutor apresentou influência na taxa de evasão dos cursos.

No portal da SCIELO, foi pesquisado o termo “QVT” utilizando os filtros conforme o quadro 4. Foram encontrados 18 resultados para o termo, e selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese: os trabalhos de Brum *et al.* (2012) e Lago *et al.* (2015).

Quadro 4. Busca no portal da SCIELO Qualidade de Vida no Trabalho

<b>SCIELO</b>	
<b>Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
País	Brasil
Revista	Trabalho, Educação e Saúde
Linguagem	Português
Área Temática	Ciências Humanas
<b>Total geral</b>	<b>18</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Brum *et al.* (2012) realizaram uma investigação da QV dos professores de ciências e sobre como a busca por melhorias para obter um melhor desempenho dos docentes no cotidiano escolar pode ser uma forma de reduzir as desigualdades na educação no Brasil e favorecer o crescimento dos professores em nível educacional e social.

O estudo teve o objetivo de analisar indicadores físicos e mentais de QV dos professores de ciências de uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Sul. Foram avaliadas informações acerca das características demográficas, econômicas, ocupacionais, atividades domésticas, esforços físicos, saúde física, saúde mental e os diagnósticos médicos mais referidos pelos professores desde o início do trabalho como docente. Como resultados, em relação à saúde e à QV dos professores estudados, foram relatadas diversas queixas, como nervosismo, rouquidão, dor nas costas, braços e pernas, além de formigamento e inchaço nas pernas. Os relatos dos professores podem contribuir para a construção de medidas de reorganização da sistemática de trabalho e influenciar na QV dos professores, gerando melhor desempenho em suas atividades.

Já Lago *et al.* (2015) investigaram a percepção da experiência do trabalho docente em cursos de saúde de uma universidade federal da região Norte do Brasil. Foi utilizada a abordagem qualitativa, com entrevistas a seis docentes de cursos de saúde dessa universidade, nas quais os dados foram submetidos à análise de conteúdo. No trabalho docente, predominam mulheres na função, com a maioria concentrada no desenvolvimento de habilidades técnico-científicas dos alunos, expressando a necessidade da qualificação contínua e de apoio institucional, claramente insuficiente.

As relações pessoais dos docentes com alunos, outros professores e técnico-administrativos são reconhecidamente mediadoras da qualidade do processo de ensino-

aprendizagem e trabalho. Nos aspectos relativos à saúde, a maior parte sentia-se vulnerável e desgastada, principalmente em aspectos psicoemocionais, o que influencia as suas relações sociais dentro e fora do ambiente de trabalho. Embora o exercício profissional tenha sido identificado como fonte de estabilidade, realização pessoal e financeira, destacaram-se a precariedade e a sobrecarga de trabalho, que tendem a induzir sofrimento e adoecimento. A pesquisa aponta que docentes, movimentos sindicais e instituições de ensino podem subsidiar ajustes institucionais, legais, curriculares e sociais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a QV dos docentes.

No portal da BDUSP, foi pesquisado o termo “QVT”, sem filtros, conforme o quadro 5. Foram encontrados 100 resultados para o termo, dos quais foram selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese. Os trabalhos selecionados foram as teses de Enns (2014) e Silva (2018).

**Quadro 5 – Busca no portal da BDUSP Qualidade de Vida no Trabalho**

<b>BDUSP</b>	
<b>Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho</b>	
<b>Total geral</b>	<b>100</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

O objetivo da investigação de Enns (2014) foi avaliar a percepção do ambiente de ensino e sua associação com a qualidade de vida de estudantes de 22 escolas médicas brasileiras. A metodologia utilizada foi um estudo multicêntrico, com coleta de dados em uma plataforma eletrônica (plataforma VERAS), no qual foram utilizados os questionários DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) para avaliação da percepção do ambiente de ensino e VERAS-Q, WHOQOL-BREF e a autoavaliação para a avaliação da percepção da QV. Foram comparadas as diferenças de percepção do ambiente de ensino e QV entre os sexos e os diferentes anos do curso.

De 1.650 estudantes randomizados, 1.350 (81,8%) completaram todos os questionários da plataforma VERAS. Entre os respondentes, 40% afirmaram que sua QV no curso é boa, mas 59% afirmaram não conseguir gerenciar bem o seu tempo, 76% declararam não ter tempo livre suficiente, e 74% disseram não ter tempo suficiente para estudar. Mais da metade dos respondentes afirmaram não ter tempo para família (55%) e para amigos (51%). O ambiente da faculdade foi considerado competitivo por 76% dos estudantes, 35% afirmaram que se sentiam

cobrados em excesso pelos professores, e 31% declararam que já se sentiram humilhados em atividades do curso de Medicina. Foram frequentes, entre os respondentes, sentimentos de desânimo e ansiedade. Mais da metade dos estudantes afirmou que não cuida bem da saúde ou não se alimenta adequadamente. Apesar de 74% terem afirmado que o curso de graduação os deixa estressados, 68% declararam estarem satisfeitos com o curso de graduação.

Um maior número de estudantes do sexo feminino referiu ter pouca ou média capacidade de concentração e pouca energia para seu dia a dia. Elas se mostraram menos satisfeitas consigo mesmas e com sua capacidade para o trabalho. Sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão, foram mais frequentes no sexo feminino. A avaliação da percepção da QV por meio da autoavaliação indicou que a nota da QV no curso de Medicina foi significativamente menor do que a nota da QV geral. Análises de regressão linear múltipla demonstraram a associação positiva estatisticamente significativa entre as percepções do ambiente de ensino e da QV. A percepção mais negativa do ambiente de ensino e da QV foi encontrada nesse estudo entre os estudantes do sexo feminino e entre estudantes matriculados na fase final do curso de Medicina. Os dados demonstram que existem diferenças de gênero na percepção da QV e do ambiente de ensino no curso de Medicina, e que devem ser consideradas no planejamento curricular e em programas de apoio ao estudante.

O estudo de Silva (2018) teve como objetivo investigar a repercussão do trabalho dos professores sobre sua vida pessoal cotidiana e a implicação dessa dinâmica sobre seu processo saúde-doença. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que partiu de revisão de literatura e de entrevistas individuais semiestruturadas. Foi aplicado um formulário para caracterização sociodemográfica dos participantes, além do protocolo de atividades diárias e escalas analógicas.

O público entrevistado consistiu em 29 professores de educação básica atuantes em quatro escolas públicas, além dos quatro diretores dessas referidas escolas. Duas delas se dedicavam ao ensino regular (uma municipal e outra estadual), enquanto as outras duas, ao ensino integral (ambas estaduais). Os dados foram analisados por meio de codificação temática com auxílio do *software MAXQDA*, versão 12. Quanto ao referencial teórico, na perspectiva da Saúde do Trabalhador, a pesquisa ancorou-se principalmente na psicodinâmica do trabalho, recorrendo também a pressupostos da clínica da atividade, da ergonomia da atividade e da antropologia da saúde. A idade dos participantes variou entre 29 e 61 anos, e o tempo de experiência na docência, entre 1 e 37 anos, sendo o público predominantemente do sexo feminino. Os depoimentos revelaram diversas fontes de sofrimento na vida e no trabalho dos professores, além de numerosos casos / experiências de presenteísmo, ou seja, casos nos quais

os trabalhadores, embora estejam em seus postos de trabalho, sentem-se incapazes de se dedicar completamente às suas tarefas, bem como empregar estratégias visando conciliar tais dimensões com a manutenção da saúde.

Como resultado principal, a maioria dos entrevistados demonstrou que sente sua vida ser invadida pelo trabalho de modo nocivo, e que essa invasão não acontece de forma única e linear, gerando um estado de sofrimento e indisponibilidade prolongada para si e para o outro, que prejudica a convivência familiar e social, além da própria recuperação para o trabalho.

No portal da TEDE, foi pesquisado o termo “qualidade de vida no trabalho”, com filtros do período de 2020 até 2023, na área temática das Ciências Humanas, conforme o quadro 6. Foram encontrados 136 resultados para o termo, e foi selecionado 1 estudo, por proximidade ao tema desta tese. O trabalho selecionado foi a dissertação de Araujo (2022).

**Quadro 6 – Busca no portal da TEDE Qualidade de Vida no Trabalho**

<b>TEDE</b>	
<b>Palavras-chave: Qualidade de Vida no Trabalho</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Assunto	Qualidade de vida
Ano da defesa	2020 até 2023
Idioma	Português
Área Temática	Ciências Humanas
<b>Total geral</b>	<b>136</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>1</b>

Fonte: O autor (2023)

Araujo (2022) analisou, em sua pesquisa, os reflexos da pandemia da Covid-19 diante do isolamento social, que levou à suspensão das aulas presenciais e, por consequência, à implantação de um modelo de ensino que exigiu, de professores, alunos e suas famílias, novos tempos, espaços, meios e modos de ensinar e aprender. Diante dessa situação atípica, o ensino remoto foi a única opção para que os direitos de aprendizagem não fossem suprimidos, e as dinâmicas de interação e de comunicação foram alteradas durante o período pandêmico.

A utilização das novas tecnologias educacionais foi imprescindível para a manutenção do vínculo entre escola e família. A pesquisa procurou responder à seguinte questão: as famílias precisaram reorganizar o cotidiano familiar para atender às demandas escolares no período pandêmico? O objetivo geral da pesquisa foi compreender se os núcleos familiares, que apresentavam, em sua composição, crianças em idade escolar e que tinham formação familiar

similar e residiam geograficamente em territórios relativamente próximos precisaram reorganizar a rotina vivenciada no cotidiano para atender às exigências do ensino remoto, que atribuiu à família demandas anteriormente de competência escolar.

O estudo teve como objeto as táticas das famílias para a continuidade da aprendizagem dos filhos em tempos de pandemia, tendo como sujeitos interlocutores as mães das crianças de três núcleos familiares, matriculadas em escolas públicas de educação básica situadas no município de Santo André, no estado de São Paulo, na vigência do ensino remoto. Como objetivos específicos, o estudo pretendeu: identificar quais foram as adequações realizadas no cotidiano familiar a partir da suspensão das aulas presenciais e início do ensino remoto; e verificar quais foram as táticas utilizadas pelas famílias para adaptação dos tempos, espaços, meios e modos de aprender, a fim de se adequarem à nova rotina de estudos.

A metodologia de pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou a entrevista biográfica como instrumento de coleta de dados, analisados por meio dos retratos sociológicos, da análise de documentos públicos disponíveis em *sites* e plataformas digitais — tanto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo quanto da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, foram coletados dados para discutir as estratégias pedagógicas formuladas pelo poder público, em caráter emergencial, com vistas a suprir as lacunas provocadas pela ausência das aulas presenciais.

No campo metodológico, o estudo fez uso dos retratos sociológicos de Lahire (1997, 2004). Como referenciais teóricos, foram utilizados os seguintes conceitos e autores: as concepções de cotidiano, táticas e estratégias, de Certeau (2014); a abordagem do ciclo de políticas e atuação, de Ball, Maguire e Braun (2016); diálogos com os sujeitos a partir da sociologia das ausências e das emergências, de Santos (2010); a análise dos esquemas de ação, que resultam em princípios geradores de práticas, de Lahire (1997, 2004); a organização familiar como processo de reflexo do cotidiano da vida social, de Toledo (2007). Os resultados do processo empírico permitiram comprovar que as famílias precisavam readequarem as práticas cotidianas a partir da suspensão das aulas presenciais e organizar táticas que se configuraram com o início do ensino remoto.

A pesquisa constatou que, em média, as escolas permaneceram fechadas por 121 dias letivos e funcionaram parcialmente por 103 dias, entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021. No entanto, os países de baixa e média renda enfrentaram períodos de fechamento escolar quase três vezes maiores do que os países de renda alta. Além disso, houve uma defasagem no aprendizado devido ao ensino remoto, especialmente na primeira infância. No entanto, essa perda foi mais significativa nos países de baixa e média renda e entre as classes mais pobres de

cada país. A pandemia exacerbou a crise de desigualdade na aprendizagem, afetando de forma desproporcional os grupos mais vulneráveis. Essa desigualdade na aprendizagem pode ser atribuída à falta de acesso e disponibilidade ao ensino remoto, bem como ao fato de que esses grupos foram mais afetados pela perda de parentes e pessoas próximas, pela redução da renda familiar e pela dificuldade de acesso a bens básicos de sobrevivência e saúde.

O estudo mostrou que as famílias tiveram que ajustar suas práticas diárias devido à suspensão das aulas presenciais e adotar estratégias para o ensino remoto. Isso incluiu reorganização dos espaços da casa, divisão ou acúmulo de atividades dos responsáveis, adequação dos horários de estudo, busca de informações sobre tecnologias de informação e comunicação, pesquisa de conteúdos escolares e utilização de materiais pedagógicos diversos. Todas as famílias pesquisadas tinham condições econômicas para fornecer recursos tecnológicos para as crianças, mas o estudo reconhece que muitas famílias não tiveram essas condições. A relação entre família e escola apresentou percepções contraditórias, com críticas às estratégias da escola, mas também reconhecimento da importância dos professores e valorização da instituição escolar. No entanto, foi necessário considerar as limitações da amostra e analisar como esse processo ocorreu em outras famílias, com diferentes condições econômicas e estruturais.

A autora destacou a importância da pesquisa como instrumento de reflexão para gerar mudanças na realidade dos sujeitos envolvidos na educação, propondo que o trabalho seja discutido em encontros entre professores e gestores, visando à participação dos cidadãos na construção de políticas públicas para atender às necessidades da maioria. Ela sugeriu, ainda, que os profissionais registrem suas percepções sobre as atividades realizadas durante o ensino remoto e busquem novas estratégias caso haja necessidade de suspensão das aulas presenciais, além de recomendar que esses diálogos sejam ampliados para as famílias atendidas nas escolas, visando estreitar as relações entre escola e família. Por fim, sugeriu que os registros reflexivos sejam compartilhados com outros grupos e responsáveis pela formulação de políticas públicas, a fim de questionar, compreender e transformar a realidade educacional.

No portal da CAPES, foi pesquisado o termo “ensino remoto”, utilizando os filtros conforme o quadro 7. Foram encontrados 242 resultados para o termo e selecionados 3 estudos por proximidade ao tema desta tese. As dissertações selecionadas foram Oliveira (2022), Da Silva (2022) e Pires (2022).

Quadro 7 – Busca no portal da CAPES Ensino Remoto

<b>CAPES</b>	
<b>Palavras-chave: Ensino Remoto</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Grande Área de Conhecimento	Ciências Humanas
Área de Conhecimento	Educação
Área de Avaliação	Educação
Área de Concentração	Educação
Nome do Programa	Educação
<b>Total Geral</b>	<b>242</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>3</b>

Fonte: O autor (2023)

Oliveira (2022) investigou, na perspectiva dos professores universitários, quais transformações ocorreram em sua prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais no ensino remoto e se estas favorecem a permanência dos estudantes, incluindo o contexto da pandemia da Covid-19. A docência universitária é uma prática social com suas particularidades, havendo escassos dispositivos legais que orientem a necessidade de uma formação específica para os docentes da educação superior. A questão problema da pesquisa foi: as práticas docentes no ensino remoto interferem na permanência de estudantes na educação superior?

O objetivo principal foi analisar, a partir da percepção dos professores investigados, se as atividades docentes desenvolvidas no curso de Ciências Contábeis, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), do *Campus* Universitário Jane Vanini – Cáceres, Mato Grosso, contribuem com a permanência dos estudantes na educação superior. O estudo refletiu sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto com ênfase na formação e atividades na docência universitária, tendo como principais referências os autores Shulman, Nóvoa, Cunha, Moran, Luckesi e Pérez Gómez. A pesquisa teve abordagem qualitativa, de natureza descritiva, do tipo estudo de caso.

Para investigar a formação e as práticas dos professores de Ciências Contábeis, foram utilizados como métodos de coleta de dados um questionário on-line e uma entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo foi baseada em Bardin (2006), com categorias definidas *a priori* e emergentes dos dados da pesquisa. Foi usado o *software* NVivo12 para gerar nuvens de palavras com as frequências mais altas. Os participantes da pesquisa foram os professores efetivos e contratados do curso de Ciências Contábeis que estavam atuando no segundo semestre letivo de 2021, vinculados à Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas.

O total de participantes foi 17, a partir da análise dos dados coletados, com foco na formação. As atividades realizadas no curso foram verificadas quanto à permanência dos estudantes, e os participantes estavam em constante formação, buscando inovações e melhorias de suas práticas educativas. Formação essas nas áreas específicas, das quais afirmam terem contribuído e auxiliado no desenvolvimento profissional docente.

Todos os professores tentaram fazer uso das tecnologias; porém, nesse contexto do ensino remoto, houve pouca capacitação para uma adaptação a esse novo cenário. Por fim, o ensino remoto gerou algumas dificuldades no processo de ensino dos sujeitos pesquisados em relação a fatores como: o apoio social e familiar; questões econômicas; estrutura e apoio da Instituição de Ensino Superior (IES); desempenho acadêmico satisfatório; eficiência na didática dos professores; e informações necessárias da instituição ao aluno ingressante sobre o curso.

Da Silva (2022), por sua vez, abordou a educação técnica em tempos de pandemia: a percepção de alunos, professores e equipe gestora sobre o ensino remoto emergencial. Esse estudo buscou compreender como alunos, professores e gestores de uma Escola Técnica Estadual (ETEC) na Zona Leste de São Paulo avaliaram o ensino remoto emergencial implantado na pandemia de Covid-19. A pesquisa teve como objetivo geral conhecer a percepção e opinião de alunos, professores e gestores do curso técnico de Administração sobre a implementação do ensino remoto emergencial e o uso de novas tecnologias de ensino, no contexto educacional da Covid -19. Os objetivos específicos foram: contextualizar a história da educação técnica no Brasil e no estado de São Paulo; e identificar, na literatura recente, os principais estudos e questões que emergiram no ensino remoto presencial.

A metodologia foi qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, questionário e entrevistas semiestruturadas. A análise dos artigos sobre o ensino remoto na educação básica e pública brasileira fundamentou o referencial teórico. Os resultados mostraram que, embora houvesse interesse por novas tecnologias, o ensino remoto emergencial enfrentou problemas de infraestrutura e acesso dos alunos de baixa renda, de formação pedagógica da equipe escolar em relação ao ensino a distância e da ausência da interação presencial no processo de ensino e aprendizagem. Esses aspectos, aliados ao cenário econômico brasileiro, agravaram a desigualdade social e educacional já existente no país.

Pires (2022) tratou da precarização e da intensificação do trabalho docente durante a pandemia de Covid-19, por meio de uma análise do ensino remoto na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Professor Firmino José Rodrigues, em Cuiabá, no Mato Grosso. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as formas de precarização e intensificação do trabalho docente com a implementação do ensino na escola. O método utilizado foi o

materialismo histórico-dialético, com foco nas categorias de totalidade e contradição, que possibilitaram analisar e compreender as políticas educacionais e o processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Para realizar essa pesquisa, foram utilizadas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Foram analisadas resoluções e decretos publicados pelas secretarias municipais e estadual de educação de Mato Grosso e pelo Ministério da Educação sobre o ensino remoto e outras medidas de segurança durante a pandemia, o projeto político-pedagógico da escola e entrevistas semiestruturadas com os professores.

Procurou-se discutir os conceitos de precarização e intensificação do trabalho docente e como esse fenômeno ocorre na prática docente no contexto da escola Professor Firmino José Rodrigues. O estudo mostrou que o ensino remoto emergencial aumentou e piorou a carga de trabalho dos professores, pois as tarefas que antes eram feitas na escola, com horário definido, no ensino remoto duravam mais tempo, fazendo com que os professores gastassem horas do seu dia planejando estratégias e aulas para serem compartilhadas no dia seguinte. Todo o suporte e os recursos usados para sustentar esse processo de ensino foram pagos pelo próprio professor, desde equipamentos até internet e materiais pedagógicos. Para a autora, as tecnologias e outras formas de educação mediadas por tecnologias levam à intensificação e à precarização do trabalho docente, além de serem uma forma real de privatização da educação pública.

No portal da BDTD, foi pesquisado o termo “ensino remoto”, utilizando os filtros conforme o quadro 8. Foram encontrados 41 resultados para o termo, e selecionados 4 estudos por proximidade ao tema desta tese. Os estudos selecionados foram as dissertações de Barbosa (2022), Bona (2020), Depieri (2021) e Moll (2021).

Quadro 8 – Busca no portal da BDTD Ensino Remoto

<b>BDTD</b>	
<b>Palavras-chave: Ensino Remoto</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Área do Conhecimento	CNPq: Ciências Humanas, Educação
Ano da defesa	Até 2023
Idioma	Português
<b>Total geral</b>	<b>41</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>4</b>

Fonte: O autor (2023)

A pesquisa de Barbosa (2022) teve como objetivo compreender como a organização do trabalho pedagógico se constituiu a partir do ensino remoto emergencial no ensino superior na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no contexto da pandemia de Covid-19, que modificou os sistemas educacionais no país e no mundo. O estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: considerando a situação pandêmica, quais as repercussões do ERE imposto na organização do trabalho pedagógico do professor do ensino superior? A pesquisa foi de caráter qualitativo, utilizando análise quantitativa para a realização do estudo, e utilizando, como instrumento de pesquisa, um questionário com perguntas objetivas e descriptivas, que foi respondido por professores dos cursos de bacharelado da UFSM, os quais estiveram envolvidos no sistema de ensino emergencial adotado pela instituição e nominado como Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE).

As dimensões das categorias evidenciadas nos questionários foram trabalho pedagógico e contextos emergentes, que, de maneira interrelacionada, configuraram a aprendizagem docente. Como eixo transversal, destacou-se o ensino remoto emergencial. O estudo permite identificar que a organização do trabalho pedagógico frente ao ERE no ensino superior foi sendo constituída a partir dos enfrentamentos que foram surgindo no decorrer da implementação do REDE. No cenário de mudanças ocorridas no ambiente educacional, em especial no REDE, foram identificados contextos emergentes relacionados a elementos como os tempos / espaços de trabalho, limites / desafios enfrentados, fluência tecnológica, assim como a qualidade da internet e a desmotivação dos estudantes. Os apontamentos finais indicaram que houve a necessidade de uma reorganização do trabalho pedagógico dos docentes, possibilitando a compreensão de como ocorrem as adaptações e movimentos para além do espaço da sala de aula, repercutindo na prática pedagógica.

A pesquisa de Bona (2020) teve como objetivo investigar, sob a ótica do professor universitário, quais mudanças ocorreram em sua prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Foram entrevistados seis professores que atuam numa instituição de ensino superior no curso de Pedagogia. O estudo adotou uma investigação descriptivo-analítica, de natureza qualitativa. A metodologia da pesquisa adotou os seguintes procedimentos metodológicos: estudo documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com docentes. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores procuram fazer uso das tecnologias; entretanto, nesse recorte do ensino remoto, pouca capacitação foi realizada para a adequação nesse novo cenário.

A pesquisa discutiu três eixos relacionados ao ensino remoto: desafios e dificuldades enfrentadas pelos professores, recursos digitais utilizados nas aulas e o processo de avaliação

dos professores aos alunos nesse período. No primeiro eixo, foram mencionadas vantagens como a possibilidade de trabalhar em casa, mas também foram apontadas desvantagens como dificuldade de acesso a equipamentos e plataformas de aprendizagem, além da capacidade dos alunos se concentrarem no conteúdo. No segundo eixo, destacou-se a necessidade de adaptação rápida dos professores ao ensino remoto, praticada sem uma reflexão coletiva sobre os recursos digitais utilizados. No terceiro eixo, foi mencionado que a maioria dos professores preocupa-se apenas em medir o conhecimento dos alunos, enquanto apenas um dos docentes compreendeu a avaliação considerando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar as etapas da pesquisa, foi constatado que o ensino remoto apresenta diversos desafios, mas a finalidade da escola é ajudar os alunos a desenvolver habilidades e competências necessárias ao aprendizado de forma satisfatória na era digital. A pesquisa concluiu que ainda há muito a ser estudado no campo do ensino remoto, levando em consideração as mudanças ocorridas devido à pandemia de Covid-19 na prática dos professores, bem como as consequências no processo de ensino e aprendizagem. Isso implica que é necessário aprofundar o conhecimento sobre as transformações e impactos causados pela adoção do ensino remoto durante a pandemia, tanto para os professores quanto para os alunos.

O estudo de Depieri (2021) tratou das mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto no período da pandemia da Covid-19 para um grupo de professores do ensino fundamental 2, buscando identificar como foi o processo de transição do ambiente presencial para o remoto em relação ao planejamento. Como objetivo geral, a pesquisa buscou identificar e analisar as reflexões e mudanças elaboradas pelos professores do ensino fundamental 2 em relação ao seu planejamento no processo de transição das atividades presenciais para o ambiente remoto. Os objetivos específicos ficaram em torno de aspectos como as mudanças e permanências necessárias no planejamento, as dificuldades encontradas para replanejar e a possibilidade de se buscar apoio para realizar os ajustes.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores do ensino fundamental 2, com formação e tempo de experiência diferentes, em uma escola particular de educação básica, localizada na capital de São Paulo. A metodologia teve uma abordagem qualitativa, com análise dos dados inspirada em André (1983), que resultaram em três categorias: reflexões acerca do planejamento; aspectos facilitadores e dificultadores na reelaboração dos planejamentos; e estratégias de ensino. Para a fundamentação teórica, foram utilizadas as obras dos autores Dewey (1978), Freire (2019), Imbernón (2000, 2011), Hargreaves (2004), Rios (1992, 1998, 2010); para planejamento, os autores Farias *et al.* (2011), Fusari (1998), Libâneo (2013),

Wiggins e McTighe (2019); e, para as questões da educação na contemporaneidade, Almeida e Placco (2012), Meirieu (2006) e Weisz (2011).

O estudo discutiu a perpetuação de tradições e costumes que impedem o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e emancipatória. Destaca-se a necessidade de interromper essa perpetuação, tanto na formação inicial dos professores quanto ao longo de suas carreiras, por meio de processos formativos. Embora haja intenção e desejo de uma prática que proporcione aos alunos um processo de aprendizagem emancipatório, nem sempre há clareza sobre como alcançar esse objetivo, resultando muitas vezes em práticas metodológicas instrumentalizadas.

A pesquisa ressaltou a importância do planejamento como um documento que possibilita a escrita, a participação e a reflexão da atuação docente. Por meio do planejamento, é possível investir em uma formação que aborde o papel do professor e o que se pretende desenvolver efetivamente em sala de aula, além de destacar a importância do planejamento como ponto de partida para a formação do professor. Procedimentos como o registro do planejamento permitem abordar e discutir todos os aspectos relacionados à prática docente. Ademais, a troca entre pares e a intervenção da coordenação, tanto de forma individual quanto coletiva, podem promover uma conscientização do profissional como educador e influenciar suas práticas.

Para utilizar o planejamento como espaço de formação, é crucial considerar a participação ativa do professor na elaboração e na reflexão desse registro, em um processo contínuo de construção. O estudo sugeriu que o planejamento deve sair do lugar burocrático e ocupar o espaço consciente de registro, participação e reflexão do trabalho do professor. Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa indicaram uma preocupação em desenvolver um planejamento consciente e intencional. Por fim, o texto abordou a dificuldade de estabelecer um acompanhamento próximo dos alunos no ensino remoto, devido à separação física entre professores e alunos, que prejudicou o vínculo e a aproximação natural que ocorre no ambiente presencial, afetando a relação professor-aluno-conhecimento.

As crianças foram especialmente afetadas, pois perderam o convívio social com seus colegas e professores, além de não receberem o mesmo acompanhamento pedagógico que teriam no ambiente escolar. A situação imprevista do ensino remoto impossibilitou que os alunos vivenciassem a diferença, a aceitassem e a aproveitassem como recurso. A pesquisa finalizou concluindo que, a partir de um planejamento, é possível investir em uma formação sobre o papel do professor em sala de aula.

A pesquisa de Moll (2020) teve como objetivo geral desvelar as representações que professores vêm construindo sobre ser professor no contexto do ERE imposto pela pandemia da Covid-19 no ano de 2020. A pesquisa apoiou-se conceitualmente em teóricos que defendem uma atuação docente fortalecida em sua dimensão criativa e reflexiva e consideram o professor como produto e produtor de seus contextos profissionais. A Teoria das Representações Sociais, de Sèrge Moscovici (1978), embasou a metodologia escolhida, tanto para a construção do objeto de pesquisa quanto como instrumento de coleta de dados. Apoiou-se também em contribuições de outros autores para compreender o desdobramento da teoria original, como Denise Jodelet (2009) e Jean-Claude Abric (2001).

A coleta de dados junto aos 72 professores participantes dessa pesquisa foi conduzida mediante a aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados obtidos foram processados pelo *software* próprio para pesquisas apoiadas na Teoria das Representações Sociais, o Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ). A análise quantqualitativa dos dados desvelou elementos de possíveis representações sobre ser professor na pandemia, como desafio, preocupação e medo, mas também indicou ausências importantes nessa representação, como solidariedade, vínculos e formação continuada em tecnologia.

Com base nesses resultados, foi possível extrair um conteúdo para orientar os formadores que darão uma devolutiva para os professores participantes, com a intenção de atender aos professores em suas necessidades formativas reveladas por meio da pesquisa conduzida na vivência de sua docência em tempos pós-pandêmicos.

No portal da SCIELO, foi pesquisado o termo “ensino remoto”, e, utilizando os filtros conforme o quadro 9, foram encontrados 140 resultados para o termo, e selecionados 3 estudos por proximidade ao tema desta tese. Os trabalhos selecionados foram os de Matias *et al.* (2023), Motta-Passos *et al.* (2023) e Pereira (2023).

Quadro 9 – Busca no portal da SCIELO Ensino Remoto

<b>SCIELO</b>	
<b>Palavras-chave: Ensino Remoto</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
País	Brasil
Revista	Todas
Linguagem	Português
Área Temática	Todas
<b>Total geral</b>	<b>140</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>3</b>

Fonte: O autor (2023)

Matias *et al.* (2023) realizaram uma pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender a percepção de professores universitários sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 para a rotina de trabalho e para a saúde dos docentes de uma universidade pública no estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 docentes de cursos de graduação das ciências humanas, biológicas e exatas, entre agosto e setembro de 2020.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. A pesquisa descreve o processo de seleção dos participantes, bem como suas características, sendo que, dos 32 professores convidados para as entrevistas, 3 recusaram formalmente e 8 não responderam. Então, foram realizadas 17 entrevistas individuais, levando em consideração o critério de saturação e a inclusão de pelo menos um representante de cada unidade acadêmica da universidade. Ademais, não foram enviados convites a outros professores. Entre os participantes, 3 estavam vinculados a cursos da área de ciências exatas, 6 a de ciências humanas e ciências biológicas.

A maioria era da categoria de professor adjunto autodeclarado branco e heterossexual. A média de idade foi de 46,9 anos, e o tempo médio de trabalho na instituição foi de oito anos. A análise do material transcrito resultou em quatro categorias temáticas: mudanças na rotina do trabalho docente e seus impactos; relação professor-estudante e a necessidade de repensar o trabalho docente; relação do docente com a universidade no contexto da pandemia; e angústias e medos relacionados à pandemia.

O estudo abordou as percepções dos professores entrevistados sobre as mudanças na rotina de trabalho causadas pela pandemia de Covid-19. Essas percepções incluíram sobrecarga de trabalho, alto nível de estresse relacionado à necessidade de adquirir novas habilidades para o ensino virtual, dificuldades nas relações com alunos, colegas e instituição, além de desafios

para estabelecer limites entre trabalho e descanso. Os professores também relataram medos e angústias relacionados à pandemia em si.

Os resultados da pesquisa tiveram implicações tanto para os professores quanto para as IES. Destacou-se a necessidade de as IES desenvolverem ações específicas, como melhorar as dinâmicas de comunicação, promover a saúde mental da comunidade universitária, oferecer espaços de cuidado e reflexão para mitigar o estresse no ambiente universitário e incluir no planejamento institucional ferramentas de análise dos impactos e da sustentabilidade dessas ações. Nesse sentido, a pesquisa enfatizou a importância de abordar as dificuldades enfrentadas pelos professores e IES durante a pandemia, visando melhorar as condições de trabalho e bem-estar da comunidade acadêmica e a necessidade de ações institucionais direcionadas à gestão educacional, às dinâmicas comunicacionais e à saúde mental.

A pesquisa de Motta-Passos *et al.* (2023) teve como objetivo avaliar a percepção da utilização do ERE por discentes em uma universidade pública de saúde durante a pandemia da Covid-19. A metodologia utilizada foi a de uma pesquisa descritiva e exploratória, com delineamento transversal e abordagem quantitativa, realizada por meio de aplicação de um questionário com perguntas fechadas.

O questionário foi dividido em quatro tópicos: caracterização da amostra, condições de uso da internet, condições do local do estudo e percepção do estudante acerca da utilização do ensino remoto. Participaram do estudo 480 alunos dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Com as respostas do questionário, pôde-se constatar que a maioria dos alunos utilizou *wi-fi* residencial, com qualidade de sinal regular, e aqueles que residem no interior do estado foram os mais prejudicados por conta da inconstância da internet.

Os alunos assistiram predominantemente às aulas no quarto e apontaram a fácil desconcentração como o fator mais prejudicial das aulas remotas. A maioria dos alunos discordou da eficácia das avaliações nesse tipo de ensino, assim como avaliou de forma insatisfatória a experiência com o ensino remoto. No entanto, a maioria concordou que é possível aprender o conteúdo teórico com qualidade no ensino remoto. Os resultados evidenciaram, assim, que os fatores que prejudicaram os estudantes foram a instabilidade da internet e a dificuldade em se concentrar durante a aprendizagem remota. Houve facilidade para os discentes esclarecerem as dúvidas das aulas com os docentes, corroborando o ensino e a aprendizagem da parte teórica por meio desse sistema.

Pereira (2023) realizou uma pesquisa que teve como objetivo provocar reflexões sobre o que está sendo entendido por ensino quando o ensino remoto é significado como algo menor

do que o presencial. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram verificados os aportes pós-estruturais, com a finalidade de realizar uma abordagem que busca ir além das estruturas e das formas fixas de compreender a realidade, enfatizando a importância dos processos, das relações e das práticas sociais na construção do conhecimento, sustentando o argumento de que as disputas articulam concepções realistas de conhecimento e projetam uma ideia genérica e idealizada de totalidade e de igualdade, além de favorecerem a produção de esquemas normativos que organizam as formas de pensar a escolarização.

O estudo tomou como referência teórico-metodológica a Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987, 2010) e os operadores teóricos desenvolvidos por Jacques Derrida (1997, 2001, 2002, 2004, 2006, 2008, 2012). Sem a pretensão de oferecer soluções definitivas, foram apresentadas reflexões que decorrem de interpretações sobre os processos de ensinar e aprender suscitadas pelos aportes pós-estruturais, que são abordagens teóricas que se desenvolveram a partir do pensamento estruturalista, especialmente nas áreas da Filosofia, Sociologia e Teoria Cultural. Por meio dos aportes pós-estruturais, o estudo questionou a ideia de uma verdade absoluta ou de uma realidade objetiva, argumentando que o conhecimento é sempre construído a partir de perspectivas e posições subjetivas.

A pesquisa também criticou a ideia de que existem estruturas fixas que determinam o comportamento humano, enfatizando a importância da agência individual e da resistência às normas sociais. Dessa forma, a pesquisa pretendeu utilizar os aportes pós-estruturais para analisar os discursos educacionais e o ensino remoto nas relações de poder, identidades sociais e práticas culturais, buscando uma forma mais fluida e contingente, considerando o contexto histórico, político e cultural em que eles se desenvolvem. O trabalho evidenciou que o problema não é onde o ensino se realiza, mas como se realiza.

No portal da BDUSP, foi pesquisado o termo “ensino remoto” nas palavras-chave, sem filtros, conforme o quadro 10. Foram encontrados 100 resultados para o termo, dos quais foi selecionado 1 estudo por proximidade ao tema desta tese. A pesquisa selecionada foi a dissertação de Duarte (2021).

Quadro 10 – Busca no portal da BDUSP Ensino Remoto

<b>BDUSP</b>	
<b>Palavras-chave: Ensino Remoto</b>	
<b>Total Geral</b>	<b>100</b>
<b>Total de Trabalhos Selecionados</b>	<b>1</b>

Fonte: O autor (2023)

Duarte (2021) buscou compreender quais são as competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI. A pesquisa tratou dos princípios da ética, da excelência e do engajamento, considerando, além desses princípios, habilidades socioemocionais do século XXI, resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho, em que foram identificados em fatores pessoais, do campo, influenciado pelo cenário de cultura e sociedade e, portanto, em diálogo contínuo com a sociedade.

Nesse contexto, a dissertação assumiu o método de procedimento histórico para buscar, por meio de pesquisa bibliográfica, elaborar um referencial teórico que pudesse definir competência, habilidade, bem como as diversas nomenclaturas que frequentemente vêm sendo utilizadas a partir do século XXI. Os principais referenciais teóricos abordados foram Csikszentmihalyi (1988, 1999), Araújo (2005), Aristóteles (2009), Damon (2009), Gardner *et al.* (2004, 2009, 2010), Rathman (2010), Bronk (2010) e Gardner (2011). Os resultados da pesquisa elucidaram os conceitos e definições de competências e habilidades, bem como estabeleceram marcos teóricos a respeito do uso de nomenclaturas como habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas, habilidades do século XXI, habilidades para a vida e *soft skills*.

A partir das evidências científicas encontradas nessa etapa, também foi possível sugerir quais seriam as competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI, que, em conjunto com a ética, a excelência e o engajamento, podem contribuir para a construção do que viria a ser um bom professor preparado para enfrentar a complexidade e as mudanças propostas com o advento do século XXI. O estudo abordou a importância de se considerar o contexto profissional docente ao falar sobre competências e habilidades, fazendo uma revisão bibliográfica sobre as mudanças nos conceitos e definições desses termos ao longo do tempo.

O autor definiu competência como um desenvolvimento ao longo da vida, que combina conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, adaptados ao contexto, para realizar uma tarefa em uma determinada situação. Ele ressaltou que a competência não se restringe a uma única

circunstância, mas deve permitir que o indivíduo atue em múltiplos contextos e condições. Em relação às habilidades, o autor as descreveu como pequenas partes que formam a competência, argumentando que as habilidades não são desenvolvidas de forma única, linear ou pelo mesmo caminho, e que diferentes nomenclaturas são usadas para se referir a elas, refletindo diferentes formas de desenvolvimento e resultados esperados.

Além disso, destacou a importância do interesse e do suporte necessários para que qualquer indivíduo se torne competente, acreditando ser possível desenvolver a competência desde que haja interesse e suporte adequado. Discutiu-se a importância das habilidades socioemocionais do século XXI, representadas pelo acrônimo 4 C's (criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em grupo), juntamente com a comunicação. No entanto, o autor argumenta que essas não seriam as únicas habilidades necessárias, acrescentando o P de Projeto de Vida (4 C's + P), para que os indivíduos desenvolvam essas habilidades com um propósito e vão além dos interesses externos. Em relação ao conceito de um bom trabalho, o autor destacou a importância da ética, da excelência e do engajamento. Ele argumentou que não se pode pensar no trabalho apenas pelas relações de produção, e que esses três princípios são essenciais para um indivíduo realizar um bom trabalho.

Para o autor, a prática desses princípios não pode ser cobrada ou exigida dos professores, mas deve surgir de vivências, de exemplos e de uma atividade que faça sentido e dê sentido à vida de quem a prática. E destacou a importância de um professor ter um projeto de vida ligado à docência e encontrar sentido em suas ações para poder viver os princípios da ética, da excelência e do engajamento (3 E's). Duarte (2021) viu o engajamento como resultado da prática simultânea dos princípios com habilidades, tendo um projeto de vida como horizonte alinhado à carreira docente 4'C's + P e os 3 E's contextualizados em quatro diferentes campos: cultura e sociedade, fatores pessoais, fatores do campo e diálogo com a sociedade.

O estudo argumentou que o caminho para o protagonismo dos alunos na educação passa pelo desenvolvimento do bom professor, criticando a abordagem de alguns materiais didáticos que individualizam tarefas e incentivam a competição entre os alunos, em vez de promover o trabalho colaborativo. Além disso, defende que um aluno protagonista está envolvido em problemas reais e situações complexas, sendo incentivado a tomar iniciativas, e um professor protagonista reconhece a importância desse fenômeno e atua como mediador e facilitador, auxiliando os alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências e habilidades.

O autor ressaltou a importância de desenvolver e formar o bom professor, que não se contenta com a falta de informações ou suporte, mas busca ir além, superando barreiras e

constantemente ressignificando sua carreira, e enfatizou que a educação é um projeto e que o professor é peça fundamental nesse processo. Por fim, destacou a necessidade de priorizar o desenvolvimento do bom professor em todas as licenciaturas, escolas e comunidades, a fim de criar um mundo melhor, mais ético, humano e educado, considerando a multidimensionalidade das competências, bem como a diversidade de caminhos e nomenclaturas para o desenvolvimento de habilidades.

No portal da TEDE, foi pesquisado o termo “ensino remoto”, com filtros do período de 2020 até 2023, na área temática das Ciências Humanas, conforme o quadro 11. Foram encontrados 84 resultados para o termo, e selecionado 1 estudo por proximidade ao tema desta tese. O trabalho selecionado foi a dissertação de Araujo (2022), porém esse mesmo trabalho já havia sido selecionado na busca pelo termo “qualidade de vida”.

**Quadro 11 – Busca no portal da TEDE Ensino Remoto**

<b>TEDE</b>	
<b>Palavras-chave: Ensino Remoto</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Assunto	Ensino remoto
Ano da defesa	2020 até 2023
Idioma	Português
Área Temática	Ciências Humanas
<b>Total geral</b>	<b>84</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>1</b>

Fonte: O autor (2023)

No portal da CAPES, foi pesquisado o termo “educação a distância”, utilizando os filtros conforme o quadro 12, apresentando um total de 693, sendo selecionados 3 resultados por proximidade ao tema de estudo desta tese: a dissertação de Duci (2014), a tese de Novak (2010) e a tese de Silva (2011).

Quadro 12 – Busca no portal da CAPES Educação a Distância

<b>CAPES</b>	
<b>Palavras-chave: Educação a Distância</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas
Área do Conhecimento	Educação
Área de Avaliação	Educação
Área de Concentração	Educação
<b>Total Geral</b>	<b>693</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>3</b>

Fonte: O autor (2023)

O estudo de Duci (2014) tratou da modalidade de EaD e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) e sua tendência a intensificar os prejuízos formativos, e investigou a proposta de ensino a distância, semipresencial da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). O estudo foi realizado a partir das análises efetuadas sob a visão da Teoria Crítica da Sociedade, utilizando os referenciais teórico críticos de Adorno e Horkheimer. O estudo discutiu como a automatização das operações padronizadas no ensino, por meio das TIC's, impede o desenvolvimento de pensamento autônomo.

Segundo a autora, as plataformas de ensino e outros recursos do EaD limitam a capacidade de se pensar de forma independente, pois o produto consumido já determina as reações e evita qualquer esforço intelectual. Isso resulta na reprodução dos mesmos problemas que se busca superar, falhando em tornar os conteúdos pedagógicos acessíveis e em promover a construção do conhecimento. Além disso, reforça a existência de uma sociedade cada vez mais administrada e fragmentada, na qual a falta de capacidade de abstração individual persiste. A pesquisa apresenta uma crítica à Fundação UNIVESP, que afirma ser uma plataforma de ensino a distância que permite a formação em qualquer espaço, lugar e tempo. Isso reforçaria a ideia de que é possível formar a todos por meio do acesso às TIC's e ensino remoto.

Para a autora, estar adaptado a esses mecanismos de formação corresponde a uma demanda do mercado, desgasta as disposições e capacidades dos indivíduos, integrando-os aos aparatos e discursos sobre o acesso e a democratização do ensino superior via EaD. Dessa forma, o desafio do EaD é tornar os professores ausentes presentes, mas, de forma equivocada e superficial, não se perceberia que a intensificação da formação por meio dos aparatos substitui a exploração física pela exploração do estado estético.

De acordo com a autora, os encaminhamentos formativos no Brasil continuam a oferecer os mesmos produtos falsos aos cidadãos. A identificação, a adaptação e a integração por meio de estratégias semelhantes para a formação, desde o rádio até o discurso atual sobre acesso ao ensino superior de qualidade por meio do EaD, reproduzem uma sociedade semiformada. Concordar e se reconciliar com o sistema obscurece a visão de superação e resistência aos processos de dominação. Portanto, não deveríamos permitir que o desejo legítimo de acesso ao ensino universitário seja instrumentalizado, pois estatísticas positivas podem encobrir os danos causados pelo processo formativo do EaD, mas deveríamos lutar para nos tornarmos sujeitos e intervirmos em nossas ações, em vez de nos resignarmos e nos identificarmos como recursos.

Novak (2010) analisou a racionalidade da EaD na era digital, caracterizado pela utilização das tecnologias de informação e comunicação na relação de ensino e aprendizagem e sua rápida expansão fomentada por políticas públicas para a democratização de acesso ao ensino. O referencial teórico crítico utilizado foi Habermas à luz da teoria da ação comunicativa, analisando o perfil diferenciado dos estudantes do curso de formação de professores na modalidade a distância. O estudo foi realizado com uma comunidade virtual de aprendizagem formada por alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O objetivo foi entender as implicações da expansão rápida da EaD, impulsionada por políticas públicas, para a democratização do acesso ao ensino. O perfil dos estudantes, que eram professores em exercício, com jornada de trabalho elevada e experiência no magistério, trouxe desafios para o ensino e a aprendizagem, especialmente em relação à organização do tempo necessário para os estudos on-line. A metodologia de ensino on-line, baseada em ambientes virtuais de aprendizagem e no uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação, tem sido estratégica para democratizar o acesso à educação, mas também apresenta desafios para os estudantes. A pesquisa buscou evidenciar as racionalidades presentes no ensino virtual, a fim de contribuir para minimizar os riscos de uma racionalidade puramente instrumental na EaD contemporânea.

Silva (2011) apresentou, em sua pesquisa EaD, a mercantilização do ensino e da docência frente às TIC's diante do processo de precarização do trabalho docente, tratando da história da EaD no Brasil, caracterizada por legislações e políticas públicas que definiram suas tendências nos últimos anos, e os principais modelos adotados no país.

Como referencial ontometodológico, foi adotada a tese meszariana de que a educação no cenário da crise estrutural do capital torna-se um mecanismo necessário à administração

dessa situação de crise sobre o sistema sociometabólico do capital. O estudo utilizou a crítica marxista ao sistema do capital para explicar o atual momento do capitalismo, com base nas contribuições de Mészáros. A pesquisa abordou a crise estrutural do sistema, em que a produção é caracterizada como destrutiva e há uma crescente precarização do trabalho. O capital, por meio do Estado, delega à educação a função de formação para a cidadania como medida paliativa para administrar a crise. A educação tornou-se um mecanismo necessário para lidar com essa situação de crise.

O autor analisou a reestruturação da produção e do trabalho, assim como a mercantilização da EaD frente às TIC's, e a precarização do trabalho docente. Também discutiu o desenvolvimento histórico da educação a distância no mundo e no Brasil, com ênfase no crescimento da modalidade nos últimos anos, abordando a função da educação a distância como forma de democratizar o ensino superior, ligando-a à formação para a cidadania e à empregabilidade da força de trabalho.

O autor destacou que o ensino superior tornou-se uma mercadoria rentável no mercado da educação, argumentando que a expansão da EaD no Brasil atende aos interesses do capital e contribui para a desvalorização da carreira docente. Segundo o texto, a racionalidade do capital está presente nos defensores da EaD, que a veem como única forma de oferecer educação para os pobres. A EaD seria utilizada como estratégia para ajustar a educação em nome da superação da crise estrutural do capital, reduzindo os gastos com a formação de professores. No entanto, o estudo critica a utilização da EaD como forma de reproduzir a ideologia mercantil na educação e de fragmentar o papel do professor.

Também afirma que os argumentos de oferta de ensino superior para regiões mais distantes não são cumpridos pela EaD, que se concentra em áreas já atendidas pelo ensino presencial. Além disso, o texto menciona os altos índices de evasão e abandono de alunos na modalidade EaD, indicando que essa forma de ensino não é eficaz em suprir as demandas educacionais do país. O autor concluiu afirmado que a EaD contribui para a desvalorização da carreira docente, negando uma formação plena para a população que mais precisa de conhecimento. Também argumentou que a EaD é uma forma de reduzir os custos da educação, mas não contribui para elevar a qualidade do ensino, afirmando que a EaD reproduz os princípios da racionalidade do capital e dificulta a luta contra a lógica capitalista.

A pesquisa defendeu a importância da educação presencial na formação dos trabalhadores. Silva (2011) argumentou que a EaD, baseada no conceito de aprender a aprender, coloca a aprendizagem no aluno, mas nega o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e sistematizado pela escola. Além disso, a EaD foi vista como uma estratégia para

destruir a educação pública e atender aos interesses do capitalismo em crise. O autor afirmou que a EaD oferece uma educação de baixa qualidade e limitada, e defende que os trabalhadores precisam dominar diferentes conhecimentos oferecidos pela educação presencial. No entanto, também destacou a necessidade de lutar contra a lógica destrutiva do capitalismo e buscar uma sociedade além do capital. E concluiu sua pesquisa mencionando a importância de novas pesquisas sobre o tema da EaD e seus impactos na educação pública.

No portal da BDTD, foi pesquisado o termo “educação a distância”, utilizando os filtros conforme o quadro 13. Foram encontrados 62 resultados para o termo. Na tentativa de refinar os resultados, foi realizada uma busca mais generalizada, utilizando como filtro o assunto educação a distância, ano da defesa de 2020 até 2023, e idioma português. Foram selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese, e os trabalhos selecionados foram a tese de Depieri (2021) e a dissertação de Garcia (2020). Porém, a tese de Depieri (2021) já havia sido selecionada na busca pelo termo “ensino remoto”.

Quadro 13 – Busca no portal da BDTD Educação a Distância

<b>BDTD</b>	
<b>Palavras-chave: Educação a Distância</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Assunto	Educação a Distância
Ano da defesa	2020 até 2023
Idioma	Português
Área de Conhecimento	Ciências Humanas: Educação
<b>Total geral</b>	<b>62</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Garcia (2020) tratou, em sua pesquisa, da visão e das perspectivas do docente de educação superior presencial sobre sua carreira em um cenário de expansão da EaD, buscando compreender qual a visão e a perspectiva do professor da educação superior presencial de uma instituição privada sobre sua própria carreira, na medida em que experimenta o impacto da expansão da EaD em sua vida profissional. A pesquisa também aborda a trajetória da EaD no Brasil, as mudanças e o papel das novas tecnologias na educação, a legislação que rege a carreira docente, as perspectivas de futuro da carreira e a formação adequada para a EaD.

O estudo objetivou compreender as políticas para a educação superior a distância no Brasil, identificar o que os professores dos cursos presenciais de educação superior pensam

sobre a docência na EaD, verificar a perspectiva dos docentes sobre as tensões provocadas pela expansão da EaD e averiguar se os professores têm buscado alternativas para manter sua empregabilidade. A coleta de dados foi feita pela aplicação de questionários, com 35 perguntas objetivas e dissertativas, utilizando os formulários do Google Forms, enviados a 450 professores dos cursos presenciais de uma instituição universitária privada na cidade de São Paulo, e houve 65 respondentes.

As informações coletadas foram tabuladas, categorizadas e analisadas por meio de cruzamento de informações. A expansão da EaD vem trazendo mudanças nos papéis e competências necessárias para as carreiras dos professores. Uma parcela expressiva dos professores que responderam ao questionário mantém uma posição otimista em relação à EaD. Apesar das tensões confirmadas pelos docentes, como perdas de espaços de atuação, perdas salariais, domínio da tecnologia, entre outras, as respostas coletadas mostram que esses docentes continuam buscando a formação continuada para se prepararem para o novo cenário e manterem sua empregabilidade. No entanto, apesar das tensões, os professores continuavam buscando formação continuada e tinham perspectivas otimistas em relação ao futuro da carreira. A pesquisa sugeriu a realização de futuros estudos com professores desempregados para entender suas visões e perspectivas de carreira diante da expansão da EaD.

No portal da SCIELO, foi pesquisado o termo “educação a distância”, utilizando os filtros conforme o quadro 14, e foram encontrados 140 resultados para o termo. Foram selecionados 5 estudos por proximidade ao tema desta tese, e os trabalhos selecionados foram os de Bueno *et al.* (2022), Castioni *et al.* (2021), Fettermann e Tamariz (2022), Gusso *et al.* (2020) e Matias *et al.* (2023). Porém, o estudo de Matias *et al.* (2023) já havia sido selecionado na busca pelo termo “ensino remoto”.

Quadro 14 – Busca no portal da SCIELO Educação a Distância

SCIELO	
<b>Palavras-chave: Educação a Distância</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
País	Brasil
Revista	Todas
Linguagem	Português
Área Temática	Todas
<b>Total geral</b>	<b>140</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>5</b>

Fonte: O autor (2023)

Bueno *et al.* (2022), trataram, em seu estudo, do ensino remoto para estudantes da educação especial nos institutos federais durante a pandemia de Covid-19. O objetivo do estudo consistiu em analisar, no contexto da pandemia, o ensino para os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A abordagem foi exploratória e descritiva, do tipo pesquisa de levantamento, realizada junto a 156 docentes de diferentes *campi* dos IFs. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário. Os dados obtidos foram sistematizados, organizados e analisados quantitativa e qualitativamente em categorias temáticas, acompanhando as variáveis do instrumento.

Os resultados evidenciaram que os docentes buscaram diferentes alternativas no ensino remoto, tais como: planejar colaborativamente; adotar procedimentos diferenciados no planejamento específico; prever modificações na prática pedagógica; utilizar material didático e avaliações adaptadas etc. As tecnologias e o ambiente virtual foram considerados tanto em aspectos positivos quanto desafiadores. Concluiu-se que a demanda para atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE no ensino remoto exigiu o replanejamento dos processos pedagógicos com diferentes ações que variaram a depender de cada instituto. Contudo, faltaram diretrizes para elaborar o plano de ensino individualizado, assim como uma maior articulação com os professores de educação especial, o que pode impactar a qualidade do ensino e a aprendizagem do PAEE.

Castioni *et al.* (2021) discutiram a paralisação das atividades de ensino nas universidades federais brasileiras na pandemia da Covid-19 e em que medida a falta de acesso à internet interditou a retomada dessas atividades de forma remota. Abordou-se estratégias político-educacionais de enfrentamento à pandemia confluentes às recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS). Foram analisadas as respostas imediatas das universidades quando as atividades presenciais precisaram ser suspensas, apresentando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que dimensionam o tamanho do problema de acesso à internet entre estudantes da educação superior. Como 98% deles estavam conectados, o estudo apontou para a urgência em viabilizar internet e letramento digital aos 2% sem acesso. Segundo a pesquisa, não transpareceram justificativas consistentes para se prolongar a interrupção das atividades de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu como caminho imediato em meio à pandemia, mas as metodologias de ensino híbrido é que tenderam a se consolidar no mundo pós-pandemia, exigindo das universidades federais brasileiras novas atitudes e

estratégias. A adoção do ERE pelas universidades públicas brasileiras em resposta à pandemia de Covid-19 enfrentou desafios relacionados ao acesso à internet e a equipamentos necessários para professores e técnicos, à formação docente e discente, à criação e à manutenção de ambientes virtuais, e à gestão do conhecimento e avaliação das ações de ensino-aprendizagem. Tais questões foram essenciais para a sobrevivência institucional. Do ponto de vista dos estudantes, a dificuldade de abertura a novos aprendizados e a adaptação a um novo ritmo de estudo e cultura organizacional tornaram a relação com o ERE mais difícil — embora o problema de acesso à internet entre os estudantes de nível superior fosse relativamente reduzido —, e ainda afetou principalmente os estudantes de baixa renda e regiões mais pobres do país.

A distribuição de *chips* de dados e equipamentos, além de abrir os *campi* em horários específicos para quem não tinha acesso, foram políticas importantes para promover a equidade. Conhecer melhor os estudantes e suas condições de acompanhar o ERE é uma prioridade, assim como utilizar de forma eficiente os dados disponíveis para planejar a implantação do ERE. As questões didático-metodológicas também são fundamentais para enfrentar os desafios presentes e pensar no futuro do ensino presencial, considerando o aprendizado obtido com o ERE e a construção de novas metodologias e práticas voltadas para o ensino híbrido.

Fettermann e Tamariz (2022) abordaram a mudança do ensino presencial para os ambientes virtuais durante a pandemia, discutindo o papel das tecnologias na educação em tempo de crise, pensando na necessidade da ressignificação de práticas e papéis no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, com pesquisa bibliográfica, análise de dados recentes sobre a Educação e análise do discurso a partir de elementos da Semiótica Francesa. Destacou-se, nas conclusões finais, a importância de ressignificar os papéis da escola e da família no processo de ensino e aprendizagem, bem como da cooperação entre todos, visando à autonomia e ao protagonismo dos aprendizes na era da informação.

Gusso *et al.* (2020) abordaram as diretrizes à gestão universitária no ensino superior diante do prolongamento das medidas de distanciamento social em tempos de pandemia e a adaptação do ensino presencial ao formato remoto. O objetivo era avaliar um possível planejamento às condições de trabalho e pedagógicas de estudantes e professores durante a pandemia. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica. No artigo, foram propostas diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários ao avaliarem as dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial decorrente da pandemia, bem como lidarem com elas, de maneira a promover condições de trabalho e pedagógicas, viáveis e seguras, a professores e estudantes. Tais diretrizes foram baseadas em uma concepção de ensino superior

orientada para o desenvolvimento da capacidade de atuação profissional, e em variáveis que interferem no processo educacional.

No portal da BDUSP, foi pesquisado o termo “educação a distância” nas palavras-chave, sem filtros, conforme o quadro 15. Foram encontrados 254 resultados para o termo, dos quais foi selecionado 1 estudo por proximidade ao tema desta tese. A pesquisa selecionada foi a dissertação de Barbosa (2015).

Quadro 15 – Busca no portal da BDUSP Educação a Distância

<b>BDUSP</b>	
<b>Palavras-chave: Educação a Distância</b>	
<b>Total Geral</b>	<b>254</b>
<b>Total de Trabalhos Selecionados</b>	<b>1</b>

Fonte: O autor (2023)

Barbosa (2015) investigou a produção acadêmica sobre EaD e as questões emergentes do seu paradigma educacional em função da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC's) por meio de plataformas virtuais, com o objetivo de compreender as principais tendências, contribuições e desafios identificados. Sua pesquisa descreveu os principais conceitos ligados à EaD e às plataformas virtuais de aprendizagem, destacando-se as características do Moodle.

O estudo apresentou as gerações da modalidade EaD, a legislação vigente, o amplo número de produções científicas nacionais, predominante em cursos da rede privada da educação superior. Além disso, seu paradigma foi questionado como diferenciado do modelo tradicional de ensino e da forma como são tratados os estruturantes didáticos em suas propostas de cursos, bem como questões referentes à formação docente e à inserção das TDIC's em diferentes modalidades de EaD.

A metodologia consistiu em uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva de referências e na criação de categorias de análise ligadas aos estruturantes didáticos, identificando as tendências, contribuições e desafios da EaD articulada à presença ou não dos estruturantes didáticos (contexto institucional, modalidades, fundamentação da visão de ensino e de aprendizagem, inserção dos recursos tecnológicos e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem e processo de avaliação). Como considerações finais, a pesquisa apontou para a necessidade de uma ressignificação educacional da inserção das TDIC's que reduza a reprodução da sala de aula tradicional e que forme docentes capazes de compreender

a complexidade existente na convergência de dimensões, antes menos integradas ao processo de ensino e de aprendizagem, como as competências cognitivas, emocionais e éticas.

A inserção das TDIC's implica planejamento e formação prévia e continuada dos professores para evitar o que ocorre atualmente com os modelos tutoriais de EaD, com estratégias pré-planejadas, processos diretivos rígidos, com memorização de fatos e / ou informações isoladas, reforçando paradigmas educacionais tradicionais. Os estruturantes didáticos precisam ser considerados nas articulações dos diferentes saberes docentes, ou seja, conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos tecnológicos que tenham como foco prioritário o protagonismo discente da aprendizagem e na interação colaborativa. O maior desafio consiste em reduzir a ênfase dada à tecnologia, vista como se ela, por si só, pudesse ser responsável pela melhoria da democratização e qualidade da educação.

No portal da TEDE, foi pesquisado o termo “educação a distância”, com filtros correntes assunto / contém / educação a distância, conforme o quadro 16. Foram encontrados 501 resultados para o termo, e selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese. Os trabalhos selecionados foram a dissertação de Pavanelli (2009) e a tese de Pino (2017).

**Quadro 16 – Busca no portal da TEDE Educação a Distância**

<b>TEDE</b>	
<b>Palavras-chave: Educação a Distância</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Assunto	Educação a Distância
Assunto / Contém	Educação a Distância
Idioma	Português
<b>Total geral</b>	<b>501</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Pino (2017) apresentou, em sua pesquisa, propostas pedagógicas e tendências dos cursos de graduação diante de um cenário de mudanças e desafios institucionais. O objetivo do estudo foi levantar as propostas pedagógicas e tendências para a estruturação de cursos, de conteúdo digital, modelos de tutoria e impactos das mudanças na regulamentação para o setor. O objeto desse estudo está voltado à análise de dois cursos de graduação: um de instituição particular de ensino e outro de instituição pública, além de verificar quais ferramentas estão disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) e como elas auxiliam a aprendizagem deste novo milênio.

A metodologia utilizada foi a revisão literária, na qual foram pesquisados os princípios teóricos da EaD, como seu histórico, evolução de conceitos, levantamento da regulamentação e legislação reguladora da modalidade. Foi realizada uma análise comparativa entre os dois cursos, baseada na legislação vigente e nas teorias da área. Os referenciais teóricos abordaram conceitos de EaD, modalidades de ensino, perfil dos estudantes, evasão, qualidade e integração entre EaD e presencial. As principais referências teóricas são as obras dos autores Freire, Moore, Kenski, Peters, entre outros.

As considerações finais apontaram para a uma discussão sobre as classificações e as teorias pedagógicas da educação a distância (EaD), considerando os aspectos históricos, tecnológicos e metodológicos. A autora argumentou que a EaD não é um processo estático, mas sim dinâmico e sujeito a mudanças, e que não existe uma concepção pedagógica única ou exclusiva para essa modalidade, além do desafio de adequar as teorias da aprendizagem aos modelos pedagógicos que atendam às necessidades e características dos nativos digitais, que são os principais públicos da educação on-line. Pino (2017) enfatizou que a educação on-line requer dos estudantes autonomia e esforço que vão além da operacionalização tecnológica, e que saber navegar na rede ou usar ferramentas digitais não é suficiente para garantir o sucesso acadêmico.

A tese discutiu as características e limitações dos cursos baseados nas teorias cognitivo-comportamentais, que enfatizam os objetivos de aprendizagem pré-definidos e o papel reduzido do professor. O texto também analisou o papel do professor-tutor na EaD, que busca reforçar as ações dos alunos por meio de comentários e interações, e questionou a necessidade de uma metodologia específica para a EaD, considerando as mudanças provocadas pela geração nativa digital.

As mudanças na EaD no século XXI foram tratadas enfatizando a importância das tecnologias, da aprendizagem autodeterminada e das metodologias ativas. A autora argumentou que a EaD não deve reproduzir o modelo presencial, mas sim explorar as possibilidades de interatividade e diversidade de mídias oferecidas pela Internet e defendeu a abordagem heutagógica, ou seja, que coloca o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, baseado em problemas reais e necessidades sociais.

Foram avaliadas as mudanças na educação provocadas pela EaD, defendendo que as metodologias ativas, apoiadas pelas tecnologias da informação e comunicação, possibilitam a fusão das modalidades presencial e a distância, criando uma educação híbrida. É ressaltada a importância de se superar o comodismo e incentivar os estudantes a terem uma postura ativa frente ao saber, desenvolvendo habilidades de resolver problemas e aprender ao longo da vida.

Pino (2017) evidenciou os desafios e as oportunidades da EaD para as novas gerações, que usam intensamente as tecnologias digitais, e defende que é preciso adaptar os cursos e a gestão da EaD para atender às demandas e às expectativas desse público, que não se identifica com a experiência acadêmica tradicional, além de apontar os benefícios econômicos, pedagógicos e sociais da EaD, que podem ampliar o acesso ao conhecimento e à qualificação profissional, reduzindo as desigualdades sociais. E questiona os cursos de EaD que seguem a proposta tradicional de ensino sem levar em conta a participação ativa do aluno. Em seu trabalho, os resultados de uma pesquisa sobre a proposta pedagógica de um curso a distância foram comparados ao conceito de Educação Bancária, de Freire (1987).

A hipótese inicial era a de que o curso seria baseado em um modelo tradicional de ensino, no qual o aluno seria um receptor passivo de informações. No entanto, a análise do conteúdo e das entrevistas revelou que o curso também continha atividades que estimulavam a participação ativa, a pesquisa e a criação dos alunos. A autora também discutiu a necessidade de uma abordagem específica para a educação a distância, considerando o hibridismo entre as modalidades presencial e a distância, e sugere a heutagogia como uma possível alternativa.

Finalizando, a tese discutiu a importância da interatividade entre professor e alunos na educação a distância, bem como os desafios impostos pelos modelos de negócio das instituições que oferecem essa modalidade. Pino (2017) argumentou que a falta de tutores qualificados e de momentos síncronos de comunicação prejudica a construção de uma rede colaborativa de aprendizagem. Ela também apontou que a sociedade atual é mediada pela tecnologia, o que facilita o acesso e o compartilhamento do conhecimento em diferentes contextos, mas que as instituições não aproveitam esse potencial.

Já Pavanelli (2009) abordou a gestão em educação a distância e os fatores determinantes para a evasão. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa que buscava encontrar os fatores que determinam a evasão no ensino superior. A pesquisa teve como objetivo identificar aspectos importantes para a gestão de programas de EaD e quais os fatores determinantes da evasão em uma instituição de ensino superior, com o sistema de EaD.

A autora trabalhou com duas hipóteses. A primeira é a de que fatores que mais influenciam a evasão são aqueles internos à instituição: infraestrutura deficitária, acervo desatualizado, métodos de avaliação e deficiência didático-pedagógica dos docentes; os professores não estavam preparados para lecionar nessa modalidade; as instituições não estavam preparadas para essa nova modalidade de ensino, seu crescimento e proliferação, e as exigências dos alunos. A segunda hipótese é a de que fatores que mais influenciam a evasão são aqueles externos à instituição ou inerentes ao estudante, fatores endógenos como

dificuldade financeira, escolha equivocada do curso, falta de base para acompanhar as atividades desenvolvidas no curso escolhido.

Essa pesquisa caracterizou-se pelo método combinado, adequado para pesquisas, em que a coleta de diversos tipos de dados proporciona o melhor entendimento para o problema da pesquisa. O método combinado utilizou tanto dados quantitativos como qualitativos e foi baseado no paradigma pragmático. No entanto, não foram encontradas correlações estatísticas suficientes para relacionar idade e evasão, e o estudo concluiu que as razões para a evasão ocorrem sem motivos definidos e por motivos pessoais.

No portal da CAPES, foi pesquisado o termo “comunicação institucional”, utilizando os filtros conforme o quadro 17, apresentando um total de 795, sendo selecionado 1 resultado por proximidade ao tema de estudo desta tese: a tese de Nunes (2012).

**Quadro 17 – Busca no portal da CAPES Comunicação Institucional**

<b>CAPES</b>	
<b>Palavras-chave: Comunicação Institucional</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas
Área do Conhecimento	Educação
Área de Avaliação	Educação
Área de Concentração	Educação
<b>Total geral</b>	<b>795</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>1</b>

Fonte: O autor (2023)

O estudo de Nunes (2012) teve como objetivo analisar como a dimensão da Comunicação com a Sociedade era avaliada pelas universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, com vistas à proposição de um modelo teórico de avaliação dessa dimensão no contexto estratégico do gerenciamento da relação universidade-agentes com influência. Nessa perspectiva, a universidade é tratada como uma organização social, fortemente influenciada pelos pressupostos da burocracia e do poder, cujos agentes com influência são aqueles que afetam e que são afetados por essa estrutura, sendo a comunicação o meio pelo qual a universidade efetiva sua missão.

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Fez parte da pesquisa um conjunto de quatro universidades comunitárias filiadas ao Comung. Constatou-se que a avaliação que as universidades comunitárias fazem da sua

comunicação com a sociedade, baseada no modelo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ainda não tem favorecido diretamente a melhora da relação com os seus agentes com influência. Foi proposto um modelo teórico de avaliação dessa dimensão que compreenda a comunicação como relacionamento, partindo da legitimação de políticas internas de comunicação e da verificação de um conjunto de indicadores relativos aos meios / canais de comunicação, tipos de relacionamento e investimentos financeiros em comunicação.

No portal da BDTD, foi pesquisado o termo “comunicação institucional”, utilizando os filtros conforme o quadro 18. Foram encontrados 261 resultados para o termo, no qual foram selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese: a dissertação de Coutinho (2015) e a dissertação de Lima (2015).

Quadro18 – Busca no portal da BDTD Comunicação Institucional

<b>BDTD</b>	
<b>Palavras-chave: Comunicação Institucional</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Assunto	Educação
Ano da defesa	2015 até 2023
Idioma	Português
<b>Total geral</b>	<b>261</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Coutinho (2015) analisou em sua dissertação a comunicação institucional em universidades públicas. O objetivo da pesquisa foi analisar o papel da comunicação institucional na perspectiva dos integrantes da administração superior da Universidade Federal do Ceará (UFC). A revisão teórica articulou conceitos relacionados à comunicação integrada, à gestão da comunicação, à comunicação estratégica, entre outros. A metodologia foi baseada em entrevistas semiestruturadas com integrantes da administração superior da UFC, utilizando uma abordagem qualitativa, e os dados foram transcritos e analisados seguindo o método de análise de conteúdo.

Os resultados indicaram que os gestores da UFC entrevistados reconhecem a comunicação como algo fundamental no relacionamento com os diferentes *stakeholders*, com destaque especial para o público interno. Para eles, as ações de comunicação eram vistas como instrumentos que auxiliavam na prestação de contas e na transparência, permitindo que a sociedade soubesse qual é o trabalho desenvolvido pela UFC. Porém, apesar do reconhecimento

da importância, para a grande maioria dos gestores, a comunicação ainda ocupa uma dimensão instrumental, mais relacionada ao seu papel de divulgadora das decisões tomadas.

A pesquisa de Lima (2015) teve como objetivo compreender como tem ocorrido a comunicação institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A metodologia adotada foi a de um estudo de caso com caráter exploratório, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e levantamento de informações junto aos sujeitos pesquisados. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, e os dados coletados na pesquisa de campo foram tratados, codificados e categorizados para a realização de uma análise temática comparativa.

Foram ouvidos gestores da Escola Agrícola de Jundiaí, Faculdade de Ciências do Trairi, do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) de Currais Novos e do CERES de Caicó, e profissionais de comunicação de veículos de rádio e TV dos municípios de Santa Cruz, Currais Novos e Caicó. No *Campus* Central da UFRN, foram entrevistados gestores e profissionais da Superintendência de Comunicação, e feito um levantamento das assessorias de imprensa existentes. Para compreender melhor a comunicação no âmbito das organizações, foi buscado o aporte teórico nos estudos de Torquato (2002, 2009), que apresenta a comunicação como forma de integração social, Curvello (2002), compreendendo a Comunicação Organizacional como um contexto complexo, Oliveira (2007, 2012, 2014), na perspectiva da Comunicação Organizacional como um campo de estudo de interfaces de várias áreas de conhecimento, e Duarte (2006) e Chaparro (1994), na discussão da relação entre Jornalismo Empresarial, Relações Públicas e Assessoria de Imprensa.

O conjunto de informações presentes nesse trabalho apresentou um diagnóstico de como havia ocorrido a Comunicação Institucional na UFRN. E como prognóstico, foi apresentada a proposta de um Plano de Comunicação, tendo como foco principal a implantação de uma Rede Integrada de Comunicação Institucional. Os resultados apresentaram a ausência de um plano de comunicação institucional na Universidade e a consequente falta de integração, uma vez que não existem ações efetivas no sentido de integrar os diversos *campi* da UFRN. O referido Plano foi elaborado após a avaliação de todas as informações coletadas e analisadas ao longo da pesquisa.

No portal da SCIELO, foi pesquisado o termo “comunicação institucional”, utilizando os filtros conforme o quadro 19, e foram encontrados 26 resultados para o termo. Foram selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese, e os trabalhos selecionados foram os de Faria *et al.* (2017) e Goulart e Silva (2013).

Quadro 19 – Busca no portal da SCIELO Comunicação Institucional

SCIELO	
Palavras-chave: Comunicação Institucional	
Filtros	Seleção
Coleções	Brasil
Revista	Todas
Linguagem	Português
Área Temática	Ciências Humanas
<b>Total geral</b>	<b>26</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Faria *et al.* (2017) tiveram como objetivo em seu estudo analisar o sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma instituição pública de ensino superior no Estado de Minas Gerais. Para aproximação desse universo, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, com a técnica de grupo focal, e as informações coletadas foram interpretadas à luz da análise de conteúdo. Como resultados, foram destacadas a importância das relações interpessoais, da transparência e participação na gestão e do reconhecimento por meio da valorização dos esforços dos trabalhadores para resolver os problemas.

O engajamento no trabalho foi outra característica marcante e distanciou-se da visão difundida socialmente do servidor público, trabalhador considerado privilegiado por ter emprego estável, como se também não estivesse submetido a condições de trabalho que levam ao sofrimento e adoecimento. A limitação do poder de ação no desenvolvimento das atividades e a falta de comunicação entre os setores prejudicam os processos de trabalho, já que não se conclui o serviço da maneira desejada. Tais elementos devem tornar-se foco no processo de vigilância da relação trabalho e saúde, como estratégia na organização social dos ambientes de trabalho no sentido de ampliação da saúde institucional e da qualidade dos serviços prestados.

Goulart e Silva (2013), por sua vez, trataram do papel da comunicação no contexto do compartilhamento e da socialização dos resultados apurados no processo de autoavaliação junto à comunidade acadêmica de instituições de ensino superior de quatro instituições localizadas na região do ABC Paulista. Foi realizada pesquisa de campo exploratória qualitativa com os responsáveis pelas comissões de avaliação e pesquisa documental para o levantamento de dados e informações, subsidiando a análise e a discussão dos resultados.

O objetivo do estudo foi verificar as formas de comunicação e estratégias utilizadas institucionalmente. O estudo permitiu afirmar que o ato comunicativo na avaliação institucional

pode contribuir para minimizar as resistências de determinados segmentos da comunidade acadêmica e agregar valor à própria instituição avaliada, cabendo às comissões o papel de criar esses mecanismos, alimentando-os com as informações de interesse de sua comunidade acadêmica.

No portal da BDUSP, foi pesquisado o termo “comunicação institucional” nas palavras-chave, sem filtros, conforme o quadro 20. Foram encontrados 11 resultados para o termo, no entanto nenhum apresentou relação com a pesquisa. Então, foi pesquisado o termo “comunicação e educação” nas palavras-chave, sem filtros, conforme o quadro 21, na tentativa de encontrar resultados correlatos com a pesquisa, e foram selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese. As pesquisas selecionadas foram a dissertação de Simões (2010) e a tese de Bomani (2021).

Quadro 20 – Busca no portal da BDUSP Comunicação Institucional

<b>BDUSP</b>	
<b>Palavras-chave: Comunicação Institucional</b>	
<b>Total Geral</b>	<b>11</b>
<b>Total de Trabalhos Selecionados</b>	<b>0</b>

Fonte: O autor (2023)

Quadro 21 – Busca no portal da BDUSP Comunicação e Educação

<b>BDUSP</b>	
<b>Palavras-chave: Comunicação e Educação</b>	
<b>Total Geral</b>	<b>50</b>
<b>Total de Trabalhos Selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Simões (2010), em sua pesquisa, teve como objetivo avaliar a correlação entre as mudanças nos padrões sociais dos estudantes do Centro Universitário Radial-Estácio e as transformações em relação ao consumo de mídia e às formas de acesso à informação e ao conhecimento. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo com dois procedimentos: um formulário com questões de múltipla escolha, respondido por 2.263 alunos, e entrevistas individuais, com 10 estudantes.

Os resultados apontaram que os alunos do Centro Universitário Radial-Estácio estavam imersos na sociedade contemporânea, marcada pela forte presença da mídia, sobretudo da internet como meio de comunicação, socialização e veículo de acesso à informação e ao

conhecimento. No que tange à instituição de ensino, verificou-se a incorporação de algumas formas de uso da tecnologia e dos meios de comunicação nas práticas pedagógicas. No entanto, essa incorporação se deu dentro de um contexto meramente operatório, instrumental ou então, especificamente, quando tratamos das aulas a distância via *web*, dentro de uma lógica mercantil. A autora concluiu afirmando que, uma vez que o estudante utiliza com frequência determinada mídia, sua inclusão no contexto educacional far-se-á eficaz do ponto de vista do ensino-aprendizagem.

Bomani (2021) realizou uma investigação da interface entre o campo epistemológico da comunicação, da educação e das tecnologias digitais. O objetivo geral da pesquisa foi propor dez categorias teóricas e conceituais sob as quais as tecnologias digitais são estudadas no campo da comunicação e educação, compondo um modelo avaliativo de tecnologias educacionais e suas aplicações. Partindo de conceitos como complexidade, teoria ator-rede, ecologia da ação e hibridismo, a principal hipótese foi a de que uma concepção excessivamente tecnicista sobre a interface mencionada pode desfavorecer o debate das tecnologias educacionais, tratando-as somente como uma ferramenta ou um meio para se alcançar um fim.

Ao considerar que as tecnologias digitais oferecem uma expansão dos horizontes das habilidades humanas, essa tese propôs dez categorias teóricas, das quais derivam três grupos de abstração: instrumento, empoderamento e rede de actantes que podem compor um *framework* avaliativo para compreender as tecnologias educacionais e suas possíveis aplicações.

Os docentes apontaram que as principais atividades executadas sobre / com tecnologias digitais são para apresentar informação, demonstração e exposição de conteúdo, além da reflexão acerca dos impactos sociais e educacionais da tecnologia. Por fim, os principais tópicos de discussão sobre o tema foram sobre a presença de TIC's na educação e sobre mídia, educação e consumo.

No portal da TEDE, foi pesquisado o termo “comunicação institucional”, com filtros, na área do CNPq Educação, conforme o quadro 22. Foram encontrados 145 resultados para o termo, e selecionados 3 estudos por proximidade ao tema desta tese. As pesquisas selecionadas foram as de Gaidargi (2013), Silva (2013) e Oliveira (2021).

Quadro 22 – Busca no portal da TEDE Comunicação Institucional

<b>TEDE</b>	
<b>Palavras-chave: Comunicação Institucional</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Assunto	Comunicação Institucional
Idioma	Português
Área CNPq	Educação
<b>Total geral</b>	<b>145</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>3</b>

Fonte: O autor (2023)

Gaidargi (2013) investigou a participação dos estudantes do ensino médio em projetos de educação para as mídias, em escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, e a relação do desenvolvimento desses projetos com a motivação dos jovens em frequentar a escola, atuando de forma parcial na diminuição da evasão escolar nesse nível de ensino e na revalorização da escola de ensino médio para o estudante.

Considerando a proximidade cada dia maior entre os jovens e as mídias, sejam elas analógicas ou digitais, a inclusão da tecnologia de forma dialógica na escola de ensino médio pode representar um elo entre o mundo dos jovens e a escola que frequentam. O estudo retomou referenciais teóricos sobre a integração dos campos da educação e da comunicação, com destaque para as teorias de Freire e Habermas, e dados estatísticos acerca da situação atual do ensino médio, e trouxe também os resultados da pesquisa de campo, realizada com mil jovens da capital paulistana, sobre sua participação em projetos de educação para as mídias.

Os resultados da pesquisa indicaram que os projetos de educação para as mídias na cidade de São Paulo são numerosos no ensino médio, mas apresentaram graus diferenciados de autonomia dos alunos e diferentes formas de organização pelas instituições escolares, por vezes se afastando do conceito de educação para as mídias como proposta de desenvolvimento do senso crítico e cidadania dos estudantes. Os depoimentos dados pelos entrevistados indicaram que a educação para as mídias pode ser uma temática geradora de novas perspectivas para o ensino médio no século XXI.

E Silva (2013) analisou os usos e as noções do hipertexto a partir da visão e da atuação dos professores conteudistas do curso de especialização em Mídias na Educação, oferecido no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por uma universidade federal participante do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de um estudo de caso que se utilizou da investigação bibliográfica, de um questionário, da

observação e de uma entrevista. A partir da análise interpretativa do conteúdo dos dados obtidos, constataram-se as noções e as práticas dos professores conteudistas em relação à escrita e à leitura hipertextual na elaboração do material didático do curso pesquisado. De acordo com os referenciais de qualidade da EaD do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o conteudista atua na elaboração do conteúdo proposto nas aulas virtuais de uma disciplina do curso na modalidade de educação a distância.

É na relação entre Educação e Comunicação que se procurou analisar o uso do hipertexto como interface para a pesquisa e para a construção colaborativa do conhecimento. Buscou-se discutir a tensão gerada entre a pedagogia sustentada em conteúdos, criticada por Freire, e a pedagogia da virtualidade. Esta pedagogia apresenta particularidades que nos permitem pensar o uso do hipertexto na EaD com o objetivo de contribuir com as áreas de conhecimento que estudam essa modalidade de ensino.

A pesquisa de Oliveira (2021) possuiu como objeto de estudo o papel da educomunicação no processo de autoavaliação institucional, realizado em uma escola pública de ensino infantil e fundamental I. O objetivo geral foi analisar o processo de autoavaliação institucional da unidade escolar selecionada, sob a perspectiva da educomunicação e da gestão participativa. Foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar quais são os princípios e encaminhamentos utilizados na autoavaliação institucional na unidade escolar pesquisada; identificar quais as especificidades da autoavaliação institucional e dos elementos que constituem a educomunicação nesse processo; compreender quais são os possíveis avanços e desafios a serem superados na realização da autoavaliação institucional.

As questões norteadoras no desenvolvimento desta pesquisa foram: a autoavaliação institucional sob a perspectiva da educomunicação pode ser usada como recurso auxiliar para avaliar a qualidade da educação na unidade escolar? Quais são os princípios e os encaminhamentos para a inserção da autoavaliação institucional, sob a perspectiva da gestão participativa em uma escola de educação infantil e ensino fundamental, localizada na região do ABC? Quais as potencialidades da autoavaliação institucional para fomentar a mediação entre a gestão e os partícipes da comunidade escolar? Quais as possibilidades e desafios a serem superados para que a realização de uma autoavaliação institucional seja um processo contínuo e democrático? Definiu-se como metodologia a realização de uma pesquisa com características de um estudo de caso, com o uso de abordagens qualitativas e quantitativas.

A coleta de dados deu-se por meio de questionário semiestruturado por formulários eletrônicos e entrevista com dois representantes da equipe gestora: diretora e assistente pedagógica; 8 professores; 6 funcionários; e 13 participantes da comunidade. O universo de

pesquisa foi uma escola de educação infantil e ensino fundamental do município, do estado de São Paulo, na região do ABC, e os sujeitos foram membros da comunidade, professores, funcionários e equipe gestora pertencentes à escola. A fundamentação teórica sustentou-se em autores como Lück (2012), Dias Sobrinho (2002, 2003a, 2003b, 2013), Gadotti (1999), Libâneo (1998, 2004, 2006), Freitas (2014), Nôvoa (1999), Soares (2012), Lauriti (1999, 2015), Freire (1987, 1994, 1996, 2006), Romão (2011) e Martín-Barbero (2000). Também nortearam essa pesquisa os documentos oficiais relacionados à educação básica e à autoavaliação institucional.

Os resultados obtidos indicaram avanços e desafios a serem superados em relação à inserção da autoavaliação institucional como um processo contínuo e democrático. Os resultados indicaram que os participantes da pesquisa reconhecem a importância da autoavaliação e de sua participação ativa nos processos decisórios da escola referendados pela via dialógica, mas ainda não a exercitam. Observou-se que não há ações efetivas para a inserção de todos nos processos de autoavaliação, nem se percebeu uma cultura organizativa favorável para uma autoavaliação institucional, na perspectiva da educomunicação como ferramenta democrática nos espaços escolares.

No portal da CAPES, foi pesquisado o termo “políticas públicas”, utilizando os filtros conforme o quadro 23. Com a finalidade de facilitar a análise, foram filtrados os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023, apresentando um total de 277, sendo selecionado 1 resultado por proximidade ao tema de estudo desta tese: a dissertação de Santos (2020).

Quadro 23 – Busca no portal da CAPES Políticas Públicas

CAPES	
Palavras-chave: Políticas Públicas	
Filtros	Seleção
Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas
Área do Conhecimento	Educação / Ciência Política / Política Pública
Área de Avaliação	Educação
Área de Concentração	Educação / Ciência Política / Políticas Públicas e Gestão da Educação
Ano	2020, 2021, 2022 e 2023
<b>Total geral</b>	<b>277</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>1</b>

Fonte: O autor (2023)

Santos (2020) analisou as ações para a promoção da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife* (IFPE – *Campus Recife*). Sua hipótese principal sustenta que a ausência de um mecanismo institucional que legitime a importância, amenize os entraves organizacionais e estimule a participação é determinante para a baixa adesão dos servidores aos programas e ações de QVT. Além disso, foi testada a hipótese do reconhecimento e a atuação da chefia imediata em ações de QVT, e como seu estímulo à adesão a essas ações são determinantes para a participação dos servidores. Os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses e apontaram indicadores que contribuem com um trabalho mais assertivo e em conexão com o público-alvo, buscando uma melhor condição de vida em seu ambiente de trabalho.

No portal da BDTD, foi pesquisado o termo “políticas públicas”, utilizando os filtros conforme o quadro 24. Foram encontrados 130 resultados para o termo e selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese: a dissertação de Alves (2022) e a Dissertação de Oliveira (2022a).

Quadro 24 – Busca no portal da BDTD Políticas Públicas

<b>BDTD</b>	
<b>Palavras-chave: Políticas Públicas</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Área do Conhecimento	CNPq: Ciências Humanas, Educação
Ano da defesa	Até 2023
Idioma	Português
<b>Total geral</b>	<b>130</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Alves (2022) tratou, em seu estudo, das políticas públicas de educação durante a pandemia de Covid-19 com foco na educação especial. Nessa direção, o Governo Federal, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação e instituições privadas lançaram documentos para orientar e dar diretrizes educacionais para esse período. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas de Educação Especial no Brasil em face das alterações justificadas pela vigência da pandemia. E teve como objetivos específicos: analisar o contexto social, político e econômico do Brasil em tempos de pandemia da Covid-19; caracterizar as alterações propostas à educação especial no período investigado; expor os argumentos de

formulação de consensos apresentados por grupos que disputam as políticas de Educação Especial no Brasil.

Diante dessa realidade, a questão principal dessa pesquisa foi: quais as alterações propostas à política de Educação Especial justificadas pela vigência da pandemia do Covid-19? A pesquisa, amparada no materialismo histórico-dialético, teve como procedimento metodológico a análise documental. A coleta de dados foi realizada no site do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Todos Pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes. Os documentos oficiais foram salvos em pastas, e a busca detalhada foi descrita em um documento do Word.

O software IRAMUTEQ foi utilizado como apoio para o processamento dos dados. Foi realizada uma análise do discurso por meio da categoria de Estado Integral a partir de Antônio Gramsci. Foram analisados os seguintes documentos: parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 5/2020; parecer CNE/CP nº 11/2020; parecer CNE/CP nº 15/2020; parecer CNE/CP nº 16/2020; decreto nº 10.502; protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais; nota técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19; nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19.

Os resultados da análise apontaram para ampliação das possibilidades de privatização da Educação Especial, ampliação da EaD, envolvimento dos aparelhos privados de hegemonia e empresas na formulação das políticas, proposta de formação de professores para competências socioemocionais e ensino híbrido, proposta de educação reduzida a atividades e distante de uma perspectiva de humanização, ampliação da desigualdade escolar e da exclusão de estudantes com deficiência. Os resultados apontaram que as políticas propostas para Educação Especial nesse período de 2020, de pandemia, não inovaram em relação ao que já era proposto; no entanto, aprofunda relações históricas da área, como a privatização e a segregação dos estudantes atendidos por essa política.

Oliveira (2022a) investigou os desdobramentos do teletrabalho docente no contexto da cultura digital à luz das alterações da legislação trabalhista brasileira. O uso intensivo das tecnologias digitais e de dispositivos móveis de telecomunicação modificou a vida em sociedade, repercutindo sobre o exercício laboral. Tal transformação atingiu, particularmente, a jornada, a forma e o local de trabalho dos docentes que realizam atividades não presenciais. Baseando-se em levantamento bibliográfico, na legislação brasileira, no Código do Trabalho de Portugal e em normas de Direito Comparado e Direito Internacional dos Direitos Humanos, o estudo teve como objetivo geral analisar, no contexto do teletrabalho docente viabilizado

pelas tecnologias digitais, como estavam as fronteiras entre a vida profissional e pessoal do professor.

Além disso, cinco objetivos específicos foram considerados: traçar um panorama das transformações da jornada de trabalho dos teletrabalhadores docentes na sociedade grafocêntrica digital do século XXI; analisar os contornos fáticos e jurídicos do fenômeno da invasão da privacidade dos teletrabalhadores docentes pelo trabalho, por meio das TDIC's, bem como observar como estão os seus períodos de não trabalho (em especial em plena pandemia de Covid-19); analisar as repercussões da situação de teletrabalho docente quanto à carga de atividades profissionais e o direito à desconexão; mapear os direitos e deveres dos docentes, em situação de teletrabalho, dentro da sociedade grafocêntrica digital, no que se refere à dobra do tempo e do espaço (ubiquidade) e à jornada de trabalho (flexibilização, precarização); traçar um perfil comparativo da regulamentação do teletrabalho docente na legislação brasileira, pós-reforma trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 julho de 2017), com a portuguesa (Código do Trabalho), realizando incursões no Direito Comparado e no Direito Internacional dos Direitos Humanos, objetivando investigar as melhorias que podem ser realizadas na legislação nacional.

No que tange à metodologia, foi elaborada revisão geral de literatura e realizada pesquisa de campo, por meio de questionário (com perguntas objetivas e abertas) e entrevistas semiestruturadas, com os docentes participantes, analisando-se os dados de forma qual-quantitativa. Também foi produzida análise documental de textos normativos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, bem como de Direito Comparado, abrangendo os direitos brasileiro, português, francês, argentino e chileno. Em razão do teletrabalho e da ubiquidade, foi observada a precarização de direitos, em contraposição às promessas e reais benefícios.

Como resultados do trabalho, recomendou-se a inclusão do direito à desconexão na legislação pátria, a efetivação de políticas públicas para a conscientização da classe em favor de melhores condições de trabalho para os docentes, bem como o estabelecimento da igualdade de direitos, especialmente no que tange à jornada de trabalho, entre trabalhadores presenciais e teletrabalhadores docentes.

No portal da SCIELO, foi pesquisado o termo “políticas públicas”, utilizando os filtros conforme o quadro 25, e foram encontrados 315 resultados para o termo. Foi selecionado um estudo por proximidade ao tema desta tese, o trabalho de Cavalcanti e Guerra (2022).

Quadro 25 – Busca no portal da SCIELO Políticas Públicas

<b>SCIELO</b>	
<b>Palavras-chave: Políticas Públicas</b>	
<b>Filtros</b>	<b>Seleção</b>
Coleções	Brasil
Revista	Todas
Idioma	Português
Período de Publicação	2020 até 2023
Área Temática	Ciências Humanas / Educação
<b>Total geral</b>	<b>315</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>1</b>

Fonte: O autor (2023)

A pesquisa de Cavalcanti e Guerra (2022) tratou dos desafios das universidades públicas no período de pós-pandemia de Covid-19. O artigo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pela universidade pública brasileira no contexto pós-pandêmico da Covid-19, com base nos dados obtidos no Portal do Ministério da Educação do Brasil. Para isso, empregou-se uma metodologia de natureza exploratória, com abordagem qualitativa e estratégia bibliográfico-documental. Além dos dados do Ministério da Educação, foram utilizados os seguintes referenciais teóricos: Oliveira *et al.* (2020), Cavalcanti e Guerra (2019), Dourado (2019), Ferrari e Cunha (2020), Abed (2018), Castioni *et al.* (2021), Machado (2009), Cunha (1975), Cunha (2014), Souza *et al.* (2013), Santos (2018) e Ristoff (2020).

A análise realizada, pelas autoras, das medidas adotadas pelo Estado brasileiro em relação à educação superior durante a pandemia de Covid-19 mostrou que a pandemia afetou profundamente o funcionamento das universidades federais e a vida acadêmica de quase um milhão de estudantes. A pesquisa demonstra que o MEC não foi capaz de fornecer orientações claras e consistentes para as instituições de ensino superior públicas, que tiveram que suspender suas atividades presenciais por tempo indeterminado, sem um planejamento adequado para a continuidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os resultados indicaram o perfil das universidades públicas, e, segundo os dados obtidos, há a necessidade de uma transformação no modelo institucional e organizacional vigente nas universidades. Assim, faz-se necessário que as universidades se reinventem, que se configurem como uma nova instituição, dotada de modelos de gestão modernos, flexíveis e que permitam adaptações, uma vez que tais características são mais condizentes com a dinâmica organizacional e a gestão de riscos. A falta de diálogo entre o governo federal, as universidades

e os estudantes gerou um cenário de incertezas, inseguranças e conflitos, que se agravou pela ausência de lideranças comprometidas com a solução dos problemas emergenciais e estruturais da educação superior. O trabalho também discutiu como as disputas ideológicas e o negacionismo científico contribuíram para a omissão e a desinformação sobre a situação das universidades federais, prejudicando a imagem pública dessas instituições e colocando em risco sua autonomia e sua identidade.

Cavalcanti e Guerra (2022) argumentam que as universidades federais, apesar de terem uma diversidade de pensamentos e de ideias, não conseguiram se adaptar à modalidade de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, excluindo uma grande parcela de estudantes que não têm acesso às tecnologias digitais. Além disso, questionaram as razões dessa resistência e sugeriram algumas alternativas para viabilizar a EaD, como o uso de plataformas interativas, de e-mail, Youtube, de simulações on-line e de jogos eletrônicos. Por fim, concluiu-se que as universidades federais precisam superar as contradições e os conflitos internos e buscar soluções inovadoras para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

No portal da BDUSP, foi pesquisado o termo “políticas públicas” nas palavras-chave, sem filtros, conforme o quadro 26. Foram encontrados 100 resultados para o termo e selecionados 2 estudos por proximidade ao tema desta tese. As pesquisas selecionadas foram a dissertação de Arruda Neto (2011) e a tese de Antunes (2022).

**Quadro 26 – Busca no portal da BDUSP Políticas Públicas**

<b>BDUSP</b>	
<b>Palavras-chave: Políticas Públicas</b>	
<b>Total Geral</b>	<b>100</b>
<b>Total de Trabalhos Selecionados</b>	<b>2</b>

Fonte: O autor (2023)

Antunes (2022), em sua tese, teve como objetivo analisar o teletrabalho do ponto de vista da regulamentação nacional e internacional, da saúde do trabalhador e da implementação na Justiça Federal Brasileira por meio de um estudo de caso de uma seção judiciária. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, que compreendeu uma revisão sistemática, análises documentais e um estudo de caso. Para análise das políticas, foram utilizadas fontes primárias (leis, políticas e documentos institucionais) e dados secundários da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – Covid 19 (PNAD-Covid-19).

Para o estudo de caso de uma seção da Justiça Federal, foram utilizados documentos institucionais e entrevistas. Foram realizadas 32 entrevistas individuais com roteiro aberto, explorando vários temas ligados ao teletrabalho, em profundidade. Os dados foram analisados por meio de codificação temática com auxílio do *software MAXQDA 2022*. Foram realizadas 13 entrevistas antes (2019) e 19 durante a pandemia de Covid-19 (2020-2021).

A discussão foi baseada na perspectiva do campo teórico da saúde do trabalhador, principalmente da ergonomia da atividade. A revisão sistemática evidenciou fatores psicossociais de risco, que se mostraram diferentes antes e durante a pandemia de Covid-19. No teletrabalho parcial e total antecedentes à pandemia, destacaram-se os fatores de intensificação de trabalho e tempos de trabalho, das relações sociais no trabalho e da interface casa-trabalho. No entanto, nas pesquisas realizadas durante a pandemia de Covid-19, na quais o teletrabalho foi total, intensificaram-se as exigências emocionais e a interface casa-trabalho, com redução das outras dimensões.

A partir da análise da política transnacional, foi observado que o teletrabalho tem se desenvolvido consideravelmente na Europa, com muitos níveis de regulação. Já no Mercado Comum do Sul (Mercosul), parece haver um descompasso entre a norma e a regulação. No Brasil, apesar de um pequeno avanço na política pública durante a pandemia, essa ainda é insuficiente para proteger a saúde e levar maior segurança aos teletrabalhadores.

Por meio da percepção dos trabalhadores da Justiça Federal, foram identificadas diferenças na implementação da política de teletrabalho antes e durante a pandemia de Covid-19. O teletrabalho depois da pandemia deixou de ser visto como um privilégio. Evidenciou-se a sobrecarga de trabalho e a intensificação associada à gestão baseada em metas. Os gestores demonstraram-se mais satisfeitos com a implementação do teletrabalho parcial do que total, antes da pandemia. Durante a pandemia, a saúde está associada às condições de trabalho e à conciliação com as tarefas domésticas e de trabalho.

O teletrabalho impactou mais as mulheres, sendo que os dois espaços, público e privado, fundiram-se e confundiram-se. Portanto, diante do novo *lócus* de trabalho, o teletrabalho impôs o redesenho das temporalidades do trabalho e da vida nos locais de trabalho. Esse redesenho precisaria ser acompanhado por políticas públicas de proteção à saúde do trabalhador e que abordem as responsabilidades de cuidado e igualdade de gênero.

Já Arruda Neto (2011) tratou do controle, pelo Ministério Público, e implementação de Políticas Públicas de Gestão Democrática da Educação. A pesquisa teve como objetivo correlacionar, por meio de revisão de literatura, o controle do Ministério Público e a implementação de políticas públicas relativas à participação popular na gestão da educação. A

metodologia utilizada foi a de uma pesquisa descritiva com abordagem hipotético-dedutiva, por meio da realização de pesquisa de campo, com procedimentos de levantamento de dados e entrevistas em profundidade junto aos órgãos ministeriais do Distrito Federal incumbidos do controle e da defesa da educação. Como resultado, identificou-se e correlacionou-se as variáveis comuns no sistema controle-implementação de políticas, o que, espera-se, contribui academicamente e na prática para a realização dos direitos fundamentais educacionais no Distrito Federal e no país.

No portal da TEDE, foi pesquisado o termo “políticas públicas”, com filtros, na área do CNPq: educação, conforme o quadro 27. Foram 337 resultados para o termo. No entanto, não foram encontradas pesquisas relacionadas com esta tese.

Quadro 27 – Busca no portal da TEDE Políticas Públicas

TEDE	
Palavras-chave: Políticas Públicas	
Filtros	Seleção
Assunto	Políticas Públicas
Idioma	Português
Área CNPq	Educação
<b>Total geral</b>	<b>337</b>
<b>Total de trabalhos selecionados</b>	<b>0</b>

Fonte: O autor (2023)

Os estudos correlatos foram selecionados em diferentes contextos educacionais e apresentam compatibilidade com esta tese sobre a avaliação da gestão da QVT no IFSP-SPO e o papel da comunicação social durante o período de ensino remoto na pandemia de Covid-19. Esses estudos contribuíram para o entendimento da tese, ao fornecer dados, conceitos e análises que ajudaram a compreender a realidade da pesquisa, conforme as palavras-chave apresentadas no quadro 28. Realizou-se uma análise de cada um dos estudos correlatos selecionados, agrupando-os por palavra-chave, apontando sua contribuição para esta tese.

Quadro 28 – Estudos Correlatos Selecionados

<b>Palavras-chave</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Autores</b>
<b>CAPES</b>		
Qualidade de Vida no Trabalho	2	Bezerra (2022) e Pessano (2020)
Ensino Remoto	3	Oliveira (2022), Da Silva (2022) e Pires (2022)
Educação a Distância	3	Duci (2014), Novak (2010) e Silva (2011)
Comunicação Institucional	1	Nunes (2012)
Políticas Públicas	1	Santos (2020)
<b>BDTD</b>		
Qualidade de Vida no Trabalho	2	Sanchez (2015) e Facchini (2014)
Ensino Remoto	4	Barbosa (2022), Bona (2020), Depieri (2021) e Moll (2021)
Educação a Distância	2	Depieri (2021) e Garcia (2020)
Comunicação Institucional	2	Coutinho (2015) e Lima (2015)
Políticas Públicas	2	Alves (2022) e Oliveira (2022a)
<b>SCIELO</b>		
Qualidade de Vida no Trabalho	2	Brum <i>et al.</i> (2012) e Lago <i>et al.</i> (2015)
Ensino Remoto	3	Matias <i>et al.</i> (2023), Motta-Passos <i>et al.</i> (2023) e Pereira (2023)
Educação a Distância	5	Bueno <i>et al.</i> (2022), Castioni <i>et al.</i> (2021), Fettermann e Tamariz (2022), Gusso <i>et al.</i> (2020) e Matias <i>et al.</i> (2023)
Comunicação Institucional	2	Faria <i>et al.</i> (2017) e Goulart e Silva (2013)
Políticas Públicas	1	Caivalcanti e Guerra (2022)
<b>BDUSP</b>		
Qualidade de Vida no Trabalho	2	Enns (2014) e Silva (2018)
Ensino Remoto	1	Duarte (2021)
Educação a Distância	1	Barbosa (2015)
Comunicação e Educação	2	Simões (2010) e Bomaní (2021)
Políticas Públicas	2	Arruda Neto (2011) e Antunes (2022)
<b>TEDE</b>		
Qualidade de Vida no Trabalho	1	Araujo (2022)
Ensino Remoto	1	Araujo (2022)
Educação a Distância	2	Pavanelli (2009) e Pino (2017)
Comunicação Institucional	3	Gaidargi (2013), Silva (2013) e Oliveira (2021)
Políticas Públicas	0	Não foram encontradas pesquisas correlatas

Fonte: O autor (2023)

Os estudos selecionados abordaram diferentes aspectos da QVT durante o ensino remoto em tempos de pandemia da Covid-19, que envolvem o bem-estar, a satisfação e a

motivação dos trabalhadores em relação ao seu ambiente e às suas atividades profissionais. A seguir, será apresentada uma síntese de alguns dos aspectos abordados nos estudos relacionados à tese e à qualidade de vida de docentes e discentes.

A pesquisa de Bezerra (2022) auxilia na compreensão de como professores enfrentaram os desafios da prática docente e de QVT na pandemia, que exigiu adaptações, mudanças e novas formas de interação com os alunos. Pessano (2020) contribui com os fatores que interferem na saúde física, mental e emocional dos professores universitários e influenciam na QVT.

A investigação de Sanchez (2015) colabora na análise da QV e da QVT de docentes universitários, considerando fatores como satisfação, saúde, bem-estar, estresse e comprometimento. O estudo de Facchini (2014) trata da inserção escolar como alvo de discussão no governo e auxilia na análise das políticas públicas criadas para aumentar a inclusão social, bem como a utilização da EaD como instrumento para a produção e socialização do conhecimento na sociedade e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a pesquisa também ajuda a verificar a influência da QVT dos professores-tutores como um dos componentes da evasão discente nos cursos de educação a distância.

Brum *et al.* (2012) propicia avaliar a QV dos professores e como a busca por melhorias pode influenciar o desempenho dos docentes e a redução das desigualdades na educação no Brasil. E Lago *et al.* (2015) contribui para a percepção da experiência do trabalho docente em cursos de saúde, levando em conta as condições de trabalho, as relações interpessoais, as demandas e as expectativas dos docentes. A pesquisa de Enns (2014) auxilia na percepção do ambiente de ensino e sua associação com a QV dos estudantes, usando questionários para medir essas variáveis e comparando os resultados entre os sexos e os anos do curso.

Silva (2018) revela que o trabalho dos professores tem repercussões negativas sobre sua vida pessoal cotidiana, e aborda a implicação dessa dinâmica sobre o processo saúde-doença. Araujo (2022) mostra que a pandemia da Covid-19 trouxe novos desafios e dificuldades para os professores, que tiveram que se adaptar ao ensino remoto, além de enfrentar a incerteza diante das dinâmicas de interação e de comunicação que foram alteradas durante crise sanitária.

No ensino remoto, foram destacados alguns aspectos importantes nos estudos selecionados de QVT, como: horário de trabalho e a autonomia para organizar as tarefas de acordo com as necessidades; a questão da comunicação clara e frequente com colegas gestores e alunos, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis e respeitando os limites e as demandas de cada parte; o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, para evitar o excesso de trabalho e o estresse, podendo ter tempo para descanso e autocuidado; o reconhecimento do trabalho realizado, tanto pelos resultados alcançados quanto pelo esforço e pela dedicação empregados;

e a formação contínua para o desenvolvimento de novas competências e habilidades, bem como para a adaptação às mudanças e aos desafios impostos pelo ensino remoto.

Os estudos sobre ensino remoto selecionados aproximam-se desta tese, pois abordam os desafios, as mudanças e as adaptações que os professores, alunos e servidores técnicos administrativos tiveram que enfrentar diante da nova realidade educacional de meio de ensino imposta pela crise sanitária, além de se concentrarem em questões pedagógicas, metodológicas e tecnológicas do ensino remoto, analisando as dificuldades, as estratégias e as representações dos professores e alunos sobre essa modalidade de ensino.

Oliveira (2022) contribui para o entendimento de como as tecnologias digitais podem favorecer ou dificultar a permanência dos estudantes no ensino superior, bem como as mudanças na prática pedagógica dos professores universitários que tiveram que se adaptar ao ensino remoto. O trabalho de Pires (2022) evidencia as formas de precarização e intensificação do trabalho docente na educação básica, bem como as condições materiais e emocionais dos professores que atuam no ensino remoto emergencial.

O estudo de Da Silva (2022) ajuda a revelar a percepção de alunos, professores e gestores de uma escola técnica sobre o ensino remoto emergencial, bem como as dificuldades, as estratégias e as expectativas em relação à educação técnica em tempos de pandemia. Barbosa (2022) e Bona (2020) focam na organização e na prática pedagógica dos professores universitários, enquanto Depieri (2021) e Moll (2021) voltam-se para os professores da educação básica.

Matias *et al.* (2023) e Motta-Passos *et al.* (2023) dedicam-se a analisar os impactos do ensino remoto na saúde e na percepção dos professores e dos estudantes, respectivamente. Esses estudos contribuem para compreender como as instituições de ensino foram afetadas pelo ensino remoto, bem como para identificar estratégias e ações que possam melhorar esses aspectos. Já Pereira (2023) contribui com a análise das bases epistemológicas do ensino e na proposição de uma reflexão crítica sobre as formas de produção e transmissão do conhecimento na sociedade contemporânea. O autor problematiza as concepções de conhecimento que sustentam uma visão hierárquica e normativa do ensino presencial em relação ao remoto.

O estudo de Duarte (2021) enfatiza a importância das competências e habilidades socioemocionais para os professores do século XXI, que devem se adaptar às novas demandas e desafios do ensino remoto e sua constante interação com a sociedade. Bueno *et al.* (2022) contribuem em seu estudo para a análise do ensino remoto voltado para estudantes da educação especial nos institutos federais durante a pandemia de Covid-19. O trabalho de Fettermann e

Tamariz (2022) destaca a transição do ensino presencial para ambientes virtuais durante a pandemia, enfatizando o papel crucial das tecnologias na educação em tempos de crise.

O texto de Gusso *et al.* (2020) contribui com a discussão dos desafios e das oportunidades da gestão universitária no contexto da pandemia de Covid-19, que exigiu a transição do ensino presencial para o remoto em curto prazo. Castioni *et al.* (2021) auxiliam na montagem de um panorama distanciado do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil. Os autores analisam como a suspensão das atividades presenciais nas universidades federais afetou o acesso à educação superior, especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade social. Eles também apresentam algumas propostas de políticas públicas para garantir o direito à educação e à saúde, seguindo as orientações da OMS.

Esses estudos selecionados contribuem para compreender como a QVT foi afetada pelo ensino remoto, bem como identificar estratégias e ações que possam melhorar esses aspectos, pois podem fornecer dados, análises e reflexões sobre os aspectos positivos e negativos do ensino remoto para os diferentes atores envolvidos no processo educativo, bem como sobre as formas de comunicação, interação e colaboração que podem ser estabelecidas nesse cenário.

Os estudos selecionados sobre EaD apresentam suas particularidades e diferenças do ensino remoto. O ensino remoto e a EaD são modalidades de ensino que utilizam tecnologias para mediar a interação entre professores e alunos que não estão no mesmo espaço físico. Porém, a EaD é uma modalidade de ensino que foi planejada desde o início para ser realizada a distância, com base em metodologias, recursos e ferramentas específicas para esse fim. Enquanto o ensino remoto é uma adaptação do ensino presencial para situações emergenciais, como a pandemia de Covid-19, que impedem o contato direto entre os envolvidos no processo educativo.

A pesquisa de Duci (2014) auxilia na análise crítica da EaD e das TIC's, argumentando que elas podem impedir o pensamento crítico. O autor usa a Teoria Crítica da Sociedade, de Adorno e Horkheimer, para analisar como o ensino pode se tornar automatizado e padronizado. O texto de Novak (2010) contribui discutindo a lógica da EaD na era digital, enfatizando o papel das tecnologias de informação e comunicação na mediação do processo de ensino e aprendizagem. O autor ainda examina a expansão da EaD no contexto das políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso ao ensino. A partir da teoria da ação comunicativa de Habermas, o autor analisa as características dos estudantes do curso de formação de professores na modalidade à distância, buscando compreender as implicações dessa modalidade para a qualidade da educação.

O estudo de Silva (2011) ajuda a analisar como a EaD e as TIC's afetam a qualidade do ensino e do trabalho docente no Brasil. O autor mostra como a EaD no país é influenciada pelas leis e políticas que favorecem a lógica mercantil e os modelos padronizados de educação. Ele também discute os desafios e as possibilidades da EaD para a formação crítica e emancipatória dos educadores e dos educandos. O artigo de Garcia (2020) auxilia na compreensão de como os professores de ensino superior presencial de uma instituição percebem sua carreira diante do crescimento da educação a distância (EaD), bem como suas expectativas e planos para o futuro, preocupações com a qualidade, a valorização e a formação docente nessa modalidade de ensino.

O artigo de Barbosa (2015) auxilia na análise da produção acadêmica sobre a EaD e o paradigma educacional apresentado diante da incorporação das TDIC's. O autor contribui com os principais conceitos relacionados à EaD e às plataformas virtuais de aprendizagem, com ênfase no Moodle. O texto de Pavanelli (2009) colabora com o entendimento da gestão em educação a distância (EaD) e dos fatores que influenciam a evasão dos alunos de ensino superior. A EaD é uma modalidade de ensino estruturada e planejada para a utilização de tecnologias de informação e comunicação para mediar o processo de aprendizagem entre professores e alunos que estão separados espacial e / ou temporalmente. No período de isolamento social, em alguns casos, a estrutura de EaD pode ser utilizada também no ERE. A expansão da EaD no Brasil e no mundo foi expressa como uma alternativa de ensino, especialmente durante a pandemia de Covid-19, que impôs restrições à educação presencial.

Os estudos selecionados mostram que a EaD pode trazer algumas contribuições para a qualidade de vida dos estudantes e docentes, como flexibilidade de horários, economia de tempo e recursos, autonomia, diversidade de materiais e recursos didáticos, acesso a diferentes fontes de informação e conhecimento, interação com pessoas de diferentes lugares e culturas, desenvolvimento de competências digitais, entre outras. No entanto, a implementação da EaD apresenta alguns desafios para a QV, tais como falta de infraestrutura tecnológica adequada, dificuldade com o acesso à internet, isolamento social, sobrecarga de trabalho e estudo, falta de apoio pedagógico e emocional, dificuldade de adaptação ao ambiente virtual, baixa motivação e engajamento, dificuldade de gestão do tempo e organização do estudo etc.

Portanto, a EaD é uma modalidade que oferece oportunidades e desafios para a qualidade de vida dos envolvidos no processo educativo. É preciso que haja políticas públicas, investimentos, capacitação, acompanhamento e avaliação para garantir que a EaD seja efetiva, inclusiva e de qualidade.

Os estudos selecionados de comunicação institucional contribuem para o entendimento da avaliação da gestão da QVT no IFSP-SPO e no papel da Comunicação Social durante o

período de ensino remoto na pandemia de Covid-19, pois fornecem dados, conceitos e análises para compreender a situação dos docentes e discentes do IFSP-SPO nesse contexto.

O estudo de Faria *et al.* (2017) colabora com a pesquisa ao analisar o sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma instituição pública de ensino superior. O estudo revela que os assistentes em administração vivenciaram situações que estão relacionadas às condições materiais, organizacionais e subjetivas do trabalho, contribuindo assim ao evidenciar a importância da gestão da QVT para os servidores públicos, bem como os fatores que podem influenciar essa gestão. Além disso, o estudo aponta o papel da comunicação institucional como um elemento facilitador ou dificultador da relação trabalho e saúde.

A pesquisa de Simões (2010) contribui para a tese com a compreensão de como as mudanças nos padrões sociais dos estudantes afetam o seu consumo de mídia e o seu acesso à informação e ao conhecimento. Além disso, pode fornecer subsídios para a elaboração de estratégias de comunicação social que atendam às necessidades e às preferências dos estudantes neste contexto. A investigação de Bomani (2021) auxilia na análise da interface entre a comunicação, a educação e as tecnologias digitais, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias educacionais no ensino remoto na pandemia de Covid-19. Além disso, oferece um modelo avaliativo de tecnologias educacionais e suas aplicações que possa ser utilizado para aprimorar a QVT.

A pesquisa de Gaidargi (2013) ajuda na compreensão da participação dos estudantes em projetos de educação para as mídias, bem como da relação desses projetos com a motivação dos estudantes em frequentar o ensino remoto na pandemia de Covid-19. Além disso, pode indicar possíveis formas de reduzir a evasão escolar nesse nível de ensino e de valorizar a escola de ensino médio para o estudante. Silva (2013) fornece uma visão crítica dos usos e das noções do hipertexto pelos professores conteudistas, especialmente no que se refere ao curso de especialização em Mídias na Educação, oferecido no ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, sugere formas de melhorar o uso do hipertexto como recurso pedagógico e comunicacional no ensino remoto na pandemia de Covid-19. E o estudo de Oliveira (2021) revela o papel da educomunicação no processo de autoavaliação institucional, sob a perspectiva da gestão participativa, propondo formas de integrar a comunicação social e a QVT no processo de autoavaliação institucional.

Os estudos apresentados mostraram que a comunicação institucional foi um elemento importante para promover a QVT na educação, pois facilitaram o diálogo, a troca de informações, o apoio mútuo, a participação e a integração entre os membros da comunidade acadêmica durante o isolamento social. No cenário da pandemia de Covid-19, foi fundamental

analisar a gestão da QVT dos profissionais da educação, que precisaram se adaptar às novas demandas e condições impostas pela crise sanitária. Para isso, foi importante pesquisar estudos correlatos selecionados sobre políticas públicas e ações sanitárias que abordaram essa temática, pois eles forneceram subsídios teóricos e metodológicos para compreender os fatores que influenciam a satisfação, o bem-estar e a saúde dos trabalhadores da educação no ERE.

Santos (2020) colabora com a análise das medidas para melhorar a QVT dos servidores, enfatizando a falta de um mecanismo institucional que reconheça a importância, reduza os obstáculos organizacionais e incentive a participação aos programas e ações de QVT. Alves (2022) contribui com os estudos das políticas públicas de educação durante a pandemia de Covid-19 com ênfase na educação especial, por meio do governo federal, MEC, CNE/CP e as instituições privadas que publicaram documentos para orientar e estabelecer diretrizes educacionais e ações sanitárias para esse período. O estudo de Oliveira (2022a) colabora com a avaliação dos impactos do trabalho remoto dos professores no contexto da cultura digital à luz das alterações da legislação trabalhista brasileira, além de abordar como o uso intensivo das tecnologias digitais e dos dispositivos móveis de telecomunicação modificou a vida em sociedade, afetando o desempenho do trabalho. Essa transformação atingiu, especialmente, a jornada, a forma e o local de trabalho dos professores que realizam atividades não presenciais.

A pesquisa de Cavalcanti e Guerra (2022) auxilia na identificação dos desafios das universidades públicas no período pós-pandemia da Covid-19, além de analisar os desafios enfrentados pela educação superior pública no Brasil diante do cenário de crise sanitária, econômica e social provocado pela pandemia. Os autores discutem as implicações da pandemia para o financiamento, a gestão, a qualidade e a inclusão na educação superior pública, bem como as possíveis estratégias para superar estes desafios. Antunes (2022) ajuda na análise do teletrabalho, considerando a regulamentação nacional e internacional, e a saúde do trabalhador em um estudo de caso, contribuindo para o debate sobre os desafios e as possibilidades das políticas públicas no contexto de crise sanitária e social. A pesquisa de Arruda Neto (2011) trata do controle do Ministério Público e da implementação de políticas públicas de gestão democrática da educação, enfatizando a participação popular na gestão da educação.

As políticas públicas são formuladas, implementadas e avaliadas por diferentes atores políticos, sociais e institucionais. Os estudos selecionados contribuíram para identificar os êxitos, lacunas e necessidades de intervenção e / ou implantação de políticas públicas voltadas para a QVT no ensino remoto emergencial, bem como para propor recomendações e estratégias para melhorar esse aspecto tão relevante para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores e demais profissionais da educação. Um dos aspectos fundamentais para a

elaboração de uma tese é a revisão de estudos correlatos, que consiste em pesquisar e analisar os estudos já realizados sobre o tema ou temas relacionados. No caso da tese proposta, foi necessário buscar referências que abordassem os seguintes conceitos: QVT, Ensino Remoto, EaD, Comunicação Institucional e Políticas Públicas.

Anteriormente a este levantamento, foram realizadas buscas na área da educação a partir de bancos de periódicos, teses e dissertações, no período de 2021 e 2022, utilizando os seguintes termos nas buscas na área da educação: QVT, ensino remoto, educação a distância, comunicação, e políticas públicas. Porém, obteve-se um número reduzido de resultados relacionados à pesquisa em comparação a esse levantamento realizado no ano de 2023, no qual ocorreu um aumento significativo nos resultados de busca.

A explicação para a escassez de artigos, teses e dissertações relacionadas à educação durante o isolamento social devido à Covid-19 em 2021 e 2022, em comparação com o aumento significativo dos resultados de buscas em 2023, pode ser compreendida a partir de alguns fatores, como contexto emergencial, tempo de maturação da pesquisa e de publicação, mudança de foco, desenvolvimento de políticas e práticas, aumento da demanda por pesquisa, e reflexões críticas sobre esta temática.

Durante o contexto emergencial do isolamento social, as instituições de ensino enfrentaram uma transição abrupta para o ensino remoto. A prioridade foi a adaptação imediata a essa nova realidade, e muitos educadores e pesquisadores estavam focados em implementar estratégias de ensino e superar os desafios do momento. Isso pode ter resultado em uma concentração de esforços em práticas emergenciais, ao invés de pesquisas formais. A pesquisa acadêmica geralmente demanda tempo de maturação e de publicação. Em 2021 e 2022, muitos educadores e pesquisadores ainda estavam tentando entender e avaliar os impactos do ERE e das novas políticas educacionais. O processo de coleta de dados, análise e redação de trabalhos pode ter sido mais lento devido à falta de dados consolidados e à necessidade de reflexão sobre as experiências vividas.

A urgência da pandemia pode ter levado a uma mudança de foco e priorização de temas como saúde mental, suporte emocional e a superação de dificuldades imediatas, ao invés de uma análise mais profunda de conceitos como QVT e políticas públicas. Com o tempo, à medida que as instituições começaram a desenvolver políticas e práticas mais estruturadas para o ERE e a EaD, surgiram novas oportunidades de pesquisa. Em 2023, os pesquisadores podem ter se sentido mais motivados a explorar e publicar questões relacionadas à QVT e à eficácia das novas abordagens educacionais que estavam se consolidando.

À medida que as instituições e os educadores se adaptaram ao novo contexto, surgiu um aumento da demanda por evidências e pesquisas que pudessem informar práticas futuras. Esse interesse crescente em saber como lidar com o período pós-pandêmico pode ter impulsionado um aumento na produção acadêmica em 2023. Com o distanciamento do período mais crítico da pandemia, houve um espaço maior para reflexão crítica sobre as práticas implementadas durante o ERE e a EaD. Isso pode ter gerado um aumento no interesse por pesquisas que tratassem da eficácia dessas abordagens e suas implicações em longo prazo. Em resumo, a transição do ensino durante a pandemia, somada ao tempo necessário para a reflexão crítica e a consolidação de novas práticas, provavelmente contribuiu para o aumento no número de publicações em 2023, em comparação a 2021 e 2022. A pesquisa acadêmica é um reflexo das necessidades e contextos sociais e educacionais, e a evolução desses fatores ao longo do tempo pode ser observada nas produções científicas.

Portanto, pode-se concluir que a pesquisa de estudos correlatos foi uma etapa fundamental para a escrita da tese proposta, pois permitiu conhecer e identificar lacunas teóricas ou empíricas, delimitar o problema de pesquisa, definir os objetivos e as hipóteses, fundamentar o referencial teórico e metodológico, comparar os resultados obtidos com os da literatura e apresentar as contribuições científicas e sociais do trabalho.

O capítulo seguinte apresentará o IFSP-SPO durante a pandemia de Covid-19, destacando as práticas de gestão social que influenciaram a cultura institucional.

### 3. CAPÍTULO 2 – LÓCUS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se o IFSP-SPO durante a pandemia de Covid-19 e suas práticas sociais de gestão que moldavam a cultura da instituição. Segundo o IFSP-SPO (2016b), sua origem decorreu do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices que vieram a compor a Rede de Escolas Federais de Ensino Técnico Profissional. Atualmente, o *Campus* oferece cursos de qualificação: ensino médio integrado ao técnico, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. O *Campus* São Paulo é o maior do IFSP.

Conforme o IFSP-SPO (2016), a estrutura física do *Campus* acadêmico desempenhava um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos estudantes, abrindo portas para um ambiente propício ao aprendizado, à pesquisa e à prática profissional. O *Campus* possuía uma área total de 57.448 m<sup>2</sup> e uma área construída de 34.883 m<sup>2</sup>.

Na infraestrutura de salas de aula e auditórios, o *Campus* contava com 59 salas de aula tradicionais, além de 6 auditórios, que possibilitavam desde aulas expositivas até apresentações e eventos acadêmicos. Havia 5 salas de projeção e 7 salas de desenho, além da área de laboratórios de informática, com um total de 21 laboratórios de informática integrados em uma rede com acesso à internet, e que ofereciam acesso aos alunos às ferramentas tecnológicas necessárias para um bom aprendizado. Além disso, o *Campus* abrigava 10 laboratórios voltados para as ciências (Física, Química e Biologia) e 6 dedicados a Geografia e Redação. Essa variedade de espaços laboratoriais permitia a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, fortalecendo a formação teórica com experiências práticas.

Os cursos técnicos tinham à sua disposição uma gama de 8 laboratórios de construção civil, 7 laboratórios de eletrotécnica e outros 7 laboratórios de eletrônica e telecomunicações, que proporcionavam experiências práticas em um ambiente controlado. Além dos laboratórios, havia oficinas de práticas profissionais, como eletrônica, mecânica e telecomunicações, que ofereciam aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em projetos reais. O *Campus* contava com um espaço de ateliê de artes e uma célula de manufatura para atividades criativas e artísticas.

A infraestrutura esportiva incluía uma pista de atletismo, um campo de futebol e 4 quadras poliesportivas, que eram importantes na promoção da saúde física e do trabalho em equipe entre os estudantes. Como os serviços de apoio ao estudante se faziam essenciais para um ambiente acadêmico saudável, o *Campus* possuía espaços de serviços médico e odontológico, refeitório, cantina, reprografia e uma biblioteca.

A estrutura física do *Campus* era de grande importância no trabalho docente e no ensino-aprendizagem dos estudantes, não sendo apenas um conjunto de edifício e laboratórios, mas um ecossistema educacional que promovia o aprendizado, a prática profissional e a criatividade dos estudantes. Ocorreram algumas atualizações na estrutura física do edifício do *Campus* desde então, porém não foram encontradas referências atualizadas.

De acordo com IFSP-SPO (2024), o *Campus* São Paulo destaca-se pela ampla variedade de cursos oferecidos, que vão desde a formação técnica até a pós-graduação, atendendo a diferentes perfis de estudantes e suas necessidades, com um total de 8 cursos técnicos, 20 graduações e uma série de opções de pós-graduação e extensão.

A formação técnica é oferecida nas modalidades de Técnico Integrado ao Ensino Médio e Técnico Concomitante ou Subsequente, que habilita os estudantes a exercerem profissões de nível médio. O curso integrado é uma opção para aqueles que já concluíram o ensino fundamental, uma vez que proporcionam tanto a formação técnica quanto o ensino médio. Por outro lado, a modalidade concomitante ou subsequente é voltada para os alunos que já estão cursando ou já concluíram o ensino médio, possibilitando uma formação técnica enquanto finalizam seus estudos.

Há diversas opções técnicas disponíveis, como Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mecânica. Além dos cursos técnicos, o *Campus* São Paulo oferece 20 cursos superiores, incluindo licenciaturas, bacharelados e tecnologia. Essa diversidade permite que os estudantes busquem se especializar em áreas de seu interesse, com possibilidades de atuação tanto no mercado de trabalho quanto em pesquisa e educação.

As licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras, Matemática, Química, Biologia e Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EaD) possuem um papel fundamental na formação de professores, preparando-os para atuar na educação básica conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os cursos de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Gestão de Turismo, e Sistemas Elétricos conferem o título de tecnólogo, e são especialmente voltados para a prática e atualização profissional, atendendo às demandas de um mercado de trabalho. Já os bacharelados, em Engenharia Civil, Arquitetura, Sistemas de Informação, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, e Engenharia Mecânica, formam profissionais habilitados a atuar em setores variados, desde a construção até o desenvolvimento de novas tecnologias.

A oferta de cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, evidencia o compromisso do *Campus São Paulo* com a formação continuada. Com especializações em Gestão da Tecnologia da Informação, Docência na Educação Superior, Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, Aeroportos, Ensino de Filosofia, Ensino de Geografia, Gestão da Tecnologia da Informação, e Controle e Automação, a instituição atende a uma demanda crescente por aprimoramento e especialização no mundo profissional. O mestrado profissional, por sua vez, visa capacitar profissionais para práticas avançadas, contribuindo para a melhoria de processos em diferentes áreas, por meio dos seguintes cursos: Ensino de Ciências e Matemática, Matemática em Rede Nacional, e Engenharia Mecânica. Dessa forma, o *Campus São Paulo* apresenta-se como um polo de formação na cidade de São Paulo.

O IFSP-SPO, antes da pandemia de Covid-19, oferecia diversos cursos de forma presencial e seu curso EaD de graduação no formato semipresencial de Formação de Professores, além de cursos de extensão em formato EaD. Para isso, utilizava recursos digitais e a plataforma Moodle. O número de alunos e docentes envolvidos com as atividades EaD era relativamente pequeno, em comparação com os presenciais. Semestralmente, eram oferecidas formações continuadas para os professores sobre o uso da plataforma Moodle, além de cursos presenciais e on-line e materiais de apoio para professores e alunos sobre a plataforma por meio da Coordenadoria de Educação a Distância, que possuía em sua equipe professores e pedagogas voltados ao suporte das questões de EaD do *Campus*. Assim como os outros setores, a CED, antes do isolamento social, oferecia atendimento e suporte presencial, telefônico e via internet. No entanto, mesmo com essas medidas, havia algumas resistências e dificuldade de alguns docentes em adotar as plataformas digitais.

Segundo o IFSP-SPO (2022j), a Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP) do *Campus São Paulo* é um setor sociopedagógico que visa à promoção do bem-estar e ao sucesso acadêmico dos discentes. Integrada à Diretoria Adjunta Sociopedagógica (DSP), a CTP oferece um conjunto diversificado de atendimentos e orientações às demandas das comunidades acadêmica e estudantil. Nesse contexto, o setor atua em consonância com a educação contemporânea, que vai além da simples transmissão de conhecimento; ela envolve um suporte integral ao estudante, contemplando suas necessidades emocionais e pedagógicas.

A equipe da CTP é composta por pedagogas e psicólogos, que desempenham um papel crítico no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. As ações da coordenadoria são pautadas por uma abordagem multidisciplinar que prioriza as necessidades individuais de cada aluno. Ao oferecer atendimentos tanto individuais quanto em grupo, a CTP atua como um

espaço seguro para que os estudantes possam expressar suas dúvidas, conflitos e dificuldades, recebendo suportes que vão desde orientações pedagógicas até acolhimento psicológico.

Entre as principais ações desenvolvidas pela CTP, destaca-se a orientação pedagógica e psicológica que busca ajudar os discentes a superar obstáculos que possam comprometer seu desempenho acadêmico. Esse acompanhamento é fundamental para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e saudável. Além disso, a CTP atua em estreita colaboração com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nas diretrizes de inclusão e diversidade. Outro aspecto vital do trabalho da CTP é a orientação técnica ao corpo docente. Esse suporte é essencial para capacitar os educadores a lidarem com as diversas realidades e necessidades de seus alunos. A troca de informações e experiências entre pedagogos e professores ajuda a fomentar um clima escolar de empatia e colaboração, no qual todos os atores do processo educativo possam ser valorizados e amparados.

De acordo com o IFSP-SPO (2022h), o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do *Campus* atua de forma propositiva e consultiva, sendo fundamental para a promoção da inclusão educacional. Prezando pela diversidade e acessibilidade, o NAPNE tem como missão mediar ações que favoreçam a inclusão social e educacional de estudantes com necessidades educacionais específicas, para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial em um ambiente acolhedor e respeitoso. A inclusão, no contexto do NAPNE, procura garantir acesso físico às instalações, além de assegurar um acolhimento que respeite as particularidades de cada indivíduo. Seu público-alvo abrange estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e aqueles com altas habilidades / superdotação. Para tanto, o núcleo atua para a criação de uma cultura inclusiva no ambiente escolar, promovendo a convivência respeitosa e a eliminação de barreiras educacionais. Essa abordagem colaborativa envolve não apenas a equipe do núcleo, composta por profissionais de diversas áreas, como pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e tradutores-intérpretes de Libras, mas também estudantes e membros da comunidade acadêmica.

De acordo com o IFSP-SPO (2020a, p. 28), o Programa de Assistência Estudantil (PAP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é uma ação da Política de Assistência Estudantil, conforme estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O objetivo desse programa é facilitar a permanência dos jovens na educação pública federal. Em consonância com o PNAES, o IFSP desenvolveu sua própria Política de Assistência Estudantil, que visa estabelecer princípios e diretrizes para as ações destinadas a democratizar as condições de permanência dos alunos na educação profissional e tecnológica, buscando assim mitigar as desigualdades sociais e garantir o êxito na formação dos estudantes.

As atividades do PAP no *Campus* são planejadas anualmente no âmbito do Projeto da Política de Assistência Estudantil, levando em conta os eixos de Auxílio Permanência, Ações Universais e Apoio ao Estudante do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), bem como a previsão orçamentária do ano. Dessa forma, o *Campus São Paulo* organiza, de maneira sistemática e contínua, as ações de assistência estudantil, priorizando os auxílios destinados à permanência, por meio de repasses financeiros aos estudantes nas áreas de material escolar, transporte, alimentação, creche e / ou moradia.

No ano de 2020, após definir a previsão orçamentária, o *Campus São Paulo* atendeu apenas aos eixos Auxílio Permanência e Apoio ao Estudante do PROEJA. No que diz respeito ao eixo Ações Universais, não houve previsão das atividades em função da falta de recursos. O eixo Apoio ao Estudante do PROEJA no *Campus São Paulo* é exclusivamente voltado para os alunos matriculados no curso Técnico em Qualidade integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Já o eixo Auxílio Permanência está disponível para todos os estudantes matriculados, com prioridade para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Segundo o IFSP-SPO (2020a, p. 28), a vulnerabilidade social é compreendida como as situações de risco, insegurança e desproteção enfrentadas por indivíduos devido à pobreza, à precariedade no trabalho e à falta de pertencimento a espaços sociais, culturais e / ou étnico-raciais, fatores que dificultam o acesso a direitos sociais básicos. A condição de vulnerabilidade social é determinada por meio de uma análise socioeconômica, de responsabilidade exclusiva do assistente social, ou por uma análise econômica que considera o cálculo da renda per capita. No *Campus São Paulo*, essa análise econômica resulta em três classificações de renda: alta, média e baixa vulnerabilidade social, sendo que aqueles classificados como alta vulnerabilidade são os que se encontram em situação mais crítica.

A inclusão dos estudantes no PAP, na categoria Auxílio Permanência, acontece por meio da divulgação de um edital anual que estabelece as diretrizes para a inscrição. Após se registrar no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), o aluno deve apresentar todos os documentos pessoais e comprovantes de renda do núcleo familiar, que são avaliados pela equipe responsável pelo programa. Após a realização de todas as análises financeiras, os estudantes são classificados com base na renda per capita, da menor para a maior.

Conforme foi apresentado por Araujo (2022, p. 22), no ano de 2020, a educação brasileira passou pela suspensão das aulas presenciais e adoção do ERE, que exigiu de professores, estudantes e famílias novos espaços, meios e modos de ensinar e aprender.

Pensando em garantir a saúde da comunidade acadêmica, o IFSP seguiu as orientações do governo do estado de São Paulo; assim, as atividades presenciais no IFSP foram suspensas devido à pandemia de Covid-19, a partir do dia 23 de março de 2020, conforme a Portaria da Reitoria nº 1.200/2020 do IFSP (2020).

De modo geral, os docentes do IFSP-SPO continuaram realizando o Plano Individual de Trabalho (PIT) da instituição, com exceção das atividades de aulas presenciais. Dessa forma, apesar da suspensão das aulas presenciais, os professores prosseguiram com as atividades de ensino, como preparação das aulas, elaboração dos planos de ensino e de aula, produção de instrumentos de avaliação, atendimento aos estudantes, supervisão / orientação de estágios, e orientação de trabalhos acadêmicos. Havia professores que já preparavam e disponibilizavam suas atividades pedagógicas mesmo quando não eram obrigatórias para os alunos na plataforma digital de código aberto Moodle, que é a plataforma digital institucional, porém muitos começaram a aprender a utilizar a plataforma Moodle em decorrência da situação de pandemia, com incentivo da Coordenadoria de Educação a Distância do *Campus São Paulo* (CED).

Os servidores técnicos administrativos e docentes do *Campus São Paulo* permaneceram trabalhando remotamente por meio de tecnologias educativas e equipamentos conectados à internet, durante todo o período de isolamento social. Portanto, foi exigido dos servidores uma reorganização do trabalho e mudanças nas condições de trabalho, pois repentinamente tiveram que realizar adaptações do trabalho presencial para o trabalho remoto. A crise sanitária e a indeterminação do período de seu término aceleraram o uso de tecnologias por parte de professores, alunos e técnicos administrativos trabalhando em ambiente doméstico, fazendo uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem por meio de computadores, *tablets* e *smartphones* com conexão pela internet.

Os setores que atuavam antes da pandemia como uma rede de apoio presencial aos professores, alunos e famílias foram de fundamental importância durante o isolamento social e passaram a realizar seus atendimentos, formações e suporte de forma on-line. Ações como o PAP auxiliaram os alunos em estado de vulnerabilidade em um período de desemprego crescente e incertezas. A CED realizou uma força-tarefa com seus servidores no sentido de promover a formação, com cursos, vídeos e tutoriais da plataforma Moodle. As atividades que antes eram presenciais continuaram, mas de forma on-line, e foram intensificadas pela situação de urgência diante do isolamento social durante a pandemia.

No segundo semestre de 2020, o material de apoio e suporte à plataforma Moodle oferecido aos professores e alunos estava com um acréscimo de conteúdo significativo. De acordo com IFSP-SPO (2020), em novembro de 2020, durante a semana de acolhimento este

material ampliado foi apresentado aos alunos. Formações, cursos, suporte e atendimentos foram realizados pelo setor durante todo o período da pandemia, auxiliando professores e alunos a sanar suas dificuldades quanto à plataforma Moodle e a aprimorarem seus conhecimentos.

A CTP e NAPNE também deram continuidade aos seus atendimentos ao público acadêmico, representando importantes recursos inclusivos da instituição durante o isolamento social, ao tentar proporcionar suporte técnico-pedagógico, psicológico e a inclusão social e educacional de estudantes com necessidades educacionais específicas. E contribuíram durante o isolamento social não apenas com o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também, haja vista o período de incertezas e fragilidades, ajudaram na resiliência dos alunos e nas orientações aos professores para enfrentar os desafios da pandemia de Covid-19. Dessa forma, reafirmaram, no processo educacional, a importância do acolhimento e da orientação na jornada dos estudantes e professores.

De acordo com Bueno *et al.* (2022, p. 16), a demanda dos Institutos Federais durante a pandemia de Covid-19, por atender às necessidades educacionais dos alunos do público-alvo da Educação Especial, que inclui estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, requiriu um investimento significativo por parte dos docentes. Eles precisaram desenvolver um planejamento acessível e garantir o engajamento e a aprendizagem.

O IFSP (2020b), por meio da Reitoria, publicou a Resolução nº 85, de 2020, que deliberou no âmbito dos *campi* do IFSP quanto aos procedimentos a serem adotados para obtenção dos resultados, aprovação e retenção nos cursos de educação básica e cursos superiores de graduação no período em que perdurar o estado de calamidade pública da Covid-19. A resolução do IFSP estabeleceu os procedimentos para a aprovação e retenção de alunos em cursos de educação básica e superiores durante o estado de calamidade pública causado pela Covid-19. As finalidades principais da resolução incluíam: definição de critérios para avaliação, retenção e promoção dos estudantes no contexto das atividades não presenciais; indicação da necessidade da elaboração de um plano de ação que garantisse o alcance dos objetivos de ensino, especialmente para alunos com dificuldades durante as aulas não presenciais; e abordagem e resolução das dificuldades encontradas durante a pandemia.

A Pró-Reitoria de Ensino do IFSP (2021b), por meio da Instrução Normativa PRE/IFSP nº 02, de 2021, criou um documento complementar que esclareceu e orientou sobre os aspectos operacionais dispostos na Resolução nº 85 de 2020. Segundo IFSP-SPO (2021), a Comissão de Formação Continuada do *Campus São Paulo* realizou um encontro voltado para os docentes sobre as possibilidades do ensino híbrido, que ocorreu em março de 2021 na plataforma Moodle.

Após 18 meses de suspensão das atividades presenciais, o IFSP (2021a) estabeleceu para os *campi* a implementação de um plano de ações para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, por meio da Portaria nº 5.227, de 21 de setembro de 2021 (IFSP, 2021), que sinalizou favoravelmente ao retorno das atividades presenciais de ensino e regularização do calendário escolar, considerando uma retomada gradual.

De acordo com o IFSP-SPO (2021), em setembro de 2021, o Grupo de Trabalho para a Proposição de Protocolo para Retorno às Atividades Presenciais (GTPPRAP) instituiu o Protocolo Sanitário para adentrar ao *Campus* São Paulo. O protocolo sanitário foi aplicado às dependências internas do *Campus*, sendo de observância obrigatória a todos os membros da comunidade acadêmica: alunos, servidores, funcionários, terceirizados e visitantes. Além disso, também foi aplicado ao Sindicato, à Cooperativa, à Reitoria, às representações estudantis e aos demais servidores de outros *campi* do IFSP, tratando das temáticas de procedimento de entrada no *Campus*, recepção de visitantes, uso de áreas comuns e procedimentos de higienização e desinfecção.

A Diretoria Geral do *Campus* São Paulo estabeleceu o retorno presencial em consonância com o artigo 5º da Portaria nº 5.227 da Reitoria, que estabeleceu a realização de atividades acadêmicas parcialmente presenciais baseadas em indicadores. Dessa forma, o *Campus* saiu da fase I, que promoveu a realização de atividades acadêmicas totalmente remotas, para a fase II, que propôs a realização de atividades acadêmicas parcialmente presenciais, considerando que o município de São Paulo, em setembro de 2021, encontrava-se fora das condições previstas no artigo 4º da Portaria nº 5.227 da Reitoria, que estabelecia os seguintes indicadores de permissão para a realização de atividades acadêmicas totalmente remotas: capacidade de atendimento da rede hospitalar local (taxa de ocupação de leitos clínicos e de UTI entre 60% e 80% de leitos ocupados na rede pública); taxa de contágio ( $R_0 < 1,0$  (em 7 dias consecutivos); taxa de transmissão comunitária: número de casos novos por dia por 100 mil habitantes, nos últimos 7 dias (entre 25 e 50); redução maior que 20% no número de óbitos e casos de Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), índice de vacinação da população entre 20% e 40%; índice de vacinação de profissionais de educação concluída; e se comparando à Semana Epidemiológica (SE) finalizada, em relação às duas semanas anteriores (IFSP-SPO, 2021a).

Em janeiro de 2022, a Reitoria emitiu a Portaria Normativa nº 37/2022, que dispôs sobre a comprovação de esquema vacinal contra a Covid-19 em todas as unidades do IFSP (2022). A comprovação de esquema vacinal foi instituída para servidores docentes e técnico-

administrativos, trabalhadores terceirizados, estudantes, estagiários e público em geral, sendo dever de todos comprovar o esquema vacinal completo (vacina de duas doses ou dose única) contra a Covid-19. A vacinação foi comprovada por meio do certificado digital de vacinação ou carteira de vacinação digital (ou impressa). Aos não vacinados, para terem acesso ao IFSP, foi exigida a apresentação do teste RT-PCR ou teste antígeno negativo para Covid-19 realizado nas últimas 72 horas, a partir da coleta do exame.

A apresentação dos comprovantes pelos alunos foi definida pela Direção-Geral de cada um dos *campi*. Aos discentes que não apresentaram o comprovante de vacinação ou a contraindicação da vacina ou, ainda, teste negativo para Covid-19, não foi permitido o registro de frequência e nota das atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão. Os alunos que comprovadamente possuíam contraindicação médica ou técnica para a vacinação puderam reivindicar o regime de exercícios domiciliares. Aos trabalhadores terceirizados também foi imposta a comprovação vacinal ou a apresentação dos testes para acesso às dependências das unidades do IFSP, assim como ocorreu com o público em geral. O Diretor-Geral do IFSP-SPO, por meio do Comunicado nº 6 de 2022 (IFSP-SPO, 2022b), considerando a Portaria Normativa nº 37/2022 da Reitoria, de 29 de janeiro de 2022 (IFSP, 2022), comunicou que, a partir de 14 de fevereiro de 2022, o acesso e a permanência no *Campus São Paulo* estavam condicionados à comprovação do esquema vacinal completo contra a Covid-19.

O reitor do IFSP, por meio da Portaria nº 620, de 29 de janeiro de 2022 (IFSP-SPO, 2022i), estabeleceu que as atividades acadêmicas presenciais poderiam ser retomadas, conforme decisão dos *campi*, desde que considerados os condicionantes apontados nos artigos 4º e 7º, além de respeitar o protocolo de biossegurança para as atividades presenciais do IFSP. O artigo 4º estabeleceu que a realização de atividades acadêmicas parcialmente presenciais e / ou em regime de alternância seria permitida quando a capacidade de atendimento da rede hospitalar local (taxa de ocupação de leitos clínicos e de Unidade de Tratamento Intensivo) estivesse entre 60% e 80% de leitos ocupados na rede pública; e / ou o número de óbitos nos últimos 14 dias por 100 mil habitantes fosse  $> 10$  e  $\leq 20$ . O artigo 7º determinava que os *campi* deveriam, conforme Portaria Normativa nº 37/2022, de 29 de janeiro de 2022, exigir a comprovação de esquema vacinal completo como quesito para participação das aulas presenciais (IFSP, 2022).

A partir do dia 7 de fevereiro de 2022, os servidores que foram convocados para o trabalho presencial tiveram que enviar à chefia imediata comprovante de vacinação ou justificativa para impossibilidade de imunização. Em 3 de março de 2022, o *Campus* retornou a suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração no formato totalmente

presencial para servidores docentes e técnicos administrativos, com a comprovação de esquema vacinal, conforme o Comunicado nº 7, de 2022, do IFSP-SPO (2022c). O *Campus* permaneceu com atividades acadêmicas totalmente presenciais até o dia 10 de junho de 2022.

No *Campus* São Paulo, nos meses de maio e junho de 2022, foi constatada a seguinte situação de contágio, apresentada no quadro 29:

Quadro 29 – Situação de contágio no IFSP-SPO

<b>SEGMENTO</b>	<b>MAIO</b>		<b>JUNHO</b>	
	<b>Total de casos informados</b>	<b>%</b>	<b>Total de casos informados</b>	<b>%</b>
<b>Discentes (5443 alunos matriculados)</b>	28	0,51%	124	2,28%
<b>Servidores(as) (574 servidores(as))</b>	10	1,7%	37	6,04%

Fonte: IFSP-SPO, 2022a

Segundo o Comunicado nº 9, de 2022, do IFSP-SPO (2022d), devido ao atraso nas reformas e adaptações em parte dos espaços do *Campus*, para atendimento às condições sanitárias da Covid-19, no período de 10 a 19 de março, todas as aulas alocadas nos espaços de sala de aula e laboratórios seriam mantidas no formato remoto. Por meio do Comunicado nº 12, de 2022, do IFSP-SPO (2022e), a Direção Geral do *Campus* estabeleceu o uso de máscaras nas dependências do *Campus* São Paulo a partir de 11 de abril de 2022 e comunicou a descontinuidade do procedimento de medição da temperatura corporal para a entrada nas portarias. Dessa forma, foi mantido o uso obrigatório de máscaras, cobrindo nariz e boca, nas salas de aula, laboratórios, sala dos professores, ambientes administrativos, corredores e durante os atendimentos nos ambientes fechados / internos do *Campus*, sendo facultado aos servidores a negativa de atendimento, caso os requerentes não estivessem fazendo uso do equipamento de proteção. Também foi estabelecido o uso obrigatório de máscaras em eventos ou aglomerações realizados no saguão, auditórios ou ambientes fechados, no qual o distanciamento entre as pessoas reunidas fosse inferior a 1 metro.

Além disso, manteve-se a indicação de não compartilhamento de itens de uso pessoal e de utilização dos bebedouros somente por meio de garrafas ou copos de uso individual, evitando contato do bocal do recipiente com os bebedouros, e foi estabelecido que todos os casos comprovados de infecção pelo vírus SARS-COV-2 fossem imediatamente comunicados à Diretoria de Administração Escolar (DAE) para as providências cabíveis. Foi informado aos docentes que, nas turmas que possuíssem alunos portadores de deficiência auditiva, ou quando

o uso da máscara tradicional trouxessem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, fossem utilizados os protetores faciais transparentes, que foram distribuídos aos departamentos e diretorias solicitantes.

Conforme o Comunicado nº 23, de 2022, do IFSP-SPO (2022f), durante o mês de junho, houve um aumento significativo dos casos confirmados de Covid-19 de discentes, docentes e técnicos administrativos do *Campus*, e, conforme a Portaria da Reitoria nº 620/2022, ocorreu a suspensão das aulas presenciais no período de 10 a 19 de junho de 2022 (IFSP-SPO, 2022i). As aulas foram ministradas de forma assíncrona e síncrona, sendo gravadas e disponibilizadas no ambiente Moodle. Os alunos que não possuíam conectividade, no retorno às atividades presenciais, informaram aos docentes sobre essa situação e foram assistidos por meio de atividades extracurriculares que não exigiam o uso da internet para sua execução, acesso aos conteúdos e eventuais trabalhos e / ou provas aplicados no período. As atividades de pesquisa e extensão foram mantidas, a critério dos respectivos coordenadores, de acordo com o horário de funcionamento dos setores administrativos. Os setores administrativos funcionaram no regime de plantão, conforme escala indicada de servidores pelas chefias imediatas, informada, de forma visível, na porta do setor. Coube às diretorias dos departamentos definirem a necessidade ou não de trabalho presencial ou escala de trabalho dos servidores administrativos lotados em suas respectivas diretorias.

O retorno às atividades presenciais foi estabelecido por meio do Comunicado nº 25, de 2022, do IFSP-SPO (2022g), anunciando o dia de retomada como 20 de junho de 2022. Durante o período de necessidade de isolamento social, os docentes e servidores técnico-administrativos do IFSP-SPO mantiveram suas atividades essenciais trabalhando remotamente on-line e adaptando suas funções para o ambiente digital, enfrentando desafios relacionados à reorganização do trabalho e uso de novas tecnologias em um contexto de pandemia. Essa situação acelerou a adoção de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem por parte dos envolvidos. O retorno às atividades presenciais foi realizado de forma gradual.

No próximo capítulo, são discutidas a gestão pública escolar, as medidas de saúde implementadas ao longo da pandemia de Covid-19 e as políticas públicas adotadas nesse cenário.

## **4. CAPÍTULO 3 – GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Neste capítulo, são tratadas a gestão das políticas pública escolares, as ações sanitárias durante a pandemia de Covid-19 e as políticas públicas desenvolvidas durante esse período, no discorrer dos seguintes tópicos: elementos e conceitos de políticas públicas; ciclo de políticas educacionais; visão crítica das políticas públicas educacionais; políticas públicas e ações; e medidas sanitárias relativas ao governo federal.

### **4.1. Elementos e Conceitos de Políticas Públicas**

De acordo com Chrispino (2016, p. 15), é comum o uso da expressão políticas públicas em textos acadêmicos, em matérias de jornal, em espaços reservados ao debate chamado político. A ausência de definição para o uso da expressão pretende indicar que seu sentido e seu conceito são conhecidos e dominados por aqueles que leem os textos, assistem aos debates ou deles participam; porém, para o autor, isso é um ledo engano. A expressão quer significar um conjunto de expectativas geralmente dirigidas ao poder público, e é tão ampla que se pode debater o assunto políticas públicas a partir de conceitos, sentidos e entendimentos distintos, mas não explicitados. O autor afirma que se pode também entender a expressão políticas públicas como algo que não pode ser atendido porque o interlocutor possui outro entendimento e julga descabido o pedido ou exigência.

Para Chrispino (2016, p. 17), o conceito de política pública é resultante de inúmeras variáveis, com significados, valores, ideologias, contextos e ética distintos aos do seu formulador. Ou seja, o conceito de políticas públicas não surge por si ou por fatores endógenos exclusivos, mas é delimitado pelas múltiplas possibilidades de conexão de ações que contribuem para fazer dela, a política pública, o centro de equilíbrio dessas forças sociais diversas.

De acordo com Rosa *et al.* (2021, p. 13), para compreender o que são políticas públicas, é preciso examinar diferentes formas de conceituá-las. Cada conceito oferece um olhar específico que destaca um aspecto ou uma dimensão das políticas. Assim, pode-se abordar a questão por vários ângulos. As definições que focam na finalidade das políticas na sociedade: o objetivo das políticas públicas é gerar mudanças sociais. Nessa visão, as políticas são mecanismos técnico-políticos orientados a solucionar um determinado problema social, isto é,

algo que é visto como negativo e que demanda uma intervenção em resposta. A figura 1 apresenta o processo de geração de mudanças sociais obtido pelas políticas públicas.

Figura 1 – Propósito da política pública como mudança social



Fonte: Rosa *et al.* (2021, p. 14)

Nesse sentido, sobressaem-se o caráter intencional dos processos de formulação da ação, decorrente da vontade de enfrentar um problema social; e a expectativa do resultado buscado, ou seja, o propósito das políticas públicas é a mudança social.

Segundo Rosa *et al.* (2021, p. 15), os atores são fundamentais no processo de gerar mudanças sociais por meio de políticas públicas. Atores são grupos e organizações sociais que elaboram uma diretriz para resolver um problema público, como organizações não governamentais (ONGs), associações, redes e outros, que podem participar da formulação e implementação de políticas públicas, em parceria ou não com o Estado. O problema público é aquele que afeta diversas populações de forma direta ou indireta e que é reconhecido como algo negativo, a ser alterado por uma grande quantidade de pessoas. Portanto, reconhece-se a existência de uma diversidade de pessoas e de vários centros decisórios envolvidos nas ações que visam solucionar problemas sociais. Em contraste, a abordagem estadocêntrica considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais.

Rosa *et al.* (2021, p. 16) apresentou outra maneira de compreender as políticas públicas, que é analisar o seu aspecto processual. Trata-se do processo de elaboração de intervenções na realidade social, por meio de instrumentos considerados apropriados. A figura 2 apresenta as principais dimensões dos conceitos das políticas públicas.

Figura 2 – Foco dos conceitos de políticas públicas



Fonte: Rosa *et al.* (2021, p. 16)

Essas definições enfatizam os processos decisórios, destacando os conflitos e as interações, podendo também possibilitar uma discussão sobre a influência das instituições. Os elementos que formam os conceitos de políticas públicas, segundo Rosa *et al.* (2021, p. 17), são processo, finalidade, substância, dinâmica e consequência, conforme apresenta a figura 3.

Figura 3 – Elementos que formam os conceitos de políticas públicas



Fonte: Rosa *et al.* (2021, p. 18)

Os valores, ideias e visões de mundo que orientam as escolhas dos atores envolvidos são elementos culturais influenciados pelo contexto social, histórico e político em que as políticas são formuladas ou aplicadas. Por isso, as políticas públicas variam entre os países e no tempo. O processo de uma política pública envolve múltiplos atores, que participam de

diferentes etapas. Essas etapas incluem tomada de decisão, implementação e coordenação. A tomada de decisão consiste na seleção de ideias, objetivos, alternativas, entre outros. A implementação corresponde à execução das decisões tomadas, e a coordenação requer algum grau de intenção, consenso e articulação entre os atores, pois eles possuem valores, ideias, interesses e aspirações distintos.

A finalidade, que indica as decisões e ações que compõem uma política pública, tem como objetivo intervir em um problema social, entendido como uma situação que as pessoas consideram indesejável e que requer ação para superá-la. Uma abordagem derivada dessa questão é a que destaca a solução de conflitos: uma política pública é um meio de preservar a coesão social, atendendo às demandas dos grupos da sociedade. Esse aspecto mostra que os conceitos de políticas públicas envolvem a intenção de gerar impacto social. Assim, as políticas são orientadas para o futuro, buscando melhorar a convivência, para que as pessoas possam viver a vida que valorizam.

A questão substantiva enfatiza os valores que orientam as políticas públicas. As políticas públicas não são neutras, elas refletem valores, pois expressam ou incorporam a cultura da sociedade na qual foram geradas ou a absorvem nos processos de apropriação e implementação. A dinâmica das políticas públicas revela que elas são resultado do conflito entre atores que disputam recursos sociais limitados em um cenário de diversidade de ideias e interesses. Nesse sentido, os processos das políticas públicas podem apresentar diferentes graus de consenso, dependendo de quanto relevante é o problema social em questão e se há muita discordância sobre sua definição, se o espaço de debate é mais ou menos inclusivo, da força das preferências dos atores, das limitações orçamentárias, entre outros fatores.

A consequência é um elemento de uma política pública, pois a política pública cria uma ordem local, ou seja, um sistema no qual os recursos são gerenciados e os atores se relacionam. Esse elemento destaca que a análise de uma política pública envolve o estudo dos atores e as instituições. O estudo dos atores é o estudo dos indivíduos, grupos e organizações que têm interesses e são impactados pela política. E as instituições são compostas por normas formais e informais que definem os espaços em que os atores interagem e exercem a atividade política que determina as características das políticas públicas.

#### **4.2. Ciclo de Políticas Educacionais**

A proposta metodológica do ciclo de políticas desenvolvida pelo pesquisador Stephen Ball e seus colaboradores serviu de base para analisar as políticas educacionais em diferentes

contextos e níveis. Bowe, Ball e Gold (1992) discutem as contribuições da abordagem do ciclo de políticas como metodologia para a análise de políticas educacionais e sociais. O ciclo de políticas concebe um referencial analítico utilizado em programas e políticas educacionais, por meio da análise crítica da trajetória, que abrange desde a formulação inicial até a implementação prática e seus efeitos. A interferência coletiva de transformação social, ou seja, a produção de micropolíticas e a ação dos profissionais que lidam localmente com as políticas são enfatizadas e orientam a sistematização dos processos macro e micro da análise de políticas educacionais. No âmbito da gestão, não são ignoradas as disputas, discordâncias, resistências e conflitos presentes nas fases de formulação e implementação de políticas; os profissionais da educação estão incluídos na interpretação prática e na análise do processo do ciclo de políticas. O ciclo de políticas é contínuo e abarca três eixos de contexto fundamentais: influência, produção de texto, e prática, que estão relacionados, não havendo necessidade de etapas lineares.

No contexto de influência, os discursos são concebidos, e as políticas públicas geralmente são propostas. As disputas dos grupos interessados estão presentes nesse contexto: as influências nas finalidades sociais e educacionais atuam na validade do discurso político, no qual será baseada a política pública. Nessa etapa do ciclo, os diferentes atores sociais que têm interesse em uma determinada questão educacional tentam influenciar a formulação das políticas públicas. Eles usam seus recursos de poder, como o acesso aos meios de comunicação, as redes de relacionamento, o conhecimento técnico e outros, para produzir e divulgar discursos que defendem suas visões e propostas. Esses discursos competem entre si pela legitimidade e pela aceitação dos tomadores de decisão e da sociedade em geral. Assim, as políticas públicas são resultado de um processo de negociação e disputa entre os diferentes grupos interessados, que buscam fazer valer seus interesses e valores no campo educacional.

O contexto da produção de texto é composto por textos políticos e legislativos que devem estar conectados aos aspectos da realidade local de onde a política foi proposta, de forma a fornecer as bases para que a política pública seja colocada em prática. Nessa etapa, há uma competição por representatividade dos grupos interessados, que é resolvida por meio de acordos. Os efeitos das políticas são verificados no contexto da prática, em que ocorrem as transformações e consequências derivadas da implementação das políticas, que podem ser interpretadas e recriadas.

A abordagem do ciclo de políticas auxilia na identificação de falhas e no direcionamento reflexivo da trajetória das políticas educacionais em todas as suas fases, evitando desperdícios, otimizando tempo e recursos por meio de um esperado processo contínuo de aprimoramento.

Em perspectiva crítico-dialética à metodologia da abordagem do ciclo de políticas, foi realizada a análise dos dados por meio da Teoria Crítica da Sociedade, a respeito da cultura administrada que influencia as políticas públicas e a QVT.

#### **4.3. Visão Crítica das Políticas Públicas Educacionais**

Crochick *et al.* (2020) discutem a importância de considerar os limites sociais nas políticas públicas voltadas à educação no Brasil, especialmente em sua vertente inclusiva. Os autores retomaram ideias de Adorno, na obra “Educação e Emancipação”, que afirma que a educação seria um meio para fortalecer os indivíduos, permitindo-lhes resistir à violência, tanto a sua quanto a de outros, mesmo que não altere as estruturas sociais que incentivam essa violência. No contexto da educação inclusiva, eles argumentam que a proposta não se destina a um grupo específico, mas à totalidade do corpo discente, contestando a hierarquização existente entre alunos considerados mais fortes e mais frágeis. A legislação brasileira, apesar de reconhecer a importância da inclusão, ainda perpetua uma separação entre educação regular e especial, o que reforça essa hierarquia.

Adicionalmente, os autores criticam a Pedagogia das Competências, que se tornou predominante nas diretrizes educacionais recentes, apontando que essa abordagem reflete uma adaptação às mudanças sociais e de trabalho, mas que deve ser questionada em relação aos seus verdadeiros propósitos e objetivos educacionais. Crochick *et al.* (2020) discutem também a educação em relação à adaptação social e à compreensão das diferenças individuais. Eles argumentam que, embora a educação tenha um papel importante na formação de habilidades que permitem a adaptação dos indivíduos às normas sociais, essa ênfase não deve ser exagerada. Para os autores, a busca por conformidade, como mencionado no pensamento de Horkheimer, pode marginalizar aqueles que não se ajustam plenamente às expectativas do sistema educacional.

Os autores destacam que a educação inclusiva, apesar de suas contradições, é mais benéfica do que a educação segregada, pois promove o convívio entre alunos com diferentes habilidades e necessidades. Esse contato ajuda a normalizar e integrar as diferenças, permitindo que a diversidade seja reconhecida como parte da condição humana. Referindo-se a Adorno, a ideia central seria que a essência da humanidade reside precisamente nas diferenças entre os indivíduos, e o reconhecimento dessas diferenças é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais livre e justa.

Foi proposta uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais, enfatizando a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva e a vigilância sobre os fins da formação oferecida aos estudantes. Dessa forma, os autores criticam uma visão limitada da educação que busca apenas a adaptação social, enfatizam a importância da inclusão e defendem que a diversidade deve ser vista como um aspecto enriquecedor da humanidade.

Os autores discutem a complexidade das condições objetivas que desafiam a educação inclusiva, utilizando conceitos de teóricos como Adorno e Horkheimer. Para eles, a globalização e a internacionalização das economias enfraquecem o conceito de nação-estado, criando reações nacionalistas que, por sua vez, revelam uma tensão social que se traduz em violência e exclusão. A educação, sob um paradigma capitalista, tem se tornado um mecanismo de adaptação social que ignora a crítica e a humanização, exacerbando desigualdades sociais.

Segundo Crockick *et al.* (2020), Adorno criticou a forma como a educação se alinha às demandas do sistema produtivo, ao invés de promover o desenvolvimento humano e a liberdade. Apesar dos avanços da educação inclusiva, persiste uma realidade na qual as instituições educacionais reproduzem as desigualdades sociais, limitando sua eficácia por meio de uma abordagem adaptativa que ignora as necessidades dos alunos que necessitam de inclusão. A legislação atual, embora vise formalmente a uma educação inclusiva, muitas vezes acaba acentuando a discriminação, pois mantém configurações de educação especial que segregam e marginalizam. Eles também analisaram a influência do neoliberalismo na educação, caracterizando-o como uma ideologia que promove um estado mínimo enquanto favorece os interesses de um pequeno grupo econômico, contrariando os direitos sociais e humanos. Esse contexto reforça a necessidade de uma crítica sistemática ao sistema educacional atual, que, mesmo em sua legalidade inclusiva, não garante igualdade de reais oportunidades e acessibilidade a todos os alunos.

Crockick *et al.* (2020) ainda propuseram uma reflexão sobre a necessidade de uma educação que não apenas inclua formalmente, mas que também promova efetivamente a humanização e a dignidade dos indivíduos, independentemente de suas condições sociais ou pessoais, ressaltando que as soluções para a educação não podem ser apenas pedagógicas, mas requerem mudanças estruturais na sociedade e que permitam a verdadeira inclusão. Os autores abordaram a relação entre políticas públicas voltadas para direitos humanos e a educação inclusiva, destacando a importância da inclusão de grupos historicamente excluídos na sociedade. A partir do fim da II Guerra Mundial e da criação da Carta das Nações Unidas, os países começaram a se unir em torno da defesa dos direitos humanos, culminando na

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que visa garantir direitos fundamentais, como educação, saúde e justiça para todos.

Para Crockick *et al.* (2020), a educação é ressaltada como um meio essencial para promover esses direitos e combater discriminações, conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1960 e em diversas declarações subsequentes. Eles criticaram as contradições que permeiam a educação inclusiva, especialmente no contexto moderno, na qual a lógica capitalista muitas vezes prioriza a exploração do trabalho, inclusive de pessoas com deficiência, levando a uma inclusão precária. Além disso, destacaram a diferença entre igualdade social e igualdade formal, na qual a primeira busca a verdadeira individualização e o respeito às diferenças culturais, enquanto a segunda tende a ignorar as realidades distintas dos indivíduos. Crockick *et al.* (2020) argumentaram que a educação deve ir além da mera adaptação à sociedade, permitindo uma formação que desenvolva uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais.

A crítica à democracia formal é central no texto, apontando que, embora tenha possibilitado avanços significativos na conquista de direitos civis, ainda carece de um reconhecimento mais profundo da realidade social e das experiências dos indivíduos. Os autores declararam que, apesar dos desafios, o contexto atual oferece melhores condições para que grupos excluídos tenham acesso à educação, sugerindo um espaço para a esperança de um futuro mais justo e equânime na sociedade.

Crockick *et al.* (2020) apontaram a importância da educação na compreensão e superação da exclusão social, especialmente para grupos considerados desiguais, como as pessoas com deficiência. Apesar dos avanços estatísticos na inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares no Brasil, ainda persiste uma crítica sobre como essa inclusão é realizada. Os autores sugerem que, em muitos casos, a inclusão pode ser uma fachada para a manutenção de práticas que excluem, em vez de promover uma verdadeira igualdade de oportunidades.

A reflexão proposta pelos autores enfatiza que a educação atual muitas vezes educa para a adaptação social e reforça desigualdades, em vez de promover a inclusão efetiva. Ou seja, a luta pela inclusão é reconhecida como um avanço em relação à educação segregada, mas eles ressaltam que a verdadeira inclusão só será possível quando as contradições e violências da sociedade forem superadas. Por fim, os autores defendem que a discussão sobre direitos humanos e políticas públicas é crucial para a construção de uma educação emancipada, que respeite a diversidade e busque uma sociedade mais igualitária, alertando para os limites que ainda existem nessa luta.

#### **4.4. Políticas Públicas, Ações e Medidas Sanitárias**

Esta seção aborda as políticas públicas, as medidas que possibilitaram o ERE, as ações e as medidas sanitárias tomadas durante o isolamento social pelo governo federal. Em seguida, são abordados os temas: contribuições para a modalidade EaD; Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP); Projeto Alunos Conectados; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; Plano de Gestão e Logística Sustentável (PLS); e Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

De acordo com Cavalcanti e Guerra (2022, p. 74), no que diz respeito à Educação, diversos fatores contribuíram para agravar a situação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Foi observado que, apesar de contarem com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um instrumento de planejamento e gestão que estabelece a identidade das Instituições de Ensino Superior (IES), não havia um plano de contingência capaz de enfrentar a crise provocada pela pandemia, nem nas IFES e nem no Ministério da Educação (MEC). Pois o MEC não possuía um Gabinete de Gestão da Crise em decorrência da Covid-19, e isso limitou sua capacidade de orientar as IFES com procedimentos e rotinas padronizadas.

Segundo Moll (2021, p. 16), a pandemia da Covid-19 e a quarentena, decretada pelo governo federal em março de 2020 como uma medida emergencial para combater a disseminação do novo coronavírus entre os brasileiros, ocorreram em um contexto em que o setor educacional no Brasil já enfrentava, nos últimos anos, diversas e complexas crises de natureza social, orçamentária e política. A partir de março de 2020, o governo federal tomou medidas em relação ao sistema federal de ensino para o enfrentamento da pandemia de Covid-19, por meio da emissão da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que regulamentou a oferta de aulas utilizando meios digitais, enquanto durasse a situação de excepcionalidade, conforme o quadro 30.

Quadro 30 – Atos legais do governo federal para o enfrentamento à Covid-19

<b>ATO</b>	<b>EMENTA</b>
<b>Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020</b> Publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 04/02/2020	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV).
<b>Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020</b> Publicada no DOU de 07/02/2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, responsável pelo surto de 2019.
<b>Portaria nº 356, de 11 de fevereiro de 2020</b> Publicada no DOU de 12/02/2020	Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus (Covid-19).
<b>Portaria nº 343, de 17 de março de 2020</b> Publicada no DOU de 18/03/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19).
<b>Portaria nº 683, de 19 de março de 2020</b> Publicada no DOU de 20/03/2020	Dispõe sobre a instituição do comitê técnico para elaboração de iniciativas de promoção e de defesa dos Direitos Humanos, considerando a situação de emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus (Covid-19).
<b>Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020</b> Publicado no DOU de 20/03/2020	Reconhece, para os fins do art.65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.
<b>Portaria nº 454, de 20 de março de 2020</b> Publicada no DOU de 20/03/2020 – edição extra-F	Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão do novo coronavírus (Covid-19).
<b>Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020</b> Publicado no DOU de 20/03/2020 – edição extra-G e Republicado no DOU de 21/03/2020 – edição extra-H	Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais.
<b>Resolução nº 20, de 23 de março de 2020</b> Publicada no DOU de 25/03/2020	Dispõe sobre as medidas emergenciais devido à Crise de Calamidade Pública ocorrida com a pandemia do novo coronavírus (Covid-19).
<b>Decreto nº 10.292, de 25 de março de 2020</b> Publicado no DOU de 26/03/2020	Altera o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais.
<b>Portaria nº 117, de 25 de março de 2020</b> Publicada no DOU de 26/03/2020	Reconhecimento do estado de calamidade pública pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
<b>Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020</b> Publicada no DOU de 16/04/2020	Prorroga o prazo previsto no §1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.
<b>Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020</b> Publicada no DOU de 13/05/2020	Prorroga o prazo previsto no §1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Fonte: Cavalcanti e Guerra (2022)

Nesse contexto, a dinâmica e as atividades do trabalho docente foram sendo modificadas nas IFES. O quadro 31 apresenta a situação das universidades federais em 10 de maio de 2020.

Quadro 31 – Panorama geral das atividades nas universidades federais

Ifes	Com atividades remotas/ TICs	Com atividades parciais	Com atividades suspensas	Discentes matriculados em Ifes	Discentes com atividades remotas/ TICs	Discentes com atividades parciais	Discentes com atividades suspensas
69	8	6	55	1.123.691	153.402	99.899	870.390
100%	11,6%	8,69%	79,71%	100%	13,65%	8,90%	77,45%

Fonte: Cavalcanti e Guerra (2022)

Segundo Cavalcanti e Guerra (2022, p. 78), no levantamento de dados em 69 universidades federais, observou-se que aproximadamente 20% delas estavam operando de forma remota ou em atividades parciais no início de maio de 2020. Esse modelo de funcionamento estava atendendo apenas 22,5% dos estudantes matriculados, o que indica que cerca de 80% dos alunos não estavam participando das aulas remotas. Esse cenário foi alarmante, pois revelou que, naquele momento, as universidades federais não estavam conseguindo cumprir sua função essencial de proporcionar acesso universal a um ensino de qualidade. Além disso, foi importante considerar a situação das universidades federais que decidiram suspender suas atividades, analisando como isso variou em diferentes regiões do país.

A região Nordeste destacou-se como a que registrou o maior percentual de universidades federais com atividades suspensas, cerca de 31%. A região Sudeste, que correspondeu a 25% do total de universidades federais no país, ocupou o segundo lugar. As regiões Sul, Norte e Centro-Oeste apresentaram índices muito semelhantes, cada uma com resultados aproximadamente metade dos registrados pelas regiões Nordeste e Sudeste. Isso sugere que as universidades federais das regiões Centro-Oeste, Sul e Norte demonstraram maior adesão ao ERE ou a atividades em regime parcial em comparação com as localizadas nas regiões Nordeste e Sudeste.

Cavalcanti e Guerra (2022, p. 82) consideraram a identificação da interrupção das atividades em aproximadamente 80% das universidades públicas federais no início da pandemia, e analisaram os dados a partir da perspectiva do número de estudantes que tiveram suas atividades suspensas nesse período. Situação avaliada em maio de 2021. Segundo Cavalcanti e Guerra (2022, p. 82), a região Sudeste registrou o maior percentual de alunos com

atividades suspensas, aproximadamente 33%, praticamente igual ao índice da região Nordeste, que foi de 31%. Observou-se que não havia condições seguras naquele momento para o retorno às aulas presenciais, mesmo passados mais de um ano do início da pandemia. Isso ocorreu apesar de algumas iniciativas em diversos estados, tanto no ensino fundamental quanto nas instituições de ensino superior privadas, uma vez que a presença física gera aglomeração de pessoas, facilitando a propagação do coronavírus. A situação foi ainda mais preocupante devido à desorganização e aos atrasos na implementação do cronograma de vacinação, o que tornava o retorno às aulas presenciais uma decisão arriscada.

Conforme Cavalcanti e Guerra (2022, p. 82), em maio de 2021, o MEC implementou um Protocolo de Biossegurança para o retorno das atividades nas instituições federais de ensino. Esse protocolo incluiu recomendações à aquisição de diversos insumos. No entanto, as IFES enfrentaram um corte de mais de 18% em seu orçamento de custeio. Desde 2019, o corte acumulado chegou a 25% do orçamento das IFES. Foi ressaltado que o retorno deveria ser de pelo menos 20% do orçamento, a fim de evitar a descontinuidade de diversas políticas públicas voltadas para a ampliação ao acesso e a inclusão no ensino superior.

De acordo com Cavalcanti e Guerra (2022, p. 85), entre as várias responsabilidades do Estado, destaca-se a criação do PNE, que visa estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. No entanto, o governo federal questionou esse plano e, inclusive, reduziu os recursos destinados à educação. Essas críticas, unidas à pesquisa científica e a outras discussões sobre o papel e as limitações da autonomia universitária, que se manifestam por meio de decretos, cortes orçamentários e propostas de novas formas de governança, ameaçaram o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, além de comprometer a autonomia didático-científica, administrativa e a gestão financeira e patrimonial, entre outras conquistas garantidas pela Constituição Federal de 1988.

Para as autoras, em face das ações implementadas pelo Estado em relação à educação superior, foi evidente a falta de agilidade e a incapacidade de oferecer respostas eficazes, além de estabelecer rotinas e procedimentos padronizados que evitassem a paralisação das atividades acadêmicas dos estudantes matriculados em IFES, especialmente em um primeiro momento. A periodicidade, em que o MEC emitia portarias a cada trinta dias, prorrogando o prazo de excepcionalidade, sem apresentar diretrizes que oferecessem segurança tanto às instituições públicas quanto aos alunos com atividades suspensas, gerou incertezas sobre as atividades acadêmicas e diversas inseguranças, devido à falta de normativas legais que garantissem respaldo e capacidade de planejamento durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Os conflitos tornaram-se inevitáveis, e a inércia decorreu da negação, da ausência de diálogo entre as partes envolvidas e da incapacidade coletiva de enfrentar a calamidade, um processo que se agravou pela falta de lideranças capazes de unir esforços no enfrentamento da situação. Os prejuízos foram gerais, as crises se aprofundaram, deixando alguns grupos sociais vulneráveis afetados nesse contexto.

De acordo com Castioni *et al.* (2021, p. 411), embora o número de estudantes de graduação sem acesso à internet em casa durante a pandemia de Covid-19 seja relativamente pequeno, a exclusão digital evidenciou e intensificou desigualdades existentes. Os alunos mais prejudicados foram aqueles que já enfrentavam desvantagens em termos de oportunidades, devido a condições econômicas e sociais inferiores em comparação aos colegas que tinham acesso ao ensino remoto. A dificuldade de estudar durante a pandemia pode resultar em uma ampliação das desigualdades no futuro.

Cavalcanti e Guerra (2022, p. 87) ressaltam que as IFES destacam-se pela convivência harmônica de uma diversidade de pensamentos, orientações filosóficas e pluralidade de ideias, o que acaba por evidenciar as relações contraditórias e conflituosas típicas de ambientes multiculturais. Essa particularidade do ambiente universitário une culturas, pessoas, perspectivas e comportamentos, mas também transforma o espaço em um local repleto de desafios, contradições e resistências. O ensino presencial enfrentou uma crise de identidade, pois, embora os dados revelem uma preocupante exclusão digital e tecnológica de aproximadamente 77,40% dos estudantes das universidades federais, é impossível ignorar a disponibilidade de ferramentas e plataformas interativas adequadas para a viabilização da EaD. Exemplos disso são Moodle, Zoom Cloud Meetings, Hangouts, Meet e até mesmo o e-mail, além das interações que ocorrem nas redes sociais, como o WhatsApp.

Diante desse cenário, as autoras questionaram: o que impede as IFES de desenvolverem plataformas on-line para o aprendizado remoto? Além disso, relataram que a dificuldade em lidar com calamidades estende-se ao Estado e, em particular, ao Ministério da Educação (MEC), que apenas em maio de 2021 implementou um protocolo de biossegurança. Esse protocolo recomendou sua adoção por todas as IFES, e sua efetivação demandou a aquisição de insumos, o que implicou na realização de licitações, mesmo diante de uma contenção de mais de 18% no orçamento de custeio das universidades federais no exercício financeiro de 2021.

Cavalcanti e Guerra (2022, p. 88) reconheceram que o ensino remoto representa um desafio maior para os educadores, principalmente porque nessa modalidade não se pode simplesmente replicar os horários do ensino presencial. A dinâmica de aprendizado torna-se

mais complexa, levando inicialmente à resistência e, posteriormente, à negação. Isso acontece porque, na maioria dos casos, os docentes têm pouca familiaridade com as TIC's, o que demanda, portanto, processos de capacitação.

Com base nos dados da pesquisa, as autoras observaram que a implementação do ERE não seria tão complicada, desde que houvesse vontade das partes envolvidas e a liberação de recursos específicos pelo Estado, voltados à modernização da infraestrutura tecnológica das universidades federais. Esclareceram que o futuro das universidades federais dependerá da adoção de um modelo de ensino mediado por tecnologia, com capacidade de se reinventar como uma nova instituição adaptada a um novo tempo no cenário pós-pandemia. As ferramentas para esse processo já estão disponíveis há algum tempo, mas sua aplicação exige um diálogo eficaz entre o Estado e as IFES, a fim de garantir a preservação do patrimônio educacional dessas instituições. Para as autoras, nada será como antes, as mudanças nos paradigmas, crenças, dogmas, na educação, na saúde pública, na economia, nas relações de trabalho e nas interações interpessoais, assim como as políticas de Estado e os impactos do isolamento social, desencadearam um profundo choque de realidade, revelando a fragilidade tanto do ser humano quanto das instituições.

De acordo com Cerqueira *et al.* (2003), há uma crescente demanda pela EaD nas instituições de ensino do Brasil, e as atividades de Educação a Distância podem servir como um complemento às atividades acadêmicas presenciais ou como um meio de democratizar o ensino. Nesse contexto, são constantemente utilizados os materiais audiovisuais didáticos, como vídeos, áudios, fotografias, músicas e outros. A introdução da videoaula, por exemplo, proporciona a comunicação entre docentes e discentes separados geograficamente; das tecnologias utilizadas no EaD, a videoaula é a que mais se aproxima da situação convencional da sala de aula. Estamos vivenciando transformações na educação, as quais ocorrem por meio das políticas públicas voltadas para a EaD, e cada vez mais no ensino são introduzidas mudanças de hábitos culturais, e se fazem presentes plataformas virtuais de aprendizagem, utilizando a internet como uma forma de propagar o ensino no Brasil.

Foram abordadas, nesse contexto, algumas iniciativas do governo federal, que ocorreram anteriormente à pandemia de Covid-19: o PNE 2014-2024; o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional; e o Decreto nº 9.204, de 2017, que instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada. Durante a pandemia, foram destacados o projeto Alunos Conectados e as contribuições da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC.

Segundo Brasil (2014), na área da educação, as políticas públicas foram regulamentadas pelo PNE 2014-2024, que possui 20 metas, nas quais estão incluídos os indicadores para a cultura digital e para o uso de tecnologias em educação. O PNE incentiva o financiamento e o fomento de cursos de formação docente na modalidade a distância. Foi estabelecido, no artigo 7º, que União, Distrito Federal, estados e municípios atuarão em colaboração para alcançar as metas educacionais previstas. Diversos desafios de políticas públicas educacionais foram apresentados no texto por meio de diretrizes, que promovem itens como erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade da educação e valorização dos profissionais de educação.

De acordo com Brasil (2017b), o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, contribuindo para diversas modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterando também a definição de EaD, em seu artigo 1º, apresentou a EaD como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e TIC's, pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e que desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. Por meio do Decreto, surgiu a possibilidade de oferta exclusiva de cursos a distância por instituições de ensino superior, mesmo quando a instituição não tenha oferecido cursos presenciais. O Decreto foi ao encontro da estratégia do PNE apresentada na meta 12 do plano de ampliação da oferta de ensino superior, que visa aumentar as matrículas na população entre 18 e 24 anos.

Segundo Brasil (2017c), o Decreto nº 9.204, de 2017, instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada, que busca em consonância com a estratégia 7.15 do PNE: universalizar o acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Conforme Brasil (2017a), o Ministério da Educação, em complemento ao Programa de Inovação Educação Conectada, lançou a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, que buscou incentivar docentes, estudantes, gestores e comunidade na utilização de recursos educacionais digitais, integrando conteúdos de outros programas, como a TV Escola, Domínio Público, Portal do Professor, entre outros, contando com mais de 20 mil recursos educacionais para consulta e *download*.

A suspensão das aulas presenciais, causada pelo avanço dos casos de contaminação por Covid-19, tornou urgente a elaboração de políticas públicas e ações durante a pandemia. De acordo com Brasil (2021a), o MEC forneceu aos estudantes de instituições federais de ensino *chips* de celular por meio do projeto Alunos Conectados, que visou garantir aos alunos em

situação de vulnerabilidade socioeconômica a continuidade aos seus estudos durante a pandemia, disponibilizando internet gratuita pela RNP, que consiste em uma plataforma para a comunicação e colaboração de diversos *campi* no território nacional, objetivando a interação e a inclusão de alunos e professores. Com a ação, foi possível, durante a pandemia, realizar a retomada das atividades acadêmicas remotamente, fornecendo aos estudantes acesso aos conteúdos educacionais oferecidos nas aulas remotas. O projeto auxiliou, na democratização do ensino, os alunos que possuíam acesso precário à internet, contribuindo na inclusão ao acesso às TDIC's nas universidades federais e instituições da Rede Federal de educação profissional científica e tecnológica do país.

Segundo o IFSP (2020a), o Edital 341/2020 da Pró-Reitoria de Ensino abriu uma chamada pública para os estudantes do IFSP interessados em participar da seleção do Projeto Alunos Conectados. Esse projeto visou apoiar as ações emergenciais de educação, pesquisa e assistência ao ensino, diante da pandemia causada pelo novo coronavírus, por meio do fornecimento de rede móvel, de operadoras de serviço móvel pessoal, com a oferta e o acompanhamento de pacote de dados para que os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica pudessem realizar suas atividades acadêmicas. Para participar, era necessário estar regularmente matriculado em um curso de educação básica ou superior no IFSP, não ser beneficiário de auxílios estudantis em inclusão digital da Política de Assistência Estudantil do Instituto e autodeclarar renda familiar bruta mensal per capita de até meio salário-mínimo.

Os estudantes selecionados receberam um *chip* de telefonia celular com pacote entre 5 e 20 gigabytes por mês para acesso à internet. O *chip* fornecido não tinha franquia de voz ou serviço de mensagens de texto, sendo de uso exclusivo para dados. O IFSP-SPO aderiu ao projeto Alunos Conectados e distribuiu *chips* de celular aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para que pudessem manter seus estudos durante a pandemia por meio do acesso à internet gratuita pela RNP, conforme IFSP-SPO (2021a).

Segundo Brasil (2021b), a SESU do MEC possui as atribuições de planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior, e estabeleceu diversas ações com a finalidade de minimizar o impacto causado à educação pela pandemia, como fornecer recursos financeiros para as instituições federais de ensino via medida provisória, realizar o monitoramento das instituições de ensino, manter o funcionamento das instituições federais, promover ações de enfrentamento à pandemia na rede federal de educação, realizar as colações de grau antecipadamente, estabelecer novas medidas para o SISU e PROUNI, instituir um protocolo de biossegurança, providenciar conectividade para alunos em vulnerabilidade, entre outras.

Ocorreram transformações significativas na área da educação, impulsionadas por políticas públicas voltadas para a EaD. Um dos principais marcos dessas mudanças foi o PNE 2014-2024, com suas metas e diretrizes para a educação brasileira, juntamente com o decreto nº 9.057, de 2017, cuja regulamentação fortaleceu a EaD e contribui para o acesso à educação, especialmente em regiões remotas do país.

Conforme Brasil (2024a), recentemente, no período pós-pandemia, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024 encerrou com a aprovação de contribuições para o Projeto de Lei do PNE 2024-2034. O documento do FNE, destinado ao Ministério da Educação, subsidia o projeto de lei a ser enviado ao Congresso Nacional. O MEC espera ampla discussão do novo PNE no Parlamento, com participação da sociedade civil e acadêmica. As propostas para o novo PNE foram debatidas desde setembro de 2023, em conferências estaduais e municipais, culminando na etapa nacional da CONAE. Algumas propostas que já estavam no antigo PNE serão renovadas, como a universalização da pré-escola a partir dos 4 anos; a ampliação, em três vezes, das matrículas da educação profissionalizante no ensino médio; a adoção dos padrões de qualidade para a EaD no ensino superior; e o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação. A conferência reuniu, em Brasília, representantes de diversos setores educacionais e sociais, buscando novas metas para a educação de qualidade e a superação das desigualdades.

Além disso, o Decreto nº 9.204, de 2017, que instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada, promoveu o acesso à internet de alta velocidade nas escolas públicas brasileiras, buscando fomentar a inovação pedagógica e o uso de tecnologias digitais na educação. Durante a pandemia do Covid-19, foram de fundamental importância na promoção do acesso à educação durante o isolamento social o projeto Alunos Conectados e as contribuições da SESU do Ministério da Educação.

O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (2012), por meio de sua Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação, instituiu as regras para elaboração do PLS para as instituições públicas federais, publicadas na Instrução Normativa nº 10, de 2012. O PLS é uma ferramenta de planejamento que permite aos órgãos e entidades estabelecerem práticas de sustentabilidade e racionalização de gastos e processos na gestão pública, com objetivos e responsabilidades, ações, metas, prazos de execução e mecanismos de monitoramento e avaliação.

De acordo com IFSP (2020c), em dezembro de 2020, o IFSP anunciou a criação da Política de Promoção à Saúde e QVT, conforme descrito na Portaria nº 4.389, de 2020. Esta política estabelece que até 5% da carga horária semanal dos servidores será destinada a

atividades que visem promover a saúde e o bem-estar no ambiente de trabalho. O principal objetivo dessa política é orientar as ações voltadas à promoção da saúde e da segurança no ambiente laboral, além de proporcionar um ambiente de trabalho que favoreça a qualidade de vida dos servidores e colaboradores. Também buscou estimular o autodesenvolvimento fora do trabalho, levando em conta diversos aspectos que formam a totalidade do indivíduo, e contribuir para que o IFSP cumpra sua função social de maneira eficaz.

A elaboração da política foi realizada em colaboração entre a Coordenadoria de Atenção à Saúde e Qualidade de Vida de Pessoal e a Coordenadoria de Formação e Desenvolvimento de Pessoal, ambas ligadas à Diretoria Adjunta de Desenvolvimento de Pessoal da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. O intuito da política foi implementar o Programa de Qualidade de Vida na Reitoria, que servisse de modelo aos *campi*. Para isso, foi formada uma comissão composta por profissionais com formação multidisciplinar na área da saúde. Os trabalhos dessa comissão iniciaram em janeiro de 2021 e serão supervisionados pela Diretoria de Gestão de Pessoas da PRD. O Programa reuniu um conjunto de iniciativas e projetos que visam melhorar gradualmente o ambiente organizacional e apoiar o desenvolvimento integral dos servidores e colaboradores, com planos sendo elaborados tanto na reitoria quanto nos *campi*, com base em diretrizes já existentes, editais e orientações destinadas aos servidores. A política teve a intenção, ainda, de permitir o desenvolvimento de programas e ações de promoção da saúde e qualidade de vida para os servidores de maneira organizada, com objetivos claros e alinhados às necessidades observadas no dia a dia. O foco das ações foi diversificado, visando ao bem-estar biopsicossocial e ao desenvolvimento pessoal, não apenas no âmbito profissional, mas também na vida pessoal dos servidores.

Segundo o IFSP-SPO (2019), a elaboração, monitoramento, avaliação e revisão do PLS são de responsabilidade da Comissão Gestora do Plano de Gestão e Logística Sustentável, a qual é representada no *Campus* pela Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO. A Comissão de Sustentabilidade do *Campus* São Paulo atua na proposição de metas e ações distribuídas nos temas: Resíduos, Água, Energia Elétrica, Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho, e Gastronomia Sustentável.

No período anterior ao isolamento social, o eixo Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho realizou uma pesquisa das atividades de promoção da Segurança e Saúde que foram realizadas no *Campus*, por meio de um levantamento de dados junto aos setores médico e odontológico, verificando iniciativas institucionais e individuais. Além disso, foi realizada a verificação da frequência da manutenção e serviços de higienização corretiva dos aparelhos de ar-condicionado com a administração do *Campus*, em acordo com a Portaria Normativa nº 3,

de 2010, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que estabelece diretrizes gerais para implementação das ações de vigilância aos ambientes e processos de trabalho e promoção à saúde do servidor público federal. Foi proposto o estabelecimento de um plano de manutenção dos aparelhos de ar-condicionado, pois a falta de manutenção periódica nesses aparelhos pode causar diversas doenças respiratórias, afetando os usuários desses ambientes.

O eixo QVT também desenvolveu a análise da gestão da segurança contra incêndio da edificação, que, juntamente com outras ações desenvolvidas pela comissão de sustentabilidade, foram documentadas e publicadas em um diagnóstico ambiental da instituição, conforme Del Grande (2021). No entanto, devido à inesperada pandemia e à suspensão das atividades presenciais, o grupo da comissão de sustentabilidade que trata do tema QVT realizou uma avaliação da situação dos servidores docentes em trabalho remoto. Atualmente, foi elaborado pelo responsável por esse eixo um questionário sobre a QVT durante a pandemia. A análise da QVT deu-se em relação aos fatores de riscos ocupacionais para a saúde física e mental dos servidores da instituição de ensino.

Isso porque as abordagens da QVT, de forma geral, buscam medidas preventivas e corretivas para a saúde e segurança e bem-estar do trabalhador. Ao fazer uma análise da QVT em relação aos fatores de riscos ocupacionais, é possível identificar quais são os aspectos do ambiente de trabalho que podem contribuir para o surgimento de doenças e problemas de saúde nos servidores. Além disso, a análise da QVT também permite avaliar o nível de satisfação dos servidores em relação ao trabalho que desempenham, considerando aspectos como o reconhecimento, as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, entre outros. Estes fatores têm impacto significativo na saúde física e mental dos servidores, podendo aumentar ou diminuir os riscos ocupacionais.

Portanto, ao realizar uma análise da QVT em relação aos fatores de riscos ocupacionais, foi possível identificar e propor soluções para melhorar o ambiente de trabalho dos servidores da instituição de ensino. Isso contribui para a promoção de um ambiente laboral mais saudável, com impactos positivos na satisfação, no bem-estar dos servidores e, consequentemente, na produtividade. É necessário, portanto, que docentes, discentes e servidores técnicos administrativos estejam conscientes sobre suas possibilidades e condições em tempos de pandemia e emergências, bem como em tempos ditos normais, visando à prevenção da saúde física e mental.

De acordo com Brasil (2024), no período pós-pandemia, a Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, com o objetivo de promover a saúde mental da comunidade escolar e garantir o

acesso à atenção psicossocial. A política visa integrar as áreas de educação, assistência social e saúde, desenvolvendo ações de promoção, prevenção e atenção psicossocial no ambiente escolar. Os integrantes da comunidade escolar são alunos, professores, profissionais da escola, pais e responsáveis. São diretrizes para a implementação da política a participação da comunidade escolar, a abordagem multidisciplinar, o respeito à diversidade e a garantia de oferta de serviços de atenção psicossocial.

Foram apresentados, nessa seção, os elementos e conceitos de políticas públicas com o foco em gerar mudanças sociais. As políticas educacionais foram abordadas sob a perspectiva da proposta metodológica do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992). Com base em Crochick *et al.* (2020), foi tratada a relação entre políticas públicas voltadas para direitos humanos e a educação inclusiva como uma visão crítica das políticas públicas. Finalizando, foram apresentadas as políticas públicas, medidas que possibilitaram o ERE, ações e as medidas sanitárias tomadas durante o isolamento social pelo governo federal.

O ERE foi uma alternativa frente à necessidade de uma resposta rápida das instituições educacionais durante a pandemia de Covid-19, visando garantir a continuidade do ensino. As políticas públicas desempenharam um papel crucial nesse contexto, proporcionando diretrizes para a implementação de aulas on-line. No entanto, as desigualdades no acesso às tecnologias e à internet destacaram-se como um desafio significativo na inclusão digital. Além disso, a formação de professores para o uso de ferramentas digitais e a adaptação de currículos foram aspectos fundamentais nas políticas e ações educacionais durante esse período. O cenário evidenciou a importância de estratégias mais robustas para a educação, que considerassem a diversidade de contextos e a necessidade de inovação no ensino.

Embora a estrutura usada para a EaD possa ser aproveitada no ERE, não se trata da mesma modalidade de ensino. Logo, apresentam políticas públicas diversas. De acordo com Pino (2017, p. 30), é evidente que os custos da modalidade EaD são menores, pois as instituições acabam investindo menos em infraestrutura predial, já que não é necessária a utilização de grandes espaços físicos. Alves (2022, p. 63), por sua vez, discutiu as diferenças entre o ERE e a EaD, destacando a confusão que esses termos geram aos estudantes, pais, professores e pesquisadores. As principais distinções tratam de aspectos como perfil do aluno, conteúdo educacional, formação docente e eficácia. Segundo o autor, a EaD é voltada para estudantes adultos, com conteúdos específicos e a presença de outros profissionais. Os professores possuem formação adequada para essa modalidade, e há mais de um século de pesquisas que comprovaram sua eficácia. Em contraste, as atividades educacionais remotas emergenciais são destinadas a todos os estudantes em emergências, baseando-se na

transposição do ensino presencial, com professores que geralmente não têm formação específica. A eficácia desse modelo ainda não foi comprovada no Brasil, embora tenha sido bem-sucedido em países afetados por conflitos, como Afeganistão e Bósnia. Porém, para Pavanelli (2009, p. 10), a EaD é voltada especialmente para adultos, mas não exclusivamente. Seus alunos, de forma geral, já estão no mundo corporativo. Esse tipo de aluno, quando possui um material didático de qualidade, pode estudar toda a matéria do curso, realizando autoavaliações, até estar em condições de realizar os exames do curso.

Barbosa (2015, p. 132) abordou a necessidade de profissionais dispostos à inovação no ensino realizado remotamente, algo que é próprio da área das tecnologias, que pede flexibilidade com suas constantes inovações. Conforme Fettermann e Tamariz (2022), tanto na educação presencial quanto na EaD ou no ensino on-line é fundamental levar em conta os processos pedagógicos para que se possa alinhar a produção de materiais e atividades apropriadas, a capacitação dos profissionais envolvidos, a flexibilidade do tempo, a comunicação síncrona e assíncrona, além de, igualmente, não negligenciar o planejamento e a avaliação.

Segundo Bezerra (2022, p. 56), o período de ERE durante a pandemia poderia ser um momento para potencializar a convivência humanitária, fortalecer os setores públicos, valorizar os profissionais da educação, porém apresentou-se como um período regido pela lógica empresarial. Arruda Neto (2011, p. 14) relatou que, historicamente, o poder público brasileiro tem falhado na concretização dos direitos fundamentais e que há necessidade de que as políticas públicas sejam mais avaliadas nos quesitos de formulação, vigência, processamento, implementação e controle, assim podendo proporcionar os direitos e deveres de em um Estado Democrático de Direito.

Cavalcanti e Guerra (2022, p. 74) relataram que, para além da crise sanitária causada pelo novo coronavírus, há falta de planejamento governamental adequado para situações emergenciais na educação, em todas as esferas do poder público. Segundo Cavalcanti e Guerra (2022, p. 87), diante das medidas tomadas pelo Estado em relação à educação superior, houve inércia e incapacidade de fornecer respostas assertivas e de estabelecer rotinas e procedimentos padronizados para evitar que os estudantes de IFES ficassem com suas atividades acadêmicas paralisadas no início da crise sanitária.

Conforme Cavalcanti e Guerra (2022, p. 88) constataram em sua pesquisa, as IFES possuem estruturas extremamente hierarquizadas, dificultando o planejamento, além da falta de preparo para administrar riscos ou calamidades, agravadas pelo modelo organizacional em que se encontram fundamentadas, marcado pela burocracia e submissão à regramentos jurídicos

rígidos e inflexíveis, por meio de seus colegiados e de inúmeras estruturas características do modelo atual de universidade pública federal, criado na década de 1930.

Oliveira (2022a, p. 44) abordou a relação entre cultura digital, docência e teletrabalho. Com a ascensão da sociedade digital, houve uma proliferação de dispositivos eletrônicos que proporcionaram condições ao teletrabalho docente e na realização de atividades profissionais fora do ambiente tradicional de trabalho. A cultura digital emergiu nesse contexto, transformando a forma como os docentes exercem suas funções. Antunes (2022, p. 22) apresentou a definição de teletrabalho como o uso das TIC's para as atividades laborais realizadas em instalações diversas à do empregador. Segundo Antunes (2022, p. 27), as políticas públicas e o diálogo foram elementos essenciais para a transição do trabalho pós-pandemia. Para Antunes (2022, p. 197), o suposto potencial do Brasil para o teletrabalho é sobreposto pelas desigualdades já existentes no mundo do trabalho. Além disso, ou autor relatou que, embora as políticas públicas brasileiras tenham apresentado algum avanço, há fragilidades na legislação trabalhista, especialmente na questão de proteção da saúde e segurança do trabalhador.

Para Oliveira (2022a, p. 45), no contexto da educação, os docentes tornaram-se teletrabalhadores, podendo receber notificações de trabalho 24 horas por dia, sete dias por semana, devido aos dispositivos móveis. Essa realidade pode implicar que os profissionais não possam encerrar suas atividades ao final da jornada, mas sim continuarem a trabalhar em diversos momentos do dia, mesmo durante o lazer e descanso. Oliveira (2022a, p. 46) destacou que os períodos de descanso e lazer, quando invadidos por atividades profissionais por meio das TDIC's, resultam na perda da fronteira entre a vida pessoal e profissional dos professores, gerando uma confusão entre os espaços e tempos de trabalho e não trabalho, que acarreta sérias consequências para suas vidas.

A análise das políticas públicas deve envolver, de forma crítica, uma abordagem que busca entender as contradições e limitações intrínsecas às políticas sociais e econômicas, que, muitas vezes, ocultam particularidades e contradições. Com isso, ignoram as necessidades específicas de grupos marginalizados, perpetuando, assim, a exclusão e a desigualdade.

Santos (2020, p. 20) apresentou o entendimento de política pública como o campo que visa ativar o governo, analisar suas ações e, quando necessário, sugerir mudanças. Embora as políticas públicas possam ter a intenção de promover o bem-estar social, pode haver contradições, gerando efeitos colaterais indesejados em sua implementação sem a devida consideração das estruturas de poder existentes, resultando em ações superficiais que não

alteram as dinâmicas sociais. Políticas públicas que prometem transformações sociais podem gerar expectativas que, ao não serem cumpridas, podem resultar em descrédito.

A cultura e a ideologia na formação da consciência social podem afetar na percepção em relação às políticas públicas, que podem ser influenciadas por narrativas dominantes que legitimam práticas injustas. As políticas públicas possuem seus limites e não devem ser vistas como o único caminho para a mudança, mas sim como parte de um processo mais amplo, que inclui práticas sociais e de resistência que desafiam a lógica dominante. Em uma análise crítica das políticas públicas, é importante reconhecer as contradições e a complexidade das relações sociais, para uma reflexão mais profunda sobre as estruturas de poder e suas implicações sociais.

O próximo capítulo proporcionará uma análise integrada das condições de trabalho, das novas tecnologias e das transformações decorrentes do isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.

## 5. CAPÍTULO 4 – INTRODUÇÃO À QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Neste capítulo, é realizada uma exploração integrativa entre a gestão das condições de trabalho, as novas tecnologias e as mudanças resultantes do isolamento social durante a pandemia de Covid-19. As abordagens na área da educação têm diferentes perspectivas sobre a questão do trabalho, refletindo em uma variedade de paradigmas e contextos. Cada uma dessas abordagens traz à tona diferentes desafios e oportunidades para os profissionais da educação, evidenciando a complexidade do trabalho educativo e a necessidade de uma formação que considere não apenas os aspectos técnicos, mas também os sociais, culturais e éticos da prática pedagógica.

Silva (2018, p. 114) mencionou a dificuldade de se encontrar estudos sobre a vida pessoal, saúde e trabalho dos professores no campo da educação, pois predominantemente esses estudos estão relacionados à dimensão pedagógica do trabalho docente. Esta tese prezou pela abordagem da produtividade no trabalho dos educadores, porém de forma crítica juntamente com a QVT. Os professores possuem um conjunto de habilidades técnicas e metodológicas que podem ser aplicadas em sala de aula para a implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Entretanto, a busca pela produtividade não deve ser vista como uma meta isolada, mas sim integrada a um modelo que valorize o ser humano. As instituições que adotam uma abordagem que prioriza a QVT tendem a ter um desempenho sustentável, beneficiando tanto os trabalhadores da educação quanto a própria instituição de ensino. A diferença entre ter produtividade e ter produtividade com QVT, bem-estar, saúde e segurança reside na abordagem e nos resultados no longo prazo. A produtividade a qualquer custo prioriza resultados imediatos, negligenciando o bem-estar dos trabalhadores, o que pode levar ao estresse, alta rotatividade e a um ambiente de trabalho inadequado.

Por outro lado, a produtividade com QVT busca equilibrar eficiência e saúde, promovendo um ambiente de trabalho saudável e sustentável, onde os trabalhadores sentem-se valorizados e motivados, produzindo maior engajamento, criatividade e, consequentemente, resultados melhores do ponto de vista humano. Sanchez (2015, p. 15) considera em seu estudo as contribuições da QV e QVT para o aumento e a melhoria da produtividade, pois as evoluções nesse sentido podem elevar o nível do ensino no país. Segundo o autor, sendo a QVT um componente da QV, essa melhoria também pode trazer benefícios para a saúde dos professores e promover um desenvolvimento mais eficaz das atividades docentes.

Esta tese traz uma abordagem crítica que questiona as estruturas sociais e políticas que influenciam a educação. Os profissionais da educação são vistos como agentes de mudança que têm a responsabilidade de promover a justiça social e a equidade. A docência é entendida não apenas como uma ocupação, mas como um ato político, que pode desafiar as desigualdades existentes por meio do desenvolvimento dos alunos e no papel do educador como facilitador do aprendizado. O trabalho dos profissionais da educação é valorizado com base nas relações humanas e na criação de ambientes de aprendizado que promovam a autonomia e a criatividade dos alunos. Essa perspectiva considera a educação como um processo social e cultural. Os educadores são mediadores entre o conhecimento e os alunos, levando em conta as experiências e contextos culturais dos estudantes. O trabalho do professor é, portanto, fundamentado na construção de significados compartilhados e na valorização da diversidade.

Nisso reside a importância de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Os profissionais da educação são desafiados a adaptar suas práticas para atender a uma variedade de necessidades e contextos, promovendo a inclusão e a participação de todos os estudantes. A prática educativa exige uma constante reflexão para que os educadores possam analisar criticamente sua própria prática, buscar formação continuada e colaborar com outros profissionais para melhorar o ensino.

Em particular, analisou-se a relação desses aspectos com a QVT e a gestão da segurança e saúde do trabalho, considerando perspectivas teóricas e práticas relevantes ao ambiente contemporâneo de trabalho. A abordagem inclui elementos teóricos acadêmicos, como: Teoria Comportamental da Administração, Estilos de Administração, Teoria X e Teoria Y, desenvolvimento dos conceitos de QV e QVT, e as avaliações de QVT no IFSP-SPO.

## **5.1. Gestão das Condições de Trabalho**

Chiavenato (2014, p. 41) realizou uma análise histórica dos desafios enfrentados pelos gestores, que, ao não planejarem suas decisões adequadamente, tiveram problemas frente às novas tecnologias, em mudanças laborais abruptas, como a ocasionada pela 1ª Revolução Industrial. Esses problemas, em muitos casos, eram compensados pelo baixo custo da mão de obra e pelos salários irrisórios pagos aos trabalhadores, que viviam em condições precárias, além de estarem expostos a riscos de acidentes graves. O autor afirma que as longas jornadas de trabalho coletivo favoreceram uma maior interação entre os trabalhadores e estimulou uma crescente conscientização da exploração a que estavam submetidos por uma classe social economicamente privilegiada. Com isso, surgiram as primeiras tensões entre a classe operária

e os empregadores. Diante desta situação, os Estados passaram a regular alguns aspectos das relações entre trabalhadores e empregadores, dando origem às leis trabalhistas.

O desenvolvimento das novas tecnologias e os desafios dos processos produtivos, construtivos e operacionais das máquinas, bem como o aumento da legislação voltada para a defesa e a proteção da saúde e da integridade física do trabalhador, fizeram da gestão a principal preocupação dos empresários. A experiência prática foi gradativamente selecionando ideias e métodos baseados na observação, e o desafio passou a ser gerenciar grandes contingentes de operários da nova classe proletária. Em vez de ferramentas simples de trabalho manual, a dificuldade era operar máquinas de crescente complexidade.

Os produtos passaram a ser fabricados em operações parciais e sequenciais, cada uma realizada por um grupo de operários especializados em determinadas tarefas, alheios às demais operações e desconhecendo o propósito do trabalho que executavam. Essa nova situação contribuiu para eliminar da consciência do operário um vínculo social mais intenso com o que se estava produzindo e qual a sua contribuição para o bem da sociedade. O capitalista passou a se distanciar dos operários e a vê-los como uma enorme massa anônima, ao mesmo tempo em que os agrupamentos sociais nas empresas geravam reivindicações, além de diminuir o rendimento do trabalho. A preocupação dos empresários concentrava-se na melhoria dos aspectos mecânicos e tecnológicos da produção, com o objetivo de produzir maiores quantidades de produtos melhores e mais baratos. A gestão do pessoal e a coordenação do esforço produtivo eram aspectos de pouca ou nenhuma relevância.

Assim, a Revolução Industrial, embora tenha provocado profunda modificação na estrutura empresarial e econômica da época, não chegou a influenciar diretamente os princípios de gestão empresarial até então utilizados. Os gestores das empresas cuidavam como podiam ou como sabiam das demandas de uma economia em rápida expansão. Por vezes, as decisões eram baseadas na organização militar ou eclesiástica dos séculos anteriores. Portanto, fez-se necessário o surgimento de novas teorias administrativas que pudessem melhorar as condições de saúde e segurança dos trabalhadores, melhorando assim sua QVT.

Na Revolução Industrial, as novas tecnologias exigiram uma reorganização do processo produtivo, que passou a ser baseado na divisão do trabalho, na especialização dos operários e na padronização dos produtos. Essa forma de produção gerou uma alienação do trabalhador, com um modelo de gestão centralizada, geralmente sem espaço para a participação ou a criatividade dos trabalhadores. A QVT era baixa, pois as condições de trabalho eram precárias, insalubres e perigosas, e os salários eram baixos. A exploração do trabalho gerou conflitos sociais e movimentos reivindicatórios por melhores condições de QVT, fazendo com que os

gestores começassem a pensar em novas alternativas para a melhora das condições e do ambiente de trabalho.

Chiavenato (2014, p. 320) esclarece que a Teoria Comportamental da Administração é uma abordagem que buscou compreender o comportamento humano nas organizações, integrando aspectos psicológicos, sociais e organizacionais. Essa teoria surgiu como uma reação às limitações e críticas das teorias anteriores, como a Teoria Clássica, que enfatizava as tarefas e a estrutura formal, e a Teoria das Relações Humanas, que se concentrava nas pessoas e nas relações interpessoais. A Teoria Comportamental propôs uma síntese entre essas duas perspectivas, analisando tanto os fatores racionais quanto os emocionais que influenciam o comportamento dos indivíduos e dos grupos nas organizações. A Teoria das Relações Humanas, que enfatizou as pessoas em contraste à Teoria Clássica (que enfatizou as tarefas e a estrutura) foi superada pela nova abordagem da Teoria Comportamental, que procurou integrar a teoria da organização formal com o enfoque das relações humanas.

Segundo o autor, a Teoria Comportamental baseou-se em alguns conceitos fundamentais da Teoria das Relações Humanas, mas os reformulou de forma crítica, e criticou a Teoria Clássica; alguns autores a consideraram uma antítese à teoria da organização formal, aos princípios gerais de administração, ao conceito de autoridade formal e à abordagem rígida e mecanicista dos autores clássicos.

Chiavenato (2014, p. 321) ressalta que os autores adeptos da Teoria Comportamental ou Teoria Behaviorista da Administração, ou seja, autores que, influenciados pela psicologia organizacional, focaram mais no comportamento organizacional do que do comportamento humano, constataram que o gestor precisa conhecer as necessidades humanas para melhor entender o comportamento e utilizar a motivação como um eficaz instrumento para melhorar a QVT. Chiavenato (2014, p. 327) afirma que os administradores podem escolher entre diferentes estilos de administração para lidar com o comportamento das pessoas nas organizações. Esses estilos são influenciados pelas crenças que os administradores têm sobre como as pessoas se comportam no ambiente organizacional. Crenças essas que afetam não só a forma de liderar as pessoas, mas também a forma de distribuir o trabalho, planejar, organizar e controlar as atividades. As organizações são projetadas e gerenciadas com base em certas teorias administrativas. Cada teoria administrativa fundamenta-se em crenças sobre o comportamento humano nas organizações.

Em sua exposição dos estilos de administração, Chiavenato (2014, p. 328) apresenta a comparação de McGregor, que contrasta duas formas distintas e conflitantes de gerir: de um lado, uma forma baseada na teoria clássica, mecanicista e pragmática (que nomeou de Teoria

X), e, de outro, uma forma baseada nas visões contemporâneas sobre o comportamento humano (que nomeou de Teoria Y).

A Teoria X reflete uma visão tradicional e mecanicista da administração, que se baseia na racionalidade, na padronização, na hierarquia e no controle. Essa teoria pressupõe que as pessoas são preguiçosas, indolentes, irresponsáveis e resistentes à mudança, e que precisam ser dirigidas e supervisionadas constantemente. Dessa forma, limita-se a autonomia, a criatividade e a satisfação dos trabalhadores, além de gerar conflitos e desconfiança entre os níveis hierárquicos. A Teoria X pode ser aplicada de forma autoritária ou paternalista, mas ambas são formas de impor a vontade da organização sobre os indivíduos, sem considerar suas opiniões ou objetivos pessoais. Para o autor, quando um administrador adota a Teoria X, ele estaria assumindo uma postura rígida e conservadora, que não se adapta às mudanças e às demandas do ambiente externo e interno, ignorando as contribuições que os trabalhadores podem oferecer para o aprimoramento dos processos e dos resultados da organização, perdendo a oportunidade de criar um clima de cooperação, confiança e comprometimento entre os membros da equipe. A Teoria das Relações Humanas, apesar de tentar humanizar a administração, também é uma forma velada de implementar a Teoria X, pois utiliza técnicas psicológicas para manipular as emoções e as atitudes dos trabalhadores, sem alterar as estruturas e as práticas organizacionais.

O autor esclarece que a Teoria Y, por sua vez, representa uma visão atualizada e positiva da administração, baseada na Teoria Comportamental. Ela parte de algumas premissas sobre a natureza humana, as quais refletem uma visão otimista do ser humano no trabalho, propondo um estilo de gestão participativo, democrático e descentralizado, que estimula a autonomia, a iniciativa e a satisfação dos trabalhadores. As pessoas não sentiriam aversão ao trabalho. Pelo contrário, o trabalho poderia ser uma fonte de prazer e recompensa, quando realizado de forma voluntária e satisfatória, ou uma fonte de sofrimento e punição, quando imposto ou evitado. O esforço físico ou mental no trabalho é tão natural quanto as atividades de lazer ou descanso. De forma natural, as pessoas não seriam passivas ou resistentes aos objetivos da organização, elas poderiam se tornar assim devido a experiências negativas em outras organizações. Os trabalhadores teriam motivação, potencial de desenvolvimento, comportamento adequado e capacidade de assumir responsabilidades, devendo ter autonomia e autocontrole para atingir os objetivos que lhe são delegados pela empresa.

Dessa forma, o controle externo e a ameaça de punição não seriam os únicos meios de obter o comprometimento e o esforço dos funcionários. O homem comum poderia aprender, em determinadas condições, a aceitar e até a buscar responsabilidade. Esse comportamento seria um efeito, e não uma causa, de experiências negativas em alguma organização. Para o

autor, a capacidade de imaginação e criatividade na solução de problemas organizacionais seria amplamente distribuída entre as pessoas. Na atualidade, as potencialidades intelectuais das pessoas seriam apenas parcialmente aproveitadas. Segundo os princípios e pressupostos sobre a natureza humana, a Teoria Y apresenta um estilo de administração aberto, dinâmico e democrático, no qual administrar consiste em criar oportunidades, liberar potenciais, remover barreiras, estimular o crescimento individual e oferecer orientação sobre os objetivos.

Segundo Chiavenato (2014, p. 331), na Teoria Y, proposta por McGregor, administrar significa proporcionar condições favoráveis para que as pessoas possam desenvolver seus potenciais e se autodesenvolver. Essa teoria contrasta com a Teoria X, que prevaleceu por muito tempo e que considerava as pessoas como seres passivos, dependentes e manipuláveis pelas organizações, que lhes negavam a oportunidade de satisfazer suas necessidades pessoais de autorrealização no trabalho. A Teoria Y concretiza-se nas organizações laborais baseada em um estilo de gestão que adota práticas inovadoras e humanistas, como descentralização das decisões e delegação de responsabilidades, ampliação do cargo para maior significado do trabalho, participação nas decisões e administração consultiva, e autoavaliação do desempenho, permitindo que as pessoas tenham autonomia para planejar e executar suas tarefas, enfrentar os desafios que surgem e buscar a realização pessoal e profissional.

Para Chiavenato (2014, p. 611), as organizações precisariam se adaptar às mudanças, enfrentar os desafios e simplificar seus processos, dar autonomia e flexibilidade para as pessoas, valorizando sua inteligência, seu talento e seu conhecimento, e contribuindo para que elas tenham mais tempo livre e qualidade de vida. Esse é o princípio da QVT, que visa beneficiar não apenas o cliente ou o usuário, mas todos os parceiros envolvidos: fornecedores, trabalhadores, gestores, investidores, intermediários etc., e, se possível, também a comunidade ao redor. Além disso, esse princípio abrange não apenas o produto ou serviço oferecido pela organização, mas todos os aspectos internos e externos, como tecnologias, sistemas, processos etc. Tem como objetivo aproveitar toda a sinergia organizacional para melhorar a vida de todas as pessoas, da sociedade e das comunidades.

Na visão do autor, esse é o propósito das organizações, e uma tendência atual é valorizar a QVT e na sociedade. Isso envolve aspectos como o bem-estar físico e emocional dos trabalhadores, a realização pessoal de cada um, a integração social por meio do trabalho em equipe, a ética e a responsabilidade social nas práticas administrativas. Há constantes mudanças e adaptações às novas demandas e desafios, pois as necessidades de ontem não são as mesmas de hoje, nem serão as mesmas de amanhã. Chiavenato (2014, p. 613), aponta que uma teoria administrativa tem como princípio orientar constantemente novas direções, oferecer novas

alternativas para melhorar a qualidade de vida das pessoas e das organizações e, enfim, contribuir para fazer do mundo um lugar mais agradável para se viver e aproveitar, tanto para nós quanto para as próximas gerações. Há um grande desafio pela frente, e o administrador é o agente central dessa ação inovadora.

A Teoria Y contribui para a QVT ao dar voz às necessidades dos trabalhadores e promover um clima organizacional favorável, baseado na confiança, no respeito e na cooperação, favorecendo o alinhamento entre os objetivos individuais e organizacionais, o que aumenta o comprometimento, a produtividade e a retenção de talentos. O arcabouço teórico apresentado contribuiu para a compreensão do papel central da gestão das condições de trabalho na QVT, pois influencia diretamente no bem-estar, na satisfação e na produtividade dos trabalhadores.

Por fim, a Teoria X e a Teoria Y discutem as diferentes concepções a respeito da natureza humana, examinando como essas perspectivas podem influenciar a compreensão e a gestão das necessidades e expectativas dos trabalhadores no contexto de trabalho remoto e virtual. Por meio da Teoria Y, buscou-se demonstrar como um ambiente de trabalho saudável e estimulante pode melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com Limongi-França (2004, p. 23), historicamente, na maioria das organizações, o que se analisa são ações paliativas ou reativas aos requisitos civis e criminais. Para a gestão de pessoas, foram realizados estudos iniciais de redução da fadiga física, que agiram como vetores da organização dos estudos ergonômicos , além de estudos sobre o moral dos trabalhadores e sobre os modelos das Teorias X e Y, caracterizados por maior e menor nível de controle. Na última década do século XX, tornaram-se novos paradigmas da QVT os temas de responsabilidade social, do envelhecimento populacional e do desenvolvimento sustentável. A Teoria Y contribuiu para o desenvolvimento de soluções práticas e evidenciais que possibilitem melhorias do bem-estar físico e mental, proporcionando o surgimento dos conceitos atuais de QVT, especialmente no contexto de transformações tecnológicas e desafios sociais provocados pelo isolamento durante a pandemia de Covid -19.

## **5.2. Desenvolvimento do Conceito de QV**

Gómez e Caballero (2021, p. 97) discutem o conceito de QV, que é complexo e abrange várias dimensões, como saúde física, estado psicológico, nível de independência, condições de vida e relações sociais. Esse conceito ganhou atenção a partir dos anos 1960, quando mudanças

sociais e novos modelos epidemiológicos começaram a priorizar a avaliação da QV em relação a meros indicadores de morbidade e mortalidade. O foco deslocou-se para o bem-estar, a autonomia pessoal e as relações sociais, considerando o impacto das doenças e os tratamentos na vida das pessoas. Historicamente, o conceito de QV tem duas abordagens: uma que a vê como uma unidade integral, e outra que a considera um conjunto baseado em fatores sociais e ambientais. Com o tempo, surgiram diversas definições, levando a uma compreensão ampla e multidimensional da QV, que inclui tanto aspectos subjetivos quanto objetivos.

Organizações como a OMS reconheceram a importância da QV no estudo da saúde, definindo-a como a percepção que o indivíduo tem de seu lugar na vida, influenciada por cultura, valores e expectativas. O interesse pelo estudo da QV aumentou desde a década de 1970, com o desenvolvimento de métodos claros de avaliação, que são utilizados para entender o impacto das doenças e dos tratamentos na vida das pessoas.

Segundo Gómez e Caballero (2021, p. 98), a QV é influenciada não apenas por fatores clínicos, mas também por elementos da vida cotidiana, como família, amigos e condições econômicas. Isso demanda a necessidade de uma análise teórica do conceito, suas definições, características e contribuições multidisciplinares. Ou seja, a QV é um conceito dinâmico que reflete tanto a situação individual quanto o contexto social mais amplo. Gómez e Caballero (2021, p. 99) afirmam que o conceito de QV tem suas raízes nas ciências econômicas, surgindo em resposta à industrialização e às desigualdades sociais. Inicialmente, buscouse medir a realidade social dos países por meio de indicadores que avaliavam o bem-estar das populações. As definições de QV variam conforme as necessidades humanas, que podem ser básicas ou relacionais e emocionais. Para Gómez e Caballero (2021, p. 101), no início, a discussão sobre QV estava ligada ao meio ambiente e às condições urbanas, com a criação de indicadores socioeconômicos baseados em dados objetivos, como o produto nacional bruto e a renda per capita. Contudo, pesquisas revelaram as limitações desses indicadores para avaliar o bem-estar social de forma abrangente.

Ao longo dos anos, especialmente na década de 1970 e 1980, o conceito de QV evoluiu para considerar não apenas aspectos objetivos, mas também subjetivos, como satisfação e experiências pessoais. Segundo Gómez e Caballero (2021, p. 101), vários autores destacaram esta multidimensionalidade da QV, que inclui desde necessidades básicas até aspectos sociais e espirituais. Esses desenvolvimentos levaram a uma reavaliação da forma como a qualidade de vida é medida, enfatizando a importância da satisfação pessoal e das aspirações individuais em relação às condições de vida. Além disso, críticos apontaram que a mensuração do desenvolvimento deve ir além de indicadores econômicos simples, relacionando progresso

social à liberdade e capacidade dos cidadãos de viver conforme suas crenças e valores. Logo, a QV deve ser compreendida como um conceito integral que abrange tanto condições materiais quanto experiências subjetivas, permitindo uma avaliação mais precisa do bem-estar individual e social.

Segundo Gómez e Caballero (2021, p. 101), o conceito de QV, sob uma perspectiva multidisciplinar, pode ser traçado a partir de suas origens históricas e teóricas, especialmente nas áreas da filosofia, economia, psicologia, sociologia e ciências da saúde. Inicialmente, a QV está ligada à satisfação do indivíduo com a vida, uma ideia que remonta ao pensamento de Aristóteles, que associava a QV à felicidade e à virtude. A filosofia contribuiu com três abordagens principais para definir a QV: a hedonista, que valoriza a busca pelo prazer; a teoria da satisfação das preferências, que se concentra em atender a desejos individuais; e a abordagem dos ideais de uma vida boa, que envolve elementos como autodeterminação e autonomia.

Para Gómez e Caballero (2021, p. 102), economicamente, a QV é vista a partir de condições materiais e necessidades, destacando-se três dimensões: ter (necessidades materiais), amar (relações sociais) e ser (integração à sociedade e harmonia com a natureza). Segundo as autoras, na psicologia e sociologia, a QV é analisada com foco em experiências subjetivas dentro de contextos sociais variados. O conceito multidimensional de QV leva em conta a situação econômica, saúde, moradia e o estilo de vida, refletindo diferentes padrões de valores.

Nas ciências da saúde, Gómez e Caballero (2021, p. 102) esclareceram que há um interesse crescente em avaliar a QV em relação à saúde, com foco em como intervenções médicas impactam o bem-estar. A enfermagem, por sua vez, tem contribuído significativamente para essa pesquisa, priorizando a QV no cuidado dos pacientes. Assim, o conceito de QV se revela complexo e variável, refletindo tanto experiências objetivas quanto subjetivas, e é essencial para entender o bem-estar humano em várias áreas do conhecimento.

Enns (2014, p. 5) afirma que, embora existam mais de 300 instrumentos de avaliação da QV, não há um instrumento universal devido à sua subjetividade e diversidade de dimensões que abarcam o conceito. De acordo com Pessano (2020, p. 49), o conceito de QV é bastante variável e depende do contexto em que é analisado. Pode ser associado à saúde, à felicidade, à satisfação pessoal, a condições e estilo de vida, entre outros aspectos. Brum *et al.* (2012, p. 127) asseveraram que, embora haja uma variedade de conceitos sobre QV, é inegável o seu aspecto de atendimento às necessidades humanas fundamentais e sua dignidade. Gómez e Caballero (2021, p. 103) abordaram a definição de QV e os diversos conceitos e características que a envolvem. Em sua essência, segundo as autoras, a QV refere-se à satisfação das necessidades básicas que contribuem para a felicidade e bem-estar do indivíduo. Elas também trouxeram a

definição dos dicionários, como o British Linguee, que definem QV como a melhoria das condições de vida, influenciada por fatores como saúde, desenvolvimento econômico, estabilidade política e sustentabilidade ambiental.

Já o Observatório de Saúde e Meio Ambiente (OSMAN) descreve a QV como a percepção que o indivíduo tem sobre sua posição na vida, considerando o contexto cultural e valores nos quais está inserido. Essa definição abrange aspectos como saúde física, estado psicológico, nível de independência, relações sociais e a interação com o ambiente. As autoras esclarecem que a QV pode ser vista sob uma perspectiva individual, que considera a felicidade e a satisfação pessoal, e uma perspectiva coletiva, que leva em conta o contexto cultural e social que molda as experiências de vida. A QV é um conceito pesquisado de forma multidimensional que inclui diferentes domínios, como físico (saúde e doenças), psicológico (sentimentos e funcionamento cognitivo), social (relacionamentos e suporte social) e ambiental (condições materiais e acesso a serviços).

Gómez e Caballero (2021, p. 104) ressaltam que é importante notar que a QV é muitas vezes confundida com bem-estar, progresso social e felicidade, mas cada um desses termos tem suas nuances. O conceito é influenciado tanto por fatores contextuais, como o ambiente social e político, quanto por características individuais que afetam as relações e atividades cotidianas. Em resumo, a QV é uma expressão dinâmica e subjetiva que envolve a interação de múltiplos fatores, refletindo tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da vida dos indivíduos e suas adaptações às circunstâncias em que vivem.

### **5.3. Desenvolvimento do Conceito de QVT**

Segundo Forno e Finger (2015, p. 104), a partir do conceito de QV surge um novo conceito: a QVT. Esse conceito adota uma abordagem biopsicossocial do ambiente laboral. No Brasil, esse tema tem despertado o interesse de empresários e administradores, pois pode trazer benefícios significativos tanto para a satisfação dos trabalhadores quanto para a produtividade das empresas. Os autores abordam como aspecto fundamental a relação dos altos níveis de QVT nas organizações com a atração e retenção de talentos. No entanto, há um desafio complexo nos estudos para a identificação e isolamento dos fatores que influenciam na QVT. Há um consenso entre diferentes autores de que a QVT está relacionada às transformações que ocorrem nas organizações da sociedade contemporânea, de modo que sua discussão ultrapassa o campo da saúde e conecta-se a áreas como administração, psicologia e sociologia, dentro de uma abordagem multidisciplinar humanista.

Forno e Finger (2015, p. 104) esclareceram que, embora a QV em geral e a QVT sejam diferentes, elas estão interligadas e se influenciam de forma recíproca. Problemas no trabalho podem levar a desequilíbrios na vida familiar e nas interações sociais fora do ambiente profissional, assim como conflitos pessoais podem afetar a performance no trabalho. Dada a sua relevância nas relações sociais, especialmente no contexto organizacional atual, os estudos e a evolução do conceito de QVT são de muita importância para as organizações contemporâneas, com fortes implicações na Gestão de Pessoas. De acordo com Forno e Finger (2015, p. 105), a QVT tem sido uma preocupação humana desde os primórdios da civilização. Exemplos históricos incluem os ensinamentos de Euclides de Alexandria, que ajudaram a otimizar o trabalho dos agricultores às margens do Nilo, e a famosa Lei da Alavanca de Arquimedes, datada de 287 a.C., que contribuiu para a redução do esforço físico dos trabalhadores, melhorando, assim, sua QVT.

O termo QVT, no entanto, começou a ser empregado formalmente na década de 1950, na Inglaterra, quando Eric Trist e sua equipe do Tavistock Institute conduziram estudos sobre as interações entre indivíduo, trabalho e organização. Eles desenvolveram uma abordagem sociotécnica, com o objetivo de aliviar os sofrimentos laborais por meio da reestruturação das tarefas. Somente na década de 1960 houve um ressurgimento do interesse pela QVT, impulsionado por pesquisas sobre as melhores maneiras de se realizar o trabalho, com ênfase na saúde e no bem-estar dos trabalhadores.

Esse primeiro ciclo de interesse pela QVT persistiu até meados de 1970 nos Estados Unidos da América, até que questões como a inflação descontrolada e os altos custos energéticos desviaram a atenção dos estudiosos, levando a uma queda no interesse pelo tema. Um segundo ciclo de renovação do interesse pela QVT começou em 1979, motivado pela necessidade de melhorar a produtividade para enfrentar a crescente concorrência internacional e os novos modelos gerenciais, como o japonês. A atenção voltou-se para a QVT, resultando na criação de vários centros de pesquisa nos Estados Unidos da América dedicados ao desenvolvimento de projetos nessa área. Nos anos 1980, a QVT retomou sua relevância na agenda nacional americana, gerando uma série de estudos para definir seu significado e suas aplicações em benefício das organizações.

Forno e Finger (2015, p. 106) afirmam que, no Brasil, as iniciativas voltadas para a QVT são relativamente recentes, refletindo na abertura tardia do mercado nacional à importação de produtos estrangeiros e no aumento da concorrência resultante, assim como na implementação de programas de qualidade total. A partir da década de 1980, começaram a surgir estudos sobre o tema no país, muitos deles influenciados por modelos internacionais, com destaque para

instituições como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, em Brasília, e as Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais.

Apesar da falta de um consenso conceitual, a maioria das pesquisas aborda a QVT como uma resposta ao modelo taylorista. Originada na perspectiva comportamental, a QVT é entendida como uma forma de humanização do trabalho, promovendo o bem-estar e a participação dos colaboradores nas decisões da empresa. As iniciativas de QVT ganharam impulso devido às demandas da sociedade, especialmente no que diz respeito ao aumento das preocupações com os direitos civis e a responsabilidade social das organizações.

De acordo com Forno e Finger (2015, p. 106), pesquisadores como Walton, Hackman e Oldham, Westley, Lippitt, Werther e Davis, Huse e Cummings são tidos como os precursores da abordagem científica de QVT e contribuíram com teorias que, apesar das críticas posteriores, influenciam diretamente a forma como entendemos a QVT atualmente. No ano de 1973, Walton publicou o artigo “Quality of working life: what is it?”, no periódico acadêmico Sloan Management Revie, tratando do conceito de QVT. Walton (1973) foi um dos pioneiros na sistematização da QVT e reconheceu que esse conceito está diretamente ligado à satisfação das necessidades e aspirações dos trabalhadores, enfatizando a humanização do ambiente laboral e a responsabilidade social das empresas. Ele propôs um modelo de avaliação baseado em oito categorias fundamentais: compensação adequada e justa (relativa ao salário, considerando-se fatores como experiência, responsabilidade, talento e habilidade); condições de segurança e de saúde no trabalho (horários razoáveis, não exposição a condições prejudiciais à saúde, limite de idade para determinados trabalhos que exijam tal restrição); oportunidade imediata para utilização e desenvolvimento da capacidade humana (autonomia, exercício de múltiplas habilidades, informação e perspectivas, execução de tarefas completas e planejamento do trabalho); oportunidade futura para crescimento contínuo e segurança (possibilidades de promoção, progresso na carreira, desenvolvimento de novas habilidades, estabilidade / segurança no emprego; integração social na organização de trabalho (ausência de preconceitos e de estratificação, bom relacionamento interpessoal e integração); constitucionalismo na organização de trabalho (normas que estabelecem direitos e deveres dos trabalhadores, privacidade, diálogo, tratamento justo e direito a recurso); e trabalho e espaço total de vida (equilíbrio entre o trabalho e a vida privada); relevância social da vida no trabalho (imagem que o trabalhador tem da organização e de suas práticas, que leva à valorização ou à depreciação de seu próprio trabalho e carreira, com efeitos diretos na sua autoestima). Essa abordagem holística foi vital para a compreensão da QVT, pois abrangeu tanto os aspectos técnicos quanto os humanos do trabalho.

Em 1975, Hackman e Oldham publicaram o artigo “Development of the Job Diagnostic Survey”, que tratou do desenvolvimento da pesquisa de diagnóstico laboral, publicado no periódico acadêmico de psicologia Journal of Applied Psychology. Hackman e Oldham (1975) avançam na discussão ao associar a QVT a fatores motivacionais internos e ao enriquecimento das tarefas. Eles identificaram três estados psicológicos que são fundamentais para a satisfação do trabalhador: a percepção de significância do trabalho, a responsabilidade pelos resultados e o conhecimento sobre esses resultados. A elaboração do Job Diagnostic Survey por estes autores serve como uma ferramenta prática que permite avaliar a necessidade de reestruturação das tarefas, visando não apenas à produtividade, mas também à motivação do colaborador.

O artigo de Lippitt, Quality of Work Life: organization renewal in action, que trata da QVT e da renovação organizacional, foi publicado no periódico acadêmico Training and Development Journal. Lippitt (1978), em uma linha de continuidade com os estudos anteriores, sintetiza os trabalhos de Walton, agrupando seus critérios em quatro fatores-chave: o trabalho em si, o indivíduo, a produção do trabalho e a estrutura organizacional. Essa simplificação permitiu uma compreensão mais clara dos elementos que afetam a QVT e enfatizou que as práticas de QVT deveriam ser adaptadas conforme o grau de evolução da organização e as necessidades dos trabalhadores. Lippitt (1978) argumenta que essas práticas podem ser mais eficazes caso haja um reconhecimento das necessidades humanas e uma promoção de valores mais humanísticos dentro das organizações.

Westley (1979) enfatiza que os problemas relacionados à QVT deveriam ser vistos como categorias gerais que impactam negativamente essa qualidade. Em uma abordagem mais ampla, o autor trouxe para a discussão os obstáculos que podem comprometer a QVT, ao propor a identificação de problemas políticos, econômicos, psicológicos e sociológicos que impactam a satisfação dos trabalhadores. Assim, a necessidade de promover a humanização no ambiente laboral torna-se evidente. Os desafios que os empregados enfrentam, muitas vezes, originam-se da própria estrutura organizacional, daí a importância de se destruir barreiras que limitam o bem-estar dos colaboradores.

Segundo Forno e Finger (2015, p. 108), para Werther e Davis (1983), as iniciativas voltadas para a melhoria da QVT deveriam concentrar-se em tornar os cargos mais produtivos e satisfatórios. O desenvolvimento de cargos deve levar em consideração os fatores ambientais, organizacionais e comportamentais, buscando equilibrar o respeito às limitações dos trabalhadores e ao seu potencial. O modelo propôs integrar variáveis como supervisão, condições de trabalho, remuneração, benefícios e configuração dos cargos, pois estas influenciariam diretamente a QVT, dado que a natureza do cargo está profundamente

relacionada ao envolvimento do trabalhador. Além disso, a perspectiva de Werther e Davis (1983) destaca que os esforços para melhorar a QVT devem ser multifacetados, considerando fatores organizacionais e comportamentais, com o objetivo de criar um ambiente de satisfação e produtividade.

Forno e Finger (2015, p. 108) afirmam que, no âmbito das contribuições dos pesquisadores internacionais, é importante mencionar Huse e Cummings (1985), cuja proposta afirma que o bem-estar do trabalhador, sua participação nas decisões e na resolução de problemas, bem como a eficácia organizacional, são elementos centrais a serem considerados na QVT. Esses autores sugerem que os trabalhadores deveriam ser incluídos nos processos de decisão, nas atribuições de cargos e na busca por melhorias no ambiente de trabalho.

Por fim, os autores citaram as contribuições que, no cenário brasileiro, reverberam as discussões internacionais, adaptando os modelos clássicos às nossas especificidades culturais. Forno e Finger (2015, p. 108) trouxeram, como exemplo, Fernandes (1996), que propôs a Auditoria Operacional de Recursos Humanos, método que visa avaliar fatores que tornam os cargos satisfatórios por meio de uma visão integrada. Os autores também citaram no cenário nacional Limongi-França (1997), que, ao introduzir o paradigma biopsicossocial organizacional, realçou a importância do equilíbrio entre os aspectos físicos, psíquicos e sociais na promoção da QVT. Segundo Facchini (2014, p. 42), QVT é um termo genérico que pode englobar diversos aspectos como motivação, satisfação, condições de trabalho, estilos de liderança, entre outros.

Segundo Chiavenato (2014a, p. 419), a QVT é utilizada como um indicador das experiências humanas no local de trabalho e do grau de satisfação das pessoas que desempenham o trabalho; esse conceito implica em um profundo respeito pelas pessoas e visa ao bem-estar e à satisfação no trabalho, além de atender aos interesses da instituição devido a seus efeitos na produtividade e na qualidade laboral. A QVT envolve o ambiente de trabalho em aspectos como saúde física e mental, segurança, ergonomia, ambiente de trabalho, relacionamento entre a equipe de trabalho, entre outros. O tipo de cultura presente no ambiente possibilita a QVT, cabendo às áreas de segurança e saúde do trabalho fornecer, de forma racional, informações, análises e ferramentas, que objetivam promover o conhecimento emancipatório e a sensibilização das pessoas para a compreensão do seu significado nas atividades cotidianas, possibilitando práticas seguras e saudáveis que possam preservar as vidas humanas, prioritariamente, atuando com uma visão prevencionista, com respeito aos direitos dos trabalhadores e visando ao longo prazo.

Kilimnik e Sant'Anna (2012) apontaram, em sua obra, a necessidade da discussão das demandas da QVT, como um meio de transformação das contradições em novos caminhos, por meio de uma produção coletiva de políticas institucionais e organizacionais que possibilitem a construção do bem-estar biológico, psicológico, social e organizacional. Os autores ressaltam a necessidade do conhecimento como forma de transformação para garantir a educação e a visão crítica da vida no trabalho. A QVT, para eles, envolve o ambiente de trabalho em aspectos como saúde física e mental, segurança, ergonomia, ambiente de trabalho, relacionamento entre a equipe de trabalho, entre outros.

Em síntese, a QVT é um conceito multifacetado, que evoluiu ao longo das décadas, enriquecendo-se com o aporte de diversos autores, que trouxeram perspectivas novas e críticas à discussão. A busca pela QVT não é apenas uma meta organizacional, mas sim uma necessidade humana fundamental, que demanda um comprometimento coletivo para que se torne realidade. As contribuições desses pesquisadores servem de guia para gestores e organizações que desejam construir ambientes de trabalho que sejam produtivos sem deixar de serem saudáveis e, acima de tudo, humanos.

#### **5.4. Avaliações de QVT no IFSP-SPO**

Conforme Del Grande (2021), a Comissão de Sustentabilidade do *Campus São Paulo* realizou um Diagnóstico Ambiental com a pretensão de resolver as questões identificadas, levando em consideração os riscos associados, as obrigações legais e o propósito educacional da instituição e sua importância social. Além disso, buscou-se alinhar com práticas sustentáveis reconhecidas e implementadas por entidades globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, visando contribuir para o avanço da sustentabilidade do *Campus São Paulo*.

Conforme Silva (2011, p. 135), a precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação é uma realidade que afeta todos os níveis de ensino no Brasil. No que diz respeito ao trabalho docente no ensino superior, é possível destacar, de maneira geral, que essa precariedade manifesta-se pela falta de recursos financeiros, mas, principalmente, pelas limitações enfrentadas no dia a dia das salas de aula. Na maioria das instituições de ensino superior brasileiras, as condições de trabalho são inadequadas, as salas de aula são desconfortáveis e a disponibilidade de recursos tecnológicos é insuficiente. Além disso, a lógica da redução da qualidade do ensino permeia as atividades dos professores.

O eixo QVT da comissão realizou um estudo e levantamento de dados e evidências acerca das iniciativas para a promoção da segurança e saúde e das condições físicas do ambiente de trabalho, e propôs ações para uma gestão sustentável do *Campus São Paulo*. O estudo sobre QVT no *Campus São Paulo*, realizado durante o segundo semestre letivo de 2018, destacou ações de promoção da saúde e segurança realizadas ao longo de cinco anos. Iniciativas como levantamentos de dados dos setores médicos e odontológicos, manutenção de aparelhos de ar-condicionado e gestão de segurança contra incêndio foram examinadas. Inspeções visuais das instalações elétricas e da infraestrutura física também foram parte da pesquisa, que visou melhorar as condições de trabalho e prevenir riscos à saúde da comunidade no *Campus*. Verificou-se que o setor médico promoveu ações para a saúde com campanhas de vacinação contra sarampo e palestras sobre distúrbios do sono, dengue, chikungunya, zika e antitabagismo. O setor odontológico complementou as ações com palestras sobre saúde bucal. Essas iniciativas evidenciaram o compromisso desses setores da instituição com o bem-estar da comunidade.

O IFSP – *Campus São Paulo* realizou algumas ações para promover a segurança e saúde, incluindo palestras e cursos, avaliados de 2016 até 2018. Foi avaliada a presença da disciplina de Segurança do Trabalho nos currículos dos cursos. Alguns cursos não possuíam a disciplina, enquanto outros possuíam disciplinas específicas relacionadas à segurança ou abordavam o tema em disciplinas especializadas. Entre 2016 e 2018, ocorreram várias iniciativas individuais de pesquisa acadêmica focadas na segurança e saúde no *Campus* da instituição de ensino. Em 2016, os estudos concentraram-se na proteção contra incêndios, com trabalhos apresentados em seminários e encontros científicos, incluindo um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Engenharia de Segurança do Trabalho. No ano seguinte, a ênfase foi na cultura de segurança e na sinalização e iluminação de emergência, com resumos expandidos apresentadas em eventos acadêmicos.

Em 2018, foram publicados estudos abordando diferentes aspectos da segurança contra incêndio em ambientes educacionais. Uma dissertação de mestrado da Uninove investigou a gestão de segurança contra incêndio em ambientes audiovisuais no *Campus São Paulo*, enquanto o The Academic Society Journal publicou um artigo sobre as propriedades antichamas de espumas acústicas do estúdio do *Campus*. Além disso, foram apresentados resumos expandidos no III Encontro de Iniciação Científica e Pós-Graduação do IFSP – *Campus São Paulo* (EICPOG), analisando as instalações elétricas e a flamabilidade de espumas acústicas do estúdio de educação a distância. Por fim, a I Mostra de Ciências Tecnologias e Educação –

Uninove discutiu a introdução de videoaulas e a segurança na produção de conteúdo audiovisual no *Campus*.

O *Campus*, durante o período de avaliação, não estava cumprindo com as manutenções e higienizações necessárias nos sistemas de ar-condicionado. Destacou-se a importância de realizar esses serviços periodicamente, por empresas especializadas e seguindo normas técnicas brasileiras, para garantir a qualidade do ar interior e um ambiente saudável e seguro nas instalações. Foi abordada a gestão de segurança contra incêndio na edificação, destacando as muitas inadequações, que persistiam mesmo após estudos apontando as lacunas de segurança, sugerindo a necessidade do fortalecimento da cultura de segurança no *Campus*. A edificação foi classificada como para uso educacional, e não cumpria diversas exigências legais de segurança contra incêndio.

A avaliação mostrou a importância de cumprir os requisitos mínimos de segurança em corredores, acessos e escadas para garantir uma evacuação eficaz em casos de emergência, evidenciando a necessidade da inclusão de materiais incombustíveis na construção e a presença de corrimãos e guardas-corpos para proteção. Além disso, mencionou-se obstruções em saídas de emergência devido a eventos, à falta de equipamentos de combate a incêndio e à ausência de pessoal treinado, o que aumenta o risco em situações de incêndio.

As saídas de emergência por rampas da edificação não atendiam ao cumprimento de normas técnicas do Corpo de Bombeiros do Estado de São Paulo. As principais infrações incluíam a presença de portas nas rampas, pisos lisos e escorregadios, guarda-corpos inadequados e falta de sinalização e iluminação de emergência. Essas falhas representavam riscos significativos para a segurança em caso de emergência, exigindo atenção e correção para atender às normativas vigentes. Problemas nas saídas de emergência por portas foram identificados nas portas corta-fogo, com danos nos dispositivos de fechamento e presença de obstáculos, como uma lousa e armários escolares bloqueando o acesso às portas.

Havia uma série de não conformidades em relação aos hidrantes, acessos obstruídos, manutenção e inspeção vencidas, falta de acessórios essenciais e sinalização inadequada. Além disso, mencionou-se a ausência de treinamento adequado para a equipe e problemas na rede hidráulica, como vazamentos que afetam a funcionalidade dos hidrantes, tornando-os inoperantes em caso de emergência. Foram encontrados problemas significativos com os extintores de incêndio, incluindo obstrução do acesso, sinalização inadequada, armazenamento incorreto e falta de equipamentos. Além disso, muitos extintores não estavam em conformidade, com falhas na realização de conferências periódicas e manutenções técnicas.

O auditório principal foi analisado quanto à proteção contra incêndios, que não cumpria as exigências de segurança contra incêndio. Além disso, uma possível superlotação durante os frequentes eventos poderia obstruir as rotas de fuga, representando um risco para a segurança dos participantes. Esse auditório apresentou várias não conformidades em relação às normas de segurança do Corpo de Bombeiros e à legislação municipal. As portas não seguiam o padrão de abertura para a rota de saída e possuíam defeitos físicos. Além disso, a falta de barra antipânico nas portas de emergência desrespeitava as normas para locais com grande capacidade de público. A sinalização de emergência não estava de acordo, faltando fotoluminescência e manutenção adequada das lâmpadas. Por fim, a iluminação de emergência estava inoperante, e não havia uma brigada de bombeiros civis para locais de alta circulação. Na avaliação da segurança contra incêndios em relação às espumas acústicas usadas no estúdio do *Campus*, destacou-se a falta de conformidade dessas espumas. Além disso, as espumas não cumpriam os padrões técnicos de segurança que definem critérios de isolamento acústico e segurança para habitações.

A análise das instalações elétricas do saguão principal revelou desacordo com as normas que estabelecem critérios de segurança para instalações elétricas, como a inacessibilidade de partes vivas e a não condução de eletricidade por massas acessíveis. A inspeção visual identificou diversas não conformidades com essas normas, incluindo instalações provisórias e exposição de fios, que representavam um risco significativo para os usuários do espaço.

A inspeção visual dos pisos apontou riscos de queda, especialmente para idosos e pessoas com dificuldades de locomoção. No bloco D, os corredores apresentavam cavidades, que aumentavam o risco de acidentes. A pista de atletismo e o caminho do bosque apresentavam irregularidades como acúmulo de água, o que torna o solo escorregadio e favorece a proliferação de mosquitos, além de elevações e buracos causados por raízes de árvores e danos em estruturas hidráulicas. Esses fatores contribuíam para um ambiente inseguro, que necessitava de atenção e manutenção adequadas para prevenir quedas. Foram sugeridas propostas de ações e medidas de promoção à inclusão das questões de segurança, higiene e meio ambiente de trabalho na instituição, visando satisfazer às necessidades de formação da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, foi proposto o acréscimo da disciplina de Segurança do Trabalho nos cursos de licenciatura e demais cursos que não apresentam esses conteúdos em suas grades curriculares, juntamente com a continuidade das atividades de promoção da Segurança e Saúde, como o tratamento dessa temática no ambiente escolar conforme determina a Lei Federal nº 12.645, de 16 de maio de 2012, que estabelece o dia 10 de outubro como o Dia Nacional da

Segurança e Saúde nas Escolas. A importância da capacitação em primeiros socorros para funcionários de instituições de ensino também foi citada, conforme a Lei Federal nº 13.722, de 2018. Além disso, destacou-se a necessidade de corrigir irregularidades nos sistemas de segurança contra incêndio e adotar medidas para prevenir quedas e focos de mosquitos transmissores de doenças, seguindo as diretrizes do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, para vigilância dos ambientes de trabalho.

Finalizando, sugeriu-se aos órgãos da gestão democrática do *Campus* e da instituição que abordassem e colocassem em pauta o tema da gestão da QVT na instituição e analisassem as medidas sugeridas nesse diagnóstico, para que fosse possível um planejamento da gestão dos recursos, que pudesse incluir a segurança do ambiente laboral do *Campus*. Ressaltou-se a importância de manter medidas preventivas e de controle para resolver problemas e atender às exigências legais, com foco na educação e seu no impacto social. O Diagnóstico Ambiental, elaborado por especialistas, foi apresentado como fundamental para orientar decisões e promover as melhorias necessárias.

A análise da estrutura física do *Campus* convida-nos a questionar as contradições e as tensões presentes nas estruturas sociais e políticas. Ao abordar a questão da regulamentação e fiscalização das propriedades privadas em relação às edificações públicas nos quesitos de segurança e proteção contra incêndio, podemos perceber uma série de inconsistências, que revelam uma lógica perversa na administração pública. É notório que o governo federal e o estadual, ao estabelecerem normas rigorosas para a segurança de edificações, busca garantir a proteção dos cidadãos e a integridade das propriedades. No entanto, essa preocupação com a segurança parece não se estender da mesma forma às próprias edificações públicas da União, que apresentam sérias irregularidades e insuficiências em suas condições de segurança. Essa disparidade levanta questões cruciais sobre a eficácia das políticas públicas e a real intenção do Estado em proteger a vida e o bem-estar dos cidadãos.

Adorno e Horkheimer (1997) enfatizaram, em sua obra, a importância da crítica à razão instrumental, que muitas vezes se manifesta na forma de uma burocracia cega, que aplica normas de maneira desproporcional e seletiva. A fiscalização rigorosa sobre as propriedades privadas, sem o mesmo peso sobre os prédios públicos, pode ser interpretada como uma forma de controle social que privilegia o setor privado em detrimento do público. Essa situação não apenas expõe uma contradição do Estado, mas também a falha em cumprir seu papel fundamental de zelar pela segurança de todos os cidadãos, independentemente da natureza da propriedade. Os autores nos alertaram para o risco de nos conformarmos com a realidade, aceitando a lógica do sistema sem questioná-la. A crítica deve ser direcionada não apenas à

aplicação desigual das normas, mas também à própria estrutura que permite que essas contradições persistam. Se o Estado não é capaz de garantir a segurança em suas próprias edificações, como pode exigir o mesmo das propriedades privadas? A Teoria Crítica da Sociedade nos instiga a reavaliar essas questões, a resistir à conformidade e a promover uma visão mais crítica e abrangente das políticas públicas, que reconheça a interdependência entre a segurança pública e a responsabilidade do Estado.

Além disso, essa contradição pode ser vista como uma reflexão da desigualdade social, em que as demandas por segurança e regulamentos parecem ser mais rigorosas para os cidadãos comuns do que para as instituições que deveriam servir a esses mesmos cidadãos. A ausência de fiscalização efetiva sobre os imóveis públicos sugere uma normalização da negligência, em que a vida e a segurança dos trabalhadores e frequentadores de tais espaços são secundarizadas em relação à proteção do patrimônio privado. Assim, a regulamentação e fiscalização das propriedades privadas, quando desprovidas de uma aplicação equânime que inclua os prédios públicos, revelam uma falha sistêmica que deve ser urgentemente abordada. A Teoria Crítica da Sociedade nos convida a não apenas aceitar as normas existentes, mas a desafiá-las e a exigir uma reconfiguração que priorize a segurança e a dignidade de todos, independentemente da natureza da propriedade.

Durante a pandemia de Covid-19, a migração do ambiente de trabalho presencial para o remoto afetou a QVT no *Campus*, pois não havia um planejamento prévio para o período de isolamento social. Partindo da necessidade de se ter ferramentas que possibilitem um planejamento voltado ao bem-estar e que possam minimizar os danos laborais à QVT ocasionados da mudança do ensino presencial para o ensino remoto em uma emergência atípica, o eixo QVT da comissão de sustentabilidade realizou um estudo do trabalho dos servidores docentes do *Campus* durante o isolamento social, que foi descrito nesta pesquisa, na qual QVT está diretamente ligada ao bem-estar no ambiente laboral.

Gonçalves (2013, p. 46) esclareceu que as teorias do bem-estar incorporam um aspecto subjetivo. O bem-estar se relaciona ao consumo que proporcionaria felicidade ao indivíduo, à realização de seus anseios e escolhas pessoais. Desse modo, o critério para avaliar o bem-estar é subjetivo: o indivíduo é o melhor avaliador de seu próprio bem-estar. Mas também se leva em conta que o bem-estar da sociedade depende do bem-estar dos indivíduos que a integram, e cada indivíduo é o melhor juiz de seu próprio bem-estar. E Sanchez (2015, p. 15) assevera a importância que o trabalho do profissional docente exerce na formação intelectual e crítica da população, e a relevância de se avaliar a QV e a QVT desses profissionais, independentemente

de sua área de atuação, além da necessidade de estudos que busquem analisar os fatores que possam influenciar ou impactar na QV e / ou QVT dos docentes.

Os programas de Gestão Pública de Segurança e Saúde no Trabalho para servidores federais têm como principal objetivo minimizar situações de risco ao trabalhador, proporcionando um ambiente de trabalho saudável. Quando bem geridos, reduzem os gastos com indenizações, multas e outras despesas relacionadas ao prejuízo da saúde do trabalhador, mantêm uma boa reputação para a instituição e ajudam a melhorar a produtividade. A gestão da QVT é realizada por meio de avaliações que visam prevenir a incidência de acidentes e doenças no ambiente de trabalho.

Esta seção visou apresentar a possibilidade de uma gestão das condições de trabalho considerando as perspectivas teóricas e práticas relevantes ao ambiente contemporâneo de trabalho que favoreçam o bem-estar do trabalhador e a QVT, além de apresentar os trabalhos da Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO relativas à QVT. No próximo capítulo, a comunicação será abordada sob a perspectiva da gestão e da comunicação social.

## 6. CAPÍTULO 5 – COMUNICAÇÃO

Neste capítulo, a comunicação é abordada visando à gestão e à comunicação social, baseada no referencial teórico de Chiavenato (2014) e no levantamento de teses, dissertações e artigos com temas correlatos, pois, durante o ensino remoto, a comunicação tornou-se um elemento fundamental para garantir a QVT dos profissionais da educação em uma instituição de ensino. Em seguida, é tratada a influência da Escola de Frankfurt, sobretudo com Adorno, nos estudos de Comunicação e Comunicação Social, por meio de sua crítica à indústria cultural e à sociedade de massa, e uma abordagem educacional com Freire (1983).

A pandemia de Covid-19 trouxe desafios de comunicação sem precedentes para o IFSP. Nesse contexto, os setores de Comunicação Social do *Campus* e a Reitoria revelaram-se elementos cruciais, funcionando como um elo entre a gestão da instituição e a comunidade acadêmica. A divulgação das informações, os procedimentos adotados, comunicados e as ações a serem implementadas durante o ERE impactaram diretamente na QVT e no bem-estar dos envolvidos. Primeiramente, a Comunicação Social desempenhou um papel vital na disseminação e divulgação de informações claras, precisas e acessíveis sobre os novos procedimentos adotados. Com a transição do ensino presencial para o remoto, foi necessário estabelecer novas diretrizes, prazos e métodos de avaliação. Por meio de canais de comunicação eficazes, como *site* institucional, redes sociais, plataformas digitais e e-mails, o IFSP-SPO pôde informar alunos e professores sobre mudanças nas políticas acadêmicas, garantindo que todos ficassem cientes das expectativas e requisitos em um momento de incerteza.

Além disso, a Comunicação Social também foi fundamental para a divulgação de medidas sanitárias e ações de proteção à saúde da comunidade acadêmica. Em um cenário de pandemia, foi imprescindível que a população estivesse bem-informada sobre os riscos e as formas de prevenção. O IFSP-SPO, com o auxílio da Coordenadoria de Comunicação Social, pôde veicular informações sobre uso de máscaras, distanciamento social e cuidados gerais de higiene, contribuindo para um ambiente mais seguro e responsável, mesmo no contexto do ERE, pois, durante a pandemia, havia serviços técnicos administrativos e atendimentos presenciais sendo realizados.

Outro ponto importante foi a promoção do engajamento e do sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica. Essas informações foram essenciais para reduzir a ansiedade e o isolamento que muitos sentiram durante a pandemia, especialmente em um momento em que a conexão humana tornou-se mais difícil. Isso se traduziu na valorização do papel da instituição e no fortalecimento da imagem institucional, além de promover a

colaboração entre diferentes segmentos do *Campus*, como entre alunos, professores e técnicos administrativos.

Por fim, a experiência adquirida durante a pandemia pode servir como um alicerce para futuras situações de crise e para a continuidade do uso de ferramentas tecnológicas na educação e futuras situações que necessitem do ERE. A comunicação social das instituições deve ser constantemente aprimorada, incorporando novas formas de interação e engajamento. As lições aprendidas ressaltam a necessidade de se construir canais de comunicação mais dinâmicos e acessíveis, para que, independentemente do cenário, todos os membros da comunidade acadêmica estejam sempre informados e envolvidos.

## 6.1. Papel da Comunicação na QVT

A gestão da comunicação coloca-se como um importante instrumento para coordenar as ações e garantir o bom funcionamento das atividades educacionais, enquanto a comunicação social tem o papel de disseminar informações e promover a integração entre os servidores técnicos administrativos, docentes e alunos.

Conforme Coutinho (2015, p. 16), os primeiros indícios de estruturação da comunicação organizacional no Brasil iniciaram-se no começo do século XX, a princípio no âmbito governamental. Lima (2015, p. 27) demonstra que, na contemporaneidade, a estrutura de comunicação organizacional pode ser composta por diversas áreas trabalhando em conjunto: jornalismo, relações públicas, publicidade, marketing e recursos humanos. Faria *et al.* (2017, p. 550) ressaltaram a importância da comunicação intersetorial para o bom andamento dos processos de trabalho.

Bomani (2021, p. 34) esclarece que os campos da comunicação e da educação possuem a competência de construir novas lógicas narrativas do saber contemporâneo. E de acordo com Nunes (2012, p. 39), a forma como a instituição de ensino distribui e busca informações, constitui suas opiniões, cria discursos, propõe ações ao meio na qual está inserida concebe sua identidade e estabelece suas relações com a sociedade. Já Gaidargi (2013, p. 31) apresenta educar e comunicar como ações concomitantes, embora não sejam intencionais durante a vida acadêmica. Segundo a autora, esses processos consideram a dialética histórico-estrutural nessas duas grandes áreas de conhecimento, em constante construção.

Goulart e Silva (2013, p. 232) apresentam a fundamental importância da comunicação organizacional nas avaliações nas IES, em face à sua obrigatoriedade e utilização como ferramenta imprescindível na reorientação das estratégias e condução de melhorias nos aspectos

de ensino, pesquisa e gestão. Oliveira (2021, p. 61) definiu como educomunicação o conjunto de ações destinadas à integração das práticas educativas por meio do estudo sistemático dos sistemas de comunicação, que criam e fortalecem ecossistemas educativos, estabelecendo uma relação intrínseca entre educação e comunicação. Segundo Simões (2010, p. 165), a comunicação não somente permeia o espaço social e cultural, como ocupa um lugar estratégico na sociedade contemporânea, e as mudanças no campo da comunicação exigem que sejam desenvolvidas novas teorias e práticas no campo educacional. Silva (2013, p. 15) aponta a importância da interrelação entre educação e comunicação no contexto da cibercultura na sociedade contemporânea, tornando imprescindível a reflexão dessa cultura nas diversas modalidades de ensino, especialmente no ensino virtual.

A QVT torna-se ainda mais relevante em um cenário de ensino remoto, no qual os profissionais enfrentam desafios como a falta de contato presencial e a dificuldade em conciliar vida pessoal e profissional. Nesse contexto, a comunicação eficaz torna-se essencial para manter a motivação, a coesão e o bem-estar de todos. Por meio de uma comunicação clara, transparente e participativa, a gestão pode estabelecer canais de diálogo que favoreçam a colaboração e o desenvolvimento de soluções conjuntas para os desafios do ensino remoto. Já a comunicação social, ao promover a interação e a troca de experiências entre os membros da comunidade escolar, fortalece os laços de pertencimento e contribui para a criação de um ambiente de trabalho saudável e acolhedor. Em resumo, a comunicação da gestão e a comunicação social desempenham um papel fundamental na promoção da QVT durante o ensino remoto, favorecendo a colaboração, a integração, o bem-estar e a produtividade dos profissionais da educação e discentes.

Para Chiavenato (2014, p. 133), a comunicação é a troca de informações entre indivíduos, consistindo em tornar uma mensagem ou informação comum. É um dos processos essenciais da vida humana e da sociedade. Para que ocorra, é necessário um código para elaborar a mensagem, que será transmitida através de um canal (como ondas sonoras, letras impressas ou símbolos) a um receptor, que decodificará e interpretará seu significado. Na comunicação pessoal direta, como em uma conversa, a linguagem age como um código, sendo complementada por elementos de comunicação não verbal (gestos, sinais, símbolos). Além disso, a comunicação interpessoal também pode ocorrer de forma remota, através de meios como a escrita, telefone ou internet, para transmitir mensagens, conforme a figura 4.

Figura 4 – Principais propósitos da comunicação na gestão



Fonte: Chiavenato (2014, p. 133)

A importância de comunicar foi demonstrada por Chiavenato (2014, p. 133). As experiências sobre liderança levaram a administração a focar nas oportunidades de ouvir e aprender em reuniões de grupo, bem como avaliar os problemas de comunicação entre grupos nas instituições. Identificou-se a necessidade de melhorar a competência dos administradores por meio do relacionamento interpessoal, a fim de superar os problemas de comunicação, confiança e franqueza no relacionamento humano. Segundo o autor, o foco nas relações humanas revelou que as comunicações internas nas organizações são extremamente deficientes e destacou a importância, para os gestores, de se garantir a participação dos funcionários de níveis mais baixos na resolução dos problemas da organização, promovendo a sinceridade e a confiança entre indivíduos e grupos dentro das organizações.

Para Chiavenato (2014, p. 134), a comunicação precisa ser vista como uma atividade administrativa que tem como objetivos principais fornecer informações e compreensão necessárias para que as pessoas possam realizar suas tarefas e promover atitudes que incentivem motivação, cooperação e satisfação no trabalho. Esses dois objetivos criam um ambiente propício para o espírito de equipe e melhoria do desempenho das tarefas, gerando as condições para as atitudes necessárias que promovam motivação, cooperação e satisfação nos cargos. A Teoria das Relações Humanas enfatiza os grupos, e não o comportamento individual, e a comunicação é tratada como fenômeno social. Dessa forma, ela começou a pressionar a administração para que mudasse suas práticas habituais de gerenciamento de organizações e pessoas.

De acordo com Chiavenato (2014, p. 134), as organizações ainda não utilizam adequadamente as redes de comunicação. Existem várias opções para o envio de mensagens de uma pessoa para outra através de diferentes redes, cada uma com sua própria eficiência, rapidez e precisão. Autores humanistas investigam as redes de comunicação em busca da melhor forma de se comunicar, e concluem que não há um método universal nas organizações, pois a troca de dados e informações ocorre de maneira variada. A eficácia da comunicação depende dos contextos situacionais. A análise das redes de comunicação é essencial para determinar a melhor forma de se comunicar em cada situação.

## 6.2. Comunicação Social, Adorno e Teoria Crítica

Theodor Adorno, um dos principais teóricos da Escola de Frankfurt, teve uma influência significativa nos estudos de Comunicação e Comunicação Social a partir da sua crítica à indústria cultural e à sociedade de massa. Adorno trouxe à tona a discussão sobre como a cultura popular pode ser uma forma de controle social que impede a crítica e a verdadeira expressão artística. Seu trabalho com Max Horkheimer, em “Dialética do Esclarecimento”, é um marco na análise da razão na modernidade, destacando como a razão instrumental pode levar à dominação e à barbárie, em vez de emancipação e liberdade. Adorno via a comunicação não apenas como um meio de transmissão de informações, mas como uma arena para a luta de poder e influência cultural. A Teoria Crítica de Adorno enfatiza a necessidade de uma consciência reflexiva que possa resistir às formas de dominação presentes na cultura de massa.

A influência de Adorno na Comunicação Social é evidente na maneira como os estudiosos abordam a análise de mídia e cultura atualmente. De acordo com Adorno (2009, p. 14), falar de cultura é contrário à cultura, pois, ao denominarmos a cultura, a estamos categorizando no reino da administração, sendo este um conceito absolutamente propício à administração industrializada. Dessa forma, quando falamos em cultura também estamos falando em administração, determinando os modelos para a classificação e organização da cultura. Segundo Adorno (2009, p. 31), a cultura industrializada ensina e estimula a condição em que a vida danificada pode ser tolerada. Adorno (2009, p. 5), relata que os meios audiovisuais de cultura, como o cinema e o rádio, não precisavam mais se apresentar como arte, funcionando com fins econômicos, com o intuito proposital de propagar ideias que não emancipam, e isso ele define como a indústria cultural, ou seja, uma indústria de reprodução em massa que dissemina ideias padronizadas para seu público.

Nesse sentido, para Adorno (2009, p. 5), a racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação, assim a produção cultural não serve à arte, mas apresenta uma função econômica e de dominação produzindo sujeitos adaptáveis à autoridade implementada pela esfera econômica, que esvazia o homem e impõe sua submissão às tecnologias. Dessa forma, a indústria cultural não promove a transformação necessária na sociedade, causando em seus consumidores uma superficialidade e reificação, que não dá conta de formar um sujeito emancipado. A indústria cultural é uma forma de dominação ideológica que padroniza os produtos culturais e as necessidades dos consumidores, e elimina a diversidade, a criatividade e o pensamento crítico.

Na obra “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1997) apresentam a indústria cultural, que englobava o cinema, o rádio, as revistas, a publicidade e outros meios de comunicação de sua época, porém o texto permanece atual para analisar as mídias contemporâneas como, por exemplo, a internet. Adorno e Horkheimer (1997, p. 59) analisam como esses produtos seguem fórmulas repetitivas e previsíveis, que acabam reduzindo a complexidade e a diversidade da realidade e da experiência humana, e mostram como esses produtos criam uma ilusão de individualidade e de escolha, oferecendo variações de um mesmo modelo e que acabam induzindo a uma atitude passiva e ao conformismo nos consumidores, que passam a se identificar com os estereótipos e os valores que são impostos por essa indústria cultural. Para Adorno e Horkheimer (1997, p. 58), a indústria cultural é uma expressão da razão instrumental e do esclarecimento, pois promove a mistificação e a alienação das massas, ao invés de libertar as pessoas da superstição, da opressão e da dominação. Os autores relatam como a indústria cultural manipula as emoções, os valores e as ideologias das pessoas, criando uma falsa consciência e uma cultura homogênea e alienada. Os bens culturais que são padronizados para as massas impedem o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos indivíduos. O conceito de Adorno de indústria cultural é frequentemente utilizado para examinar como a mídia e a comunicação podem ser usadas para manipular a sociedade. Além disso, a Escola de Frankfurt, em geral, e Adorno, em particular, são creditados por estabelecer as bases para os estudos culturais e para a crítica da mídia como práticas acadêmicas.

Costa (2004) apresenta uma reflexão crítica sobre a indústria cultural e seu impacto nos estudos de Comunicação Social. Segundo o autor, a teoria originada na obra “Dialética do Esclarecimento”, de Adorno e Horkheimer, argumenta que existe uma contradição fundamental entre os conceitos de cultura e indústria. A indústria cultural é acusada de submeter tanto a cultura erudita quanto a popular à lógica capitalista, transformando-as em mercadorias e alterando seu significado estético e simbólico para apelar às massas. Isso resulta em uma cultura

que é frequentemente sensacionalista e grotesca, voltada para o prazer imediato em vez de um valor cultural duradouro. Além disso, Costa (2004) sugere que a cultura, dentro dos meios de comunicação, foi reduzida a uma ferramenta para gerar publicidade e lucro, perdendo o que poderia ser entendido como sua qualidade intrínseca, sendo confundida com a produção de conteúdo comercial. O autor faz uma crítica à abordagem dos teóricos de comunicação contemporâneos que, ao ignorarem a macroestrutura da produção simbólica, falham em reconhecer a profundidade das questões levantadas pela Escola de Frankfurt, focando apenas no aspecto imediato da informação e da notícia.

Costa (2004) discute a complexidade das pesquisas sobre a recepção de mensagens na cultura de massa, destacando a tendência de teorias funcionalistas que não capturam a totalidade das mediações estruturais envolvidas, e criticando a abordagem fragmentada que ignora o caráter mimético e os efeitos moduladores sobre a sensibilidade e os padrões culturais. O autor aponta para a monopolização técnica dos meios de comunicação e a consequente tensão com os interesses societários. A qualidade frequentemente reduzida das mensagens e sua conformidade com a cultura mediana são vistas como resultado da racionalização industrial, que busca despertar o desejo por meio de apelos sensoriais e emocionais, abordando a transnacionalização do estilo publicitário e do estilo jornalístico, que segue uma lógica de mercado de forma sistêmica, influenciando a construção da informação e a hierarquização das notícias.

Correia (2005, p. 9) apresenta, em sua obra sobre sociedade e comunicação, uma análise crítica sobre como a midiatização influencia a relação entre indivíduo e sociedade, destacando o papel crescente dos meios de comunicação na formação de normas, imaginários e visões de mundo. O autor observa que a aceleração da midiatização afeta a distinção entre o público e o privado, colocando em foco uma suposta individualidade que promove o pluralismo normativo e a fragmentação cultural. Essa ênfase na individualidade é examinada em relação à experiência coletiva na esfera pública. Além disso, o autor explora como os seres humanos interpretam a realidade através dos significados adquiridos por meio da interação social e da mediação simbólica, que possuem aspectos cognitivos e prescritivos. A linguagem é considerada não apenas uma ferramenta, mas um elemento estrutural nas relações sociais, sendo a mediação linguística fundamental na forma como experienciamos o mundo. Essa perspectiva sublinha a importância da linguagem na constituição social e na experiência humana. A análise da mediação como um processo fundamental na formação cultural, na socialização e no desenvolvimento da personalidade é trazida por Correia (2005, p.10), que argumenta que a

produção simbólica, especialmente aquela realizada pela indústria cultural e de mídia, desempenha um papel cada vez mais significativo nesse processo.

O autor discute diferentes abordagens teóricas sobre a mediação, em particular a mediação cultural, e destaca as teorias de Adorno, que sugerem que a mediação leva a uma reificação das relações sociais, tornando-as mais objetificadas e menos humanizadas. Essa perspectiva crítica aponta para a transformação das interações sociais em relações mais frias, influenciadas pelo crescente impacto da indústria cultural na vida cotidiana. Para Correia (2005, p. 22), a Escola de Frankfurt, com destaque para os teóricos Adorno e Horkheimer, enfatizou a importância de uma perspectiva crítica diante de um mundo cada vez mais alienante, pois propuseram a Teoria Crítica da Sociedade como um meio de defender a reflexão e o pensamento crítico contra a aceitação acrítica dos fatos, promovida pelo positivismo, no âmbito do pensamento hegemônico.

A Teoria Crítica busca integrar o conhecimento científico sobre a sociedade com a reflexão filosófica, desafiando tanto as patologias sociais quanto os modos de pensamento que sustentam tais sociedades disfuncionais. A Escola de Frankfurt criticou a razão instrumental, que foi vista não mais como um meio de libertação humana, mas como um instrumento de dominação. Correia (2005, p. 22) destaca que Adorno e Horkheimer argumentaram que, apesar da aparente diversidade de produtos culturais, a indústria cultural contribui para a homogeneização da experiência individual, impondo uma identidade uniforme em todos os aspectos da vida cultural.

Rüdiger (2009), por sua vez, apresenta uma análise crítica sobre a relação entre cultura, linguagem e estruturas sociais, argumentando que a cultura e a linguagem são dependentes de estruturas sociais concretas, como o trabalho e o poder social, que influenciam e moldam esses planos hermenêuticos. Essas estruturas são vistas como sistemas práticos que afetam mais diretamente os corpos dos indivíduos do que suas mentes, e que devem ser estudadas por meio de modelos teóricos analíticos. Além disso, o autor sugere que as relações sociais só podem ser compreendidas por meio da interação entre linguagem, trabalho e poder, com a cultura sendo apenas um dos fatores nessa equação, enfatizando que, em Adorno, a ação social é mais fortemente influenciada pelas instituições do que por elementos imediatos e isolados, desafiando a noção de que o social pode ser explicado em termos gerais por um único fator.

Adorno estava particularmente interessado em como a mídia de massa poderia moldar a percepção e a consciência das pessoas, muitas vezes de maneiras que reforçavam as estruturas de poder existentes. Por exemplo, em sua obra *A Indústria Cultural: o Iluminismo como Mistificação das Massas*, ele explora como a cultura produzida em massa serve para perpetuar

a passividade e a conformidade, em vez de fomentar o pensamento crítico e a individualidade. A relevância de Adorno para a comunicação contemporânea também pode ser vista na maneira como ele antecipou algumas das preocupações atuais sobre a mídia e a sociedade. Por exemplo, sua crítica à indústria cultural prenuncia debates sobre a homogeneização da cultura e a perda de diversidade cultural na era da globalização.

Da mesma forma, sua análise da razão instrumental antecipa críticas à racionalização e à quantificação em muitos aspectos da Comunicação Social, como a obsessão por métricas e análises em *marketing* e publicidade. O legado de Adorno na Comunicação e na Comunicação Social é profundo e duradouro, pois fornece ferramentas críticas para entender a complexa relação entre cultura e sociedade, fortemente utilizadas pela mídia, e seu trabalho continua a inspirar pesquisadores e teóricos a questionar e desafiar as estruturas de poder que moldam nossa comunicação e nossa cultura.

### **6.3. Comunicação e Educação**

Freire apresenta, em sua obra *Comunicação ou Extensão?*, uma crítica profunda à forma tradicional de se pensar a comunicação e a educação, especialmente no contexto da pedagogia. Freire (1983, p. 14) aborda a visão crítica da comunicação na educação em relação aos educadores e sua função na sociedade, que se diferencia da extensão. O autor relata que o educador se recusa à domesticação dos homens, e com domesticação ele se refere a um processo que busca moldar os indivíduos de acordo com padrões rígidos e comportamentos, que servem mais à conformidade social do que ao desenvolvimento humano consciente. Esse conceito apresenta a ideia de que a educação não deve apenas impor regras ou transmitir e comunicar conhecimentos de forma mecanicista, mas promover uma reflexão crítica e uma formação integral do ser humano, respeitando sua individualidade e potencial criativo.

Ao colocar como tarefa do educador a comunicação, Freire (1983, p. 14) enfatiza que a verdadeira função do educador vai além da simples transmissão de informações. A educação deve ser vista como uma forma de comunicação efetiva entre educador e educando, na qual há um diálogo aberto, uma troca de ideias e uma construção conjunta do conhecimento. Essa comunicação deveria estimular o pensamento crítico, a autonomia, e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, essenciais para a convivência em sociedade. Ou seja, o autor sugere que o papel do educador deveria ser o de facilitar um processo educativo que respeite a individualidade dos alunos, promovendo seu desenvolvimento pessoal e crítico, em vez de se preocupar apenas em moldá-los para se encaixar em um determinado padrão social. Essa visão

promoveria uma educação que valoriza a comunicação e o diálogo como ferramentas fundamentais para o aprendizado.

Freire (1983, p. 40) apresenta os conceitos de estrutura vertical e estrutura horizontal em relação à comunicação, relações humanas e cultura ao longo da história. A estrutura vertical refere-se às relações de transformação que ocorrem entre o ser humano e o mundo ao seu redor. Essa transformação é intermediada pelos produtos criados pelo ser humano, que, por sua vez, são ferramentas mediante as quais ele molda e constrói seu meio. Esse ambiente construído é chamado de cultura. O domínio da estrutura vertical é caracterizado pela intersubjetividade e pela intercomunicação, que envolvem a troca de ideias, valores e significados entre os indivíduos dentro de uma mesma sociedade ou época. Essa interação é essencial para a criação de um mundo cultural coeso, mas limita-se ao contexto de uma época específica.

Por outro lado, a estrutura horizontal diz respeito à continuidade histórica e à interconexão entre diferentes épocas. A ideia é que a intercomunicação não se restringe apenas a um único período, mas estende-se entre diferentes tempos históricos, criando uma rede de relações que possibilita a passagem e a evolução das culturas. Essa exposição e interação entre várias épocas distintas seriam fundamentais para se garantir que a história avance, evidenciando que a transformação cultural é um processo contínuo que passa por diferentes períodos. Assim, a estrutura vertical foca nas relações intraépocas que dão forma à cultura e à história, enquanto a estrutura horizontal concentra-se na continuidade e na interconexão entre diferentes épocas. Juntas, essas estruturas ajudam a entender como a cultura humana é construída, mantida e evoluída ao longo do tempo.

Freire (1983, p. 44) discorre sobre a natureza intersubjetiva do conhecimento humano, enfatizando que a compreensão e a comunicação são fundamentais para a construção do saber. O autor afirma que a estrutura vertical, que pode se referir a hierarquias sociais e formas de organização do conhecimento, só existe em um contexto de comunicabilidade. Isso significa que o conhecimento humano emerge de interações sociais e do diálogo entre as pessoas. Freire (1983, p. 44) destaca a importância da intersubjetividade, ou seja, a capacidade de se relacionar e comunicar entre sujeitos, como algo essencial para a cultura e a história. Essa relação comunicativa seria o que permite o ato cognitivo, ou seja, o processo de conhecer. O autor argumenta sobre a relação gnosiológica, na qual a relação do sujeito que conhece com o objeto conhecido não é suficiente para explicar o conhecimento. A comunicação entre diferentes sujeitos cognoscentes, em relação ao objeto cognoscível, seria fundamental para que o ato de conhecimento exista. Assim, o conhecimento não seria um processo isolado; ele depende de um diálogo e da interação entre pessoas.

Freire (1983, p. 44) sugere que, ao invés de apenas considerar a relação entre sujeito e objeto, é crucial reconhecer a comunicação entre os próprios sujeitos, que é mediada por signos e linguagem. Ele defende a ideia de pensamento e comunidade: para ele, não existiria pensamento isolado, assim como não existiriam seres humanos isolados. O ato de pensar, para o autor, envolveria sempre um sujeito, um objeto e um meio de comunicação. Portanto, o mundo humano seria intrinsecamente ligado à comunicação, na qual os indivíduos interagem, pensam e discutem a realidade. Freire (1983, p. 44) sublinha a ideia de que o conhecimento seria um processo social e dialógico, dependente da interação entre pessoas e da mediação linguística. O contato e a comunicação entre sujeitos seriam essenciais para a construção do saber, reforçando a importância da educação e do diálogo no desenvolvimento humano. Argumentando que o ato de pensar não deve ser visto como algo puramente individual ou transitivo, Freire (1983, p. 45) o afirma como um processo que envolve a coparticipação de outros sujeitos pensantes. Essa ideia enfatiza que o pensamento é uma atividade coletiva e conectada, em que cada sujeito traz suas experiências e percepções.

O autor ressalta a importância da comunicação no pensamento. Comunicação não seria apenas a troca de informações, mas sim um ato de diálogo, no qual há reciprocidade e um compromisso mútuo entre os sujeitos envolvidos. Na verdadeira comunicação, os indivíduos se engajariamativamente com as ideias uns dos outros, e isso se deve a um sistema comum de signos linguísticos. No contexto da comunicação, o objeto do pensamento seria visto como um mediador, não apenas um assunto que um sujeito pensa e que pode ser transferido a outro como um simples comunicado. O objeto deveria ser um ponto de encontro entre os sujeitos, em que ambos podem explorar, questionar e ‘coconstruir’ o entendimento. Assim, o ato de pensar tornar-se-ia uma troca rica, em vez de uma transferência unilateral de informações. Essa ideia crítica de Freire vai ao encontro do que ele denominou de educação bancária, ou seja, um modelo educacional em que o educador deposita informação nos alunos, que fisicamente a recebem, mas não a processam ou interagem com ela de forma crítica. Nesse modelo, os alunos tornam-se passivos, transformados em receptores de conteúdos cristalizados, o que impede o verdadeiro aprendizado e a capacidade de pensamento crítico.

Freire (1983, p. 45) destaca que o pensamento tem uma dupla função: copioscirtiva, que permite a coleta, a elaboração e a construção de saberes, e comunicativa, que envolve a troca e o diálogo entre os sujeitos. Essa dualidade seria fundamental para uma prática educacional que valoriza o sujeito como um agente ativo na construção do conhecimento. O autor enfatiza que o ato de pensar e a comunicação são profundamente interligados, e que a educação deveria ser entendida como um ato dialógico e colaborativo. O verdadeiro aprendizado e crescimento

intelectual ocorreriam quando os indivíduos se engajam mutuamente, refletindo, discutindo e construindo novos significados juntos, em uma troca que respeita e valoriza a participação de todos. Essa perspectiva contrasta fortemente com modelos que tratam a educação como um mero repassar de informações, destacando a necessidade de uma abordagem mais humanista e integradora.

Freire (1983, p. 46) aborda questões fundamentais sobre a comunicação, a compreensão e a educação, enfatizando a importância do diálogo e da construção compartilhada de significados. O autor afirma que a comunicação efetiva só ocorre quando há um acordo em torno dos signos, ou seja, os símbolos e as palavras utilizadas para expressar significados. Sem esse acordo, não haveria compreensão entre os sujeitos, o que leva à incapacidade de se comunicar. Essa ideia foi central para o seu pensamento, pois ele argumenta que compreensão, inteligibilidade e comunicação são partes de um mesmo processo, que se manifestam simultaneamente, e não separadamente. Ele exemplifica esse conceito com a relação entre técnicos (como agrônomos) e camponeses. Quando os técnicos usam uma linguagem técnica que é incompreensível para os camponeses, a comunicação falha. Freire (1983) criticou métodos tradicionais de ensino, como palestras que não consideram a realidade e a linguagem dos camponeses, e propõe o diálogo problematizador como uma abordagem mais eficaz. O diálogo é um processo ativo de construção de significados, no qual todos os participantes têm voz e buscam um entendimento comum.

Freire (1983, p. 46) defende que a educação não deve ser vista como uma simples transmissão de conhecimento, mas sim como uma situação de diálogo e interação entre sujeitos que buscam significados juntos. Ele sugere que a tarefa do educador não é apenas transmitir saberes de forma unidirecional, mas facilitar um ambiente em que o conhecimento é construído coletivamente. Além disso, o autor destaca a importância de um aprofundamento em semântica e comunicação, sugerindo que essa compreensão seria crucial para a eficácia do trabalho dos educadores. Freire (1983) reafirma que a educação é, essencialmente, um ato de comunicação e diálogo, cuja construção de significados dá-se por meio da interação genuína entre todos os envolvidos. O autor enfatiza a necessidade de uma abordagem dialógica na educação, em que a comunicação baseie-se na compreensão mútua e na construção conjunta de significados, ao invés de serem vistos como simples transferências de informações. Essa perspectiva seria fundamental para promover um aprendizado significativo e verdadeiro.

Freire (1983, p. 47) analisa a comunicação sob uma classificação dos atos comunicativos em dois planos distintos: um plano emocional e outro cognitivo. No plano emocional, a comunicação é caracterizada por interações que operam em um nível afetivo, nas

quais os sentimentos e estados emocionais, como medo, alegria ou ódio, seriam contagiantes. O estado emocional de um indivíduo pode influenciar o outro, mas essa comunicação não envolveria uma admiração consciente do objeto de comunicação. É uma interação mais instintiva e primitiva, que pode ocorrer, inclusive, entre animais. Já no plano cognitivo, ao contrário do emocional, essa comunicação envolveria o compartilhamento de conhecimento ou estados mentais. Nesse nível, os interlocutores relacionar-se-iam por meio de signos linguísticos que representariam um conteúdo cognoscível. Essa forma de comunicação exigiria uma admiração pelo objeto discutido, isto é, uma consciência crítica em relação ao que está sendo comunicado. Para o autor, o ato de comunicar, nesse nível, seria uma coparticipação no entendimento do significado, um processo crítico e reflexivo; assim, o diálogo e a troca de ideias seriam fundamentais para a construção do conhecimento.

Para Freire (1983, p. 47), a linguagem é um componente essencial da comunicação no plano cognitivo. Ele afirma que a comunicação eficiente exige que os interlocutores compartilhem um objeto de admiração e utilizem signos linguísticos comuns para facilitar a compreensão mútua. A relação entre pensamento, linguagem e realidade não poderia ser desconsiderada nesse processo. Na comunicação emocional, o caráter intenso dos sentimentos pode dificultar a capacidade de se distanciar da própria experiência afetiva. Isso criaria um obstáculo para a compreensão crítica do conteúdo discutido. Tanto o emissor quanto o receptor da comunicação poderiam ficar imersos em seus estados emocionais, comprometendo a clareza e a profundidade da troca de ideias.

O autor demonstra a importância da distinção entre comunicação emocional e cognitiva. Enquanto a primeira pode ser poderosa e influente em um nível afetivo, a verdadeira comunicação crítica ocorreria quando os indivíduos são capazes de se relacionar de maneira reflexiva e consciente, utilizando a linguagem para compartilhar e construir conhecimento. É essa capacidade de dialogar e entender que transformaria a comunicação em um instrumento de transformação social e aprendizado.

Freire (1983, p. 48) destaca a inseparabilidade entre o pensamento, a linguagem e a realidade social na comunicação. Ele argumenta que a maneira como pensamos e nos expressamos nunca está isolada da realidade que vivemos, o que implica que a linguagem que utilizamos é influenciada e marcada por essa realidade. Ele critica uma abordagem tradicional de extensão do conhecimento técnico, que geralmente tem a intenção de simplesmente transmitir informações dos especialistas para as pessoas, sem considerar a realidade e as experiências locais. Ao invés disso, Freire (1983, p. 48) propõe que a comunicação deve ser um

processo de compreensão mútua, na qual ambos os lados compartilham e discutem os contextos de suas realidades e conhecimentos.

O autor discute a importância da significação dos signos linguísticos na comunicação. Para que a comunicação seja eficaz, é essencial que os interlocutores compreendam o mesmo significado dos signos utilizados. Se ocorre um desvio na interpretação do significado, a comunicação falhará. Ele menciona dois tipos de comunicação: uma centrada nos significados e outra baseada em convicções. A primeira seria fundamental para estabelecer uma base comum de entendimento, enquanto a segunda poderia ser mais complexa, envolvendo a aceitação ou rejeição das crenças expressas. Ou seja, para ele, a comunicação eficaz depende da compreensão mútua e da conexão entre as realidades dos interlocutores. O verdadeiro diálogo deve considerar não apenas os conteúdos transmitidos, mas também as experiências e contextos que moldam essas expressões.

Freire (1983, p. 49) examina criticamente o extensionismo, referindo-se a estratégias de educação e comunicação, especialmente no contexto da educação para a população camponesa. O autor alerta que, frequentemente, o extensionismo poderia desviar-se de seus objetivos educativos mais profundos e se transformar em uma forma de propaganda e persuasão que age nas massas, mas sem comprometê-las em um processo verdadeiramente educativo e libertador. Ele associa o uso de técnicas de comunicação de massa a uma forma de manipulação, na qual a comunicação não promoveria a liberdade e a consciência crítica, mas sim uma assimilação passiva de informações. Para ele, a eficácia do processo educativo não poderia ocorrer sem uma verdadeira conexão com valores e significados relevantes para o contexto daquelas pessoas, no caso, os camponeses.

O autor constata que as dificuldades de comunicação que o educador enfrenta não são meras barreiras, mas revelam a complexidade das realidades socioculturais das comunidades com as quais ele está lidando. Para Freire (1983), a compreensão dessas realidades seria crucial para estabelecer um diálogo verdadeiro e construtivo. A comunicação, portanto, deveria ser entendida como um processo relacional, que levaria em conta as especificidades culturais e sociais dos indivíduos envolvidos. Freire (1983, p. 49) acredita que o sucesso de qualquer tentativa de educação deve envolver um compromisso autêntico com as realidades dos educandos, respeitando e reconhecendo suas vivências e contextos. Essa abordagem vai além da simples transmissão de conhecimento e busca fomentar um processo de conscientização e emancipação.

Freire (1983, p. 50) aborda questões fundamentais sobre a comunicação, enfatizando que tanto a comunicação quanto os signos que representam realidades naturais e sociais podem

ser mal interpretados, dependendo das perspectivas dos envolvidos. Ele distingue dois tipos de signos: os naturais, que existem independentemente da ação humana, e os socioculturais, que são produtos do processo comunicativo. O autor também critica uma visão abstrata e idealizada do humanismo, que não considera a realidade concreta dos homens no mundo. Ele defende um humanismo que é, ao mesmo tempo, crítico e científico, que rejeita a manipulação e busca a libertação dos indivíduos. Para Freire (1983), a verdadeira comunicação deve ser baseada na ação transformadora, reconhecendo que os homens estão imersos em estruturas que muitas vezes os desumanizam ou coisificam. Ele destaca a necessidade de uma abordagem comunicativa que favoreça a educação e a transformação social, rejeitando o termo extensão, por suas conotações de um ensino unilateral e distante da realidade dos indivíduos, e afirmando a comunicação como um processo educativo verdadeiro. A resposta de Freire à pergunta Extensão ou Comunicação? é clara: apenas a comunicação pode viabilizar uma relação educacional e humanizadora.

Em essência, o autor defende uma prática educativa que respeite e valorize a experiência e o conhecimento, promovendo um diálogo autêntico e transformador. Freire (1983, p. 54) aborda a importância da comunicação e da verdadeira cognoscibilidade no processo de aprendizagem. Ele critica aqueles que rejeitam a comunicação efetiva e a coparticipação no conhecimento. A verdadeira cognoscibilidade, segundo o autor, refere-se a uma compreensão profunda e crítica do conhecimento, que só pode ser alcançada por meio de um engajamento ativo e participativo. Freire (1983) enfatiza que, ao se depararem com objetos de conhecimento, algumas pessoas não conseguem adotar uma postura de cognoscente, ou seja, não conseguem se tornar agentes ativos no processo de aprendizagem. Em vez de se envolverem com o conhecimento de forma crítica e reflexiva, permanecem na doxa, que consiste em uma opinião ou crença não fundamentada. Nessa posição, elas se tornam meras repetidoras de informações, não compreendendo verdadeiramente o que estão dizendo, pois apenas relembram ou reproduzem textos que leram sem uma verdadeira assimilação ou entendimento.

O autor reflete sobre a natureza do aprendizado e do conhecimento, ressaltando a necessidade de se ter uma postura ativa e participativa, que permita uma compreensão crítica e profunda do mundo. Isso desafia a passividade e a superficialidade no aprendizado, incentivando um desenvolvimento intelectual e social mais autêntico e transformador. Freire (1983, p. 56) trata da importância da problematização no processo de comunicação e aprendizado. Esse conceito está enraizado na ideia de que o verdadeiro aprendizado e a conscientização surgem quando as pessoas se engajam ativamente com as realidades e experiências que vivem. Com a problematização, o autor refere-se ao ato de questionar e refletir

sobre as situações e conteúdos que cercam a vida dos indivíduos. Em vez de aceitar passivamente informações, os aprendizes são encorajados a investigar e criticar a realidade ao seu redor.

Ele destaca que a problematização ocorre dentro de um contexto de comunicação, que há troca de ideias e diálogo entre diferentes sujeitos. Uma comunicação efetiva é essencial para um aprendizado significativo. Isso implica que a problematização deve estar vinculada às experiências de vida dos indivíduos. É fundamental que os temas discutidos sejam relevantes e significativos para as pessoas envolvidas. Além das experiências concretas, ele também discorre sobre a importância de se discutir conteúdos acadêmicos ou teóricos que, se relacionados à realidade, podem enriquecer a compreensão dos indivíduos sobre o mundo, no que se refere à capacidade dos interlocutores de decifrar e interpretar os símbolos, palavras e conceitos que compõem a comunicação. Freire (1983) argumenta que os participantes do diálogo precisam entender esses elementos para se engajar plenamente no processo de problematização.

O autor enfatiza que todos os participantes da comunicação são sujeitos ativos, capazes de refletir e questionar sobre o que está sendo discutido, e não meros receptores passivos de informações, pois isso levaria a um aprendizado mais crítico e engajado. O autor destaca a importância de uma educação participativa e crítica, na qual a problematização torna-se um instrumento fundamental para a construção do conhecimento e a transformação da realidade. O diálogo, o questionamento e a reflexão ativa, segundo ele, são essenciais para que os indivíduos possam se apropriar dos significados e construir um entendimento mais profundo de suas condições de vida e do mundo ao seu redor. A Comunicação não é somente um meio informativo da gestão, mas um elemento fundamental para garantir a QVT dos profissionais da educação em uma instituição de ensino.

A abordagem desta seção, além de apresentar elementos técnicos de Chiavenato, trouxe a influência e relevância da Escola de Frankfurt para a área da comunicação e a abordagem educacional de Freire sobre ela. A comunicação é um elemento fundamental nas interações humanas, desempenhando um papel de grande importância em diversas esferas da vida, incluindo o ambiente de trabalho, educação e sociedade em geral. Ao abordar a comunicação no contexto QVT, é fundamental reconhecer que uma comunicação eficaz pode criar um ambiente acadêmico mais saudável e produtivo. Quando os profissionais da educação se sentem informados e à vontade para expressar suas opiniões e preocupações, a comunicação torna-se um canal para a construção de um clima institucional saudável, em que a satisfação e o bem-estar dos trabalhadores são priorizados.

A Comunicação Social, por sua vez, é um campo que se relaciona intimamente com a Teoria Crítica de Adorno. Para Adorno, a comunicação não é apenas um meio de transmissão de informações, mas também um espaço de reflexão crítica sobre a cultura e as relações sociais. A Teoria Crítica da Sociedade fornece-nos elementos para questionar as estruturas de poder e as ideologias dominantes que permeiam a sociedade, ressaltando a importância de uma comunicação que promova a emancipação e a conscientização. Nesse sentido, a comunicação social tem o potencial de servir como um veículo para a transformação social, estimulando diálogos que desafiem normas estabelecidas e promovam a justiça social.

Na esfera educacional, a comunicação desempenha um papel vital. A relação entre comunicação e educação é intrínseca, uma vez que a aprendizagem acontece, em grande parte, por meio da troca de ideias e da colaboração entre gestão, técnicos administrativos, educadores e alunos. Uma comunicação clara e aberta no ambiente escolar não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também fortalece a construção de um ambiente de respeito mútuo e inclusão. A educação crítica, inspirada nas ideias de Adorno e Freire, também enfatiza a importância de capacitar os alunos a pensar de forma independente e a questionar as verdades estabelecidas, promovendo uma cultura de diálogo e reflexão.

Dessa forma, a comunicação foi tratada como um elemento essencial que interage de maneira complexa com a QVT, a Teoria Crítica da Sociedade e a educação. Ao fomentar um ambiente de diálogo aberto e crítico, podemos não apenas melhorar a QVT e a educação, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. A reflexão sobre esses temas leva-nos a reconhecer a comunicação como uma ferramenta poderosa para a transformação social e o desenvolvimento humano.

O próximo capítulo apresentará a abordagem da tese com base na Teoria Crítica da Sociedade.

## 7. CAPÍTULO 6 – TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E CULTURA DA ESCOLA

Neste capítulo, fundamentar-se-á a pesquisa na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, partindo da premissa de que há uma relação entre a Cultura Escolar nas instituições de ensino e a abordagem proposta por Adorno, de cultura administrada no capitalismo tardio, mediante a análise das instituições, considerando, também, sua Cultura Organizacional e a Cultura Escolar. Finalizando, será abordada a Dialética Negativa.

A análise crítica contextualizada da tese está desenvolvida por meio da Teoria Crítica da Sociedade, verificando os preceitos e as condições de trabalho na instituição, na qual encontram-se barreiras postas por questões características da sociedade administrada. O respeito à vida e suas condições precisam ser compreendidos e estudados muito além da mera adaptação do indivíduo a essa sociedade administrada e sua racionalidade técnica, mas como uma forma de tomada de consciência e de exigências sobre aquilo em que a técnica pode contribuir para irmos em direção a uma educação emancipadora.

### 7.1. Escola de Frankfurt e Filosofia da Educação

Ao se pensar sobre o trabalho na área da educação, é possível entendê-lo como o processo de formação recebida ao longo da nossa sociedade e contemporaneidade. Cada vez mais, ocorrem mudanças nas concepções visando ao ideal de humanização. Sob essa perspectiva crítica, é importante recolocar em discussão as relações entre o trabalho na área educacional, ética, QVT e as diversas dimensões da educabilidade humana. Na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, a formação humana, visada pela educação, comprehende-se como formação cultural, opondo-se à semiformação.

Essa ideia atribui à educação uma finalidade intrínseca de cunho humanizado. Segundo Duci (2014, p. 41), a socialização da semiformação transformou a cultura e a oportunidade de formação em valor econômico, em bens culturais cujo significado, quando isolado e desvinculado da implementação das realidades humanas, é absolutizado em uma consciência que se distancia cada vez mais da essência da humanidade e de tudo o que lhe é próprio. A reflexão sobre a natureza da educação implica igualmente explicitar o lugar e o papel do trabalho e as condições contrárias à cultura administrada, que não proporciona a QVT.

O trabalho desvela-se pelas práticas na educação, adaptando-se às mudanças das condições histórico-culturais da atualidade. Sua discussão permite não apenas interpelar

momentos significativos desse período de pandemia de Covid-19 e o trabalho remoto na Educação, mas também considerar os aspectos da cultura escolar e discutir conteúdos teóricos fundamentais para o debate sobre o sentido da educação e QVT. Esse debate impõe-se com urgência para os educadores no enfrentamento dos desafios colocados pelas novas condições do período durante e pós-pandemia, responsável por profundos questionamentos das referências do modo de trabalho na área da Educação. Portanto, a busca por um sentido ético humanizador e a QVT na formação são tarefas essenciais para compreendermos o propósito e os desafios da educação em nossa sociedade contemporânea.

Severino (2006) traz o contexto histórico-filosófico de inspiração frankfurtiana na educação e cultura, apontando as contribuições da Escola de Frankfurt, que proporcionaram as bases teóricas com foco na Teoria Crítica da Sociedade, que podem levar o indivíduo à condição emancipadora de sujeito em consonância com o que é pretendido pela QVT na área da educação. Segundo Severino (2006, p. 621), na cultura ocidental, a educação sempre foi vista como um processo de formação humana. Essa formação implica a própria humanização do ser humano, que não nasce pronto, tendo a necessidade de cuidar de si, buscando um estágio de maior humanidade. Portanto, a formação é um processo de tornar-se humano: por meio desse processo, o indivíduo natural torna-se um ser cultural, uma pessoa, indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

A ideia de formação é alcançar, por meio das mudanças, um modo de ser, caracterizado por uma qualidade existencial marcada pelo máximo possível de emancipação e pela condição de sujeito autônomo. Sendo uma situação de plena humanidade, esse conceito, apresentado pelo autor, vai ao encontro do bem-estar presente na QVT educacional. A educação não se limita apenas ao processo institucional e instrucional visível, ela é fundamentalmente um investimento formativo no humano, seja na relação pedagógica pessoal ou no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente e discente é considerada uma mediação universal e insubstituível nessa formação, tendo em vista a educação na busca contínua pela formação humana. O objetivo de alcançar uma formação completa pode parecer utópico e difícil de atingir, especialmente quando confrontado com a realidade histórica da nossa existência. No entanto, ao longo da história, esse objetivo tem sido constantemente almejado e buscado como um horizonte a ser conquistado. Mesmo diante das condições atuais da civilização, que muitas vezes estão marcadas pelo poder de degradação no mundo técnico e produtivo do trabalho, pela opressão na esfera da vida social e pela alienação no universo cultural, a busca pela formação humana persiste.

Apesar das alegações contrárias presentes em diversos discursos, a formação continua sendo fundamental. O crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação como um processo intencional e sistemático não diminui o desafio que enfrentamos. A situação degradada do momento histórico-social em que vivemos apenas aguça essa necessidade de formação, pois a educabilidade humana torna possível superar os obstáculos. Quando falamos de educação, não nos referimos apenas a processos de qualificação técnica, estamos diante de uma busca pela formação integral da personalidade. Nesse contexto, é essencial refletir sobre como a educação foi concebida. Mudanças nas concepções do ideal de humanização têm impactado os sentidos atribuídos à formação humana. Sobre sua reflexão, destacam-se as dimensões ética e política como fundamentos para a compreensão da própria natureza da educação. A busca pelo sentido da formação humana é uma tarefa crucial para os educadores, especialmente diante dos desafios emergentes colocados pelas novas realidades e contextos educacionais.

A Filosofia da Educação desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo perspectivas críticas para compreender e moldar a prática educacional. Ao explorar questões como os propósitos da educação, os valores subjacentes e as implicações éticas, a Filosofia da Educação contribui para uma reflexão profunda sobre como melhor promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, destacando-se as dimensões ética e política que, até o atual momento, prevalecem como fundamentos da compreensão da própria natureza da educação.

O objetivo de Severino (2006, p. 622) foi abordar a questão da essência da educação em relação à formação ética e política, áreas da atividade humana historicamente ligadas à educação pela reflexão filosófica. O autor defende a hipótese de que, atualmente, a educação está sendo concebida como formação cultural, uma perspectiva que sintetiza e supera abordagens anteriores que a consideravam como formação ética em um primeiro momento e como formação política em um segundo momento. A elaboração desse novo conceito de educação, em sua análise, resulta tanto de um processo histórico-cultural quanto de um processo de construção lógico-conceitual.

No entanto, no contexto histórico recente da contemporaneidade, a reflexão filosófica experimenta uma variação nesse modo de conceber a própria ideia da formação humana e, consequentemente, também se altera o modo de visualizar a educação. Embora não tenham sido perdidas as fundamentais referências éticas e políticas, o que emerge é uma dimensão do formar que afirma, nega e ultrapassa as perspectivas éticas e políticas da educação conforme definidas na tradição filosófica ocidental. Na visão contemporânea da Filosofia da Educação, o homem,

em sua natureza mutante, incompleto e lacunoso, não busca um ideal específico ou alcançá-lo, mas enfrenta o desafio de criar para si uma configuração única e imprevisível, como se estivesse dando a si mesmo uma missão.

Para o autor, tanto a ética quanto a política perdem sua autonomia e preponderância exacerbadas como referências básicas isoladas para a prática educacional. Na prática, o homem não seria mais visto como um ser pessoal que desempenha um modelo de ação, nem como um ser social puro, um membro adequadamente ajustado à sociedade. Parece ser esse o significado que o próprio conceito de formação vem assumindo hoje, no contexto da filosofia contemporânea, uma perspectiva particularmente articulada pelo marco filosófico da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

A abordagem filosófica destaca-se como um exercício autônomo da subjetividade em contraste com os métodos e abordagens empíricas das ciências. A questão central que a Filosofia da Educação busca responder é aquela relacionada ao sentido e propósito da educação. Sua perspectiva difere significativamente da Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Economia da Educação, entre outras disciplinas, as quais se dedicam ao estudo dos fenômenos educacionais sob diferentes prismas de manifestações concretas. Para Severino (2006), a ética é um fator fundamental na educação para o desenvolvimento saudável e bem-sucedido dos estudantes e para o trabalho dos profissionais da educação, pois ela permeia todos os aspectos da jornada educacional, moldando relacionamentos, currículo, avaliação e até mesmo o uso da tecnologia. Nesse sentido, a QVT nos ambientes educacionais enfatiza a relação que proporciona o bem-estar entre educação, trabalho e ética, considerando pontos como relações entre professores e alunos, conteúdo curricular e valores, práticas de avaliação e notas, e integração das tecnologias.

Nas relações entre professores e alunos, são fundamentais a confiança, o respeito e a justiça, nas quais são baseadas as interações. Considerações éticas guiam os professores na criação de ambientes de aprendizado seguros e solidários, onde os alunos se sintam ouvidos e valorizados. O “conteúdo curricular” educacional deve ser livre de preconceitos e promover a inclusão, a justiça social e o pensamento crítico. A ética garante uma abordagem equilibrada e objetiva para diversas perspectivas e tópicos desafiadores. Nas “práticas de avaliação e notas”, transparência, equidade e integridade acadêmica são fundamentais para uma avaliação ética. Isso significa empregar práticas justas e não discriminatórias, que mensurem com precisão a aprendizagem dos alunos. Atualmente, a “integração das tecnologias” na educação é uma realidade. A tecnologia desempenha um papel cada vez mais proeminente, como o ocorrido no ERE durante a pandemia de Covid-19, além das considerações éticas em torno da privacidade

de dados, segurança on-line. Portanto, abordar questões éticas na educação não é apenas um exercício teórico; tem consequências no bem-estar e no desenvolvimento das atuais e futuras gerações.

Para explicar a educação e a formação cultural na contemporaneidade, Severino (2006, p. 629) traz à tona um panorama em mudança na contemporaneidade. Segundo o autor, após Adorno, não se pode mais ignorar o aspecto repressivo da razão, que serve a um projeto ancestral de dominação sobre a natureza e os seres humanos. É possível reconhecer nas formulações da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt as bases históricas e teóricas que marcam a transição da cultura e da filosofia ocidentais para a era contemporânea. Com toda legitimidade, é atribuída a essa corrente o papel de liderança nesse processo, pois foi ela que, historicamente, encarregou-se de apresentar de maneira sistemática a avaliação inicial de toda a produção filosófico-científica da modernidade, iniciando um acerto de contas que ainda está em curso e continua sendo revisitado e ampliado atualmente.

Para o autor, não é coincidência que a filosofia frankfurtiana tenha surgido e se estabelecido como um diálogo competente e crítico com as influências do positivismo, do neokantismo, do hegelianismo e do marxismo. Severino (2006, p. 630) trouxe à discussão teórica o autor Goergen, por meio da obra Pós-Modernidade: Ética e Educação, que descreve as posições teóricas dos pensadores associados ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt como distintas das perspectivas pós-modernas, pois, enquanto os pós-modernos questionam a legitimidade da razão iluminista, os frankfurtianos buscam preservar a razão, enquanto evitam suas armadilhas de instrumentalização e mal-uso contra a humanidade.

Severino (2006, p. 630) sugere que a filosofia frankfurtiana, especialmente por meio dos trabalhos de Adorno e Horkheimer, promovem uma concepção alternativa da educação, que não se limite a aspectos éticos ou políticos tradicionais, mas que se concentre na cultura como realização antropológica, sem qualquer adjetivação específica. Essa visão está relacionada à rejeição de Adorno à busca pela determinação prévia de significados, característica da razão totalitária da modernidade. Ademais, o autor traz à discussão Habermas, outro importante pensador da Escola de Frankfurt, que defende em sua obra “Pensamento Pós-Metafísico” a racionalidade comunicativa, que permite a realização de uma racionalidade processual aberta à contingência e à pluralidade sem abandonar as pretensões de validade universal.

Severino (2006, p. 630) argumenta sobre a influência da filosofia frankfurtiana na compreensão contemporânea da educação, incentivando uma abordagem centrada na cultura e na racionalidade comunicativa, em oposição às formas de educação exclusivamente éticas ou

políticas. A razão torna-se instrumento puramente racional, dominador por excelência da ciência e tecnologia, conforme explica o autor. A ética e a política sofrem diminuição de intensidade e fundamentação devido ao estreitamento dessa razão pura, que expulsou o corpo e desencantou o mundo. Consequentemente, é impossível discutir a perfeição moral do indivíduo ou qualquer projeto político viável neste cenário. Severino (2006, p. 630) esclarece que a reflexão crítica dos frankfurtianos, liderada por Adorno, resgatou a experiência estética como uma vivência subjetiva da corporeidade através dos sentidos, destacando sua importância como uma experiência fundamental do ser humano. A experiência estética é vista como uma forma de resistência à opressão causada pela racionalidade técnica da sociedade capitalista. O sujeito é concebido como alguém sem moldes predefinidos, um ser contingente com referências históricas limitadas para orientar sua existência.

No âmbito cultural abordado, a cultura não se limita à ilustração, erudição literária ou performance artística, ela engloba todas essas dimensões quando articuladas na experiência vivenciada da autorreflexão crítica e na autonomia do sujeito humano como praticante do exercício público da racionalidade. A semicultura é descrita pelos frankfurtianos como a massificação da cultura a serviço do capital, a alienação, a padronização e o conformismo resultantes de renúncia, subserviência ou dominação. A formação cultural adorniana destaca-se como um conceito essencial para compreender a cultura contemporânea e suas complexidades.

A Teoria Crítica propôs uma educação emancipatória com base na análise sobre as contradições presentes na sociedade administrada, que costuma exigir padrões de comportamento preestabelecidos, negando a subjetividade humana. Com atenção ao desenvolvimento concreto do pensamento, e não uma visão inerte da realidade, a Teoria Crítica considera a mobilidade de ideias de acordo com o período histórico. Dessa forma, a racionalidade encontrada na ciência e na cultura é pensada para mostrar uma proposta de reorganização social, que possui como objetivo ultrapassar os obstáculos para a emancipação e a superação da barbárie e da dominação social.

Severino (2006, p. 631) afirma que o compromisso da Escola de Frankfurt com a educação emancipatória está ligada a uma afirmação das necessidades inerentes à era contemporânea. Os ecos da inspiração de Frankfurt ressoam no meio cultural e filosófico atual, tendo como cerne da verdade do novo conceito educacional a formação do próprio sujeito. Porém, devido à ambiguidade e à contradição da linguagem, alguns cuidados preliminares de esclarecimento precisam ser tomados. O termo formação é presente em diferentes conceitos

educativos, mas é mais frequentemente utilizado em contraste com informação. Em outras ocasiões, carrega consigo a ideia de moldar e dar forma, o que implica em uma crítica constante.

Após Auschwitz, tornou-se necessário reavaliar o passado e fazer uma crítica severa do presente, se desejamos um futuro mais humanizado. Ao mesmo tempo, Adorno alerta para os perigos de um processo educacional baseado apenas na consciência (formação ético-epistêmica), sem levar em conta sua dimensão social, e destaca os riscos igualmente graves de comprometer o ético diante da determinação social (formação política). O autor elucida que, na visão de Adorno sobre educação na obra *Educação e Emancipação*, não se trata simplesmente de moldar pessoas, pois não temos o direito de fazê-lo a partir de sua aparência externa. Quer dizer, não se resume apenas à transmissão de conhecimentos, que é como lidar com algo inerte, mas o objetivo da educação seria promover a formação de uma consciência verdadeira. Isso tem uma relevância política maior, pois sua proposta seria uma exigência política. Ou seja, uma democracia que não apenas funcione, mas que opere de acordo com seu conceito, requer indivíduos emancipados para ser considerada uma democracia eficaz.

O conhecimento, na perspectiva de Adorno, desempenha um papel crucial na educação. No entanto, é essencial compreender adequadamente o significado da razão e da subjetividade. Muitas vezes, o conceito de racionalidade ou consciência pode ser interpretado de forma muito restrita, como simples capacidade formal de pensar. Porém, isso seria apenas um aspecto especial dela, embora necessário. O que realmente caracteriza a consciência é a capacidade de pensar em relação à realidade e a conexão entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e o que está além dele. Esse sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não se restringe ao aspecto lógico-formal, mas está diretamente ligado à capacidade de experimentar. Pode-se dizer que pensar seria equivalente a realizar experimentos intelectuais. Nesse sentido, a educação para a experiência é semelhante à educação para a imaginação. O objetivo da educação seria combater a barbárie, tornando-se um processo emancipatório, no qual há uma luta constante pela autonomia e pela emancipação. Sua única ferramenta seria o esclarecimento, que representa a transição do inconsciente para o consciente, do não saber para o saber, do pseudoconhecimento para o conhecimento genuíno.

Na visão da Teoria Crítica, a função da educação seria garantir a preservação da formação cultural em uma sociedade que a deixou de possuir em suas bases. A industrialização cultural comprometeu essa formação, pois os processos educativos deveriam se dedicar a transformar a razão instrumental em razão emancipatória. A educação pode se tornar eficaz e produtiva ao se estabelecer como um exercício de autorreflexão crítica. O objetivo da educação seria desenvolver uma consciência autêntica, uma formação intrínseca ao sujeito que reflita a

história real da desalienação em meio a uma sociedade alienada. Na sociedade capitalista industrializada, a educação crítica do indivíduo seria essencial para sua emancipação, mas encontra-se bloqueada, resultando em mera adaptação, ou seja, uma formação incompleta, impedindo a experiência emancipadora. A característica fundamental da educação emancipatória reside na análise profunda da relação entre dominação e racionalidade.

Para Adorno (2005, p. 2), a cultura não deveria ratificar a semiformação do indivíduo na sociedade; a sacralização da cultura reforçaria a semiformação, pois a formação trata-se da cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva, embora a cultura remeta à sociedade e intermedie a semiformação. Por isso, a cultura apresentaria um duplo caráter, uma ambivalência, pois a cultura pode ser uma forma de expressão e resistência dos indivíduos diante da dominação social e econômica. Porém, a cultura também pode ser usada como um instrumento de manipulação e alienação, que impede o desenvolvimento crítico e emancipatório das pessoas. Nesse sentido, a semiformação seria o resultado de uma cultura de massa que reproduz os valores e interesses do sistema dominante, sem questioná-los ou transformá-los. A semiformação seria uma forma de falsa consciência que impede a percepção da realidade social e histórica.

Adorno (2005, p. 18), aponta que a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação. Deve-se propor o trabalho da consciência sob uma visão autorreflexiva, para a superação da semiformação. Adorno e Horkheimer afirmaram, sobre a racionalização, que “[...] o mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua” (Adorno e Horkheimer, 1978, p. 98). Para os autores, a civilização técnica possui aspectos caóticos e desconexos do conceito de civilização e de elementos intrínsecos da técnica, visto que, na sociedade moderna, a técnica apresenta posições e estruturas que não respondem às necessidades humanas, mas a outros interesses, vinculados à dominação social que reproduz a barbárie; logo, a irracionalidade travestida de racionalidade técnica mostra o desprezo pelo outro e a falta de visão a longo prazo para a humanidade.

Por fim, Severino (2006, p. 633) conclui afirmando que, considerando a fragilidade das referências ético-políticas das tradições metafísica e iluminista, o novo conceito de educação na contemporaneidade parte da ideia de que os valores são questionáveis e subjetivos, baseando-se na contingência do sujeito. A proposta educacional visaria à formação cultural do indivíduo. Nesse sentido, a referência passa a ser uma nova estética, sem valores éticos ou políticos, mas sim o bem-estar dos sujeitos humanos, também proposto pela QVT.

O cenário atual da cultura é complexo, com diferentes paradigmas filosóficos inspirando a Filosofia da Educação. Enquanto a concepção tecno-funcionalista da educação ainda é forte, a perspectiva estetizante também ganha destaque. A exacerbão estetizante critica a razão instrumental e enfatiza a importância da dimensão estética na educação. A ideia de formação cultural dá à educação uma finalidade antropológica, mais do que ética ou política. Para transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, a educação precisaria ser uma formação cultural. Todavia, a educação em si não pode garantir diretamente que as pessoas tornem-se éticas, uma vez que é uma experiência pessoal. Além disso, não pode assegurar o aprimoramento do contexto social, já que a revolução política é uma experiência exclusiva do sujeito coletivo em sua especificidade.

Adorno (2003) afirma que seria necessária uma atuação crítica na educação, em que as práticas educativas são vistas como uma forma de esclarecimento realizada por meio de uma conscientização crítica necessária ao enfrentamento da dominação. Nesse contexto, a educação seria concebida como um instrumento eficiente de transformação da consciência social, pois a formação possui o compromisso de seguir uma proposta pedagógica e emancipatória, que supere a semiformação exigida pela sociedade administrada. As práticas educativas devem visar a uma formação cultural e à educação crítica para que possam servir de elementos de combate à semiformação e à exploração, entendendo o indivíduo como sujeito, ou seja, percebendo um ser social como um conjunto complexo que necessita de interrelações complicadas. Por ser complexo, ele deve ser analisado tanto em sua singularidade quanto em sua universalidade, como indivíduo e como parte de uma sociedade.

## **7.2. Dialética Negativa**

O livro *Dialética Negativa*, de Adorno (2009a), originalmente publicado em 1966, é uma obra fundamental na filosofia crítica e na teoria social. Adorno buscou reexaminar a dialética hegeliana e o materialismo histórico, criticando tanto o positivismo quanto as abordagens idealistas que não reconhecem a complexidade e a contradição inerentes à realidade: “A problemática filosófica tradicional precisa ser negada de modo determinado, encadeada como está com os seus problemas. O mundo amarrado objetivamente em suas bordas e transformado em uma totalidade não deixa a consciência livre” (Adorno, 2009a, p. 23).

O autor propõe uma forma de dialética que rejeita a resolução de contradições em uma síntese harmoniosa, conforme ocorre na dialética hegeliana clássica. Ele enfatiza a negatividade como um princípio que revela a tensão e a contradição na realidade. A dialética negativa foi

uma crítica à ideia de que a verdade pode ser alcançada por meio de um processo de reconciliação, não sendo uma simples rejeição da afirmação, mas a busca por criticar a totalidade das afirmações de uma maneira que revele as contradições que estas contêm.

Para Adorno (2009a, p. 13), a dialética seria a consciência consequente da não identidade, pois ela não assume antecipadamente um ponto de vista. A não identidade em Adorno representa a ideia de que as coisas e os conceitos nunca podem ser totalmente capturados por uma definição única ou completa. O autor critica, ainda, a tendência da filosofia ocidental de tentar identificar ou categorizar tudo de forma fixa. Para ele, a realidade seria muito mais complexa e contraditória, e qualquer tentativa de reduzir algo a uma identidade fixa ignora essas nuances. A não identidade lembra-nos que a verdade está em constante movimento e que devemos sempre questionar e desconfiar das verdades absolutas.

Adorno (2009a) argumenta contra a totalização do conhecimento e da experiência. A totalidade, segundo ele, tenderia a apagar as singularidades e particularidades, levando à alienação. Ele destaca a ideia de que a filosofia, ao tentar se afirmar como uma totalidade que abrange todas as verdades, frequentemente ignora suas próprias limitações e a complexidade da realidade:

A partir daí vieram à tona a própria limitação da filosofia e sua discrepância em relação à realidade; e, com efeito, tanto mais claramente quanto mais fundamentalmente ela esqueceu aquela restrição, afastando-a de si como algo estranho, a fim de justificar a sua própria posição em uma totalidade que ela monopoliza como seu objeto, ao invés de reconhecer o quanto sua verdade imanente depende dessa totalidade até a sua composição mais íntima. Somente uma filosofia que se liberta de tal ingenuidade merece continuar sendo pensada (Adorno, 2009a, p. 12).

Para o autor, quando a filosofia se afasta dessas restrições e tenta justificar sua posição como se fosse a única forma válida de conhecimento, ela acaba se distanciando da verdade mais profunda que está interconectada com essa realidade ampla e multifacetada. Segundo Adorno (2009a, p. 25), antes de qualquer conteúdo particular, o ato de pensar seria negar e resistir ao que nos é imposto. A crítica à totalidade seria essencial para pensar em alternâncias, diferenças e na resistência à dominação. O conceito de totalidade destrói a verdade, porque apenas a fragmentação do mundo pode nos levar a uma compreensão verdadeira de suas partes e contradições intrínsecas.

A arte possuiria um papel crucial na crítica social; Adorno (2009a) vê a estética como uma forma de resistir à lógica da instrumentalização e da unificação, abrindo espaço para a expressão da negatividade. Ele afirma que o conhecimento nunca consegue apreender

completamente todos os aspectos de uma obra. Assim, não deveríamos encarar o conhecimento como algo que pode criar uma visão total ou completa de uma obra de arte:

O conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente. Ele não deve promover o aparecimento do fantasma de um todo. Assim, a tarefa de uma interpretação filosófica de obras de arte não pode ser produzir a identidade dessas obras com o conceito, consumi-las nesse conceito; não obstante, a obra desdobra-se em sua verdade por meio dessa identidade (Adorno, 2009a, p. 20).

A arte seria a experiência que resiste à totalidade, abrindo uma visão do que poderia ser, não apenas do que é. Ou seja, buscar entender uma obra de arte por meio de conceitos não deveria ser visto como um limite, mas sim como uma forma de explorar sua verdadeira essência. A experiência estética, para Adorno (2009a), permitiria uma relação crítica com a realidade, ao criar um espaço onde a contradição é refletida. De acordo com Adorno (2009a, p. 13), a identidade e a contradição do pensamento seriam interligadas. A totalidade da contradição consistiria em uma não verdade da identificação total, e assim se manifestando nessa identificação, enquanto a contradição seria a não identidade que também afeta o não idêntico.

A indiferença foi discutida na obra como uma forma de resposta a um mundo dominado por normas e conformidade. A visão de um mundo em que objetos seriam valorizados apenas como meios para um fim levou a um empobrecimento da humanidade presente na sociedade, uma vez que trata as coisas apenas como instrumentos, sem considerar sua importância intrínseca:

Com o desencadeamento das ciências da natureza, a reificação e a consciência reificada atualizaram o potencial de um mundo sem falta; aquilo que é coisalmente desumanizado já era antes a condição da humanidade; essa condição se conjuga ao menos com as configurações coisais da consciência, apesar de a indiferença pelas coisas que são avaliadas como puro meio e reduzidas ao sujeito ter contribuído para nivelar a humanidade (Adorno, 2009a, p. 164).

Dessa forma, a indiferença passaria a reinar em situações nas quais o pensamento crítico fosse eliminado. A negatividade, por outro lado, seria uma atitude crítica que desafia a acomodação e busca a liberdade, pois o negativo carrega a potencialidade de uma transformação:

A filosofia retira do negativo aquilo que de algum modo a legitima, do fato de aquele elemento indissolúvel diante do qual ela capitula e do qual se desvia o idealismo também ser em seu ser-assim-e-não-de-outro-modo uma vez mais um fetiche, o fetiche da irrevogabilidade do ente (Adorno, 2009a, p. 47).

Ou seja, a filosofia reconheceu e se aprofundou nas falhas e limitações do mundo, que são aspectos impossíveis de ignorar. Adorno (2009a, p. 47) observa que, ao fazer isso, o idealismo, em sua busca filosófica de ideias absolutas e universais, acaba se desviando dessa realidade concreta. Ele enfatiza que até mesmo o idealismo, em sua busca por perfeições, não escapa de ser uma espécie de fetiche, ou seja, algo que é venerado e que ganha um caráter quase sagrado. Especificamente, o autor refere-se ao fetiche da irrevogabilidade do ente, que implica uma crença na existência de entidades ou ideias que não podem ser questionadas ou revertidas. Portanto, Adorno (2009a) convida os leitores a uma reflexão sobre a importância de reconhecer o que é negativo na filosofia e como essa perspectiva pode oferecer uma base para uma compreensão mais realista e crítica do mundo, em vez de se prender a ideais inatingíveis.

Adorno (2009a) ressalta a importância da autonomia na formação de uma sociedade emancipada. A emancipação verdadeira, em sua visão, não deveria ser reduzida a um ideal utópico, mas ser praticada por meio de um contínuo processo crítico que questiona as condições sociais e históricas. A ideia central é a de que a autonomia do eu, ou seja, a capacidade de agir de forma independente e autônoma, só pode ser avaliada em relação ao que é diferente dele, o não eu. Isso significa que a autonomia não é uma qualidade isolada, mas depende da presença de um outro, que pode ser um adversário ou um oposto:

Só se pode julgar aquilo que é decisivo no eu, sua independência e sua autonomia, em relação à sua alteridade, em relação ao seu não-eu. A existência ou a não-existência da autonomia depende de seu opositor e de sua contradição, do objeto que concede ou recusa autonomia ao sujeito; desvinculada disso, a autonomia é fictícia (Adorno, 2009a, p. 183).

Assim, somente a crítica constante e a contradição poderiam nos orientar na busca pela verdadeira autonomia. Quando ignoramos esse aspecto e consideramos a autonomia como algo absoluto ou independente, corremos o risco de pensar em algo que não é real, ou seja, a autonomia fictícia. Portanto, a essência da autonomia está entrelaçada com a relação que o eu tem com aquilo que é externo a si, e essa interdependência é fundamental para a verdadeira compreensão do que significa ser autônomo.

Para Adorno (2009a, p. 335), o conceito de dialética poderia ser entendido como uma forma de conhecimento que se baseia na crítica e na negação, que não aceita ter concorrentes. Mesmo na sua expressão negativa, ela mantém um princípio de exclusividade que provém da dialética positiva, que se refere a sistemas e totalidades. Nesse contexto, a dialética nega a consciência que não segue seu próprio rigor crítico, considerando-a limitada e suscetível a erros. Historicamente, a dialética sempre se impôs como uma abordagem que impede qualquer saída

de sua lógica interna. Independentemente de como se apresenta, a dialética busca estabelecer uma ligação entre o que é absoluto (ou incondicionado) e o que é condicionado pela realidade. Isso pode gerar um conflito contínuo com a visão teológica, que muitas vezes se vê como a antítese da abordagem dialética. Embora a dialética examine conceitos do absoluto, ela ainda os interpreta a partir de uma perspectiva que é, em si, influenciada e moldada pelas condições do pensamento humano. Logo, o absoluto, mesmo sendo objeto de reflexão da dialética, permanece sempre mediado por limitações e interpretações contextuais.

Nobre (1998), em sua obra, objetivou delinear o percurso intelectual de Adorno, destacando a importância da obra *Dialética Negativa* nesse contexto, por meio de uma introdução e uma exploração. Para isso, o autor segue a ideia central da ontologia do estado falso, que é essencial para entender a relação entre a dialética negativa e a crítica imanente. No Capítulo 3, Nobre (1998) dedica-se à abordagem da ontologia do estado falso em relação à dialética negativa e à crítica imanente. Esse capítulo foi essencial para o entendimento da obra, pois traz à tona os resultados obtidos ao longo do livro a partir das diversas interpretações dos textos de Adorno. O foco foi apresentar a proposta de Adorno sobre a teoria da ilusão socialmente necessária, que redefine conceitos como ideologia, crítica, dialética e aparência, conferindo a eles novos significados. Isso permite ao leitor refletir com a devida profundidade sobre a prática do ensaio como forma, característica do pensamento adorniano.

A dialética negativa, proposta por Adorno, é abordada por Nobre (1998) ao longo de sua obra, refletindo sobre os espaços presentes no ensaio, considerando a diferença entre a exposição de ideias e a realidade das coisas. Essa diferença é apresentada como uma forma de consciência necessária para o ensaio, que deve ser abordada de forma teórica, utilizando conceitos da dialética que discutem a identidade e a não identidade. A obra apresenta a análise de Adorno dos conceitos que o ensaio herda e que deve confrontar, vendo esses conceitos como uma história consolidada, algo que se desenvolveu ao longo do tempo, e isso enriquece a compreensão de sua referência teórica. Nesse sentido, a dialética negativa é apresentada no texto também atuando de maneira ensaística, mesmo que seu foco sejam os conceitos, os quais são complexos de serem tratados dessa forma.

Nobre (1998) afirma, no decorrer de sua obra, que Adorno não se encontra em uma posição insustentável, mas sua posição é, de fato, desafiadora de ser mantida. Embora a noção de uma dialética negativa cause questionamentos sobre sua viabilidade, é preciso ter capacidade de distinguir entre as dificuldades que são viáveis e aquelas que não são, para se poder formular uma linha de argumentação que nos permita fazer as perguntas apropriadas e produtivas ao pensamento de Adorno. Para Nobre (1998, p. 158), a obra “Dialética Negativa” argumenta que

a dialética não deve ser vista como uma simples superação da falsa identidade. Em vez disso, ela afirma que os objetos não devem ser completamente integrados dentro de seu conceito; isso se opõe à visão tradicional, que busca uma correspondência exata entre o pensamento e a realidade.

A contradição, nesse sentido, não é uma mera transformação que o idealismo de Hegel teria tornado inevitável. Segundo o autor, Adorno ressalta que essa contradição não é uma questão de essência heraclitiana, que consiste na ideia de que tudo está em constante mudança, mas sim uma crítica à própria essência da totalização hegeliana. A intenção de Adorno não foi defender Hegel, mas colocar em questão a identidade que ele propõe, que é apresentada como uma alternativa ao idealismo absoluto. Portanto, quando Adorno menciona que o estado falso implicaria em um estado de identidade, ele não estava apenas denunciando a identidade hegeliana em favor de uma não identidade, pois Adorno critica a ideia do estado falso, que representa essa tentativa de identidade, entendida como a absorção do que é conhecido pelo conhecimento em si.

A crítica de Adorno envolve a percepção de que a filosofia hegeliana, que se tornou predominante após mais de cem anos, concretizou-se de maneira distorcida, revelando-se um sistema social que resultou na totalização radical da sociedade. Essa configuração sugere que a realização desse sistema passou a ter um caráter opressivo e desumanizador. Nobre (1998, p. 159) discute a relação entre o modelo hegeliano do prevalecer e a dominação social cega. A dominação opera por meio de uma ofuscação da realidade, que acaba se tornando a única ideologia aceita na ausência de alternativas mais convincentes, evidenciando que a maneira como percebemos a realidade pode ser distorcida por ideologias dominantes. Segundo o autor, Adorno, seguindo a linha de pensamento de Marx, tentou reinterpretar o conceito de espírito hegeliano à luz do trabalho social, partindo da premissa de que a filosofia hegeliana é uma espécie de enigma, cuja solução encontra-se na análise do trabalho social, o que nos ajuda a entender a alienação presente nas relações sociais capitalistas. Ao abordar essa temática, Adorno herdou a complexa tensão de Marx entre o sujeito na forma do portador e um sujeito revolucionário. Ou seja, ele explora como uma perspectiva teórica pode orientar a prática política, levando em consideração a inconsistência do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que questiona a noção de que a transformação do capitalismo baseia-se apenas na posição ocupada pelos trabalhadores nas relações de produção.

Nobre (1998, p. 159) afirma que Adorno observou que o funcionamento do modo de produção, especialmente no contexto das mercadorias, resultaria em uma espécie de paralisia da ação. Isso se dá porque, mesmo as instituições e processos de poder, que parecem autônomos

e imutáveis, têm suas raízes em esforços humanos, especificamente no trabalho concretizado pelos indivíduos. Assim, a autonomia do poder foi apresentada como uma ilusão necessária que, para ser transformada, precisa ser reconhecida. Contudo, essa ilusão faz parte da vida cotidiana das pessoas, constituindo uma barreira para a consciência crítica que poderia levar à transformação social. Dessa forma, a oscilação percebida em pensadores como Marx, Hegel e, de maneira peculiar, em Kant, manifestou-se em Adorno como um reflexo da complexidade histórica do presente. Adorno observou que, para Hegel, a dinâmica das forças sociais que ameaçam a sociedade faz com que ele recorra ao Estado como uma entidade externa a esse conflito, mesmo que isso vá contra sua própria filosofia. Já Marx abordou a transformação das relações de produção como um processo imposto pela lógica histórica, mas imaginou essa transformação como uma ação que deve ocorrer de maneira qualitativamente distinta do sistema fechado em que vive.

Contudo, essa análise não buscou oferecer uma solução definitiva para a ambiguidade da oscilação entre esses pensamentos. Nobre (1998, p. 160) expôs que a questão central que Adorno explora é sobre como expressar a verdade em um mundo falseado. Ele sugeriu que, ao se afastar das soluções já criticadas de Hegel e Marx, o objetivo não é simplesmente apontar seus erros, pois isso remeteria a um entendimento pré-kantiano que ignora a necessidade da ilusão transcendental. O erro, nesse contexto, seria considerado um componente necessário da reflexão filosófica. O autor esclarece que Adorno argumentou que a forma contemporânea do capitalismo não pode ser abordada da maneira que Marx fez em seu tempo, pois não é possível medi-lo apenas pelo seu conceito. Além disso, a crítica marxista ao sistema hegeliano, que denunciava sua natureza mística, revela que Hegel acabou se aproximando da realidade que descrevia. Para aqueles que ainda veem a astúcia da história, Hegel revelou-se um realista fiel, mas sua perspectiva é questionável, já que ele não abordou as contradições do capitalismo de forma imanente.

Assim, Adorno ponderou que Marx não considerou completamente as nuances metafísicas e os aspectos teológicos da filosofia hegeliana. Isso indicaria que, mesmo sendo um modelo crucial na dialética hegeliana, seria necessário criticar os pressupostos e as consequências que surgem de tal modelo, incluindo a própria obra de Marx. Ou seja, segundo Nobre (1998, p. 161), o essencial seria o conceito de dialética em si, pois Adorno não buscou demonstrar que Hegel não opera apenas de forma imanente para, assim, retornar a uma suposta imanência autêntica ou expulsar a dialética de tudo que não seja essencialmente espiritual. Pelo contrário, Adorno quis destacar que a imanência idealista necessariamente se apoia em elementos materiais e não espirituais para poder funcionar adequadamente. Em particular, ele

se referiu ao contexto social, que seria fundamental para que o discurso hegeliano tivesse referência e significado.

Isso implica, segundo o autor, que, do ponto de vista de Adorno, Marx ainda estaria certo em sua crítica a Hegel. Além disso, a ideia de que a invasão do não imanente pertence ao sistema da dialética imanente reflete uma complexidade adicional da própria dialética. Dessa forma, não seria apenas uma questão de reconhecer que a dialética indica que os objetos não são simplesmente absorvidos por suas definições conceituais, e que isso se opõe à norma tradicional de adequação, mas também de entender por que essa dialética seria caracterizada como a ontologia do estado falso. Nesse contexto, podemos começar pela seguinte afirmação: a contradição não seria a transformação que o idealismo absoluto de Hegel precisou fazer dela de forma inevitável; e ela não possuiria uma essência heracliteana.

A contradição, aqui, indica a falsidade na ideia de identidade, que surgiria da tentativa de absorver o que é conceptualizado dentro do conceito. Contudo, essa ilusão de identidade seria algo que está intrinsecamente ligado ao próprio modo de pensar, que, por definição, implicaria em identificar. Assim, Nobre (1998, p. 161) afirma que Adorno propôs uma nova teoria sobre a ilusão necessária. Porém, essa teoria trouxe uma diferença significativa em relação à abordagem de Kant. Enquanto Kant, ao contrário de Hegel, seguia a linha aristotélica ao dissociar lógica de dialética, não atribuindo valor positivo à dialética, Adorno reinterpretou essa crítica kantiana ao incorporar um conceito positivo de dialética. Dessa maneira, Adorno colocou-se em oposição tanto a Kant quanto a Hegel.

Nobre (1998, p. 162) aborda a relação entre o conceito de espírito e a noção de trabalho, explorando como essa ligação se manifesta na prática social e econômica. A ideia central é que a pré-formação subjetiva do processo de produção material, que seria diferente da constituição teórica, revela-se na troca. Essa troca estabelece uma forma de identificação que, embora se declare universal, seria, na verdade, uma ilusão criada pela dinâmica da sociedade capitalista. Nessa análise, Adorno teria argumentado que a ilusão da identidade não é uma construção natural, mas sim histórica e contingente. Essa ilusão surge da forma como a estrutura de pensamento se entrelaça com a realidade social do capitalismo, levando à paralisação da ação e perpetuando a injustiça social. Portanto, para Adorno, a crítica não deveria se basear apenas na crítica da razão ou da ideologia, pois a ideologia, em seu entendimento, não seria apenas um véu que oculta a verdade, mas uma representação contundente da realidade atual.

Nobre (1998, p. 162) relata que Adorno observou que essa ilusão, embora necessária socialmente, não conseguiria legitimá-la a não ser por sua própria existência, ou seja, o que a sustenta seria apenas o fato de que ela existe. Ela se impõe como uma força devido à sua

permanência, algo que Hegel menciona. Nobre (1998) destacou que, no contexto do capitalismo, essa legitimação tradicional ficou comprometida: o desenvolvimento das forças produtivas desafiou a ideia de escassez, e a dominação desconectou-se da produção, e a reprodução material, da sociedade. Isso resultou em uma situação em que as antigas formas de legitimação não possuem mais validade, gerando uma necessidade de repensar as bases da justiça e da identidade dentro da sociedade contemporânea.

De acordo com Nobre (1998, p. 163), seria necessária a discussão da relação entre a dialética e as ilusões sociais, especialmente no contexto da crítica às concepções tradicionais de dialética. Inicialmente, o autor sustenta a crença de que as forças produtivas e as relações de produção podem construir uma sociedade, representando uma visão ilusória e superficial da realidade social. Essa ilusão é considerada vital para a vida cotidiana das pessoas, mas também seria um estado de falsidade que oculta uma estrutura mais complexa de dominação. Logo após, o autor argumenta que, embora a dialética possa ser vista como uma forma de entender essa falsidade, a ideia de um estado correto seria uma libertação da dialética, pois esse estado não se basearia em contradições e sistemas. Assim, a dialética negativa, em oposição ao modelo hegeliano que buscava atingir a síntese por meio da negação, propôs-se a questionar essa necessidade de afirmação.

Portanto, a dialética negativa é apresentada como um meio de compreender a ilusão de identidades sociais que, na verdade, derivam de relações de dominação. Todos os conceitos, inclusive os filosóficos, estão enraizados nessa realidade que os molda para fins de controle sobre a natureza. Assim, a estrutura social humana impõe um modelo de dominação, e essa identidade entre ser e pensar serve como uma forma de manutenção dessa dominação, sendo uma premissa contínua, que deve ser constantemente revisitada ao longo do desenvolvimento das forças produtivas, visto que esse estado atual seria caracterizado por uma falsidade que demanda uma análise mais profunda por meio da dialética negativa.

Nobre (1998, p. 164) explorou a ideia de que a compreensão do momento presente deveria ser marcada pela identificação de um novo estado, na qual os antigos modelos de autopreservação da espécie já não se aplicam. Isso se refere a um momento em que o princípio clássico da escassez, que fundamenta a estrutura de dominação, torna-se irrelevante, abrindo espaço para a possibilidade concreta da utopia. Ou seja, para que possamos reconhecer o presente como um estado falso, é necessário romper com os modelos de dominação que existiram antes do capitalismo. A ruptura, no entanto, não é vista como o ponto central na obra de Adorno e Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento*, que leu o mundo como ainda imerso em violência e dominação. Nobre (1998) declara que, embora pareça que o modelo tradicional

de dominação retorne sob a forma do capitalismo monopolista estatal, é só por meio desse aparente retorno que conseguimos reconhecer a dominação clássica. A partir do surgimento do capitalismo, torna-se possível a crítica a essa forma de dominação, pois o capitalismo é o primeiro modo de produção capaz de gerar sua própria crítica. Esse ponto destaca a importância de se notar não apenas as diferenças entre as obras de Adorno, *Dialética do Esclarecimento* e *Dialética Negativa*, mas também as divergências entre os próprios autores, Adorno e Horkheimer.

Segundo Nobre (1998, p. 164), um exemplo dessa divergência foi dado no debate entre os autores em 1946, em que Adorno criticou a visão de Horkheimer, que, por sua vez, qualificou sua abordagem como estoica. Adorno argumentou que essa autocompreensão seria inadequada, especialmente em um contexto tecnológico avançado, que poderia eliminar a escassez material. A discussão prosseguiu, com Horkheimer enfatizando que, para compreender a teoria da ilusão proposta por Adorno, a qual ele se referiu como a ontologia do estado falso, seria preciso reconhecer a tensão entre a estrutura de dominação e a utopia de reconciliação. Isso só seria possível ao considerar a dinâmica entre a verdade e a inverdade do princípio de identidade, assim como a fluidez entre as fronteiras de imanência e transcendência. O conceito de não identidade seria visto como negativo no estado irreconciliado, pois apresentaria a contradição como um aspecto da identidade. A dialética, portanto, revelou-se como a consciência da não identidade, desafiando os limites do pensamento convencional e o levando a uma reflexão mais profunda sobre suas considerações.

Segundo Nobre (1998, p. 165), Adorno referiu-se à insuficiência inevitável como um elemento fundamental da dialética negativa, essencial para compreender a ilusão de identidade. Essa insuficiência evidencia que a identificação entre o pensamento e o objeto não é completamente real, mas sim uma ilusão necessária. Significaria que, ao pensarmos, estamos sempre tentando identificar conceitos, mas essa tentativa nunca se concretiza de maneira plena. Por isso, a insuficiência do conceito e a dificuldade de alcançar uma verdadeira identidade com os objetos do pensamento tornaram-se o foco da reflexão dialética de Adorno. Esse ponto leva a uma discussão mais profunda sobre a ilusão, pois Adorno utilizou a expressão ilusão inevitável de maneira que remeteu, em parte, ao sentido kantiano, sem deixar de lado a perspectiva marxista da ilusão socialmente necessária. Assim, o capitalismo não poderia ser compreendido sem considerar as dimensões do fetichismo e da alienação que permeiam a realidade social.

Na obra de Adorno, encontramos um limite que o pensamento enfrentou e que deve ser superado. Esse limite evocou a crítica que Hegel fez a Kant, que em muitos aspectos baseava-

se nas premissas de Kant; porém, Adorno ressaltou que Hegel introduziu uma nova abordagem ao tratar da subjetividade finita como uma simples subjetividade que já se ultrapassou, embora a crítica de Hegel fosse válida, pois questionou a visão não histórica de Kant, que sugere que as capacidades humanas estão fixadas de uma vez por todas, apesar de Kant ter apresentado argumentos que se opõem a Hegel.

Adorno argumentou que a filosofia de Kant possui características de uma filosofia da identidade, pois buscou fundamentar a realidade no sujeito, mas também poderia ser vista como uma filosofia da não identidade, na medida em que tenta restringir essa intenção de identidade ao reconhecer os limites que a razão encontra em sua busca. O entendimento de Kant seria refletido na dialética negativa de Adorno, enfatizando que a mediação subjetiva seria, ao mesmo tempo, um bloqueio à objetividade. Portanto, a relação entre identidade e diferença, entre razão e limite, seria crucial para a compreensão do pensamento adorniano.

Conforme declarado por Nobre (1998, p. 166), a mediação não consegue capturar o que seria essencial, ou seja, a essência do ente. Dessa forma, comprehende-se o motivo de a dialética ser considerada a consciência consequente da não identidade. Essa não identidade representa o limite do pensamento, sendo que o ato de pensar, segundo Adorno, implica em algum tipo de identificação. Da origem da chamada ilusão necessária adorniana, emergiu a tarefa de alcançar, para além do conceito, por meio do conceito. Isso remete à utopia do conhecimento, que é descortinar o sem conceito com conceitos, sem torná-lo igual a eles. Para o autor, há uma dificuldade do sujeito em abranger totalmente o ente, sob essa ótica. Embora no conhecimento dialético seja crucial buscar a inadequação entre o pensamento e a realidade, isso não implicaria que a distância entre ambos deva ser absoluta ou fixada.

O limite do pensar da discussão não deveria ser visto como um novo absoluto; por isso, Adorno afirmou que a necessidade da filosofia em trabalhar com conceitos não deveria ser confundida com a virtude de um suposto primado deles, nem deveríamos fazer da crítica dessa virtude um julgamento definitivo sobre a filosofia. Adorno enfatizou que conceitos como o do ser no início da lógica de Hegel possuem, em sua essência, um significado que vai além do próprio conceito. Portanto, o dilema da cópula sintetizou, de certa forma, toda a discussão sobre a ilusão de identidade: o "é" da cópula sugeriu tanto uma identidade real entre os diferentes como a incapacidade de expressar a dinâmica do devir, pois ela tende a congelá-la.

No cerne da questão, estaria o devir, ou seja, a noção de que a cópula não expressaria a essência de algo em relação a outro, mas sim indicaria a transformação do sujeito no predicado, embora isso não signifique que a solução seja estritamente hegeliana. Segundo o autor, para

Adorno, pode-se afirmar que essa mudança filosófica promovida por Hegel não apenas desmantelou a metafísica do ser, mas, de certa maneira, comprometeu seu próprio sistema.

Nobre (1998, p. 167) discute a complexidade do conceito de efetividade, abordando a obra de Adorno em diálogo com Hegel e a tradição materialista, especialmente no contexto da crítica filosófica. Adorno propôs que a efetividade não se limita ao que está presente ou estabelecido; na verdade, a realidade seria mais complexa, sugerindo que há sempre uma dimensão de potencialidade ou possibilidade que transcende a atualidade do que existe. O autor ressaltou que, para a filosofia hegeliana, tudo pode ser explicado por conceitos, o que elimina a possibilidade de permanecer fora das definições rígidas, enquanto a abordagem materialista de Marx, que se focou na práxis, também falhou em capturar essa nuance, já que exige uma ação imediata que poderia não ser mais viável ou acessível. Adorno argumentou contra a ideia hegeliana de que a história e a realidade são justificadas como etapas de um conceito maior. Em vez disso, ele via a imediatide das coisas como uma medida da inverdade, ou seja, algo que se apresenta como real, mas que oculta a rica potencialidade dos seres e eventos, que foi desconsiderada ou perdida devido à sua concretude. Dessa maneira, a dialética negativa, conforme entendida por Adorno, buscou iluminar as possibilidades perdidas que surgem dos objetos endurecidos pela efetividade.

Segundo Nobre (1998, p. 168), Adorno apontou que a transição para a ação prática seria problemática, pois ocorre em um contexto em que o sujeito dissolve-se sem a emergência de uma nova identidade. Assim, mesmo que a montagem seja uma estratégia válida, ela é insuficiente. Adorno propôs, então, o conceito de constelação como uma nova forma de entender as relações entre os conceitos e a realidade. Essa ideia sugere que, ao entender a constelação em que um objeto ou ideia está inserido, conseguimos decifrar as interconexões significativas que constituem seu significado.

Adorno argumentou que esse conceito de constelação não queria investigações metafísicas profundas; a proposta seria buscar uma crítica que fosse fundamentada em uma análise mais empírica e conectada à realidade social, utilizando, por exemplo, as ideias de Max Weber como modelo para esse tipo de abordagem crítica. Essa reflexão visou aprofundar a compreensão sobre a relação entre teoria e prática, de forma a superar as limitações impostas pelos conceitos que não conseguem capturar a complexidade da realidade social. Nobre (1998, p. 169) destaca a crítica à aplicação de teorias sociológicas e categorias fixas ao invés de abordar o que Max Weber chamou de trabalhos materiais. A ideia central foi a de que a constelação, como um conceito, não poderia ser definida rigidamente nem tratada de forma teórica que a separasse de suas configurações concretas.

Adorno ressaltou que o ensaio, como um exercício crítico, seria diferente da teoria formal, pois reconheceu que, apesar de ambos se relacionarem com conceitos, o ensaio falharia em se deduzir diretamente da teoria. Para Adorno, a crítica deveria emergir da análise das ideias sem se restringir ao modo de pensamento que identifica, que limita a liberdade do pensamento crítico. Portanto, a crítica efetiva deveria surgir da denúncia racional do conluio entre mito e conceito, em vez de aceitar passivamente as limitações que esses vínculos criam. O autor tratou da complexidade do pensamento crítico e da relação entre teoria e prática, apontando que conceitos não devem ser aplicados rigidamente aos fenômenos sociais, mas entendidos em suas realidades concretas. Discutiu, ainda, a importância do ensaio como forma crítica que permite um pensamento mais livre e reflexivo, em oposição a abordagens que tentam encaixar-se em molduras teóricas rígidas. A crítica de Adorno enfatizou a necessidade de confrontar, de maneira racional, as inter-relações entre ideias e realidades, para evitar a superficialidade de uma reflexão filosófica ou sociológica que não considere as nuances e especificidades do mundo material.

Nobre (1998, p. 170) discute a relação entre o conceito e a prática do ensaio, na obra de Adorno, destacando a insuficiência inevitável do conceito quando exposto em experimentos concretos. Essa insuficiência não deveria levar à rejeição total da sistematicidade conceitual, pois, embora o pensar possa identificar e organizar por meio do conceito, isso não geraria automaticamente uma crítica a ele. Em vez disso, eliminaria o conceito, pois deve-se o explorar até seus limites.

A dialética negativa, conforme explorada por Adorno, atuou nos espaços do ensaio, refletindo sobre a não identidade entre o que seria expresso e a realidade que se pretendeu capturar. Embora essa reflexão seja essencial para a consciência do ensaio, ela não poderia ocorrer de forma concreta e singular, mas sim por meio da análise conceitual que caracteriza a dialética, que lida com os conceitos como narrativas históricas que moldam nossa compreensão. Sua abordagem também indicou que a dialética negativa adota uma metodologia ensaística, apesar de trabalhar com conceitos que desafiam essa forma de análise. O conceito de dialética negativa, por sua vez, levantou questões sobre sua própria viabilidade. O pensamento se limita, pois acaba buscando identificação, e essa busca por totalidade seria uma característica inerente ao pensamento.

Portanto, a não identidade tornar-se-ia um limite importante na reflexão. O tema central da ilusão de identidade, que permeia tanto a dialética negativa quanto a prática ensaística, visou entender a consciência da desconexão entre o que se apresenta e a realidade. No entanto, essa análise não serviria de base para fundamentar a prática do ensaio, pois não existe uma hierarquia

entre a dialética negativa e os ensaios de Adorno. Se a identificação é uma ilusão que o pensamento precisa enfrentar, não se deveria acreditar que uma teoria da não identidade possa substituir os conceitos hegelianos. Ou seja, a dialética negativa não propôs uma teoria do ensaio, pois isso exigiria abstrair a particularidade que define o ensaio, o que, segundo Adorno, comprometeria sua essência. Assim, ela refletiria simultaneamente sobre a impossibilidade de um método e a compulsão que o pensamento sente ao buscá-lo. Em termos hegelianos, segundo o autor, pode-se dizer que Adorno guardaria uma ternura pelo singular, reconhecendo a importância do particular no seu pensamento crítico.

Segundo Nobre (1998, p. 171), para Adorno, as chamadas investigações metafísicas seriam desnecessárias, porque não se pode estabelecer uma fundamentação teórica para o ensaio, pelo menos não nos moldes tradicionais, que incluiriam uma abordagem metafísica ampla como a da filosofia hegeliana. Nobre (1998, p. 172) esclarece que o movimento de Adorno ao longo de sua carreira intelectual fundamentou-se na ideia de que o idealismo filosófico, em especial em Hegel, ofereceu respostas significativas para o dilema de se realizar uma crítica sem desvalorizar a singularidade. Para Adorno, a crítica deveria coexistir com a valorização do particular. Adorno via em Hegel seu principal interlocutor, e não só se baseou na crítica de Hegel a Kant, mas também encontrou uma metacrítica kantiana em Hegel, que se torna fundamental em sua própria filosofia. O autor afirma que a questão central seria o modelo hegeliano em que o conceito prevalece sobre seu oposto, que Adorno considerava violento e incompatível com a noção de dialética. Essa afirmação de incompatibilidade permitia a Adorno utilizar os conceitos hegelianos de uma forma que se distancia das interpretações tradicionais de Hegel.

Nobre (1998, p. 173) discutiu a complexidade do conceito de crítica imanente, destacando que não é imediatamente claro como essa ideia poderia ser aplicada sem se basear no pensamento hegeliano e suas implicações. A crítica imanente, segundo Adorno, deveria considerar que os objetos do conhecimento não podem ser totalmente absorvidos em seus conceitos. Além disso, a negação determinada não deveria ser entendida como uma simples transfiguração que o idealismo hegeliano impõe sobre a realidade; e ela não deveria ser encarada sob a ótica de Heráclito.

Para Adorno, a essência da dialética residiria na tensão entre o conceito e o que esse conceito representa. Essa tensão seria fundamental para que a dialética funcione como uma forma de crítica. Adorno argumentou que Hegel desafiou a ideia de que o positivo, ou seja, o ser, detinha um privilégio absoluto. Contudo, sua afirmação de que a razão e o ente são idênticos fez com que essa crítica inicial da negatividade fosse tratada como algo a ser superado,

reestabelecendo a primazia do positivo que já se mostrava vulnerável. Adorno destacou que a verdade deveria ser entendida como uma crítica negativa do saber que atravessa o objeto, eliminando a aparência imediata das coisas. Essa perspectiva seria um pilar da dialética negativa, que buscou uma forma de conhecimento que não legitimasse a realidade como um dado à parte. Para Adorno, o saber realmente concordante com o objeto seria aquele que reconhecesse a complexidade das singularidades, e não as admitisse como realidades dadas.

Nesse sentido, foi possível inverter a crítica hegeliana, pois a consciência de que a totalidade conceitual seria ilusória leva à necessidade de se desconstruir essa ilusão de identidade de forma imanente, ou seja, a partir de dentro do próprio sistema. Adorno definiu imanente como aquilo que seria inteiramente parte do nexo dialético. Assim, a crítica imanente tornou-se um movimento interno que busca desfazer as identidades absolutas e levar à reflexão crítica.

Portanto, Nobre (1998) revelou a visão de Adorno sobre a dialética como um caminho para ver além das aparências e questionar a relação entre teoria e realidade, enfatizando a necessidade de um saber que se opõe à ideia de que o ser e o pensamento sejam idênticos. Segundo Nobre (1998, p. 174), o termo imanente estaria sendo utilizado em dois sentidos diferentes, sem qualquer explicação prévia. A expressão totalidade das posições de identidade relaciona-se diretamente à ideia de ilusão necessária de identidade. Esta última diz respeito à tendência do pensamento de superar seu outro, buscando uma unidade com esse outro de acordo com a lógica da identidade e da não identidade.

No entanto, Adorno argumentou que essa pretensão seria efetivamente desmantelada na crítica imanente. Essa crítica deu-se pelo confronto entre a pretensão de identidade e a evidência de que esta não poderia ser totalmente realizada, e não se estaria questionando a realidade desse imperialismo do pensar imerso na própria dinâmica de dominação social. Adorno ressaltou que, caso a dialética se encerrasse em sua própria lógica de forma absoluta, ela se tornaria uma totalidade que remete ao princípio da identidade.

Dessa forma, haveria uma mudança significativa na compreensão do que envolve a crítica imanente. O problema central que se apresentou desde o início seria a viabilidade de uma crítica ao idealismo. Criticar o idealismo internamente implicaria validá-lo, enquanto objeções externas são geralmente rejeitadas por ele como inadequadas, próprias de uma filosofia que não adotou uma perspectiva dialética. Contudo, Adorno sugeriu que a análise não precisou se restringir a essa dicotomia. Seria necessário considerar tanto os aspectos internos quanto os externos, reconhecendo que essa distinção é condicionada historicamente, ou seja, a questão como um todo, poderia estar mal formulada. Portanto, é fundamental entender quais

pressupostos estão envolvidos nas noções de dentro e fora e como esses pressupostos impactam nossa análise.

Os termos dessa discussão poderiam ser resumidos na seguinte forma: o conceito kantiano de ‘eu penso’, que integrou a espontaneidade e a identidade lógica na sua unidade sintética, torna-se para Hegel uma totalidade que representa tanto o ser quanto o pensar. Nesse contexto, o idealismo absoluto acabou aprisionando tudo em seu rodamoinho da imanência.

A valorização da indiferença entre espontaneidade produtiva e identidade lógica indicava que, na dialética hegeliana, o sujeito predomina, implicando em uma perda do impulso crítico inicial que reside na não identidade entre saber e objeto. Assim, Adorno afirmou que a pura identidade seria algo que o sujeito impõe e, portanto, é algo vindo de fora. Paradoxalmente, criticar essa identidade de forma imanente também envolve uma crítica externa, revelando a complexidade da análise que Adorno propõe.

Nesse contexto, para Nobre (1998, p. 175), a dialética seria entendida como a teoria que revela a não identidade entre sujeito e objeto dentro das formações sociais. A lógica da dominação, nessa perspectiva, reside na ilusão necessária de que existe uma identidade verdadeira entre sujeito e objeto. Assim, a dialética apresentar-se-ia como uma ontologia do estado falso, uma vez que, para entendê-la corretamente, não é necessário aceitar a ideia hegeliana do infinito da imanência, que parte de um pressuposto que a dialética rejeita: a redução do mundo a um único polo subjetivo fixo, ou seja, tratar a filosofia como mera filosofia do espírito.

Para Adorno, a crítica imanente não se limitaria a comparar um conceito com aquilo que ele descreve, buscando uma eventual unidade entre eles. Na realidade, essa crítica consideraria a não identidade entre o conceito e sua aplicação prática, desafiando a ilusão de que existe uma verdadeira identidade entre eles. Como resultado, a crítica imanente deveria incorporar elementos materiais do que está sendo abordado que não podem ser completamente assimilados pelo conceito. Isso implicaria que, na busca de um entendimento que transcende a mera categorização conceitual, esses conceitos, como o de ser no início da obra de Hegel, devem ser vistos tanto em sua imanência quanto em sua transcendência. Ao ter consciência dessa relação, eles poderiam se libertar de um certo fetichismo que os limita.

Essa reivindicação de Adorno sobre a crítica imanente também sugeriu um modelo de reinterpretAÇÃO de conceitos tanto hegelianos quanto marxistas. Por exemplo, a ideia de ideologia transforma-se na naturalização da ilusão de identidade. Por outro lado, a imanência seria considerada um conjunto de posições de identidade, que refletem as interpretações do espírito em relação à não identidade entre ser e pensar. Assim, a crítica imanente tornar-se-ia

uma comparação entre conceito e realidade, mas sem que um dos dois possa ser usado como referência absoluta para o outro. Portanto, seria crucial estar alerta às complexidades e aos enganos de sentido que surgem nesse debate. Adorno continuou a usar os termos crítica imanente e crítica da ideologia, mas seu uso já implica uma crítica das interpretações hegelianas e marxistas. Ao falar sobre o ensaio como uma forma crítica por excelência, não estava sugerindo que a realidade seria contraditória, porque corresponde ou não a algum conceito; ao contrário, isso pressupõe que o conceito é a única medida do real e do racional, algo que a crítica imanente contesta.

Nobre (1998, p. 176) aborda a crítica de Adorno à relação entre a ideologia e a realidade dentro do contexto de uma sociedade capitalista, argumentando que a ideologia não seria, por si, mentirosa, mas sim a sua afirmação de corresponder plenamente à realidade. A chamada crítica imanente analisa as contradições entre a ideia que uma formação espiritual apresenta e a realidade que ela realmente reflete. Essa análise buscou entender como a consistência e a inconsistência de diferentes formatações exprimiriam a estrutura do que já existe. O ensaio discutido procurou explorar a distância entre a ordem das ideias e a ordem dos fatos, desafiando a concepção de que ambas são equivalentes, como afirmado por teorias organizadas e científicas. A pretensão de equivalência seria sustentada pela ordem perfeita dos conceitos, que, embora necessária, acaba sendo ilusória. A dialética seria vista como um indicador da insuficiência do pensamento humano, na qual a ordem dos conceitos que Adorno criticou buscou excluir não só aquilo que não se encaixasse em seus parâmetros rígidos, mas também que desconsiderasse a dimensão histórica do conhecimento, apresentando verdade e história como opostas e irreconciliáveis.

Adorno destacou, em seu ensaio, como essa tentativa de eliminar a temporalidade implica em uma visão do pensamento que a precede, ignorando as mediações históricas que moldam a sociedade. Ele não se apegou a uma verdade que transcende essas mediações, mas, ao contrário, buscou verdades que são, elas mesmas, resultantes de processos históricos. A exclusão do não idêntico e da temporalidade deixou marcas significativas, mesmo frente aos esforços dos ideais do espírito absoluto e do capitalismo tardio para corrigir essas falhas.

Nobre (1998, p. 177) aborda a busca do ensaísta pela verdade, que, segundo ele, continua acesa, apesar das limitações impostas pelo passado e pelas experiências vividas. No pensamento de Adorno, essa busca não se resumiria a encontrar verdades absolutas ou eternas. Em vez disso, a abordagem do ensaio visou a um entendimento mais profundo do que seria transitório, procurando preservar o que seria efêmero, ao invés de tentar destilar a essência eterna do que seria passageiro. Isso levaria a uma nova forma de pensar sobre a verdade,

liberando-se das ideias tradicionais que a vinculam a algo metafísico ou sacralizado. A perspectiva de Adorno implicaria em um entrelaçamento essencial entre felicidade e racionalidade, levando a uma visão dialética crítica que reconhece a inevitabilidade de contradições. Ele afirmou que não há uma vida verdadeira em meio a condições falsas, enfatizando a necessidade de confrontar as realidades de nosso tempo para entender a verdade de forma mais autêntica e profunda.

Nobre (1998, p. 179) enfatiza que Adorno não considerou a oposição entre sistema e não identidade como algo radical. Ao invés disso, viu esses dois aspectos como interconectados e inseparáveis. Essa visão seria essencial para a compreensão do trágico que permeou sua obra, especialmente em relação à Dialética Negativa, na qual ele buscou ir além dos conceitos por meio deles. Se a estrutura de violência e dominação presente na Dialética do Esclarecimento fosse a única maneira de entender a filosofia de Adorno, estaríamos diante de um sistema invertido, em que a razão instrumental seria tida como absoluta, e o aspecto não instrumental apenas existiria na imitação, distanciando-se da dominação sistêmica.

No entanto, já se sabia que a noção de algo que não seria imanente ao sistema deveria ser considerada dentro da dialética imanente. Por outro lado, se a interpretação da filosofia de Adorno se baseasse apenas na primazia do objeto, que se fundamenta na dialética da identidade e não identidade, não conseguiríamos relacioná-la com o sistema de dominação social, ou essa relação exigiria restaurar a conexão entre teoria e prática, algo que Adorno já afirmou estar suspenso. Isso alteraria a própria natureza do que ele entende como dialética negativa. Adorno abordou o trágico no pensamento ao mostrar que a ilusão do pensamento e sua verdade se entrelaçam. O idealismo, para ele, não seria apenas uma inverdade, mas também contém a verdade em sua falsidade. O desafio em relação a Hegel, por exemplo, não seria simplesmente renovar suas ideias, mas sim salvá-las, identificando a verdade em que a inverdade se revela.

Segundo Nobre (1998, p. 180), Adorno, não buscou continuar o legado de Hegel, Kant, Marx ou do marxismo, mas sim interrogá-los, levando em consideração um estado de não emancipação. Isso significa que ele se propôs a reconstruir o pensamento de pensadores como Kant, Hegel e Marx a partir de uma ontologia do estado falso, o que nos leva à sua teoria da ilusão necessária. Essa perspectiva analisa como o sujeito enfrenta bloqueios em seu conhecimento, o que, por sua vez, gera um conflito entre a busca pela identidade e a realidade da não identidade.

No caso da filosofia de Kant, Adorno via essa dualidade: Kant tenta fundamentar o ser no sujeito, mas, ao mesmo tempo, reconhece que a experiência do sujeito é marcada por limitações e desafios. Hegel, por outro lado, apresenta um conflito social que ameaça a

sociedade e recorre ao estado como uma entidade acima desse jogo de forças. No entanto, isso contraria o que Adorno percebia como a tendência de Hegel de apoiar a teoria econômica liberal. Marx, semelhantemente a Hegel, analisou a transformação das relações de produção como algo que, apesar de ser imposto pela história, deve ser realizado de uma maneira qualitativamente diferente do sistema atual. Portanto, a filosofia de Adorno não foi apenas uma crítica das tentativas anteriores de fornecer uma resposta definitiva sobre questões teóricas e práticas; ela também refletiu sobre o fracasso dessas tentativas, enfatizando a continuidade da miséria e da injustiça na sociedade. Adorno, assim, trouxe à tona a ideia do sem sentido, que permeia a continuidade da miséria, alinhando-se à crítica social. Ele sugeriu que, apesar dos avanços e das superações, ainda estamos presos a essa influência, sinalizando a continuidade do debate com as ideias modernas que emergiram de Hegel e seus seguidores.

Para Nobre (1998, p. 183), enquanto Habermas propôs uma reinterpretação dos pensadores clássicos do modernismo, como Kant, Hegel e Marx, para Adorno, esses pensadores eram vistos sob a luz de uma ontologia do estado falso. Nobre (1998, p. 181) abordou a relação crítica entre Hegel, os jovens hegelianos e a filosofia da práxis, especialmente no que tange à modernidade. Inicialmente, ele elogiou Hegel, destacando que ele foi responsável por elevar a modernidade à categoria de conceito. Da mesma forma, mencionou os jovens hegelianos, que continuam o discurso moderno. Entretanto, essa avaliação também trouxe uma crítica a Hegel e a esses jovens pensadores, no que diz respeito à sua compreensão do conceito de razão. A obra *Dialética Negativa*, de Adorno, desafiou a se pensar profundamente sobre a crítica social, a filosofia e a arte, propondo um caminho que valoriza a contradição e a complexidade, ao invés da simplificação e da totalização. Os conceitos de Adorno são um convite à reflexão e à ação crítica, imprescindíveis para entender e transformar a sociedade contemporânea.

### **7.3. Cultura da Escola**

A escola é um ambiente que possui uma organização educacional que se propõe a desenvolver as potencialidades do indivíduo, apresentando uma cultura particular por meio de seus valores, postos pela sociedade. Se estamos numa sociedade capitalista, a escola tende a atender aos valores desse modelo, adaptando sua cultura à formação do sujeito que pretende. Nesta seção, pretende-se dialogar com a Teoria Crítica da Sociedade e com os autores que tratam dos temas cultura organizacional e escolar.

De acordo com Freitas (1991, p. 19), a cultura organizacional é formada pelas semelhanças nas maneiras de viver e pensar a organização, sendo um instrumento disciplinador

contido em seus membros sem que haja a necessidade de controle externo, agindo por meio de uma introjeção positiva de igualdade que omite e anula as reflexões. E para Dinsmore e Cabanis-Brewin (2009), a cultura organizacional ou cultura corporativa é definida como a diferenciação de uma organização em relação às outras, manifestada por meio de valores, normas, cerimônias, políticas internas e externas, atitudes, expectativas e outros atributos que são compartilhados por todos os membros da organização.

A cultura pode ser analisada de acordo com o ambiente em que se apresenta; podemos observar as instituições de ensino como organizações escolares. Nesse sentido, Barroso (2013) relaciona a cultura escolar com a cultura organizacional, e apresenta o conceito de cultura escolar utilizado para evidenciar a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração. O autor utiliza o conceito de cultura escolar para analisar as características e os efeitos da forma escolar de educação, que se baseia na organização pedagógica do ensino coletivo, na transmissão de uma cultura específica e na produção de uma cultura da homogeneidade.

Barroso (2013) adota uma perspectiva histórica e sociológica para mostrar como essa forma escolar originou-se e desenvolveu-se, e como ela influencia a organização e a gestão das escolas, bem como as estratégias e as ações dos seus diversos atores. Para isso, o autor defende que a mudança em educação tem de ser uma mudança cultural, que implicaria questionar e transformar o núcleo duro da organização pedagógica, que é a classe, enquanto modalidade de pedagogia coletiva que visa ensinar a muitos como se fossem um só, abordando a organização pedagógica, o modo de trabalho presente na gestão escolar e as estratégias presentes nas normas, estruturas e atores da gestão.

Para Teixeira (2002, p. 301), as escolas são criadas e organizadas por humanos, que, apesar das dificuldades e contradições encontradas, possibilitam a sobrevivência de ideias, lutas e ações que buscam a renovação juntamente com a melhoria da instituição escolar. Há profissionais da educação que mantêm seu compromisso com os alunos, esforçando-se por um ensino de qualidade, por meio do empenho coletivo, que visa ao desenvolvimento voltado para a equidade e tempos mais humanos. Nesse contexto, a cultura da escola, quando tratada como construção da unidade escolar, amplia a perspectiva que situa a instituição de ensino no contexto social, econômico, político e cultural, que motiva a construção permanente dessa organização. A autora afirma que a cultura da escola seria aprendida pelos alunos e pelos profissionais da instituição, e que suas interações criam e recriam a cultura escolar. Assim, fatores externos e internos à escola determinam o tipo de organização e definem as posições dos sujeitos no processo, constituindo-se de elementos mais favoráveis ou menos favoráveis ao

êxito dos objetivos da unidade escolar. Os docentes, na relação com seus pares, aprendem a agir como representantes da Cultura Escolar; já os alunos, simultaneamente à aprendizagem formal, aprendem a Cultura Escolar, sendo sua construção e reconstrução um processo contínuo nas relações entre os profissionais da escola. A autora destaca, como parte do desenvolvimento da Cultura Escolar, o comprometimento dos profissionais da educação na melhoria da instituição de ensino.

Sarmento (1994, p. 11) afirma que a singularidade das organizações educativas possibilita o estudo das trocas simbólicas, linguagens, espaços para difusão e criação de mensagens, formas de comunicação, entre outras. Pois estas são instituições destinadas pelo Estado e pelos grupos sociais para estabelecer padrões, canais e limites da comunicação para a sociedade. A Cultura Escolar e a Cultura Organizacional, quando vistas sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, proposta por Adorno, conforme apresentadas nesta seção, podem representar culturas administradas do capitalismo tardio e, dependendo de como são desenvolvidas nas instituições de ensino, podem não favorecer a QVT.

A Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt foi crucial nesta tese para a compreensão das intersecções entre a Filosofia da Educação, a Dialética Negativa e a Cultura Escolar. Seu surgimento deu-se em um contexto de crise social e política, e buscou desenvolver uma crítica à sociedade e suas instituições, incluindo a educação. A Filosofia da Educação é um campo que contribuiu na investigação dos fundamentos teóricos e práticos da educação, refletindo sobre o papel da escola na formação do indivíduo e na construção da sociedade. A Escola de Frankfurt, com sua ênfase na crítica social, ofereceu uma abordagem que buscou questionar as práticas educacionais convencionais e suas implicações culturais.

A Dialética Negativa, por sua vez, propôs uma forma de pensar que não busca a síntese ou a resolução dos conflitos, mas sim a reflexão crítica sobre as contradições presentes na sociedade. Na educação, essa perspectiva dialética pode ser aplicada na análise das relações de poder que permeiam o ambiente escolar, questionando a reprodução de desigualdades e promovendo uma reflexão mais profunda sobre o que significa educar. Já a Cultura da Escola pode ser entendida como o conjunto de valores, práticas e normas que regem a vida escolar; é um espaço onde se manifestam essas tensões. A Teoria Crítica da Sociedade fez críticas à cultura e às formas de dominação que se estabelecem nas instituições, incluindo as escolas, que muitas vezes perpetuavam ideologias que limitavam o potencial crítico dos indivíduos. A partir dessa perspectiva, a escola não deve ser vista apenas como um local de ensino, mas como um espaço de formação crítica, onde se promove a reflexão sobre a cultura e os valores que moldam a sociedade.

Assim, ao relacionar a Escola de Frankfurt com a Filosofia da Educação, a Dialética Negativa e a Cultura Escolar, podemos perceber a importância de uma educação que busque formar indivíduos críticos e emancipados, capazes de questionar e transformar a realidade em que vivem. Essa abordagem propõe uma educação que é, antes de tudo, um ato de resistência e de construção de novas possibilidades, em um mundo marcado por contradições e desafios.

No próximo capítulo, serão apresentados dados sobre docentes e discentes do *Campus São Paulo*, referente ao período de isolamento social durante a pandemia de Covid-19.

## 8. CAPÍTULO 7 – AVALIAÇÃO DO IFSP-SPO

Este capítulo trata do relatório geral com dados sobre os docentes e discentes e do questionário sobre QVT respondido pelos docentes do *Campus São Paulo* durante o período de Isolamento Social na Pandemia de Covid-19.

Para Barbosa (2022, p. 59), o trabalho pedagógico representa a maneira como se estruturam e se dinamizam o planejamento das ações didáticas e as práticas dos educadores, delineando os processos de ensino e aprendizagem. Ele abrange a forma como o professor organiza suas atividades, elabora seu planejamento e define sua metodologia de ensino, a fim de estabelecer vínculos com os alunos e promover sua autonomia. Além disso, caracteriza toda a atuação do professor em sala de aula. A organização do trabalho pedagógico também envolve a sistematização da prática docente, os métodos de ensino, o conteúdo abordado, o processo de ensino-aprendizagem, as interações com o ambiente e a própria capacidade de gerir sua prática.

Segundo Matias *et al.* (2023, p. 538), a complexidade das atividades dos docentes abrange uma variedade de ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária. Cada uma dessas áreas possui um conjunto único de conhecimentos e habilidades, o que resulta em diversas demandas, que podem levar à sobrecarga e ao estresse.

De acordo com Oliveira (2022, p. 47), a docência, durante a pandemia, passou por um momento de excepcionalidade, e as práticas pedagógicas exerceiram um impacto significativo no processo de ensino. Para que essa interação ocorresse de maneira eficaz, seria necessário que os ambientes virtuais oferecessem condições sociais e econômicas que garantissem o acesso à internet e a dispositivos que possibilitassem a utilização dessas ferramentas tecnológicas. No entanto, essa realidade nem sempre foi atendida, uma vez que a organização pedagógica dos ambientes virtuais ainda requeria aprimoramentos, especialmente nas instituições que estavam começando a oferecer esse novo formato de ensino realizado remotamente. Sem interação, a construção significativa do conhecimento se torna inviável, sendo esta uma das razões que levam à desistência nos cursos.

Para Garcia (2020, p. 32), um aspecto que pode causar tensão é a formação e preparação do professor para ensinar em cursos realizados remotamente, em virtude das novas tecnologias educacionais, que exigem do educador novas atitudes e aprendizados em relação ao conhecimento do processo cognitivo de aprendizagem dos alunos. Depieri (2021, p. 74) aborda a necessidade de as instituições de ensino trabalharem o vínculo e a aproximação com os estudantes no ambiente de ensino remoto, além da elaboração de planejamento, formação,

adequação do tempo de aula, estratégias pedagógicas e do uso das tecnologias na transição do ensino presencial para o remoto.

Da Silva (2022, p. 53) discute que essa nova abordagem educacional do ERE conecta-se diretamente à prática pedagógica e ao processo de aprendizado. Isso apresentou um grande desafio para os educadores, já que nem todos estavam prontos para a modalidade de ensino virtual. Os obstáculos enfrentados foram diversos, incluindo a carência de infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, a dificuldade de acesso às ferramentas tecnológicas, tanto para alunos quanto para professores, além da necessidade de uma formação docente que possibilitasse a adaptação do currículo aos meios digitais. Conforme afirma Pires (2022, p. 14), o ERE realizado durante a pandemia de Covid-19 tornou o trabalho docente mais complexo e árduo, pois os docentes de todos os níveis de ensino tiveram que se adaptar às tecnologias educacionais, para continuarem o processo de ensino. Por sua vez, Bona (2020, p. 40) atentou-se para a suma importância das iniciativas da valorização do profissional docente por meio da preparação para o desenvolvimento de seu trabalho de forma adequada.

De acordo com Gusso (2020, p. 7), o retorno às atividades educativas durante o período de pandemia e de distanciamento físico exigiu uma série de decisões, que se basearam em referenciais teóricos e nos recursos disponíveis de cada Instituição de Ensino Superior (IES). De forma esquemática, o autor definiu que podemos identificar dois caminhos a serem seguidos: o caminho simples e o caminho complexo. Conforme o autor, muitas IES optaram pelo caminho simples, que se fundamentou em três premissas. A primeira é a de que todos os participantes do processo de ensino, incluindo alunos e professores, possuem fácil acesso a recursos on-line. A segunda premissa foi de que tanto alunos quanto professores estão em condições de realizar as atividades remotamente. E a terceira premissa considera que o ato de ensinar resume-se à transmissão de conteúdo, ou seja, se o professor fornece informações, ele cumpriu seu papel, e os alunos aprenderam. No caminho simples, as aulas podem ser oferecidas de maneira síncrona ou assíncrona, envolvendo principalmente decisões sobre a plataforma utilizada para a transmissão das aulas. Para o autor, o caminho complexo consiste em um percurso desafiador de retomar as atividades didáticas durante a pandemia, sendo mais oneroso; mas, possivelmente, proporcionando melhores condições de trabalho e ensino, assegurando que o ensino superior cumpra seu papel na sociedade. Esse percurso exige uma análise detalhada das condições de trabalho e de estudo em cada IES.

O IFSP-SPO (2020a) produziu um relatório geral do *Campus São Paulo* durante o período de Isolamento Social na Pandemia de Covid-19, em que foram levantados dados, pela direção, sobre docentes e discentes. O relatório foi publicado em junho de 2020. Nesse

documento, foram citados dados dos docentes e discentes. Foram levantados os seguintes dados dos docentes: grupo de risco, internet, Moodle e equipamentos. Os discentes foram pesquisados quanto aos equipamentos, acesso à internet, Moodle e aplicativos.

Segundo O IFSP-SPO (2020a, p. 4), da listagem inicial, que continha 391 docentes no momento da pesquisa, 35 encontravam-se em licença. Assim, dos 356 envolvidos na pesquisa, apenas 244, ou seja, 68,54%, responderam ao questionário. Foram verificados os grupos de risco em relação à idade entre os docentes: os professores a partir de 60 anos foram identificados em 14,75%. Quanto aos docentes que apresentavam comorbidade declarada, verificou-se que 36,07% do total pertencia a esse grupo, sendo que 73,86% deles tinham idade abaixo de 60 anos. Em relação à necessidade de cuidar de idosos e crianças, verificou-se que 30,73% dos docentes apresentavam essa condição. Ao somar os grupos de docentes a partir de 60 anos com comorbidade declarada e cuidadores de idosos e crianças, retirando do total as duplicidades, o relatório apontou que 62,30% dos docentes respondentes pertenciam a algum tipo de grupo de risco. 99,59% dos docentes declararam ter acesso à internet, sendo os acessos: 28, 69% via fibra óptica, 65,67% via cabo e 4,10% via celular. Quanto ao conhecimento da plataforma Moodle, 52,01% dos docentes declararam que já o haviam utilizado de alguma forma, 53,28% fizeram algum curso de aperfeiçoamento, e 8,61% dos docentes declararam ter dificuldades para participar de videoconferências. Quanto aos equipamentos, os docentes declararam que 65,16% não possuíam *desktop*, 73,36% não possuíam *tablet*, 95,49% possuíam *smartphone* e 92,63% possuíam *notebook*.

O relatório elaborado pelo IFSP-SPO (2020a) evidenciou a prevalência de grupos de risco entre os docentes, com uma significativa parcela enfrentando comorbidades ou cuidando de dependentes. A maioria dos professores tinham acesso à internet e alguma familiaridade com a plataforma Moodle, embora uma parcela enfrentasse dificuldades em participar de videoconferências. Além disso, a análise dos equipamentos revelou que, apesar da alta posse de dispositivos móveis e *notebooks*, muitos docentes careciam de *desktops* e *tablets*.

Novak (2010, p. 295) aponta que as atividades de ensino realizadas remotamente podem causar estresse nos estudantes quando há falta de domínio dos recursos de informática, como *softwares* e ambientes virtuais de aprendizagem, além da insuficiência de tempo para os estudos diante das tarefas vinculadas ao curso. De acordo com Motta-Passos *et al.* (2023), o ERE, enquanto uma estratégia paliativa para o ensino superior durante a pandemia, apresentou alguns obstáculos para os estudantes em seu processo de aprendizado, sendo a adaptação ao novo formato um dos principais desafios.

Segundo o IFSP-SPO (2020a, p. 9), durante o primeiro semestre de 2020, os alunos matriculados em cursos regulares eram no total 5.985, e foram caracterizados socioeconomicamente em relação ao acesso às TIC's, por meio de um formulário, preenchido quando os alunos solicitam auxílio permanência do PAP. Porém, o SUAP possui apenas os dados dos alunos que solicitaram o auxílio a partir de 2018. Assim, foi possível obter dados de 61,5% do total de alunos. Dos dados do total de alunos presentes no SUAP, foi possível verificar sua faixa etária: 77,8% até 29 anos de idade, 21,5% entre 30 e 59 anos de idade, e 0,7% entre 60 e 89 anos de idade.

De acordo com o IFSP-SPO (2020a, p. 13), a Diretoria de Ensino (DEN) do *Campus* solicitou a todos os alunos que respondessem a um questionário sobre as condições de acesso às TIC's, obtendo 2.439 respostas válidas, o que representou 40,75% do universo de alunos matriculados. Foi efetuada a junção dos dados obtidos pela caracterização socioeconômica relativos ao acesso às TIC's do SUAP com os dados obtidos pelo questionário on-line da DEN sobre as condições de acesso às TIC's. Observou-se que houve uma sobreposição de 1.633 dos alunos, que já possuíam caracterização socioeconômica para solicitação do PAP e que também responderam ao questionário on-line. Logo, foi possível a obtenção de informações sobre as condições de acesso às TIC's de 4.488 alunos, que representam 75% do total de alunos matriculados. A partir desses dados, foram levantadas informações sobre os equipamentos que os alunos possuíam e de acesso à internet.

Verificou-se que 84,2% dos estudantes possuíam computadores compartilhados ou individuais, enquanto 15,8% informaram que não possuíam computador. Em relação aos *smartphones*, verificou-se que 97,5% dos estudantes possuíam equipamentos próprios ou compartilhados. 85,5% dos estudantes possuíam acesso à internet, e 14,5% não. Quanto à frequência de utilização da internet, 45,5% dos alunos relataram checar várias vezes ao dia, enquanto 47,9% informaram acessar diariamente.

Os dados coletados pelo IFSP-SPO (2020a) sobre o acesso às TIC's entre os alunos matriculados no 1º semestre de 2020 oferecem uma visão das condições socioeconômicas e do acesso à tecnologia pelos discentes da instituição. A amostra, que abrangeu 75% dos alunos matriculados, revelou que a maioria dos estudantes possui recursos tecnológicos fundamentais, como computadores e *smartphones*, e um acesso considerável à internet. No entanto, ainda existia uma parcela de alunos que enfrenta dificuldades, o que destaca a importância das ações políticas e iniciativas que promovam a inclusão digital. A análise dos dados não apenas contribuiu para compreender o perfil dos estudantes, mas também pode orientar a formulação de estratégias que possam melhorar as condições de acesso e uso das TIC's, essenciais para o

desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos, especialmente no contexto de isolamento social, em que a tecnologia desempenhou um papel central na educação.

De acordo com o IFSP-SPO (2020a, p. 30), considerando os alunos inscritos no edital do PAP de 2020, contando com os novos discentes inscritos e os que pediram renovação de inscrição, foi possível obter respostas de 1.017 alunos que se candidataram ao programa. Observou-se, sobre o acesso à internet em casa, que 84,7% dos estudantes o possuíam, sendo 44,5% por banda larga, enquanto 7,1% acessam somente pelo celular e 15,3% não possuíam qualquer acesso à internet. Em relação à frequência de utilização da internet, 89,7% usavam regularmente, 42,2% várias vezes ao dia, enquanto 47,5% informaram ter acesso diário. Quanto aos demais discentes, 3,7% acessavam uma vez por semana, 5,4% acessavam de 2 a 3 vezes por semana e 0,9% não acessavam. Em relação aos computadores, observou-se que 76,4% dos estudantes os possuíam compartilhados ou individuais, enquanto 23,6% informaram que não possuíam. E sobre os *smartphones*, observou-se que 94,9% dos estudantes possuíam aparelhos próprios (este percentual sobe para 96,8% quando são incluídos os *smartphones* compartilhados) e somente 3,2% dos estudantes declararam não possuir.

Por fim, o relatório indicou os principais aplicativos que os discentes declararam conhecer e que utilizam para suas atividades. Entretanto, nos dados socioeconômicos do SUAP, não constaram as perguntas sobre aplicativos utilizados; logo, as informações não puderam ser comparadas em relação ao total de 1.017 discentes relacionados.

Para esta análise, os discentes foram restritos ao total de 585, que responderam ao questionário on-line realizado pela DEN. Obteve-se os seguintes resultados sobre os *softwares* que os alunos conheciam e utilizavam: 79,7% para o Pacote Office, 78,3% para o Moodle, e 77,6% para o Google Drive, entre outros aplicativos. A análise dos dados do edital do PAP de 2020, composta pelos alunos com maior estado de vulnerabilidade, revelou importantes aspectos sobre o acesso e a utilização de tecnologias pelos alunos participantes. A elevada porcentagem de estudantes com acesso à internet (84,7%) e a frequência regular de uso (89,7%) indicaram uma boa familiaridade e disponibilidade para o uso de recursos digitais, essenciais para o aprendizado durante o ERE. Além disso, a predominância de computadores (76,4%) e *smartphones* (94,9%) entre os discentes evidenciou a integração da tecnologia em suas rotinas diárias, facilitando o acesso ao conhecimento e à comunicação.

Entretanto, é importante ressaltar a necessidade de atenção especial para os 15,3% de alunos que não possuíam acesso à internet, e isso limitou suas oportunidades educacionais. A análise dos aplicativos mais utilizados, que incluiu o Pacote Office, Moodle e Google Drive, sinalizou que os estudantes estavam se adaptando às ferramentas digitais disponíveis, embora

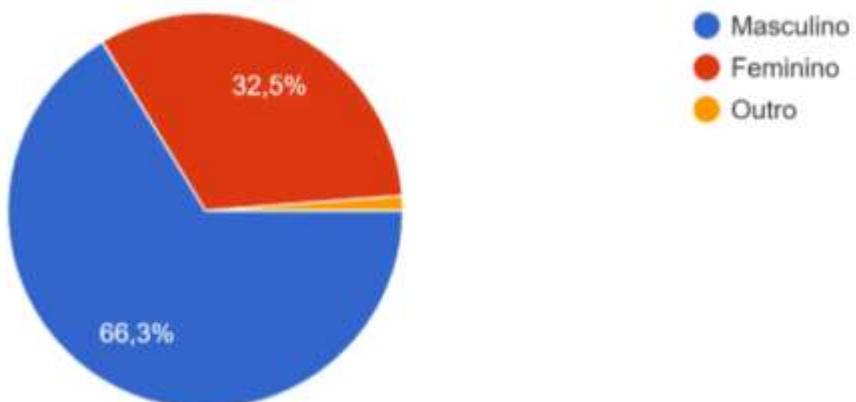
a falta de dados sobre todos os discentes torne necessário explorar mais a fundo as capacidades tecnológicas desse grupo. Esse cenário evidenciou tanto o potencial das tecnologias digitais na educação quanto os desafios que ainda precisam ser abordados para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo a essas ferramentas, contribuindo assim para um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz no ERE.

O relatório elaborado pelo IFSP-SPO (2020a) trouxe à tona informações importantes sobre a realidade dos docentes e discentes do *Campus São Paulo*. A pesquisa, embora limitada devido ao número de respostas obtidas, trouxe dados que ressaltaram a necessidade de ações e políticas educacionais voltadas ao suporte e à capacitação de professores e alunos, visando garantir a continuidade do ensino em tempos de crise e a importância de se direcionar recursos adequados para uma educação remota emergencial. Foram analisadas as respostas dos dados coletados do questionário enviado aos docentes pela Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO.

Conforme Pereira (2023, p. 9) discutiu, problemas podem ocorrer nas tentativas de replicar no ensino remoto as práticas do ensino presencial durante o período mais crítico de isolamento social. Algumas dessas tentativas foram apresentadas em relatos de professores e responsáveis, que expressaram frustrações, ao tentar realizar essa transição. Foram questões legítimas, que geraram angústia em muitos docentes, alunos e responsáveis, e que não devem ser subestimadas, pois causaram diversos prejuízos.

Quanto ao gênero, os docentes declararam-se como 66,3% masculino; 32,5% feminino; e 1,2% como outros; conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Gênero dos docentes

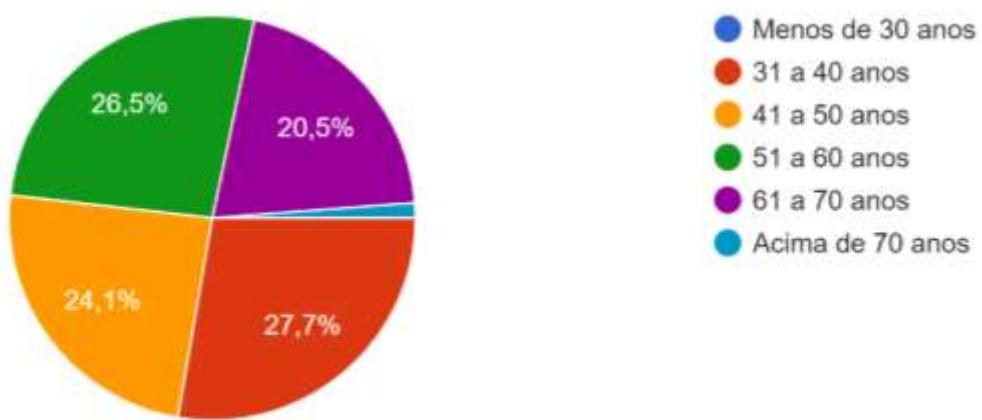


Fonte: O autor (2024)

A distribuição de gênero dos docentes que responderam ao questionário revelou uma predominância do gênero masculino, com 66,3% dos participantes. O gênero feminino apareceu logo em seguida e representou 32,5% dos docentes respondentes, enquanto 1,2% se declararam como outros.

A idade dos docentes apresentou a seguinte distribuição: 27,7% de 31 a 40 anos; 24,1% de 41 a 50 anos; 26,5% 51 a 60 anos; 20,5% 61 a 70 anos; e 1,2% acima de 70 anos. Os dados estão representados no gráfico 2.

Gráfico 2 – Idade dos docentes

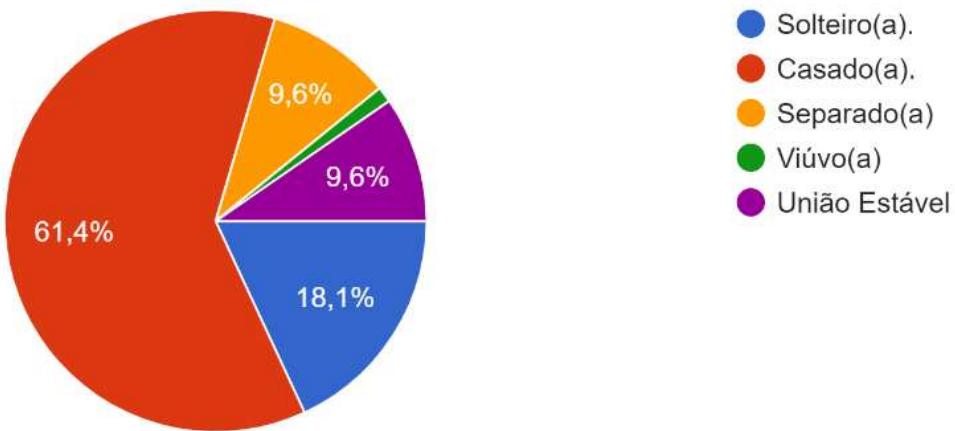


Fonte: O autor (2024)

A questão sobre a faixa etária dos professores revelou os seguintes dados sobre os participantes: nenhum professor tinha menos de 30 anos de idade, próximo a um terço (27,7%) estava entre 31 e 40 anos, 24,1% estava entre 41 e 50 anos, 26,5% estava entre 51 e 60 anos, 20,5% estava entre 61 e 70 anos, e apenas 1,2% tinham mais de 70 anos. Esses resultados mostraram diversidade de faixas etárias dos docentes envolvidos na pesquisa.

Com relação ao estado civil, os docentes declararam-se: 61,4% casados; 9,6% separados; 1,2% viúvos; 18,1% solteiros; e 9,6% união estável, conforme apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Estado civil dos docentes

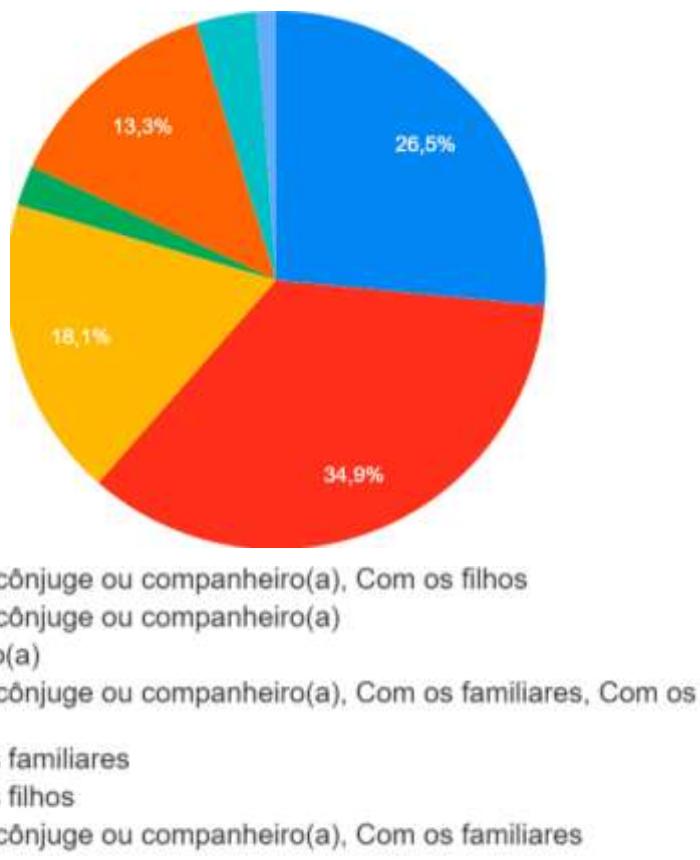


Fonte: O autor (2024)

A questão revelou as seguintes informações sobre o estado civil dos docentes: a maioria (61,4%) é casada, seguida por 18,4% de solteiros. Os professores que vivem em união estável representam 9,6% do total, assim como os que estão separados. Apenas 1,2% dos docentes são viúvos. Esses dados mostraram diversidade de situações familiares entre os respondentes.

Os docentes declararam morar: 26,5% com o cônjuge ou companheiro e filhos; 34,9% somente com o cônjuge ou companheiro; 18,1% sozinho; 2,4% com o cônjuge ou companheiro, familiares e filhos; 13,3% somente com familiares; 3,6% somente com filhos, e 1,2 % com o cônjuge ou companheiro e familiares; números representados pelo gráfico 4.

Gráfico 4 – Com quem mora

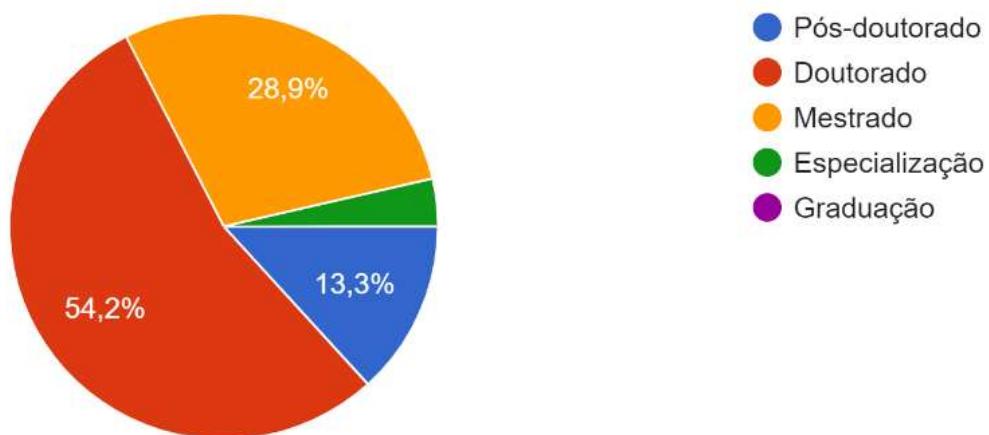


Fonte: O autor (2024)

A questão revelou as diferentes configurações familiares dos professores participantes. A maioria deles (34,9%) viviam apenas com o cônjuge ou companheiro, sem filhos ou outros familiares. Em seguida, vem o grupo que vivia com o cônjuge ou companheiro e filhos (26,5%), representando algo próximo de um quarto dos respondentes. Outros 18,1%, sem nenhuma outra pessoa no domicílio. Uma parcela menor (13,3%) vivia apenas com familiares, que podem ser pais, irmãos, tios, primos ou agregados. Ainda há os que viviam com o cônjuge ou companheiro, familiares e filhos (2,4%), com filhos apenas (3,6%), e com o cônjuge ou companheiro e familiares, sem filhos (1,2%). Esses dados mostraram diversidade de arranjos familiares, que podem influenciar na vida profissional dos docentes.

A escolaridade dos docentes apresentou a seguinte distribuição: 13,3% pós-doutorado; 54,2% doutorado; 28,9% mestrado; e 3,6% especialização; conforme se vê no gráfico 5.

Gráfico 5 – Escolaridade dos docentes

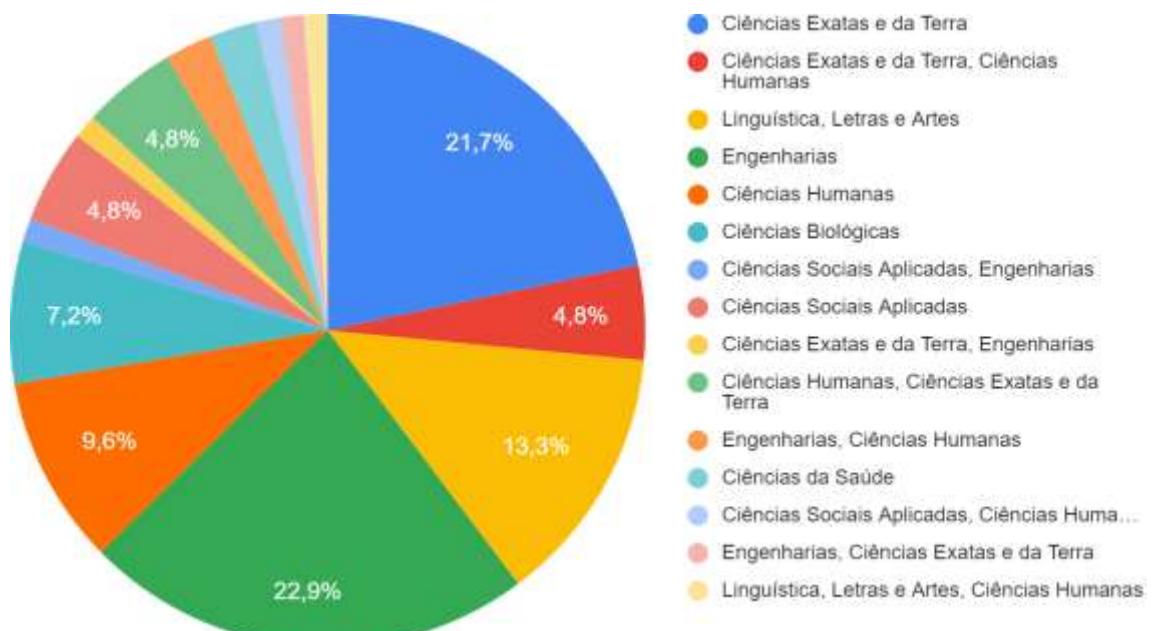


Fonte: O autor (2024)

O nível de formação acadêmica dos professores foi avaliado, e os resultados mostraram que a maioria dos professores possuía titulação de doutorado (54,2%). Em seguida, vieram os professores com mestrado (28,9%), com pós-doutorado (13,3%) e com especialização (3,6%). Não houve registro de professores que responderam ao questionário com somente graduação.

No momento da pesquisa, os docentes do *Campus* pertenciam às seguintes áreas de conhecimento: 21,7% ciências exatas e da terra; 4,8% ciências exatas / da terra e ciências humanas; 13,3% linguística, letras e artes; 22,9% engenharias; 9,6% ciências humanas; 7,2% ciências biológicas; 1,2% ciências sociais aplicadas e engenharias; 4,8% ciências sociais aplicadas; 1,2% ciências exatas / da terra e engenharias; 4,8% ciências exatas / da terra e ciências humanas; 2,4% engenharias e ciências humanas; 2,4% ciências da saúde; 1,2% ciências sociais aplicadas e ciências humanas; 1,2% engenharias e ciências exatas / da terra; e 1,2% linguística, letras / artes e ciências humanas; conforme representado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Área do conhecimento



Fonte: O autor (2024)

A questão revelou que a distribuição dos docentes pelas áreas de conhecimento foi bastante heterogênea e permitiu perceber a diversidade de cursos e programas oferecidos pelo Campus. A maior parte dos docentes (22,9%) pertencia à área de engenharias, seguida por ciências exatas e da terra (21,7%). Essas duas áreas representaram quase metade do total de docentes (44,6%). As demais áreas tiveram uma participação menor, sendo que linguística, letras e artes ocupam o terceiro lugar (13,3%), ciências humanas o quarto (9,6%) e ciências biológicas o quinto (7,2%). As áreas de ciências sociais aplicadas e ciências da saúde tiveram uma presença muito baixa (4,8% e 2,4%, respectivamente), assim como as áreas interdisciplinares que combinavam duas ou mais áreas de conhecimento (12%). A área de ciências agrárias não foi contemplada nas respostas da questão. Esses dados indicaram que havia uma predominância de áreas ligadas às ciências exatas e tecnológicas na instituição, o que pode ter implicações para o perfil dos docentes respondentes, suas práticas pedagógicas e suas demandas de formação continuada.

A área de atuação dos docentes apresentou a seguinte distribuição entre os grupos de maior agrupamento: 32,5% cursos técnicos integrados ao ensino médio, e ensino superior presencial; e 15,7% ensino superior presencial.

Apresentaram a distribuição de 4,8%: cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes e / ou subsequentes ao ensino médio, e ensino superior

presencial; cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior presencial, e cursos de extensão; ensino superior presencial, e pós-graduação *stricto sensu*; ensino superior presencial, e cursos de extensão.

Tiveram distribuição de 3,6%: cursos técnicos integrados ao ensino médio, e cursos técnicos concomitantes e / ou subsequentes ao ensino médio; e cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes e / ou subsequentes ao ensino médio, e ensino superior presencial, e pós-graduação *lato sensu*.

A distribuição de 2,4% contou com os grupos: cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior presencial, ensino superior EaD, pós-graduação *stricto sensu*, e cursos de extensão; ensino superior presencial, e pós-graduação *lato sensu*; cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior presencial, e cursos técnicos integrados Proeja; cursos técnicos integrados ao ensino médio; e cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior presencial, e pós-graduação *lato sensu*.

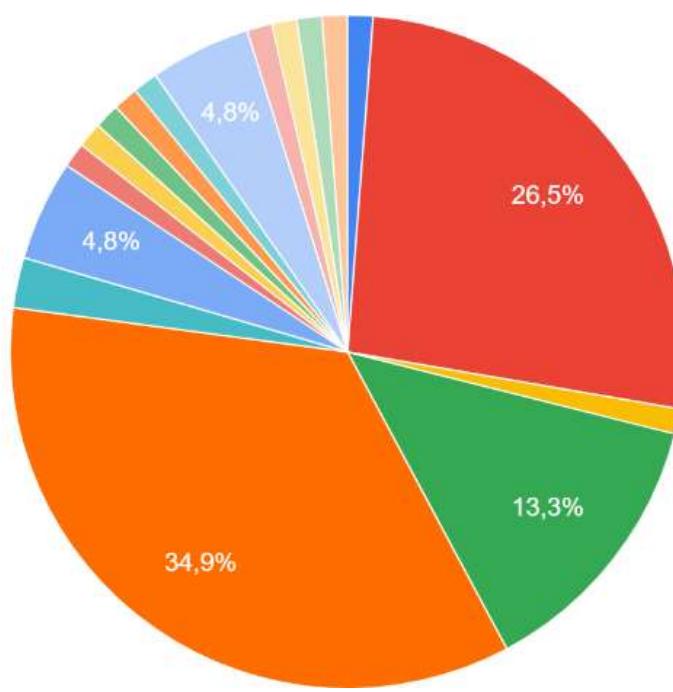
Os grupos de distribuição de 1,2% foram: pós-graduação *stricto sensu*; ensino superior presencial, pós-graduação *stricto sensu*, e cursos de extensão; cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior EaD, cursos técnicos integrados Proeja, e pós-graduação *lato sensu*; cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior presencial, e pós-graduação *lato sensu*; cursos técnicos concomitantes e / ou subsequentes ao ensino médio, e ensino superior presencial; ensino superior presencial, ensino superior EaD, pós-graduação *stricto sensu*, e cursos de extensão; cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes e / ou subsequentes ao ensino médio, ensino superior presencial, pós-graduação *lato sensu*, e cursos de extensão; ensino superior presencial, e Proeja – Formação Inicial e Continuada; cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes e / ou subsequentes ao ensino médio, ensino superior presencial, ensino superior EaD, cursos técnicos integrados Proeja, e cursos de extensão; cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior presencial, cursos técnicos integrados Proeja, e Proeja – Formação Inicial e Continuada; e cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior presencial, cursos técnicos integrados Proeja, e pós-graduação *lato sensu*.

As respostas revelaram que a maioria dos docentes atua em mais de um nível de ensino, sendo os cursos técnicos integrados ao ensino médio e o ensino superior presencial os mais significativos percentualmente (32,5%), seguidos por somente o ensino superior presencial (15,7%). Isso indicou uma diversidade de experiências, competências pedagógicas e trajetórias formativas dos professores respondentes, o que pode contribuir para a qualidade do ensino e aprendizagem. No entanto, também pode sugerir um acúmulo de trabalho e demandas, havendo

a possibilidade de afetar a saúde e o bem-estar dos docentes. Além disso, observou-se que há uma menor participação dos docentes em cursos de extensão, pós-graduação e ensino a distância, o que pode ter influência nas oportunidades de formação continuada e atualização profissional.

As porcentagens dos tipos de disciplinas que os docentes ministram que apresentaram os grupos de maior agrupamento foram 34,9% de formação técnica e geral; 26,5% de formação geral; 13,3% de formação geral e pedagógica; 4,8% de formação geral / técnica e de formação técnica / tecnológica; 4,8% de formação geral, e de formação técnica e geral; e 2,4% de formação técnica e geral e de formação pedagógica. Apresentaram a distribuição de 1,2% de formação pedagógica; de formação geral e de formação geral / pedagógica; de formação geral, de formação geral e pedagógica, e de formação técnica e geral; de formação geral, de formação técnica / tecnológica, de formação pedagógica, e de formação geral e pedagógica; de formação geral e pedagógica, e de formação técnica e pedagógica; de formação técnica e geral; de formação técnica / tecnológica, e de formação geral e pedagógica; de formação técnica e pedagógica; de formação técnica e geral e de formação técnica / pedagógica; de formação geral, de formação pedagógica, e de formação geral / pedagógica; e de formação geral e de formação técnica / tecnológica. As porcentagens podem ser conferidas no gráfico 7.

Gráfico 7 – Disciplinas ministradas



- De formação geral, De formação técnica/tecnológica
- De formação geral
- De formação geral, De formação geral e pedagógica
- De formação geral e pedagógica
- De formação técnica/tecnológica
- De formação geral, De formação pedagógica
- De formação técnica/tecnológica, De formação técnica e geral
- De formação pedagógica
- De formação geral, De formação geral e pedagógica, De formação técnica e geral
- De formação geral, De formação técnica/tecnológica, De formação pedagógica, De formação técnica e pedagógica
- De formação geral e pedagógica, De formação técnica e pedagógica
- De formação técnica e geral
- De formação geral, De formação técnica e geral
- De formação técnica/tecnológica, De formação geral e pedagógica
- De formação técnica e pedagógica
- De formação técnica e geral, De formação técnica e pedagógica
- De formação geral, De formação pedagógica, De formação geral e pedagógica

Fonte: O autor (2024)

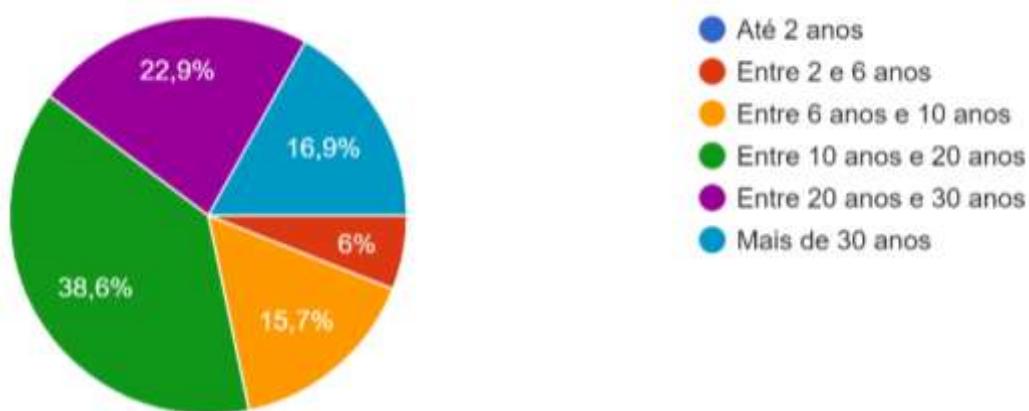
Pode-se observar que as respostas indicam uma diversidade de disciplinas que os docentes ministram, abrangendo desde a formação geral até a formação técnica e tecnológica, passando pela formação pedagógica. Isso sugere que os docentes buscaram atender às demandas dos diferentes cursos e perfis profissionais, bem como às exigências do mercado de trabalho e da sociedade. No entanto, também é possível questionar se essa diversidade não comprometeria a qualidade e a profundidade do ensino-aprendizagem, uma vez que os docentes

poderiam ter dificuldades para dominar todos os conteúdos e metodologias das disciplinas que lecionavam.

Além disso, pode-se analisar as respostas em termos de proporção e distribuição das disciplinas entre os tipos de formação. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que a formação técnica e geral foi o tipo mais frequente (34,9%), seguida pela formação geral (26,5%) e pela formação geral e pedagógica (13,3%). Isso indica uma ênfase na formação técnica e geral, além de uma menor valorização da formação pedagógica entre os respondentes. Esses dados podem revelar uma lacuna na formação dos docentes, que poderiam estar mais preparados para lidar com as novas tecnologias do que com as práticas educativas inovadoras. A análise das respostas evidencia que os docentes da educação técnica, tecnológica e superior possuem um perfil profissional diversificado e qualificado.

Os respondentes declararam ter como tempo de trabalho docente os seguintes percentuais de respostas: 38,6% entre 10 e 20 anos; 22,9% entre 20 e 30 anos; 16,9% com mais de 30 anos; 15,7% entre 6 e 10 anos; 6% entre 2 e 6 anos; e nenhum docente declarou ter até 2 anos; conforme se verifica no gráfico 8.

Gráfico 8 – Tempo de trabalho docente

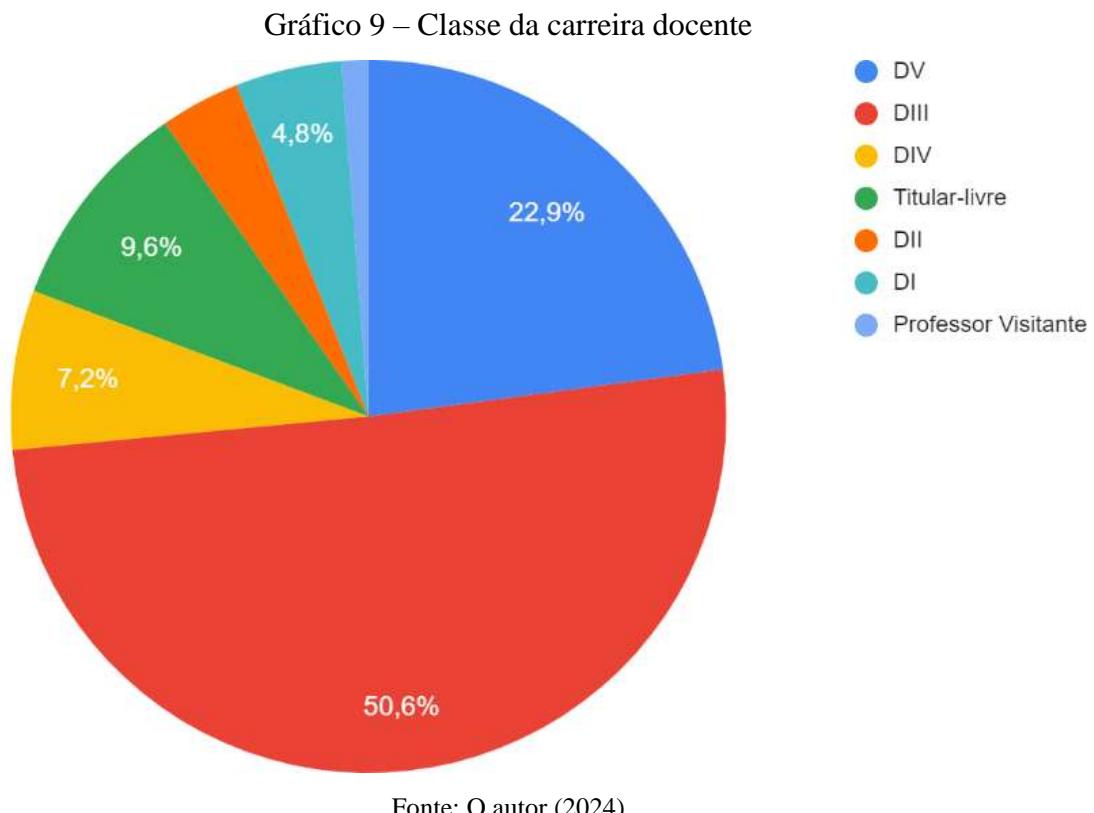


Fonte: O autor (2024)

As respostas revelam que a maioria dos docentes que responderam ao questionário possuem uma experiência profissional considerável, pois apenas 6% dos respondentes possuem entre 2 e 6 anos de trabalho docente, enquanto 78,4% possuem mais de 10 anos. Isso pode indicar um compromisso dos docentes com sua carreira quanto a uma maior experiência e qualificação profissional. No entanto, também pode refletir a dificuldade de renovação do quadro docente e a falta de oportunidades para os profissionais mais jovens.

Fatores relativos ao tempo de docência podem estar relacionados à QVT dos docentes, influindo em sua satisfação, motivação e comprometimento, bem como no desempenho dos alunos. Portanto, é importante que ocorram futuras investigações, que possam abordar mais a fundo os fatores que influenciaram o tempo de trabalho docente e suas implicações para a qualidade da educação no *Campus*. Além disso, a distribuição das respostas mostra que há uma demanda iminente de renovação geracional dos docentes, pois 16,9% dos respondentes possuíam mais de 30 anos de trabalho docente, o que sugere que eles estavam próximos da aposentadoria.

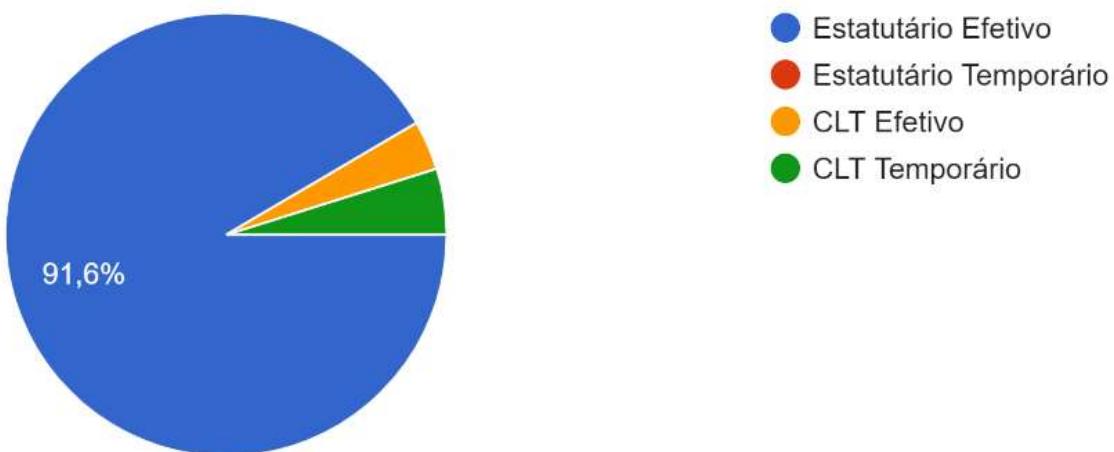
A classe de carreira dos docentes foi distribuída da seguinte forma: 50,6% DIII; 22,9% DV; 9,6% titular-livre; 7,2% DIV; 4,8% DI; 3,6% DII; e 1,2% professor visitante; e está representada pelo gráfico 9.



A maioria dos docentes (50,6%) pertencia ao nível DIII, e, em seguida, tem-se o nível DV, com 22,9% dos docentes. Esses dois níveis somam 73,5% do total de docentes da educação técnica, tecnológica e superior, e isso indica alta qualificação e experiência profissional. Por outro lado, os níveis mais baixos da carreira (DI e DII) representam apenas 8,4% dos docentes, o que sugere uma menor participação de profissionais iniciantes. Os demais níveis somados (DIV, titular-livre e professor visitante) correspondem a 18% dos docentes.

Referentemente ao tipo de contrato de trabalho, os docentes declararam-se: 91,6% estatutário efetivo; 3,6% CLT efetivo; e 4,8% CLT temporário; conforme o gráfico 10.

Gráfico 10 – Tipo de contrato de trabalho



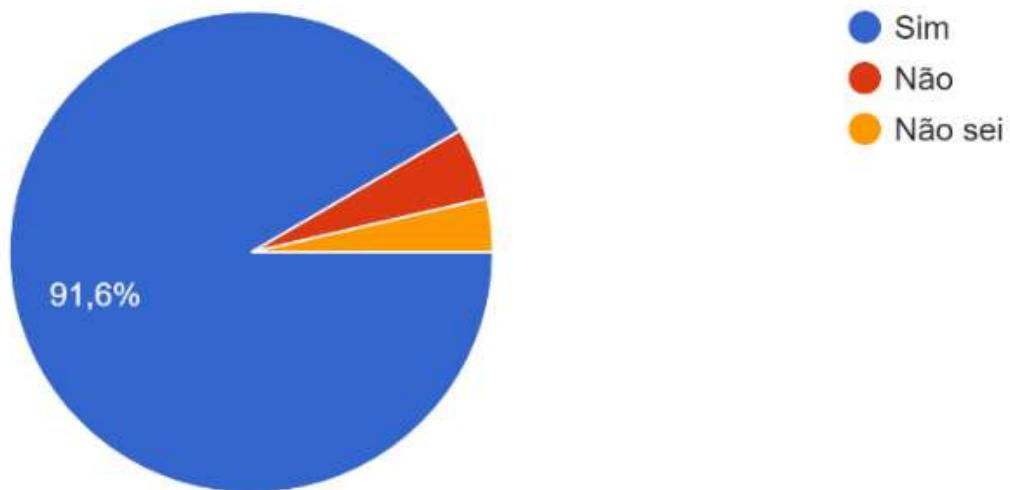
Fonte: O autor (2024)

Houve predominância massiva do regime estatutário efetivo entre os docentes, indicando uma maior estabilidade e segurança no emprego, e baixa representatividade do regime CLT efetivo, com a presença de um percentual maior de docentes CLT temporários, o que pode indicar maior precarização das condições de trabalho e rotatividade desses profissionais. Esses dados podem ser relacionados às políticas da instituição, às demandas sociais e às características do mercado de trabalho na área da educação técnica, tecnológica e de ensino superior federal.

A experiência durante a pandemia na percepção dos servidores docentes do *Campus* sobre as medidas adotadas pela instituição de ensino durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 foi avaliada no questionário por seis questões, que abordam aspectos como as medidas adotadas pela gestão do *Campus*, a preferência por diferentes modalidades de ensino, e os sentimentos vivenciados pelos servidores nesse período. As questões foram de múltipla escolha, com opções de resposta que variam de acordo com o tema da questão.

A porcentagem de docentes que acreditaram no isolamento social como uma medida adequada para as instituições de ensino durante a fase crítica de contágio da pandemia foi: 91,6% para sim; 4,8% para não; e 3,6% não sabem. A porcentagem está representada no gráfico 11.

Gráfico 11 – Isolamento social como uma medida adequada

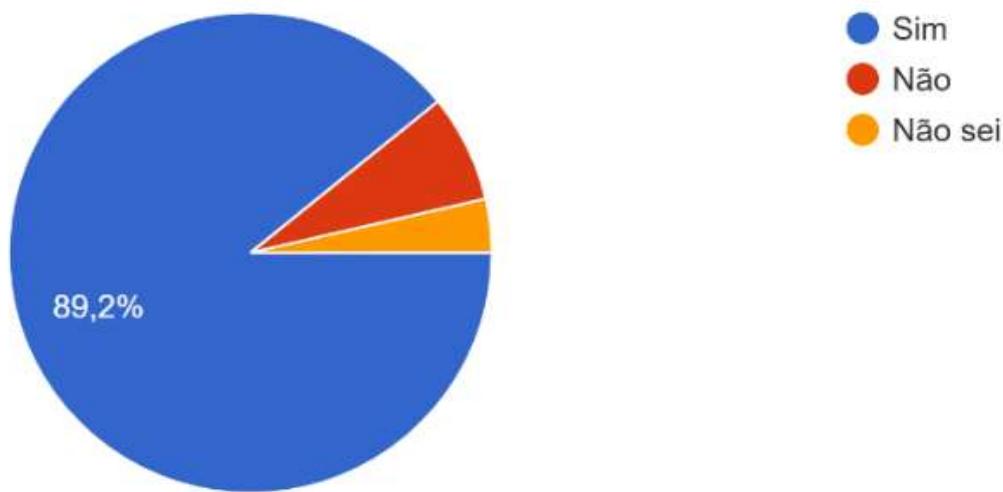


Fonte: O autor (2024)

Considerando a QVT, a maioria dos docentes concordou com o isolamento social como uma medida adequada para as instituições de ensino durante a fase crítica de contágio da pandemia. Esse resultado pode indicar que os docentes estavam conscientes dos riscos sanitários e das medidas de prevenção recomendadas pelas autoridades de saúde e pela instituição de ensino. Também pode indicar a adaptação dos docentes à modalidade de ensino remoto, que exigiu novas competências e recursos didáticos. Por outro lado, uma parcela minoritária dos docentes discorda ou não tem opinião sobre o isolamento social como medida adequada, e isso pode sugerir dificuldades ou resistências em relação às mudanças impostas pela pandemia. Esses docentes podem ter enfrentado problemas como infraestrutura, comunicação, motivação ou bem-estar psicológico, que afetaram sua QVT. Portanto, é importante que a instituição de ensino ofereça apoio, comunicação e orientação aos docentes em casos atípicos de ensino, para que possam desenvolver suas atividades com qualidade e segurança durante o período de isolamento social.

A distribuição dos docentes que acreditaram que as aulas remotas foram uma opção adequada ao período de isolamento social foi: 89,2% para sim; 7,2% para não; e 3,6% não sabem; conforme se vê no gráfico 12.

Gráfico 12 – Considera aulas remotas como uma opção adequada



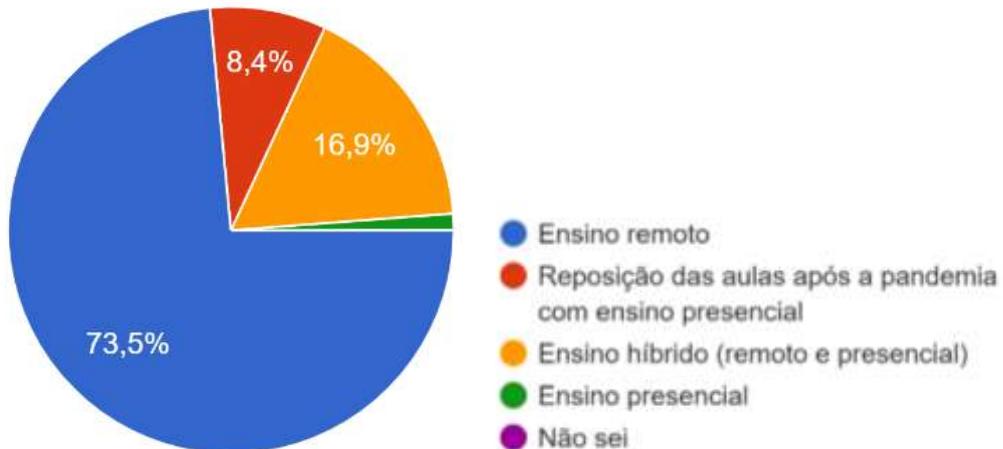
Fonte: O autor (2024)

Considerando os aspectos pedagógicos, sociais e psicológicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem remoto, os docentes que acreditaram que as aulas remotas foram uma opção adequada ao período de isolamento social podem ter avaliado positivamente os recursos tecnológicos disponíveis, a adaptação dos conteúdos e metodologias, a interação com os estudantes e a manutenção da continuidade das atividades educacionais. Por outro lado, os docentes que não acreditam na adequação das aulas remotas podem ter enfrentado dificuldades técnicas, didáticas, comunicacionais ou emocionais para realizarem o trabalho docente em um contexto de crise sanitária e social. Os docentes que não souberam responder podem estar em dúvida sobre os benefícios e desafios das aulas remotas, ou podem ter tido experiências variadas dependendo da disciplina ou curso.

Essas diferentes percepções contribuem para uma reflexão crítica e construtiva no estudo dos fatores que influenciam a qualidade e a eficácia da educação técnica, tecnológica e superior a distância em tempos de pandemia, considerando a QVT nos diferentes níveis e modalidades de ensino do *Campus*, pois elas podem revelar as dificuldades, as limitações e as necessidades de melhoria das aulas remotas.

Quanto à pergunta ‘qual opção de aulas considerariam a melhor durante a fase crítica de contágio da pandemia’, as respostas apresentaram a seguintes distribuições: 73,5% ensino remoto; 16,9% ensino híbrido; 8,4% reposição das aulas após a pandemia; e 1,2% ensino presencial; e estão representadas no gráfico 13.

Gráfico 13 – Qual tipo de aulas considera a melhor durante a pandemia



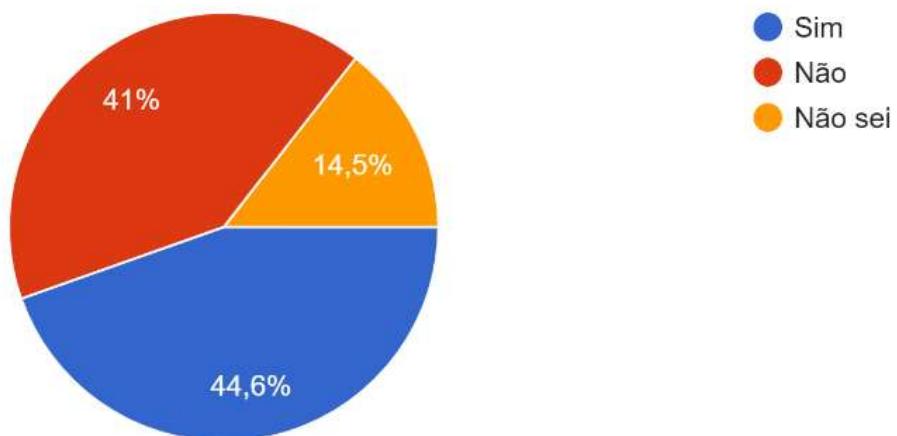
Fonte: O autor (2024)

As respostas revelaram alguns aspectos interessantes à pesquisa. Quanto à quantidade de respostas, notou-se que a maioria (73,5%) preferiu o ensino remoto como forma de continuar seus estudos durante a fase crítica de contágio da pandemia. Isso pode indicar que os professores valorizaram a segurança sanitária, a flexibilidade de horários e a economia de recursos e tempo de deslocamento que o ensino remoto proporciona. Observou-se que uma parcela significativa dos respondentes (16,9%) optou pelo ensino híbrido, que combina momentos presenciais e virtuais. Isso pode sugerir que os professores reconheceram as vantagens do ensino remoto, mas também sentem falta do contato direto com os professores, alunos e colegas de trabalho, bem como do acesso aos laboratórios e equipamentos do *Campus*. Verificou-se que uma minoria dos respondentes (8,4%) escolheu a reposição das aulas após a pandemia, o que pode indicar uma preocupação com a qualidade do ensino e a carga horária. Por fim, constatou-se que apenas uma fração (1,2%) manifesta-se a favor do ensino presencial, o que pode revelar que esses docentes possuem dificuldades, resistências ou desconfianças em relação ao uso das tecnologias digitais, ou ainda que priorizam a interação social e o ambiente escolar como fatores motivacionais para o aprendizado.

A análise das respostas dessa questão e seus resultados podem contribuir no planejamento e na implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades e expectativas dos estudantes e dos profissionais da educação.

O sentimento dos docentes em relação a serem ouvidos / representados pelas decisões tomadas pela gestão do *Campus* durante o isolamento social está distribuído nas seguintes respostas: 44,6% sim; 41% não; e 14,5% não souberam dizer. O gráfico 14 ilustra essa distribuição.

Gráfico 14 – Tiveram o sentimento de ser ouvidos / representados pela gestão

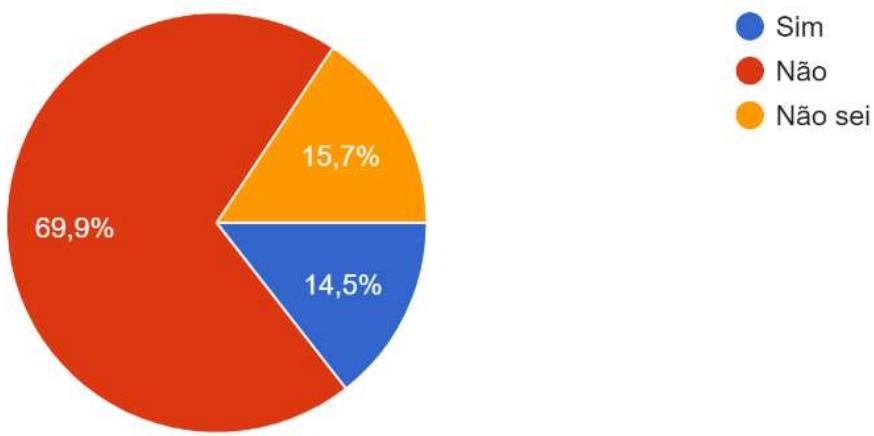


Fonte: O autor (2024)

As respostas revelaram a relação entre os docentes e a gestão do *Campus* quanto ao nível de satisfação dos docentes e sua representação ou não pelas decisões tomadas pela gestão do *Campus* durante o isolamento social. Segundo os dados, 44,6% dos docentes afirmaram que se sentiram representados, 41% afirmaram que as decisões não os representaram, e 14,5% não souberam dizer. Isso indica que há uma divisão de valores próximos entre os docentes que se sentiram ouvidos / representados e os que não se sentiram, e isso pode gerar conflitos, desmotivação e baixo desempenho no âmbito da QVT. Além disso, o fato de 14,5% dos docentes não saberem dizer se se sentiram ouvidos / representados sugere que há uma falta de comunicação e transparência entre a gestão do *Campus* e esses docentes, o que pode comprometer as relações no trabalho. Portanto, é necessário que a gestão e os docentes do *Campus* busquem formas de aprimorar o diálogo, a participação e o reconhecimento dos docentes nas decisões que afetam a educação técnica, tecnológica e superior, considerando a QVT.

Caso a gestão do *Campus* oferecesse medidas de segurança (álcool gel e máscaras), os docentes voltariam ao ensino presencial durante a fase crítica da pandemia? As respostas tiveram a seguinte distribuição: 69,9% não; 15,7% não souberam responder; e 14,5% responderam sim; conforme representado pelo gráfico 15.

Gráfico 15 – Voltariam ao ensino presencial se tivesse medidas de segurança



Fonte: O autor (2024)

A maioria dos docentes respondentes não estava disposta a retornar ao ensino presencial durante a fase crítica da pandemia, mesmo com medidas de segurança oferecidas pela gestão do *Campus*. Isso indica que os docentes valorizam sua saúde e a de seus alunos acima de outros fatores como a eficiência pedagógica ou a interação social. Além disso, a parcela significativa de docentes que não souberam responder sugere que há uma falta de informação / comunicação ou de confiança nas medidas de segurança propostas, ou que há uma hesitação em se posicionar sobre um tema polêmico e delicado. Portanto, é necessário o diálogo da gestão do *Campus* com os docentes para esclarecer suas dúvidas e preocupações, bem como o respeito à sua posição, autonomia e decisão sobre o modo de ensino mais adequado ao contexto de isolamento social.

Os professores foram perguntados sobre seus sentimentos em decorrência do período de trabalho remoto, com a opção de acrescentarem outros sentimentos não listados. Apresentaram 1,2% os grupos de respostas sobre sentimentos em decorrência do período de trabalho remoto, e estão descritos no Anexo B. Os grupos de respostas que apresentaram a porcentagem de 2,4% foram: não fez diferença em relação ao trabalho presencial, felicidade e satisfação; insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, e angústia e cansaço físico e / ou mental; não fez diferença em relação ao trabalho presencial e satisfação; ansiedade; incerteza, e insegurança e ansiedade; incerteza, estresse, cansaço físico e / ou mental; e incerteza. Os sentimentos que agruparam 3,6% foram: não fez diferença em relação ao trabalho presencial, estresse e cansaço físico e / ou mental; incerteza, insegurança, cansaço físico e / ou mental; e incerteza e vulnerabilidade. Agruparam 4,8% os seguintes sentimentos: cansaço físico e / ou mental; e incerteza e cansaço

físico e / ou mental. Foram agrupados com 6% os seguintes sentimentos: incerteza, insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, estresse, e angústia e cansaço físico e / ou mental.

As respostas para a questão foram muito diversificadas, apresentando agrupamentos de baixa porcentagem. A maioria dos professores expressou sentimentos negativos, que indicam uma baixa QVT durante o isolamento social, tais como incerteza, insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, estresse, angústia e cansaço físico e / ou mental. Esses sentimentos podem estar relacionados a fatores como sobrecarga de trabalho, dificuldade de conciliar as demandas profissionais e familiares, insuficiência de apoio institucional, inadequação dos recursos tecnológicos, perda do contato social com os colegas de trabalho e alunos, entre outros. Por outro lado, alguns professores manifestaram sentimentos positivos ou neutros, que sugerem uma maior QVT, tais como felicidade, satisfação ou indiferença em relação ao trabalho presencial. Esses sentimentos podem revelar uma adaptação bem-sucedida ao trabalho remoto, valorização da flexibilidade e da autonomia, maior integração entre o trabalho e a vida pessoal, melhoria das condições de trabalho, entre outros.

Portanto, pode-se concluir que o período de trabalho remoto afetou de forma diversa e complexa a QVT dos professores, e isso dependeu de vários fatores individuais, organizacionais, culturais e contextuais, que devem ser considerados nas estratégias de enfrentamento e apoio para os profissionais que estiverem em trabalho remoto durante situações atípicas.

As atividades e a carga horária dos docentes antes e durante o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 foram investigadas por meio de seis questões, que abordaram as seguintes dimensões: atividades presenciais que os docentes realizavam no *Campus* antes do isolamento social, quantidade de horas trabalhadas por semana antes do isolamento social, quantidade de horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares antes do isolamento social, atividades realizadas durante o isolamento social, quantidade de horas trabalhadas por semana durante o isolamento social, e quantidade de horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares, entre outros, durante o isolamento social.

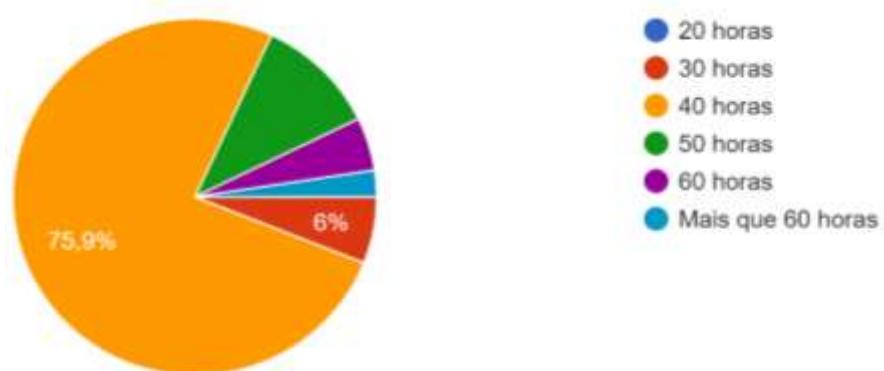
Os grupos de respostas sobre as atividades presenciais que os docentes realizavam no *Campus* antes do isolamento social apresentaram a distribuição de 1,2%, e encontram-se descritos no Anexo B. Os grupos de respostas que apresentaram a porcentagem de 2,4% foram: aulas presenciais, preparação de aulas, e participação em reuniões; aulas presenciais, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, grupos de estudo, projetos de pesquisa, projetos de ensino, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas presenciais, plantões de dúvidas

e orientações, preparação de aulas, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas presenciais, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, seminários e eventos, projetos de ensino, participação em comissões, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas presenciais, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, seminários e eventos, participação em comissões, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas presenciais, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, seminários e eventos, participação em comissões, participação em conselhos, e participação em reuniões.

As atividades dos docentes antes do isolamento social apresentaram respostas muito heterogêneas; todos os agrupamentos de respostas tiveram baixas porcentagens, entre 1,2% e 2,4%. Isso revela uma diversidade de experiências entre os docentes e sugere uma ampla gama de envolvimentos acadêmicos e administrativos no *Campus*. As atividades variavam desde aulas presenciais, uso de plataformas digitais como Moodle e a RNP, até a participação em múltiplas comissões e conselhos. Essa variedade evidenciou a riqueza das responsabilidades docentes e a complexidade de suas rotinas de trabalho. As respostas que indicaram a não atuação no *Campus* antes do isolamento social representaram os novos professores; a transição pode ter sido menos disruptiva, mas, ainda assim, para eles, a situação global de isolamento social trouxe novas considerações sobre a gestão do ambiente de trabalho, tempo e equilíbrio entre vida profissional e pessoal.

A quantidade de horas trabalhadas por semana antes do isolamento social apresentou a seguinte distribuição: 75,9% para 40 horas; 10,8% para 50 horas; 6% para 30 horas; 4,8% para 60 horas; e 2,4% para mais que 60 horas; conforme o gráfico 16.

Gráfico 16 – Horas trabalhadas por semana antes do isolamento social

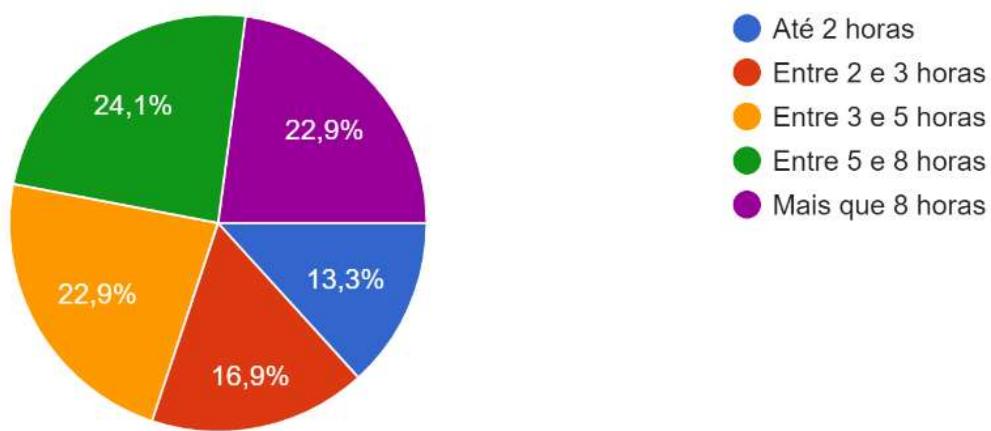


Fonte: O autor (2024)

Levando em conta aspectos como equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, satisfação com as tarefas, reconhecimento, autonomia, ambiente organizacional, entre outros, foi possível considerar uma relação com a quantidade de horas trabalhadas por semana antes do isolamento social. A maioria dos respondentes tiveram uma jornada de trabalho padrão de 40 horas, o que pode indicar um nível moderado de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. No entanto, uma parcela dos respondentes trabalhava mais de 40 horas por semana, o que pode sugerir um nível elevado de estresse e sobrecarga, gerando insatisfação no trabalho. Além disso, uma minoria dos respondentes trabalhou menos de 40 horas por semana, e isso pode evidenciar uma situação de flexibilização do trabalho. Portanto, a QVT nas respostas dadas variou dependendo da quantidade de horas trabalhadas por semana e dos demais fatores que influenciaram a percepção dos trabalhadores sobre o seu bem-estar no trabalho.

A quantidade de horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares, entre outros, antes do isolamento social, apresentou a seguinte distribuição: 24,1% entre 5 e 8 horas; 22,9% entre 3 e 5 horas; 22,9% mais que 8 horas; 16,9% entre 2 e 3 horas; e 13,3% até 2 horas; conforme representadas pelo gráfico 17.

Gráfico 17 – Horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares



Fonte: O autor (2024)

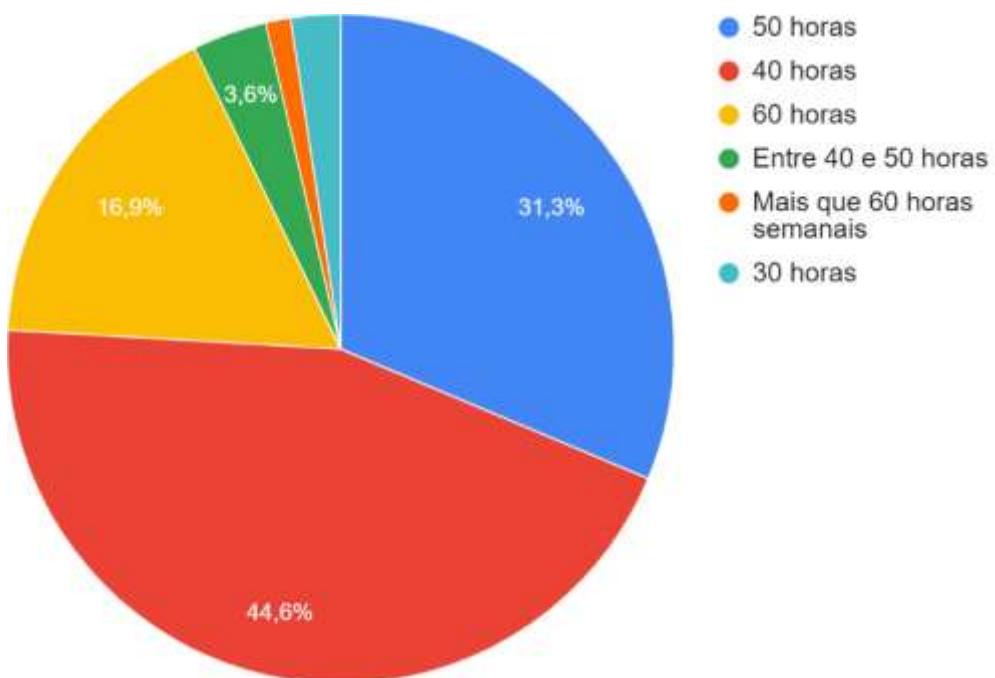
As respostas indicam que a maioria dedicava um tempo considerável aos afazeres domésticos e cuidados com familiares antes do isolamento social, o que pode ter impactado negativamente na QVT. Segundo os estudos de Adams (1965), orientados pela teoria da equidade, as pessoas tendem a comparar o seu esforço e recompensa com os de outras pessoas em situações similares, e se sentem injustiçadas quando percebem uma desigualdade nessa

relação. Assim, as pessoas que dedicavam mais horas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares podem ter se sentido desmotivadas, estressadas ou insatisfeitas com o seu trabalho, especialmente se não recebiam um reconhecimento adequado por parte da instituição ou da sociedade.

Dessa forma, a congruência entre os valores pessoais e organizacionais dos trabalhadores pode afetar na QVT. Nesse sentido, as pessoas que valorizam mais o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional podem ter enfrentado um conflito de valores ao dedicarem mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados com familiares do que ao seu trabalho, o que pode ter gerado insatisfação, frustração ou culpa. Portanto, as respostas sugerem que a QVT dos docentes antes do isolamento social era baixa ou variável, dependendo do tempo dedicado aos afazeres domésticos e cuidados com familiares, dos valores pessoais e organizacionais de cada indivíduo.

A quantidade de horas trabalhadas por semana durante o isolamento social apresentou a seguinte distribuição: 44,6% para 40 horas; 31,3% para 50 horas; 16,9% para 60 horas; 3,6% entre 40 e 50 horas; 2,4% para 30 horas; e 1,2% para mais de 60 horas semanais; conforme se vê no gráfico 18.

Gráfico 18 – Horas trabalhadas por semana durante o isolamento social



Fonte: O autor (2024)

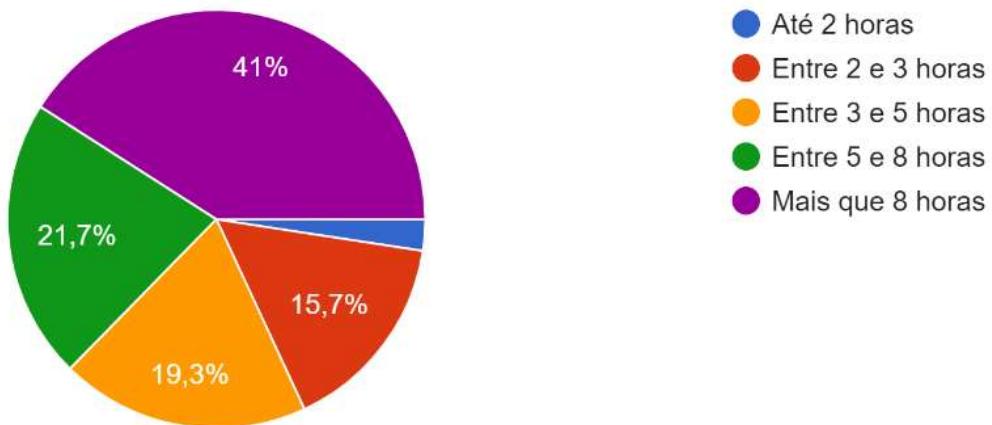
Considerando o impacto da quantidade de horas trabalhadas por semana relacionadas à QVT e produtividade, a distribuição das horas trabalhadas por semana durante o isolamento social mostrou que a maioria dos servidores docentes (44,6%) cumpriu a jornada padrão de 40 horas, enquanto uma parcela significativa (31,3%) ultrapassou esse limite, chegando a 50 horas semanais. Essa situação pode gerar estresse, cansaço, ansiedade e redução do desempenho, influenciando na saúde física e mental, na produtividade e na satisfação profissional. Além disso, 16,9% dos trabalhadores relataram trabalhar 60 horas por semana, o que representa uma carga excessiva e prejudicial para a saúde e o bem-estar. Apenas uma minoria dos trabalhadores (7,2%) trabalhou menos de 40 horas por semana, o que pode indicar uma maior flexibilidade e equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal durante o isolamento social.

Aqueles que trabalharam mais horas tendem a ter uma pior QV do que aqueles que trabalharam menos horas. Os dados apresentaram uma mudança significativa na distribuição das horas de trabalho dos docentes com o advento do isolamento social. Antes do isolamento, a maioria dos docentes (75,9%) trabalhava 40 horas por semana, enquanto, durante o isolamento, essa porcentagem caiu para 44,6%, com um aumento notável na proporção de docentes trabalhando entre 50 e 60 horas por semana. Isso pode indicar uma carga de trabalho aumentada devido às adaptações necessárias para o ensino remoto e outras responsabilidades profissionais ajustadas ao contexto do isolamento social. Devem ser considerados, nesse contexto, aspectos como equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, satisfação com as tarefas, reconhecimento, autonomia, ambiente organizacional, entre outros.

A quantidade de horas trabalhadas por semana apresenta impactos na QVT e na produtividade. Ultrapassar a jornada padrão pode gerar estresse, cansaço, ansiedade e redução do desempenho, influenciando na saúde física e mental, na produtividade e na satisfação profissional. Portanto, é preocupante o aumento do número de trabalhadores docentes que relataram trabalhar entre 50 e 60 horas por semana após o isolamento social; isso representa uma carga de trabalho excessiva, prejudicial para a saúde e o bem-estar, se realizada de forma contínua.

A quantidade de horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares, entre outros, durante o isolamento social, entre os respondentes é a seguinte: 41% mais que 8 horas; 21,7% entre 5 e 8 horas; 19,3% entre 3 e 5 horas; 15,7% entre 2 e 3 horas; e 2,4% até 2 horas. Os dados estão representados pelo gráfico 19.

Gráfico 19 – Horas dedicadas à casa e à família durante o isolamento



Fonte: O autor (2024)

Um dos aspectos que afetam a QVT docente é o equilíbrio entre as demandas profissionais e as responsabilidades pessoais. Durante o isolamento social, muitos docentes tiveram que conciliar o trabalho remoto com os afazeres domésticos e os cuidados com familiares, entre outros. A questão revelou que a maioria deles dedicou mais de 5 horas por dia a essas atividades, sendo que 41% dos docentes dedicaram mais de 8 horas. Esse cenário pode gerar estresse, sobrecarga e comprometer o desempenho e a satisfação dos docentes com o seu trabalho. Além disso, pode comprometer a realização de outras atividades, como o estudo, o lazer e o autocuidado. Portanto, é importante que sejam adotadas medidas para reduzir a carga excessiva e promover o bem-estar dos profissionais da educação e buscar formas de equilibrar as demandas domésticas e familiares com as necessidades individuais, bem como de promover uma distribuição mais justa e solidária das responsabilidades entre os membros da família.

A descrição das respostas relativas às atividades on-line que os docentes realizavam no *Campus* durante o isolamento social que apresentaram grupos de 1,2% encontram-se no Anexo B. Os grupos de respostas que apresentaram a porcentagem de 2,4% cada foram: aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de ensino, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas,

uso da plataforma Moodle, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, participação em conselhos, e participação em reuniões.

As porcentagens mais altas de agrupamentos ficaram em 3,6%, e os grupos de respostas que apresentaram a porcentagem de 3,6% cada foram: aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, participação em comissões, e participação em conselhos; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de ensino, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, participação em reuniões, e atividades presenciais.

A análise das porcentagens de respostas relativas às atividades docentes on-line revelou uma distribuição que reflete a diversidade e a complexidade do ensino remoto. A maioria das respostas dos docentes foram reunidas em grupos extremamente diversificados de percentual de apenas 1,2%. Os maiores agrupamentos de respostas geradas nessa questão foram, respectivamente, de 2,4% e 3,6%. As atividades com uma porcentagem de 2,4% incluíram uma variedade de métodos e ferramentas, nas quais pode-se destacar algumas como: aulas assíncronas, que permitiram aos estudantes aprenderem no seu próprio ritmo e tempo; o uso de plataformas como o Moodle, que foi fundamental para a gestão de cursos e materiais didáticos; e a RNP, com sua importância na conexão e colaboração entre instituições acadêmicas.

Os plantões de dúvidas e orientações contribuíram para o suporte ao estudante, enquanto a preparação de aulas e materiais evidenciou o trabalho nos bastidores realizado pelos docentes. Seminários e eventos mantiveram a comunidade acadêmica engajada e atualizada, enquanto grupos de estudo e projetos de pesquisa e extensão mostraram o compromisso contínuo dos professores e alunos com a inovação e o desenvolvimento acadêmico. A participação em comissões, colegiados, conselhos e reuniões indicou o envolvimento dos docentes na governança e na tomada de decisões institucionais, um aspecto vital para a adaptação e a melhoria contínua do ensino superior.

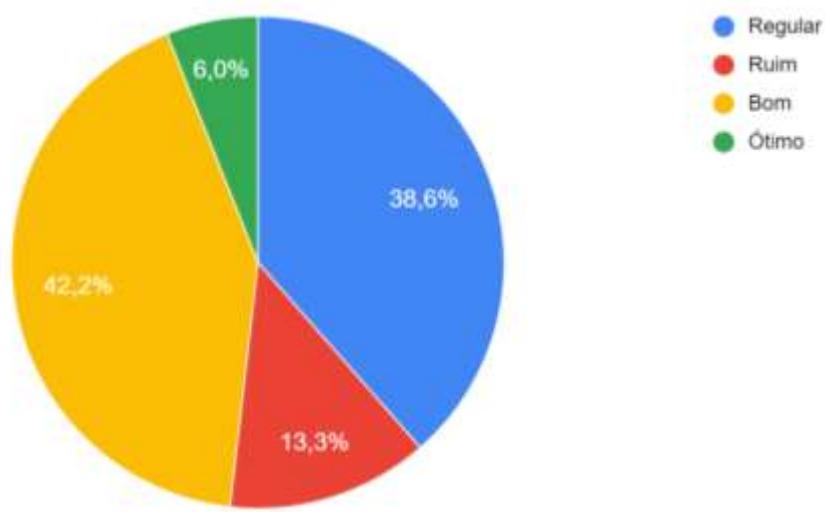
Por outro lado, as atividades com a maior porcentagem (de 3,6%) foram dominadas pelas aulas remotas síncronas, que, apesar dos desafios, proporcionam interação em tempo real e uma experiência de aprendizado mais próxima da sala de aula tradicional. Esses dados sugerem que, embora haja uma preferência por aulas síncronas, houve um equilíbrio saudável com outras atividades que, juntas, formam o ecossistema do ensino remoto. Esse equilíbrio contribui para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, bem como

para tentar manter a qualidade e a integridade da educação remota. Destacou-se a importância de uma abordagem multifacetada para o ensino remoto, na qual diferentes métodos e ferramentas são empregados para criar uma experiência educacional rica e acessível.

Foram investigadas as condições de trabalho dos profissionais docentes por meio de onze questões, que abordaram os seguintes aspectos: o nível de conhecimento sobre recursos tecnológicos de trabalho remoto antes, durante e após o isolamento social; o preparo para utilizar esses recursos; a melhora no aprendizado desses recursos; os equipamentos eletrônicos disponíveis e suas condições; o local adequado e as condições ergonômicas do ambiente de trabalho remoto; conexão com a internet e os tipos de acesso utilizados; e pressão por produtividade no trabalho. Quatro questões abordaram aspectos relacionados aos discentes quanto ao aprendizado, à adaptação, à evasão e, finalizando, à percepção dos professores sobre o uso dos recursos tecnológicos no ensino remoto, sendo esta questão totalmente aberta, o que permitiu que os professores expressassem livremente sua opinião e seus desafios sobre o trabalho docente durante o isolamento social.

As respostas dos docentes, quando perguntados sobre como avaliavam seu nível de conhecimento sobre recursos tecnológicos de trabalho remoto antes do isolamento social, apresentaram as seguintes distribuições percentuais: 42,2% como bom; 38,6% como regular; 13,3% como ruim; e apenas 6,0% como ótimo; conforme se vê no gráfico 20.

Gráfico 20 – Nível de conhecimento tecnológico no trabalho remoto



Fonte: O autor (2024)

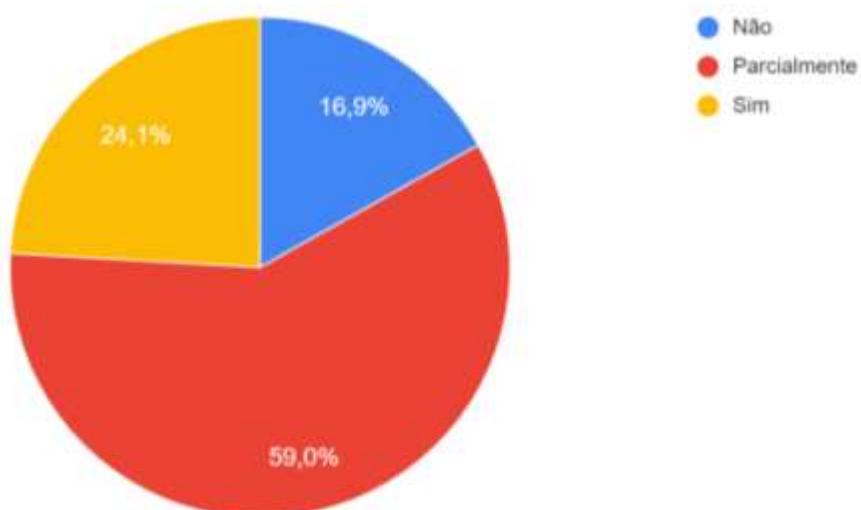
A análise das respostas dos docentes revela uma tendência moderada de familiaridade com as tecnologias de trabalho remoto antes do isolamento social. A maior parte dos docentes

(80,8%) classificou seu conhecimento como bom ou regular, indicando que, embora não se considerem especialistas, possuem uma competência funcional com as ferramentas necessárias para o trabalho remoto.

Apenas uma minoria considerou seu conhecimento ótimo ou ruim; portanto, os extremos de autoavaliação foram menos comuns. Isso pode indicar uma sensação de confiança na qual a maioria dos docentes sente-se razoavelmente preparada, mas reconhecem a necessidade de aprimoramento contínuo. A presença de 13,3% que se autoavaliou como ruim foi um indicativo de que há uma parcela significativa que pode enfrentar desafios maiores na adaptação ao trabalho remoto, o que destaca a importância de políticas e ações de capacitação, além de suporte técnico. Por outro lado, o pequeno percentual que se avaliou como ótimo pode representar um grupo de docentes que, além de se adaptarem bem, poderiam atuar como multiplicadores de conhecimento e prática entre seus colegas. Essa distribuição sugere a necessidade de uma abordagem diferenciada na formação continuada, visando não apenas aumentar o número de docentes no patamar de ótimo, mas também reduzir a disparidade de conhecimento tecnológico, garantindo que todos tenham as competências necessárias para enfrentar os desafios do trabalho remoto.

O preparo necessário aos docentes para utilizar os recursos tecnológicos de trabalho remoto durante o isolamento social foi avaliado, apresentando a seguinte distribuição percentual: 59% para parcialmente; 24,1% para sim; e 16,9% para não (nenhum professor assinalou a opção não sei); e os dados estão representados no gráfico 21.

Gráfico 21 – Preparo necessário para utilizar tecnologias de trabalho remoto

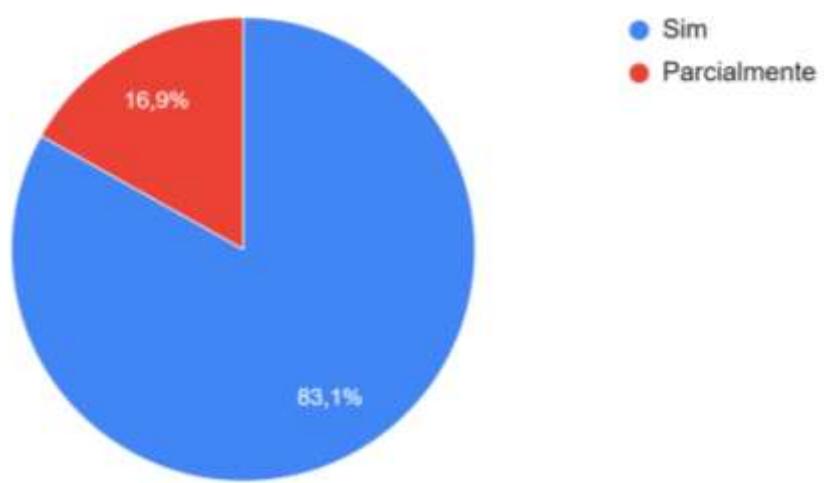


Fonte: O autor (2024)

As respostas indicaram que a maioria dos docentes (59%) sentiu-se parcialmente preparada para utilizar os recursos tecnológicos durante o trabalho remoto imposto pelo isolamento social. Isso pode indicar que, embora tivessem algum conhecimento ou habilidade com as ferramentas tecnológicas, ainda havia lacunas significativas em sua plena utilização. Por outro lado, quase um quarto dos professores (24,1%) afirmou estar totalmente preparado, e isso reflete uma parcela considerável de docentes que se adaptaram bem às exigências do ensino remoto. No entanto, uma minoria significativa (16,9%) sentiu-se despreparada, o que pode apontar para desafios como falta de treinamento adequado, recursos insuficientes ou resistência à mudança. A ausência de professores que assinalaram a opção não sei pode ser interpretada como um indicativo de que os docentes tinham uma autoavaliação definida de suas capacidades em relação ao uso de tecnologias no contexto educacional remoto. Esses dados foram cruciais para entender as necessidades de desenvolvimento profissional e infraestrutura tecnológica no *Campus*, visando melhorar a eficácia do ensino remoto no futuro.

Foi perguntado aos docentes se eles consideravam que houve melhora no seu aprendizado da utilização dos recursos tecnológicos durante o isolamento social. As respostas apresentaram as seguintes porcentagens: 83,1% para sim; 16,9% para parcialmente. Nenhum professor assinalou as opções de respostas não e não sei. A representação dos dados é vista no gráfico 22.

Gráfico 22 – Consideraram que houve melhora na utilização das tecnologias



Fonte: O autor (2024)

A análise das respostas dos docentes sobre a melhoria no aprendizado da utilização dos recursos tecnológicos durante o isolamento social revela um resultado bastante positivo. A

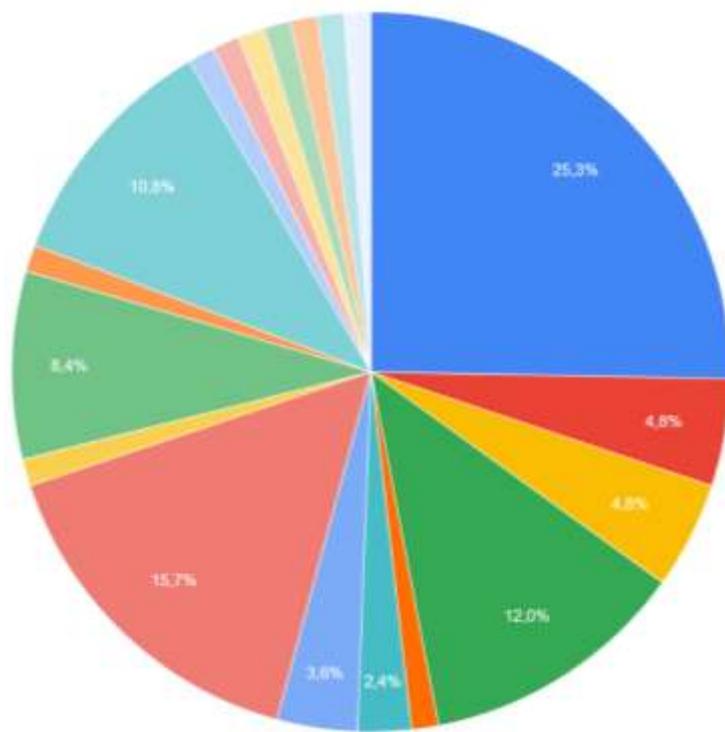
grande maioria, com 83,1%, afirmou que houve uma melhora, indicando que as circunstâncias desafiadoras do isolamento podem ter funcionado como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades digitais. A porcentagem de 16,9% que respondeu ‘parcialmente’ sugere que, embora tenha havido progressos, eles podem não ter sido uniformes ou suficientes para todos os professores.

O fato de nenhum docente ter escolhido as opções ‘não’ e ‘não sei’ é notável, pois demonstra uma percepção unânime de avanço, mesmo que em diferentes graus. Isso pode ser interpretado como um sinal de que a necessidade emergencial de adaptação às ferramentas digitais resultou em um aprendizado efetivo, possivelmente devido à imersão involuntária e à prática contínua. Além disso, a resposta unânime pode indicar um comprometimento com a educação contínua e uma disposição para enfrentar desafios e superar obstáculos. No entanto, é importante considerar que a autoavaliação pode estar sujeita a vieses, incluindo o viés de confirmação e o desejo de responder de maneira socialmente desejável. Portanto, seria útil complementar esses dados com futuras avaliações objetivas do desempenho dos docentes na utilização dos recursos tecnológicos, bem como investigar as experiências individuais para entender melhor as barreiras enfrentadas e o suporte necessário para um desenvolvimento profissional contínuo nessa área.

Quanto aos equipamentos eletrônicos utilizados em casa / outro local de trabalho remoto durante o isolamento social, os docentes responderam apresentando os seguintes percentuais: 25,3% para computador / *laptop*, celular, *webcam* e impressora; 15,7% para computador / *laptop*, *tablet*, celular, *webcam* e impressora; 12% para computador / *laptop* e celular; 10,8% para computador / *laptop*, celular e impressora; 8,4% para computador / *laptop*, celular e *webcam*; 4,8% para computador / *laptop*; 4,8% para computador / *laptop*, *tablet*, celular e impressora; 3,6% para computador / *laptop*, *tablet*, celular e *webcam*; 2,4% para computador / *laptop*, celular, *webcam*, impressora e microfone.

Apresentaram 1,2% os seguintes grupos: computador / *laptop*, *tablet*, celular, impressora e *modem*; computador / *laptop*, *tablet* e celular; computador / *laptop*, *tablet*, celular, *webcam*, impressora e mesa digitalizadora; computador / *laptop*, celular, *webcam*, impressora e *modem*; computador / *laptop*, celular, *webcam*, impressora e *tablet*; computador / *laptop*, *webcam* e impressora; computador / *laptop*, *tablet*, celular, impressora e mesa digitalizadora; computador / *laptop*, *tablet*, celular, *webcam*, impressora, fone de ouvido e microfone; computador / *laptop*, *tablet*, celular, *webcam*, impressora, equipamento de iluminação, mesa digitalizadora e monitor; e computador / *laptop*, lousa digital. Pode-se verificar os dados no gráfico 23.

Gráfico 23 – Equipamentos utilizados no local de trabalho remoto



- Computador/laptop, Celular, Webcam, Impressora
- Computador/laptop
- Computador/laptop, Tablet, Celular, Impressora
- Computador/laptop, Celular
- Computador/laptop, Tablet, Celular, Webcam, Impressora, Fone de ouvido, microfone
- Computador/laptop, Celular, Webcam, Impressora, microfone
- Computador/laptop, Tablet, Celular, Webcam
- Computador/laptop, Tablet, Celular, Webcam, Impressora
- Computador/laptop, Tablet, Celular, Webcam, Impressora, Equipamento de iluminação, mesa digitalizadora, monitor externo.
- Computador/laptop, Celular, Webcam
- Computador/laptop, Lousa digital
- Computador/laptop, Celular, Impressora
- Computador/laptop, Tablet, Celular, Impressora, mesa digitalizadora
- Computador/laptop, Webcam, Impressora
- Computador/laptop, Celular, Webcam, Impressora, Tablet
- Computador/laptop, Celular, Webcam, Impressora, modem
- Computador/laptop, Tablet, Celular, Webcam, Impressora, mesa digitalizadora
- Computador/laptop, Tablet, Celular
- Computador/laptop, Tablet, Celular, Impressora, modem

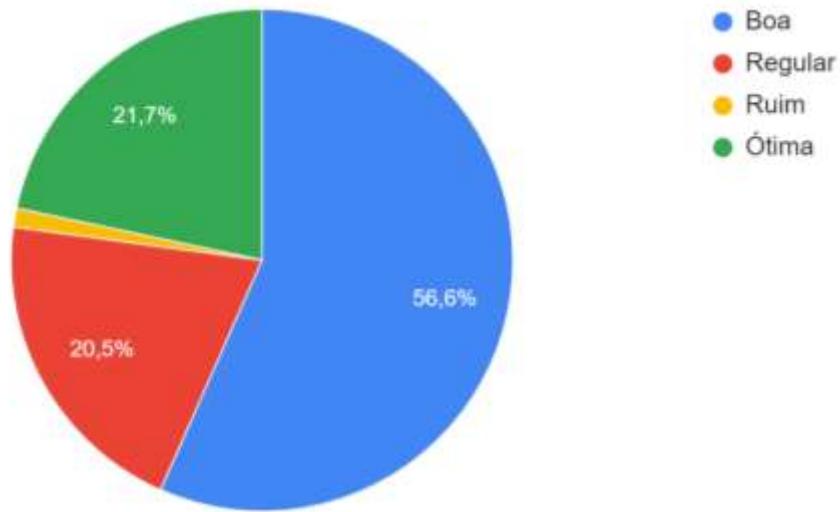
Fonte: O autor (2024)

Os dados apresentados revelaram uma diversidade de combinações de equipamentos eletrônicos utilizados por docentes em ambientes de trabalho remoto durante o isolamento social. A configuração mais comum, com 25,3%, inclui computador ou *laptop*, celular, *webcam* e impressora, indicando que esses são considerados essenciais para a realização de atividades pedagógicas à distância. A presença do *tablet* em 15,7% das respostas sugeriu uma preferência por dispositivos portáteis e versáteis, enquanto a inclusão de *webcams* em várias combinações destaca a importância da comunicação visual em tempo real.

Notou-se que um número significativo de docentes (12%) optou pela simplicidade, utilizando apenas computador ou *laptop* e celular, o que pode comprovar limitações de acesso a equipamentos mais especializados ou uma preferência por uma configuração mais enxuta. Curiosamente, a mesma porcentagem de docentes (4,8%) utilizou uma configuração básica de computador ou *laptop* e uma mais completa que inclui *tablet* e impressora, que pode indicar diferentes abordagens pedagógicas ou necessidades individuais. As configurações que incluíram equipamentos adicionais como microfones, mesas digitalizadoras e equipamentos de iluminação, embora menos comuns, apontam para uma preocupação com a qualidade da entrega do conteúdo e a experiência de aprendizagem on-line. A variedade de combinações e a presença de equipamentos específicos como lousas digitais comprovaram a adaptabilidade e a criatividade dos docentes na busca por soluções eficazes para o ensino remoto, um legado que provavelmente influenciará as práticas pedagógicas mesmo após o período de isolamento social.

Os professores responderam como avaliaram a condição dos seus equipamentos eletrônicos de trabalho remoto durante o isolamento social, apresentando os seguintes percentuais de respostas: 56,6% para boa; 21,7% para ótima; 20,5% para regular; e 1,2% para ruim; conforme representação no gráfico24.

Gráfico 24 – Condição dos equipamentos de trabalho remoto



Fonte: O autor (2024)

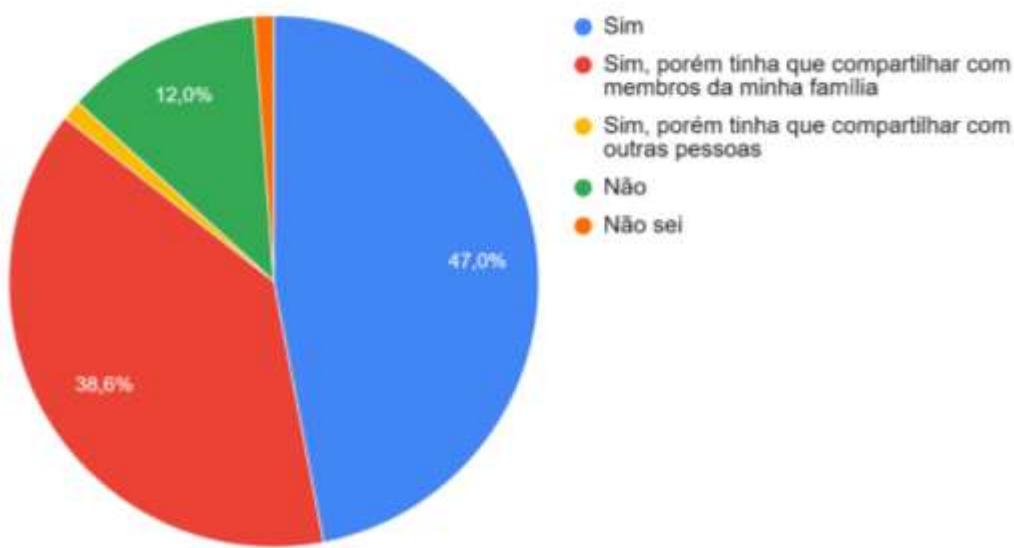
As respostas revelaram uma predominância de percepções positivas sobre a condição dos equipamentos eletrônicos utilizados pelos professores para o trabalho remoto durante o período de isolamento social. Com mais da metade dos professores (56,6%) classificando seus equipamentos como bons, e aproximadamente um quinto os considerando ótimos, pode-se inferir que a maioria dos docentes estava relativamente satisfeita com suas ferramentas de trabalho. Apenas uma pequena fração (1,2%) considerou a condição dos equipamentos ruim, e uma pequena parcela considerou regular (20,5%), o que sugere que, para esses docentes, há espaço para melhorias significativas. Esses dados podem indicar não apenas a qualidade dos dispositivos fornecidos ou adquiridos, mas também o suporte técnico disponível, a adequação dos equipamentos às necessidades do trabalho remoto e a eficácia da capacitação recebida para o uso dessas tecnologias.

É importante considerar que a satisfação com os equipamentos pode influenciar diretamente a qualidade do ensino e a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando essencial a contínua avaliação e o investimento em recursos tecnológicos no ambiente educacional. Além disso, a análise desses percentuais pode servir como um indicativo para a elaboração de políticas e ações de suporte e desenvolvimento profissional, visando aprimorar as condições de trabalho remoto dos professores e, consequentemente, a eficiência do processo educativo como um todo.

Foi perguntado se os docentes possuíam um local adequado para a realização do trabalho remoto durante o isolamento social, e as respostas apresentaram as seguintes porcentagens:

47% para sim; 38,6% para sim, porém compartilhado com membros da família; 12% para não; e 1,2% para os grupos: não sei; e sim, porém compartilhado com outras pessoas; conforme se vê no gráfico 25.

Gráfico 25 – O local estava adequado ao trabalho remoto?



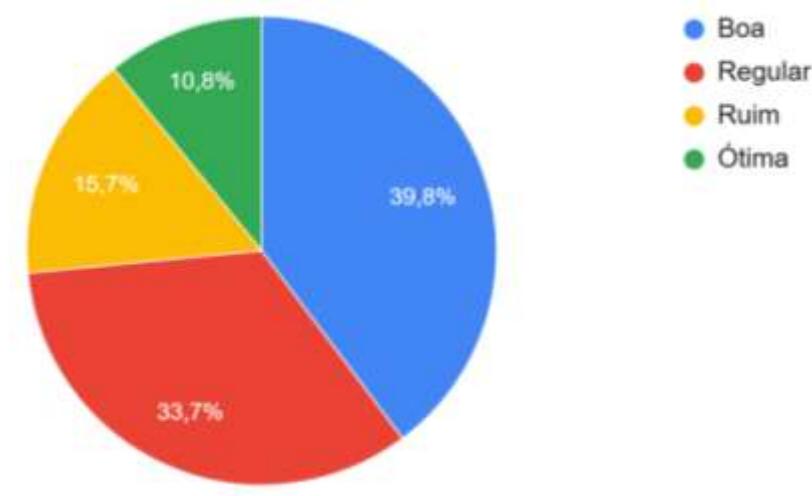
Fonte: O autor (2024)

A análise das respostas dos docentes sobre a adequação de seus espaços de trabalho remoto durante o isolamento social revelou uma realidade multifacetada. A maioria, representando 47%, afirmou possuir um local apropriado, indicando uma transição relativamente suave para o trabalho remoto para quase metade dos participantes. No entanto, uma parcela significativa de 38,6% também respondeu positivamente, mas com a ressalva de ter que compartilhar o espaço com familiares, o que pode sugerir desafios adicionais, como interrupções e a necessidade de negociar o uso do espaço comum. Os 12% que não possuíam um local adequado enfrentaram provavelmente as maiores dificuldades, tendo que lidar com a falta de um ambiente propício ao foco e à produtividade. Por fim, os pequenos grupos de 1,2% que não souberam responder ou que tinham que compartilhar o espaço com outras pessoas além da família, embora minoritário, destacam a incerteza e a complexidade das circunstâncias individuais.

Esses dados apontaram para a importância de considerar as condições de trabalho remoto dos docentes ao se planejar estratégias de ensino à distância, bem como a necessidade de suporte institucional para aqueles que enfrentam desafios para manter um ambiente de trabalho adequado em casa.

Quanto à avaliação da condição ergonômica do ambiente de trabalho remoto durante o isolamento social, os professores apresentaram as seguintes porcentagens de respostas: 39,8% para boa; 33,7% para regular; 15,7% para ruim; 10,8% para ótima; e nenhum docente não soube responder à questão. Essas respostas são representadas pelo gráfico 26.

Gráfico 26 – Condição ergonômica do ambiente de trabalho remoto



Fonte: O autor (2024)

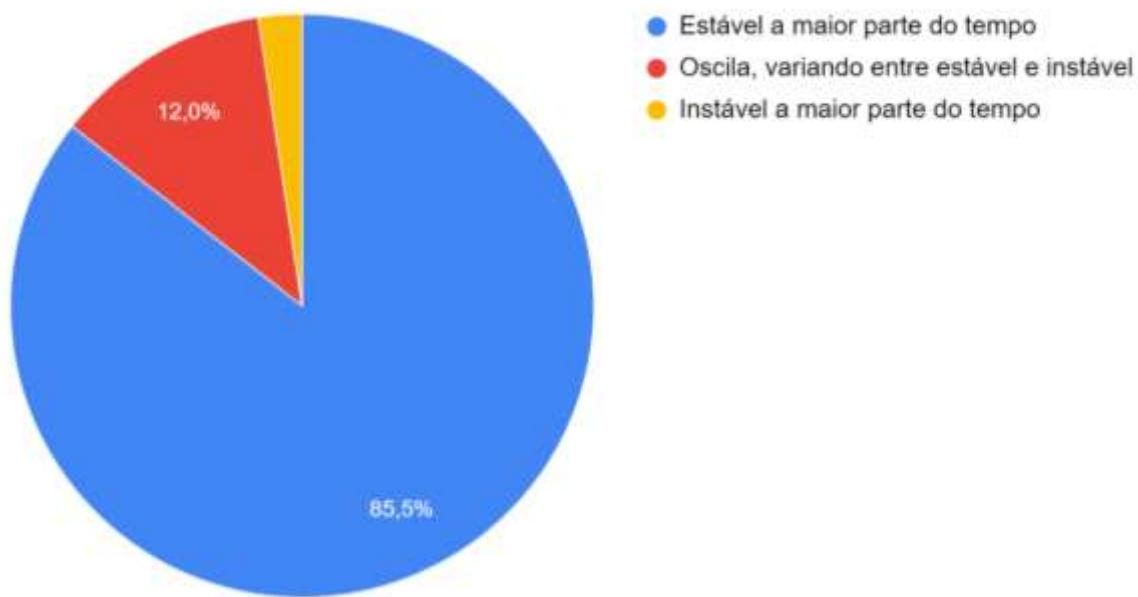
As condições ergonômicas em ambientes de trabalho remoto, especialmente durante períodos de isolamento social, foram fundamentais para entender como os profissionais estão se adaptando a novas rotinas. As respostas apresentaram um conjunto de dados que refletem a percepção dos docentes sobre o seu ambiente local de trabalho remoto. A maioria (73,5%) considerou suas condições como boas ou regulares, indicando uma considerável adaptação às circunstâncias impostas pela pandemia. No entanto, uma parcela de 15,7% classificou a situação como ruim, o que pode apontar para desafios ergonômicos que precisam ser abordados, como mobiliário inadequado, equipamentos insuficientes ou uma configuração de trabalho que não favorece a postura correta. A minoria (10,8%) que respondeu ‘ótima’ pode estar indicando que, para alguns, o ambiente de trabalho remoto foi bem estabelecido e até mesmo preferível. Foi importante notar que a ausência de respostas negativas, ou de indecisão, quando nenhum docente não soube responder, sugere uma consciência clara dos professores sobre suas condições de trabalho, o que foi um ponto positivo para futuras intervenções ergonômicas.

A partir desses dados, a instituição pode identificar áreas que requerem melhorias e desenvolver estratégias para promover um ambiente de trabalho remoto mais saudável e produtivo para os docentes. Isso pode incluir treinamentos sobre ergonomia, análises dos

ambientes de trabalho, investimentos em equipamentos ou a reavaliação das políticas e ações de trabalho remoto para garantir que as necessidades dos professores sejam atendidas de maneira eficaz.

Os docentes foram perguntados sobre como avaliavam sua conexão com a internet durante o isolamento social, e as seguintes porcentagens de respostas foram obtidas: 85,5% para ‘estável a maior parte do tempo’; 12% para ‘oscilou, variando entre estável e instável’; 2,4% para ‘instável a maior parte do tempo’; e nenhum docente não soube responder; conforme mostra o gráfico 27.

Gráfico 27 – Conexão com a internet durante o isolamento social



Fonte: O autor (2024)

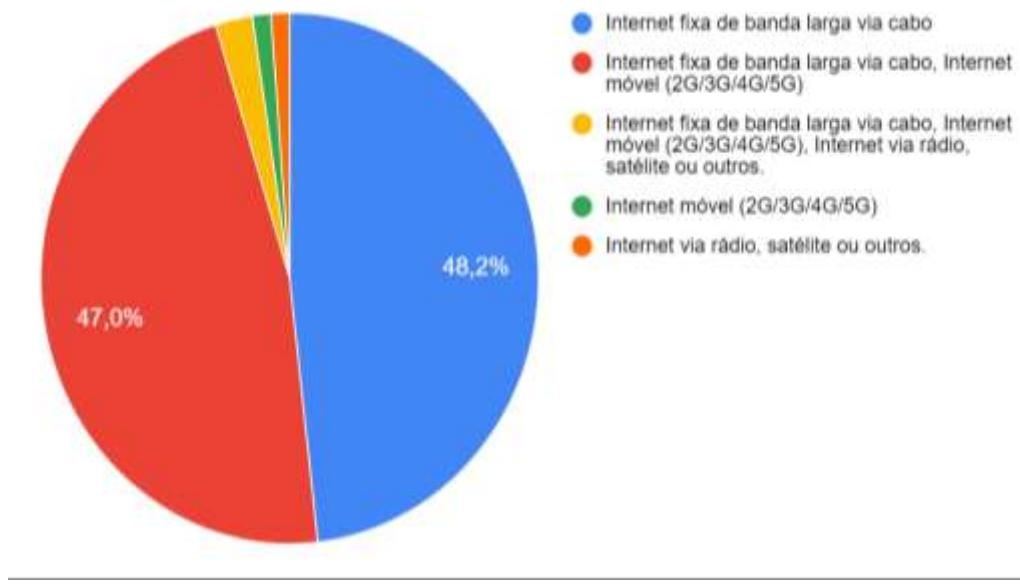
As respostas dos docentes sobre a estabilidade da conexão com a internet durante o isolamento social revelam uma predominância de experiências positivas. Com 85,5% dos docentes relatando uma conexão estável a maior parte do tempo, foi possível inferir que a infraestrutura de internet foi suficientemente robusta para suportar as demandas de ensino remoto. No entanto, a presença de 12% de respostas indicando oscilação na conexão sugere que uma parcela dos docentes enfrentou desafios que podem ter afetado a qualidade do ensino e aprendizagem. A minoria de 2,4% que reportou instabilidade na maior parte do tempo representou um grupo crítico, que provavelmente experimentou as maiores dificuldades para manter a continuidade pedagógica. A ausência de docentes que não souberam responder pode

indicar uma conscientização sobre a importância da conectividade e um acompanhamento atento às condições de trabalho remoto.

Estes dados contribuem na compreensão dos impactos do isolamento social na educação e ressaltam a necessidade de políticas públicas e ações que garantam acesso confiável e de qualidade à internet para os profissionais da educação.

Os tipos de acessos à internet utilizados pelos docentes para o trabalho durante o isolamento social apresentaram as seguintes porcentagens de respostas: 48,2% para internet fixa de banda larga via cabo; 47% para internet fixa de banda larga via cabo, internet móvel (2G / 3G / 4G / 5G); 2,4% para internet fixa de banda larga via cabo, internet móvel (2G / 3G / 4G / 5G), internet via rádio, satélite ou outros; 1,2% para internet via rádio, satélite ou outros; 1,2% para internet móvel (2G / 3G / 4G / 5G); e nenhum docente não soube responder. As respostas estão representadas no gráfico 28.

Gráfico 28 – Tipos de acessos à internet durante o isolamento social



Fonte: O autor (2024)

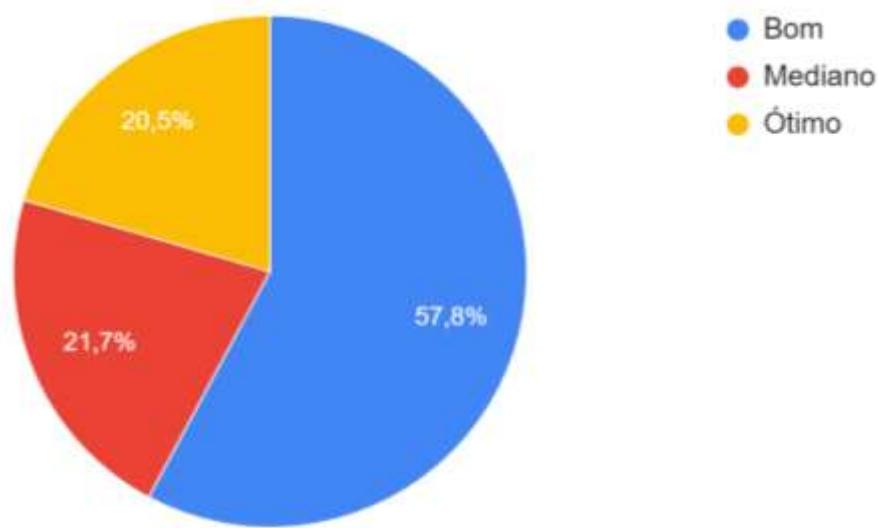
A maioria dos docentes, com 48,2% das respostas, durante o período de isolamento social possuía ou optou por internet fixa de banda larga via cabo. Esse dado sugere uma preferência por uma conexão mais estável e confiável, que é essencial para atividades de ensino que exigem uma boa qualidade de transmissão de dados, como videoaulas e conferências online. Apenas uma pequena fração, 2,4%, combinou o uso da internet fixa com outras formas, incluindo internet móvel e via rádio ou satélite, que pode indicar uma necessidade de acessibilidade em diferentes locais ou em movimento. A mesma porcentagem, 1,2%, foi

observada tanto para usuários exclusivos de internet via rádio, satélite ou outros, quanto para aqueles que utilizam apenas internet móvel, refletindo talvez uma limitação de acesso à internet fixa ou uma preferência por soluções mais flexíveis.

Notavelmente, não houve docentes que não souberam responder, e isso pode demonstrar uma boa compreensão e familiaridade com as tecnologias de acesso à internet entre os profissionais da educação. Esses dados foram importantes para entender as infraestruturas de conectividade utilizadas pelos educadores e podem colaborar para o desenvolvimento de políticas para melhorar o acesso e a qualidade da internet nas instituições de ensino.

Os professores avaliaram seu nível de conhecimento sobre recursos tecnológicos de trabalho remoto após o isolamento social com os seguintes percentuais de respostas: 57,8% bom; 20,5% ótimo; 21,7% mediano; e nenhum docente respondeu a opção ruim; conforme representado no gráfico 29.

Gráfico 29 – Nível de conhecimento das tecnologias de trabalho remoto



Fonte: O autor (2024)

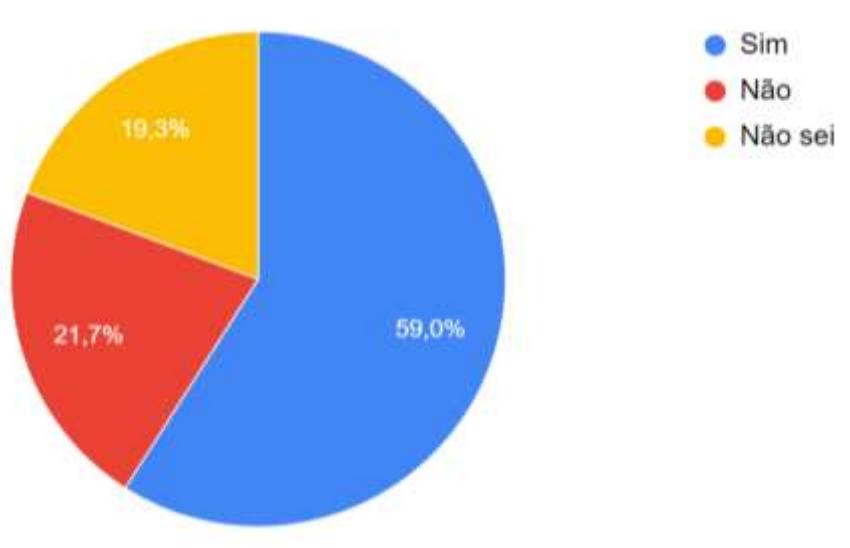
A análise dos dados apresentados revelou uma tendência positiva na avaliação do conhecimento dos professores sobre recursos tecnológicos de trabalho remoto após o período de isolamento social. A maioria (57,8%) considerou seu nível de conhecimento como bom, indicando uma percepção satisfatória das habilidades necessárias para a execução de suas funções em um ambiente remoto. Além disso, 20,5% dos professores classificaram seu conhecimento como ótimo, o que sugere uma confiança ainda maior na utilização dessas ferramentas. Por outro lado, 21,7% o avaliaram como mediano, o que pode indicar uma

necessidade de desenvolvimento e aprimoramento contínuo em algumas áreas específicas. Destaca-se o fato de que nenhum dos docentes tenha escolhido a opção ruim, e isso reforça a ideia de que, em geral, o corpo docente se adaptou de forma eficaz às demandas tecnológicas impostas pelo trabalho remoto. A ausência de respostas negativas também pode ser interpretada como um indicativo de que os professores não encontraram dificuldades extremas que os impedissem de realizar suas atividades.

Esses dados podem ser utilizados para orientar futuras ações, formações e investimentos em tecnologia educacional, visando fortalecer as áreas nas quais o conhecimento é percebido como mediano e manter ou aumentar os níveis de proficiência que já são considerados bons ou ótimos. De forma geral, os resultados apontaram para uma adaptação bem-sucedida e uma base sólida para o trabalho remoto, mas também destacam a importância de se ter atenção contínua ao desenvolvimento profissional dos professores na área de tecnologia.

Quando perguntados se a pressão por produtividade no trabalho aumentou durante o isolamento social, os docentes responderam de acordo com as seguintes porcentagens: 21,7% para ‘não’; 19,3% para ‘não sei’; e 59% para ‘sim’; conforme se vê no gráfico 30.

Gráfico 30 – Aumento da pressão por produtividade no isolamento social



Fonte: O autor (2024)

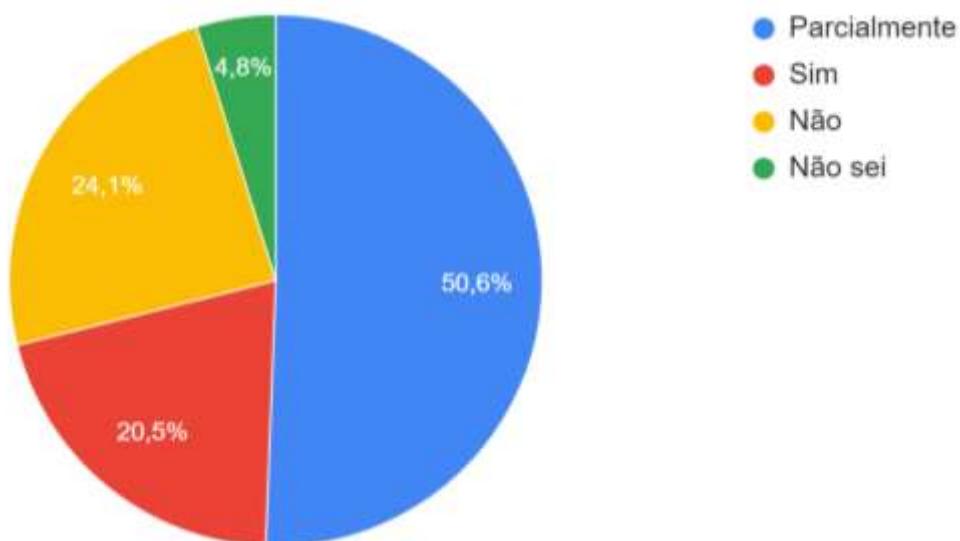
As respostas apontaram que a maioria dos docentes sentiu um aumento na pressão por produtividade durante o período de isolamento social, com 59% respondendo afirmativamente. Esse dado é significativo, pois indica que mais da metade dos profissionais enfrentaram desafios adicionais relacionados à produtividade em um momento já complexo devido às

circunstâncias. Por outro lado, uma minoria de 21,7% não percebeu tal aumento, e isso pode comprovar uma variedade de fatores, como a natureza de suas tarefas, a eficácia de suas estratégias de gerenciamento de tempo ou até mesmo a resiliência pessoal diante das adversidades. A porcentagem de indecisos, 19,3%, também foi notável, pois revela uma incerteza que pode ser atribuída à dificuldade de autoavaliação ou à ambiguidade das condições de trabalho remoto.

Os dados coletivamente sugerem a necessidade de um suporte institucional mais saudável para os docentes, bem como para a implementação de práticas de trabalho mais flexíveis e sustentáveis que possam acomodar as exigências de períodos de crise sem comprometer o bem-estar dos profissionais.

Os docentes foram perguntados se consideravam que houve melhora no aprendizado dos alunos quanto à utilização dos recursos tecnológicos durante o isolamento social, apresentando o seguinte percentual de respostas: 50,6% para ‘parcialmente’; 24,1% para ‘não’, 20,5% para ‘sim’; e 4,8% para ‘não sei’; como representado no gráfico 31.

Gráfico 31 – Melhora dos alunos no uso das tecnologias no isolamento social



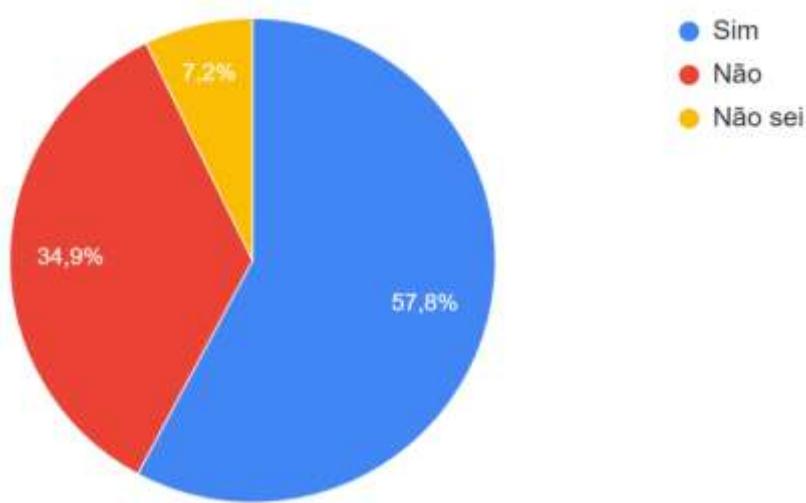
Fonte: O autor (2024)

A análise das respostas dos docentes sobre a melhoria do aprendizado dos alunos com o uso de recursos tecnológicos durante o isolamento social revelou uma percepção mista. A maioria, com 50,6%, acredita que houve uma melhora parcial, indicando que, embora os recursos tecnológicos tenham sido benéficos, eles não foram uma solução completa para os

desafios do aprendizado à distância. Os 24,1% que responderam negativamente podem indicar as limitações de acesso ou a eficácia dessas ferramentas, ou talvez a dificuldade em replicar a dinâmica da sala de aula presencial no ambiente virtual. Os 20,5% que responderam afirmativamente sugerem que uma parcela significativa dos docentes viu um impacto positivo claro na utilização dessas tecnologias. Por fim, os 4,8% que não souberam responder podem indicar uma incerteza sobre a eficácia ou a falta de dados concretos para avaliar o impacto. As respostas apontaram que a tecnologia pode ter o potencial de melhorar o aprendizado; no entanto, são necessárias estratégias mais eficazes e inclusivas para integrar esses recursos de maneira que beneficiem a todos os alunos. Além disso, é importante considerar o treinamento adequado para os docentes na utilização dessas ferramentas, bem como o suporte contínuo para os alunos, a fim de maximizar o potencial dos recursos tecnológicos para o aprendizado.

Foi perguntado aos professores se, de forma geral, notaram resistência à adaptação ao ensino remoto por parte dos alunos durante o isolamento social, e as respostas apresentaram os seguintes percentuais: 57,8% para ‘sim’; 34,9% para ‘não’; e 7,2% para ‘não sei’; conforme ilustra o gráfico 32.

Gráfico 32 – Notaram resistência dos alunos ao ensino remoto



Fonte: O autor (2024)

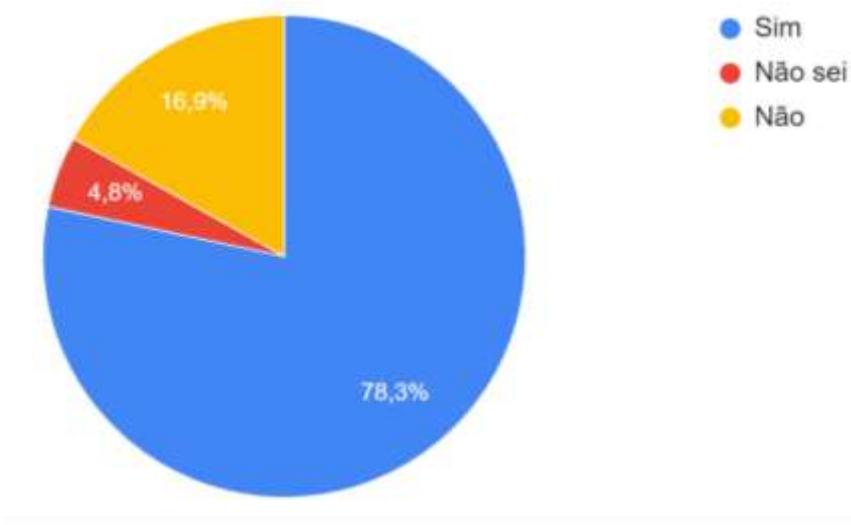
As respostas dos professores sobre a resistência dos alunos à adaptação ao ensino remoto durante o isolamento social revelaram uma tendência significativa. Com 57,8% dos professores relatando que, sim, houve resistência, infere-se que mais da metade dos alunos enfrentou dificuldades com essa nova modalidade de ensino. Isso pode ser atribuído a vários fatores, como a falta de acesso a recursos tecnológicos adequados, dificuldades de concentração em um

ambiente doméstico, ou a ausência da interação presencial com colegas e professores, um componente vital do processo de aprendizagem. Por outro lado, 34,9% dos professores não perceberam tal resistência, o que pode sugerir que uma parcela considerável dos alunos conseguiu se adaptar bem às circunstâncias, talvez devido à sua familiaridade prévia com tecnologias digitais ou a uma maior capacidade de autogestão do aprendizado. Os 7,2% restantes que responderam não sei podem indicar uma incerteza sobre como interpretar as reações dos alunos, ou uma falta de informação suficiente para fazer uma avaliação definitiva.

As respostas contribuíram para entender os desafios enfrentados pelo ensino remoto e ressaltam a necessidade de abordagens diferenciadas para apoiar os alunos nesse processo de transição, garantindo que o ensino remoto possa ser uma experiência de aprendizado eficaz e inclusiva para todos.

Os professores foram perguntados se notaram desistências do curso / disciplina por parte dos alunos devido à adoção do ensino remoto durante o isolamento social, e suas respostas apresentaram os seguintes percentuais: 78,3% para ‘sim’; 16,9% para ‘não’; e 4,8% para ‘não sei’. As respostas estão representadas no gráfico 33.

Gráfico 33 – Notaram desistência dos alunos no ensino remoto



Fonte: O autor (2024)

A análise das respostas coletadas junto aos professores sobre a desistência de alunos durante o período de ensino remoto revelou uma tendência significativa. Com 78,3% dos professores observando desistências, é evidente que a transição para o ensino remoto não foi homogênea em termos de sua aceitação ou viabilidade para todos os alunos. Esse alto índice de desistência pode ser atribuído a diversos fatores, como a falta de acesso a recursos tecnológicos

adequados, dificuldades de adaptação ao novo formato de ensino, ou mesmo a ausência da estrutura e rotina proporcionadas pelo ambiente escolar presencial. Por outro lado, 16,9% dos professores não perceberam desistências; isso pode indicar que, para um segmento dos alunos, o ensino remoto foi eficaz ou que as medidas de apoio implementadas foram suficientes para evitar a desistência. Ainda assim, a porcentagem de 4,8% de professores que não souberam responder reflete uma possível lacuna na comunicação e no monitoramento do engajamento dos alunos, que pode impedir a identificação e o suporte aos alunos em risco de desistência.

Essas respostas podem contribuir para informar políticas educacionais, ações futuras e estratégias de suporte aos alunos, especialmente em situações que exigem a continuidade do ensino remoto ou híbrido. É importante que a instituição de ensino avalie essas estatísticas detalhadamente para entender as necessidades específicas de sua comunidade estudantil e desenvolver recursos que possam mitigar os desafios enfrentados pelos alunos durante esse período desafiador.

As condições de trabalho no ensino remoto são fundamentais para garantir a QVT e a eficácia do processo educativo. Durante a pandemia de Covid-19, o ERE tornou-se uma realidade para os educadores e estudantes, e as condições de trabalho dos professores passaram a ser um fator crítico para o sucesso dessa modalidade de ensino. A capacidade de motivar e mediar o aprendizado remoto emergencial é essencial, e isso depende de um ambiente de trabalho bem estruturado, com acesso a recursos tecnológicos adequados e suporte institucional. Além disso, é importante considerar a saúde mental dos docentes, que podem enfrentar desafios adicionais, como o isolamento e a necessidade de adaptação a novas metodologias e ferramentas de ensino. A interação humana recíproca, a humanização do processo educativo e a ressignificação das práticas pedagógicas são aspectos que também dependem das condições de trabalho no ensino remoto.

### **8.1. Análise da Questão Dissertativa**

Para facilitar a análise, as respostas dos docentes relativas à questão dissertativa foram classificadas quanto aos aspectos tecnológicos, pedagógicos, socioemocionais e físicos, institucionais e contribuições para o período pós-pandemia, embora muitos relatos apresentem mais de um aspecto. Alguns relatos foram citados para exemplificar aspectos dentro de cada categoria. Além disso, foi trabalhada a perspectiva da dialética negativa de Adorno (2009a).

Os aspectos tecnológicos referem-se ao uso de ferramentas e recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui o uso de plataformas digitais, *softwares*

educativos, dispositivos móveis e outras inovações que podem facilitar a interação entre alunos e professores, bem como o acesso ao conteúdo educacional. Os aspectos pedagógicos envolvem as metodologias de ensino, as estratégias de aprendizagem e as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Isso inclui a forma como os professores planejam e executam suas aulas, abordam o conteúdo e se relacionam com os alunos, considerando as diferentes maneiras de aprender. Os aspectos socioemocionais referem-se ao desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos alunos e professores, como empatia, resiliência, autocontrole e habilidades de comunicação. Esses aspectos são fundamentais para se criar um ambiente de aprendizagem positivo e apoiar o bem-estar emocional de todos os envolvidos. Os aspectos físicos relacionam-se ao ambiente físico, incluindo a infraestrutura, os espaços de aprendizagem e os recursos materiais disponíveis. Um ambiente físico adequado pode impactar significativamente a qualidade do ensino e na experiência dos alunos. E os aspectos institucionais dizem respeito às políticas, normas e práticas administrativas das instituições educacionais. Isso inclui a gestão da escola, a formação continuada dos professores, o suporte institucional para inovações e o contexto organizacional que pode facilitar ou dificultar o trabalho docente.

Os docentes foram numerados de 1 até 83, para fins de transcrição de alguns dos relatos vivenciados durante o isolamento social. A questão dissertativa realizada pediu aos professores que relatassem sua experiência sobre o trabalho docente durante o isolamento social. Dois docentes optaram por não responder à questão. Alguns fatores benéficos aos professores foram citados, muitos professores demonstraram resiliência e adaptabilidade, buscando aprimorar-se no uso de recursos audiovisuais, de TIC's e plataformas de videoconferência, enquanto outros fatores trouxeram questões que necessitam de aprimoramento e planejamento para situações que precisem de ERE. A transição abrupta para o ERE pode ser vista como um campo fértil para a contradição e o conflito. A educação remota emergiu como uma necessidade dialética da sociedade contemporânea, em que a negação da presença física em sala de aula tornou-se uma imposição da realidade pandêmica. O ERE pode ser considerado um fenômeno ambivalente, marcado por contradições inerentes ao seu desenvolvimento tecnológico.

Quanto aos aspectos tecnológicos, foram mencionados: utilização de plataformas como Moodle e webconferência RNP, que se mostraram eficazes no suporte ao ensino; adaptação ao novo tipo de trabalho; aproveitamento dos recursos tecnológicos e audiovisuais para o ensino; apresentação e controle de aulas melhores que o ensino presencial devido à defasagem dos equipamentos do *Campus*; avanços em relação aos meios digitais; e ampliação da oferta de conteúdo para as aulas nas plataformas digitais.

Os(as) professores(as) 1, 6, 14, 37 e 60 relataram boa adaptação ao ERE e ao uso da plataforma Moodle:

Professor(a) 1: Gostei muito. Creio que há clientela para cursos EaD dentro do Departamento de Construção Civil. Aprendi a utilizar o Moodle e me adaptei bem ao ERE.

Professor(a) 6: Por iniciativa própria e com apoio de colegas, aperfeiçoei-me no uso do Moodle e de plataformas de videoconferência.

Professor(a) 14: O trabalho remoto, principalmente através do ambiente Moodle e Webconferência RNP, se mostraram muito úteis e excelentes no apoio ao ensino presencial.

Professor(a) 37: Novo aprendizado, com oportunidade para expansão das fronteiras do conhecimento técnico, tecnológico e humanista.

Professor(a) 60: Acabou sendo muito proveitoso, pois acabei me instruindo melhor sobre o Moodle e outras plataformas de ensino e métodos de ensino remoto.

O(a) professor(a) 33 sugeriu que a inserção de componentes EaD nos cursos presenciais pode melhorar o desempenho docente com o ERE:

Professor(a) 33: Estabelecer EaD em nossos cursos presenciais para que alunos e professores melhorem seu desempenho nesta modalidade de ensino.

O(a) professor(a) 52 relatou melhora na apresentação das aulas e no controle no ERE:

Professor(a) 52: Quanto à apresentação de aulas e controle, foi melhor do que no *Campus*, pela falta de computadores e internet deficitária. Quanto à comunicação com os alunos na aula, havia dependência da condição de conexão desses alunos para uma participação efetiva em aulas síncronas.

O(a) professor(a) 40 relatou a importância da experiência e a possibilidade de ensino híbrido com maior utilização dos recursos tecnológicos, porém ressaltou a importância das aulas presenciais, sobretudo para o ensino médio, e a importância da pesquisa para a QVT:

Professor(a) 40: Foi uma experiência importantíssima, que nos leva a pensar em possibilidades híbridas a serem implementadas e que possam ser produtivas, alinhando um bom aprendizado a uma maior utilização de recursos tecnológicos, sem dispensar de modo algum as aulas presenciais, em especial para os adolescentes. Achei que esta pesquisa iria também se referir a condições de qualidade de vida em situação normal no *Campus*, agora que a pandemia decresce em virulência e as atividades voltam a ser predominantemente presenciais. Há inúmeros aspectos sobre a qualidade de vida no *Campus* (ou falta dela) que precisam ser investigados para que se melhore as condições de trabalho de professores e alunos. Sugiro que esta investigação seja conteúdo de uma próxima pesquisa da Comissão de

Sustentabilidade. Finalmente, aproveito para parabenizar a Comissão e agradecer pelo que está realizando. Obrigado(a)!

O(a) professor(a) 76 relatou ter aprendido a utilizar a plataforma Moodle durante a ERE, mas que sua preferência é pelo ensino presencial:

Professor(a) 76: Aprendi a utilizar o Moodle, era o que tinha, é um complemento ao ensino. Mas os alunos aprendem mesmo é com o ensino presencial. Nada substitui o ensino presencial na aprendizagem. A volta do ensino presencial verifica o quanto o aluno aprende melhor.

Os aspectos tecnológicos agregadores, tais como a utilização de plataformas digitais e a adaptação a novas formas de trabalho, representaram um avanço significativo na democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, esses mesmos avanços revelaram uma dialética negativa, em que a falta de equipamentos e o acesso desigual à internet expõem as desigualdades estruturais da sociedade.

A transição para o ERE não foi isenta de desafios, citados nas respostas dissertativas. Foram mencionados: falta de equipamentos adequados ao ERE e suporte insuficiente, forçando os professores a investirem na compra de equipamentos para o trabalho sem reembolso da instituição; problemas de acessibilidade; dificuldade em replicar o ambiente da sala de aula presencial no espaço virtual; necessidade de adaptação às barreiras tecnológicas de alunos e professores; falta de componentes EaD nos cursos presenciais, para facilitar a ambientação de docentes e discentes ao ERE; dificuldades de acesso à internet de docentes e discentes; e dificuldades com as plataformas virtuais e ferramentas digitais.

O(a) professor(a) 26 relatou que, embora tenha se utilizado das TIC's, possui uma visão do ERE como se ele fosse um paliativo, e apontou sua baixa eficácia e a baixa participação dos alunos:

Professor(a) 26: Minha situação foi complicada, porque precisei trabalhar com 3 crianças em casa. A situação de muitos de meus alunos foi ainda pior. Foi possível aproveitar os recursos tecnológicos, e o ensino remoto foi uma medida paliativa. O ensino presencial se mostra muito mais eficaz para as minhas disciplinas. A interação on-line era muito pequena por parte dos alunos.

O(a) professor(a) 30 relatou que uma parcela dos alunos não tinha acesso às tecnologias necessárias ao ERE, e falou sobre a defasagem dos equipamentos do *Campus*:

Professor(a) 30: O trabalho ocorreu de forma relativamente satisfatória, porque tive à disposição os recursos tecnológicos mínimos, o que infelizmente não ocorreu com parcela dos alunos. Mas o aprendizado não pôde ser garantido da mesma forma que

no presencial. O ensino remoto não contempla necessidades de interação e contato tão necessárias ao aprendizado. Por outro lado, apesar do estresse da situação, ao ser poupada dos percursos ao *Campus*, e por não precisar contar com a infraestrutura deficitária do *Campus São Paulo*, sinto que produzi mais e melhor por estar mais descansado(a).

O(a) professor(a) 69 relatou as dificuldades de adaptação dos estudantes e professores com o uso das TIC's e a evasão escolar durante o ERE:

Professor(a) 69: Dificuldades de adaptação dos estudantes, o que causou maior evasão escolar. Trabalho docente adicional para adaptar as disciplinas para o ensino remoto e aprender a usar os recursos tecnológicos necessários.

Pode-se argumentar que, enquanto as plataformas digitais oferecem novas possibilidades para o ensino, elas também reificam com a lógica do capitalismo tecnológico, no qual o valor é colocado na eficiência e na produtividade em detrimento de uma experiência educacional abrangente. A necessidade de adaptação rápida dos docentes e discentes às ferramentas digitais pode ser vista como uma forma de dominação tecnológica, que impõe um ritmo acelerado e, muitas vezes, excludente. A dialética negativa permite entender que os avanços tecnológicos no ERE não foram meramente positivos ou negativos, mas sim uma interação complexa de forças progressivas e regressivas. A melhoria no controle e apresentação das aulas pode ser contraposta pela defasagem dos equipamentos e pela falta de componentes EaD nos cursos presenciais, o que indicou uma lacuna entre o potencial tecnológico e a realidade prática.

O ensino remoto pode ser visto como um reflexo da sociedade contemporânea, no qual a tecnologia é tanto uma ferramenta de emancipação quanto de alienação. Os desafios tecnológicos enfrentados pelos docentes, como a falta de equipamentos e dificuldades com as plataformas, são sintomáticos de uma sociedade que valoriza a tecnologia como fim em si, sem considerar adequadamente as necessidades humanas e pedagógicas, enquanto o trabalho remoto apresenta um campo de tensão entre o potencial emancipatório da tecnologia e as limitações impostas pela realidade socioeconômica. Nessa perspectiva, a verdadeira educação ocorre não apenas na transmissão de conteúdo, mas na capacidade crítica de questionar e transformar as estruturas existentes, algo que o ERE deveria aspirar alcançar, apesar de seus desafios inerentes.

Nos aspectos pedagógicos, foram citados: alguns docentes encontraram no ERE uma oportunidade para aprender, inovar e expandir suas habilidades pedagógicas e explorar novas metodologias de ensino; foi um período muito bom para realizar novas didáticas de ensino, preparação de material e uso de novas tecnologias e ferramentas como estratégia de ensino; foi

uma oportunidade de novos aprendizados; levou a pensar na implementação de possibilidades híbridas de ensino; conselhos on-line muito mais eficientes e fáceis de acompanhar; e houve preferência pelo trabalho remoto.

Os(as) professor(as) 2, 19, 22, 23 e 71 relataram boa adaptação ao trabalho docente remoto:

Professor(a) 2: Para mim, foi muito melhor o trabalho remoto.

Professor(a) 19: Proveitoso.

Professor(a) 22: No início foi bem estranho, mas logo me acostumei (embora tenha sentido bastante falta do contato presencial).

Professor(a) 23: Foi um momento difícil para todos, mas também possibilitou progressos, incorporados à nova realidade.

Professor(a) 71: Eu gostei bastante e pessoalmente prefiro o trabalho remoto.

O(a) professor(a) 24 relatou a vantagem das aulas gravadas, que podem ser assistidas em outros momentos:

Professor(a) 24: As aulas eram realizadas de forma síncrona pelo Moodle e gravadas no mesmo para possibilitar acesso posterior para quem não pode participar no horário. Foram utilizadas muitas aulas do canal da Univesp, no Youtube.

O(a) professor(a) 41 relatou que, embora tenha ocorrido uma valorização do ensino presencial, houve aprendizado no ERE com o uso das tecnologias:

Professor(a) 41: Apesar de trabalhar para outra instituição de ensino durante a pandemia, os problemas foram os mesmos enfrentados por professores do IFSP, valorização do ambiente presencial, porém, um aprendizado com uso da tecnologia.

O(a) professor(a) 28 relatou a possibilidade de realizar novas didáticas, preparação de material e novas estratégias de ensino com o uso das tecnologias:

Professor(a) 28: Foi muito bom, pois foi possível realizar novas didáticas de ensino, preparação de material e uso de novas tecnologias como estratégia de ensino.

O(a) professor(a) 54 relatou a possibilidade de descoberta de novas ferramentas, aproveitamento do tempo e possibilidades didáticas:

Professor(a) 54: Considero um período de descoberta de novas ferramentas e possibilidades didáticas. Foi possível otimizar o uso do tempo!

O(a) professor(a) 59 relatou a experiência como positiva nos avanços no uso das tecnologias, mas que as desigualdades digitais foram evidentes durante o ERE:

Professor(a) 59: De forma geral, a experiência foi positiva. Avançamos nos meios digitais e houve ampliação da oferta de conteúdo para as aulas, com utilização das plataformas digitais. Um ponto a considerar reside no fato de alguns alunos terem dificuldade de acesso ao ensino remoto, por falta de equipamentos e / ou acesso à internet. A falta de uma política pública para facilitar o acesso a equipamentos de informática e a rede de internet ficou evidenciada no período. A qualidade da educação ofertada não deve estar condicionada à situação econômica da família. Equipamentos de informática e acesso à rede de internet deve ser sustentada por uma política pública de educação, independente do modo de aprendizagem ser presencial ou remoto.

O(a) professor(a) 65 relatou a importância da comunicação e o fato de que os alunos relataram o ERE como proveitoso, embora ele tenha apresentado a preferência pelo ensino presencial:

Professor(a) 65: No início, foi bem difícil, pois o ensino envolve a comunicação e participação dos alunos, e na pandemia os alunos participavam menos, poucos abriam as câmeras. Como trabalhei com as aulas síncronas, os alunos disseram que foi proveitoso, mas nada comparado às aulas presenciais.

O(a) professor(a) 81 relatou que a resistência inicial ao ERE foi quebrada, embora a pandemia tenha trazido prejuízos:

Professor(a) 81: Apesar de todos os prejuízos trazidos pela pandemia, houve um ganho quanto à implantação do trabalho remoto. A resistência inicial foi forçadamente quebrada.

Porém, também foram citados: dificuldade em encontrar materiais didáticos apropriados ao ERE; falta de engajamento dos alunos; desafios de compreensão do conteúdo de forma remota; empobrecimento da experiência educacional; lentidão no aprendizado; menor eficácia do ERE, se comparado ao ensino presencial; aumento da evasão escolar; aprovações que foram realizadas somente pela imposição da Resolução 85 do IFSP; perda de aproveitamento de conteúdo e retrabalho; necessidade de suporte psicológico, pedagógico e envolvimento das famílias, especialmente para os alunos do ensino médio; aprendizagem não efetiva; dificuldade em preparar aulas; incerteza sobre a eficácia da transmissão do conteúdo via internet; falta de interação face a face como um componente vital do processo de ensino-aprendizagem; preferência pelo ensino e aprendizado presencial; prejuízo às disciplinas que apresentavam um

caráter experimental; retrocesso educacional; dificuldade da realização do ERE em ambiente doméstico / familiar; calendário compactado; processos de avaliação e desenvolvimento dos trabalhos prejudicados; não funcionamento do ERE como o processo regular de EaD; falta de disciplina necessária para o ERE; maior tempo para preparação dos conteúdos; e fragilidade do NAPNE em atender às demandas durante a pandemia, que teria sobrecarregado os coordenadores de curso com responsabilidades adicionais, pois teriam ficado sem a orientação adequada.

O(a) professor(a) 4 relatou dificuldade em encontrar materiais adequados ao ERE, pouca participação dos alunos e mudanças constantes das diretrizes:

Professor(a) 4: Muito trabalho para produzir ou encontrar materiais adequados, levando a um tempo excessivo de trabalho; pouca ou nenhuma resposta dos alunos, que enfrentavam problemas de entendimento, acessibilidade e tempo; insegurança sobre as etapas a serem desenvolvidas, pois a Reitoria / Direção estavam constantemente revendo normas e adotando diretrizes sem discussão adequada.

O(a) professor(a) 5 relatou sua preferência pelo ensino presencial:

Professor(a) 5: Como outros professores, precisei aprender a me virar, usando o Moodle e aplicativos de conferências. Foi uma experiência péssima, mas não sei como poderia ter sido diferente. Considero o ERE uma ideia acertada, a melhor que pudemos colocar em prática. Mas fico muito aliviada, feliz até, por voltarmos ao presencial!

O(a) professor(a) 7 relatou falta de envolvimento dos alunos:

Professor(a) 7: Falta de envolvimento dos discentes durante as aulas síncronas.

O(a) professor(a) 8 relatou que houve empobrecimento de seu trabalho docente:

Professor(a) 8: O isolamento social significou um empobrecimento da experiência do trabalho. A mediação tecnológica não é capaz de emular o espaço da sala de aula como circuito de afetos, espaço de suspensão onde as experiências podem se dar. Num contexto de urgência pela preservação da vida frente uma pandemia, os afetos que puderam ser mobilizados durante o isolamento não foram potentes no sentido educacional. Sinto-me feliz por ter sobrevivido ao período mais agudo da pandemia, mas sinto que uma parte do meu fazer docente tenha ficado pelo caminho, especialmente com o aumento das burocracias que se verifica atualmente.

O(a) professor(a) 11 relatou lentidão no aprendizado no ERE, baixo aproveitamento e evasão dos alunos:

Professor(a) 11: O volume de trabalho dobrou porque a eficiência diminuiu bastante. O aprendizado on-line é muito mais lento do que presencialmente. Além do trabalho, aumentou também o estresse e a frustração pelas desistências e baixo aproveitamento.

O(a) professor(a) 35 relatou dificuldades de estímulos adequados aos estudantes na disciplina de educação física no isolamento social:

Professor(a) 35: Como professor de educação física, tendo o corpo e suas especificidades como suporte, observei um grande retrocesso no desenvolvimento e os estímulos adequados para que todos e todas pudessem atingir, pelas práticas reflexivas, um nível de conhecimento sobre si que lhes garantisse (no retorno presencial) uma integração com prejuízos minimizados. O que não se vê no atual momento, uma vez que lidamos com um hiato no processo de desenvolvimento geral, que tem mostrado o desafio que teremos pelos próximos anos de ensino.

O(a) professor(a) 36 relatou que seu trabalho foi prejudicado durante o isolamento social, e a desmotivação dos alunos:

Professor(a) 36: Entendo que meu trabalho foi bastante prejudicado, pois parte das disciplinas tinham um caráter experimental. Ao mesmo tempo, notei também desmotivação e pouco envolvimento por parte das turmas que lecionei, no período de isolamento.

O(a) professor(a) 39 relatou gastar mais tempo na preparação das aulas do ERE e haver pouca participação dos alunos:

Professor(a) 39: A preparação de aulas e atividades no formato on-line consumiu bastante tempo. De forma geral, a interação com os alunos nos encontros síncronos foi ruim (Ex.: silêncio generalizado mediante questionamentos).

O(a) professor(a) 51 relatou que notou baixa aprendizagem por parte dos estudantes no ERE:

Professor(a) 51: No começo foi bem estranho, depois me acostumei e, no final, embora acostumado(a), eu já estava bem cansado(a) do ensino remoto, de ficar em casa, não ver as pessoas, não olhar nos olhos dos alunos. Alguns poucos alunos se adaptaram bem a esse modelo, mas para a maior parte deles, a percepção que eu tenho, é de que foi bem ruim, não aprenderam quase nada.

O(a) professor(a) 42 relatou a incompatibilidade do ensino remoto com a aprendizagem para a educação básica:

Professor(a) 42: O fim do trabalho docente é a aprendizagem, e esta é incompatível com o ensino remoto. Por mais recursos que tenhamos, a educação básica não pode

prescindir da presença, das experiências de sociabilidade. Senti-me uma fraude, pois não conhecia meus alunos, não podia ajudá-los, não sabia se eles estavam em situação vulnerável. Foi horrível.

O(a) professor(a) 17 relatou a compra de equipamento para atender às questões de aprendizagem das disciplinas que ministrava durante o ERE:

Professor(a) 17: Tive que comprar uma lousa digital para conseguir dar aula remotamente.

O(a) professor(a) 44 relatou a necessidade de repensar os conteúdos e metodologias de ensino durante o ERE:

Professor(a) 44: Em tempo de insegurança e risco a saúde, a opção pelo on-line foi a melhor alternativa. Houve a necessidade de repensar os conteúdos e os tipos de atividades para adequar a esse novo meio de aula. Assim, penso que com a adequação correta e uso de aula invertida facilitaram a aprendizagem.

O(a) professor(a) 53 relatou ter feito investimento em equipamentos e serviços, além de relatar a desigualdade digital que prejudicou a aprendizagem de muitos alunos durante o ERE:

Professor(a) 53: Muito difícil realizar o trabalho no espaço da casa, quando todos estavam dividindo o mesmo espaço. Para ter o mínimo de condições de trabalho, o professor precisou investir em equipamentos e serviços com seus próprios recursos. Muitos alunos foram prejudicados por falta de condições financeiras e por dificuldades na utilização das ferramentas digitais. Também foi difícil controlar as condições emocionais e a saúde física e mental.

O(a) professor(a) 57 relatou que o aprendizado ficou restrito, e os processos de avaliação foram prejudicados durante o ERE:

Professor(a) 57: Meu relato é que foi extenuante coordenar um curso e desenvolver as disciplinas de modo remoto, confinado em um dormitório / escritório, sem o contato direto com as pessoas, alunos e professores. A minha vantagem é que os equipamentos e a conexão (esta, às minhas expensas) são bons e não teve instabilidades. E, quanto ao aprendizado, também ficou restrito a acreditar que o(a) aluno(a) estava acompanhando as aulas síncronas, sendo que os processos de avaliação, por desenvolvimento dos trabalhos, também ficaram prejudicados. Mas, visto que era o necessário a ser feito, ainda conseguimos cumprir com o processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Tratando-se de Ensino Remoto Emergencial, foi aceitável, mas não funciona como processo regular de Ensino a Distância.

O(a) professor(a) 58 relatou a baixa participação dos alunos, o esforço dos professores para tornar as aulas atrativas, falta de estrutura e equipamentos, acompanhamento dos alunos, falta de apoio institucional e de planejamentos para futuras situações de ERE:

Professor(a) 58: Os alunos não tinham estrutura, diziam não ter, para EaD. O IF não forneceu o mínimo para eles. Logo, ninguém ligava a câmera, participava da aula, ou eles perdiam a conexão. Não podíamos reprová-los, e eles sabiam disso. O resultado foi um nível de aprendizagem baixíssimo e à custa de um esforço hercúleo do professor em tornar a aula interessante, mesmo sabendo que falava para o vazio. Os trabalhos entregues eram medíocres, mas tínhamos receio de criticar em demasia e perder de vez o aluno. O IF foi totalmente ausente e negligente. Toda a estrutura física de trabalho foi comprada por mim, com meu dinheiro. Não tínhamos estrutura mínima nem apoio institucional realista para lidar com os problemas que foram aparecendo (continuamos na mesma, não houve nenhuma autocrítica). Não havia acompanhamento psicológico efetivo, rastreamento dos alunos. Não acho que o IF aprendeu alguma coisa, desenvolveu protocolos para que no futuro as coisas sejam feitas de outro modo (nem estou me referindo a outra pandemia, mas sim à gestão, planejamento, apoio a situações excepcionais que poderiam fazer uso de recursos alternativos de aprendizagem).

O(a) professor(a) 66 relatou a falta de interação entre alunos e professores no ERE:

Professor(a) 66: As aulas perderam a interação entre professor e aluno. Olhar para uma tela em que a maioria estava com a câmera desligada é uma sensação angustiante.

O(a) professor(a) 61 relatou o desinteresse dos alunos, e que a sociedade não estava preparada para o ERE:

Professor(a) 61: Fizemos o que podíamos, com o que tínhamos; o desinteresse dos discentes era nítido. Então, considero que a sociedade não está pronta para ensino remoto ainda, pois não existe a disciplina necessária.

O(a) professor(a) 62 relatou que houve aprendizado no ERE, porém de forma incerta, e citou a complexidade que a Resolução 85 trouxe à situação:

Professor(a) 62: Houve aprendizado sobre o uso do espaço virtual, mas, mesmo com encontros síncronos, a avaliação das práticas e aprendizagens envolvidas, de docente e de discentes, é bastante incerta. Não percebi adequação e conforto com equipamentos e espaços para as atividades propostas na maioria das situações. A imposição da Resolução 85 tornou muito mais complexa qualquer análise do que vivenciamos.

O(a) professor(a) 9 relatou dificuldades de aprendizado no ERE, evasão, aprovações devido à Resolução 85, necessidade de capacitação e sobre a atuação do NAPNE:

Professor(a) 9: Perdemos vários alunos por causa das dificuldades de aprendizado durante a pandemia, mesmo com plantões on-line. A evasão aumentou bastante, além de inúmeros casos de depressão, ansiedade e outros. Por parte dos professores, também, depressão e ansiedade. Os alunos perderam conteúdos importantes e passaram de ano por causa da Resolução 85; agora, enfrentam sérias dificuldades nos cursos. [É] Importante que a escola incentive políticas de recuperação desses

conteúdos, assistência psicológica e pedagógica e acione a família, no caso dos cursos médios. [E] Promover cursos de capacitação nas plataformas de ensino a distância para conhecer mais recursos. Outra dificuldade encontrada foi o NAPNE, que não esteve ativo durante esse período, e coube à coordenação do curso atender esses alunos e os pais, sem as orientações devidas.

Colaborando com a visão apresentada em um relato docente sobre o NAPNE, foi encontrado, durante a pesquisa, um depoimento de um aluno do *Campus*, conforme CED IFSP (2022), em vídeo do Grupo de Acessibilidade e Educação Inclusiva postado no canal da CED em agosto de 2022. Foi entrevistado um aluno com deficiência visual, que ingressou durante o isolamento social no ERE no curso de Licenciatura em Geografia, e que relatou dificuldades no acesso e na locomoção pelo *Campus* por falta de sinalização adequada, apoio e orientação. Ele reclamou dos buracos e da falta de um piso tátil na calçada do *Campus*, e disse já ter caído e torcido o tornozelo nela. A disposição dos espaços no *Campus* deveria favorecer a todos os alunos mobilidade e acessibilidade; os caminhos precisariam ser bem planejados e conectar os diferentes setores do *Campus* e possibilitar um trânsito fluido entre aulas, atividades e serviços, especialmente nos casos de alunos com deficiência. A implementação de sinalizações claras e a acessibilidade para pessoas com deficiência são iniciativas que demonstram um compromisso com a inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades oferecidas pela instituição.

O estudante afirmou que o período de ERE foi precário, e isso o deixou em defasagem em relação aos outros alunos da turma, por dificuldades de acesso às plataformas virtuais institucionais e pela necessidade de os textos das aulas serem convertidos para Portable Document Format (PDF), para que conseguisse fazer as leituras via *software*. Relatou ter pedido auxílio ao NAPNE e não ter conseguido até aquele momento. Além disso, disse não poder usar seu computador por não conseguir alguém que o auxiliasse nas instalações necessárias, e que acompanhou as aulas pelo celular, porém necessitando de ajuda de colegas de sala para operar os *softwares*. Ele sugeriu que o *Campus* contactasse instituições especializadas em deficientes visuais para o aperfeiçoamento da inclusão desses alunos.

Os aspectos pedagógicos benéficos relatados pelos docentes, como a oportunidade de aprender e inovar, a eficiência dos conselhos on-line e a preferência pelo trabalho remoto, representaram a potencialidade do ERE em transcender as limitações do ensino tradicional. Esses elementos evidenciaram uma adaptação necessária e uma reconfiguração das práticas pedagógicas que podem levar a uma educação mais flexível e acessível. Contudo, os desafios enfrentados, como a dificuldade de engajamento dos alunos e a adaptação a conteúdos, apontaram para uma realidade mais complexa e problemática. A falta de interação face a face

pode prejudicar a formação crítica e reflexiva, sugerindo um empobrecimento da experiência educacional. A lentidão no aprendizado on-line e a menor eficácia do ERE em comparação com o ensino presencial podem ser interpretadas como sintomas de uma sociedade ainda despreparada para uma mudança tão radical no paradigma educacional.

A imposição da Resolução 85 do IFSP, que, segundo alguns professores, levou a aprovações automáticas, e o aumento da evasão escolar são indicativos de uma estrutura educacional que falhou em reconhecer as necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles com vulnerabilidades e deficiências ou que necessitam de suporte psicológico e pedagógico. A preferência pelo ensino presencial, apesar dos avanços tecnológicos, pode ser vista como uma resistência inconsciente contra a desumanização e a racionalização excessiva do processo educativo. A análise por meio da dialética negativa dos aspectos pedagógicos revelou que, embora o ERE tenha introduzido novas possibilidades e práticas pedagógicas, ele também trouxe à tona as deficiências estruturais e as desigualdades existentes no sistema educacional. A educação não deve se encontrar na aceitação acrítica das novas tecnologias ou metodologias, mas na reflexão contínua e nas contradições que elas apresentam.

Alguns aspectos socioemocionais e físicos foram mencionados: a experiência de não gastar tempo com deslocamento, assim como estabelecer flexibilidade no horário de trabalho, que proporcionou o equilíbrio das responsabilidades profissionais e familiares; satisfação com o trabalho remoto; permitiu um desenvolvimento mais focado do trabalho docente; reconhecimento do valor do trabalho remoto na manutenção da segurança sanitária de discentes e docentes; experiência proveitosa; maior produção de melhor qualidade pela oportunidade maior de descanso; possibilidade de trabalhar em um ambiente doméstico mais confortável; experiência positiva e proveitosa; alunos e professores deram o seu melhor para contornar uma situação de pandemia; foi essencial para o momento; a resistência inicial foi quebrada; e progressos diante da nova realidade apresentada.

O(a) professor(a) 15 relatou satisfação e a vantagem de não perder tempo no deslocamento ao trabalho:

Professor(a) 15: Satisfeito, queria que continuasse. Tinha mais tempo para desenvolver o meu trabalho sem perder tempo com deslocamentos.

O(a) professor(a) 18 relatou a segurança e preservação da saúde proporcionadas pelo ERE:

Professor(a) 18: Foi bastante válido o trabalho remoto, pois garantimos a segurança dos alunos e nossa em termos de saúde.

Os(as) professores(as) 43 e 48 relataram sentir-se desafiados diante da nova realidade:

Professor(a) 43: Um desafio, o qual professores e alunos tiveram que se adaptar a um curso que era 100% presencial para aulas remotas e se dedicarem à nova rotina dentro de nossos lares. O qual tivemos que aprender a aprender em uma nova realidade.

Professor(a) 48: Desafiante.

O(a) professor(a) 49 relatou o maior aproveitamento do tempo por não haver a necessidade de deslocamentos no ERE. Porém, relatou o aumento da carga horária:

Professor(a) 49: No geral, o tempo passou a ser mais bem aproveitado, já que não se perdia mais tempo com os deslocamentos. Por outro lado, a carga de trabalho foi aumentando, porque as distâncias se encurtaram. Da parte dos alunos, ficou claro que poucos têm o costume e as condições para estudarem diariamente.

O(a) professor(a) 10 relatou que, embora o ERE tenha vantagens quanto ao deslocamento, ficar o tempo todo conectado foi uma péssima experiência:

Professor(a) 10: Não gastar tempo com deslocamento foi uma boa experiência. Adquirir um horário fixo para o trabalho para separar trabalho e família foi necessário. Estar 100% do tempo ligado foi uma péssima experiência.

Além disso, foram mencionados aspectos como: estresse; falta da presença física dos alunos e colegas, necessárias à interação e ao convívio para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; carga de trabalho excessiva; incerteza; insegurança; falta de nuances e afetos; sensação de perda em relação à sua prática docente; saúde mental de alunos e professores impactada, depressão; necessidade de estar constantemente conectado citada como uma experiência negativa; dificuldade em estabelecer limites saudáveis entre trabalho e vida pessoal; frustração; desmotivação; instabilidade emocional; tristeza ao realizar produções audiovisuais para a internet; estranheza; sensação constante de estar atrasado e pressionado por muitas tarefas; dificuldade de alunos e professores em conciliarem o ERE com a vida pessoal e cuidados com a família; isolamento; solidão; fobia social; saudade do presencial; medo de contágio; sobrecarga com a junção de trabalhos domésticos e trabalho remoto; cansaço; dificuldades para manter a saúde física, falta de acompanhamento psicológico efetivo dos alunos em situação de vulnerabilidade; angústia; falta de significado à prática docente; sensação

de inutilidade; período turbulento; e sentimento de ter seu trabalho prejudicado por atuação ideológica da imprensa e de políticos.

O(s) professores(as) 34 e 74 relataram sentir atuação ideológica:

Professor(a) 34: Péssimo, muitos alunos não tinham computador e nada aprenderam. A pressão ideológica foi muito mais forte do que o ideal de ensinar e ajudar o aluno a aprender.

Professor(a) 74: Alunos e professores deram o seu melhor esforço para contornar uma situação de pandemia à qual ninguém estava preparado. O que mais atrapalhou os trabalhos foi a atuação da imprensa ideológica de esquerda e políticos que se negavam a dar ouvidos à ciência para obterem vantagens pessoais na aquisição de implementos médicos que nunca chegaram à população mais atingida.

O(a) professor(a) 38 relatou dificuldade de adaptação ao ERE, estresse e ansiedade:

Professor(a) 38: Tive muita dificuldade, pois havia acabado de superar um problema de saúde muito grave e precisei conhecer rapidamente os recursos do ensino remoto, o que gerou muito estresse e ansiedade.

O(a) professor(a) 50 relatou solidão, fobia social, estresse e sobrecarga:

Professor(a) 50: Uma mistura de solidão com fobia social. De saudade do presencial com medo do contágio... Sobrecarga, com junção de trabalhos domésticos e trabalho remoto. Foi um período muito estressante.

O(a) professor(a) 12 relatou cansaço mental e aumento da carga de trabalho:

Professor(a) 12: Foi, na média, mais cansativo mentalmente, tanto pelo contínuo estímulo luminoso das telas quanto pela troca do tempo de deslocamento (entre casa e trabalho) por trabalho efetivo.

O(a) professor(a) 16 relatou desmotivação e instabilidade emocional:

Professor(a) 16: Desmotivação, instabilidade emocional.

O(a) professor(a) 21 relatou tristeza ao realizar produções audiovisuais para a internet durante o ERE:

Professor(a) 21: Deixei de ser professor e virei um *youtuber* triste.

O(a) professor(a) 67 relatou estresse durante o ERE:

Professor(a) 67: Foi um período estressante, pois tive problemas particulares que impactaram no desenvolvimento do trabalho.

O(a) professor(a) 27 relatou aumento na carga horária de trabalho, dificuldades em conciliar vida pessoal e profissional, estresse, cansaço efetivo, dores musculares e falta de preocupação com a QVT durante o ERE:

Professor(a) 27: Durante a vigência do isolamento e do ensino remoto emergencial houve um brutal aumento da carga de trabalho docente, do ponto de vista da intensificação e extensificação da jornada de trabalho, com uma imbricação não saudável entre o tempo de trabalho e o tempo da vida (familiar e pessoal), com episódios de adoecimento docente (estresse, cansaço efetivo, dores musculares etc.). Minha avaliação é que não houve, por parte da instituição, uma preocupação com a "Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente" durante este período.

Os(as) professores(as) 70 e 75 relataram sentimento de angústia no trabalho docente durante o ERE:

Professor(a) 70: O momento era incerto, e aos poucos fui tentando me adaptar. Quando fiz o curso do Moodle, fiquei muito angustiado(a) e senti que não tinha significado para a minha prática docente.

Professor(a) 75: Foi essencial para o momento em que vivemos, porém não era o ideal para o curso em que dou aulas. Infelizmente, alguns alunos evadiram o curso por se tratar do ensino remoto, assim como tenho consciência de que o nível de ensino obtido presencialmente não se compara em qualidade ao obtido no remoto, visto que os alunos aproveitaram demasiadamente a Resolução 85 para ter aprovação nas disciplinas. O trabalho em si era tranquilo, mas angustiante por ter que resolver questões complicadas todas à distância.

O(a) professor(a) 72 relatou sensação de inutilidade durante o ERE:

Professor(a) 72: Boa parte dos alunos simplesmente abandonou os estudos de maneira enfática (e estou me referindo àqueles que, em princípio, teriam condições de continuar com os estudos, por não terem carência de recursos ou de infraestrutura). Boa parte se limitava apenas a assistir algumas atividades gravadas em velocidade acelerada, copiar as tarefas de alguém e entregar para receberem uma nota alta. Foi o que eu senti, e isso deu uma enorme sensação de inutilidade...

O(a) professor(a) 73 relatou o ERE como um período turbulento:

Professor(a) 73: Foi um período turbulento, onde tivemos de nos adaptar ao ensino de forma remota, aprendendo a lidar com novas tecnologias, novas metodologias de ensino, com sentimentos os mais diversos dos alunos e dos colegas de trabalho, com os afazeres domésticos e com a educação dos filhos.

O(a) professor(a) 78 relatou sentimento de estresse durante o ERE:

Professor(a) 78: Como estava retornando de licença por um grave problema de saúde, o trabalho remoto foi muito estressante, pois tive que aprender muito em pouco tempo, com cobranças constantes sobre o material disponível e as aulas remotas.

O(a) professor(a) 83 relatou exaustão e falta de separação entre trabalho e lazer durante o ERE:

Professor(a) 83: Trabalho exaustivo e sem separação para horas de lazer.

Os aspectos benéficos socioemocionais e físicos, tais como a economia de tempo em deslocamentos e a flexibilidade horária, são reconhecidos como avanços significativos na conciliação entre o ambiente profissional e o familiar. A satisfação com o trabalho remoto, o desenvolvimento mais focado das atividades docentes e o reconhecimento da importância desse modelo para a segurança sanitária emergem como reflexos de uma adaptação bem-sucedida às circunstâncias impostas pela pandemia. A possibilidade de trabalhar em um ambiente doméstico confortável e a maior oportunidade de descanso são vistas como fatores que potencializam uma produção saudável e a QVT.

Contudo, esses aspectos benéficos coexistiram com uma realidade dialética de desafios socioemocionais e físicos. O estresse, a ansiedade, o isolamento e a sobrecarga de trabalho são sintomas de uma sociedade que impõe a produtividade a qualquer custo, mesmo em face de uma crise sanitária global. A falta da presença física prejudicou o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, e a carga excessiva de trabalho revelou uma perda significativa na qualidade das interações humanas e na própria essência da prática docente. A necessidade de estar constantemente conectado e a dificuldade de estabelecer limites entre o trabalho e a vida pessoal pode ser vista como uma manifestação da lógica instrumental que reduz o ser humano a um mero agente de produção. A saúde mental e física comprometidas, depressão, frustração e desmotivação são consequências de um sistema que valoriza o rendimento em detrimento do bem-estar e da QVT. A sensação de perda, a estranheza e a constante pressão por cumprir inúmeras tarefas são reflexos de uma realidade que aliena o indivíduo de sua própria humanidade.

Nesse contexto, foi proposta a reflexão sobre a totalidade das experiências relatadas pelos docentes, reconhecendo que os aspectos benéficos não anulam os desafios enfrentados, mas coexistem com eles em uma relação de tensão constante. É nesse espaço de contradição que se revela a natureza da experiência humana, marcada por uma luta incessante entre as forças

de agregação e as de desagregação. A análise crítica não oferece soluções fáceis, mas apresenta o desafio de confrontar a complexidade do mundo em que vivemos, buscando compreender as nuances de cada experiência e reconhecendo a dignidade intrínseca de cada indivíduo em meio às adversidades.

Nos aspectos institucionais, foi evidenciado como fator agregador na questão dissertativa a adoção dos conselhos e reuniões on-line, que apresentaram maior eficiência. O(a) professor(a) 68 relatou que, na adoção institucional do ERE, houve pouca resistência dos alunos, poucas desistências e destacou as vantagens das reuniões on-line, embora a carga horária tenha aumentado:

Professor(a) 68: Bem poucos alunos mostraram resistência ao ensino remoto, e bem poucos desistiram do curso. Notei que o ensino remoto não substitui o presencial, embora tenha sido uma ótima medida para aquele momento em que o isolamento foi necessário para preservar vidas. Percebi que trabalhei muito e até mais que no presencial em alguns momentos, e que as reuniões on-line foram um ganho, pois permitem maior versatilidade de horário e maior participação.

Também foram citados aspectos institucionais, como: necessidade de adaptação rápida ao ERE sem equipamentos adequados e suporte insuficiente; falta de apoio financeiro e material da instituição aos docentes e discentes em relação aos equipamentos e acesso à internet necessários ao ERE; aprovações relativas à Resolução 85 do IFSP; burocracia; lentidão na tomada de decisões; intensificação e aumento da jornada de trabalho de maneira não saudável; dificuldades com normas e procedimentos; demora para receber treinamento de ferramentas tecnológicas; muita dependência dos docentes para a realização do trabalho remoto, com pouca participação da direção e com pouca divisão de decisões por parte da direção; e falta de preocupação da instituição educacional com a QVT.

O(a) professor(a) 45 relatou que houve falta de preocupação com os docentes, retrabalho, falta de suporte nos equipamentos necessários ao ERE e aprovações causadas pela Resolução 85, embora tenha elogiado a adoção dos conselhos on-line:

Professor(a) 45: A escola e as coordenadorias só se preocuparam com os alunos e muito pouco com os professores; não tive nenhuma ajuda quanto à minha internet ou aos meus equipamentos para dar e preparar as aulas. Fora todo estresse e retrabalho, que fomos obrigados a fazer para que o aluno passasse de ano de qualquer jeito, e muitas vezes em quaisquer condições. A parte boa foram os conselhos on-line, que julguei muito mais eficientes e mais fáceis de eu acompanhar, já que tenho filhos pequenos e, apesar de minha dedicação ser exclusiva, não tenho com quem deixar as crianças, quando sou convocado(a) presencialmente fora do meu turno de trabalho.

O(a) professor(a) 63 relatou demora nas ações institucionais:

Professor(a) 63: Houve certa demora na adoção de medidas institucionais para enfrentar os problemas decorrentes da necessidade do isolamento social.

O(a) professor(a) 32 sugeriu uma discussão institucional mais ampla sobre o período de ERE:

Professor(a) 32: Creio que docentes e discentes apresentaram resistência ao trabalho remoto, mas percebi que lidaram de forma diferente com seus fazeres e saberes. Penso que perdemos importante debate e oportunidade formativa, quando poderíamos ter discutido de forma mais ampla e melhor cuidada as questões diversas com as quais lidamos necessariamente.

O(a) professor(a) 3 relatou que o trabalho durante o ERE foi nos mesmos moldes do trabalho presencial, sem empréstimo de equipamentos e reembolsos:

Professor(a) 3: Além de todo estresse que a própria condição pandêmica nos impôs, fomos submetidos ao trabalho remoto nos mesmos moldes do trabalho presencial, com muitas reuniões por dia. Não tive acesso a equipamento exclusivo para o trabalho. Precisei reparar meu computador, comprar fone e microfone adequado para as atividades de trabalho, e não fui reembolsado(a) por isso, tampouco tive a oferta de empréstimo de equipamento por parte da instituição, como fizeram as empresas privadas. A distância dos estudantes e dos colegas foi outro obstáculo para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a Educação é uma prática que pressupõe a interação e o convívio. Quando as práticas pedagógicas se limitam exclusivamente às ferramentas de TIC's, são pouco efetivas e não possibilitam a formação de habilidades socioemocionais, fundamentais para a formação cidadã.

O(a) professor(a) 13 relatou pouca ajuda institucional, prazos curtos, decisões institucionais demoradas e falta de ajuda de custos durante o ERE:

Professor(a) 13: Foi uma adaptação difícil para mim e para os alunos. A instituição não ajudou muito. Não tive nenhuma ajuda financeira para arcar com os custos do trabalho remoto, os prazos eram muito curtos, a tomada de decisão foi muito demorada...

O(a) professor(a) 20 relatou que tanto os professores quanto a instituição não estavam preparados para o ERE:

Professor(a) 20: Desafiador. Não foram as condições adequadas, mas as que possuímos à época. Infelizmente, não havia preparo por parte dos professores para situações assim, e também da instituição. Na minha experiência, trabalhávamos mais horas para conseguir atender todas as demandas do trabalho e da vida pessoal e conseguir com que os alunos tirassem o melhor dessa situação.

O(a) professor(a) 31 relatou a intensidade do trabalho docente, com curtos prazos e altas demandas durante o ERE:

Professor(a) 31: Intenso, com muitas demandas e prazos curtos.

O(a) professor(a) 46 relatou que, embora a decisão institucional do ERE fosse uma opção visando à segurança, o tempo de conexão e a disponibilidade dos docentes aumentou:

Professor(a) 46: O trabalho remoto foi a opção segura, mas foi difícil, porque a nossa disponibilidade também aumentou, mesmo que não fosse esse o desejo.

O(a) professor(a) 56 relatou a dificuldade em trabalhar com as normas institucionais e prazos curtos durante o ERE:

Professor(a) 56: O calendário compactado, a inviabilidade de contar com o acesso dos alunos e as normas estranhas de aprovação e procedimentos foram muito difíceis de trabalhar.

O(a) professor(a) 77 relatou a medida institucional do ERE como necessária, porém que careceu de socialização e aspectos presentes no ensino presencial:

Professor(a) 77: Foi uma medida necessária devido à pandemia, mas não substitui o processo de aprendizagem, socialização e ações presenciais.

O(a) professor(a) 79 relatou a medida institucional do ERE como um paliativo que gerou perdas:

Professor(a) 79: Era a opção que havia. Mas foi um paliativo. Na essência, uma geração perdida.

Outros aspectos benéficos institucionais, embora não evidenciados explicitamente na questão dissertativa, puderam ser interpretados, nos relatos, na capacidade de adaptação institucional, mesmo que com dificuldades, e na continuidade do processo educativo em circunstâncias adversas. No entanto, a falta de apoio institucional, recursos insuficientes e a burocracia representaram a resistência à adaptação necessária que a educação remota exigiu. A falta de equipamentos adequados e o suporte insuficiente foram reflexos de uma sociedade que ainda valoriza a presença física como sinônimo de eficácia educacional, ignorando as potencialidades do ensino a distância.

A necessidade de adaptação rápida ao ERE sem os recursos necessários revelou uma contradição entre o ideal educacional e a realidade material dos docentes e discentes. A falta de apoio financeiro e material da instituição, juntamente com a burocracia e a lentidão na tomada de decisões, foram sintomas de uma estrutura educacional que não está plenamente preparada para enfrentar as demandas de uma crise. A intensificação e o aumento da jornada de trabalho de maneira não saudável apontaram para uma dialética de exploração, na qual o trabalho docente foi intensificado sem a devida compensação ou consideração pelas condições de trabalho. As dificuldades com normas e procedimentos, bem como a demora no treinamento de ferramentas tecnológicas, revelaram uma negligência das necessidades básicas para a realização efetiva do trabalho remoto. A dependência dos docentes, com pouca participação da direção e divisão de decisões, segundo alguns professores, indicou uma hierarquia rígida que negou a colaboração e a autonomia necessárias em tempos de crise. Por fim, a falta de preocupação da instituição educacional com a QVT relatada por alguns docentes pode ser vista como a negação do bem-estar dos indivíduos, que foram reduzidos a meros executores de tarefas dentro de um sistema que não reconhece sua humanidade.

A pandemia de Covid-19 trouxe consigo uma série de desafios e transformações no setor educacional. As instituições de ensino foram forçadas a se adaptar rapidamente a um modelo de ensino remoto, e isso gerou uma ruptura significativa nas práticas pedagógicas tradicionais do ensino presencial. Professores e alunos tiveram que se familiarizar com ferramentas digitais e métodos de ensino a distância, que, por sua vez, acelerou a integração da tecnologia na educação. No entanto, essa transição não foi homogênea e expôs desigualdades significativas no acesso à educação de qualidade. Com o avanço da vacinação e a retomada das atividades presenciais, o setor educacional enfrentou o desafio de integrar as inovações adotadas durante a pandemia ao ensino tradicional. A experiência do ensino remoto mostrou que a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no processo de aprendizagem, permitindo maior flexibilidade e personalização do ensino. Por outro lado, a necessidade de interação social e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais reforçaram a importância do ambiente escolar presencial.

As respostas dos docentes à questão dissertativa apresentaram também a situação pós-pandemia vivida pela comunidade do *Campus* com suas rupturas e continuidades no contexto educacional desde o isolamento social. Foram apontados os seguintes aspectos pelos professores: pouca preocupação da instituição em relação à estrutura, equipamentos e acesso à internet dos docentes; o fato de muitos alunos serem aprovados por conta da Resolução 85 do IFSP, e não por seu mérito, fez com que, no momento pós-pandemia, enfrentassem dificuldades significativas; a necessidade de políticas de recuperação de conteúdo; o emocional e

psicológico dos alunos ficaram fragilizados, e alguns professores pediram afastamento; sentimento de ter de realizar o mesmo volume de trabalho realizado durante o trabalho remoto; e ineficiência e retrabalho durante e após a pandemia.

O(a) professor(a) 80 relatou que as consequências das decisões tomadas tiveram reflexos no período pós-pandemia:

Professor(a) 80: Houve muita demora para se tomar decisões importantes, que frequentemente eram péssimas escolhas; ficamos parados quando deveríamos receber treinamento com ferramentas tecnológicas de teletrabalho; a situação dos alunos era de muita vulnerabilidade; os docentes tinham pouco apoio institucional para trabalhar adequadamente no ensino remoto, gerando insegurança, ineficiência e demandando retrabalho durante e após a pandemia. Em suma, foi muito difícil física e mentalmente, com resultados pífios em todos os aspectos relevantes.

O(a) professor(a) 82 relatou falta de consulta aos professores sobre seu ambiente de trabalho durante o isolamento social e no período pós-pandemia:

Professor(a) 82: O trabalho docente durante o isolamento social ficou muito dependente da espontaneidade dos docentes, com pouca participação da direção e com pouca divisão de decisões por parte da direção. Essa falha continuou quando do retorno ao ensino presencial, pois foram feitas alterações estruturais no *Campus* (janelas e vãos com vidros nas salas de aula) sem qualquer consulta aos professores e alunos que trabalham nestas salas. Tais modificações impactaram na acústica e não atenderam o objetivo almejado, a ventilação. Além disso, a defasagem da estrutura de salas é enorme (janelas quebradas, portas sem vidro, ausência de *datashow* etc.), e a organização destas não é compartilhada com os docentes.

O(a) professor(a) 25 relatou que no retorno ao ensino presencial os alunos perderam o ritmo de estudo, afastamentos de docentes e frustrações:

Professor(a) 25: Muitos alunos desapareceram. Apesar da boa relação que tenho com a maioria das turmas, percebia que, nas aulas, apenas 4 ou 5 alunos interagiam comigo, de fato. Outros estavam apenas conectados. No retorno ao presencial, ficou claro que a aprendizagem, nesses últimos 2 anos, não foi efetiva. Os alunos perderam ritmo de estudos, não se apropriaram devidamente dos temas / conceitos estudados, e voltaram com o lado emocional e psicológico muitíssimo fragilizado, sentindo-se pouco capazes de lidar com os estudos. Professores também estão pedindo afastamento. Eu, pessoalmente, sinto que o ritmo de trabalho on-line era muito frenético, com reuniões seguidas, e tarefas sendo cumpridas simultaneamente. No presencial isso não é possível. Há tempos de deslocamento e conversas paralelas [do] que um ritmo com menos tarefas por dia, mas ainda me cobro de encaminhar o mesmo volume de questões que eu conseguia encaminhar no trabalho remoto. Isso tem me levado a frustrações e a uma sensação constante de estar atrasado e pressionado por muitas tarefas.

O(a) professor(a) 29 relatou sobre as consequências do ERE no período pós-pandemia para as aulas práticas e sugeriu o ensino híbrido:

Professor(a) 29: Atuei na instituição antes do isolamento; durante o isolamento atuei em outra instituição, mas é possível contribuir. Por um lado, foi bom por aprender novas ferramentas e [pela] adaptação, por outro, foi estressante pela falta de contato com os alunos e [por] ficar preso em casa. No sistema remoto o trabalho é maior, mais difícil de preparar aula, mas difícil de saber se o aluno está comprehendendo o conteúdo, sem contar a participação. Além do retrocesso no ensino. Mesmo não atuando durante a pandemia no IFSP, é possível notar hoje as dificuldades e as consequências que o ensino remoto trouxe aos nossos alunos, principalmente em aulas práticas. Contudo, seria interessante a instituição oferecer um sistema híbrido, pela realidade que foi criada atualmente, considerando que empresas adotaram o sistema híbrido ou remoto. Ajudaria nossos alunos a adaptarem-se à nova realidade, e não sobrecarregaria as instalações da instituição.

O(a) professor(a) 55 relatou que foram dois anos de formação acadêmica perdida durante o ERE, e que as consequências serão sentidas nos próximos anos:

Professor(a) 55: Os índices de evasão e as condições emocionais e de aprendizagem com que os alunos retornaram demonstram que foram 2 anos perdidos em termos de formação acadêmica para a maioria. As aulas on-line foram uma tentativa, mas teria sido melhor apenas indicarmos leituras (de livros, de fato, marcando alguns encontros para discutir essas leituras), pois a aprendizagem efetiva foi muito baixa. Acredito que conviveremos por muitos anos com os impactos deste período em termos de (des)educação. Precisamos reduzir expectativas e trabalhar questões de base formativa, mesmo na graduação.

Nesse contexto pós-pandêmico, observou-se uma continuidade na necessidade de melhoria dos recursos tecnológicos do *Campus*, além da exigência de uma abordagem mais crítica e integrada ao trabalho docente e ao aprendizado dos alunos durante o ERE e às aprovações dos alunos. A falta da interação face a face trouxe consequências psicológicas, embora houvesse a necessidade do uso estratégico de recursos digitais durante o isolamento social por questões sanitárias. Além disso, a pandemia ressaltou a importância de práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas e socioeconômicas.

É fundamental considerar não apenas as ferramentas tecnológicas e o conteúdo educacional, mas também o bem-estar emocional e psicológico de alunos e professores, a eficácia das políticas e ações educacionais e a importância de uma comunicação clara e apoio contínuo para todos os envolvidos no processo educativo. A resiliência e a capacidade de adaptação demonstradas por educadores e alunos durante a pandemia são testemunhos da força e capacidade de inovação educacional. As rupturas causadas pela pandemia abriram espaço para uma reflexão profunda sobre o propósito e os métodos da educação, enquanto as continuidades apontam para um futuro em que a educação possa ser transformada com uma estrutura tecnológica mais acessível, inclusiva e adaptada às necessidades do século XXI.

As percepções dos docentes foram classificadas em fatores benéficos e desafios nas seguintes categorias: tecnológicos, pedagógicos, socioemocionais e físicos, e institucionais. A experiência do trabalho docente durante o isolamento social revelou um espectro diversificado e antagônico de percepções e adaptações. Adorno (2009a), por meio da Dialética Negativa, contribui na reflexão crítica sobre essas contradições e na busca por superá-las, não por meio de uma síntese conciliatória, mas por meio de uma constante reflexão daquilo que impede a autorreflexão verdadeira e emancipatória da educação e da sociedade como um todo. O desafio agora é garantir que as lições aprendidas durante esse período traduzam-se em melhorias concretas e duradouras para a educação.

No próximo capítulo, será apresentada uma seção dedicada a recomendações de propostas de intervenção, com o objetivo de aprimorar a gestão da QVT no *Campus*.

## 9. CAPÍTULO 8 – RECOMENDAÇÕES PARA PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Este capítulo é dedicado às recomendações para propostas de intervenção baseadas na pesquisa, que tem como objetivo tratar das questões de Gestão da QVT no *Campus*, além da sugestão de abordagem do tema pelos órgãos de gestão democrática, como a CPA do *Campus*, Conselho de *Campus* e Conselho Superior. Melhorar as condições da QVT requer a identificação dos problemas em cada situação de acordo com o contexto analisado, contando com a participação ativa dos envolvidos no processo laboral. Isso implica em um processo de negociação. Não existe uma única abordagem para realizar o trabalho, há várias alternativas de acordo com o ambiente analisado. Portanto, a responsabilidade de refletir e replanejar não deve recair apenas sobre os gestores. É fundamental que os trabalhadores também estejam engajados nesse processo, ajudando na construção laboral coletiva saudável e apropriada a cada área. Diante disso, pode-se pensar a QVT na área educacional com suas especificidades.

O papel de uma instituição de ensino vai muito além de apenas transmitir conhecimento aos seus alunos. Ela desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias. Para compreender de forma mais ampla o contexto e os desafios enfrentados pela comunidade da instituição de ensino, é necessário analisar não apenas a qualidade do ensino oferecido, mas também questões como a comunicação e o desenvolvimento de uma cultura institucional que proporcione a QVT. A partir dessa análise, foi possível identificar oportunidades de melhoria e promover ações que contribuam para a construção de uma educação mais humanizada.

A pesquisa permitiu notar algumas interferências geradas na QVT, devido à mudança do trabalho presencial para o remoto, e que possibilharão a continuidade de pesquisas sobre o tema no *Campus*. Esta pesquisa também se constituiu como um diagnóstico, que pode ser um ponto de partida com informações para contribuir com o planejamento de políticas educacionais e ações institucionais futuras e estratégias para o ERE, especialmente em situações que exijam a continuidade do ensino remoto ou híbrido a partir das necessidades específicas da comunidade do *Campus*, para mitigar os desafios educacionais enfrentados em situações emergenciais.

Para um planejamento de QVT complementar futuro, é importante que sejam considerados estudos de aspectos como condições de trabalho, gestão organizacional, relações socioprofissionais, reconhecimento profissional, recursos tecnológicos e a relação entre vida pessoal e profissional. A QVT encontra-se ameaçada ou prejudicada quando os colaboradores não têm acesso às condições de trabalho adequadas, além da segurança e saúde no trabalho e

um ambiente físico e arquitetônico que atenda aos critérios ergonômicos essenciais. As condições de trabalho podem ser representadas nas condições físicas de trabalho em itens como local, espaço, iluminação, temperatura, equipamentos e ferramentas, mobiliário, posto de trabalho, entre outros. A gestão organizacional que busca promover uma cultura organizacional voltada à QVT diminui a ocorrência de acidentes laborais e problemas de saúde entre os trabalhadores. A organização do trabalho e sua cultura organizacional são expressas nos prazos, ritmos e quantidades de atividades laborais. As práticas de gestão que levam em conta o bem-estar afetam positivamente na percepção dos servidores e colaboradores quanto ao desgaste físico e mental no trabalho e afetos.

Os afetos positivos e negativos poderão ser pensados em estudos futuros por meio da escala Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). De acordo com Galinha *et al.* (2014, p. 53), o afeto positivo e o afeto negativo são definidos como dimensões gerais que descrevem a experiência dos indivíduos. O afeto positivo reflete prazer e bem-estar subjetivo, incluindo emoções como entusiasmo, felicidade e alegria. Já o afeto negativo reflete desprazer e mal-estar subjetivo, incluindo emoções como medo, ansiedade, tristeza e depressão.

Segundo Galinha *et al.* (2014, p. 53), a escala PANAS tem sido validada em diferentes culturas e línguas pelo mundo; seus resultados têm demonstrado boas qualidades psicométricas. Porém, há emoções que podem ter várias traduções possíveis, enquanto outras têm uma tradução direta, além de conteúdos semânticos múltiplos e distintos entre diferentes línguas. As relações socioprofissionais, ou seja, as relações sociais que são indissociáveis das da atividade laboral são fundamentais na promoção da QVT. Correspondem às relações no ambiente laboral com os pares e chefias, dentro de um ambiente harmonioso, influenciados por itens como comunicação e direito de expressão, confiança, diálogo, atribuições de tarefas e resolução de conflitos.

O reconhecimento profissional está inserido na QVT, sendo um dos fatores que podem afetar diretamente o desempenho e a produtividade dos servidores. Os recursos tecnológicos, por sua vez, estão especialmente ligados à informática, em elementos como plataformas digitais, equipamentos, conexão, entre outros. A relação entre vida pessoal e profissional está ligada às atividades da vida familiar e social que influenciam na atividade laboral, e vice-versa, interferindo nas percepções do trabalhador sobre a instituição.

A metodologia do ciclo de políticas de Stephen Ball (Bowe; Ball; Gold, 1992) apresenta-se como uma possibilidade para se lidar com emergências atípicas, que envolvam ações como o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, pois o ciclo de políticas é um processo que envolve diversas etapas, desde a identificação do problema até a implementação

e avaliação das soluções propostas. Além disso, pode-se aplicar essa metodologia em uma emergência, como uma possível transição do ensino presencial para o ensino remoto, sendo possível obter uma compreensão mais ampla do contexto e dos desafios enfrentados pela comunidade das instituições de ensino. Com isso, espera-se contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação profissional e tecnológica no IFSP e em outros contextos similares.

Finalizando, sugere-se que estudos similares sejam feitos com os técnicos administrativos, e que a temática abordada seja levada aos órgãos da gestão democrática do *Campus* e da instituição, respectivamente, ao Conselho de *Campus*, ao CPA do *Campus* e ao Conselho Diretor, para que abordem e coloquem em pauta o tema da QVT e analisem as medidas sugeridas nesta pesquisa, para que seja possível um planejamento da gestão dos recursos do *Campus* e que possa abranger a prevenção contra agravos à saúde e ao bem-estar laboral, conscientizar as pessoas e criar uma cultura organizacional voltada à QVT na instituição.

## 10. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa avaliou a gestão da QVT docente no IFSP-SPO, analisando o papel da comunicação no *Campus* durante o período de ensino remoto na pandemia de Covid-19, por meio da divulgação das políticas públicas educacionais e ações do governo federal, do Ciclo de Políticas, sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, da Cultura Organizacional e Escolar e de conceitos de QVT.

Na introdução, foi abordada a gestão pública escolar, as ações sanitárias adotadas durante a pandemia de Covid-19 e a avaliação da perspectiva dos professores do IFSP-SPO sobre a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e a comunicação durante o ensino remoto emergencial (ERE) causado pela pandemia de Covid-19. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com questionários e observação participante, que incluiu 83 docentes, e buscou entender as repercussões das mudanças no ensino, em suas condições de trabalho e na comunicação.

No capítulo 1, foi realizada uma investigação na área da educação utilizando bancos de periódicos, teses e dissertações, abrangendo o período de 2010 a 2023. A busca por estudos correlacionados foi uma etapa essencial para a elaboração da tese proposta, uma vez que possibilitou conhecer e identificar lacunas teóricas ou empíricas, delimitar o problema de pesquisa, definir os objetivos e as hipóteses, fundamentar o referencial teórico e metodológico, comparar os resultados obtidos com os da literatura existente e apresentar as contribuições científicas e sociais do estudo. O objetivo desse capítulo foi destacar a importância da revisão de literatura na formulação da pesquisa, evidenciando como essa etapa contribui para a construção de uma base sólida, que orienta o desenvolvimento da tese e suas implicações teóricas e práticas.

No capítulo 2, foi apresentado o trabalho do IFSP-SPO durante a pandemia de Covid-19, destacando suas práticas de gestão social, que influenciaram a cultura da instituição. As ações e o planejamento do *Campus* visaram minimizar o contágio entre servidores e alunos, além de tentar mitigar os prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem. A crise sanitária e a incerteza sobre seu término aceleraram a adoção de tecnologias por parte de professores, alunos e técnicos administrativos, que passaram a trabalhar remotamente e utilizar plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem por meio de computadores, *tablets* e *smartphones* com acesso à internet. O objetivo do capítulo foi descrever as medidas adotadas pelo IFSP-SPO durante a pandemia de Covid-19 e como essas ações influenciaram a gestão, a cultura institucional e a adaptação ao ensino remoto.

No capítulo 3, abordou-se a gestão pública escolar, as medidas de saúde adotadas durante a pandemia de Covid-19 e as políticas públicas implementadas nesse período. Discutiu-se acerca dos direitos humanos e das políticas públicas que são fundamentais na promoção de uma educação emancipadora, que valorize a diversidade e busque a construção de uma sociedade mais justa, ao mesmo tempo em que ressaltam os desafios ainda enfrentados nessa direção. O objetivo desse capítulo foi analisar as práticas de gestão pública nas instituições de ensino em resposta à pandemia, discutir as políticas públicas implementadas e enfatizar a importância da integração entre direitos humanos e educação para a promoção de uma sociedade mais equitativa.

No capítulo 4, realizou-se uma análise integrada sobre a gestão das condições laborais, as novas tecnologias e as transformações provocadas pelo isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Com foco em como esses elementos se relacionam com a QVT, foram levados em conta tanto teorias quanto práticas relevantes para o ambiente de trabalho atual, além do desenvolvimento e avaliação do conceito de QVT no IFSP-SPO. O objetivo desse capítulo foi investigar as interconexões entre gestão das condições de trabalho, as inovações tecnológicas e as mudanças induzidas pelo isolamento social da Covid-19, avaliando como esses fatores impactaram a QVT e na segurança e saúde dos trabalhadores.

No capítulo 5, a comunicação foi discutida sob a perspectiva da gestão e da comunicação social, fundamentada nas obras de Chiavenato (2014) e na análise de teses, dissertações e artigos relacionados ao tema. Em um contexto de ensino remoto, a comunicação revela-se essencial para assegurar a QVT dos profissionais da educação em instituições de ensino. Em seguida, apresentou-se a contribuição da Escola de Frankfurt, com ênfase em Adorno, nos estudos de Comunicação e Comunicação Social, especialmente sua crítica à indústria cultural e à sociedade de massa, além de uma abordagem educacional inspirada nas ideias de Freire. O objetivo desse capítulo foi explorar a importância da comunicação na gestão educacional, especialmente no contexto do ensino remoto, e analisar como teorias clássicas, como as da Escola de Frankfurt e os conceitos de Paulo Freire, podem informar e enriquecer a prática da comunicação social no ambiente escolar.

No capítulo 6, fundamentou-se a pesquisa na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. A pesquisa explorou a relação entre a Cultura Escolar nas instituições de ensino e o conceito de cultura administrada apresentado por Adorno no contexto do capitalismo tardio. A análise abrangeu as instituições, levando em conta tanto a Cultura Organizacional quanto a Cultura Escolar, e concluiu-se com a discussão da Dialética Negativa. O objetivo desse capítulo foi analisar criticamente a relação entre a Cultura Escolar e a Teoria Crítica da Sociedade,

evidenciando as barreiras impostas pela sociedade administrada e propondo uma reflexão sobre as condições de trabalho e a busca por uma educação que promova a emancipação dos indivíduos.

No capítulo 7, foi apresentado o relatório geral com dados sobre os docentes e discentes do *Campus São Paulo* referente ao período de isolamento social durante a pandemia de Covid-19. O documento, divulgado em junho de 2020, reuniu informações coletadas pela direção sobre os professores e alunos. Além disso, foram examinadas as informações obtidas por meio do questionário enviado aos professores pela Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO. As respostas dos docentes à questão dissertativa foram interpretadas a partir da abordagem da dialética negativa proposta por Adorno. O objetivo do capítulo foi fornecer uma visão geral da situação do *Campus* durante a pandemia, destacando as condições enfrentadas pelos docentes e os dados relevantes compilados ao longo desse período crítico. Ademais, foi apresentada uma análise das respostas dos docentes, destacando a interpretação crítica e reflexiva dos dados coletados, utilizando a perspectiva da Dialética Negativa.

No capítulo 8, foi elaborada uma seção para apresentar recomendações de propostas de intervenção fundamentadas na pesquisa, com o intuito de aprimorar a gestão da QVT no *Campus*, além de sugerir formas de abordar o tema pelos órgãos de gestão democrática, como a CPA, o Conselho de *Campus* e o Conselho Superior. O objetivo desse capítulo foi proporcionar diretrizes práticas para a implementação de intervenções que melhorem a Gestão da QVT e de políticas públicas, incentivando a participação e o envolvimento dos órgãos de gestão democrática no processo.

A QVT é um tema de estudo relevante e atual, especialmente dado o recente contexto da pandemia de Covid-19, que trouxe desafios para as instituições escolares e trabalhadores da educação em todo o mundo. O setor de Comunicação Social desempenhou um papel relevante no *Campus* durante o período de ensino remoto, fazendo um elo comunicacional entre a gestão e a comunidade acadêmica. Durante esse período, foram verificadas as políticas públicas educacionais e ações adotadas pelo governo federal para garantir a QVT dos servidores. Momentos de mudanças, rupturas e adaptações às novas tecnologias ocorrem na história, como na massificação do trabalho remoto durante a pandemia de Covid-19, causando impactos nas condições de trabalho e gestão da QVT.

A modalidade de trabalho remoto é uma inovação tecnológica atual, que permite aos profissionais realizarem suas atividades fora do ambiente físico do local de trabalho, utilizando recursos tecnológicos para se comunicar e trabalhar. Essa forma de trabalho já existia antes da pandemia de Covid-19, mas se tornou necessária e mais comum durante o período de

isolamento social imposto pela crise sanitária. Antes da pandemia, o trabalho remoto era visto como um benefício ou uma opção para alguns profissionais, que exerciam funções compatíveis com esta modalidade. O trabalho remoto, dependendo de como implementado, poderia trazer como benefícios maior flexibilidade, autonomia e QVT, além de reduzir custos e aumentar a produtividade. No entanto, nem todas as instituições estavam preparadas ou dispostas a adotar essa modalidade, pois havia resistência cultural, desafios de gestão e infraestrutura. Durante a pandemia, o trabalho remoto tornou-se uma necessidade e uma emergência para muitas instituições de ensino e profissionais da área da educação, que tiveram que se adaptar rapidamente a essa nova realidade. O trabalho remoto passou a ser visto como uma forma de preservar a saúde e a segurança dos trabalhadores, além de garantir a continuidade das atividades em um cenário de incertezas e restrições. No entanto, essa transição também trouxe novos desafios e dificuldades, como a falta de estrutura adequada, o excesso de carga de trabalho, a dificuldade de conciliar vida pessoal e profissional, a perda de contato social e a diminuição do engajamento e da motivação. Portanto, o trabalho remoto antes e durante a pandemia apresenta diferenças significativas em termos de motivações, condições, vantagens e desafios. No âmbito da QVT, é importante buscar formas de melhorar a experiência e os resultados do trabalho remoto no contexto atual pós-pandêmico.

No trabalho remoto durante a pandemia de Covid-19, as novas tecnologias constituíram-se em um desafio aos trabalhadores, gestores e empregadores. O trabalho remoto proporcionou aos trabalhadores uma flexibilização do tempo e do espaço de trabalho, que passou a ser realizado a distância, por meio de plataformas digitais. Essa forma de trabalho exigiu uma maior autonomia, responsabilidade e auto-organização dos trabalhadores, que tiveram que adaptar suas rotinas e seus ambientes domésticos para o trabalho. Por outro lado, a QVT dependeu muito das condições individuais de cada trabalhador, que teve que lidar com os desafios de conciliar o trabalho com a vida pessoal e familiar, de manter a saúde física e mental, de enfrentar o isolamento social e a falta de interação com os colegas. O trabalho remoto também gerou desigualdades sociais e digitais, pois nem todos os trabalhadores tiveram acesso às mesmas oportunidades e recursos para o trabalho a distância.

Os gestores tiveram que se adaptar a uma forma mais descentralizada e participativa, baseada na confiança, no diálogo e na avaliação dos resultados transmitidos. As instituições educacionais tiveram que lidar com mudanças repentinhas, tendo de conciliar a produtividade na adaptação ao novo cenário e ao ambiente de trabalho. Portanto, pode-se dizer que a Revolução Industrial e o trabalho remoto durante a pandemia de Covid-19 apresentam algumas semelhanças quanto às mudanças ocorridas frente à adaptação das novas tecnologias, que foram

profundas e complexas, afetando tanto a gestão quanto a QVT. No entanto, as mudanças também foram diferentes em seus contextos históricos, sociais e econômicos, exigindo diferentes formas de resposta e adaptação dos trabalhadores e das organizações.

A Comunicação Social durante o ensino remoto em decorrência da Covid-19 foi um setor determinante no *Campus* para manter a conectividade e a eficácia no processo educativo. Ao agir como um elo entre a gestão e a comunidade acadêmica, garantiu a divulgação de informações essenciais, promoveu a saúde, a segurança e a QVT e fortaleceu o sentido de comunidade, que é vital para a resiliência das instituições de ensino superior frente a futuras adversidades.

A pesquisa contribuiu para a discussão qualificada das percepções dos docentes do IFSP-SPO durante o período de isolamento social da pandemia de Covid-19 e analisou as percepções dos docentes do IFSP-SPO durante o período de isolamento social da pandemia de Covid-19, discutiu a importância da QVT para o bem-estar docente e contribuiu com dados para o desenvolvimento de um plano de ações do *Campus* que possa possibilitar a melhoria da QVT docente em futuras crises sanitárias e outras situações que necessitem de ERE. A pesquisa propôs-se a pensar a QVT na área educacional na atualidade no âmbito da técnica, porém com referenciais multidisciplinares e, sobretudo, com a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, para que a técnica possa contribuir com a sociedade em direção a uma educação emancipadora e consciente.

A tese apresentou a gestão da QVT docente e da comunicação no *Campus* durante o isolamento social da pandemia de Covid-19, bem como as contradições que emergiram nesse contexto, ainda que o enfrentamento seja também adaptação a um mundo sob a lógica do capital. Nesta tese, o enfrentamento dessas contradições é fundamental para compreender as mudanças que ocorreram nas dinâmicas de trabalho e comunicação entre os docentes e a comunidade acadêmica.

Durante a pandemia, muitos professores viram-se forçados a se adaptar rapidamente a novas formas de ensino, para o ensino remoto. Essa transição, embora necessária, trouxe à tona uma série de desafios que impactaram diretamente a QVT docente. A sobrecarga de trabalho, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de estabelecer uma comunicação efetiva com a gestão e com os alunos foram algumas das questões enfrentadas. Assim, a tese apresentou-se como um espaço de reflexão sobre essas tensões e desafios, bem como uma análise crítica da QVT docente da instituição, mas que traz elementos que servem para todo o cenário educacional contemporâneo. Ao ser pensada a adaptação a um mundo sob a lógica do capital, foi feita uma crítica ao modo como as relações de trabalho são mediadas por interesses

econômicos. Nesse sentido, a QVT docente não pode ser dissociada das pressões do sistema capitalista, que frequentemente priorizam a produtividade, embora o principal foco da QVT deva ser o bem-estar dos trabalhadores.

Portanto, a tese não apenas propôs-se a abordar a QVT docente como uma solução, mas também a investigar como as contradições presentes nesse contexto revelam um cenário complexo e multifacetado, em que a QVT é utilizada como referência para o enfrentamento dos desafios e tensões das realidades profissionais, sob determinados pontos de vista, ainda que de forma paliativa, pois não deixa de estar voltada à garantia das dinâmicas do capital. Ao enfrentar essas questões, ainda que com reflexão crítica e sem o condão de uma solução alternativa ou definitiva, buscou-se não apenas entender a realidade atual, mas também propor caminhos que possam contribuir para uma educação mais justa e humanizada, que valorize os educadores e promova um ambiente de trabalho saudável e equilibrado.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, John Stacy. Inequity in Social Exchange. **Advances in Experimental Social Psychology**, v. 2, p. 267-299, 1965.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2009a.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. “Educação – Para quê?”. In: **Educação e Emancipação**, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Indústria Cultural e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Teoria da Semicultura**. Rondônia: Editora Universidade Federal de Rondônia, 2005.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

ALVES, José Marcos. **Indicadores de qualidade na formação corporativa: gestão de EaD no Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **Política de educação especial em tempos de pandemia da COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

ANTUNES, Evelise Dias. **Teletrabalho: o novo lócus de trabalho pós-pandêmico? Uma perspectiva transnacional da política e o caso da implementação na Justiça Federal Brasileira antes e durante a pandemia de Covid-19**. Tese (Doutorado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ARAUJO, Andrea de Sousa. **Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia: táticas de mães para a aprendizagem dos filhos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

ARAÚJO FILHO, Paulo Veríssimo de. **Hackear a tecnologia: um estudo sobre a teoria crítica da tecnologia de Andrew Feenberg**. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARRUDA NETO, Pedro Thomé de. **Controle pelo Ministério Público e implementação de Políticas Públicas de Gestão Democrática da Educação: aplicações ao sistema educacional do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Barbara Peres. **Educação a Distância:** a articulação das tecnologias digitais de informação e comunicação e os estruturantes didáticos (2002-2012). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARBOSA, Carolina Corrêa Gressler. **O ensino remoto emergencial na educação superior:** o REDE na Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2022.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola.** UNIVESP, Graduação em Pedagogia. São Paulo: Editora Unesp/UNIVESP, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BEZERRA, Kauany Cerqueira Ferreira. **Transformações na prática docente no contexto da Covid-19.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2022.

BONA, Jeferson Luz. **Os desafios da docência do ensino superior:** o uso das tecnologias no ensino remoto. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

BONAMI, Beatrice. **Dez Categorias que Expressam a Interface entre Tecnologia Digital, Comunicação e Educação:** instrumento, empoderamento e rede de actantes. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BOWE, Richard.; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools:** case studies in policy sociology. Nova York: Editora Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. 1º de fevereiro de 2024. **Conae aprovou documento com propostas para novo PNE.** 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/conae-prepara-documento-base-do-novo-pne>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Projeto Alunos Conectados é prorrogado até dezembro de 2021.** 12 abr. 2021. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/projeto-alunos-conectados-e-prorrogado-ate-dezembro-de-2021>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Secretaria de Educação Superior apresenta ações enquanto durar a pandemia.** 20 abr. 2021. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/secretaria-de-educacao-superior-apresenta-acoes-enquanto-durar-a-pandemia>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. nov. 2017. **Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais.** 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77501-sobre-a-plataforma-integrada-de-recursos-educacionais-digitais-pdf/file>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Normativa nº 1823, de 23 de agosto de 2012.** Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Brasília, 2012. Disponível em:

[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823\\_23\\_08\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html). Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instrução normativa 10, de 12 de novembro de 2012. Estabelece regras para elaboração dos Planos de Gestão de Logística Sustentável de que trata o art. 16, do Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012, e dá outras providências. Brasília, 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília-DF, 14 nov. 2012. Seção 1, p. 133.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Portaria Normativa nº 03, de 7 de maio de 2010. Estabelece orientações básicas sobre a Norma Operacional de Saúde do Servidor). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília-DF, 10 mar. 2010. Seção 1, p. 80.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, 2024. Disponível em:  
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14819&ano=2024&ato=da8QTQE1ENZpWT574>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017b. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República Secretaria-Geral. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm). Acesso em: 1 jun. 2021.

BRUM, Liliani Mathias *et al.* Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 125-145, mar./jun. 2012.

BUENO, Melina Brandt *et al.* Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. **Educação em Revista**, 2022, Belo Horizonte, MG, v. 38, p. 1-22, jan. 2022.

CASTIONI Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, 2021, Rio de Janeiro, n. 29, p. 399-414, jun. 2021.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 73-93, jan./mar. 2022.

CERQUEIRA, J. *et al.* Novas perspectivas para utilização de meios e materiais em EAD. In: **Congresso da Associação Brasileira de EAD (ABED)**, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC116.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CHAPARRO, M. C. **Pragmática do jornalismo**: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística. São Paulo: Summus, 1994.

COUTINHO, Mayra Pontes. **A comunicação institucional em universidades públicas**: a perspectiva da administração superior da UFC. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CORREIA, João Carlos. **Sociedade e Comunicação**: estudo sobre jornalismo e identidades. Covilhã: Editora Universidade da Beira Interior, 2005.

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Teoria Crítica e Estudos em Comunicação: atualidade do pensamento frankfurtiano. In: **XXVII Congresso Brasileiro de Pesquisadores da Comunicação – INTERCOM**, 2004, Porto Alegre - RS. INTERCOM 2004 - Comunicação, Acontecimento e Memória, 2004. v. 1. p. 109-109.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri: Editora Manole, 2014a.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Barueri: Editora Manole, 2014.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CROCHICK, José Leon *et al.* Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Revista Educação: teoria e prática**, 2020, Rio Claro - SP, v. 30, n. 63, 2020.

CURVELLO, João José Azevedo. Estudos de Comunicação Organizacional: entre a análise e a prescrição. INTERCOM, 2002, Salvador. **Anais**. Salvador, 2002.

DA SILVA, Lucas Menezes Gonçalves. **Educação técnica em tempos de pandemia**: a percepção de alunos, professores e equipe gestora sobre o ensino remoto emergencial. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

DEL GRANDE, Maria Helena (org.). **Diagnóstico ambiental do campus São Paulo – IFSP**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://editora.ifsp.edu.br/edifsp/catalog/view/24/24/727>. Acesso em: 1 out. 2024.

DEPIERI, Luciana Rodrigues Loureiro. **Planejamento**: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto no período da pandemia da Covid-19 com vistas a uma educação

para autonomia. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DIAS SOBRINHO. J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO. J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Scielo**. Campinas. v. 18, n.1, pp. 21-36, fev./mar., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DIAS SOBRINHO. J. **José Dias Sobrinho avalia a avaliação**. São Paulo. Portal Unicamp. ed. 235. s/p., out/nov. 2003b. Disponível em: [https://www.unicamp.br/unicamp\\_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html#:~:text=Em%20seu%20%C3%A3o%20ultimo%20livro%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,uma%20convic%C3%A7%C3%A3o%20pavimentada%20na%20pr%C3%AC%C3%A3o%20Altica](https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html#:~:text=Em%20seu%20%C3%A3o%20ultimo%20livro%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,uma%20convic%C3%A7%C3%A3o%20pavimentada%20na%20pr%C3%AC%C3%A3o%20Altica). Acesso em: 23 maio 2020.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade de Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DINSMORE, Paul C.; CABANIS-BREWIN, Jeannette. **American Management Association**. Manual de Gerenciamento de Projetos. Rio de Janeiro: Editora Brasport, 2009.

DUARTE Jorge (org.). **Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia**. Teoria e técnica. São Paulo: Atlas, 2006.

DUARTE, P. **As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI**: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2021.tde-28062021-123023>. Acesso em: 25 out. 2022.

DUCI, Juliana Rossi. **Prejuízos Educacionais**: a semiformação intensificada. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

ENNS, Sylvia Claassen. **Avaliação da percepção do ambiente de ensino e sua relação com a qualidade de vida em estudantes de medicina**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FACCINI, Yara Maria Guisso de Andrade **Qualidade de Vida no Trabalho dos Professores-Tutores como um dos Componentes da Evasão Discente nos Cursos de Educação a Distância**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida), Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, 2014.

FARIA *et al.* O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma universidade pública federal no Estado de Minas Gerais. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 541-559, maio 2017.

FERNANDES, E. **Qualidade de vida no trabalho:** como medir para melhorar. 5. ed. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

FETTERMANN, Joyce; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto livre:** linguagem e tecnologia, Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2022.

FORNO, Cristiano Dal; FINGER, Igor da Rosa. Qualidade de vida no trabalho: conceito, histórico e relevância para a gestão de pessoas. **Revista brasileira de qualidade de vida,** Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 103-112, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/viewFile/3015/2089>. Acesso em: 1 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando na contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional, Formação, Tipologia e Impactos.** São Paulo: Makron, 1991.

GADOTTI, M. I **Seminário Internacional Itinerante de Educadores.** 2ª Jornada Pedagógica da Escola Cidadã – Grupo de Estudos e Organização de Eventos Políticos Pedagógicos. Alegrete e Uruguaiana, 1999.

GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. **Educação para as mídias no Ensino Médio:** perspectivas para o século XXI. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

GALINHA, Iolanda Costa *et al.* Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS-VRP: análise fatorial confirmatória e invariância temporal. **Revista da Associação Portuguesa de Psicologia**, Lisboa, Portugal, v. 28, n. 1, p. 53-65, 2014. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/622>. Acesso em: 1 out. 2024.

GARCIA, Gladys Roberta. **A visão e perspectivas do docente de educação superior presencial sobre sua carreira em um cenário de expansão da EAD.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

GÓMEZ, Keydis Sulay Ruidiaz; CABALLERO, Jasmin Viviana Cacante. Desenvolvimento histórico do conceito de qualidade de vida: uma revisão da literatura. **Revista ciencia y cuidado**, Cúcuta, Colômbia, v. 18, n. 3, p. 96-109, 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/2539>. Acesso em: 1 out. 2024.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOULART, Elias Estevão; SILVA, Claudemir Martins da. A função da comunicação na autoavaliação das Instituições de Ensino Superior do ABC Paulista. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 231-247, jan./mar. 2013.

GUSSO, Helder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 41, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2023.

HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. Development of the Job Diagnostic Survey. **Journal of Applied Psychology**, v. 60, n. 2, p. 159-170, 1975. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232463067\\_Development\\_of\\_Job\\_Diagnostic\\_Survey](https://www.researchgate.net/publication/232463067_Development_of_Job_Diagnostic_Survey). Acesso em: 1 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 341/2020**. São Paulo, 2020a. Disponível em:

[https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Editais/2020/Edital\\_Projeto\\_Alunos\\_Conectados\\_\\_RNP\\_MEC\\_finalizado.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Editais/2020/Edital_Projeto_Alunos_Conectados__RNP_MEC_finalizado.pdf). Acesso em: 4 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Instrução Normativa PRE/IFSP nº 02/2021**. São Paulo, 2021b. Disponível em:

<https://drive.ifsp.edu.br/s/wF4Te1sxB8rZtf/> download. Acesso em: 1 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 37/2022**. São Paulo, 2022. Disponível em:

[https://itp.ifsp.edu.br/files/CDI/PORT\\_NORMATIVA\\_RET\\_037\\_Dispe\\_sobre\\_comprova\\_o\\_de\\_esquema\\_vacinal\\_contra\\_a\\_Covid-19\\_em\\_todas\\_as\\_unidades\\_do\\_IFSP\\_1.pdf](https://itp.ifsp.edu.br/files/CDI/PORT_NORMATIVA_RET_037_Dispe_sobre_comprova_o_de_esquema_vacinal_contra_a_Covid-19_em_todas_as_unidades_do_IFSP_1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 85/2020**. São Paulo, 2020b. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/WfB7KZpxDTY1B3a>. Acesso em: 1 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 1.200/2020**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/2020/portaria1200.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 4.389/2020**. São Paulo, 2020c. Disponível em:

[https://www.ifsp.edu.br/images/prd/DGP/Portarias/Poltica\\_de\\_Promoo\\_\\_Saude\\_e\\_Qualidade\\_de\\_Vida\\_no\\_Trabalho\\_do\\_IFSPfinal.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/prd/DGP/Portarias/Poltica_de_Promoo__Saude_e_Qualidade_de_Vida_no_Trabalho_do_IFSPfinal.pdf). Acesso em: 1 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 5.227/2021**. São Paulo, 2021a. Disponível em:

[https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/SET\\_PORT\\_5227\\_Retomada\\_das\\_Atividades\\_Ac](https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/SET_PORT_5227_Retomada_das_Atividades_Ac)

admicas\_Presenciais\_e\_Revoga\_Port\_2353-20\_Port\_2337-20\_Port\_2764-20\_PRE.pdf.  
Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Boletim Covid-19*. São Paulo, 2022a. Disponível em:  
[https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS\\_MENU\\_LATERAL\\_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DRG/Painel\\_covid/boletim\\_COVID\\_19\\_CÂMPUS\\_SP\\_O\\_16\\_a\\_30\\_de\\_junho\\_de\\_2022.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DRG/Painel_covid/boletim_COVID_19_CÂMPUS_SP_O_16_a_30_de_junho_de_2022.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Comunicado nº 6/2022 – DRG/SPO/IFSP*. São Paulo, 2022b. Disponível em:  
[https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS\\_MENU\\_LATERAL\\_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DRG/2022/comunicado\\_06\\_2022.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DRG/2022/comunicado_06_2022.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Comunicado nº 7/2022 – DRG/SPO/IFSP*. São Paulo, 2022c. Disponível em:  
[https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS\\_MENU\\_LATERAL\\_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DRG/2022/documento\\_-\\_2022-02-16T214219.364.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DRG/2022/documento_-_2022-02-16T214219.364.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Comunicado nº 9/2022 – DRG/SPO/IFSP*. São Paulo, 2022d. Disponível em:  
[https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS\\_MENU\\_LATERAL\\_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DRG/2022/Comunicado-09-2022-IFSP-SPO.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DRG/2022/Comunicado-09-2022-IFSP-SPO.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Comunicado nº 12/2022 – DRG/SPO/IFSP*. São Paulo, 2022e. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/quadro-de-avisos/3122-uso-de-máscaras-nas-dependências-do-câmpus-são-paulo-a-partir-de-11-04-2022>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Comunicado nº 23/2022 – DRG/SPO/IFSP*. São Paulo, 2022f. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/quadro-de-avisos/3199-suspensão-de-aulas-presenciais-covid-19-10-a-19-06-2022>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Comunicado nº 25/2022 – DRG/SPO/IFSP*. São Paulo, 2022g. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/quadro-de-avisos/3205-retorno-presencial-20-06-2022>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Cursos*. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/cursos-ifsp>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Estrutura Física*. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/estrutura-fisica>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Formação Continuada*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/destaques-espaco-do-servidor/2617formação-continuada>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Histórico*. São Paulo, 2016b. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/historico>. Acesso em: 12 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Moodle Câmpus*: ambiente virtual de apoio ao ensino presencial e a distância do câmpus São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: [https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/NOTICIAS/PAGINA\\_PRINCIPAL/2020/11\\_NOVEMBRO/Material\\_de\\_apresentação\\_da\\_Plataforma\\_Moodle.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/NOTICIAS/PAGINA_PRINCIPAL/2020/11_NOVEMBRO/Material_de_apresentação_da_Plataforma_Moodle.pdf). Acesso em: 15 de out. de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Napne*. São Paulo, 2022h. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/napne>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Portaria nº 620/2022*. São Paulo, 2022i. Disponível em: [https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/NOTICIAS/PAGINA\\_PRINCIPAL/2022/02\\_FEV/JAN\\_PORT\\_620\\_Retomada\\_das\\_Ativi.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/NOTICIAS/PAGINA_PRINCIPAL/2022/02_FEV/JAN_PORT_620_Retomada_das_Ativi.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Programa Alunos Conectados*. São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/destaques-espaco-do-aluno/2576-programa-alunos-conectados-chip>. Acesso em: 4 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Protocolo Sanitário – Campus São Paulo*. São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://novospo.spo.ifsp.edu.br/quadro-de-avisos/2398-protocolo-sanitário-câmpus-são-paulo>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Relatório Geral do Campus São Paulo*. São Paulo, 2020a. Disponível em: [https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS\\_MENU\\_LATERAL\\_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DGC/2020/processo\\_relatorio\\_spo.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/COMUNICADOS/DGC/2020/processo_relatorio_spo.pdf). Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Sociopedagógico*. São Paulo, 2022j. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/sociopedagogico>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP-SPO). *Campus São Paulo. Sustentabilidade*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/sustentabilidade>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KILIMNIK, Zélia Miranda; SANT'ANNA, Anderson de Souza (org.). **Qualidade de vida no trabalho:** abordagens e fundamentos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LAGO, Rozilaine Redi *et al.* Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, maio/ago. 2015.

LASZKIEWICZ, Chafiha Maria Suiti. **Educação a distância**: o papel do professor nos cursos ministrados a distância. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

LAURITI, N. C. A educomunicação e a avaliação dos novos cenários do ensino aprendizagem. In: DELGADO, A. P.; TAURINO, M. S.; LAURITI, N. C.; PESSOA, R. C. M. F. (org.). **Avaliação escolar**: vários enfoques e uma só finalidade: melhorar a aprendizagem. Jundiaí: Paco Ed., 2015.

LAURITI, N. C. **Comunicação e educação**: território de interdiscursividade. NCE/USP. 1999. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil\\_nadia.html](http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_nadia.html). Acesso em: 10 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo**. Pensar a Prática. São Paulo. v. 1, n. 1, pp. 1-21, jan./jun., 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8/2613>. Acesso em: 8 mar. 2021.

LIMA, Érica Conceição Silva. **A comunicação institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**: uma proposta de integração. Dissertação (Mestrado em Gestão de Processos Institucionais), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. **Revista Brasileira de Medicina Psicossomática**, v. 1, n. 2, p. 79-83, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001001682>. Acesso em: 1 out. 2024.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. **Qualidade de vida no trabalho – QVT**: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LIPPITT, G. L. Quality of work life: organization renewal in action. **Training and Development Journal**, v. 32, n. 1, p. 4-10, 1978. Disponível em: <https://typeset.io/papers/quality-of-work-life-organization-renewal-in-action-18n6lb4zu8>. Acesso em: 1 out. 2024.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 18, p. 51–61, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316-

9125.v0i18p51-61. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MATIAS, Aline Bicalho *et al.* A pandemia da Covid-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2023, Rio de Janeiro, n. 28, v. 2, p. 537-546, fev. 2023.

MOLL, Sonja Gabriella. **Docência no contexto da pandemia da covid-19 em 2020:** possíveis representações de professores sobre seu trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

NOBRE, Marcos. **A dialética do Negativa de Theodor W. Adorno:** a ontologia do estado falso. São Paulo: Editora Iluminuras. 1998.

NOVAK, Silvestre. **Educação a distância e racionalidade comunicativa:** a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Antônio Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, pp. 15-33, 1999.

NUNES, Ana Karin. **A avaliação da comunicação da universidade com a sociedade.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; PAULA, Maria Aparecida de. **O que é comunicação estratégica nas organizações?** São Paulo: Paulus, 2007.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; PAULA, Maria Aparecida de. Para além das ideias e planos: processos e estratégias de comunicação. Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, 4, 2010. Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre, 2014. Disponível em: [http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT2/GT2\\_Ivone\\_Aparecida.pdf](http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT2/GT2_Ivone_Aparecida.pdf). Acesso em: 11 out. 2014.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; PAULA, Maria Aparecida de. **Propostas Conceituais Para a Comunicação no Contexto Organizacional.** São Caetano do Sul - SP: Difusão Editora / Rio de Janeiro: Editora Senac-Rio, 2012.

OLIVEIRA, Luciana da. **A autoavaliação institucional como instrumento de educomunicação a serviço da gestão escolar democrática e participativa.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Ricardo N. **O teletrabalho docente na cultura digital e o direito à desconexão.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022a.

OLIVEIRA, Simone Toledo da Silva. **Percepção Sobre a Permanência no Ensino Remoto Emergencial na Voz dos Docentes da UNEMAT.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

PAVANELLI, Giselle. **Gestão em educação a distância e fatores determinantes de evasão.** Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Talita Vidal. Ensino remoto não é “ensino”? **Revista Brasileira de Educação**, 2023, Rio de Janeiro, v. 28, 2023.

PESSANO, Carolina Schaan. **Docência na Educação Superior:** a importância da gestão de pessoas para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida no trabalho à luz da psicologia positiva. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PINO, Adriana Soeiro. **Educação a distância:** propostas pedagógicas e tendências dos cursos de graduação. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

PIRES, Tatielly Angelina. **Precarização e intensificação do trabalho docente durante a pandemia do covid-19:** uma análise do ensino remoto na EMEB Professor Firmino José Rodrigues em Cuiabá-MT. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

PODCAST Acessibilidade e Educação Inclusiva – GAIN (Completo). [32min14s]. CED IFSP – Câmpus São Paulo. Publicado em: 3 de agosto de 2022. YouTube. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/hQcAtbuo40I?si=vuxNlEaLrghsVfE7>. Acesso em: 8 out. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério:** remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROMÃO, E. J. **Avaliação Dialógica:** desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da *et al.* **Políticas públicas:** introdução. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

RÜDIGER, Francisco. **Ciência social crítica e pesquisa em comunicação:** trajetória histórica e elementos de epistemologia. Porto Alegre: Gattopardo, 2009.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANCHEZ, Hugo Machado. **Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho de docentes universitários.** Tese (Doutorado em Ciências da Saúde), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SANTOS, Rodrigo José de Albuquerque Marinho Ataide dos. **Avaliação das ações para a promoção da qualidade de vida no trabalho a partir do olhar dos stakeholders:** o caso do

IFPE – Campus Recife. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores:** contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SILVA, Jefferson Peixoto da. **Quando o trabalho invade a vida:** um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo. Tese (Doutorado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Luciana da. **Usos e noções do hipertexto no ambiente virtual de aprendizagem:** análise a partir da visão dos professores conteudistas que atuam na educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil:** quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SIMÕES, Priscila Helena Belpiede. **Processos comunicacionais em instituições educativas de nível superior:** o caso do Centro Universitário Radial – Estácio. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOARES, I. O. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2012.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e Projetos de Mudança em Escolas Públicas.** Campinas - SP: Autores associados, 2002.

TOLEDO, M. C. B. M. **A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância:** propostas pedagógicas no Ensino Superior privado. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

TORQUATO, Gaudêncio. Da gênese do jornalismo empresarial e das relações públicas à comunicação organizacional no Brasil. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.). **Comunicação organizacional:** histórico, fundamentos e processos. São Paulo: Saraiva, 2009, v. 1.

TORQUATO, Gaudêncio. **Tratado de Comunicação.** Organizacional e Política. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

WALTON, R. E. Quality of working life: what is it? **Sloan Management Review**, v. 15, n. 1, p.11-21, 1973. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/2085254/Quality\\_of\\_working\\_life\\_what\\_is\\_it](https://www.academia.edu/2085254/Quality_of_working_life_what_is_it). Acesso em: 1 out. 2024.

WERTHER, W. B.; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos.** São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983.

WESTLEY, W. A. Problems and solutions in the quality of working life. **Human Relations**, v. 32, n. 2, p. 111-123, 1979. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/sage/problems-and-solutions-in-the-quality-of-working-life-NjTpSMHldD>. Acesso em: 1 out. 2024.

## ANEXO A – Perguntas do Questionário de QVT do IFSP-SPO

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

# Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

Este questionário faz parte de uma pesquisa em andamento realizada pelo eixo Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho da Comissão da Sustentabilidade do IFSP-SPO que avalia o período de isolamento social de março de 2020 até fevereiro de 2022. Os objetivos da pesquisa são promover um processo de conscientização sobre a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e desenvolver um plano de ações que visam melhorar o trabalho docente e a sustentabilidade no campus, sendo esta uma análise técnica das condições de trabalho docente, sem qualquer vínculo político/partidário.

\* Indica uma pergunta obrigatória.

### 1. E-mail \*

#### Termo de Consentimento de Pesquisa

Você só poderá acessar os próximos itens do questionário se concordar com o termo da pesquisa.

O termo segue abaixo:

Eu entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento deste estudo, sem prejuízo algum e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo no meio científico, entendendo que não haverá divulgação de dados que permitam a identificação pessoal do respondente.

### 2. Você aceita os termos apresentados acima? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

#### Dados do Professor

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

**3. Gênero \***

Selecione apenas uma opção.

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Outro

**4. Idade \***

Selecione apenas uma opção

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- 61 a 70 anos
- Acima de 70 anos

**5. Qual o seu estado civil atualmente? \***

Selecione apenas uma opção.

*Marcar apenas uma oval.*

- Solteiro(a).
- Casado(a).
- Separado(a)
- Viúvo(a)
- União Estável

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

6. Com quem mora (admite mais de uma resposta): \*

Selecione apenas uma opção.

*Marque todas que se aplicam.*

- Com o cônjuge ou companheiro(a)
- Sozinho(a)
- Com os familiares
- Com os filhos
- Outro: \_\_\_\_\_

7. Escolaridade: \*

Selecione apenas uma opção.

*Marcar apenas uma oval.*

- Pós-doutorado
- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Graduação

8. Área de conhecimento (admite mais de uma resposta): \*

Selecione apenas uma opção.

*Marque todas que se aplicam.*

- Ciências Agrárias
- Ciências Biológicas
- Ciências da Saúde
- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Humanas
- Ciências Sociais Aplicadas
- Engenharias
- Linguística, Letras e Artes
- Outro: \_\_\_\_\_

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

**9. Área de atuação (admite mais de uma resposta): \****Marque todas que se aplicam.*

- Cursos técnicos integrados ao ensino médio
- Cursos técnicos concomitante e/ou subsequente ao ensino médio
- Ensino superior – graduação (bacharelado, licenciatura ou tecnologia)
- Ensino superior EaD
- Cursos técnicos integrados Proeja
- Proeja - Formação Inicial e Continuada (FIC)
- Pós-graduação lato sensu (Especializações)
- Pós-graduação stricto sensu (Programas de Mestrado)
- Cursos de extensão
- Outro: \_\_\_\_\_

**10. 2) Tipo de disciplinas que ministra (admite mais de uma resposta):***Marque todas que se aplicam.*

- De formação geral
- De formação técnica/tecnológica
- De formação pedagógica
- De formação geral e pedagógica
- De formação técnica e geral
- De formação técnica e pedagógica
- Outro: \_\_\_\_\_

**11. Tempo de trabalho como docente: \****Marcar apenas uma oval.*

- Até 2 anos
- Entre 2 e 6 anos
- Entre 6 anos e 10 anos
- Entre 10 anos e 20 anos
- Entre 20 anos e 30 anos
- Mais de 30 anos
- Outro: \_\_\_\_\_

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

## 12. Classe de carreira: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- DI
- DII
- DIII
- DV
- Titular-livre
- Outro: \_\_\_\_\_

## 13. Tipo de contrato de trabalho: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Estatutário Efetivo
- Estatutário Temporário
- CLT Efetivo
- CLT Temporário
- Outro: \_\_\_\_\_

## Experiência durante a pandemia

## 14. Acredita que o isolamento social para as instituições de ensino durante a fase \* crítica de contágio da pandemia foi uma medida adequada?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

15. Acredita que as aulas remotas foram uma opção adequada ao período de isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei

16. Qual opção de aulas consideraria a melhor durante a fase crítica de contágio da pandemia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino remoto
- Reposição das aulas após a pandemia com ensino presencial
- Ensino híbrido (remoto e presencial)
- Ensino presencial
- Não sei

17. Sentiu-se ouvido(a)/representado(a) pelas decisões tomadas pela gestão do campus durante o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei

18. Caso a gestão do campus oferecesse medidas de segurança (álcool gel e máscaras) voltaria ao ensino presencial durante a fase crítica da pandemia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

19. Assinale seus sentimentos em decorrência do período de trabalho remoto, para além dos riscos da pandemia (admite mais de uma resposta): \*

Marque todas que se aplicam.

- Não fez diferença em relação ao trabalho presencial
- Felicidade
- Satisfação
- Incerteza
- Insegurança
- Vulnerabilidade
- Ansiedade
- Estresse
- Angústia
- Cansaço Físico e/ou mental
- Outro: \_\_\_\_\_

#### Atividades e carga horária

20. Atividades presenciais que realizava no campus **antes** do isolamento social \* (admite mais de uma resposta):

Marque todas que se aplicam.

- Aulas Presenciais
- Materiais e aulas de EaD
- Uso da plataforma Moodle
- Uso da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)
- Plantões de dúvidas e orientações
- Preparação de aulas
- Seminários e eventos
- Grupos de Estudo
- Projetos de Ensino
- Projetos de Pesquisa
- Projetos de Extensão
- Participação em Comissões
- Participação em Colegiados
- Participação em Conselhos
- Participação em Reuniões
- Outro: \_\_\_\_\_

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

21. Quantidade de horas trabalhadas por semana **antes** do isolamento social: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- 50 horas
- 60 horas
- Mais que 60 horas

22. Quantidade de horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares, entre outros, **antes** do isolamento social: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- Entre 3 e 5 horas
- Entre 5 e 8 horas
- Mais que 8 horas

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

23. Atividades realizadas **durante** o isolamento social (admita mais de uma resposta): \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Aulas remotas síncronas (online em tempo real)
- Aulas remotas assíncronas (gravadas)
- Uso da plataforma Moodle
- Uso da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)
- Plantões de dúvidas e orientações online
- Preparação de aulas e materiais disponibilizados online
- Seminários e eventos online
- Grupos de Estudo online
- Projetos de Ensino online
- Projetos de Pesquisa online
- Projetos de Extensão online
- Participação em Comissões online
- Participação em Colegiados online
- Participação em Conselhos online
- Participação em Reuniões online
- Atividades Presenciais
- Outro: \_\_\_\_\_

24. Quantidade de horas trabalhadas por semana **durante** o isolamento social: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- 50 horas
- 60 horas
- Outro: \_\_\_\_\_

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

25. Quantidade de horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares, entre outros **durante o isolamento social**: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- Entre 3 e 5 horas
- Entre 5 e 8 horas
- Mais que 8 horas

#### Condições de trabalho

26. Como avalia seu nível de conhecimento sobre recursos tecnológicos de trabalho remoto **antes** do isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

27. Considera que possuía o preparo necessário para utilizar os recursos tecnológicos de trabalho remoto **durante** o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não
- Não sei

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

28. Considera que houve melhora no seu aprendizado da utilização dos recursos tecnológicos **durante** o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não
- Não sei

29. Quais equipamentos eletrônicos possuía em casa/outro local de trabalho remoto **durante** o isolamento social? (admite mais de uma resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Computador/laptop
- Tablet
- Celular
- Webcam
- Impressora
- Outro: \_\_\_\_\_

30. Como avalia a condição dos seus equipamentos eletrônicos de trabalho remoto **durante** o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

31. Possuía um local adequado para a realização do trabalho remoto **durante o isolamento social?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Sim, porém tinha que compartilhar com membros da minha família
- Sim, porém tinha que compartilhar com outras pessoas
- Não
- Não sei

32. Como avalia as condições ergonômicas\* do ambiente do seu local de trabalho \* remoto **durante o isolamento social?**

\* A ergonomia adapta o trabalho às necessidades do trabalhador e proporciona conforto, segurança e eficiência. A avaliação desta questão se refere ao mobiliário e espaço da edificação, como: cadeira, lugar onde fica o computador, condições do cômodo da casa, etc.

*Marcar apenas uma oval.*

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Não sei

33. Como avalia sua conexão com a internet durante o isolamento social \* durante o isolamento social?

*Marcar apenas uma oval.*

- Estável a maior parte do tempo
- Instável a maior parte do tempo
- Oscila, variando entre estável e instável
- Não sei

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

34. Quais tipos de acessos à internet foram utilizados por você para o trabalho, **durante** o isolamento social? (admita mais de uma resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Internet fixa de banda larga via cabo
- Internet móvel (2G/3G/4G/5G)
- Internet via rádio, satélite ou outros.
- Não sei

35. Como avalia seu nível de conhecimento sobre recursos tecnológicos de trabalho remoto **após** o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ótimo
- Bom
- Mediano
- Ruim

36. A pressão por produtividade no trabalho aumentou durante o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei

Quanto aos alunos

03/11/2023, 18:33

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

37. Considera que houve melhora no aprendizado dos alunos quanto à utilização dos recursos tecnológicos **durante** o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não
- Não sei

38. De forma geral, notou resistência à adaptação ao ensino remoto por parte dos alunos **durante** o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei

39. Notou desistências do curso/disciplina por parte dos alunos devido à adoção do ensino remoto **durante** o isolamento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei

40. Relate brevemente sua experiência sobre o trabalho docente durante o isolamento social. \*

---

---

---

---

## ANEXO B – Respostas do Questionário de QVT do IFSP-SPO

03/11/2023, 18:52

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

### Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

83 respostas

[Publicar análise](#)

#### Termo de Consentimento da Pesquisa

Você aceita os termos apresentados acima?

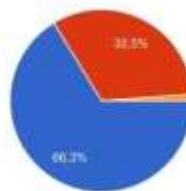
83 respostas

[Copiar](#)

#### Dados do Professor

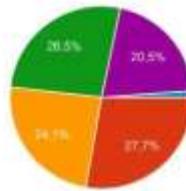
##### Gênero

83 respostas

[Copiar](#)

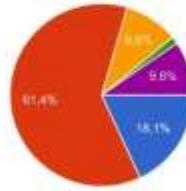
##### Idade

83 respostas

[Copiar](#)

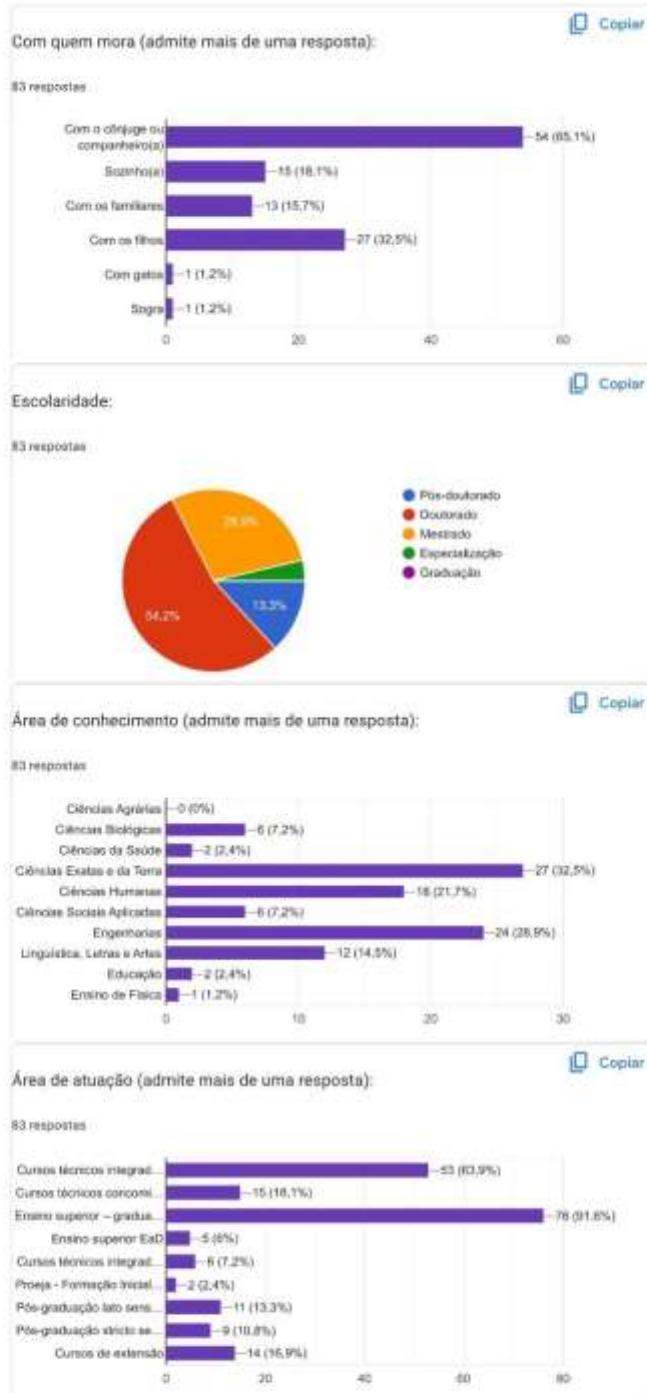
##### Qual é seu estado civil atualmente?

83 respostas

[Copiar](#)

03/11/2023, 18:52:

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente



03/11/2023, 18:52:

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

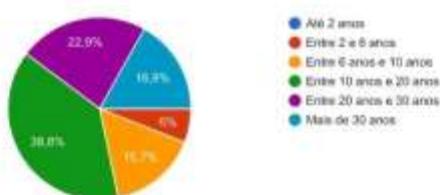
## 2) Tipo de disciplinas que ministra (admite mais de uma resposta)

83 respostas

[Copiar](#)

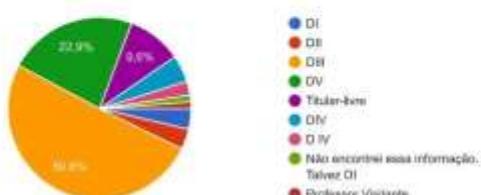
## Tempo de trabalho como docente:

83 respostas

[Copiar](#)

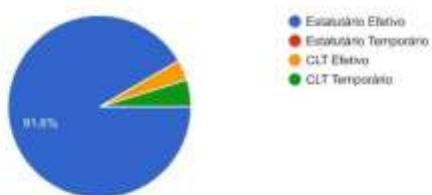
## Classe de carreira:

83 respostas

[Copiar](#)

## Tipo de contrato de trabalho:

83 respostas

[Copiar](#)

## Experiência durante a pandemia

03/11/2023, 18:52:

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

[Copiar](#)

Acredita que o isolamento social para as instituições de ensino durante a fase crítica de contágio da pandemia foi uma medida adequada?

83 respostas

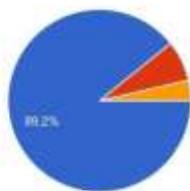


- Sim
- Não
- Não sei

[Copiar](#)

Acredita que as aulas remotas foram uma opção adequada ao período de isolamento social?

83 respostas

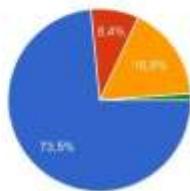


- Sim
- Não
- Não sei

[Copiar](#)

Qual opção de aulas consideraria a melhor durante a fase crítica de contágio da pandemia?

83 respostas

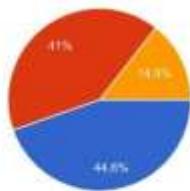


- Ensino remoto
- Reposição das aulas após a pandemia com ensino presencial
- Ensino híbrido (remoto e presencial)
- Ensino presencial
- Não sei

[Copiar](#)

Sentiu-se ouvido(a)/representado(a) pelas decisões tomadas pela gestão do campus durante o isolamento social?

83 respostas



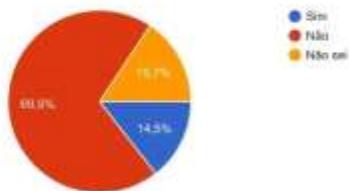
- Sim
- Não
- Não sei

03/11/2023, 18:52:

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

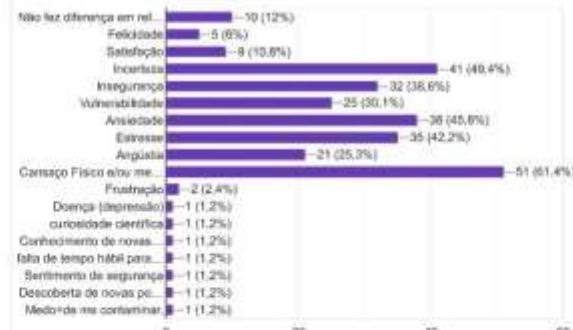
Caso a gestão do campus oferecesse medidas de segurança (álcool gel e máscaras) voltaria ao ensino presencial durante a fase crítica da pandemia?

83 respostas

 Copiar

Assinale seus sentimentos em decorrência do período de trabalho remoto, para além dos riscos da pandemia (admita mais de uma resposta):

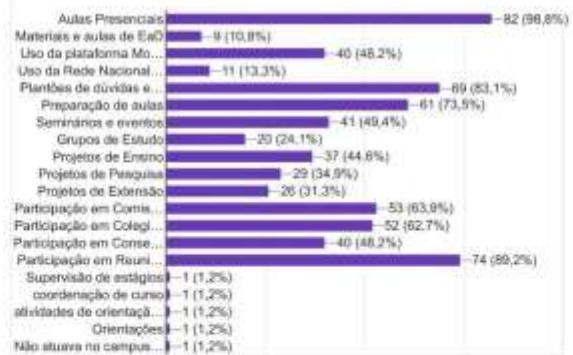
83 respostas

 Copiar

## Atividades e carga horária

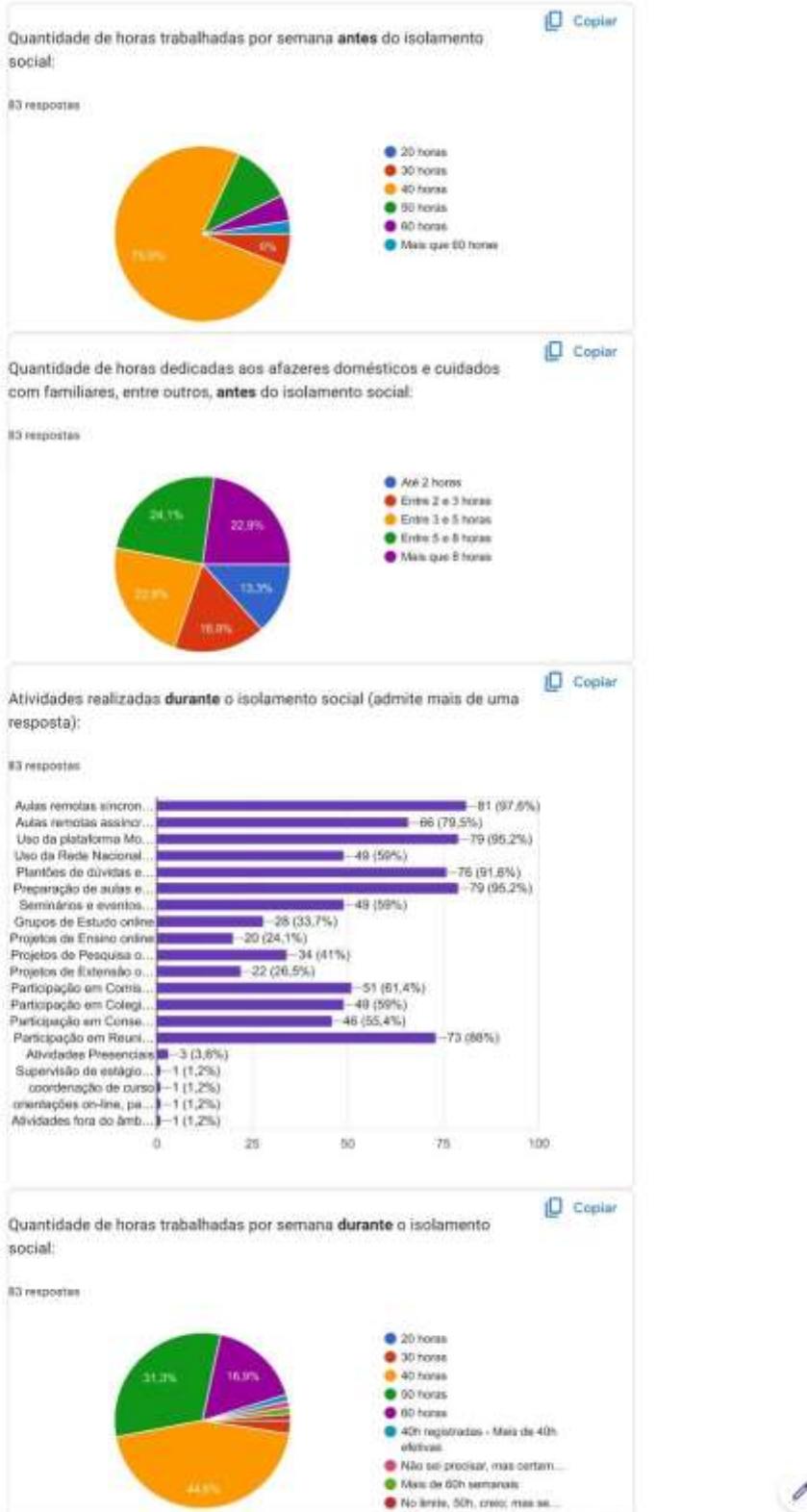
Atividades presenciais que realizava no campus **antes** do isolamento social (admita mais de uma resposta):

83 respostas

 Copiar

03/11/2023, 18:52.

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente



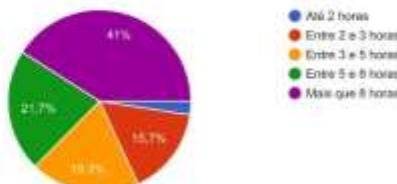
03/11/2023, 18:52:

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

 Copiar

Quantidade de horas dedicadas aos afazeres domésticos e cuidados com familiares, entre outros **durante** o isolamento social:

83 respostas

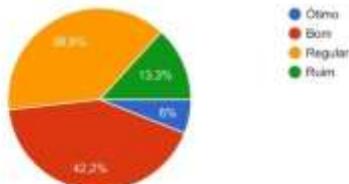


## Condições de trabalho

 Copiar

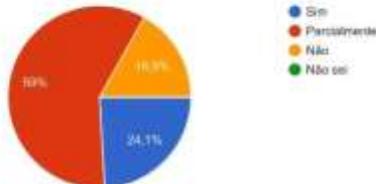
Como avalia seu nível de conhecimento sobre recursos tecnológicos de trabalho remoto **antes** do isolamento social?

83 respostas

 Copiar

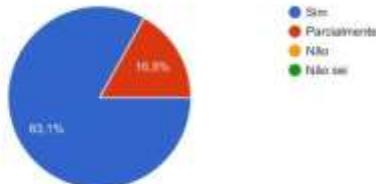
Considera que possuía o preparo necessário para utilizar os recursos tecnológicos de trabalho remoto **durante** o isolamento social?

83 respostas

 Copiar

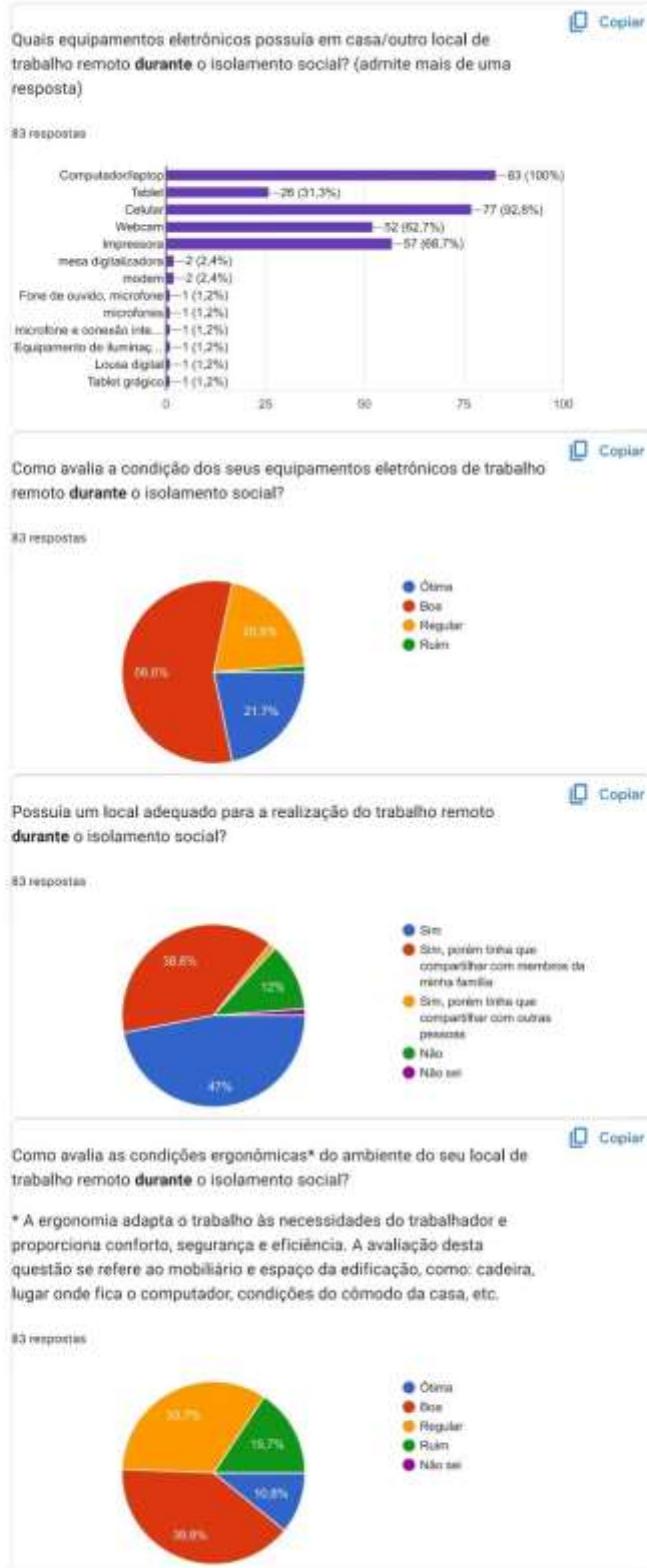
Considera que houve melhora no seu aprendizado da utilização dos recursos tecnológicos **durante** o isolamento social?

83 respostas



03/11/2023, 18:52:

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

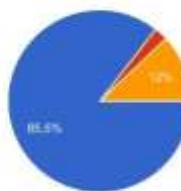


03/11/2023, 18:52:

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

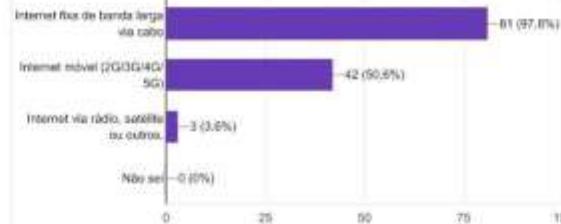
Como avalia sua conexão com a internet durante o isolamento social durante o isolamento social?

83 respostas

[Copiar](#)

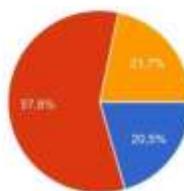
Quais tipos de acessos à internet foram utilizados por você para o trabalho, **durante** o isolamento social? (admita mais de uma resposta)

83 respostas

[Copiar](#)

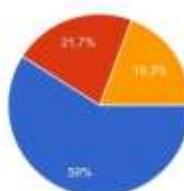
Como avalia seu nível de conhecimento sobre recursos tecnológicos de trabalho remoto **após** o isolamento social?

83 respostas

[Copiar](#)

A pressão por produtividade no trabalho aumentou durante o isolamento social?

83 respostas

[Copiar](#)

Quanto aos alunos

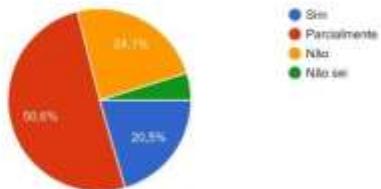
03/11/2023, 18:52

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

Copiar

Considera que houve melhora no aprendizado dos alunos quanto à utilização dos recursos tecnológicos **durante** o isolamento social?

83 respostas

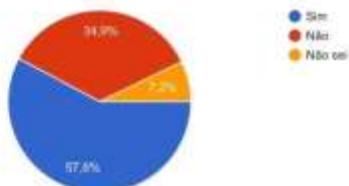


- Sim
- Parcialmente
- Não
- Não sei

Copiar

De forma geral, notou resistência à adaptação ao ensino remoto por parte dos alunos **durante** o isolamento social?

83 respostas

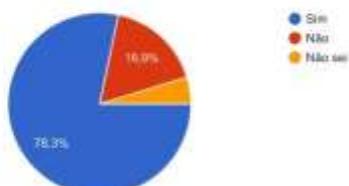


- Sim
- Não
- Não sei

Copiar

Notou desistências do curso/disciplina por parte dos alunos devido à adoção do ensino remoto **durante** o isolamento social?

83 respostas



- Sim
- Não
- Não sei

03/11/2023, 18:52:

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

Relate brevemente sua experiência sobre o trabalho docente durante o isolamento social.

83 respostas

Gostei muito. Creio que há clientela para cursos EAD dentro do DCC. Aprendi a utilizar o MOODLE e me adaptei bem ao ERE.

Para mim, foi muito melhor o trabalho remoto.

Além de todo estresse que a própria condição pandêmica nos impôs, fomos submetidos ao trabalho remoto nos mesmos moldes do trabalho presencial, com muitas reuniões por dia. Não tive acesso a equipamento exclusivo para o trabalho. Precisei reparar meu computador, comprar fone e microfone adequado para as atividades de trabalho, e não fui reembolsada por isso, tampouco tive a oferta de empréstimo de equipamento por parte da Instituição, como fizeram as empresas privadas.

A distância dos estudantes e dos colegas foi outro obstáculo para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a Educação é uma prática que pressupõem a interação e o convívio. Quando as práticas pedagógicas se limitam exclusivamente às ferramentas de TIC, são poucas efetivas e não possibilitam a formação de habilidades sócio emocionais, fundamentais para a formação cidadã.

Muito trabalho para produzir ou encontrar materiais adequados, levando a um tempo excessivo de trabalho. Pouca ou nenhuma resposta dos alunos, que enfrentavam problemas de entendimento, acessibilidade e tempo; insegurança sobre as etapas a serem desenvolvidas, pois a Reitoria/Direção estavam constantemente revendo normas e adotando diretrizes sem discussão adequada.

Como outros professores precisei aprender a me virar, usando o moodle e aplicativos de conferências. Foi uma experiência péssima, mas não sei como poderia ter sido diferente. Considero o ERE uma ideia acertada, a melhor que podemos colocar em prática. Mas fico muito aliviada, feliz até, por voltarmos ao presencial!

Por iniciativa própria e com apoio de colegas, aperfeiçoei-me no uso do Moodle e de plataformas de videoconferência.

Falta de envolvimento dos discentes durante as aulas síncronas.

O isolamento social significou um empobrecimento da experiência do trabalho. A mediação tecnológica não é capaz de emular o espaço da sala de aula como circuito de afetos, espaço de suspensão onde as experiências podem se dar. Num contexto de urgência pela preservação da vida frente uma pandemia, os afetos que puderam ser mobilizados durante o isolamento não foram potentes no sentido educacional. Sinto-me feliz por ter sobrevivido ao período mais agudo da pandemia, mas sinto que uma parte do meu fazer docente tenha ficado pelo caminho, especialmente com o aumento das burocracias que se verifica atualmente.

Perdemos vários alunos por causa das dificuldades de aprendizado durante a pandemia, mesmo com plantões online. A evasão aumentou bastante, além de inúmeros casos de depressão, ansiedade e outros. Por parte dos professores, também, depressão e ansiedade. Os alunos perderam conteúdos importantes e passaram de ano por causa da Resolução 85, agora enfrentam sérias dificuldades nos cursos. Importante que a escola incentive políticas de recuperação desses conteúdos, assistência psicológica e pedagógica e ação a família, no caso dos cursos médios. Promover cursos de capacitação nas plataformas de ensino à distância para conhecer mais recursos. Outra dificuldade encontrada foi o NAPNE que não esteve ativo durante esse período e coube à coordenação do curso atender esses alunos e os pais, sem as orientações devidas.

Não gastar tempo com deslocamento foi uma boa experiência. Adquirir um horário fixo para o trabalho para separar trabalho e família foi necessário. Estar 100% do tempo ligado foi uma péssima experiência.

O volume de trabalho dobrou porque a eficiência diminuiu bastante. O aprendizado online é muito mais lento do que presencialmente. Além do trabalho, aumentou também o estresse e a frustração pelas desistências e baixo aproveitamento.

Foi, na média, mais cansativo mentalmente, tanto pelo contínuo estímulo luminoso das telas quanto pela troca do tempo de deslocamento (entre casa e trabalho) por trabalho efetivo. A propósito: "pós-doutorado" não é nível de escolaridade nem título... Isso poderá trazer alguma imprecisão na análise do questionário.

Foi uma adaptação difícil para mim e para os alunos. A instituição não ajudou muito. Não tive nenhuma ajuda financeira para arcar com os custos do trabalho remoto, os prazos eram muito



03/11/2023, 18:52:

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente  
curtos, a tomada de decisão foi muito demorada.

O trabalho remoto, principalmente, através do ambiente Moodle e WebConferência RNP se mostraram muito úteis e excelentes no apoio ao ensino presencial.

Satisfizido, queria que continuasse. Tinha mais tempo pra desenvolver o meu trabalho sem perder tempo com deslocamentos.

Desmotivação, instabilidade emocional.

Tive que comprar uma lousa digital para conseguir dar aula remotamente.

Foi bastante válido o trabalho remoto, pois garantimos a segurança dos alunos é nossa em termos de saúde.

Proveltozo:

Desafiador. Não foram as condições adequadas mas as que possuímos à época. Infelizmente, não havia preparo por parte dos professores para situações assim e também da instituição. Na minha experiência, trabalhávamos mais horas para conseguir atender todas as demandas do trabalho e da vida pessoal e conseguir com que os alunos tirassem o melhor dessa situação.

deixei de ser professor e virei um youtuber triste

No inicio foi bem estranho mas logo me acostumei (embora tenha sentido bastante falta do contato presencial).

Foi um momento difícil para todos, mas também possibilitou progressos, incorporados à nova realidade.

As aulas eram realizadas de forma síncronas pelo moodle e gravadas no mesmo para possibilitar acesso posterior para quem não pode participar no horário. Foram utilizadas muitas aulas do canal da Univesp no youtube.

Muitos alunos desapareceram. Apesar da boa relação que tenho com a maioria das turmas, percebia que nas aulas, apenas 4 ou 5 alunos interagiam comigo, de fato. Outros estavam apenas conectados. No retorno ao presencial, ficou claro que a aprendizagem nesses últimos 2 anos não foi efetiva. Os alunos perderam ritmo de estudos, não se apropriaram devidamente dos temas/conceitos estudados, e voltaram com o lado emocional e psicológico multissímpre fragilizado, sentindo-se pouco capazes de lidar com os estudos. Professores também estão pedindo afastamento. Eu, pessoalmente, sinto que o ritmo de trabalho online era muito frenético, com reuniões seguidas e tarefas sendo cumpridas simultaneamente. No presencial isso não é possível. Há tempos de deslocamento e conversas paralelas que um ritmo com menos tarefas por dia, mas ainda me cobra de encaminhar o mesmo volume de questões que eu conseguia encaminhar no trabalho remoto. Isso tem me levado a frustrações e a uma sensação constante de estar atrasado e pressionado por muitas tarefas.

Minha situação foi complicada porque precisei trabalhar com 3 crianças em casa. A situação de muitos de meus alunos foi ainda pior. Foi possível aproveitar os recursos tecnológicos e o ensino remoto foi uma medida paliativa. O ensino presencial se mostra muito mais eficaz para as minhas disciplinas. A interação online era muito pequena por parte dos alunos.

Durante a vigência do isolamento e do ensino remoto emergencial houve um brutal aumento de carga de trabalho docente, do ponto de vista da intensificação e extensificação da jornada de trabalho, com uma imbricação não saudável entre o tempo de trabalho e o tempo da vida (familiar e pessoal), com episódios de adoecimento docente (stress, cansaço efetivo, dores musculares etc.). Minha avaliação é que não houve por parte da instituição uma preocupação com a "Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente" durante este período.

Foi muito bom, pois foi possível realizar novas didáticas de ensino, preparação de material e uso de novas tecnologias como estratégia de ensino.

Atuei na instituição antes do isolamento, durante o isolamento atuei em outra instituição, mas é possível contribuir. Por um lado foi bom por aprender novas ferramentas e adaptação, por outro foi estressante pela falta de contato com os alunos e ficar preso em casa. No sistema remoto o trabalho é maior, mais difícil de preparar aula, mais difícil de saber se o aluno está compreendendo o conteúdo, sem contar a participação. Além do retrocesso no ensino. Mesmo não atuando durante a pandemia no IFSP, é possível notar hoje as dificuldades e as consequências que o ensino remoto trouxe aos nossos alunos, principalmente em aulas práticas. Contudo, seria interessante a instituição oferecer um sistema híbrido, pela realidade que foi criada atualmente, considerando que empresas adotaram o sistema híbrido ou remoto. Ayudaria nossos alunos a adaptar-se a nova realidade e não sobrecarregar as instalações da instituição.

03/11/2023, 18:52:

## Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente

O trabalho ocorreu de forma relativamente satisfatória porque tive à disposição os recursos tecnológicos mínimos, o que infelizmente não ocorreu com parcela dos alunos. Mas o aprendizado não pôde ser garantido da mesma forma que no presencial. O ensino remoto não contempla necessidades de interação e contato tão necessárias ao aprendizado. Por outro lado, apesar do stress da situação, ao ser pouparada dos percursos ao câmpus e por não precisar contar com a infraestrutura deficitária do câmpus São Paulo, sinto que produzi mais e melhor por estar mais descontrada.

Intenso, com muitas demandas e prazos curtos.

Creio que docentes e discentes apresentaram resistência ao trabalho remoto, mas percebi que lidaram de forma diferente com seus fazeres e saberes. Penso que perdemos importante debate e oportunidade formativa, quando poderíamos ter discutido de forma mais ampla e melhor cuidada as questões diversas com as quais lidamos necessariamente.

Estabelecer EAD em nossos cursos presenciais para que alunos e professores melhorem seu desempenho nesta modalidade de ensino.

Péssimo, muitos alunos não tinham computador e nada aprenderam. A pressão ideológica foi muito mais forte do que o ideal de ensinar e ajudar o aluno a aprender.

como professor de educação física, tendo o corpo e suas especificidades como suporte, observei um grande retrocesso no desenvolvimento e os estímulos adequados para que todos e todas pudesssem atingir, pelas práticas reflexivas, um nível de conhecimento sobre si que Ihes garantisse (no retorno presencial) uma integração com prejuízos minimizados. O que não se vê no atual momento, uma vez que lidamos com um hiato no processo de desenvolvimento geral que tem mostrado o desafio que teremos pelos próximos anos de ensino.

Entendo que meu trabalho foi bastante prejudicado, pois parte das disciplinas tinham um caráter experimental. Ao mesmo tempo, notei também desmotivação e pouco envolvimento por parte das turmas que lecionei, no período de isolamento.

Novo aprendizado com oportunidade para expansão das fronteiras do conhecimento técnico, tecnológico e humanista.

Tive muita dificuldade, pois havia acabado de superar um problema de saúde muito grave e precisei conhecer rapidamente os recursos do ensino remoto, o que gerou muito estresse e ansiedade.

A preparação de aulas e atividades no formato online consumiu bastante tempo. De forma geral, a interação com os alunos nos encontros sincronos foi ruim (ex: silêncio generalizado mediante questionamentos).

Foi uma experiência importantíssima, que nos leva a pensar em possibilidades hibridas a serem implementadas e que possam ser produtivas, alinhando um bom aprendizado a uma maior utilização de recursos tecnológicos, sem dispensar de modo algum as aulas presenciais, em especial para os adolescentes.

Achei que esta pesquisa iria também se referir a condições de qualidade de vida em situação normal no câmpus, agora que a pandemia decresce em virulência e as atividades voltam a ser predominantemente presenciais. Há inúmeros aspectos sobre a qualidade de vida no câmpus (ou falta dela) que precisam ser investigados para que se melhore as condições de trabalho de professores e alunos. Sugiro que esta investigação seja conteúdo de uma próxima pesquisa da Comissão de Sustentabilidade. Finalmente, aproveito para parabenizar a Comissão e agradecer pelo que está realizando. Obrigad@!

Apesar de trabalhar para outra instituição de ensino durante a pandemia, os problemas foram os mesmos enfrentados por professores do IFSP: valorização do ambiente presencial, porém um aprendizado com uso da tecnologia.

O fim do trabalho docente é a aprendizagem, e esta é incompatível com o ensino remoto. Por mais recursos que tenhamos, a educação básica não pode prescindir da presença, das experiências de sociabilidade. Senti-me uma fraude, pois não conhecia meus alunos, não podia ajudá-los, não sabia se eles estavam em situação vulnerável. Foi horrível.

Um desafio, o qual professores e alunos tiveram que se adaptar, a um curso que era 100% presencial para aulas remotas e se dedicarem a nova rotina dentro de nossos lares. O qual tivemos que aprender a aprender em uma nova realidade.

Em tempo de incerteza e risco a saúde, a opção pelo online foi a melhor alternativa. Houve a necessidade de repensar os conteúdos e os tipos de atividades para adequar a esse novo meio de aula. Assim, penso que com a adequação correta e uso de aula invertida facilitaram a aprendizagem.

A escola é só coordenadoras só se preocuparam com os alunos e muito pouco com os professores, não tive nenhuma ajuda quanto a minha internet ou ao meus equipamentos para

[https://docs.google.com/forms/d/1xXJ0mp3inPxXlojYz\\_eintb-Sd80RAJW1502cO4KH8/viewanalytics](https://docs.google.com/forms/d/1xXJ0mp3inPxXlojYz_eintb-Sd80RAJW1502cO4KH8/viewanalytics)

13/17

03/11/2023, 18:52.

**Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente**

dar e preparar as aulas. Fora todo estresse e retrabalho que fomos obrigados a fazer para que o aluno passasse de ano de qualquer jeito e muitas vezes em qualquer condições. A parte boa foram os conselhos on line, que julguei muito mais eficientes e mais fáceis de eu acompanhar, já que tenho filhos pequenos e apesar de minha dedicação ser exclusiva não tenho com quem deixar as crianças quando sou convocada presencialmente entre fora do meu turno de trabalho.

O trabalho remoto foi a opção segura, mas foi difícil porque a nossa disponibilidade também aumentou mesmo que não fosse esse o desejo!

N/a

**Desafiante**

No geral, o tempo passou a ser mais bem aproveitado, já que não se perdia mais tempo com os deslocamentos. Por outro lado, a carga de trabalho foi aumentando, porque as distâncias se encurtaram. Da parte dos alunos, ficou claro que poucos têm o costume e as condições para estudarem diariamente.

Uma mistura de solidão com fobia social. De saudade do presencial com medo do contágio. Sobrecarga com junção de trabalhos domésticos e trabalho remoto. Foi um período muito estressante.

No começo foi bem estranho, depois me acostumei e no final, embora acostumada, eu já estava bem cansada do ensino remoto, de ficar em casa, não ver as pessoas, não olhar nos olhos dos alunos. Alguns poucos alunos se adaptaram bem a esse modelo, mas para a maior parte deles a percepção que eu tenho é de que foi bem ruim, não aprenderam quase nada.

Quanto à apresentação de aulas e controle foi melhor do que no campus pela falta de computadores e internet deficitária. Quanto à comunicação com os alunos na aula havia dependência da condição de conexão desses alunos para uma participação efetiva em aulas síncronas.

Muito difícil realizar o trabalho no espaço da casa, quando todos estavam dividindo o mesmo espaço. Para ter o mínimo de condições de trabalho, o professor precisou investir em equipamentos e serviços com seus próprios recursos. Muitos alunos foram prejudicados por falta de condições financeiras e por dificuldades na utilização das ferramentas digitais. Também foi difícil controlar as condições emocionais e a saúde física e mental.

Considero um período de descoberta de novas ferramentas e possibilidades didáticas. Foi possível otimizar o uso do tempo!

Os índices de evasão e as condições emocionais e de aprendizagem com que os alunos retornaram demonstram que foram 2 anos perdidos em termos de formação acadêmica para a maioria. As aulas online foram uma tentativa, mas teria sido melhor apenas indicarmos leituras (de livros, de fato, marcando alguns encontros para discutir essas leituras), pois a aprendizagem efetiva foi muito baixa. Acredito que conviveremos por muitos anos com os impactos deste período em termos de (des)educação. Precisamos reduzir expectativas e trabalhar questões de base formativa, mesmo na graduação.

O calendário compactado, a inviabilidade de contar com o acesso dos alunos e as normas estranhas de aprovação e procedimentos foram muito difíceis de trabalhar.

Meu relato é que foi extenuante coordenar um curso e desenvolver as disciplinas de modo remoto, confinado em um dormitório/escritório, sem o contato direto com as pessoas, alunos e professores. A minha vantagem é que os equipamentos e a conexão (esta, às minhas expensas) são bons e não teve instabilidades. E quanto ao aprendizado, também ficou restrito a acreditar que o/a aluno/a estava acompanhando as aulas síncronas, sendo que também os processos de avaliação, por desenvolvimento dos trabalhos, também ficaram prejudicados. Mas, visto que era o necessário a ser feito, ainda conseguimos cumprir com o processo pedagógico de ensino/aprendizagem. Tratando-se de Ensino Remoto Emergencial, foi aceitável, mas não funciona como processo regular de Ensino à Distância.

Os alunos não tinham estrutura/diziam não ter para EaD. O IF não forneceu o mínimo para eles. Logo ninguém ligava a câmera/participava da aula ou eles perdiam a conexão. Não podíamos reprová-los e eles sabiam disso. O resultado foi um nível de aprendizagem baixíssimo e à custa de um esforço hercúleo do professor em tornar a aula interessante mesmo sabendo que falava para o vazio. Os trabalhos entregues eram medíocres mas tínhamos receio de criticar em demasia e perder de vez o aluno. O IF foi totalmente ausente e negligente. Toda a estrutura física de trabalho foi comprada por mim com meu dinheiro. Não tínhamos estrutura mínima nem apoio institucional realista para lidar com os problemas que foram aparecendo (continuamos na mesma, não houve nenhuma auto-crítica). Não havia acompanhamento psicológico efetivo/rastreamento dos alunos. Não acho que o IF aprendeu alguma coisa/desenvolveu protocolos para que no futuro as coisas sejam feitas de outro

03/11/2023, 18:52:

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente  
 modo (nem estou me referindo a outra pandemia mas sim à gestão/planejamento/apoio a situações excepcionais que poderiam fazer uso de recursos alternativos de aprendizagem).

De forma geral, a experiência foi positiva. Avançamos nos meios digitais e houve ampliação da oferta de conteúdo para as aulas, com utilização das plataformas digitais. Um ponto a considerar reside no fato de alguns alunos terem dificuldade de acesso ao ensino remoto por falta de equipamentos e/ou acesso à internet. A falta de uma política pública para facilitar o acesso a equipamentos de informática e a rede internet ficou evidenciada no período. A qualidade da educação oferecida, não deve estar condicionada à situação econômica da família. Equipamentos de informática e acesso à rede internet deve ser sustentada por uma política pública de educação, independente do modo de aprendizagem ser presencial ou remoto.

Acabou sendo muito proveitoso pois acabei me instruindo melhor sobre o moodle e outras plataformas de ensino e métodos de ensino remoto.

Fizemos o que podíamos, com o que tínhamos, o desinteresse dos discentes era nítido. Então considero que a sociedade não está pronta para ensino remoto ainda, pois não existe a disciplina necessária.

Houve aprendizado sobre o uso do espaço virtual, mas, mesmo com encontros sincronos, a avaliação das práticas e aprendizagens envolvidas, de docente e de discentes, é bastante incerta. Não percebi adequação e conforto com equipamentos e espaços para as atividades propostas na maioria das situações. A imposição da Resolução 85 tornou muito mais complexa qualquer análise do que vivenciamos.

Houve certa demora na adoção de medidas institucionais para enfrentar os problemas decorrentes da necessidade do isolamento social.

Nada a relatar.

No inicio, foi bem difícil pois o ensino envolve a comunicação e participação dos alunos e na pandemia os alunos participavam menos, poucos abriam as câmeras. Como trabalhei com as aulas sincronas, os alunos disseram que foi proveitoso, mas nada comparando as aulas presenciais.

As aulas perderam a interação entre professor e aluno. Olhar para uma tela em que a maioria estava com a câmera desligada é uma sensação angustiante.

Foi um período estressante pois tive problemas particulares que impactaram no desenvolvimento do trabalho.

Bem poucos alunos mostraram resistência ao ensino remoto e bem poucos desistiram do curso. Notei que o ensino remoto não substitui o presencial, embora tenha sido uma ótima medida para aquele momento em que o isolamento foi necessário para preservar vidas. Percebi que trabalhei muito e até mais que no presencial em alguns momentos e que as reuniões online foram um ganho, pois permitem maior versatilidade de horário e maior participação.

Dificuldades de adaptação dos estudantes, o que causou maior evasão escolar. Trabalho docente adicional para adaptar as disciplinas para o ensino remoto e aprender a usar os recursos tecnológicos necessários.

O momento era incerto e aos poucos fui tentando me adaptar. Quando fiz o curso do Moodle fiquei muito angustiada e senti que não tinha significado para a minha prática docente.

Eu gostei bastante e pessoalmente prefiro o trabalho remoto.

Boa parte dos alunos simplesmente abandonou os estudos de maneira enfática (e estou me referindo àqueles que, em princípio, teriam condições de continuar com os estudos por não terem carência de recursos ou de infraestrutura). Boa parte se limitava apenas a assistir algumas atividades gravadas em velocidade acelerada, copiar as tarefas de alguém e entregar para receberem uma nota alta. Foi o que eu senti, e isso deu uma enorme sensação de inutilidade...

Foi um período turbulento, onde tivemos de nos adaptar ao ensino de forma remota, aprendendo a lidar com novas tecnologias, novas metodologias de ensino, com sentimentos dos mais diversos dos alunos e dos colegas de trabalho, com os afazeres domésticos e com a educação dos filhos.

Alunos e professores deram o seu melhor esforço para conformar uma situação de pandemia à qual ninguém estava preparado. O que mais atrapalhou os trabalhos foi a atuação da imprensa ideológica de esquerda e políticos que se negavam a dar ouvidos à ciência para

03/11/2023, 18:52:

Comissão de Sustentabilidade IFSP-SPO: Questionário da Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho Docente  
obterem vantagens pessoais na aquisição de implementos médicos que nunca chegaram à população mais atingida.

Foi essencial para o momento em que vivemos, porém não era o ideal para o curso em que dou aulas. Infelizmente, alguns alunos evadiram o curso por se tratar do ensino remoto, assim como tenho consciência de que o nível de ensino obtido presencialmente não se compara em qualidade ao obtido no remoto, visto que os alunos aproveitaram demasiadamente a resolução 87 para ter aprovação nas disciplinas. O trabalho em si era tranquilo, mas angustiante por ter que resolver questões complicadas todas à distância.

Aprendi a utilizar o Moodle que tinha é um complemento ao ensino. Mas os alunos aprendem mesmo é com o ensino presencial. Nada substitui o ensino presencial na aprendizagem. A volta do ensino presencial verifica o quanto o aluno aprende melhor.

Foi uma medida necessária devido a pandemia, mas não substitui o processo de aprendizagem, socialização e ações presenciais.

Como estava reformando de licença por um grave problema de saúde, o trabalho remoto foi muito estressante, pois tive que aprender muito em pouco tempo, com cobranças constantes sobre o material disponível e as aulas remotas.

Era a opção que havia. Mas foi um paliativo. Na essência, uma geração perdida.

Houve muita demora para se tomar decisões importantes, que frequentemente eram péssimas escolhas; ficamos parados quando deveríamos receber treinamento com ferramentas tecnológicas de teletrabalho; a situação dos alunos era de muita vulnerabilidade; os docentes tinham pouco apoio institucional para trabalhar adequadamente no ensino remoto, gerando insegurança, inefficiência e demandando retribuído durante e após a pandemia. Em suma, foi muito difícil física e mentalmente, com resultados pífios em todos os aspectos relevantes.

Apesar de todos os prejuízos trazidos pela pandemia, houve um ganho quanto à implantação do trabalho remoto. A resistência inicial foi forçadamente quebrada.

O trabalho docente durante o isolamento social ficou muito dependente da espontaneidade dos docentes, com pouca participação da direção e com pouca divisão de decisões por parte da direção. Essa falha continuou quando do retorno ao ensino presencial, pois foram feitas alterações estruturais no campus (janelas e vitros com vidros nas salas de aula) sem qualquer consulta aos professores e alunos que trabalham nestas salas. Tais modificações impactaram na acústica e não atenderam o objetivo almejado, a ventilação. Além disso, a defasagem da estrutura de salas é enorme (janelas quebradas, portas sem vidro, ausência de datashow, etc) e a organização destas não é compartilhada com os docentes.

Trabalho exaustivo e sem separação para horas de lazer.

Este formulário não foi criado nem apoiado pelo Google. [Saiba mais](#) · [Termos de Serviço](#) · [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

**Descrição das respostas dos professores sobre seus sentimentos em decorrência do período de trabalho remoto, com a opção de acrescentarem outros sentimentos não listados**

Apresentaram 1,2% cada grupo de respostas com os seguintes sentimentos: incerteza, insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, estresse, e angústia; insegurança, e cansaço físico e / ou mental; incerteza, insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, estresse, angústia, cansaço físico e / ou mental, e depressão; incerteza, estresse, cansaço físico e / ou mental, e curiosidade científica; ansiedade, e cansaço físico e / ou mental; vulnerabilidade, ansiedade, estresse, angústia, cansaço físico e / ou mental, e frustração; ansiedade, estresse, e cansaço físico e / ou mental; estresse, cansaço físico e / ou mental, e frustração; vulnerabilidade; insegurança, e ansiedade; satisfação, ansiedade, estresse, e cansaço físico e / ou mental; incerteza, ansiedade, angústia, e cansaço físico e / ou mental; vulnerabilidade, ansiedade, e angústia; incerteza, insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, e angústia; insegurança, ansiedade, estresse, e cansaço físico e / ou mental; incerteza, insegurança, ansiedade, estresse, e cansaço físico e / ou mental; incerteza, e vulnerabilidade; estresse, cansaço físico e / ou mental, conhecimento de novas ferramentas, e adaptação ao novo sistema; não fez diferença em relação ao trabalho presencial, incerteza, insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, estresse, e cansaço físico e / ou mental; incerteza, e falta de tempo hábil para a adaptação ao ensino remoto; incerteza, insegurança, e vulnerabilidade; insegurança, e estresse; não fez diferença em relação ao trabalho presencial, satisfação, e segurança; incerteza, e angústia; satisfação, ansiedade, e cansaço físico e / ou mental; felicidade, e cansaço físico e / ou mental; ansiedade, estresse, angústia, e cansaço físico e / ou mental; insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, e cansaço físico e / ou mental; incerteza, ansiedade, cansaço físico e / ou mental, e descoberta de novas possibilidades; estresse, angústia, e cansaço físico e / ou mental; insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, e estresse; incerteza, ansiedade, e angústia; incerteza, insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, estresse, e cansaço físico e / ou mental; incerteza, insegurança, ansiedade, estresse, e angústia; não fez diferença em relação ao trabalho presencial, felicidade, satisfação, incerteza, insegurança, estresse, cansaço físico e / ou mental; incerteza, insegurança, vulnerabilidade, ansiedade, e cansaço físico e / ou mental; satisfação, ansiedade, cansaço físico e / ou mental, e medo de contaminação; incerteza, ansiedade, e estresse; incerteza, insegurança, vulnerabilidade, e estresse.

## **Descrição das respostas relativas às atividades presenciais que os docentes realizavam no *Campus* durante o isolamento social**

As respostas sobre as atividades presenciais que os docentes realizavam no *Campus* antes do isolamento social apresentaram a distribuição de 1,2% para cada grupo de respostas com os seguintes conjuntos de atividades: aulas presenciais, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de ensino, projetos de pesquisa, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas presenciais, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, seminários e eventos, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em conselhos, e participação em reuniões; não atuava no *Campus* antes do isolamento social; aulas presenciais, uso da plataforma Moodle, preparação de aulas, e participação em reuniões; aulas presenciais, uso da plataforma Moodle, preparação de aulas, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de ensino, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas presenciais, plantões de dúvidas e orientações, seminários e eventos, projetos de extensão, e participação em comissões; aulas presenciais, materiais e aulas de EaD, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de ensino, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas presenciais, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, projetos de ensino, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas presenciais, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas, projetos de ensino, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas presenciais, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, grupos de estudo, projetos de ensino, participação em comissões, participação em colegiados, e participação em reuniões.

## **Descrição das respostas relativas às atividades on-line que os docentes realizavam no Campus durante o isolamento social**

Sobre as respostas relativas às atividades on-line que os docentes realizavam no *Campus* durante o isolamento social, apresentaram 1,2% cada grupo de respostas com as seguintes atividades: aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de ensino, projetos de pesquisa, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, grupos de estudo, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; uso da plataforma Moodle, uso da RNP, grupos de estudo, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em reuniões, além de atividades presenciais; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, e seminários e eventos; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, participação em conselhos, participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, participação em comissões, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões

de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de pesquisa, participação em comissões, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de ensino, projetos de pesquisa, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, grupos de estudo, e atividades fora do âmbito do IFSP; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, e preparação de aulas e materiais disponibilizados; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de pesquisa, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, participação em reuniões, orientações, e participações de bancas; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de pesquisa, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, projetos de ensino, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, projetos de ensino, participação em comissões, participação em colegiados, e participação em reuniões;

aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, grupos de estudo, projetos de pesquisa, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de pesquisa, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de extensão, participação em comissões, e coordenação de curso; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, projetos de ensino, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de pesquisa, participação em comissões, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de extensão, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, preparação de aulas e materiais disponibilizados, projetos de pesquisa, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, projetos de ensino, projetos de pesquisa, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de ensino, projetos de pesquisa, e participação

em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, participação em comissões, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, participação em comissões, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, participação em comissões, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de pesquisa, participação em comissões, participação em reuniões; aulas remotas síncronas, e aulas remotas assíncronas; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, grupos de estudo, projetos de pesquisa, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, projetos de extensão, participação em comissões, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, projetos de ensino, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações,





de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, participação em comissões, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, preparação de aulas e materiais disponibilizados, participação em colegiados, e participação em reuniões; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, plantões de dúvidas e orientações, e preparação de aulas e materiais disponibilizados; aulas remotas síncronas, aulas remotas assíncronas, uso da plataforma Moodle, uso da RNP, plantões de dúvidas e orientações, preparação de aulas e materiais disponibilizados, seminários e eventos, grupos de estudo, projetos de pesquisa, projetos de extensão, participação em comissões, participação em colegiados, participação em conselhos, e participação em reuniões.