



# Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2

*Transition to Remote Learning during the Covid-19 Pandemic: Mapping the transition International Relations undergraduate courses took in northeastern Brazil from attendance in class to remote learning during the Pandemic.*

Laís Caroline Kuss<sup>1</sup>   
Cristina C. Pacheco<sup>2</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2022v7n1.61187]

Recebido em: 15/10/2021  
Aprovado em: 01/06/2022

**Resumo:** A pandemia de SARS-Cov 2 modificou o cenário mundial, inclusive o da educação. Diante das medidas de isolamento, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram obrigadas a adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa transição brusca impactou de diversas maneiras a rotina de professores e estudantes e impôs sérios desafios a essas instituições. Nesse cenário, o objetivo da presente pesquisa é mapear de que maneira ocorreu o processo de adaptação realizado pelos cursos de Relações Internacionais localizados no nordeste brasileiro em dois momentos da pandemia: abril de 2020 e no ano seguinte, entre maio e junho de 2021. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes das instituições da região que oferecem o bacharelado em Relações Internacionais. Partiu-se da questão: como a IES adaptou suas aulas para o ambiente remoto? Os resultados apontam caminhos para diversas reflexões, acerca dos desafios da transição, do ensino remoto e da pandemia, além de diferenças entre instituições públicas e privadas, tanto na celeridade quanto nas iniciativas realizadas.

**Palavras-chave:** Pandemia; COVID-19; Ensino Remoto Emergencial; Relações Internacionais.

---

<sup>1</sup> Universidade Potiguar. E-mail: lais.carol.kuss@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: crispacheco@gmail.com.

**Abstract:** The SARS-Cov 2 Pandemic has changed the world scene, including education. Faced with isolation measures, as Higher Education Institutions (HEIs) were forced to adopt Emergency Remote Education (ERE). This sudden transition impacted the routine of teachers and students in several ways and posed serious challenges to these institutions. In this scenario, the objective of this research is to map how the adaptation process carried out by the International Relations bachelor degrees in northeastern Brazil takes place in two moments of the pandemic: April 2020 and in the next year, between May and June 2021. For both, semi-structured ones were assigned with representatives of institutions in the region that offer a bachelor's degree in International Relations. We started with the question: how did the IES adapt its classes to the remote environment? The results point out paths for several reflections on the challenges of transition, remote education and the pandemic, in addition to differences between public and private institutions, both in speed and in the initiatives carried out.

**Keywords:** Pandemics; COVID-19; Emergency Remote Teaching; International Relations.

## **1. Introdução**

A pandemia de SARS-Cov 2 modificou o cenário mundial em março de 2020, quando se espalhou da Ásia para o mundo. As medidas de controle da pandemia, previstas inicialmente para um período de noventa dias, incluíam desde recomendações pessoais como o uso de máscaras de proteção, adoção de álcool em gel para os cuidados básicos de higiene a orientações mais drásticas, como isolamento social e fechamento de fronteiras. Isso impactou diretamente o sistema educacional mundial, do básico ao superior, e Instituições de Ensino Superior (IES) ao redor do mundo tiveram que se adaptar a esta nova realidade.

No caso do Brasil, não foi diferente. Em março de 2020, a SARS Cov-2 chegou ao país, trazendo a necessidade de isolamento social e, com ela, a suspensão das aulas presenciais, tanto no ensino básico quanto no superior (PIERRO, 2020). De acordo com estimativas da UNESCO (2021), quase 53 milhões de estudantes foram afetados por essa suspensão, mais de 8 milhões apenas no ensino superior. Inédito em suas proporções, este evento impactou a área da educação de tal monta, que discussões sobre a aceleração do crescimento do ensino à distância, a ampliação das diferenças, já existentes, entre o ensino público e privado no país e o cuidado com a saúde mental, tanto de estudantes quanto de professores, tornaram-se pauta obrigatória na área. (GUSSO et al, 2020; PIERRO, 2020).

Ainda que recente, a relevância do tema estimulou a pesquisa aqui realizada, que tem como objetivo central o mapeamento do processo de adaptação realizado pelos cursos de Relações Internacionais (RI) de IES públicas e privadas localizadas no nordeste

brasileiro. O artigo estrutura-se em três partes: na primeira, é feita uma contextualização da pandemia e seus desafios no campo da educação. Em seguida, apresenta-se os resultados do mapeamento, realizado em dois momentos distintos da pandemia (no seu início, 2020 e no ano subsequente, 2021) para, por fim, levantar algumas reflexões e questionamentos acerca do ensino remoto emergencial nos cursos de RI.

Este estudo caracteriza-se como exploratório, pois visa o levantamento de questões e reflexões de um tema recente, ainda pouco trabalhado. Como método, serão utilizados dados qualitativos, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes das IES do nordeste brasileiro que ofertam cursos de bacharelado em RI (ROCHA, 2021). A partir das respostas oferecidas pelos coordenadores, levantaram-se algumas considerações acerca da experiência de implementação do ERE no ensino superior do nordeste brasileiro.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos da epidemia: a primeira foi feita em abril de 2020, logo após o isolamento social, momento no qual as instituições vivenciavam algo novo, sem precedentes na experiência brasileira e cuja duração, previa-se, naquele momento, que não passaria dos três meses (WHO, 2020). Foram contactadas oito instituições de ensino superior localizadas no nordeste brasileiro. O segundo momento ocorreu em maio e junho de 2021, quando a pandemia já estava em um estágio mais 'maduro', no qual tanto docentes quanto alunos haviam se adaptado à dinâmica implementada, embora, também, já estivessem desgastados desta. A expectativa de permanência no ensino remoto emergencial era até dezembro de 2021. No segundo momento, as mesmas instituições da primeira etapa foram contactadas novamente, para verificar quais das medidas implementadas tinham sido mantidas e como essas instituições avaliavam o impacto que tais medidas causaram nos cursos. Além das analisadas no primeiro momento, ampliou-se o número de instituições abordadas, adicionando cinco novas na lista inicial<sup>3</sup>.

## **2. A Pandemia, o isolamento social e o ensino remoto emergencial**

Iniciado como uma pneumonia atípica em Wuhan, na China, em novembro de 2019, por razões ainda não esclarecidas, o novo coronavírus enquadrou-se na categoria de pandemia em 11 de março de 2020, determinado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Essa nova condição modificou os protocolos de orientação da doença que,

---

<sup>3</sup> A lista com as IES entrevistadas e perguntas utilizadas encontra-se nos anexos.

naquele momento, não atingia apenas o continente asiático. A OMS orientava os governos locais a implementar medidas necessárias visando a minimização dos efeitos da pandemia. Dentre as medidas recomendadas, incluía-se o isolamento social, a testagem em massa da população e o aumento de leitos, profissionais, instalações e equipamentos de saúde. Além da investigação sobre a origem da doença, as possibilidades de tratamento e a criação de uma vacina. A doença ainda era uma incógnita para os cientistas, não possuindo tratamento conhecido, e o distanciamento social constituía-se na medida não farmacológica mais eficiente para evitar a propagação ainda maior do vírus.

Por essa razão, a pandemia atingiu diretamente as atividades educacionais. Em março de 2020, o novo coronavírus provocou o fechamento de escolas em cerca de 85 países, para tentar conter a sua disseminação, medida que afetou mais de 700 milhões de crianças e jovens no mundo todo, de acordo com a UNESCO (UN, 2020). Recomendava-se o uso mais extensivo possível de recursos de aprendizagem a distância, como internet, rádio ou televisão. Naquele momento, a OMS projetava um período de quarentena de noventa dias, prazo considerado pelas instituições educacionais na organização dos seus calendários.

No Brasil, o fechamento das instituições de ensino superior ocorreu na semana de 18 de março de 2020. A partir de então, instituições públicas e privadas organizaram-se com base nas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), elaboradas para a pandemia de H1N1, ocorrida em 2009, e procuram implementar/ampliar o acesso a novas tecnologias, o principal suporte para o "novo normal" que seria estabelecido no ensino superior brasileiro nos meses subsequentes (BRASIL, 2009).

A partir desse cenário, ainda em março, foi criado o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC), seguido de diversos outros instrumentos legais que deram orientações em relação ao que as instituições de ensino poderiam ou não fazer, a fim de manter suas atividades de maneira remota. O COE-MEC autorizou o uso de meios digitais para a realização das aulas (exceto para estágios, práticas de laboratório e, para os cursos de Medicina, os internatos), bem como também flexibilizou o número de dias letivos, ao mesmo tempo em que manteve a carga horária das disciplinas (Portaria n. 343/2020, alterada pelas Portarias n. 345/2020 e 473/2020, e Medida Provisória n. 934/2020) (BRASIL, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f). Surge, então, no Brasil, uma nova categoria de ensino: o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Daquele período em diante, as IES assistiram a diversas ondas da epidemia no Brasil. Como esperado em um país de proporções continentais, os 26 estados e o Distrito Federal apresentaram entre si diferentes momentos de altas e quedas nos casos e número de mortes, o que levou também a diferentes restrições à circulação de pessoas e retorno de determinadas atividades presenciais em momentos distintos. O que era inicialmente, um período de noventa dias prolongou-se por mais de um ano. A implementação abrupta do ERE, com todas suas nuances e desafios, tanto para discentes e docentes, acende o debate em torno das diferenças entre o ensino presencial e o virtual e os desafios que o cenário da pandemia trouxe para a vida de todo o ambiente do ensino superior.

## *2.2. Ensino Remoto Emergencial enquanto categoria*

Antes de iniciar a discussão sobre os desafios do Ensino Remoto Emergencial, cabe diferenciá-lo de uma categoria já mais conhecida: o Ensino à Distância (EaD). O EaD constitui-se como uma "modalidade educacional mediada por tecnologias em que professores e estudantes estão separados fisicamente" (GUSSO et al., 2020, p. 5). A fim de efetivar o processo de ensino-aprendizagem por esse meio, ocorre o planejamento e a utilização de estratégias específicas, que consistem na elaboração de material adequado, treinamento de professores e apoio pedagógico aos estudantes. Para tanto, o EaD conta com uma equipe multiprofissional, a fim de fornecer orientação e suporte aos estudantes e docentes (KAPLAN; HAENLEIN, 2016; GUSSO et al., 2020).

O ERE, pelo contrário, não conta com os aspectos de planejamento e treinamento. Hodges et al. (2020) e Gusso et al. (2020) apontam que a falta de planejamento, treinamento, suporte técnico e de considerações sobre aspectos da realidade de professores e estudantes, junto com os riscos de exclusão daqueles que não possuem acesso a recursos tecnológicos, dificultam a garantia de condições para um curso de qualidade. Charczuk (2020) considera que a diferença entre EaD e ERE está nos pressupostos teórico-conceituais contidos nessa transposição do presencial para o digital. No mesmo sentido que Hodges et al (2020) e Gusso et al (2020), a autora afirma que no ERE não houve planejamento e estabelecimento de pressupostos específicos para tal prática, apenas fez-se a transposição do presencial. Portanto, não pode ser considerado uma modalidade, como o EaD, mas tão somente uma "ação pedagógica" (CHARCZUK, 2020, p. 5) A autora ainda sustenta que há uma falsa dicotomia entre EaD e ERE, de um lado e, no seu oposto, o Ensino presencial (CHARCZUK, 2020). Nessa falsa dicotomia, o ensino mediado por meios digitais é apontado como inferior ao ensino presencial.

Porém, nem o ensino presencial é efetivo, nem o EaD e o ERE são inerentemente inferiores. Desta maneira, a efetividade do ensino depende da qualidade da interação entre estudante, professor e conhecimento e dos pressupostos que servem de base para ela.

Gusso et al (2020) adiciona outro elemento complicador: a distância física impõe algumas limitações naturais, como a impossibilidade de desenvolvimento de determinadas habilidades físicas/motoras e sociais/interpessoais. Ademais, cabe ressaltar que essas limitações inerentes, no caso do ERE, somam-se às variáveis derivadas da falta de planejamento e do ambiente pandêmico.

Nesse sentido, EaD e ERE também não são dicotômicos, pois há instituições nas quais, diante das condições de infraestrutura, experiência dos professores e condições de acesso dos estudantes e professores aos meios digitais, foi possível garantir uma maior aproximação do ERE ao EaD. Com base nos recursos disponíveis e referenciais conceituais do processo de ensino-aprendizagem, cada IES pode tomar diversas decisões, que levaram a caminhos mais simples ou mais complexos (GUSSO et al, 2020).

O caminho mais simples contém na sua base três premissas: a) todos têm acesso aos recursos; b) todos estão em condições de realizar as atividades remotas e c) ensinar é transmitir o conteúdo. Já o caminho mais complexo “envolve ampla caracterização das condições de trabalho e estudo em cada IES” (GUSSO et al, 2020, p. 7). Portanto, o caminho mais complexo considera o acesso de todos à internet, o modo como os estudantes lidam com o ambiente virtual (autonomia e outras habilidades) e a capacitação dos docentes para planejar e executar o ERE, além de avaliar os estudantes.

Assim, na escolha do modo como transitar para o remoto torna-se essencial aos gestores, na visão de Gusso et al, (2020) refletir sobre a concepção de ensino superior e de processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, em uma concepção de ensino-aprendizagem como desenvolvimento de capacidades, a IES busca formar profissionais capazes de analisar as necessidades sociais e gerar soluções e não apenas reproduzir conhecimentos. Diante dessa reflexão, as decisões relativas ao ERE deveriam ser tomadas por equipes de especialistas em educação, representantes das áreas acadêmicas e de infraestrutura, além da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

### *2.3. Desafios do Ensino Remoto Emergencial*

Tais debates geraram o início de uma literatura sobre o tema. De acordo com Neves, Assis e Sabino (2021), a partir da plataforma Scielo, entre março de 2020 e março

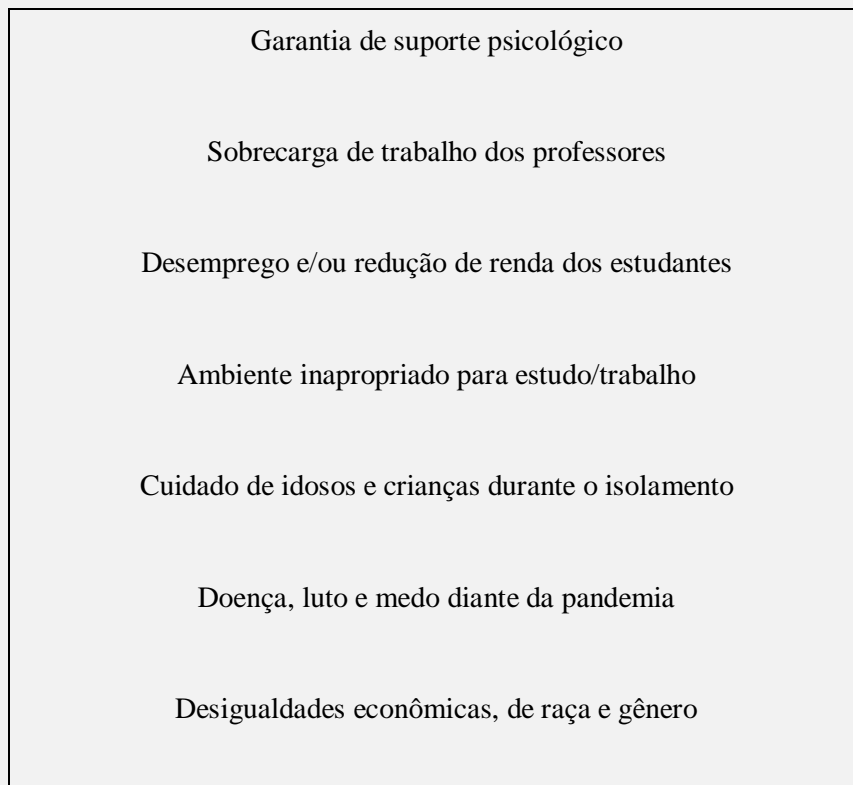
**Kuss & Pacheco. *Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2***

de 2021 foram publicados, no Brasil, 16 artigos sobre o ERE. Dentre esses, 14 voltam-se para essa modalidade no ensino superior, dos quais nove são da área médica. O baixo número de publicações, ainda que de um assunto recente, indica potencial para pesquisa sobre o tema. Partindo da revisão realizada nesta pesquisa e das experiências das autoras, observa-se grande preocupação com os inúmeros desafios do ERE na pandemia da SARS CoV-2 e suas consequências. Para fins didáticos, estes desafios foram divididos em três categorias: 1) desafios didático-pedagógicos; 2) desafios relacionados às tecnologias digitais e 3) desafios socioemocionais e sociais.

**Quadro 01: Desafios do Ensino Remoto Emergencial**

<p style="text-align: center;"><b>Didático-pedagógicos</b></p> <p style="text-align: center;">Manutenção da qualidade do ensino sem planejamento</p> <p style="text-align: center;">Capacitação e estratégias adequadas</p> <p style="text-align: center;">Desempenho acadêmico dos estudantes</p> <p style="text-align: center;">Relacionamento entre professores e estudantes</p> <p style="text-align: center;">Desafios em lidar com as tecnologias digitais</p> <p style="text-align: center;"><b>Tecnológicos</b></p> <p style="text-align: center;">Falta de acesso às tecnologias digitais</p> <p style="text-align: center;">Acesso limitado ou de baixa qualidade a computadores e internet</p> <p style="text-align: center;">Desafios em lidar com as tecnologias digitais</p> <p style="text-align: center;">Uso excessivo das tecnologias</p> <p style="text-align: center;"><b>Socioemocionais e sociais</b></p>
---





**Fonte de dados:** elaboração própria.

Entre os didático-pedagógicos estão: manutenção da qualidade do ensino sem planejamento, capacitação de professores e estudantes e uso de estratégias adequadas; desempenho acadêmico dos estudantes; relacionamento entre professores e estudantes e os desafios em lidar com as tecnologias digitais disponíveis.

Já na segunda categoria, dos desafios tecnológicos, estão a falta de acesso às tecnologias digitais necessárias; o acesso limitado ou de baixa qualidade a computadores e internet; desafios em lidar com as tecnologias disponíveis (fruto do baixo letramento digital) e o excessivo uso das tecnologias (que podem acarretar em outros problemas). Destaca-se que esses obstáculos se repetem na categoria 1, pois estão intimamente relacionados com a questão didático-pedagógica.

Por fim, na categoria sócio emocional e social tem-se: garantia de suporte psicológico à comunidade acadêmica; sobrecarga de trabalho dos professores (na adaptação para o ERE); desemprego e/ou redução de renda dos estudantes; ambiente inapropriado para estudo/trabalho (seja sem infraestrutura ou domicílio com poucos cômodos); cuidado de idosos e crianças durante o isolamento; doença, luto e medo diante da pandemia, além das desigualdades econômicas, de raça e gênero que potencializam as

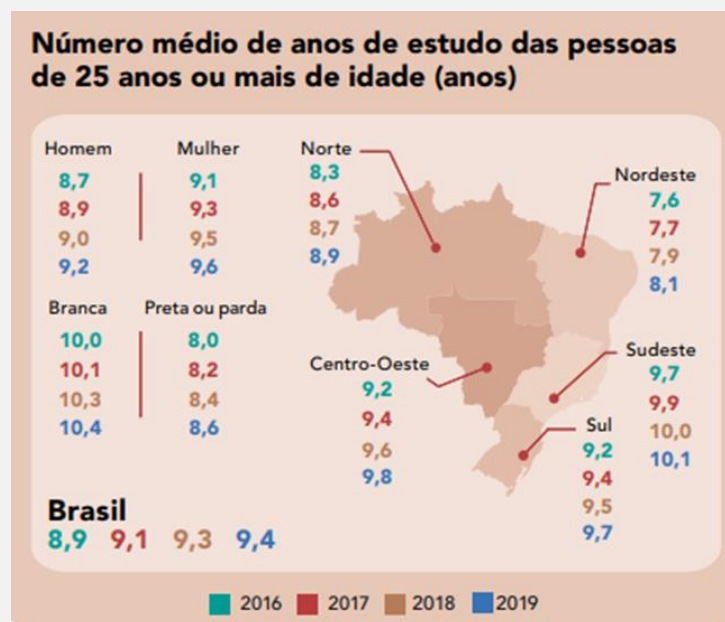


consequências negativas de outros desafios. (GUSSO et al, 2020; MENEZES et al., 2020; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

A sistematização dos desafios contidos no Ensino Remoto Emergencial, feita no Quadro 1, permite compreender a gama de dificuldades que enfrentaram a instituição de ensino, bem como docentes e discentes, com a chegada da pandemia de SARS Cov-2 no Brasil. Há uma agenda de pesquisa extensiva a ser explorada pelos especialistas nos próximos anos.

Ao considerar o contexto mapeado neste artigo, o Nordeste, a reflexão acerca do impacto do ERE é de extrema importância. Isso porque, os estados da região já enfrentavam índices mais baixos de acesso às tecnologias e ao ensino superior, quando comparados com os estados de Sul e Sudeste, além de menor média de anos de estudo do que todas as outras regiões (figura 1, abaixo). Ademais, mesmo com a grande ampliação do acesso ao ensino superior na região no início do século XXI, a taxa de escolarização no ensino superior na região Nordeste ainda é baixa (DOS SANTOS; DA SILVA, 2015; IBGE, 2020).

**Figura 01:** Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade (anos)



Fonte de dados: PNAD Contínua 2019 - IBGE (2020).

Apesar dos desafios, ressalta-se que o ensino remoto emergencial foi o fator que possibilitou/viabilizou a continuidade das aulas (CHARCZUK,2020; GUSSO et al, 2020;NEVES;ASSIS;SABINO, 2021). Nesse sentido, é necessário também refletir sobre

os benefícios dessa ação pedagógica e de que maneira o período pode contribuir para melhoria das práticas de ensino.

A partir dessa dicotomia e do impacto que o ERE poderá ter nos próximos anos na educação brasileira, apresenta-se a seguir o estudo exploratório realizado nos cursos de Relações Internacionais do nordeste brasileiro.

### **3. Metodologia**

Ao visar o levantamento de reflexões e questionamentos acerca de um tema recente e que possui ainda escassa literatura, o presente estudo caracteriza-se como exploratório. Para tanto, como método, serão utilizados dados qualitativos, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes das IES do nordeste brasileiro que ofertam cursos de bacharelado em Relações Internacionais (ROCHA, 2021).

A pergunta que guiou o mapeamento foi: Como as IES do Nordeste que possuem o bacharelado em RI se adaptaram para o ERE? A partir desta indagação, foram considerados fatores como: a) tempo de resposta da instituição ao problema, b) recursos virtuais disponibilizados aos alunos, c) preparação dos professores aos novos instrumentos virtuais de ensino, d) consulta aos estudantes sobre as formas adotadas (se apenas acesso remoto, regime híbrido ou manutenção do modelo presencial) e e) fornecimento de internet aos docentes e discentes. Outro fator considerado foi a natureza das instituições participantes: se pública ou privada. Tal característica parece ser determinante para compreender algumas das medidas tomadas, e alguns dos padrões encontrados diante das saídas oferecidas pelas instituições para enfrentar a pandemia.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos: 1) abril de 2020 e, naquele momento, englobou oito instituições de ensino superior da região, levantando os fatores acima listados, e 2) maio e junho de 2021, as mesmas instituições foram procuradas, para verificar quais daquelas medidas haviam sido mantidas, se em algum momento da flexibilização das medidas houve retorno às aulas presenciais e como a pandemia havia impactado o curso (matrículas e trancamentos em 2021). Este último, por se tratar de tema sensível às instituições de ensino superior privadas, foi tratado com a gentileza necessária. Nesse segundo momento, aproveitou-se para contatar algumas instituições não abordadas na 1ª etapa, o que ampliou o número de cursos consultados. A lista com as IES entrevistadas e perguntas utilizadas encontram-se nos anexos.

Na análise, realizou-se tabulação dos dados para melhor comparação, a fim de observar as semelhanças e diferenças entre a transição de cada IES. A partir disso,

buscou-se observar essas diferenças e semelhanças em paralelo com o contexto de cada instituição, em seu espaço (onde se situa) e natureza (pública ou privada).

#### **4. Resultados**

Em julho de 2021, o Bacharelado em Relações Internacionais era oferecido em onze instituições de ensino superior no Nordeste brasileiro. Além destas, a região conta ainda com dois cursos de Ciência Política (UNICAP e UFPE<sup>4</sup>), área-mãe das RI. Em sua totalidade, foram fruto de estímulo recente de criação destes cursos no país (MYIAMOTO, 2003; FELIU, KATO, REINER, 2013). Voltados especificamente para as RI, universidades públicas em Sergipe, na Paraíba<sup>5</sup> e na Bahia ofertavam esse curso.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), localizada no Ceará, oferta o curso no Campus dos Malês, fora de sede, em São Francisco do Conde (BA). Criada em 2010, como iniciativa de cooperação com os países da CPLP para promover a cooperação solidária entre seus povos, possui alunos tanto da América Latina como da África, o que a torna singular no contexto brasileiro. Tal singularidade a deixa também bastante fragilizada num cenário político de cortes significativos de verbas para educação superior que ocorre desde a vitória de Jair Bolsonaro como Presidente do Brasil, em 2018<sup>6</sup>. De acordo com a Revista Fórum (2021), em matéria publicada em abril de 2021, a Educação foi o setor que mais sofreu cortes ao longo do governo Bolsonaro. Só entre 2019 e 2020, o orçamento da pasta sofreu uma redução de quase vinte bilhões de reais.

No setor privado, o destaque foi para Pernambuco, por possuir a maior oferta de cursos de RI do Nordeste. Com exceção da Ascens-Unita, localizada em Caruaru, PE, as demais faculdades estão localizadas em Recife. Alagoas, Maranhão e Piauí não possuíam cursos de Relações Internacionais até o momento da pesquisa.

**Quadro 02:** Instituições que participaram das entrevistas, por UF e natureza

---

<sup>4</sup> No caso da UFPE, a graduação em Ciência Política oferece RI como possibilidade de concentração. Em termos práticos, dedica-se uma carga horária mínima obrigatória a matérias específicas da área.

<sup>5</sup> A Paraíba, curiosamente, possui dois cursos de RI, ambos em universidades públicas, na mesma cidade, João Pessoa, a uma distância de 15 km um do outro, o que, talvez explique a inexistência de curso no setor privado no estado.

<sup>6</sup> Cabe lembrar que, ainda antes da pandemia, em 2019, Bolsonaro criticou a Unilab pelo Twitter, por lançar vestibular para pessoas transgêneras e intersexuais. A instituição suspendeu a iniciativa, após questionamento do MEC. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pelo-twitter-bolsonaro-anuncia-suspensao-de-vestibular-para-pessoas-trans>. Acesso em 05 de julho de 2021.

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

Natureza	UF	Instituições	Abril de 2020	Mai e junho de 2021
Privada	BA	UNIFACS	--	S
	BA	Unijorge	--	S
	CE	Fac. Stella Maris	--	S
	RN	UnP	S	S
	PE	Faculdade Damas	S	S
	PE	UNICAP (CP)	S	--*
	PE	Asces-Unita	S	--*
	PE	Estácio do Recife	--	S
Pública	BA	UNILAB	--	S
	PE	UFPE (CP/RI)	S	S
	PB	UEPB	S	S
	PB	UFPB	S	S
	SE	UFS	S	--
Sem RI	AL	--	--	--

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

	MA	--	--	--
	PI	--	--	--
		13	08	10

**Notas:** \* Tanto Asces quanto UNICAP não foram procuradas na segunda rodada de entrevistas, porém pretende-se incluir novos dados futuramente.

**Fonte de dados:** elaboração própria.

Foram dois os momentos das entrevistas. No primeiro, logo após a Portaria n. 343/2020, do MEC, recomendando as medidas de isolamento social, em abril de 2020, foram consultadas oito instituições de ensino, que prontamente participaram da entrevista, por meio virtual ou, em alguns casos, respondendo aos questionários via whatsapp. No segundo momento, além das mesmas que participaram da primeira conversa, também foi ampliada a participação para aquelas que ficaram ausentes. Das instituições contactadas, a Federal de Sergipe não respondeu ao contato feito. De qualquer modo, foi feita uma cobertura da quase totalidade das IES com curso de RI no Nordeste.

Na segunda rodada de entrevistas, retornou-se o contato visando compreender como a pandemia impactou as instituições e os recursos adotados. Embora no setor privado o número de matriculados (e principalmente, sua diminuição) seja um dado sensível, como já referido anteriormente, e, por essa razão, não divulgado, a dúvida era compreender se houve alguma nova estratégia para os problemas identificados ao longo do período.

Os dados levantados serão apresentados da seguinte maneira: primeiro, será feito o mapeamento geral das estratégias adotadas na pandemia, para, em seguida, mostrar os dados agregados sobre os impactos da pandemia nas instituições, referentes às respostas oferecidas em maio e junho de 2021.

**Quadro 03:** Estruturação da instituição para a pandemia de SARS-CoV 2, dos cursos de RI localizados no Nordeste (Abril 2020)

	Tempo de Resposta*	Recursos Adotados	Preparo do Professor	Preparo do Aluno	Oferta de Internet
--	--------------------	-------------------	----------------------	------------------	--------------------

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

Asces-Unita/PE	01	Google/ Moodle	S	N	N
Unijorge/BA	00	Canvas	S	S	S
Damas/PE	01	Google/ Microsoft Office	S	S	N
Estácio de Recife	03	Microsoft Office	S	S	N
Fac. Stella Maris/CE	02	Google	S	S	N
UEPB	12	Google	S	S	N
UFPB	12	Google/ Moodle	S	S	S
UFPE (CP/RI)	12	Google	S	S	S
UFS	16	Google/ Microsoft Office	S	S	S
UNICAP/PE (CP)	01	Google	S	S	S
UNIFACS/BA	00	BlackBoard/ Microsoft Office	S	S	S
UNILAB/CE	31	Google	S	N	N

UnP/RN	00	BlackBoard/ Microsoft Office	S	S	S
--------	----	------------------------------------	---	---	---

**Notas:** \* tempo em semanas.

**Fonte de dados:** elaboração própria a partir dos dados das entrevistas.

A primeira característica que se destaca no quadro acima é o tempo de resposta ao distanciamento social instituído com a pandemia. As instituições de ensino superior privadas responderam de maneira rápida, e esse tempo pode ser contabilizado em semanas. Por pertencerem à mesma mantenedora, UNIFACS e UnP<sup>7</sup> tiveram tempo de resposta igual, de 48h, e compartilharam essa rapidez com a Unijorge, que já estava com o sistema todo organizado em 72h. Tais instituições responderam ao questionário explicando que adaptaram a estrutura já existente e em uso para o EaD, ao ERE, razão pela qual o fizeram de maneira rápida.

No tocante ao critério de oferta de internet ao discente, das instituições privadas apenas Unicap, Unijorge, UNIFACS e UnP ofereceram algum incentivo para compensar o uso excessivo de internet que os alunos teriam. Mas isso se deu de maneira diferente em cada uma das instituições. A Unijorge disponibilizou chips a seus alunos através de um plano junto a empresa de telefonia fornecedor do serviço e foi pago pela instituição. Para os estudantes que retornaram às suas residências, a instituição usou uma rede de polos de educação a distância para envio de chips às cidades em que houve demanda. Na UnP e na UNIFACS, os estudantes e funcionários tiveram desconto em pacotes de internet e compra de equipamentos, por meio de parcerias com empresas dos setores. Na UnP, houve um mapeamento inicial dos estudantes sem internet ou computador, a fim de não haver prejuízo de suas avaliações devido a esses fatores.

A mesma rapidez na resposta não ocorreu nas instituições de ensino públicas. Embora também, na sua grande maioria, ofereçam o EaD, essa modalidade funciona de maneira separada na instituição, constituindo, geralmente, inclusive uma Pró-Reitoria própria. O corpo docente que compõem os quadros do EaD é pequeno se comparado ao corpo docente total da instituição, posto que o EaD geralmente possui muito mais tutores do que professores. O movimento para o virtual foi, portanto, mais lento, e gradual, com muitas das instituições públicas oferecendo cursos para formação dos professores e

---

<sup>7</sup> Ambas pertencem à mesma rede de Universidades privadas (Ânima Educação), razão pela qual suas respostas se assemelham.



tutoriais para os alunos acerca das novas ferramentas a serem utilizadas. Apenas a UEPB e a UNILAB não ofereceram bolsas específicas para internet aos alunos carentes, visando compensar a estes a ausência de recursos, neste momento, essenciais para a implementação do ensino remoto emergencial.

No caso da UNILAB, de acordo com o relato colhido, uma parcela significativa de seus estudantes depende de suporte financeiro da universidade, o que é agravado pelo fato de muitos estarem longe de seu país de origem. Somados a um cenário de escassez de recursos federais, todos esses problemas parecem acentuar as dificuldades na implementação de ambientes virtuais de ensino de maneira rápida. Demora ou simplesmente ausência de condições de implementar a estruturação necessária para dar continuidade ao ambiente virtual necessário para realização das aulas?

Os demais quesitos foram atendidos. A grande vencedora no uso da tecnologia foi a Google, sem dúvida, embora a competição com o Microsoft Office tenha sido acirrada. Mas, ao menos no Nordeste, a Google saiu vencedora, utilizada por nove das treze IES (considerando as duas rodadas de entrevistas). Tanto professores como alunos tiveram condições de se preparar para o uso das novas ferramentas disponíveis, recebendo treinamentos, mesmo que de curta duração, com exceção da Ascis e da UNILAB, que não prepararam seus discentes previamente.

Estas questões compuseram as entrevistas realizadas no primeiro momento da pandemia, em abril de 2020. Já em maio e junho de 2021, diante da possibilidade de incluir na discussão instituições que não participaram da primeira, considerou-se também o momento adequado para retornar às instituições anteriores e levantar elementos para considerar como a questão da pandemia tinha impactado estas instituições. A preocupação aqui era compreender como os desafios da pandemia eram sentidos um ano depois, por discentes e docentes?

Para o setor público, o primeiro passo foi buscar dados referentes à matrícula de alunos nos anos de 2020 e 2021, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>8</sup>, de modo a comparar tais dados e verificar maior ou menor procura pelas instituições de ensino superior. Infelizmente, este site não sofre atualização de indicadores desde 2019, o que impossibilitou a atualização dos dados.

---

<sup>8</sup> O INEP é uma autarquia do governo Federal, “responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais” (INEP, em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>).

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

Sobre o setor privado, os dados são sensíveis e as conversas foram feitas de maneira geral, sem contar exatamente com números absolutos, tampouco percentuais.

**Quadro 03:** Impacto da pandemia de SARS-CoV 2, nos cursos de RI localizados no Nordeste (Maio e junho de 2021)

	Evasão dos alunos	Novas turmas	Retorno ao presencial	Desafios do período
Asces-Unita/PE	--	--	--	--
Unijorge/BA	S	Menores	N	Mais familiaridade; nível de participação e interação do aluno é menor do que o presencial; alunos não ligam suas câmeras, mas participam por chat, pouco. Todos preferem retornar ao presencial tão logo seja possível.
Damas/PE	S	Menores	N	--
Estácio/PE	N	Maiores	N	Boa adesão dos alunos às atividades propostas; maior desgaste emocional e isolamento dos estudantes quando aumenta o contágio.  Esgotamento, falta do contato físico e esgotamento da criatividade do professor.

**Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2**

Fac. Stella Maris/CE	S	Diminuiu drasticamente	N	Mais familiarizados com esse formato de aula, com os recursos utilizados e com estar em frente à tela para acompanhar a aula.
UEPB	N	Aumentou	N	Todos mais familiarizados, permitiu o aprendizado de novas ferramentas virtuais de ensino, mas distanciou alunos e professores. Câmera fechada dos alunos, pouco uso de chat. Professores e alunos desgastados. Retorno ao presencial bem aguardado.
UFPB	N	Entrada similar ao ano anterior	N	Os alunos estão cansados, pois mantiveram o mesmo número de disciplinas no virtual que no presencial.
UFPE (CP/RI)	N	N	N	O principal desafio é como tornar a aula interessante, da parte do professor. Já da parte do aluno, o desafio é tratar a aula com seriedade, já que as câmeras ficam desligadas mesmo quando solicita-se liga-las.
UFS	--	--	--	--

UNICAP/PE	--	--	--	--
UNIFACS/BA	S	Menores	N	Mais familiaridade, esgotamento do modelo, cansaço de professores e alunos, possibilidade assistir aulas depois esvaziou salas.
UNILAB/CE	S	Não houve entrada ainda	N	Mais familiaridade, dificuldades com a língua, exclusão digital
UnP/RN	S	Entrada similar ao ano anterior	N	Os estudantes e professores estão mais familiarizados com as tecnologias, porém há uma fadiga do ensino remoto. A presença dos estudantes diminuiu, assim como a participação. É preciso inovar para haver maior participação. Mesmo assim, percebe-se um desgaste emocional de estudantes e professores.

**Fonte de dados:** elaboração própria a partir dos dados das entrevistas.

A evasão dos alunos já matriculados foi sentida nos cursos de RI tanto de instituições públicas como privadas ao longo da pandemia de SARS-CoV 2. Embora não seja possível, neste momento, ilustrar com dados, pelas razões já apontadas anteriormente, tanto no caso dos já matriculados, como no ingresso de novos, os números caíram.

Na UFPE, embora não se tenha tido acesso aos dados, a percepção informada pelo coordenador foi de que não houve diminuição das turmas. Contudo, vale a pena ser

mencionado o caso da UEPB: o coordenador do curso informou que o número de alunos matriculados ao longo dos dois últimos semestres tem aumentado na proporção aproximada de 20% a cada semestre. E as taxas de evasão e abandono tiveram o mesmo efeito positivo durante a pandemia: diminuíram. Os fatores explicativos mais imediatos, na perspectiva da coordenação, são: dificuldades econômicas para se manter aqui ou dificuldade de adaptação à cidade. No curso de RI da UEPB, a maioria dos alunos é de fora de João Pessoa, e até mesmo de outros estados do nordeste. Assim, durante a pandemia, o distanciamento social nesta instituição provocou um efeito curioso: um aumento no número de matriculados e nos ingressantes quando comparado com anos anteriores. O mesmo fenômeno ocorreu com a UFPB, ainda que em proporção menor. Conforme informou aquela coordenação, o aumento de alunos matriculados e ingressantes foi cerca de 15% maior em 2021, se comparado com os dois anos anteriores.

Nenhuma instituição, seja ela pública ou privada, havia retornado ao presencial até o momento da segunda rodada das entrevistas. Isso se deveu, principalmente, ao fato de se tratar de um curso que não exige prática laboratorial, que apresentou retorno às aulas presenciais quando era o caso, em diversas instituições públicas ou privadas ao longo dos últimos meses.

Os desafios enfrentados são das mais diversas ordens. O desgaste foi apontado como algo recorrente, tanto nos docentes como nos alunos<sup>9</sup>. Embora estejam ambos mais adaptados, foi frequente nas entrevistas mencionar a fadiga do modelo de ERE, e uma expectativa muito grande, também aqui de ambas as partes, pelo retorno às aulas presenciais. Câmeras fechadas, não participação dos alunos, esvaziamento das aulas são alguns dos pontos frequentemente mencionados pelos professores como desestimuladores na relação virtual entre professores e estudantes.

Entre os resultados obtidos no primeiro momento das entrevistas, observou-se que as IES privadas responderam de maneira mais rápida à crise, com uma ágil transição para o ERA. Nas universidades públicas a resposta foi mais lenta, acarretando algumas semanas de atraso no calendário letivo. Como nem todos os professores efetivos participavam do ensino EaD, houve oferta de treinamento para essa nova modalidade.

---

<sup>9</sup> Essa percepção do desgaste dos alunos foi apontada pelos representantes dos cursos nas entrevistas. Não houve realização de entrevista ou pesquisa sobre a questão com os estudantes.

Em termos de tecnologia utilizada, um dos fatores que contribuíram para a adaptação mais célere nas privadas foram os recursos virtuais já disponíveis para professores e estudantes dos cursos presenciais, antes da necessidade do ERE. Nas instituições públicas esses recursos antes eram utilizados apenas para os professores, tutores e estudantes do EaD, parcela pequena do seu total de cursos. Em relação à disponibilidade de recursos, como computadores e internet, há diversidade de tipos de apoios prestados.

Mais de um ano depois, as IES seguiam, em meio a pandemia, ainda no ERE. A expectativa de algo que duraria algumas semanas se transformou em mais de um ano fora do ambiente físico da sala de aula, o que pareceu transformar os problemas e desafios para professores, estudantes e para os próprios gestores. Todos já conheciam as ferramentas e não há mais necessidade de uma mudança emergencial. Porém, a extensão do isolamento trazia uma preocupação ainda maior com a saúde mental de todos e os *gaps* no conhecimento, trazidos por um período de grandes mudanças, isolamento e luto. Essas dificuldades, que envolvem elementos complexos como conciliar a crise de uma pandemia com a formação do aluno em um período tão longo, podem aumentar a evasão ou gerar adiamento da matrícula no ensino superior. Nas IES privadas, essa redução do número de estudantes traz também o risco financeiro.

##### **5. Reflexões sobre o ensino remoto nos cursos de RI**

A partir das entrevistas, de materiais já publicados sobre a adaptação das IES para o ensino remoto e da própria experiência das autoras, procurou-se levantar algumas considerações que possam contribuir com o debate sobre os desafios enfrentados ao longo dessa adaptação, bem como as perspectivas futuras do ensino remoto e o retorno ao presencial.

Em artigo publicado no site da Associação Brasileira das Mantenedoras de Instituições de Ensino (ABMES), por exemplo, alguns dos desafios elencados são: a inadimplência (trazida pela crise econômica), a evasão, dificuldades de aprendizagem e como as instituições irão se preparar para o retorno presencial (SILVA; RIVERA, 2020). Já a mesa redonda intitulada “Acessibilidade e Desigualdades no Ensino, Pesquisa e Extensão em Relações Internacionais no Brasil em tempos de Crise”, o debate trazido pelas professoras Cristina Pacheco e Marta Fernández, já aplicado o ensino das RI, englobou também questões sociais, como a situação de professores e estudantes que

possuem filhos, sobretudo as mulheres, que historicamente possuem maior carga de trabalho no ambiente doméstico.

Embora inesperada, a pandemia trouxe como resposta imediata das instituições de ensino superior no Brasil a implementação do que se convencionou chamar de ERE. Diferentemente do EaD, que envolve não apenas planejamento, como também formação e treinamento dos envolvidos em uma plataforma específica, o ERE simplesmente foi posto em prática, como o próprio nome diz, em caráter emergencial. Isso aconteceu com mais rapidez nas instituições privadas do que nas públicas, o que se explica pela própria natureza dessas. Submetidas ao crivo do mercado, a demora custa mais caro para o setor privado. Embora a longa resposta de algumas instituições públicas não se justifique, vale ressaltar que, em alguns casos, a demora gerou uma sobrecarga nos semestres subsequentes, como na UEPB que, em 2021 ofereceu três semestres em apenas um ano.

Os desafios didático-pedagógicos se verificaram em sua extensão. O relacionamento entre professores e alunos talvez tenha sido o mais prejudicado de todos os desafios listados, dada a redução da sua interação. Embora as ferramentas tecnológicas permitam que ela aconteça, são escassas as participações dos alunos, seja por áudio, seja por vídeo. E estão diretamente relacionados com os desafios tecnológicos. Os relatos são de que os alunos alegam que suas conexões não sustentam chamadas de vídeo, e, alguns deles afirmam não ter serviço de internet de qualidade disponível em seus municípios de origem ou não possuir câmera e microfone. Mas os desafios não são somente tecnológicos. O fato dos alunos não estarem presentes fisicamente diante do professor, parece facilitar a sua dispersão e, para além disso, encontra-se a timidez de estar em frente a uma câmera, muitas vezes em um cenário caseiro. Por fim, a gravação das aulas, utilizada como recurso para oportunizar aos estudantes o acesso quando de falhas na conexão ou problemas derivados do contexto da pandemia, representam um risco de acomodação, já que não interagir com o professor “ao vivo”, nesses casos, não representava uma perda de todo o conteúdo da aula.

Nesse sentido, os desafios de interação professor-aluno podem ser relacionados também à diferença na preparação e estratégias do EaD e do ERE. De acordo com o apresentado, o ambiente remoto/digital exige técnicas de engajamento diferentes dos estudantes, por parte das IES e dos professores. Assim, não apenas o contexto pandêmico, mas também a falta de uma preparação estruturada para o ERE, podem contribuir para



que a interação (fator chave na qualidade do ensino), fosse prejudicada, como mostraram os relatos das entrevistas.

Por último, os desafios socioemocionais talvez sejam os que mais dificilmente se monitoram, mas que provavelmente farão sentido no longo prazo. Ao retornar aos seus municípios de origem, os discentes se veem envolvidos nas dinâmicas domésticas que incluem a tutela de seus irmãos ou familiares menores, sem condições de se dedicar naquele momento exclusivamente para a aula que ocorre on-line. O *gap* na estrutura social deles será sentido nos anos que estão por vir.

Após um período de forte expansão do ensino superior no Brasil, a crise trazida pela pandemia impõe grandes desafios às IES, tanto públicas quanto privadas, e seus estudantes: Como lidar com os *gaps* de aprendizagem deixados pelo período de transição? Como efetivar estratégias de ensino no modelo remoto? Como contornar os desafios sociais e psicológicos da pandemia e garantir que os estudantes aprendam? Quais as principais diferenças entre a vivência de homens e mulheres durante a pandemia e de que maneira a pandemia afetou as desigualdades de gênero já existentes? Qual o impacto da crise sanitária e econômica na saúde financeira das IES privadas? Diante de um ensino superior em transformação, é possível reverter a evasão e a diminuição de matrículas? Qual o papel das IES em meio a essa crise?

A literatura inicial sobre o ERE e o mapeamento dessa transição no Nordeste deixa algumas pistas. Primeiramente, o mapeamento reforça um ponto importante da literatura inicial sobre o tema: as dificuldades de planejamento e de atendimento às diferentes necessidades de estudantes e professores. O ERE, de fato, exacerbou desigualdades e mostrou que as IES e estudantes não estavam prontos para essa realidade, com um misto de uso intensivo de tecnologias (quando disponíveis) em um contexto emocionalmente desgastante (com risco de doença, morte, aumento do desemprego, distanciamento social). Esse é um contexto, *per se*, difícil, que se torna ainda mais a depender: do contexto socioeconômico; da maneira que cada IES e docente estava pensando o processo de ensino-aprendizagem dos seus estudantes; do planejamento das IES em momentos de crise e sua capacidade de resposta (tanto em infraestrutura quanto processo decisório) e do acesso à autonomia e letramento digital dos estudantes e professores.

Um outro ponto fundamental é reconhecer a relevância dos meios digitais para a educação em meio a uma pandemia sem precedentes. Seguramente, as perdas seriam maiores se não houvesse maior acesso a esses recursos. Nesse sentido, especula-se muito sobre a aceleração do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem e até de um grande aumento das matrículas nos cursos EaD propriamente ditos.

Estudos disponibilizados pela ABMES ao longo de 2020 mostram o crescimento da relevância do EaD<sup>10</sup> e pontuam as oportunidades perdidas pelas IES que não possuíam um EaD maduro. Ademais, nas entrevistas surgiram relatos de que houve migração de estudantes para essa modalidade. Já no que diz respeito à relevância das TDICs, Silus, Fonseca e Jesus (2020) afirmam que os avanços tecnológicos dos últimos anos já obrigavam a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Isso se torna mais urgente diante da diferença entre EaD e ERE, apontada pela literatura, dentre as quais está a reflexão sobre o modelo e as estratégias pedagógicas que cada IES e docente adota. Isso não significa que as ferramentas digitais serão utilizadas apenas no EaD, mas que podem ser utilizadas para atingir os objetivos de aprendizagem, adaptando-as para cada realidade.

Entretanto, ressalta-se que não há à vista uma declaração de morte ao ensino presencial. Pelo contrário. Alguns dos desafios apontados e questões inerentes ao ensino por meios digitais deixam clara a importância e a essencialidade do ensino presencial, seja pelas desigualdades ainda presentes no acesso às TDICs, seja para o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras e pela relevância de um espaço próprio de estudo e trabalho para estudantes e professores.

A partir de agora, torna-se urgente planejar o retorno, que já é previsto, diferentemente do que aconteceu com a suspensão presencial. Nesse contexto, parece relevante seguir discutindo as consequências do período de ERE e compreendendo o contexto dos estudantes e professores de cada IES, a fim de poder contribuir para a recuperação dos *gaps* de aprendizagem que tenham surgido e também possíveis

---

<sup>10</sup> A ABMES disponibiliza em seu site diversas pesquisas realizadas no período remoto. Cinco delas são pesquisas que aconteceram em momentos distintos de 2020 e refletem algumas das preocupações e oportunidades observadas pela instituição. Disponíveis em: [https://abmes.org.br/covid-19#covid\\_pesquisa](https://abmes.org.br/covid-19#covid_pesquisa). Acesso em 04 de julho de 2021.

consequências sociais e psicológicas, como o acirramento das desigualdades e aumento do estresse e sobrecarga.

## Referencias

AGÊNCIA BRASIL. STF: estados e municípios podem fazer ações contra covid-19 sem União. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2020-04/stf-estados-e-municipios-podem-fazer-acoes-contra-covid-19-sem-uniao>. Acesso em 03 de julho de 2021

ARAÚJO, Luís Fernando Ferreira de; PROGETTI, Claudia Bianchi; SANTOS, Robson Alves dos. O processo de ensino-aprendizagem: desafios em tempos de isolamento social. Rev. Pemo, Fortaleza, v.3, n.3, pp.1-18, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê de emergência do MEC define primeiras ações contra o coronavírus. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/33381-noticias/notas-oficiais/86341-comite-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-acoes-contra-o-coronavirus>. Acesso em 30 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselhos Estaduais de Educação. Parecer CNE/CEB n. 19/2009, de 2 de setembro de 2009. Consulta sobre a reorganização dos calendários escolares. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019_09.pdf). Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em 03 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. PORTARIA Nº343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - SARS-Cov2. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p.39, 17mar. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 03 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - SARS-Cov2. Diário Oficial da União, ed. extra, seção 1, Brasília, DF, p.1, 19mar. 2020e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em 03 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, ed.63-A, seção 1-Extra, Brasília, DF, p.1,01 abr.2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 03 de julho de 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. Educ. Real., Porto Alegre, v.45, n.4, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 de maio de 2021.

DOS SANTOS, Ihanmarck Damasceno; DA SILVA, Juliana Dias. Educação Superior no Nordeste e qualificação para o mercado de trabalho. Interfaces Científicas - Humanas e Sociais, v.3, n.3, pp.63-74, Jun. 2015.

FELIU, Pedro; KATO, Mariana; REINER, Gary. Mercado de trabalho e Relações Internacionais no Brasil: um estudo exploratório. Meridiano 47, v.14, n.135, 2013, p.10-18. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/MED/article/view/4649>. Acesso em 05 de julho de 2021.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino Superior em tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 de maio de 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 04 de julho de 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Educação 2019), 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 03 de julho de 2020.

KAPLAN, Andreas; HEANLEIN, Michael. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster. Business Horizons, Indiana, v. 59, n. 4, p. 441-450, July–Aug. 2016.

MENEZES, Crediné; LOPES, Daniel; ZIEDE, Mariangela; ARAGÓN, Rosane. Sobre a docência e o ensino universitário a distância em tempos de pandemia. Vozes da Comunidade. Faculdade de Educação da UFRGS, 3 de abr. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2020/04/EAD.pdf>. Acesso em 03 de julho de 2021.

**Kuss & Pacheco. *Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2***

MIYAMOTO, Shiguenoli. O ensino das Relações Internacionais no Brasil: problemas e perspectivas. *Rev. Sociol. Pol.* Curitiba, 20, 2003, pp. 103-114. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n20/n20a9.pdf>. Acesso em 03 de julho de 2021.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; ASSIS, Valdegil Daniel de; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de SARS-Cov2 no Brasil: estado da arte. *Rev. Pemo*, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.5271>. Acesso em 30 de maio de 2021.

PACHECO, Cristina C.; FERNANDEZ, Marta; SOUZA, Marília C. Acessibilidade e Desigualdades no Ensino, Pesquisa e Extensão em RI no Brasil em tempos de crise. In: SEMINÁRIO ABRI 2020/MESAS TEMÁTICAS. 04/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FOpjwYV5vWc> Acesso em 20 de maio de 2022.

PIERRO, Bruno de. Para além da sala de aula. *Pesquisa FAPESP*, ed.292, jun.2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/para-alem-da-sala/>. Acesso em 19 de maio de 2021.

REVISTA CARTA CAPITAL. Pelo Twitter Bolsonaro anuncia suspensão de vestibular para pessoas trans. 16 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pelo-twitter-bolsonaro-anuncia-suspensao-de-vestibular-para-pessoas-trans>. Acesso em 05 de julho de 2021.

REVISTA FÓRUM. Educação é o Ministério com mais recursos bloqueados pelo governo Bolsonaro, abril de 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/educacao-e-o-ministerio-com-mais-recursos-bloqueados-pelo-governo-bolsonaro/>. Acesso em 05 de julho de 2021.

ROCHA, Virginia. Da teoria à análise: Uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política. *Revista Política Hoje*, [S.l.], abr. 2021. ISSN 0104-7094. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/247229>. Acesso em 30 de maio 2021.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita L.de C.; JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da SARS-Cov2: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, pp.1-17, dezembro 2020.

SILVA FILHO; Roberto Lobo; RIVERA, Carlos. (ABMES). Desafios e Soluções para uma instituição de ensino na crise da SARS-Cov2. Disponível em: <https://abmes.org.br/documentos/detalhe/816/-desafios-e-solucoes-para-uma-instituicao-de-ensino-na-crise-da-covid-19-versao-completa->. Acesso em 03 de julho de 2021.

UNESCO. SARS-Cov2 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte; análises de impactos, respostas políticas e recomendações. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>. Acesso em 19 de maio de 2021.

**Kuss & Pacheco. *Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2***

\_\_\_\_\_. School Closures (mapa interativo),2021.Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acessado em 19 de maio de 2021.

UNITED NATIONS (UN). Unesco: covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola.Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707522>.Acesso em 03 de julho de 2021.

WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION). Global research on Coronavirus disease (COVID-19). Geneva: World Health Organization, 2020.Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>.Acesso em: 05 julho 2021.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A - IES entrevistadas**

#### Privadas

- Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita) (PE)
- Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (Universitas) (CP) (PE)
- Faculdade Damas (PE)
- Faculdade Stella Maris (CE)
- Centro Universitário Estácio do Recife (PE)
- Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge) (BA)
- Universidade Salvador (UNIFACS) (BA)
- Universidade Potiguar (UnP) (RN)

#### Públicas

- Universidade Federal de Sergipe (UFS) (SE)
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (PB)
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (CP/RI) (PE)
- Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (PB)
- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (BA)

Exceto pelas IES com cursos de Ciência Política entrevistadas, as demais compõem o universo total das IES com ofertas do bacharelado em RI no Nordeste brasileiro, segundo dados do E-MEC.

### **ANEXO B – Perguntas para a entrevista semiestruturada**

1. Em quanto tempo (semanas, meses) a instituição ofereceu uma saída para lidar com a pandemia;
2. Como a instituição se preparou para o sistema remoto?
3. Quais os recursos virtuais disponibilizados?
4. Houve preparação dos professores para uso dos novos instrumentos virtuais de ensino?
5. Houve preparação dos alunos para o uso dos mesmos?
6. Os alunos foram consultados sobre quais formas adotar: se apenas acesso remoto, ou se regime híbrido e, mais tarde, será instauração do modelo presencial



***Kuss & Pacheco. Do Presencial ao Remoto: mapeamento da transição dos cursos de Relações Internacionais do Nordeste para o isolamento social na Pandemia de Sars-Cov 2***

7. Houve algum tipo de facilitação/subsídio/bolsa para aquisição de internet para os discentes?
8. Houve muita evasão de estudantes? As turmas novas estão menores?
9. O que você acha que mudou dos desafios do início do período remoto para agora?
10. Houve algum retorno presencial em algum momento?