

Ensino remoto em tempos de pandemia: considerações sobre o ensino não presencial emergencial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Remote education in pandemic times: considerations about the emergency Off-site teaching at the Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

DOI:10.34117/bjdv8n11-079

Recebimento dos originais: 10/10/2022

Aceitação para publicação: 08/11/2022

Eduardo José Rezende Pereira

Doutorando em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Endereço: Rua Cora Coralina, 100, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Barão Geraldo, Campinas - SP, Brasil, CEP: 13083-896

E-mail: e264257@dac.unicamp.br

Larissa Fassa La Scalea

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235, São Carlos - SP, Brasil, CEP: 13565-905

E-mail: larissa.scalea@gmail.com

Joelson Gonçalves de Carvalho

Doutor em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235, São Carlos - SP, Brasil, CEP: 13565-905

E-mail: joelsonjoe@yahoo.com.br

RESUMO

Por conta da pandemia da Covid-19, o ambiente universitário precisou adaptar suas atividades e o processo de ensino e aprendizagem. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a experiência contraditória do ENPE trouxe diversas complicações e agravantes. Por meio da realização de entrevistas, questionários e do levantamento documental, bem como da participação observante em espaços de decisão institucionais e da experiência em oferecer, monitorar e participar de aulas realizadas de forma remota, buscamos apontar as características do ensino remoto, em geral, e das particularidades do ensino não-presencial emergencial, em específico, além de apontar algumas alternativas e possibilidades.

Palavras-chave: ensino remoto, COVID-19, pandemia, UFSCar, ENPE.

ABSTRACT

Because of the Covid-19 pandemic, the university space needed to adapt its activities and the teaching and learning process. At Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), the

contradictory experience of ENPE materialized several complications and aggravating factors. Through interviews, questionnaires and documental surveys, as well as observant participation in the institution's decision-making spaces and the experience in offering, monitoring and participating in classes held remotely, we sought to point out the characteristics of remote learning, in general, and the particularities of emergency non-presential education, in particular, in addition to pointing out some alternatives and possibilities.

Keywords: remote teaching, COVID-19, pandemic, UFSCar, ENPE.

1 INTRODUÇÃO

Desde a chegada da Covid-19 ao Brasil, instituições científicas reconhecidas nacional e internacionalmente recomendaram, dentre outras medidas não farmacológicas, o isolamento social como medida eficaz de combate ao espraio do novo coronavírus e suas variantes, num momento em que ainda não havia vacinas para a doença. Diversas instituições públicas e privadas, dentre elas as escolas e as universidades, buscaram adaptar suas atividades ao formato remoto ou *homeoffice*.

Muitas universidades aderiram ao ensino remoto em 2020 e 2021, em função dos riscos de disseminação do novo coronavírus e do possível aumento de óbitos caso as atividades se mantivessem presencialmente. Houve, assim, a necessidade de suspensão de atividades e adequação de calendários, cronogramas e planos de ensino às plataformas digitais de armazenamento de dados e videoconferência. Junto às adequações técnicas e pedagógicas, houve um complexo debate institucional que perpassou diretamente o papel das instituições de ensino, os métodos de ensino e aprendizagem e os custos financeiros e políticos das tomadas de decisão.

Dito isso, o objetivo deste artigo é discutir a implantação do Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), considerando o contexto político interno e os seus conflitos para, na sequência, por meio do estudo de caso de uma disciplina específica, lançar luz às dimensões e contradições que devem ser consideradas para a superação do caráter ratificador de desigualdades que a implementação do ensino remoto pode gerar e tem gerado.

Para cumprir com os objetivos propostos, o artigo está dividido em três seções. Inicialmente, o foco recai na caracterização do ensino remoto na UFSCar, por meio da descrição do processo de sua implantação na instituição, cotejando-o com a análise da recepção das e dos estudantes e de sua entidade representativa. Em seguida, valendo-nos

de uma disciplina específica, ofertada aos cursos de graduação da universidade e com elevado número de matrículas, analisamos, por meio das respostas a um questionário de preenchimento voluntário, a opinião das e dos estudantes matriculados sobre o processo de ensino e aprendizagem, buscando lançar luz à problemática mais geral do ensino remoto na UFSCar, associando-a a uma base empírica de observação. Por fim, são apresentadas algumas perspectivas de ações que podem ser realizadas por departamentos, docentes e pela própria gestão da universidade, visando ampliar as possibilidades de acesso à informação e conhecimento, bem como melhorar o processo de ensino e aprendizagem durante e após a pandemia, dando centralidade à permanência estudantil.

2 O ENSINO REMOTO NA UFSCAR: NOTAS CRÍTICAS SOBRE SUA IMPLANTAÇÃO

No caso da UFSCar, localizada no estado de São Paulo, com *campi* instalados em São Carlos, Araras, Sorocaba e Buri, o processo de organização institucional para a adequação das aulas ao modelo remoto durou cerca de um semestre: suas atividades acadêmicas e administrativas foram oficialmente suspensas em 16 de março de 2020, e os serviços prestados presencialmente pelos departamentos e secretarias passaram a ser realizados por ligações e e-mails, enquanto os eventos foram suspensos para, posteriormente, serem realizados por videoconferências.

Em julho de 2020, pelas resoluções 329 e 330 do Conselho de Graduação (CoG), a UFSCar aprovou a oferta de atividades regulares dos cursos presenciais de graduação exclusivamente por meios virtuais¹. Inicialmente, o período letivo do ENPE foi oferecido em três possibilidades distintas, a saber: (I) atividades condensadas em oito semanas em um bloco — Bloco A —, compreendido entre 31 de agosto e 26 de outubro de 2020; (II) atividades condensadas em oito semanas em outro bloco — Bloco B —, compreendido entre 9 de novembro 2020 e 16 de janeiro de 2021, com um curto recesso de fim de ano; e, por fim, (III) atividades estendidas ao longo de 16 semanas em um terceiro bloco — Bloco C —, compreendido entre 31 de agosto de 2020 e 16 de janeiro de 2021, com previsão de dois recessos (CoG, 2020).

Na oferta seguinte — ENPE 2 —, foram mantidas as regras sob novas datas: o Bloco A iniciou-se em 22 de fevereiro e durou até 17 de abril de 2021; o Bloco B, de 5 de maio a 29 de junho de 2021; e o Bloco C, de 22 de fevereiro a 29 de junho de 2021,

¹ Confira em: <http://www.prograd.ufscar.br/ensino-remoto/ensino-remoto>. Acesso: 10 set. 2022.

com um recesso entre 18 de abril e 4 de maio de 2021. Em função da persistência da pandemia, o CoG decidiu manter o ensino remoto — ENPE 3 e 4 — para mais dois períodos, entre 16 de agosto de 2021 e 30 de abril de 2022, aumentando-os para 14 semanas cada e eliminando a divisão por blocos. A expectativa institucional é de que o retorno às atividades presenciais possa ser realizado ao final desse período.

A discussão do ensino remoto na UFSCar, levada aos conselhos superiores da universidade, assim como em outras Instituições de Ensino Superior (IES), se deu em meio a um contexto nacional de redução das verbas e ataques do governo federal à autonomia universitária. Importante destacar que, no caso da UFSCar, soma-se a esse contexto uma crise política interna, em função de uma má gestão da instituição, que acabou por tensionar discussões e políticas institucionais do fim de 2016 até o início de 2021. A reitoria da UFSCar, além de criminalizar lutas do movimento estudantil², também apresentou alinhamento político a projetos de sucateamento do ensino superior público³, sofrendo acertadas críticas da comunidade universitária.

Lançado em junho de 2020 pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) Livre - UFSCar, o documento “Subsídios para o debate do ensino remoto na UFSCar”⁴ apontava que um dos principais desafios da pandemia da Covid-19 era o debate do ensino remoto: “Diante do autoritarismo que se impõe dentro e fora da nossa universidade, é essencial que consigamos apresentar propostas e alternativas ao projeto de ataque e sucateamento do ensino público, gratuito e de qualidade que nesse contexto encontra maior possibilidade de aplicação” (DCE, 2020a, p.5).

O documento ressalta que a principal diferença entre o ensino remoto e a chamada educação à distância (EaD), aplicada no Brasil, sobretudo, pelos grandes conglomerados do ensino superior privado, diz respeito às metodologias e ao projeto político pedagógico que são empregados: “Entendendo suas contradições, notamos que o EaD possui uma

² Ilustra esse argumento, a abertura de um processo contra sete estudantes acusados de liderarem uma ocupação no prédio da reitoria, em 2018, quando o movimento estudantil lutava contra o aumento abusivo de 122% do preço do restaurante universitário. Na época, o Conselho Universitário (Consuni) votou e aprovou a retirada do processo, dada a falta de provas contra as e os processados, além de denunciar a ausência de diálogo institucional com o movimento estudantil. Mesmo assim, a reitoria da UFSCar seguiu com o processo, desrespeitando a decisão da instância máxima da universidade, gerando repúdio e solidariedade de intelectuais e entidades representativas de outras instituições. Para saber mais sobre a ocupação, confira em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/21/artigo-or-intelectuais-repudiam-judicializacao-da-reitoria-contr-a-estudantes-da-ufscar>. Acesso: 10 set. 2022.

³ Refere-se ao apoio da reitoria da UFSCar ao projeto Future-se, elaborado pela gestão do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, que além de ferir a autonomia das IES, previa formas de privatização do ensino. Confira em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/14/na-contramao-reitoria-da-ufscar-diz-ver-potenciais-vantagens-no-future-se.htm>. Acesso: 10 set. 2022.

⁴ Confira em: <https://docero.com.br/doc/xs15080>. Acesso: 10 set. 2022.

metodologia, construída ao longo dos anos, que prevê técnicas pedagógicas específicas que muito se distanciam daquilo que se apresenta como proposta no ensino remoto” (DCE, 2020a, p. 5). O ensino remoto, por sua vez, seria uma transposição do ensino que antes seria presencial, para plataformas digitais:

O modelo de ensino remoto é construído, em muitos casos, como forma de transposição do ensino que seria presencial para plataformas digitais — desconsiderando a necessidade de planejamento, metodologia e projeto político pedagógico adequados para essa nova realidade. Creemos ser um ataque ainda maior à qualidade do ensino, pois a mera adoção de aulas remotas, sem adaptações pedagógicas mínimas, por exemplo, trará como consequência o prejuízo à formação e aprendizagem de forma geral das e dos estudantes (DCE, 2020a, p.5).

Conforme o documento, o debate acerca do ensino remoto deve considerar os marcadores das desigualdades presentes em nosso país, pois a sua implementação sem uma política de inclusão digital pode acarretar diferentes déficits de aprendizagem e o não cumprimento da universalização do acesso ao conhecimento. Ademais, a saúde mental se coloca como agravante central em relação à sobrecarga de tarefas no ambiente doméstico, junto às pressões impostas pelo atual contexto.

Em consulta online promovida pelo DCE da UFSCar⁵, realizada entre 20 e 23 de março de 2020, cerca de 18% do total de estudantes com matrícula na instituição, isto é, 2.620 pessoas, opinaram sobre a realização das atividades remotas⁶. Desse total, 64,8% eram favoráveis à realização de atividades à distância durante a suspensão das aulas presenciais, e 35,2%, 921 estudantes, contrários (DCE, 2020b).

Em geral, foram apresentados como principais motivos de contrariedade da categoria estudantil às atividades remotas: (1) dificuldade de acesso à modalidade por parte daqueles que não possuem equipamentos digitais ou acesso à internet; (2) qualidade

⁵ Há cinco notas metodológicas destacadas pelo DCE com relação à realização desta pesquisa: (1) o curto prazo de aplicação do questionário se deu pela necessidade que alguns cursos apresentaram em utilizar seus resultados como subsídios em reuniões de conselhos de curso e mesmo do COG; (2) as pessoas participantes da consulta, não raramente, acabaram opinando sem ter acesso a um amplo debate acerca do tema, não ouvindo opiniões favoráveis, contrárias e o embate de posições que se daria através de reuniões presenciais, como assembleias, reuniões abertas, conselhos de centros acadêmicos etc.; (3) as pessoas participantes não puderam opinar de forma qualitativa, explicando seus posicionamentos e gerando um debate aprofundado; (4) a participação foi limitada àqueles que tiveram acesso ao link do questionário publicado nas páginas e grupos relacionados à UFSCar em redes sociais, ou seja, excluindo discentes sem acesso à internet; (5) o momento em que foram divulgados os resultados era diferente do das respostas ao formulário: “a suspensão das aulas agora é por tempo indeterminado e a propagação do vírus é mais preocupante”. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1DrBzZZFT2hDjyDCISoNrhOITJDfNJiecEaTuJ6o8tiM/edit>. Acesso: 10 set. 2022.

⁶ Conforme o documento, das 2.620 respostas, 1.423 eram do campus de São Carlos, 761 de Sorocaba, 249 de Araras e 192 de Lagoa do Sino, campus localizado no município de Buri.

do ensino, devido às limitações que o ensino remoto apresenta por ser uma modalidade diferente da presencial, e não uma simples adaptação dos conteúdos; (3) dificuldade de se realizar atividades online por questões ligadas à concentração, de adequação do ambiente ou tempo disponível; (4) agravamento de questões ligadas à saúde mental, de modo geral, abalada durante a pandemia devido às incertezas, riscos de vida e dificuldades econômicas dos familiares; (5) método avaliativo e garantia de participação das avaliações; (6) necessidade de formação mais sólida e estruturada para discentes ingressantes, que necessitam de maior diálogo com docentes, que por sua vez precisam nivelar conteúdos entre as turmas; (7) disciplinas que contam com conteúdo prático e/ou laboratorial, impedidas de realização virtual.

Das 2.620 respostas, 84,2% apontavam não ter nenhum impedimento para realizar atividades remotas, enquanto 15,8% diziam encontrar algum impedimento. Dentre os principais motivos se destacavam: (1) “Não possuo equipamentos para realização de atividades (computador, notebook, tablets etc.)”, com 170 respostas; (2) “Não possuo acesso à internet ou possuo acesso insuficiente para realizar tais atividades”, com 123; (3) “Não tenho condições de realizar atividades nesse momento por questões de saúde mental agravada”, com 57; e “Outros”, com 65.

Em maio de 2020, a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar publicou um relatório de uma consulta realizada de forma online à categoria estudantil no mês de abril, indagando as condições de acesso à internet e computadores, as condições pessoais no contexto de pandemia e a viabilidade de cursarem atividades remotas. Em 49 páginas, o documento busca analisar as repostas e qualificar a situação de 7.483 discentes respondentes do questionário⁷. Do total de estudantes ativos, uma parcela de 34,5% não respondeu ao questionário e não estava inscrita em atividades do calendário suplementar. Do número restante, 65,5% de estudantes em atividade, a maioria — um total de 85,5% — respondeu dizendo que estava “potencialmente apta” para o ensino por meio virtual. A menor fração desses 65,5% era constituída por casos “mais críticos” de acesso — cerca de 8,5% do número de respondentes — e com “precariedade de acesso” — cerca de 5,1% (UFSCar, 2020a).

Em nota conjunta (DCE, 2020d), publicada em 28 de maio de 2020, o diretório central e os centros acadêmicos de todos os campi da UFSCar, contestaram as decisões que foram tomadas por parte da instituição acerca do ensino remoto:

⁷ Sendo 4.872 de São Carlos, 1.483 de Sorocaba, 622 de Araras e 533 de Lagoa do Sino, em Buri.

(...) o CoG) deliberou que num primeiro momento seria permitida a oferta de atividades à distância de caráter optativo, como as disciplinas de extensão (ACIEPEs) e as disciplinas de conclusão do curso em semestre suplementar. De forma paralela, realizou uma consulta virtual aos docentes e discentes objetivando levantar dados que fomentassem o debate sobre EaD e elaboração de um novo calendário acadêmico. Os resultados apresentados pela Instituição apontam, de forma otimista, que parte dos alunos tem condições adequadas para realizar atividades remotas, ignorando, por outro lado, que cerca da metade dos discentes não respondeu ao questionário, dando, ainda, pouca relevância aos apontamentos feitos sobre algumas das dificuldades encontradas para realização das atividades remotas. Como proposta, a UFSCar apresenta a possibilidade de que alunos sem acesso à internet e equipamentos digitais se desloquem até os campi e utilizem seus equipamentos, o que sabemos ser inviável para muitos discentes sem meios seguros de deslocamento e, além disso, imprudente diante das orientações de isolamento social sempre que possível (DCE, 2020d).

Retomando discussões anteriores (DCE, 2020c), o documento assinado pelas entidades estudantis reforça que as aulas remotas adotadas durante a pandemia, “ao mesmo tempo em que preveem a continuidade do calendário acadêmico e a suposta possibilidade de aprendizado, ignora as desigualdades estruturais que marcam a realidade brasileira e atinge o lar de milhares de estudantes”.

O posicionamento contrário das entidades ao ensino remoto em contraposição aos anseios da maior parte das e dos discentes — a parcela que pôde ser visibilizada pela instituição através das pesquisas online —, bem como as análises quantitativas das respostas aos questionários, que, diga-se de passagem, não levaram em conta o bem-estar físico e mental das e dos discentes, foram impedimentos relevantes ao processo político de se barrar as medidas do ensino remoto. Problemas semelhantes foram enfrentados pelas outras categorias da comunidade universitária, que, ao se verem impossibilitadas da mobilização presencial, não conseguiram construir outras formas de resistência que não fosse a pressão política nos conselhos superiores.

As tensões internas decorrentes da forma de gestão à qual a universidade estava submetida e, sobretudo, a urgência do tema, favoreceram a implementação dessa modalidade de ensino que, realizada em meio a carências financeiras, técnicas e dificuldades pedagógicas, teve que ser ajustada ao longo do próprio processo pela comunidade universitária e, também, pela própria gestão da instituição.

3 OBSERVAÇÕES CRÍTICAS A PARTIR DE UMA DISCIPLINA OFERTADA NO ENPE

Objetivando lançar luz às possíveis dimensões importantes, e secundarizadas, no processo de implantação e vigência do ensino remoto emergencial na UFSCar, buscamos ouvir discentes que se matricularam e realizaram uma disciplina oferecida nesse sistema, a saber, Economia Geral. A disciplina foi ministrada para discentes de diversos cursos, integrando especialmente as e os discentes das áreas de ciências exatas e humanas, sendo uma disciplina ofertada todos os semestres para os cursos de Ciência da Computação, Engenharia de Materiais, Química e Engenharia Química, mas que, em função de ser uma disciplina optativa para outros cursos, tem, sempre, aproximadamente 100 discentes. Cabe destacar que a disciplina foi ministrada entre 22 de fevereiro a 17 de abril de 2021, oito semanas, equivalendo ao segundo semestre letivo de 2020 e contando com aulas síncronas de cerca de duas horas semanais.

Os questionários, aplicados pela plataforma Google Forms, foram respondidos de modo voluntário e garantiam a possibilidade de anonimato. Foram obtidas 64 respostas do total de 198 discentes que se matricularam na disciplina⁸, totalizando 32,32%. Com questões fechadas⁹, o questionário foi composto por quatro tópicos tratando do funcionamento da disciplina, do uso dos recursos online, da opinião das e dos discentes quanto ao docente e monitoria e, por fim, uma autoavaliação das e dos matriculados. Após as perguntas fechadas, havia um tópico em aberto onde poderiam ser escritas impressões sobre os tópicos do formulário ou da disciplina de modo geral. Nesse espaço, foram obtidos 23 comentários sobre os pontos fracos ou negativos da disciplina; 27 sobre os pontos fortes ou positivos; e 14 comentários livres.

Deste modo, destaca-se o número considerável de comentários feitos no espaço aberto do questionário com relação às dificuldades encontradas durante a disciplina por conta das terminologias próprias das ciências econômicas. Entendemos que situações como essa foram agravadas no processo de ensino e aprendizagem colocado em prática

⁸ A disciplina foi dividida em duas turmas com 99 discentes cada. Cabe ressaltar que a procura por matrículas foi maior do que aquela que efetivamente se realizou, pois em função das restrições técnicas relacionadas ao pacote de serviços digitais da Google, adquirido pela instituição, não foi possível realizar aulas síncronas na plataforma de videoconferência com mais de 100 pessoas, o que acabou determinando o máximo de matrículas nas turmas. Adianta-se que, por meio de dados fornecidos pela ProGrad, constatou-se que a disciplina em questão teve apenas um cancelamento, quatro reprovações e onze suspensões, demonstrando baixo índice de cancelamento, reprovação e suspensão.

⁹ As perguntas foram aplicadas conforme a escala de Likert, na qual 1 era totalmente insatisfatório e 5 era totalmente satisfatório. Esse escalonamento permite que, a partir do escore geral, haja medida razoavelmente boa da variável, possibilitando compreensão dos melhores indicadores (BABBIE, 2003).

na UFSCar, visto que o período de contato entre discentes e o docente foi menor do que seria no caso presencial, além da redução da possibilidade de trocas de comentários e percepções sobre o conteúdo tratado entre essas partes, e, em especial, entre as e os discentes, que no diálogo entre si, ensinam e aprendem.

A análise das respostas das e dos discentes ao questionário ajuda a compreender os limites e as possibilidades do ensino remoto. Em tempo, informamos que o questionário tinha tópicos e questões que não nos valeremos para nossa análise neste artigo, justamente por serem deveras específicas. Discorremos acerca de três tópicos: (1) o funcionamento da disciplina, a fim de apresentar as contradições entre o ensino remoto e o presencial; (2) o uso de recursos online, para demonstrar as novas possibilidades de acesso ao conhecimento, registro de informações e ferramentas complementares no processo de ensino e aprendizagem; e (3) a autoavaliação das e dos discentes, podendo, ainda que tangencialmente, qualificar os dados percentuais.

3.1 SOBRE O FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA

A primeira categoria de perguntas buscou compreender, de modo geral, a percepção das e dos discentes a respeito da disciplina, envolvendo, principalmente, questionamentos sobre os impactos do conteúdo discutido. A primeira pergunta tinha como base a clareza do programa de ensino, visando saber se foi possível, às e aos discentes, acompanhar o cronograma semanal através do mesmo.

O programa de ensino foi pensado pelo docente visando facilitar o dia a dia das e dos discentes, para que pudessem ter conhecimento das aulas ministradas durante o curso inteiro e, assim, organizarem os seus estudos da melhor maneira, pensando no conteúdo semanal que seria apresentado e podendo combiná-lo com o conteúdo que viria a ser disponibilizado nas plataformas utilizadas para o sequenciamento do curso. Das respostas obtidas, 49 pessoas (76,6%) disseram estar totalmente satisfeitas; 11 pessoas (17,2%) satisfeitas; três pessoas (4,7%) se mostraram neutras; e uma pessoa (1,6%) totalmente insatisfeita.

Um dos pontos mais importantes desta parte do questionário foi o rendimento da matéria, a fim de compreender: (1) se os objetivos de aprendizagem foram alcançados; (2) se o conteúdo facilitou a compreensão da realidade socioeconômica do país; e (3) se a disciplina contribuiu ao desenvolvimento intelectual e crítico das e dos discentes. Dentre todas as variáveis, as respostas das e dos discentes se mostraram altamente positivas:

obteve-se que 33 das pessoas respondentes (50%), consideravam-se totalmente satisfeitas por terem alcançados seus objetivos de aprendizagem; que 55 pessoas (85,9%) se consideravam totalmente satisfeitas com o quanto a disciplina ajudou na sua compreensão da realidade social e econômica do Brasil; e que 45 pessoas (70,3%) se consideravam totalmente satisfeitas com a importância que a disciplina teve em seu desenvolvimento intelectual e crítico.

Tais dados demonstram grande adesão por parte das e dos discentes em relação ao curso, apontando contentamento com os resultados, apesar das mudanças e dificuldades enfrentadas no decorrer do ENPE. Porém, em consonância a isto, comentários posteriores trouxeram certa divisão de opinião em relação à carga horária da disciplina, que evidentemente sofreu redução ao ser adaptada.

Os resultados sobre a carga horária semanal do ENPE demonstraram que a maioria das pessoas (57,8%) estava totalmente satisfeita com o aproveitamento e o cumprimento da mesma, e que apenas 23,4% estavam satisfeitas. Todavia, 12,5% apontaram neutralidade, 4,7% estavam insatisfeitas e 1,6% totalmente insatisfeita.

Analisando os comentários feitos por discentes a respeito deste tema, pôde-se ter maior clareza sobre alguns dos pontos negativos, tais como as horas de aula e a organização semestral do ENPE. Alguns exemplos são: “Pela forma do ENPE, a disciplina fica muito enxuta”; “Muito rápido por ser uma matéria bloco A; foi objetivo e claro, com o tempo proposto. Acredito que com maior tempo seria possível explorar mais”; “O único ponto negativo é o tempo curto em relação ao presencial, não nos permitiu tanta discussão em aula”; “Assuntos reduzidos”; “Poderia ter mais semanas”.

Em que pese, à primeira vista, parecer positiva a avaliação da disciplina Economia Geral, seu desenvolvimento e adaptação ao cenário remoto, é necessário considerar que o encurtamento da disciplina ministrada em um bloco de oito semanas de aulas, dificultou ou reduziu o processo de ensino e aprendizagem, havendo redução das discussões e interações que poderiam ocorrer no cenário presencial.

3.2 SOBRE OS RECURSOS ONLINE

A segunda categoria de questões era sobre os recursos online utilizados no desenvolvimento da disciplina, a saber: Google Classroom, Google Meet, WhatsApp e e-mail. Sobre o primeiro recurso, principal plataforma de compartilhamento de conteúdo e comunicação, ao questionarmos sobre a organização e facilidade de acesso aos materiais

disponíveis, a maioria, 52 pessoas (81,3%), considerou-se totalmente satisfeita; sete pessoas (10,9%) satisfeitas; três pessoas (4,7%) consideraram razoável; e duas pessoas (3,2%) insatisfeita e totalmente insatisfeita.

O docente responsável pela disciplina, ciente da redução da carga horária que a mesma sofreu em decorrência da adaptação ao calendário remoto, buscou diminuir os rebatimentos desta redução no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo. A principal tática adotada foi a criação e a disponibilização de conteúdos assíncronos que, combinados com os conteúdos síncronos, poderiam complementar os assuntos e democratizar o acesso ao debate, uma vez que poderiam ser acessados em qualquer momento ao longo do curto período letivo por parte das e dos discentes matriculados. Os comentários ao final do questionário apontam que tais dinâmicas podem complementar o ensino durante a aula, e reforçam o argumento apontado anteriormente sobre o encurtamento da carga horária ter sido um problema.

Quando questionadas se o conteúdo das aulas assíncronas se complementava ao das aulas síncronas, houve concordância por parte da maioria, com 46 pessoas (71,9%) totalmente satisfeitas. Aqui é importante destacar que, apesar da elevada concordância, este não é um ponto que nos permite dimensionar avaliação positiva em relação ao aprendizado das e dos discentes, visto que, na ausência de uma efetiva interação ente docente e discentes, tirar dúvidas, expor curiosidades e relatos de experiência são dificultados pela dinâmica virtual. Além disso, o sentido empregado nos materiais pode ser diferente daquele que é apreendido pelas e pelos discentes.

Na última pergunta da segunda categoria do questionário, as e os discentes puderam avaliar os meios de comunicação utilizados, indicando se haviam facilitado a comunicação com o docente e a monitora da disciplina. Aqui, 58 pessoas (90,6%) disseram estar totalmente satisfeitas; apenas três (4,7%) disseram estar satisfeitas; e o restante das e dos discentes expressou neutralidade. Acrescenta-se que o uso das diversas formas de comunicação, incluindo e-mails, aplicativos de mensagens, além das plataformas usuais, não é regra por parte das e dos docentes da universidade. Deste modo, a avaliação positiva expressiva também pode se dar em função de uma comparação das e dos discentes ao corpo docente, de modo geral, e os instrumentos dos quais se valem para se comunicarem com suas respectivas turmas.

3.3 SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO

A última categoria do questionário, e também a última categoria a ser analisada neste artigo, tinha como intuito obter uma autoavaliação das e dos discentes para, assim, saber como foi a prática da disciplina. A primeira questão levantada foi a quantidade de aulas síncronas assistidas pelas e pelos discentes, obtendo respostas variadas. Das 64 pessoas que responderam ao questionário, 30 (46,9%) assistiram a todas as aulas, isto é, às oito aulas síncronas; 16 pessoas (25%) a sete ou seis aulas; 11 (17,2%) a cinco aulas; três (4,7%) apenas a metade das aulas; duas (3,1%) a três aulas; e outras duas (3,1%) a duas ou apenas uma aula.

A maioria das e dos respondentes assistiu, pelo menos, cinco aulas síncronas, mostrando uma certa, mas não total, disponibilidade para o acompanhamento das mesmas. Não desconsideramos a notória necessidade dos dispositivos tecnológicos e do acesso estável à internet para participação síncrona das aulas, e justamente por isso todas as aulas foram gravadas e compartilhadas no Google Classroom para acesso posterior à sua realização, visando ampliar as possibilidades para que todas e todos os discentes pudessem, por um período relativamente longo, conferi-las. Observa-se que mesmo com esta ação, mais da metade das e dos discentes não assistiram a todas as aulas — considerando, ainda, que foram poucas.

Nesse contexto, a internet passa a existir como necessidade básica ao ensino, criando dependência não apenas dela, mas também da qualidade de conexão, visto que pequenos momentos de queda interferem na transmissão de videochamada pelas plataformas. O seguinte comentário explicita tal dificuldade e ilustra essa afirmação: “Senti dificuldade de acompanhar as aulas síncronas devido à problemas com conexão e falta de um notebook. Isso me prejudicou bastante também na prova final (...). Esses são os principais fatores que dificultam o ENPE, fatores externos”.

Como adiantado, houve disponibilização de diversos materiais na plataforma Google Classroom, como textos, slides, videoaulas gravadas e as gravações de aulas síncronas. Em função disso, apresentamos preocupação em avaliar o acesso das e dos discentes aos materiais indicados e disponibilizados, tentando abranger tanto as aulas síncronas quanto as assíncronas. Sobre o acesso a todos esses materiais, 34 discentes (53,1%) disseram ter acessado a todos os materiais; 19 (29,7%) a maioria; e nove (12,5%) a alguns ou nenhum. Houve, ainda, duas respostas em branco. Sobre os materiais

assíncronos — complementares —, em específico, 28 (43,8%) disseram acessar todos os materiais; 27 (42,2%) a maioria; e oito (12,5%) a alguns ou poucos.

As duas respostas anteriores demonstram uma boa quantidade de acesso aos conteúdos, porém, vale destacar a possibilidade de matrícula das e dos discentes em outras disciplinas, bem como a disponibilização excessiva de materiais como fatores que podem ter impedido maior acesso e uso dos materiais.

Sobre a discussão a respeito da flexibilidade do ensino remoto e, assim, o seu caráter positivo para as e os discentes, é importante deixar claro que essa não é uma conclusão possível de se realizar sem as mediações necessárias. Ao mesmo tempo em que 53,1% das pessoas respondentes se colocaram como totalmente satisfeitas com o acesso a todos os materiais do Google Classroom, apenas 43,8%, ou seja, menos da metade, disse ter acessado todos os conteúdos assíncronos. Este resultado pode nos levar a conclusão de uma certa preferência, por parte das e dos discentes, às gravações de aulas síncronas, as quais podem estar mais associadas à vivência em sala de aula, obtendo, mesmo que a distância, uma dinâmica que já é conhecida por parte das e dos discentes. É necessário, ainda, problematizar as afirmações de que o tempo flexível das e dos discentes, combinado à suposta liberdade de ação, se reverte em uma maior dedicação aos seus estudos e às questões trabalhadas em aula. O amplo acesso à informação e comunicação instantânea no ambiente educacional, de modo síncrono ou assíncrono, por meio da influência das ferramentas tecnológicas, pode ser falho e não necessariamente se viabilizar na prática.

A última questão buscou realizar uma análise geral do desenvolvimento das e dos discentes durante o curso, com respostas diversas sobre o desempenho, embora com 51 pessoas (79,7%) mostrando-se satisfeitas, elemento que, combinado com as respostas anteriores, mostra uma efetiva dedicação por parte das e dos discentes.

Acrescenta-se, ainda, os comentários positivos feitos pelas e pelos discentes às formas avaliativas, bem como à didática e atenção do docente responsável pela disciplina ao final do questionário. Neste sentido, uma observação interessante sobre esses comentários é com relação à satisfação em relação a matéria no contexto do ENPE: “Para mim, essa disciplina foi muito boa no ENPE, sendo uma das melhores nesse momento”; “Gostei da disponibilização das aulas e conteúdos assíncronos e a quantidade de trabalhos (que foi tranquila e produtiva)”; “Não acho que o ENPE traga muitos pontos positivos, porém, a disciplina não teve os pontos negativos que geralmente são muito comuns no

ENPE (...); “O principal ponto forte dessa disciplina foram os materiais no Classroom e o aprofundamento das discussões nas aulas”.

Em que pese os comentários positivos com relação à disciplina em questão, há, evidentemente, descontentamento por parte das e dos discentes com o ensino remoto emergencial que foi implementado. A adaptação dos cursos presenciais para a prática remota gerou diversas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Apesar da sua necessidade, em momento emergencial, o ensino remoto apresenta dificuldades práticas relacionadas ao acesso à equipamentos e internet, interferindo diretamente na presença síncrona das e dos discentes em aula, além de complexificar o desenvolvimento e a organização dos estudos, que passam a ser realizados no ambiente domiciliar e, assim, sujeito às dificuldades que lhe são inerentes.

Destaca-se ainda que, além de diferentes métodos avaliativos, adotados por parte das e dos docentes, podendo variar em número e tipos de avaliação — como fichamentos, artigos, seminários, respostas a lista de questões etc. —, há notável heterogeneidade nas formas com que as disciplinas foram ministradas durante o ENPE. Em entrevista com membros de um centro acadêmico da universidade¹⁰, foi diagnosticado uma ampla diversidade de materiais que as e os discentes recebem das e dos docentes de modo assíncrono, e as diferentes formas com que as atividades síncronas são desenvolvidas, dentre elas: (1) as audioaulas e (2) as videoaulas com conteúdo expositivo, às quais são disponibilizadas em plataformas de armazenamento ou comunicação junto a outros materiais complementares, sendo seguidas por aulas síncronas, que podem — ou não — ser gravadas e disponibilizadas nas mesmas plataformas em momento posterior; (3) apenas a realização de encontros síncronos, com disponibilização — ou não — de materiais complementares em plataformas de armazenamento e comunicação; e, ainda, (4) apenas a disponibilização de materiais assíncronos, acompanhados de avaliações — semanais ou quinzenais —, com alguns encontros síncronos entre docente e discentes, espaçados pelo bloco de aulas.

Em que pese o fato de que as e os docentes sempre tiveram plena liberdade na construção de seus planos de aula — e, ressaltamos, isto é fundamental —, diante de um cenário generalizado de incertezas, imprevisibilidades e precariedades, é importante haver orientação por parte da universidade com acompanhamento da opinião das e dos discentes e docentes envolvidos, bem como de profissionais das áreas da saúde e

¹⁰ Realizada em setembro de 2021, portanto, durante o ENPE 3.

educação, além de encontros entre docentes visando diagnosticar, dialogar e planejar métodos comuns de ensino no interior dos próprios departamentos.

4 PERSPECTIVAS E ALTERNATIVAS

Em artigo de Santos *et al.* (2021) são apresentadas algumas das políticas de assistência estudantil que foram adotadas pelas universidades federais paulistas no contexto de pandemia, comparando-as entre si e com as ações que eram tomadas no período anterior. Com base nos dados deste levantamento, obtidos nos sites oficiais da UFSCar, elaboramos abaixo uma sistematização das políticas de assistência estudantil às e aos estudantes de graduação durante a pandemia da Covid-19, nos eixos de atenção à saúde; à moradia; à alimentação; aos pais, mães e responsáveis; à inclusão digital; aos auxílios emergenciais; e às regulamentações na permanência.

Quadro 1: Políticas de assistência estudantil realizadas pela UFSCar antes e durante a pandemia da Covid-19 – sistematização de Santos <i>et al.</i> (2021)		
Saúde	Antes	Prestação de serviços de saúde de forma ampliada
	Durante	Ausência de informações sobre a manutenção dos serviços de saúde, exceto atendimento odontológico ¹¹
		Monitoramento dos casos suspeitos de Covid-19 Acolhimento psicossocial com apoio ao luto enfrentado por estudantes e grupos para o controle de ansiedade
Moradia	Antes	Oferecimento de serviços de moradia interna e externa ¹²
	Durante	Auxílio na modalidade de moradia pelo tipo setorial Serviço de moradia com capacidade reduzida, com suporte na higienização e monitoramento das casas
		Oferta de kits de higienização junto ao auxílio moradia
Alimentação	Antes	Restaurantes universitários ¹³ Concessão de bolsa alimentação ¹⁴
		Durante

¹¹ Na realidade, os serviços prestados pela Unidade Saúde Escola (USE) – UFSCar, no campus de São Carlos, passaram a ser realizados de forma remota, assim como os serviços prestados pelos Departamentos de Assuntos Comunitários e Estudantis (DeACE) dos outros três campi.

¹² Destaca-se que a moradia interna é oferecida apenas no campus de São Carlos, e que as bolsas de moradia externa são oferecidas nos quatro campi da UFSCar.

¹³ Silva *et al.* (2021) apontam: “Há restaurantes universitários, mas não em todos os campi da instituição”. Ocorre que os quatro campi da UFSCar contam com serviços de alimentação, embora com particularidades. Diferentes empresas terceirizadas administram e prestam os serviços nos campi de São Carlos, de Araras e de Sorocaba e Lagoa do Sino, sendo que o último campi conta com uma modalidade diferenciada: antes da pandemia, as refeições eram preparadas no campus de Sorocaba e transportadas pela empresa terceirizada para o campus de Lagoa do Sino todos os dias, sendo oferecidas apenas como almoço, uma vez que o campus funciona somente de modo vespertino.

¹⁴ Silva *et al.* (2021) apontam: “não se adotava o auxílio na modalidade alimentação”. Isto, porém, é um equívoco, uma vez que a bolsa alimentação é oferecida a todos os estudantes que contam com bolsa moradia em espécie.

Atenção aos pais, mães e responsáveis	Antes	Oferece o serviço de creche universitária ¹⁵
	Durante	Adota o auxílio pai/mãe como adicional ao auxílio moradia Serviços de creche oferecidos na modalidade remota Não houve alteração no auxílio pai/mãe
Inclusão digital	Antes	Não existiam ações voltadas à inclusão digital Adoção de auxílio para aquisição permanente de computadores pessoais
	Durante	Adoção de auxílio para acesso à internet Concessão de chips
Emergências Institucionais	Antes	Adoção de auxílio na modalidade emergencial ¹⁶
	Durante	Adoção de bolsas emergenciais sob o nome “Benefício de Suporte à Permanência”
Regulamentações	Antes	Edital para o programa de auxílios financeiros tinham caráter periódico, sem limite de vagas
	Depois	Prorrogação e criação de editais adicionais. Incluindo a renovação de todos os auxílios durante a pandemia Monitoramento das estratégias de assistência estudantil em outras universidades federais.

Fonte: Elaboração própria, a partir do trabalho de Santos *et al.* (2021).

É necessário que no cenário pós-pandemia, para além do retorno ao trabalho e aulas presenciais, se leve em conta não apenas as políticas de combate ao coronavírus no espaço universitário — como a realização de reformas estruturais, a disponibilização de equipamentos adequados para evitar a disseminação do vírus nos espaços da universidade e o incentivo às práticas sanitárias necessárias —, mas também os déficits do processo de ensino e aprendizagem, as adequações ao ambiente de trabalho e as carências na permanência estudantil. Neste sentido, no contexto de retorno ao ensino presencial, acreditamos que:

1. É preciso realizar levantamento de dados e entrevistas regularmente, de preferência em conjunto com as entidades representativas, para coletar e analisar informações referentes aos impactos da pandemia na saúde, especialmente mental, na situação socioeconômica etc., não apenas das e dos discentes, mas também de docentes e servidoras e servidores técnico-administrativos.

¹⁵ Importante ressaltar que o serviço é oferecido apenas em São Carlos, que conta com reserva de vagas para filhos e filhas de estudantes da UFSCar na Unidade de Atendimento à Criança (UAC). Destaca-se que por lei, a UAC, assim como outras creches universitárias, não atende exclusivamente a demanda de estudantes mães e pais, mas também a de funcionários e da comunidade externa.

¹⁶ Em que pese Santos *et al.* (2021) afirmarem que “não se adotava auxílio na modalidade emergencial”, importante dizer que a UFSCar oferece uma bolsa chamada “auxílio emergencial” para graduandas e graduandos ingressantes que não contam com nenhuma alternativa financeira para se manter nas cidades onde os campi estão instalados enquanto não é feita a seleção nos editais de permanência.

2. Os departamentos, junto ao corpo docente, precisam pensar formas e ferramentas de reposição de conteúdo, a exemplo de ACIEPEs¹⁷, seminários temáticos e laboratórios de monitoria acadêmica.
3. Será necessário que os departamentos readaptem as ofertas de aulas das disciplinas básicas e obrigatórias, com número adequado de discentes.
4. A instituição deve ampliar e otimizar o processo de divulgação, inscrição e seleção das e dos candidatos nos editais de permanência estudantil. Além disso, é importante criar programas de acompanhamento de saúde mental para quem apresentar necessidade, por meio de uma triagem de desistências em disciplinas e cursos.
5. Os centros de ensino devem incentivar os departamentos pertencentes a sistematizarem as dificuldades e as possíveis soluções relacionadas às ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, para que seja possível o aprimoramento das ferramentas próprias da universidade para que sirvam de complemento ao ensino presencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo dados do IBGE, em 2019, 82,7% da população brasileira teve acesso à internet. Apesar de ser uma porcentagem relativamente alta, isso significa que havia 40 milhões de brasileiras e brasileiros sem acesso à internet, seja por falta de interesse, por não saber utilizá-la, pelo valor do serviço ou por falta de disponibilidade para instalação na área de suas residências. Ademais, ter acesso à internet não pressupõe ter qualidade de acesso ou livre acesso — uma vez que alguns pacotes de créditos para aparelhos celulares, por exemplo, não permitem acesso a sites que não sejam determinadas redes sociais.

Dito isto, fica claro que é necessário avançarmos em uma avaliação crítica sobre a reorganização das relações no ambiente educacional com as tecnologias informacionais, uma vez que essas tecnologias têm sido apresentadas apenas como dinamizadoras e criadoras de novos contextos e dispositivos de aprendizagem, passando a encaixá-las como fator valorativo e atualizado (LIMA; BRIDI, 2019). As aludidas facilidades acabam, todavia, sendo desconstruídas quando se observa, dentre outros pontos, que as e os discentes com dificuldades de acesso à internet têm, à priori, dificuldades em se

¹⁷ As Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) são atividades complementares inseridas nos currículos de graduação.

inscrever em editais de permanência estudantil, ou mesmo a responder questionários divulgados e realizados online, que não apenas mensuram e projetam cenários, como amparam decisões institucionais que definirão suas formações profissionais.

Devemos ter um olhar analítico e crítico sobre dados obtidos a respeito do ensino remoto na UFSCar para o próximo período, de retorno e estabilidade dos trabalhos e aulas pós-pandemia, e, de alguma forma, absorver aquilo que dessa experiência possa melhorar a vivência acadêmica, o trabalho e o processo de ensino e aprendizagem nos próximos semestres. É importante ressaltar que além da participação direta da comunidade universitária nas decisões que a atinge diretamente, disponibilizar de melhores meios de comunicação e ampliar as possibilidades de acesso, organização e armazenamento dos conteúdos é crucial para que haja um ensino mais democrático e abrangente, não apenas quando o ensino remoto é empregado.

No caso da UFSCar, destaca-se que o número de desistências, reprovações e cancelamentos de disciplinas por parte das e dos discentes não foi levado em consideração no momento de replanejamento dos ENPEs 3 e 4, que deram sequência ao ensino remoto no segundo ano de pandemia da Covid-19. Além disso, também não se considerou os efeitos econômicos negativos que a pandemia trouxe às famílias da classe trabalhadora, atingindo a qualidade de vida das e dos discentes e, sobremaneira, a permanência estudantil.

Esperamos que com essa publicação, mais do que evidenciarmos as carências e dificuldades encontradas nesse processo, possamos provocar novas perspectivas e alternativas.

REFERÊNCIAS

- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BERMÚDEZ, Ana Carla. **Na contramão, reitoria da UFSCar diz ver potenciais vantagens no Future-se**. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/14/na-contramao-reitoria-da-ufscar-diz-ver-potenciais-vantagens-no-future-se.htm>. Acesso: 10 set. 2022.
- BEZERRA, Wilson Alves. **Intelectuais repudiam judicialização da reitoria contra estudantes da UFSCar**. **Brasil de Fato**: Opinião, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/21/artigo-or-intelectuais-repudiam-judicializacao-da-reitoria-contra-estudantes-da-ufscar>. Acesso: 10 set. 2022.
- DCE Livre - UFSCar. **Subsídios para o debate sobre o ensino remoto na UFSCar**. 2020a. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xs15080>. Acesso: 10 set. 2022.
- DCE Livre – UFSCar. **Resultado da consulta online acerca da realização de atividades à distância na UFSCar**. 2020b. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1DrBzZZFT2hDjyDCISoNrhOITJDfNJiecEaTuJ6o8tiM/>. Acesso: 10 set. 2022.
- DCE Livre - UFSCar. **Síntese do debate - Conselho de Centros Acadêmicos (CCA) multicampi**. 2020c. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1gbE_cHGCCyd-GHNZLrGy0UharQoPCUJuJ7P43w4Ts2w. Acesso: 10 set. 2022.
- DCE Livre – UFSCar. **Nota pública do DCE Livre e das entidades representativas de base da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sobre o Ensino Remoto**. 2020d. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1yycFVNFrDMOU9wO5I_vIab0GnBvN-2oIAaLTXvUbQU. Acesso: 10 set. 2022.
- DCE Livre – UFSCar. **Síntese das análises e propostas debatidas em Conselho de Centros Acadêmicos da UFSCar**. 2020e. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/14va9yVOodhudl6-Y6UNPgZYsn2cbJAWAO5sJwjtd49A/edit>. Acesso: 10 set. 2022.
- LIMA, Jacob Carlos; BRIDI, Maria Aparecida da Cruz. Trabalho digital e emprego: a reforma trabalhista e o aprofundamento da precariedade. **Caderno CRH**, v. 32, n. 86, 2019.
- UFSCar. **Consulta aos docentes acerca de suas condições de acesso ao ensino por meios virtuais**. Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2020a. Disponível em: https://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/42044_leitura_das_respostas_formulario_discente.pdf. Acesso: 10 set. 2022.
- SANTOS, Eduardo H. M. *et al.* A assistência estudantil e a Covid-19: o contexto das universidades federais paulistas. **Serviço Social em Perspectiva**, v. 5, n. 2, 2021.