

UNIVERSIDADE MULTICAMPI EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

MULTICAMPI UNIVERSITY IN PANDEMIC TIMES AND THE CHALLENGES OF REMOTE TEACHING

LA UNIVERSIDAD MULTICAMPI EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Nayana Cristina Gomes Teles¹

Fabrcio Valentim da Silva²

Tiago Pereira Gomes³

Resumo: Discute-se, neste artigo, os desafios do ensino remoto em uma Universidade multicampi, em tempos de pandemia, mediados pelos resultados de uma pesquisa realizada durante os meses de maio e junho de 2020. A amostra do estudo constituiu-se de respostas de docentes, tcnicos administrativos em educaao e discentes de uma Universidade Federal da regioo norte do Brasil sobre “Aulas no presenciais fora da universidade durante a Pandemia de COVID-19”. Para fins de anlise, as respostas foram agrupadas em quatro categorias: Infraestrutura da Universidade Acesso a internet; Qualidade do processo ensino-aprendizagem realizado exclusivamente por via remota; Garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos e aprofundamento das desigualdades. Conclui-se que e preciso ter clareza sobre a impossibilidade de garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos em um

¹ Psicloga, Especialista em Psicologia Clinica, Mestre e Doutora em Psicologia da Educaao pela PUC/SP, Professora Adjunta II do Instituto de Cincias Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas. Professora Colaboradora do Programa de Pds-Graduacao em Educaao (PPGE) da FAGED/UFAM. Pesquisadora na area de formacao de professores e desenvolvimento profissional docente. E lider do Grupo de Pesquisa em Educaao, Formacao e Ensino para a Diversidade (GPEFED) que reune professores das areas de Educaao e Ensino de Cincias que atuam no ICET/UFAM. Desenvolve projetos de pesquisa e intervencao com financiamentos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnolcgico (CNPq) e da Fundacao de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5861-7674>. E-mail: nayanateles@ufam.edu.br.

² Pedagogo. Mestre e Doutor em Educaao pela Universite de Montral. Professor Adjunto III do ICET/UFAM. E Vice-lider do Grupo de Pesquisa em Educaao, Formacao e Ensino para a Diversidade (GPEFED) no ICET/UFAM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8721-7103>; e-mail: fvalentims@yahoo.com.br.

³ Mestre em Educaao pela Universidade Federal do Piau (2018). Especialista em Lingua Brasileira de Sinais com Habilitacao em Docencia e Interpretacao pela UNIFSA (2012). Especialista em Gestao e Supervisao Escolar com Docencia do Ensino Superior-IESM (2013). Graduado em Pedagogia pela UNIFSA (2010). Pesquisador do Nucleo de Estudos sobre Formacao, Avaliacao, Gestao e Curriculo- NUFAGEC/UFPI. Foi professor da Educaao Basica da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI (2011-2019). Coordenador Local do PARFOR/UESPI- nucleo de Jose de Freitas-PI (2017-2019). Atualmente e professor assistente do Instituto de Cincias e Tecnologias -ICET da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Tem experiencia na area de Educaao, atuando principalmente nos seguintes temas: Educaao Infantil. Formacao de professores. Praticas Pedagogicas. Pratica docente. Saberes e fazeres docentes. Ensino e aprendizagem infantil. Avaliacao, Gestao e Curriculo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8324-3723>. E-mail: ti-pg@hotmail.com.

cenário de profundas diferenças. O ensino remoto, sem um esforço do governo federal em propiciar aos estudantes vulneráveis condições de acessibilidade, pode aprofundar as desigualdades sociais e educacionais. Logo, é preciso pensar agora no pós-pandemia, e nas medidas que serão adotadas para solucionar as possíveis defasagens na formação dos estudantes universitários.

Palavras-chave: Universidade. Ensino Remoto. Pandemia. COVID-19.

Abstract: This article discusses the challenges of remote education in a multicampi University in times of pandemic, mediated by the results of a survey conducted during the months of May and June 2020. The study sample consisted of answers from professors, administrative technicians in education and students from a Federal University in the northern region of Brazil about “Non-face-to-face classes outside the university during the COVID-19 Pandemic”. For analysis purposes, these answers were grouped into four categories: University Infrastructure Internet access; Quality of the teaching-learning process carried out exclusively remotely; Guaranteeing the learning rights of all students and sinking inequalities. It is concluded that it is necessary to be clear about the impossibility of guaranteeing the learning rights of all students in a scenario of profound differences. Remote education without an effort by the federal government to provide vulnerable students with accessibility conditions can deepen social and educational inequalities. Thus, it is necessary to think about the post-pandemic and the measures that will be adopted to solve the possible lags in the education of university students.

Keywords: University. Remote Teaching. Pandemic. COVID-19.

Resumen: Este artículo discute los desafíos de la educación virtual en una universidad multicampi en tiempos de pandemia, mediada por los resultados de una encuesta realizada durante los meses de mayo y junio de 2020. La muestra del estudio consistió en respuestas de profesores, técnicos administrativos en educación y estudiantes de una Universidad Federal en la región norte del Brasil sobre “Clases no presenciales fuera de la universidad durante la pandemia de COVID-19”. A efectos de análisis, estas respuestas se agruparon en cuatro categorías: infraestructura universitaria - acceso a Internet; Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado exclusivamente virtual; Garantizar los derechos de aprendizaje de todos los estudiantes y profundizar las desigualdades. Se concluye que es necesario aclarar la imposibilidad de garantizar los derechos de aprendizaje de todos los estudiantes en un escenario de profundas diferencias. La educación virtual sin un esfuerzo del gobierno federal para proporcionar a los estudiantes vulnerables condiciones de accesibilidad puede profundizar las desigualdades sociales y educativas. Por lo tanto, es necesario pensar en la post pandemia y las medidas que se adoptarán para resolver los posibles rezagos en la educación de los estudiantes universitarios.

Palabras-clave: Universidad. Enseñanza virtual. Pandemia. COVID-19.

Introdução

Discute-se, neste texto, dados de uma pesquisa realizada junto a docentes, técnicos administrativos em educação e discentes de uma universidade federal da região norte sobre “Aulas não presenciais fora da universidade durante a Pandemia de COVID-19”, realizada nos meses de maio e junho de 2020. Esta pesquisa de opinião foi concebida e realizada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação com o objetivo entender o impacto da suspensão do calendário acadêmico na vida acadêmica, social e econômica da comunidade universitária, e

nortear a tomada de decisão da Instituição de Ensino Superior (IES) sobre a adoção, ou não, de aulas na modalidade de ensino remoto.

A IES em questão situa-se na região norte e está presente em seis cidades do Amazonas, Estado que possui a maior área territorial do Brasil e tem no transporte fluvial o principal meio de deslocamento da população. Manaus, capital do Amazonas, foi a primeira cidade brasileira a sucumbir diante do crescimento de casos do novo coronavírus, cenas como o enterro de vítimas em valas coletivas e contêineres frigoríficos instalados ao lado dos principais hospitais para depositar os corpos chocaram a população e permanecerão, por muito tempo, na memória dos amazonenses.

O primeiro caso confirmado de COVID-19 no estado do Amazonas ocorreu no dia 13 de março de 2020, neste mesmo dia, o reitor da universidade objeto desta análise suspendeu as atividades presenciais acadêmicas e administrativas pelo prazo de quinze dias, a iniciar no dia 16 de março, suspensão que seria prorrogada até o mês de dezembro de 2020. No dia 23 de março, o governador do Amazonas decreta estado de calamidade pública e o fechamento de estabelecimentos comerciais e de lazer. Apesar da medida, a baixa adesão da população ao isolamento social e o despreparo dos sistemas públicos de saúde do Amazonas para lidar com uma crise sanitária dessa magnitude levaram ao rápido aumento do número de casos e ao estrangulamento dos sistemas de saúde e funerário.

O mês de abril foi marcado pelo caos, principalmente na capital, Manaus, que, à época, era a única cidade do Amazonas com leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), atendendo toda a demanda de um estado com cerca de 3,874 milhões de habitantes. O colapso do sistema de saúde produziu cenas trágicas como a morte de pessoas por falta de respiradores, corpos mantidos por longos períodos nos corredores dos hospitais e mortes nas residências de doentes das mais variadas patologias em virtude da dificuldade de atendimento médico e do medo de contaminação pelo coronavírus.

Diante deste trágico cenário, a universidade em questão se mobilizava para a regulamentação do trabalho remoto, excepcional e temporário, com exceção das atividades essenciais. O ineditismo da situação vivenciada dificultava dimensionar que a Pandemia duraria tanto tempo, e o que se percebe nos dados aqui trazidos é uma resistência significativa, por parte de uma parcela da comunidade universitária, a adesão ao ensino remoto, resistência essa que foi gradativamente diminuindo com o passar do tempo e diante da inércia do governo federal, que, associada ao negacionismo da pandemia e a escândalos de corrupção nas verbas destinadas ao enfrentamento da crise, manteriam o Brasil, e o

Amazonas, por muito tempo sob a ameaça de uma nova “onda” de aumento expressivo de infectados e mortos pela COVID-19, o que ocorreu de fato nos meses de janeiro e fevereiro de 2021.

Sem perspectivas para uma solução eficiente da crise sanitária a curto prazo, as universidades públicas brasileiras começaram a acenar para a adesão ao modelo de trabalho remoto, ainda sem qualquer direcionamento ou suporte do Ministério da Educação (MEC). No que se refere a atuação do MEC no enfrentamento a Pandemia, é salutar registrar que, em 20 de abril de 2020, o MEC cria um portal para monitorar o funcionamento e as principais ações das Universidades, dos Institutos Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e do Colégio Pedro II durante a pandemia do novo coronavírus, e por muito tempo, as únicas ações do MEC foram monitorar e cobrar.

A ausência de direcionamentos do MEC na maior crise sanitária dos últimos 100 anos é coerente com a orientação ideológica ultraliberal adotada no Governo Jair Bolsonaro que tem, como peças-chave para as políticas educacionais, a avaliação e o controle. Na visão dos defensores do Estado Mínimo, o papel do Estado é o de regulador, “[...] aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade” (SAVIANI, 2020, p.2). Acrescentaríamos à citação de Saviani (2020) que, no caso brasileiro, a avaliação e o controle ocorrem com poucas (ou nulas) contrapartidas do governo federal, traindo a lógica neoliberal que vê na bonificação da meritocracia e do alcance de resultados a principal garantia de melhoria da qualidade da educação.

A primeira ação concreta do MEC relacionada ao enfrentamento da crise aconteceu na segunda quinzena do mês de agosto de 2020, decorridos cinco meses de suspensão das atividades presenciais nas universidades, com a propositura de um programa de fornecimento de dados de internet para estudantes de baixa renda de universidades e institutos federais, divulgado como “a solução” do acesso à internet para alunos em vulnerabilidade. Porém, embora o Ministério da Educação (MEC) tenha anunciado em 17 de agosto a conclusão da licitação feita pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) para o fornecimento de conectividade de internet aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica com a promessa de viabilizar, no segundo semestre de 2020, conectividade aos alunos que não tenham renda suficiente para contratar o serviço de banda larga em seus domicílios, os chips só foram entregues a IES objeto deste estudo, no mês de dezembro de 2020.

A pressão do MEC, somada a necessidade de se organizar administrativamente, levaram esta IES a emitir, nos meses de março e abril de 2020, duas Instruções Normativas com o intuito de regulamentar o trabalho remoto de docentes e técnicos administrativos em educação. Estes documentos geraram desconforto em significativa parcela dos docentes por suas características de vigilância e controle e por propor instrumentos de fiscalização do trabalho docente que não foram definidas pelos Conselhos Superiores da Universidade, e, embora seguissem orientações preconizadas pelo MEC (Instrução Normativa n.º 19/2020-ME e Instrução Normativa n.º 21/2020-ME) foram tornadas sem efeito.

Além dos documentos supracitados, outros, como um Guia de Orientações para a realização de atividades de ensino e pesquisa, foram criados. Merecem destaque duas Portarias emitidas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (uma no mês de abril e outra no mês de maio) com o objetivo de permitir a realização de atividades de ensino por meio de ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), à época, a permissão para o uso exclusivo de TIC's no ensino de graduação ficou circunscrita a atividades acadêmicas complementares, porém, as referidas portarias, levadas para discussão nos conselhos superiores da Universidade, acirraram a discussão sobre a possibilidade de retomada das atividades de ensino por meio remoto, e a adoção ou não dessa prática, na universidade objeto desta análise, está longe de consenso.

Apesar das tensões e resistências, em agosto de 2020 a Universidade aprova a retomada das atividades acadêmicas por trabalho remoto, com uso de TIC's, de adesão voluntária para docentes e discentes, em um período excepcional com duração de 75 dias, nos meses de setembro a dezembro de 2020. Ao longo dos meses de junho a dezembro de 2020, com intermédio de uma Comissão Interinstitucional constituída para este fim, a IES discutiu, coletivamente, as possibilidades de retomada do calendário acadêmico 2020.01, suspenso no mês de março de 2020. Em fevereiro de 2021, foi aprovada a resolução com o novo calendário acadêmico, retomando o período 2020.01 em 29 de março de 2021, com duração de 90 dias letivos e podendo acontecer nos formatos remoto, presencial ou híbrido, dependendo das condições de biossegurança e coerente com as peculiaridades de cada curso.

Decorrido um ano do início da crise sanitária, o cenário que se desenha para a retomada do calendário acadêmico é complexo, o atraso do governo federal na aquisição e distribuição das vacinas, somada a incompetência do Ministério da Saúde na condução da crise, cujo mais recente capítulo foi a falta de oxigênio nos hospitais do Amazonas, causando

a morte por asfixia de dezenas de pacientes, empurra as universidades para o ensino remoto e para a precarização da formação dos futuros profissionais.

Assim, é salutar discutir os riscos assumidos na transposição forçada da sala de aula física para os espaços virtuais, pois não há alternativa sanitária segura ao uso exclusivo de ferramentas de informação e comunicação nas atividades de graduação, sem a vacinação da população. Nesse cenário, outra discussão necessária é a possibilidade de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos em um cenário de profundas diferenças e dificuldades de acesso às tecnologias da informação e da comunicação, sem aprofundar as desigualdades sociais em períodos de trabalho remoto.

Caminhos metodológicos: a construção do corpus e análise dos dados

A abordagem metodológica deste estudo está ancorada na pesquisa quali-quantitativa apoiada nos estudos de Gatti (2002; 2004), Gamboa (1995), Minayo (1994), Richardson (1999) e Santos Filho (1995). Compreende-se que a prática social e educativa é mobilizada pelas subjetividades, pelo contexto social, histórico e político, cujas expressões encontram-se em dados documentais e/ou estatísticos. Logo, o entrecruzamento destes dados possibilitou aos autores dados consistentes em relação às ações da universidade no atual contexto de pandemia.

Compõe o *corpus* de análise deste artigo, dados coletados junto a 1.228 docentes e 6.664 discentes, que responderam a enquete sobre “Aulas não presenciais fora do espaço físico da universidade durante a Pandemia de COVID-19”. A pesquisa utilizou o Google Formulários e os docentes, e discentes a ela tinha acesso através do sistema e-campus, o que impediu que não membros da comunidade acadêmica respondessem à pesquisa.

O questionário continha questões abertas e fechadas, trazendo, ao final, um espaço aberto para comentários. Para os docentes foram feitas as seguintes perguntas: quantidade de disciplina(s) que ministra; tipo de transporte utilizado para se deslocar até a universidade; ferramentas tecnológicas que dispõe para a realização do trabalho remoto (Tablete, celular, notebook, computador de mesa, etc.); acesso à Internet banda larga em casa e a plano de dados móveis (4G); grau de dificuldade para ministrar aulas por educação à distância ou ensino remoto; fatores de risco para o retorno presencial às aulas (Pertence ao grupo de risco ou reside com alguém do grupo de risco; dispõe de plano de saúde; tem filhos em idade escolar); foi diagnosticado ou convive com alguém que foi diagnosticado com COVID.

Os estudantes foram questionados sobre sua renda familiar, forma de deslocamento para a universidade, ferramentas tecnológicas que dispõe para a realização de aulas remotas; acesso à Internet banda larga em casa e a plano de dados móveis (4G); grau de dificuldade para assistir aulas por EAD ou ensino remoto/mídias digitais; se reside com pessoa do grupo de risco para a COVID-19, ou se pertence ao grupo de risco; se possui plano de saúde e se algum familiar testou positivo para COVID-19.

Como já dito, todas as perguntas do questionário foram acompanhadas de um espaço para comentários, porém, neste artigo, dadas as limitações de tempo e espaço, opta-se pela análise quantitativa das questões gerais relacionadas a realização do ensino remoto, ilustradas pelos comentários da última questão aberta, que pedia para os sujeitos darem sua opinião sobre o tema “Aulas presenciais fora da universidade durante a Pandemia da COVID-19”.

Comentaram esta última questão 305 docentes e 1598 estudantes, todas as respostas foram lidas e agrupadas nas categorias: Infraestrutura da Universidade; Acesso à internet; Qualidade do processo ensino-aprendizagem realizado exclusivamente por via remota (Questões didático-pedagógicas); Garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos e aprofundamento das desigualdades.

De posse dos dados da pesquisa, optou-se pela triangulação como proposta de análise, de modo a garantir a fidedignidade em relação às respostas apresentadas nos procedimentos deste estudo, fundamentado em Bryman (1992 apud FLICK, 2009) onde apresenta ser possível identificar 11 formas de integrar e interpretar as pesquisas qualitativas e quantitativas:

A lógica da triangulação (1) significa a verificação de exemplos de resultados qualitativos em comparação com resultados quantitativos. A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa (2) e vice-versa (3), sendo ambas combinadas visando a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo (4). Os aspectos estruturais são analisados com métodos quantitativos, e os aspectos processuais analisados com o uso de abordagens qualitativas (5). A perspectiva dos pesquisadores orienta as abordagens quantitativas, enquanto a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista dos sujeitos (6). O problema da generalização pode ser resolvido, na pesquisa através do acréscimo das descobertas quantitativas, considerando-se as descobertas qualitativas (8). A relação entre os níveis micro e macro de um ponto essencial (9) pode ser esclarecida por meio da combinação entre pesquisa qualitativa e quantitativa, podendo cada uma destas ser apropriada a etapas distintas do processo de pesquisa (10). Por fim, existem as formas híbridas (11) que utilizam a pesquisa qualitativa em planos quase-experimentais (BRYMAN, 1992, p. 59-61).

A adoção da triangulação de dados qualitativos e quantitativos busca superar a falsa dicotomia quali x quanti, considerando que, embora os dados possam ser considerados autônomos entre si, se integram à medida que são produto de uma mesma realidade social, histórica e política. Logo, se “[...] o quantitativo ocupa-se de ordens de grandezas e de suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável” (SILVA, 1998, p. 171), daí sua complementariedade.

Orientando-se pelos princípios metodológicos explicitados, partindo das categorias de análise propostas, apresenta-se, a seguir, os resultados e discussão dos dados, culminância do processo analítico.

Desafios de uma Universidade Multicampi

A Universidade palco desta discussão está organizada em 9 institutos, 13 faculdades e uma escola de enfermagem, e oferece 67 cursos na capital Manaus e 36 cursos nos cinco campi localizados em cidades do interior do estado do Amazonas.

A partir de 2003, a política pública direcionada a expansão do ensino superior sofreu algumas mudanças com o redirecionamento de recursos e aumento do número de matrículas no segmento federal. Como parte da política de expansão da oferta de vagas, o governo federal lançou o REUNI. Segundo Carvalho (2014, p.222) “a política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal no governo Lula tinha por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais”. Tal intuito concretizou-se na abertura de novos campi das universidades federais que aderiram ao Reuni, principalmente no interior dos estados, bem como pela criação de novas universidades federais, localizadas em cidades interioranas.

Aderindo ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade inaugurou, nos anos de 2007 e 2008, cinco campi, localizados nas mesorregiões do Médio Amazonas, Médio Solimões e Baixo Amazonas. O acesso a quatro destes campi se dá exclusivamente por transporte aéreo e fluvial, apenas um (campi) é acessível por rodovia. Uma das metas do REUNI foi a ampliação da oferta aliada a diminuição do número de vagas ociosas, entretanto, em alguns cursos desta universidade, principalmente os ofertados nas unidades acadêmicas do interior, o número de vagas ociosas, somadas a alta taxa de evasão e retenção, impõem-se como desafios, intensificados com a crise sanitária e econômica que o país enfrenta.

Segundo dados do Relatório de Gestão 2018, a universidade em questão alcança mais de 30.500 estudantes, estando pouco mais de 20.000 na capital do estado, 8.000 nas unidades acadêmicas no interior e, cerca de, 1.000 na modalidade de Ensino à Distância. Há ainda a Licenciatura Indígena, que arregimenta cerca de 730 matriculados e 400 estudantes no Programa Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor).

É inegável que para significativa parcela dos estudantes, o ingresso na universidade só se tornou possível através da interiorização, e sua permanência só é possível graças as políticas de apoio estudantil. Dado que, a educação é um direito humano universal básico, ao qual todas as pessoas devem ter acesso e que a cidadania, o bem-estar, a diminuição da pobreza e da violência estão ligados diretamente ao pleno acesso à educação. Porém, apesar de todos os avanços e, principalmente frente ao atual contexto pandêmico da COVID-19, que aumenta as desigualdades sociais e econômicas no país através do abandono e da evasão em todos os seus níveis educacionais, políticas públicas em favor da democratização do acesso são ainda mais necessárias.

Tratando especificamente da infraestrutura, a Pandemia da COVID-19 deixou mais evidente as dificuldades estruturais da universidade, principalmente dos campi do interior, colocando aos gestores locais, o desafio de realizar melhorias diante da escassez de recursos, das grandes dificuldades de logística e transporte no interior do estado, que é feito em grande parte por via fluvial, e da ausência de colaboração do MEC.

Apesar de sua inauguração no ano de 2007, dois campi possuem estrutura física bastante precária, em um deles, o prédio possui apenas 13 salas de aula e 1 laboratório de informática para atender mais de 2.000 alunos, inviabilizando uma proposta de retorno escalonado ou a divisão de turmas numerosas em turmas menores, inclusive porque não tem condições de ofertar aos alunos a opção de acessar os laboratórios de informática.

A precariedade dos laboratórios de informática é uma queixa comum a todos os campi, mesmo na sede. Faltam máquinas, a qualidade da internet é ruim, e os espaços são inadequados, dada a proximidade entre as máquinas e a impossibilidade, em alguns laboratórios, de abrir as janelas. As aulas práticas nos laboratórios de ensino também são um gargalo importante para o retorno das aulas presenciais, pois atendem a grupos de cerca de 40 alunos e a ampliação do número de turmas visando a diluição do número de alunos poderá esbarrar em falta de espaço físico, número insuficiente de professores e técnicos, além de conflitos de horários, já que muitos espaços das universidades são compartilhados por diferentes cursos.

Para alguns cursos com maior risco biológico, como os da área de saúde, é urgente a realização de alterações significativas na estrutura das clínicas-escola, além disso, em um dos campi do interior, que oferece cursos na área de saúde, a clínica-escola está localizada no campus, e a adoção de medidas de barreira sanitária esbarra na falta de pessoal, de insumos e de equipamentos de proteção individual.

Comum a todos os campi é a necessidade de adquirir equipamentos e insumos que atendam as normas de biossegurança, como álcool gel, *dispenser* para o álcool, sabonete líquido, *dispenser* para o sabonete, papel toalha, álcool para a limpeza dos ambientes, luvas, máscaras, novos bebedouros, novas pias para lavagem de mão nas áreas comuns, entre outros. A IES já iniciou os processos licitatórios para aquisição destes insumos, porém, a alta demanda dificulta a aquisição de muitos destes produtos, prejudicando o cronograma de adequações dos espaços físicos da universidade.

É extremamente preocupante a ausência da participação do Ministério da Educação nestas discussões, a imposição do retorno presencial e a ameaça de cortes no orçamento das universidades para o ano de 2021, o que pode expor toda a comunidade acadêmica ao risco de contaminação quando do retorno às atividades presenciais.

No Brasil, em todos os 27 estados houve suspensão de aulas presenciais para conter o avanço da pandemia do novo coronavírus. No mundo, de acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que monitora os impactos da pandemia na educação, 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão atingiu 1,6 bilhão de crianças, jovens e adultos, o que corresponde a 90,2% de todos os estudantes do planeta.

O último Censo da Educação Superior brasileira indica que, dos cerca de 8,5 milhões de estudantes universitários no país, 6,4 milhões, o equivalente a cerca de 75% dos estudantes, estão matriculados em cursos presenciais. Embora nos últimos anos as políticas de acesso ao ensino superior tenham garantido a inclusão de uma parcela da população até então excluída das universidades brasileiras, a política pública direcionada ao ensino superior já previa que

a melhoria no acesso à educação superior está diretamente atrelada ao financiamento da demanda, mas isso não é suficiente. Torna-se necessário dar condições de permanência à população estudantil, sobretudo, aquela proveniente das camadas sociais mais pobres. (CARVALHO, 2014, p.235)

Quando questionados sobre a renda familiar em salários-mínimos (SM), 26,76% dos respondentes afirmaram receber até 1 SM e 25,02% de 2 a 3 SM, ou seja, cerca de 51,78% dos participantes têm uma renda familiar entre 1 e até 3 salários-mínimos, o que corrobora com que a maioria dos acadêmicos da UFAM precisam participar dos programas sociais e econômicos de manutenção dos estudantes na universidade, cuja situação de vulnerabilidade pode ter se agravado diante da Pandemia.

O Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2020, institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES, com o objetivo de democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzindo as taxas de retenção e evasão, contribuindo para a permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Vem do PNAES a maior parte da verba utilizada pelas universidades federais para políticas de assistência estudantil, porém, cabe destacar que o PNAES não se constitui em um programa de transferência de renda, e diante do temor da perda desses recursos que já vem sofrendo reduções dramáticas nos últimos anos e da inconstitucionalidade do pagamento aos estudantes com a suspensão do calendário acadêmico, as pró-reitorias de graduação e de assistência estudantil defenderam a urgência da aprovação de uma calendário acadêmico, mesmo que excepcional.

Apesar da medida, a Universidade é surpreendida, no mês de agosto de 2020, por orientação da Controladoria Geral da União para o fechamento das residências universitárias e remanejamento dos recursos do PNAES. Assim, a instituição emite duas portarias. A primeira portaria suspende, a partir de 1 de setembro de 2020, os Editais em vigor de Auxílios da Assistência Estudantil/PNAES remanejando os beneficiários para o recebimento de um auxílio-alimentação emergencial. Já a segunda portaria oferece, aos estudantes que assim desejarem, um auxílio extra para o retorno as suas cidades de origem.

A dimensão da universidade em questão, bem como a variedade de cursos é acompanhada pela diversidade do público que a frequenta, abrigando alunos de diferentes camadas sociais e com acesso muito diferente aos bens culturais e aos recursos tecnológicos, o que acirrou as tensões sobre a discussão de uma retomada do calendário acadêmico de forma remota.

Dados coletados na pesquisa revelam que 42,18% dos estudantes que responderam à pesquisa possuem notebook em casa e 59,60% afirmaram ter celular, porém, vários relatos

apontam para a dificuldade de acompanhar as aulas remotas contando apenas com o telefone celular:

Uso apenas celular, porém, não é suficiente para acompanhar as aulas (Discente ID⁴ 15)⁵

Tenho computador, mas não tenho acesso a internet, não possuo rede de wi-fi em casa” (Discente ID 227)

Possuo o celular e notebook, porém o acesso à internet é muito ruim (Discente ID 2247)

Não posso utilizar meu notebook a todo momento, pois ele é compartilhado com outros moradores da casa ((Discente ID 1877)

Outra dificuldade apontada pelos alunos diz respeito a qualidade da internet, realidade presente em todo o Estado do Amazonas e que traz severas implicações a participação em aulas remotas. Questionados se possuem, ou não, acesso à internet banda larga em casa, 50,57% responderam que sim, ou seja, cerca de 49% dos alunos dispõem apenas de dados móveis e de aparelho de celular para estudarem. Particularmente nas cidades do interior do Amazonas, o custo da internet banda larga é alto e não garante estabilidade do sinal. Situação ainda pior para os que utilizam apenas pacotes de dados moveis. Logo, não se pode desconsiderar a realidade de muitos alunos do interior e da capital do Estado ao se pensar em ensino remoto.

Não possuo wi-fi em casa.... Minha família não tem condições de pagar (Discente ID 205)

Aqui em Manaus, apesar das pessoas terem acesso à internet, ainda há muita instabilidade na rede e nem sempre é possível ver um vídeo aula ou ter uma aula ao vivo (Discente ID 2009)

Na minha rua não passa uma rede de internet (Discente ID 374)

Se encontra atualmente cortada por atrasos de pagamento (Discente ID 2921)

Destaca-se que, apenas 9,84% dos estudantes têm muita dificuldade para assistir às aulas por educação à distância ou ensino remoto/mídias digitais, embora, os problemas relatados sobre a má qualidade e dificuldades de acesso à internet estejam presentes em muitos relatos de discentes, docentes e técnicos administrativos em educação.

⁴ Cada respondente recebeu um número ID, sinalizado nas respostas abertas. Os autores não tiveram acesso aos dados pessoais dos sujeitos da pesquisa.

⁵ Optamos em utilizar comentários das questões abertas para melhor ilustrar os dados quantitativos apresentados.

Equidade, igualdade e desigualdades sociais: é possível garantir os direitos de aprendizagem em tempos de pandemia?

A pandemia no Brasil e no Mundo provocada pelo novo coronavírus, têm evidenciado cada vez mais as desigualdades sociais e os desafios da educação, principalmente em relação ao processo formativo, despertando a necessidade de discutir e refletir sobre os direitos individuais e coletivos no contexto da Universidade.

Intencionamos dialogar sobre os aportes teóricos conceituais da equidade e igualdade, já sabendo que esses temas evocam outras questões. Consideramos este olhar pertinente, pois a educação ainda é compreendida, em determinados segmentos de nossa sociedade, como um instrumento de distinção social e de promoção de injustiças, atenuante este que nos mobiliza a (des)construir discursos que servem de base para a compreensão da realidade social em que estamos vivendo.

O conceito de equidade é definido por Aristóteles (1984) em sua obra: *Ética a Nicômaco*, expressando que ser equitativo é ser justo, e que a equidade como a ação equitativa está subjacente a justiça superior, na igualdade de direitos, e senso de justiça. Para o filósofo, a escolha do homem, na prática de seus atos que “não se aferra aos seus direitos em mau sentido, mas tende a tomar menos do que seu quinhão embora tenha a lei por si, é equitativo; e essa disposição de caráter é a equidade, que é uma espécie de justiça [...]” (ARISTÓTELES, 1984, p. 136).

A justiça meritória pensada no conceito aristotélico, favoreceu a construção de conceitos de justiça distributiva e/ou social. Assim, a equidade como princípio de justiça, quando compreendida e aplicada no cotidiano social, e mobilizada pelas necessidades individuais e coletivas, dá sustentação a construção de políticas públicas educacionais e a minimização das desigualdades.

A igualdade como princípio social de equidade, de acordo com Nascimento (2012) foi desencadeado pelas reflexões construídas a partir da Revolução Francesa e da Revolução de Independência dos Estados Unidos que provocaram pensamentos e ideias de uma educação igualitária e emancipatória. Assim, tanto a equidade, como a igualdade, está apoiada na Teoria da Justiça de John Rawls (2002), que explicita de modo claro que o princípio de justiça, é o que determina a promoção de políticas públicas educacionais, consolidando ações afirmativas promovendo a diminuição das desigualdades sociais, considerando as especificidades individuais e coletivas na igualdade de direitos.

A equidade e a igualdade, como princípios da justiça social, são alicerçadas nos movimentos e lutas de classes sociais que demarcam territorialidade em busca de direitos negados pelo estado. Em se tratando do momento pandêmico, podemos realçar que esses termos e conceitos elencados se tornam pertinentes nesta discussão, a medida em que o processo de ensinar e aprender nos espaços universitários está em constantes reflexões sobre a garantia de acesso ao ensino para a promoção das aulas remotas.

Cuenca (2010), corrobora nestes registros ao especificar que equidade e igualdade na educação têm significados diversos, desde a concepção de equidade como qualidade adquirida e como qualidade alcançada, cada uma se apresenta como fator relevante para a compreensão das desigualdades sociais, que deve ser pensada a partir dos direitos desigualmente distribuídos e das relações em que os indivíduos se estabelecem social, cultural e politicamente. Assim, “não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada” (AZEVEDO, 2013, p. 138).

Nesse trilhar discursivo, reafirmamos a importância de que os direitos que estabelecem a diminuição das desigualdades sociais tanto no contexto individual e coletivo, devem ser realizados pelas situações específicas, principalmente quando se trata dos direitos de aprendizagens na educação. O olhar atencioso para cada situação e contextos devem prevalecer, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais, reflexionados as necessidades imediatas e a longo prazo, de modo a favorecer aqueles que historicamente têm sido discriminados.

Esses argumentos, estão em consonância aos estudos de François Dubet (2008, p.11), ao expressar que a “igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais [...]”. A ausência da equidade na igualdade de direitos provoca a inexistência de acesso justo, ou seja, a iniquidade, tornando desiguais as ações distributivas e redistributivas promovidas para o bem comum da sociedade.

O “novo normal”, vem provocando mudanças no cenário educacional mediados por reflexões críticas em relação à sistematização de ações e se estas atendem às reais necessidades de “todos” que dela fazem parte ou se tornam exclusiva por não atingir em sua totalidade. É importante pensar este momento a partir da compreensão de como o outro está vivendo, quais são as suas dificuldades, se estes têm possibilidade de acompanhar as propostas educacionais oferecidas pelas Universidades e escolas.

A opinião de um estudante universitário sobre o ensino remoto emergencial nos provoca a pensar sobre a suposta democracia e a garantia dos direitos individuais, ao enfatizar que “Se só a minoria tem internet, a “escolha” é para uns poucos privilegiados. Quando é que isso é democracia?” (Discente ID 22). A fala do discente encontra ressonância nos escritos de Scotti (2007, p.5), ao pontuar que a “ideia de igualdade de acesso não pode ser confundida com igualdade de oportunidades”. À medida que a equidade e a igualdade são discutidas e evidenciadas como base para a diminuição de desigualdades sociais individuais e coletivas “o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante, as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais” (COMPARATO, 2010, p. 23). Portanto, a igualdade real implica considerar as diferenças e peculiaridades inerentes a cada indivíduo e a equidade como princípio deve sustentar toda a política pública de modo a que se diminuam as desigualdades sociais, buscando construir os pilares da justiça social e dos direitos de aprendizagens para a concretude da Universalização do Ensino.

O acesso ao ensino como ação equitativa não reduz o problema da desigualdade, mas garante condições para uma competição justa em um modelo capitalista em que vivemos atualmente, em que a competitividade é o motor compulsivo para a aquisição de direitos, e negação de deveres do estado. Os níveis socioeconômicos dos alunos da Educação Básica e Superior nos direcionamentos pedagógicos pelos sistemas de ensino é um ponto crucial na tomada de decisões, principalmente no contexto da região norte, nordeste e centro oeste que tem como via principal de acesso ao ensino remoto a internet que na maioria das cidades do interior desses estados não estão disponíveis com eficácia.

É um raciocínio simplista e equivocado acreditar que a disponibilização de dados móveis para alunos oriundos das camadas populares é suficiente para “resolver” o problema da conectividade e do acesso às aulas, pois, como citado anteriormente, cerca de 50% dos alunos da universidade não possuem computadores de mesa, notebook ou tablete, seu único equipamento eletrônico é um celular, muitas vezes compartilhado com vários familiares.

Além disso, os discentes que responderam a enquête sobre aulas remotas citam, entre outros fatores que dificultam a participação nas aulas realizadas nesse formato, a inexistência de um espaço de estudos adequado em suas residências; a necessidade de trabalhar para ajudar a família; problemas psicológicos como ansiedade, estresse e depressão; diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, dislexia entre outros. Se antes da pandemia do Coronavírus, as escolas e universidades já apresentavam dificuldades na

aquisição de recursos para suprir suas necessidades nos diferentes setores, hoje os problemas são ainda maiores, e se percebe a ausência de um gerenciamento de políticas e ações educacionais do governo federal no planejamento das atividades didáticas pedagógicas em tempos de pandemia. Valorizar o olhar com equidade e igualdade na diminuição de desigualdades sociais para a aquisição de direitos individuais e coletivos é se perceber como pessoa e como agente transformador do espaço social, ecoando vozes com significados de justiça social e colaborativa entre sujeitos em sociedade conectados numa mundialidade de vozes que gritam por socorro nos processos de (re)organização dos sistemas educacionais e das formas de aprender e ensinar.

Nessa perspectiva, os professores universitários também precisam ser colocados em realce nas discussões sobre o “novo normal”, devido às tensões que este contexto trouxe para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Dessa maneira, apresenta-se a seguir, as respostas dos 1228 docentes à pesquisa proposta pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Destes 1.228 docentes, 452 docentes estão lotados na sede, ou seja, na capital do Estado e 776 dos professores que responderam à pesquisa estão lotados nas unidades acadêmicas do interior do Estado.

É sempre importante destacar que as condições objetivas de trabalho dos docentes das unidades fora da sede são ainda mais críticas e precarizadas, e a principal ferramenta, quando nos remetemos ao ensino remoto, que é a internet, é cara e de péssima qualidade. Soma-se a esse problema, a precariedade dos equipamentos que os alunos dispõem para estudar, como já mencionado. Assim ao serem questionados sobre os equipamentos que dispõe para ministrar aulas remotas fora do espaço físico da universidade, 84,12% dos docentes responderam que possuem notebook, e 70,18% responderam ter celular. Possuir tais equipamentos é importante, mas não suficiente para ministrar disciplinas antes presenciais em um ambiente virtual, muitos professores precisaram adquirir, com recursos próprios, câmeras e celulares mais modernos, microfones, mesas digitalizadoras, entre outros.

Satyro e Soares (2008), colaboram nesta discussão, ao mencionar que a estrutura institucional deve garantir os recursos, tanto físicos, como pedagógicos e tecnológicos, de modo a atender as singularidades do processo formativo. Os insumos escolares devem ser garantidos principalmente em momentos de emergência. Para além deste gargalo, a questão da conectividade, do acesso à internet, é outro ponto de grande preocupação. Questionados se possuem internet banda larga e plano de dados móveis, 75,07% dos professores responderam que possuem banda larga e 77,89% possuem dados móveis. Entretanto, percebe-se como

questão central, no discurso dos docentes, principalmente os contrários a adoção do ensino remoto, a preocupação com a acessibilidade de seus alunos.

Atualmente tenho pouco acesso a internet e mesmo assim tenho consciência que minhas condições de conectividade, que são precárias, ainda são superiores à de meus alunos, especialmente os que retornaram para suas comunidades e vilas. Não considero democrática a prática de aulas não presenciais, visto que no meu município e nas comunidades vizinhas a conectividade é ruim, até mesmo para quem paga por um serviço especializado (Docente, ID 287)

Acredito que seja possível realizar aulas não presenciais por parte dos professores, todos possuem internet e computadores, entretanto, me preocupa o aluno e a real condição de acesso à internet (às vezes precária) e o próprio computador ou tablet. (Docente, ID 290)

Os docentes, trazem em suas respostas suas angústias em relação ao acesso à internet não por sua parte, mas a dos alunos, que em sua maioria não tem condições de acompanhar as aulas virtuais (remotas), em virtude da precariedade de acesso. A demora na elaboração de ações afirmativa pelo Ministério da Educação, trouxe problemas estruturais e pedagógicos para o atendimento formativo nesta pandemia. Schmidt (2008, p. 2311), colabora ao esclarecer que “[...] política pública sempre remete para a esfera do público e seus problemas. Ou seja, diz respeito ao plano das questões coletivas, da polis”.

Assim, a compreensão de política pública com a intencionalidade do coletivo, com vistas a atender os objetivos específicos devem ser colocadas em pauta no sentido de dizer que o sistema de educação, em sua esfera administrativa, deveria de forma intensa e desburocratizada atender as singularidades existentes em relação ao acesso à internet, entre outros recursos, para que o ensino remoto ocorresse de forma eficaz, garantindo a consolidação dos laços institucionais entre alunos, professores e sociedade.

Enfatize-se ainda que, para alguns docentes, todavia, não desenvolver atividades de ensino remoto é “ficar para trás”, já que não é possível incluir a todos, e os que não participarem do ensino remoto, realizarão a disciplina noutro momento.

É tranquilamente possível ministrar o conteúdo a distância. Eu fico triste por estar respondendo esse questionário passado tanto tempo do início da Pandemia. As escolas públicas do colégio militar, as escolas públicas municipais e principalmente as escolas particulares, estão dando um baile nessa Universidade [...] é claro que vai existir alguns alunos que não obterão êxito, ou acesso, ou motivação, interesse, caso seja ajustado e autorizado aula on-line, mas não será surpresa, pois mesmo com aulas presenciais já temos esse perfil de aluno. NA VOLTA RESOLVEMOS OS PROBLEMAS PONTUAIS [...] (Docente ID 224)

O relato deste docente bem representa uma parcela dos professores das IES, inclusive quando a compara com instituições dos sistemas municipais, estaduais e particulares que migraram rapidamente para o ensino remoto. Porém, é preciso considerar que a tomada de decisão sobre o ensino remoto na IES pesquisada foi precedida de uma minuciosa avaliação das condições e peculiaridades de cada campi e amplamente discutida em consultas a comunidade acadêmica. Além disso, decisões institucionais desta natureza são tomadas por representantes dos pares (docentes, discentes, técnicos administrativos e comunidade) nos conselhos superiores, lugar no qual se espera que as tomadas de decisão sejam baseadas na multidimensionalidade formativa da Universidade, que possuem cursos e alunos com necessidades específicas.

Outro questionamento feito aos docentes nesta pesquisa foi sobre o grau de dificuldades que sentiam para ministrar as aulas por educação à distância ou ensino remoto, 14,84% relataram não ter nenhuma dificuldade em ministrar aulas remotas, 19,88% afirmaram ter pouca dificuldade, 27,74% dos professores assinalaram ter razoável dificuldade, 22,85% responderam ter muita dificuldade, 9,79% extrema dificuldade e 4,9% dos docentes não responderam.

Os dados apresentados pelos docentes demonstram a necessidade de uma formação continuada especificamente em relação ao uso das tecnologias aplicadas a educação, bem como uma política de instrumentalização didática-tecnológica para os docentes oportunizando com que estes tenham condições de ministrar suas aulas de forma remota. Assim, para fazer frente a este desafio, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação ofereceu, ao longo do ano de 2020, cursos cujo objetivo foi possibilitar aos professores formação para a apropriação de ferramentas do *Google Suite For Education*, como suporte pedagógico às atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação presenciais. Apesar das dificuldades relatadas, o Período Excepcional de Ensino Remoto, que aconteceu nos meses de setembro, outubro e dezembro, com disciplinas ofertadas exclusivamente on-line, recebeu 53.502 solicitações de matrículas, distribuídas em 1.981 turmas, com adesão de 1.015 docentes. Porém, é importante pontuar que, apesar da adesão expressiva ao ensino remoto, um significativo percentual de alunos com dificuldades de acesso digital contava com o programa de inclusão digital do MEC, alardeado como a solução para o problema de acessibilidade, e que, novamente, foi promessa não cumprida pelo Governo Federal, que encaminhou os chips de celular para a Universidade em dezembro, com o período excepcional perto do fim. Os dados sobre a avaliação do período de ensino remoto emergencial ainda não estão disponíveis,

e a retomada das atividades acadêmicas ocorrerá sem um diagnóstico das atividades realizadas neste período.

Conclusões

A pesquisa de opinião que subsidiou este trabalho foi realizada no mês de maio de 2020, e reflete a emergência do momento, em que ainda não era possível dimensionar o tempo de duração da Pandemia. Participando dos debates em diferentes foros, os autores deste artigo hoje percebem que o processo de aceitação do ensino remoto para a retomada do calendário acadêmico da universidade foco desta análise foi paulatino, e embora longe de consenso, tem se mostrado a única alternativa possível.

Um dos principais argumentos dos defensores do retorno remoto das aulas, em um primeiro momento, quando aprovada a Resolução do Ensino Remoto Emergencial, de adesão facultativa, foi a possibilidade de diminuir o número de alunos nas disciplinas quando do retorno às atividades presenciais e retomada do calendário acadêmico, já que as disciplinas dos períodos regulares deverão ser ofertadas aos alunos que, porventura, não aderiram ao ensino ERE, como expressamos na fala de dois docentes:

Acredito que deveria ser proposto ou disponibilizado para professores e alunos a possibilidade de home office, EAD para as disciplinas. Isso poderia reduzir o número de pessoas circulando na universidade. Aqueles que não tivessem condições tecnológicas ou não quisessem, optariam pelas aulas presenciais. (Docente ID 99)

Sou favorável, desde que sem obrigatoriedade, respeitando quem quer ofertar e quem quer cursar, e o direito de quem vai aguardar as aulas presenciais. (Docente ID 583)

Porém, diante do arrefecimento da segunda onda de COVID-19 no Estado do Amazonas nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, e a previsão dos especialistas para o advento de uma terceira onda, a possibilidade de retorno híbrido ou presencial depende da vacinação da população, e o governo federal, em seu terceiro ministro da saúde, supostamente especialista em logística, mas que tem se mostrado mais uma catástrofe em planejamento, subjugado aos desmandos de um presidente negacionista, torna essa possibilidade ainda mais distante.

Já os argumentos dos que não são favoráveis (ou não eram à época) ao retorno remoto as aulas alegam, principalmente, a dificuldade de acesso dos alunos a equipamentos de informática e ‘internet’ de qualidade, como destaca outro docente:

Em 2018/02 me lembro de uma aluna que me entregava os trabalhos escritos à mão. Eu perguntei se ela poderia padronizar e entregar os trabalhos de forma impressa. Acreditem, ela não tinha notebook, nem computador, nem mesmo celular. Não faltava nunca as aulas, era excelente, esforçada e tirou ótimas notas. Naquele contexto foi possível continuar aceitando os trabalhos manuscritos, ela passou a usar o laboratório de informática para digitar alguns trabalhos... Hoje, quantas alunas temos em contexto similar? Nós temos um corpo discente muito plural, social e economicamente. Não concordo com o ensino não presencial sem que haja condições reais de ensino. (Docente ID 255)

Nos debates de retomada do calendário acadêmico 2020 no ano civil de 2021, ganha força a preocupação com a realização das aulas práticas, principalmente dos cursos, como odontologia e medicina, que tem mais de 60% de sua carga horária de atividades práticas, muitas delas impossíveis de ocorrer apenas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Sem desqualificar a importância deste debate, percebemos, com certa preocupação, a centralidade das discussões no uso das ferramentas de tecnologia da informação, na acessibilidade de professores e alunos, acompanhado da preocupação da universidade em “capacitar” os docentes para o uso destas ferramentas, com pouco, ou nenhum espaço para a discussão sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos essenciais para a promoção da aprendizagem. Apesar de termos como “ensino híbrido”, “metodologias ativas”, “educação à distância” serem cada vez mais presentes em escolas e universidades, falta compreensão acerca dos fundamentos epistemológicos e metodológicos que garantam a reorientação dos processos de ensino-aprendizagem para de fato promover um ensino ativo e centrado no aluno.

Conforme esclarecem Bacich & Moran (2018, p.4), “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e flexível em todas as etapas do processo [...]”, contrastando com o modelo tradicional de ensino centrado na figura do professor como aquele que detém o conhecimento e o transmite aos alunos. Infelizmente, o que parece prevalecer é a mera transposição de aulas expositivas presenciais para aulas expositivas remotas. Ao contrário do EAD, e para seu prejuízo, pouco se observa, no planejamento de aulas remotas, uma preocupação com concepções teóricas e fundamentos metodológicos que orientem as escolhas pedagógicas e organize os processos de ensino aprendizagem.

Os severos limites pedagógicos, somado ao restrito alcance dos programas de ensino não-presencial no país e a resistência da própria academia em relação aos cursos de graduação

na modalidade a distância, transparecem não apenas nas falas dos docentes, mas de muitos alunos, para quem o EAD não é tão efetivo quanto o presencial.

Estou acompanhando as aulas não presenciais de muito amigos em faculdades particulares e não vejo que seja um método eficaz. Só consegue suprir a carga horária e não o conhecimento essencial. (Discente ID 475)

É clássica a citação de Imbernón (2006) sobre “a necessária redefinição da profissão docente”, porém, essa redefinição não é possível se não for acompanhada de condições objetivas e subjetivas de trabalho, onde estão inclusas, agora mais do que nunca, as condições de vida dos estudantes, pois, como pensar em aulas remotas sem considerar a possibilidade ou não de participação do aluno no processo?

Afirmava Paulo Freire (2005) que “a educação é um ato político” e nós, enquanto educadores, não podemos aceitar que uma das nossas maiores conquistas, a ampliação do acesso dos jovens das camadas populares à universidade, se constitua agora em mais uma situação de exclusão e de ampliação das desigualdades.

Os diálogos sobre a universidade pública em tempos de pandemia, considerando as tensões, desafios e mudanças da prática no contexto da Universidade, permite-nos concluir que muitos foram os desafios decorrentes da suspensão das atividades presenciais frente a pandemia ocasionada pela COVID-19, desde a necessidade da formação de comissões e submissões de enfrentamento nas diversas especificidades do contexto universitário de modo a garantir ações afirmativas de forma reflexiva, cautelosa e coletiva, atendendo os contextos socioculturais local e regionais da Sede universitária e de seus campi, até campanhas de arrecadação de alimentos para estudantes em vulnerabilidade econômica e populações tradicionais.

Em relação às exigências que pandemia trouxe para as universidades públicas, ressaltamos que a crise sanitária desnudou de forma dramática as dificuldades que as instituições enfrentam há anos em relação à infraestrutura, assim como revisitou o desconhecimento e a desvalorização que sofre a instituição por parte de significativa parcela da população. A Universidade Pública no Brasil sempre fez muito, com muito pouco.

O contexto da Pandemia também tem servido de pretexto para maiores ataques às instituições de ensino públicas, inclusive para a caça de inimigos imaginários, doutrinadores e ideólogos que supostamente agem como agentes políticos nas universidades, quando, na verdade, estamos a maior parte do tempo tentando oferecer uma formação de qualidade aos

nossos estudantes, alunos estes que também enfrentam inúmeras dificuldades para conseguir continuar estudando.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Igualdade e Equidade: qual a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, março, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219125744008.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Economia. Instrução Normativa nº19, de 12 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 50, p. 13, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-19-de-12-de-marco-de-2020-247802008>. Acesso em: 05 ago. 2020.

_____. Ministério da Economia. Instrução Normativa nº 21, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 52, p. 17, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-21-de-16-de-marco-de-2020-248328867>. Acesso em: 05 de ago. 2020.

_____. Presidente da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso 05 ago. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 58, p. 209-244, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>. Acesso em: 17 jun. 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUENCA, Ricardo. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

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

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria C. Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Milton M. A vontade geral e o princípio da equidade. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. 146-165, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/56558>. Acesso em: 08 set. 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M.R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: Retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 08 set. 2020.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SCOTTI, Pedro Alfradique. Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife/PE. **Anais [...]**. Recife/PE: UFPE, p. 443, ref. 6-141.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, Jorge Renato dos Reis; LEAL, Rogério Gesta (Orgs.). **Direitos sociais & Políticas públicas**. Tomo 8. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo – quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, G; BIASOLI-ALVES. **Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p.159-175.

Recebido em: 06 de março de 2021.

Aprovado em: 11 de junho de 2021.