

Analizando o ensino remoto na UFABC



A Associação dos Docentes da UFABC – ADUFABC publica este Boletim Especial sobre o ensino remoto na UFABC com o objetivo de avançar na documentação dessa experiência e acumular para os debates futuros.

A proposta de publicação de um Boletim Especial foi deliberada em reunião do GT Político-Pedagógico coordenado pela ADUFABC como um dos encaminhamentos da Assembleia de Docentes da UFABC de 19 de novembro último. Tal GT tem o intuito de discutir os aspectos político-pedagógicos do ensino remoto na UFABC, especialmente quanto à avaliação da experiência do ECE e do QS, além do

objetivo de acompanhar as avaliações institucionais em curso, produzir dados e informações suplementares, subsidiar o posicionamento da ADUFABC e da comunidade acadêmica junto ao ConsEPE e às demais instâncias decisórias.

Para tanto, convidamos os colegas e as colegas a submeterem textos para composição deste Boletim. Podiam ser relatos de experiência docente, análises ou ensaios acerca dos aspectos políticos e pedagógicos que nos acompanharam ao longo desses oito meses. Atenderam ao nosso convite Alexander de Freitas, Anastasia Guidi Itokazu, Bruna Mendes, Fernando Cássio, Luciana Palharini, Luciana Travassos,

Maria Carlotto, Mario Gazziro, Rafael Cava Mori, Roberto Sadao, Valério Ramos Batista e Vinícius Maurício de Lima.

Estamos certos de que, não fosse um momento tão sobrecarregado de tarefas e atribuições, teríamos recebido mais textos. Por isso, é provável que no próximo ano façamos um chamado para um novo boletim especial.

Finalizamos o ano desejando a todos e todas que integram a comunidade da UFABC, bem como a todo o povo brasileiro, que 2021 seja melhor que 2020. Isso, porém, só acontecerá se lutarmos por isso.

Se o futuro da educação for remoto, não quero estar nele

■ LUCIANA TRAVASSOS

Dia 11 de dezembro de 2020, último dia do Quadrimestre Suplementar (QS), e a caixa de mensagens está lotada. Pedidos, trabalhos, resoluções de questionários se acumulam e se somam a uma pequena satisfação resignada – “os trabalhos não ficaram tão ruins, alguns ficaram excelentes, até” – e uma grande frustração – “onde estavam e quem são os alunos que nunca apareceram? Como será o rosto dos que nunca ligaram a câmera? Por que será que a evasão foi tão enorme? Será que sou e sempre fui uma professora medíocre?”.

No dia anterior, após uma aula final, de apresentação e debate de textos e podcasts do Bacharelado em Ciências e Humanidades em que, de 60 alunos, apareceram somente 30, não havia como não considerar as condições colocadas. Aquelas condições bem particulares, individuais: preferia eu estar rodando pela Via Anchieta ou aqui, desligando o computador?

A resposta a essa pergunta depende da resposta a uma outra: o que é a sala de aula? Muitos de nós não temos formação alguma em Pedagogia. Talvez tenhamos cursado uma disciplina, durante o mestrado ou doutorado, em práticas de educação, mas é possível que nem isso. De modo que essa resposta só pode ser dada a partir de nossas próprias experiências empíricas como alunos e professores, sempre individuais e, portanto, incompletas.

Assim, claro, é necessário dizer que a sala de aula é meu lugar predileto na Universidade. E é a partir desse reconhecimento que afirmo a centralidade das trocas realizadas nesse espaço, em

que me configuro cotidianamente como docente e como pesquisadora. Muitas vezes, é na sala de aula que me questiono ou sou questionada e desafiada a pensar diferente, a enxergar outros lados, e, principalmente, a estabelecer conexões com cada uma das pessoas que compartilham aquele espaço comigo. É em um olhar de dúvida que se pode perceber incompreensões, discordâncias e insatisfações. E é no rosto sonolento que percebemos dificuldades de concentração ou cansaço acumulado por muitas atividades.

A sala de aula é, para quem gosta dela, exaustão e força ao mesmo tempo. É o lugar de múltiplas interações, de construção de conhecimento partilhado e coletivo. E, se isso é sempre verdade, é ainda mais importante na Universidade Federal do ABC, por seu caráter interdisciplinar, em que nosso conhecimento docente, quase que invariavelmente disciplinar, parcial, é sempre pressionado por aquilo que nossos alunos estão construindo e que se mistura de formas diversas na cabeça de cada um.

Alguém poderia dizer que o ensino remoto não impede as interações. Mas onde estavam os alunos? Se os desafios para a reconstrução das disciplinas para o QS trouxeram alguns ganhos, especialmente para as disciplinas ministradas por mais de um professor – como foi o caso das três turmas em que eu estava –, sua aplicação se mostrou decepcionante. Não pela meia dúzia de alunos que foram capazes de assistir a aulas assíncronas, a atendimentos síncronos, de realizar tarefas e trabalhos, mas pela maior parte dos estudantes que claramente não conseguiu realizar

“ A sala de aula é, para quem gosta dela, exaustão e força ao mesmo tempo. É o lugar de múltiplas interações, de construção de conhecimento partilhado e coletivo. **”**

a maioria das atividades – e a contagem de visualizações naquele site de vídeos atesta bem a questão. Também porque não há conjunto, não há risadas, muxoxos ou protestos coletivos, bem como não há conflitos, pois o silêncio é a ordem, os debates são frios e as possibilidades de dinâmicas são reduzidas.

Nesse contexto, a resposta à primeira pergunta é: claro que eu preferia estar rodando pela Anchieta. Mais que isso, ainda que eu reconheça os percalços envolvidos em sair tarde da noite de um campus isolado, especialmente para os alunos (pois essa foi sempre a única vantagem proferida por eles nas conversas sobre o ensino remoto), entendo que a nossa luta deve continuar a ser pela melhoria dessas condições e por rechaçar qualquer tentativa de normalizar o ensino remoto.

LUCIANA TRAVASSOS. Professora do bacharelado de Planejamento Territorial da Universidade Federal do ABC. Diretoria Executiva, Gestão “Fortalecer, Incluir e Democratizar” (2020-2022)

Mais de oitenta por cento!

■ MARIO GAZZIRO

■ ROBERTO SADAQ

De imediato, já relatamos acima o índice de aprovação médio de nossas quatro turmas durante o Quadrimestre Suplementar (QS).

Aproveitamos também para destacar outros pontos quantitativos, como o total aproximado de 160 alunos, sendo que 10 alunos (~5% do total) nunca iniciaram o curso (reprovados com conceito O), quatro alunos (~2,5%) trancaram – sendo um trancamento para uma das quatro disciplinas – e, por fim, 15 alunos (~10%) ficaram de recuperação.

Não temos o intuito de tornar esse relato enfadonho e cansativo com tantos números, destacando que a apresentação de números cessa por aqui. No entanto, os números são vitais para uma reflexão aprofundada dos acontecimentos, e por isso optamos por iniciar o relato de nossa experiência por eles (logicamente, só dispomos de nossos próprios números no momento, o que pode tornar nossa visão enviesada, é claro, mas a presente iniciativa visa justamente compartilhar tais dados e experiências a fim de podermos analisar o contexto global).

Confessamos que tais números também nos surpreenderam, e já destacamos antecipadamente que grande parte desse mérito pertence aos próprios alunos, haja vista os seus esforços, dedicação e organização durante o QS.

Devemos mencionar, é claro, a natureza das disciplinas ministradas, relacionadas à programação de computadores, e que são inerentemente favorecidas em um contexto de ensino



“Devemos mencionar, é claro, a natureza das disciplinas ministradas, relacionadas à programação de computadores, e que são inerentemente favorecidas em um contexto de ensino remoto.”

remoto. Elaboramos ainda plataformas de estudo para a realização de exercícios e projetos, as quais não obrigavam o aluno a utilizar um notebook ou computador de mesa, permitindo a eles a execução de toda e qualquer tarefa uti-

lizando seus próprios telefones celulares, fossem do tipo Android (Samsung, Xiaomi, LG, etc.) ou iOS (como os iPhones da Apple).

Passemos agora aos aspectos qualitativos do relato. É desnecessário nos alongarmos quanto à surpresa com a qual todos fomos acometidos com o advento da pandemia, e como isso mudou radicalmente as nossas vidas e a nossa forma de trabalhar.

Mas como “tudo tem algum lado bom”, lema do filme A Vida de Brian, do grupo Monty Python – onde clamavam ao protagonista por “olhar o lado bom”, mesmo quando este era crucificado – a realização do QS gerou muitos inconvenientes, é claro, mas também pôde ser palco de testes para uma forma completamente nova de nos relacionarmos com os alunos durante uma disciplina, principalmente em tempos de pandemia.

Tendo em mente o contexto de que

nós, docentes, assim como os alunos, estaríamos em ambientes confinados, algumas decisões foram adotadas, típicas para esse contexto único e dançesco.

Inicialmente optamos pela disposição imediata de TODOS os exercícios e materiais didáticos relacionados às aulas teóricas. Não fazia sentido para nós segurar quaisquer materiais didáticos e lançá-los semana a semana, visto que não tínhamos conhecimento do tempo livre efetivo de cada aluno durante o confinamento de cada um, deixando a cargo dos mesmos a possibilidade de adiantar seus estudos, mesmo que isso ocorresse antes da divulgação semanal das aulas ao vivo (sabemos que tal prática pode ser considerada antipedagógica e levar a vícios de aprendizagem; e por isso foi utilizado material didático muito bem fundamentado para dirimir esse problema em potencial).

Já com relação às aulas ao vivo, adotamos a pré-gravação por completo dessas aulas, e embora elas fossem divulgadas nos dias e horários convencionais das disciplinas, os alunos tinham liberdade de consultá-las a qualquer momento a posteriori. Durante a exibição das mesmas, os docentes se mantinham online para esclarecimento de dúvidas dos alunos, porém de forma totalmente individual, ou seja, os questionamentos de um aluno não eram apresentados a toda a classe.

Longe do pensamento tradicional de que uma dúvida de um único aluno eventualmente seria esclarecida a todos os demais alunos e tratar as dúvidas isoladamente pudesse – à primeira vista – parecer ineficiente, averiguamos que a liberdade do aluno em esclarecer suas dúvidas sem ser julgado pelo restante da turma – como,

por exemplo, o receio de ser considerado menos experiente sobre o assunto da disciplina em relação ao restante da turma – os tornava mais confiantes para questionarem o conteúdo apresentado durante as aulas ao vivo gravadas, sendo que notou-se um número muito maior de participações com esse tipo de interação, mesmo frente às tradicionais aulas presenciais.

Outra abordagem interessante foi a disponibilidade contínua dos docentes e monitores, ou seja, não foi criada uma agenda de atendimento, com dias semanais ou horários específicos. Os alunos foram orientados a enviarem suas dúvidas em qualquer tempo, e na medida do possível, tanto os docentes como os monitores respondiam a essas dúvidas imediatamente e, quando elas eram mais elaboradas, um horário de atendimento era definido especificamente para um aluno ou grupo de alunos.

Ao contrário do que se imagina, os docentes não compartilharam seus números particulares de WhatsApp com os alunos (apenas os monitores optaram por isso), mas mesmo assim a plataforma de ensino adotada – o Google Classroom – se mostrou perfeitamente eficaz para gerenciar esse tipo de demanda em tempo real, respeitando as particularidades e compromissos dos docentes, que recebiam alertas por e-mail e, quando tinham tempo para atender ao chamado, o faziam de forma assíncrona, cada qual em seu tempo, mas ainda de forma bastante dinâmica.

Por fim, destacamos que as formas de avaliação se baseiam na realização de exercícios, submetidos online, e na criação de um projeto. No entanto, a inovação aqui se tratou de propiciar aos estudantes uma escolha entre

um ou outro tipo de avaliação, possibilitando aos alunos mais experientes (muitos já trabalham na área ou já tentaram realizar a disciplina no passado, sem sucesso na aprovação, porém com conhecimentos adquiridos) se concentrarem apenas no projeto final, o qual envolveu a criação de um software do tipo chatbot, assim como os atendentes eletrônicos tão comuns nos dias de hoje.

Para surpresa dos docentes, mesmo com esse tipo de opção, a grande maioria dos alunos realizou ambas as tarefas, ou seja, elaboraram as gigantescas listas de exercícios e também criaram e apresentaram o projeto final, o que demonstrou uma preocupação dos mesmos com a absorção completa de todo conteúdo da disciplina.

Em suma, foi uma experiência para quebrar o tratamento de forma compartimentada dos alunos (trato que têm vigorado desde o Iluminismo), onde cada qual pôde ser tratado de acordo com suas vicissitudes, respeitando tanto seus horários mais despertos como seus ritmos particulares de aprendizado.

Um levantamento informal ainda foi realizado com a maior parte dos alunos ao final do curso – em geral após a apresentação do projeto final –, e eles em sua grande maioria se mostraram favoráveis às medidas adotadas na disciplina, tecendo elogios e muitas vezes atestando que se não fosse a liberdade proveniente do estilo adotado, sequer teriam conseguido obter êxito em sua execução.

MARIO GAZZIRO E ROBERTO SADAQ.
Docentes da Engenharia de Informação na Universidade Federal do ABC.

Réquiem para os estudantes (e para os professores, também!)

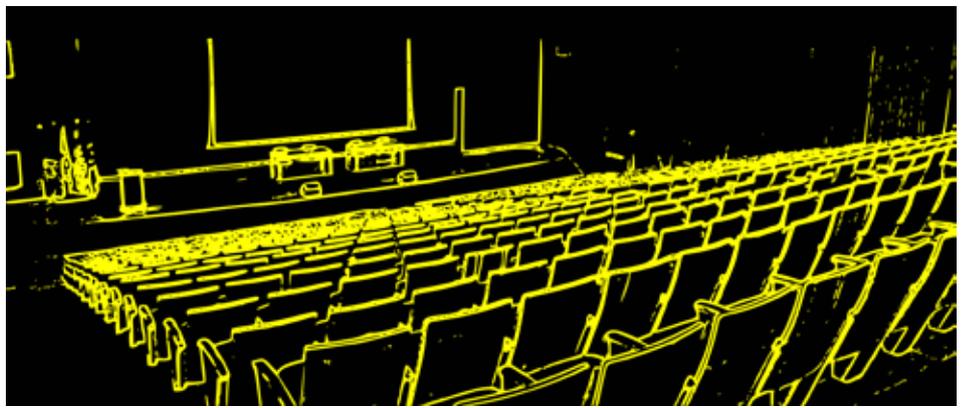
“Uma crítica que ponha em discussão o não discutido e em formulação o não formulado [só é possível] quando o mundo social perde o caráter de fenômeno natural.” (Pierre Bourdieu)

■ ALEXANDER DE FREITAS

Permitam-me aqui revisitar e comentar um texto que foi impactante e muito útil nestes últimos oito meses, quando houve a repentina mudança para a educação não-presencial e o ensino à distância se tornou a única opção para ensinar e aprender na maioria das instituições de educação do país e do mundo. Refiro-me ao conciso e belo texto de Giorgio Agamben intitulado “Réquiem para os estudantes”, publicado em 23 de maio de 2020 no site do Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, e logo depois traduzido para o português por iniciativa da divulgação de textos “Pandemia crítica”, da N-1 Edições.

O texto chegou a mim, enviado por um ex-aluno do ensino médio, poucas horas antes de uma reunião que visava decidir os rumos do oferecimento de uma disciplina de pós-graduação destinada a ingressantes de um programa de mestrado profissional que eu participo. E ele foi tão contundente que marcou minha posição. Nele, Agamben salienta a sua preocupação com a “transformação da didática” operada pelo ensino à distância, “em que o elemento da presença física, sempre tão importante na relação entre estudantes e docentes, desaparece definitivamente” (AGAMBEN, 2020).

O desaparecimento da presença física e tudo o que ela traz e produz na dimensão de uma sala de aula presencial é algo poucas vezes lembrado quando se faz análises e balanços crí-



ticos sobre a educação à distância. Do que se trata quando se fala na importância da presença física e de tudo o que desta condição “física” desaparece quando passamos ao ensino à distância? É uma pergunta difícil e não óbvia, de ruminação lenta e necessária.

Com a pandemia de Covid-19, a necessidade de isolamento social e a emergência da educação à distância como único modelo operativo possível para mediar as relações de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino no ano de 2020 no Brasil e no mundo, o texto de Agamben vai assinalar um desaparecimento ainda mais grave do que a desmaterialização do corpo e da presença física na sala de aula. Diz Agamben: “ainda mais decisivo é algo de que, significativamente, nada se fala: o fim da vida estudantil como modo de vida” (AGAMBEN, 2020).

O desaparecimento do modo de vida estudantil é algo que raramente foi trazido à baila quando se resolveu

implementar e seguir adiante com o ensino à distância nos quadrimestres, complementar ou suplementar, pouco importa. Creio que a extinção que o ensino à distância impõe sobre o modo de vida do estudante universitário e sobre o que pode a vida estudantil, valorizada em sua transgressora e intempestiva potência, é algo que nós, docentes, precisamos parar para refletir. Quem de nós passaria em revista sua longa experiência universitária sem evocar pela memória, em primeiríssimo plano, o quanto a vida estudantil nos constituiu? É possível que, para alguns, a vida estudantil tenha nos formado professores, pensadores e pesquisadores tanto quanto o saber e o saber-fazer que nos foram transmitidos e aprendidos em nossas trajetórias acadêmicas.

Por razão desta importância incommensurável da vida estudantil no seio universitário, o texto de Agamben se encerra com duas proposições bastante radicais. Cito-as em sua força expressiva, para que, em sua radicalidade,

ENSINO REMOTO NA UFABC

elas nos desassosseguem e nos forcem a pensar:

1. “Os professores que aceitam – como estão fazendo em massa – submeter-se à nova ditadura digital e manter seus cursos somente online são o equivalente perfeito dos docentes universitários que, no fim da década de 1920 e no começo da década de 1930, juraram fidelidade ao regime fascista de Mussolini. Como aconteceu à época, é provável que, a cada mil docentes, apenas doze recusarão, mas certamente seus nomes serão lembrados ao lado daqueles doze que também se recusaram a fazer o juramento fascista”.

2. “Os estudantes que amam verdadeiramente o estudo deverão se recusar a se inscrever nas universidades assim transformadas e, como em sua origem, deverão se constituir em novas ‘universitates’. É somente no interior delas que, face à barbárie tecnológica, a fala do passado poderá permanecer viva, e é somente aí que pode nascer, se é que chegará a nascer, algo como uma nova cultura”. (AGAMBEN, 2020, p. 2-3)

Afetado por essas proposições, e apesar de discordar da veemência com que Agamben equipara a situação atual de adesão ao ensino à distância com a adesão ao regime fascista de Mussolini, o texto me fez parar para pensar sobre o impacto da educação online em questões que muitas vezes não são visíveis e perceptíveis de imediato, sobretudo quando passamos, como foi feito, sem ter distanciamento crítico de reflexão, de um registro de ensino-aprendizagem presencial para o tecnológico-virtual. E é por isso que é preciso parar e pausar o curso das soluções mais imediatistas e emergenciais, que mesmo quando bem-intencionadas, não permitem visualizar o que nos acontece com a agudez e a prudência necessárias, problematizando a fundo o que estas transformações implicam em termos mais complexos e não tão

somente guiados por valores pragmáticos e operacionais.

Bem, como eu havia dito, o texto de Agamben me atravessou na iminência de uma decisão de ter que me posicionar sobre iniciar com o ensino online uma turma de ingressantes de um mestrado profissional, cujo público é de professoras(es) da educação básica, ou se seria mais prudente pôr em suspensão o ingresso em disciplinas a serem oferecidas de modo remoto, para que pudéssemos ter tempo para pensar o que estava em jogo nesta decisão e que outras formas de atuação pedagógica seriam possíveis para lidar com as/os ingressantes, considerando que elas/eles mesmas(os) eram professoras(es), e, portanto, encontravam-se submetidas(os) ao ensino à distância. Havia também, apesar dos meus quase 20 anos de ofício de professor, um incômodo com o meu desconhecimento acerca das aulas à distância e de como trabalhar nesta nova modalidade de ensino. Seria, uma substituição, assim, tão fácil? Imediata? Possível? Factível para tudo e todos?

Tendo influenciado fortemente a minha decisão, o texto de Agamben seguiu me provocando. Sentia-me completamente incapaz de passar do registro de aulas presenciais para o ensino online, justamente pelo desaparecimento da presença física, agravado por certa timidez, mas, sobretudo, por desconhecer as ferramentas tecnológicas para tornar física a presença virtual. Seria possível através das tecnologias da comunicação, utilizadas pelo ensino remoto, “fiscalizar” o corpo, isto é, tornar físico o corpo digital?

Minhas angústias me levaram a me inscrever, e a cursar com afinco, o curso oferecido pelo Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas da UFABC (Netel), “Planejamentos de Cursos Virtuais: como organizar a sua disciplina”. Através do curso, pude perce-

ber que a educação online requer um formato próprio, se valendo de linguagens e recursos específicos, que exigem novas invenções sobre a dinâmica e a produção das aulas e sobre ser professor. Isto significa dizer que não é possível passar de um registro ao outro de imediato. Ao contrário, é necessário um esforço de novidade total em relação àquilo que se fazia no ensino presencial como professor, para que se possa ensinar à distância. O curso também enfatizou que, apesar do paradigma educacional estar usualmente centrado na transmissão de saberes, na educação online é o autoestudo e a autoaprendizagem que são fundantes.

Foram a partir destas experiências como cursista que eu comecei a desconfiar que a educação online não seria capaz de “fiscalizar” os corpos, isto é, de restituir para nós docentes e estudantes tudo o que a presença física informa e inventa como multiplicidades expressivas e linguagens em uma sala de aula. De fato, o curso mostrou haver alguns recursos assíncronos que permitiriam a interatividade e a aprendizagem coletiva e colaborativa, mas me levou a concluir que as tecnologias de comunicação e informação não são ainda capazes de restituir à aula dita síncrona aquilo que o corpo fala em uma aula, aquilo que pode um corpo em uma sala de aula.

Mobilizado por essas inquietações e angústias em relação à educação online, e persuadido pelos desaparecimentos situados por Agamben, decidi, junto com outras duas professoras, ministrar uma atividade de acolhimento destinada à recepção da primeira turma de ingressantes do curso de Licenciatura em Ciências Humanas. A oficina, intitulada “A pandemia como experiência: como narrar o inenarrável dos dias atuais?”, com duração de três horas semanais, durante sete semanas, foi uma opção para trabalhar sem o ônus de ter que “ensinar” a distância. Afinal, se subtraímos

ENSINO REMOTO NA UFABC

dos sentidos da educação o ter que ensinar e o ter que fazer aprender, talvez possamos habitar novas dimensões de um fazer pedagógico que seja mais útil e prudente em tempos de pandemia.

Ao fim, pergunto-me se a oferta de oficinas nos moldes do que havia sido chamado até então de “componentes curriculares livres” não teria sido uma saída mais interessante e potente para o Quadrimestre Suplementar (QS), em um momento que a pandemia dominava nossos modos de viver, perceber, pensar, sentir, agir, se solidarizar, lutar, etc.

A oficina teve como um de seus objetivos principais produzir memórias e reflexões acerca das experiências de ser ingressante em uma universidade pública em tempos de pandemia. Como fazer com que as(os) próprias(os) estudantes contassem suas experiências da pandemia a partir de sua condição de ingressantes na UFABC? Tais problematizações permitiram, de algum modo, revisitarmos a experiência comum da vida estudantil mesmo durante a pandemia. E abriram caminho para que a educação online não se rendesse à função dominante de promotora do ensino-aprendizagem. Foi possível, então: rememorar, compartilhar, solidarizar, unir forças, fortalecer, lutar, resistir, criar narrativas, fazer história...

Mas, mesmo diante de algo que teve objetivos e estratégias de funcionamento dissidentes e diferenciais em relação ao modelo dominante das disciplinas oferecidas no QS, há, para mim, ainda, uma sensação de rebaixamento e empobrecimento da experiência de ser professor.

Os rostos das(os) estudantes que fizeram parte da jornada da oficina nunca deixaram de ser imagens impávidas, sem emoção. Aprisionados nas pequenas janelas espremidas na tela do meu computador, a impressão de olhar para elas e para eles era de estar diante de retratos 3x4. Reconhece-se quem é, mas

só! Quem disse o quê, antes de tal pessoa dizer aquilo? Eu não tinha memórias, não tinha lembranças. Dispostos em uma geometria plana, esquadrinhados ao sabor de conexões oscilantes, de idas e vindas, reingressos e novas quedas, os rostos em 3x4 não estabeleciam relação nem entre si nem com ninguém.

Aos poucos, eu percebia que a incrível multiplicidade de expressões e linguagens, que circulam com cada palavra de quem fala, estava perdida para sempre. E juntamente com esse desaparecimento, se apagava a memória de tudo o que se passava entre nós, como experiências singulares de acontecimentos de uma aula. O mais rico de uma aula são os acontecimentos imprevisíveis, anômalos, erráticos, intempestivos. É como se a desmaterialização dos corpos em rostos 3x4 fundasse uma ausência de conexão intransponível. Isso porque os corpos falam em uma aula: uma mão nervosa diz, um pé inquieto diz, um lábio diz, um brilho nos olhos diz, uma coluna cansada diz, um ombro pendido diz, uma barriga faminta diz... e todos esses dizeres estavam invisíveis

para nós. Então, pude começar a perceber mais detidamente como a presença física é insuperável em uma aula.

Por fim, é preciso dizer que educação online não é apenas um réquiem para a vida estudantil; é também um réquiem para o ofício de professor.

**Agradeço imensamente às duas professoras que embarcaram na jornada da oficina A pandemia como experiência, por tornarem a vida acadêmica menos inóspita em tempos de pandemia e, sobretudo, por me ajudarem a perceber que educação online faz desaparecer a aula como acontecimento.*

ALEXANDER DE FREITAS. Professor de Filosofia da Universidade Federal do ABC. Referência

AGAMBEN, Giorgio. Réquiem para os estudantes. *Istituto Italiano per gli Studi Filosofici*, 23 mai. 2020. Traduzido e publicado por Pandemia Crítica, N-1 Edições. Disponível em <<https://www.n-1edicoes.org/textos/45>>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.



Vantagens e desvantagens

■ VALÉRIO RAMOS BATISTA

Inicialmente gostaria de parabenizar a UFABC pela iniciativa de oferecer o ECE e o QS, permitindo aos nossos alunos continuarem seus estudos mesmo durante a pandemia. Ministrei disciplinas em ambos, e agora compartilho minha experiência.

Em resumo, para os alunos houve a seguinte e principal vantagem: evitar deslocamentos na Grande São Paulo que ao todo duram até três horas por dia. Em especial os alunos do noturno puderam ir de casa ao trabalho; e no fim de expediente retornar para casa, tomar banho e jantar, para em seguida assistir à aula síncrona com o professor. No meu caso, gravei trechos de aula no diurno e noturno, e os melhores postei no YouTube.

A principal desvantagem: alunos do diurno costumavam passar o dia na UFABC, pois à tarde podiam utilizar equipamentos da instituição, principalmente computadores. De fato, alguns alegam ter acesso às aulas somente por smartphone. Por isso adaptei as provas de Comunicação e Redes com questões que dispensam computador. Provas e exercícios foram aplicados utilizando o MCTest (autoria de professores da UFABC).

Adotei uma arquitetura mínima para minhas aulas síncronas, ainda acessível pelo Zoom (mas não por Skype, Jitsi, etc.): 32Bits, 4GB de RAM, microprocessador Intel Core i5 2,2GHz e Linux Ubuntu 14.04. Eu mesmo posuo um laptop do ano de 2009 com esta arquitetura, e todas as minhas aulas foram gravadas nele, com vários programas rodando perfeitamente em paralelo: GIMP, Octave, Zoom, Gmail, Gephi e LibreOffice. Na internet, encontrei anúncio de equipamento assim

por apenas R\$ 250.

Assim acredito ter motivado os alunos de baixa renda, principalmente os que precisavam tanto de equipamentos da UFABC para seus estudos.

Para mim, foi altamente vantajoso participar de aulas online no ECE e no QS, pois SEMPRE quis me dedicar à Extensão na UFABC, na modalidade EaD. Entretanto, quem analisar meu Lattes verá que NUNCA participei de Extensão na UFABC, e um dos motivos é o Curso de Capacitação Docente exigido pelo Netel. Sempre obtive informações desfavoráveis sobre este curso, cuja exigência ocorre somente na UFABC (segundo meus contatos em outras IFES). Já em 2017, houve comunicação para a lista de docentes aberta, feita por colegas nossos, expondo a sua insatisfação quanto a isso.

Nunca fiz este curso e nunca farei. Coincidentemente, desde 2017 venho procurando realocação para outra IFES no estado de São Paulo, já tendo informado isso à diretoria do CMCC. Uma das razões é que a minha progressão funcional exige dedicação à Extensão, mas preferi estagnar como Associado II e não irei me submeter a regras que só existem na UFABC, pois posso continuar progredindo em outra IFES.

Tendo em vista as vantagens que os alunos tiveram com o ensino online e também as formas de contornar as desvantagens que apresentei no início do texto, sou totalmente favorável a continuar com esta modalidade para os que assim preferirem, mesmo depois que superarmos a pandemia. Claro, a modalidade EaD exige o comparecimento in loco nas dependências da UFABC para a realização de provas em sala de aula, ao que sou também favorável.

Entretanto, uma vez superada a pandemia, caso a UFABC ainda exija o Curso de Capacitação Docente – ou qualquer outra forma não adotada por outras IFES – para reconhecer ou autorizar a dedicação do professor à Extensão, retomarei meus esforços de ser transferido para outra IFES.

Deste modo, estou agindo como agem funcionários de qualquer instituição, que obviamente tem regras, mas lembrando que eles também têm as suas. Não irei mencionar aqui os vários ex-colegas que hoje são professores em outras universidades, e cujo Lattes é de inegável qualidade.

Quero lembrar que sempre defendo a UFABC nos seguintes aspectos:

1. É uma das IFES que possui alunos de baixa renda em maior proporção;
2. A divisão em trimestres otimiza o aproveitamento dos estudos, principalmente possibilitando o BC&T em três anos;
3. É uma das poucas universidades INTER e MULTI-DISCIPLINARES, característica reconhecida nos países europeus desde 1999, através do Processo de Bolonha.

VALÉRIO RAMOS BATISTA. Professor de Computação na Universidade Federal do ABC.

Referência

ZAMPIROLI, Francisco de Assis; BATISTA, Valério Ramos; IRIARTE, Edson Alex Arrazola; ANTUNES JR., Irineu. Online assessments with parametric questions and automatic corrections: an improvement for MCTest using Google Forms and Sheets. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Natal/RN, 2020.

Para uma agenda pós-pandêmica: algumas teses

■ **RAFAEL CAVA MORI**

A pandemia de Covid-19 expôs – como se ainda fosse necessário – as desigualdades socioeconômicas inerentes à organização da sociedade conforme relações de produção capitalistas. Mas o mundo pós-pandêmico pode ser ainda mais desigual, inclusive no contexto da prática educativa, dada a maneira como vêm sendo naturalizadas as formas (no mais das vezes, improvisadas) de condução de atividades educacionais em modelos remotos, com inegáveis prejuízos para o processo de transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais elaboradas – tarefa precípua da escola e da universidade.

Ora, longe de encampar a visão simplista de que “crise é oportunidade”, também não ignoro que a pandemia possa desencadear um movimento de luta por avanços, incluindo melhores condições de trabalho, especialmente no magistério. Assim, à luz deste contexto, traço o seguinte conjunto de dez teses. Elas resumem o conteúdo político das ações que, finda a emergência sanitária, espera-se que cada vez mais educadores venham a encampar, à luz das mencionadas desigualdades:

1. O retorno gradual às atividades presenciais demandará rigorosos e permanentes cuidados, de modo a aumentar o distanciamento social e evitar a aglomeração de pessoas.

2. Como corolário da tese anterior, os docentes, de quaisquer componentes curriculares, na educação básica ou na superior, devem se valer dessa recomendação sanitária para reivindicar o

fim de salas de aula e laboratórios superlotados.

3. Da mesma forma, o reconhecimento da docência como atividade profissional potencialmente insalubre pode gerar um contundente argumento em prol da maior valorização dessa categoria de trabalhadores, principalmente no contexto da educação básica.

4. O conjunto das duas teses anteriores vai de encontro à atual política de progressivo esvaziamento e precarização dos serviços públicos e direitos sociais, sustentada pela Emenda Constitucional do teto orçamentário – que, portanto, necessitaria ser revogada para, por exemplo, elevar a remuneração do corpo docente das escolas públicas.

5. Sendo correto o raciocínio da tese anterior, acrescenta-se que a revogação da “emenda do teto de gastos” deva possibilitar a contratação de novos mestres e multiplicar a oferta de vagas no ensino público, o que demandará, por sua vez, a construção de novas unidades escolares e acadêmicas.

6. As teses acima, relacionadas à revogação da “emenda do teto”, exigirão atuação coordenada e organizada (mediante movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos) da sociedade civil e da sociedade política, tendo como protagonistas os profissionais da educação. Reafirma-se, assim, o caráter estratégico da defesa da ampliação quantitativa e qualitativa da oferta de educação pública.

7. No campo propriamente pedagógico, cabe aos docentes manterem a determinação por socializar o conheci-

mento científico de forma a valorizá-lo, expondo a sua importância social sem desmerecê-lo frente a outros saberes.

8. Pensando especificamente no âmbito da formação inicial docente, seguidos anos de hegemonia pós-moderna criaram um significativo contingente de professores, de ciências principalmente, hábeis em identificar e expor a seus alunos os limites e a relatividade do conhecimento científico. Mas a necessária crítica ao mito da neutralidade do conhecimento científico não pode sacrificar, ao mesmo tempo, o caráter objetivo e eficaz do saber sistematizado e socialmente validado.

9. Como corolário da tese anterior, se a pandemia de Covid-19 conseguiu reverter parcialmente o clima de anti-intelectualismo típico do obscurantismo tão em voga, cabe aos profissionais do magistério colaborarem para que a opinião pública permaneça apoiando – criticamente, e não incondicionalmente – o desenvolvimento, a difusão e o próprio financiamento da atividade científica.

10. Embora estejamos, no melhor cenário, ainda a alguns meses de vencer a presente pandemia, este conjunto de teses deve ser colocado no horizonte da atuação política dos educadores comprometidos com a superação da barbárie que nos envolve. Nesse aspecto, a luta precisa ser permanente, radical e o mais coletiva possível.

RAFAEL CAVA MORI. Professor do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do ABC.

Novas tecnologias, velhas desigualdades: um breve relato sobre o ensino remoto em tempos de pandemia

■ BRUNA MENDES

■ ANASTASIA GUIDI ITOKAZU

■ VINÍCIUS MAURÍCIO DE LIMA

Este relato diz respeito à disciplina “Bases Epistemológicas da Ciência Moderna”, que foi ministrada remotamente no Quadrimestre Suplementar (QS) entre os meses de setembro e dezembro de 2020 na Universidade Federal do ABC (UFABC). Em reuniões plenárias e dos conselhos, a universidade havia decidido pela priorização de disciplinas obrigatórias dos bacharelados interdisciplinares e pelo seu aproveitamento, na medida do possível, para aprofundar com os alunos temas relevantes em tempos de pandemia.

As aulas foram alternadas, semanalmente, entre assíncronas, período no qual os/as alunos/as podiam ler a bibliografia recomendada, assistir aos vídeos e ouvir os podcasts sugeridos. E podiam redigir uma resenha sobre o tema da aula. Foi solicitado que fossem enviadas três resenhas por aluno/a. Também, aulas síncronas, em que nos encontrávamos com os/as estudantes para debater os textos e conteúdos audiovisuais disponibilizados. As aulas síncronas foram realizadas pela plataforma Google Meet.

Uma experiência coletiva

Ao decidirmos participar do QS, entramos em contato e providenciamos a fusão de nossas turmas (professoras Bruna e Anastasia). Elaboramos o programa em conjunto, tomando uma série de cuidados para proteger a saúde

mental dos/as alunos/as, na medida do possível: programa detalhado encaminhado antes do início das aulas, com todos os textos já digitalizados e disponibilizados, e o uso de outras mídias, como vídeos e podcasts.

“ Mantendo sempre em vista o objetivo de que os/as estudantes pudessem “experienciar o aprendizado como um processo integral, em vez de uma prática restritiva que os desconecta e os aliena do mundo” (HOOKS, 2019, p. 202), procuramos oferecer uma visão concisa da ementa da disciplina que dialogasse com o contexto que vivemos hoje no Brasil. ”

Também tivemos a atenção de selecionar textos mais simples e curtos do que o usual, e decidimos que cada conteúdo seria debatido por duas semanas consecutivas, para evitar a sensação de sobrecarga. Mantendo sempre em vista o objetivo de que os/as estudantes

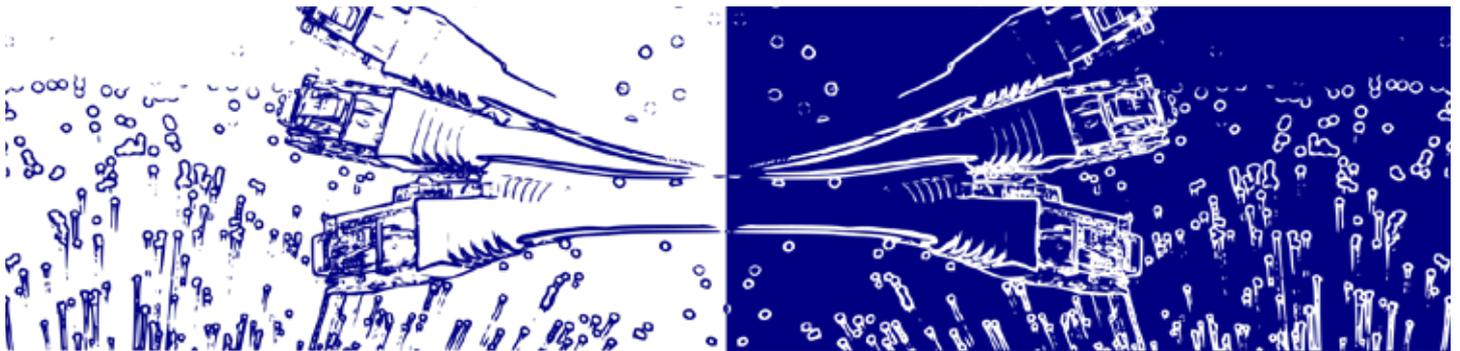
pudessem “experienciar o aprendizado como um processo integral, em vez de uma prática restritiva que os desconecta e os aliena do mundo” (HOOKS, 2019, p. 202), procuramos oferecer uma visão concisa da ementa da disciplina que dialogasse com o contexto que vivemos hoje no Brasil:

1. Negacionismo científico
2. O nascimento da astronomia: experiência, modelos e aplicações
3. Revolução científica e caça às bruxas
4. Epistemologias feministas
5. Epistemologias antirracistas
6. Epistemologias decoloniais

Logo no início do quadrimestre, tivemos um reforço providencial com a chegada de mais um professor, o doutorando Vinícius, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da UFABC. O estudante passou a integrar a disciplina como monitor, em Estágio Docência obrigatório, mas, desde o início, teve abertura para dialogar sobre o programa e o andamento da disciplina. Ainda, participou das aulas de maneira ativa, tendo espaço para ministrar parte de aula sobre colonialismo, estudos pós-coloniais e decoloniais.

As aulas síncronas foram ministradas coletivamente, o que possibilitou um debate entre os/as três professores/as e estimulou os/as alunos/as a participar. Em vista do sucesso desse formato, a partir da metade do quadrimestre começamos a gravar também as aulas assíncronas em forma de debate. Esta

ENSINO REMOTO NA UFABC



foi uma experiência positiva, e pareceu claro a nós três que foi melhor realizar as aulas remotamente em conjunto.

Ferramentas interativas

A adoção de ferramentas interativas nas aulas síncronas foi outra experiência em parte positiva, pois tornou as aulas mais dinâmicas, aumentou o engajamento dos/as alunos/as e manteve uma média regular de discentes frequentes. Utilizamos programas online, como o MindMeister, no qual criamos com os/as alunos/as um mapa mental sobre os temas da disciplina, e o Miro, no qual realizamos online a atividade “Caminhada do Privilégio Branco”, que descrevemos melhor no próximo tópico.

No entanto, como também detalharemos no tópico seguinte, o uso de tecnologias evidenciou desigualdades sociais e econômicas que distinguem alunos/as que podem dos que não podem estar presentes, bem como os/as alunos que, mesmo presentes, têm menos condições materiais de participar, por exemplo, a falta de acesso a computadores que muitas vezes impossibilitava de estarem no Google Meet ao mesmo tempo que no aplicativo. Além disso, alguns/mas mencionaram que

alternavam a participação e/ou a atenção nas aulas com atividades de trabalho, por exemplo.

Exclusão digital

Juntas, nossas duas turmas somavam 60 alunos. Entretanto, dificilmente o número de estudantes presentes nas aulas síncronas chegou a 20, número que, como dissemos, se manteve regular durante o quadrimestre. A baixa adesão abre espaço para pensar, primeiro, nas dificuldades psicológicas e sociais enfrentadas pelos/as discentes durante a pandemia. Segundo, sobre o acesso desigual a tecnologias como internet e computadores, segundo mostram autores como Milton Santos (2006). Ainda, podem desvelar as disparidades na qualidade no acesso e o pouco conhecimento para uso de programas e sistemas virtuais.

Particularmente reveladora foi nossa experiência na “Caminhada do Privilégio Branco”. O ‘jogo’ tem uma série de perguntas que motivam os/as participantes a andarem para frente ou para trás, metaforizando suas vidas/experiências no mundo regido pela branquitude e seus privilégios. Feita presencialmente a dinâmica é iniciada com as pessoas em uma linha, umas ao

lado das outras, e conforme as perguntas vão sendo feitas algumas andam para trás, outras para frente, outras ficam no mesmo lugar. Ao final, todos/as que partiram do ‘mesmo lugar’ param em pontos distintos desse novo mapa, e usualmente as desigualdades de raça-etnia e gênero ficam evidenciadas.

As perguntas feitas podem variar, mas versam, sobretudo, de condições socioeconômicas, raça, gênero, podendo incluir temas como transgeneridade, capacitismos, desigualdades regionais e outros tópicos que se relacionem ao grupo fazendo parte da dinâmica. Perguntas como: “se você teve problemas em fazer amigos na escola ou arranjar emprego em função da sua raça, dê um passo para trás”; “se suas pessoas ancestrais vieram ao Brasil escravizadas, dê um passo atrás”; “se já ouviu piadas por conta da cor da sua pele ou tipo de cabelo, dê um passo para trás”; “se você pode manifestar carinho e afeto pelo seu par romântico em público sem medo de represália, ridicularização ou violência, dê um passo para frente”; “se tem liberdade de ir e vir sem medo de sofrer abuso ou violência sexual, dê um passo para frente”. A ideia é usar/formular questões que incitem um processo reflexivo em si.

ENSINO REMOTO NA UFABC

Na tentativa de fazer uma adapta-

“ Em uma sociedade controlada pela supremacia branca, a tecnologia irá, portanto, reforçar seus interesses. Supor que é possível transpor o ensino para a virtualidade acriticamente porque existem tecnologias para tanto, é nos cegar à percepção mais óbvia – oxalá – de que estas são (também) instrumentos de manutenção das desigualdades desse nosso mundo capitalista-branco-patriarcal.. ”

ção da dinâmica ao contexto do ensino remoto, elaboramos um ‘tabuleiro’ no programa online Miro. Durante a aula, cada estudante criou um avatar com o qual transitou através das perguntas. As desigualdades começam a se manifestar neste momento. Alguns estudantes estavam no celular e isso dificultou o acesso à plataforma. Aqui abrimos a opção de ‘jogar por eles’ ou então que eles apenas respondessem as perguntas em seus cadernos.

A primeira pergunta que propusemos na dinâmica foi: “se você tem co-

nexão de internet e equipamentos bons o suficiente para participar dessa dinâmica com facilidade, dê um passo à frente”. Esta pergunta abriu os debates gerados a partir da caminhada. O grupo, pequeno e homogêneo, caminhava quase em ‘bloco’ através das perguntas, andando (quase) invariavelmente para a frente. Boa parte deles/as auto-denominados/as brancos e do gênero masculino.

Algumas poucas percepções sobre os próprios não-privilégios emergiram, mas sobretudo ficou evidente que quem chegou até aquele ponto da disciplina em modelo remoto, era porque possuía condições e privilégios para tanto. Isso nos levou a refletir coletivamente sobre os inúmeros traços de exclusão presentes no acesso à universidade, e especialmente sobre as (im) possibilidades de acesso e manutenção de presença no ensino remoto.

A latente fragilidade de aprendizado das ferramentas online e as evidentes exclusões raciais e sociais da opção política de seguir através do ensino remoto ficaram evidenciadas no “bloco” das pessoas brancas privilegiadas que possuíam condições materiais e imateriais para acompanhar, adequadamente, as disciplinas online oferecidas durante a pandemia. Embora essa tenha sido uma experiência pontual, não é uma hipótese fraca a de que esse panorama tenha sido observado na universidade como um todo.

As desigualdades estruturantes de nossa sociedade se refazem, se reforçam e se evidenciam através do uso das tecnologias. Estas, longe de serem arauto da salvação, apenas cumprem papel na mediação de um projeto civilizatório intrinsecamente excludente. O cuidado, portanto, é não supor que as tecnologias são solução, elas são meio, e não fim. A tecnologia é apenas uma representação socialmente desenhada à nossa imagem e semelhança.

Media, refaz, reforça os projetos sociais que construímos e alimentamos.

Em uma sociedade controlada pela supremacia branca, a tecnologia irá, portanto, reforçar seus interesses. Supor que é possível transpor o ensino para a virtualidade acriticamente porque existem tecnologias para tanto, é nos cegar à percepção mais óbvia – oxalá – de que estas são (também) instrumentos de manutenção das desigualdades desse nosso mundo capitalista-branco-patriarcal.

Se não tomarmos as possibilidades de subversão crítica da tecnologia como um projeto político necessário, seguiremos presos na amálgama que fetichiza o potencial emancipador da tecnologia, nesse caso, tristemente transposto a redução da educação à mera ‘arte’ de transpor conteúdo através das telas do Youtube. E “muita gente” vai concordar, afinal, muitos estão ali, andando lado a lado, no mesmo ‘bloco’ dessa inexorável caminhada das pessoas brancas privilegiadas, e que usualmente ocupam os lugares de tomada de decisão.

(Auto)percepção dos/as alunos

Como visto na dinâmica da “Caminhada do Privilégio Branco”, as aulas possibilitaram aos/às estudantes trazer reflexões sobre a estrutura social do Brasil e de outros países, como os Estados Unidos; as desigualdades que afetam mais pessoas pobres e negras, especialmente, em um contexto de pandemia; e sobre a hegemonia de epistemologias brancas e ocidentais na construção do conhecimento científico.

Em diversas resenhas enviadas sobre o tema epistemologias antirracistas, eles/as elencaram essas questões, colocando-se em autoanálise sobre o papel que ocupam como pessoas e estudantes do ensino superior. Debatendo, inclusive, as concepções da ciência moderna ocidental, que, segundo Grada Kilomba (2019, p. 51), uma das autoras trabalha-

ENSINO REMOTO NA UFABC

das na disciplina, desde os temas, paradigmas e metodologia refletem “não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim interesses específicos da sociedade branca”.

Nesses textos, os/as discentes trouxeram, ainda que nem sempre fazendo citações diretas, algumas das discussões levantadas pelos/as autores/as na bibliografia indicada, tais como Kilomba e Djamila Ribeiro; mas também mencionaram outros/as autores/as, como Marcelise Azevedo, Sarah Coly e Silvio Almeida; e personalidades negros/as, como Emicida e Maju Coutinho.

Com autorização dos/as alunos/as, trazemos alguns trechos das resenhas como exemplo de como esse processo aconteceu durante as aulas:

Constantemente denunciam-se as práticas institucionais e a ordenação histórica, política e cultural que coloca, ainda nos tempos de hoje, um grupo social ou étnico em suposta posição de superioridade em detrimento de outros grupos. (Aluna 1)

Além da branquitude no Brasil negar a existência do racismo, há uma contradição, por exemplo, igual ocorreu no movimento Black Lives Matter após a morte do homem negro George Floyd no qual os mesmos se mobilizaram para apoiar a causa. Porém, alguns dias depois ignoraram a morte de um menino negro no Rio de Janeiro que foi baleado na sua própria casa. (...) (Aluna 2)

A pandemia por exemplo só nos revelou, facilmente e acentuou essas desigualdades fruto desse racismo estrutural internalizado. (Aluno 1)

Parafraseando a filósofa Djamila Ribeiro, é necessário que pessoas negras deixem de serem vistas apenas como tópico de estudo e passem a ser vistas também como pessoas críticas e autônomas para construir suas pró-

prias epistemologias. (Aluno 2)

Algumas considerações

Espaço de reflexão, a disciplina “Bases Epistemológicas da Ciência Moderna”, ofertada no quadrimestre suplementar, possibilitou um tensionamento das estruturas sociais e da ciência moderna ocidental por parte das duas professoras e do professor, bem como dos alunos/as matriculados/as e que puderam participar. Também geraram reflexão crítica o próprio contexto sanitário e as desigualdades sociais por ele tornadas mais evidentes, o que se refletiu inclusive no acesso aos encontros online.

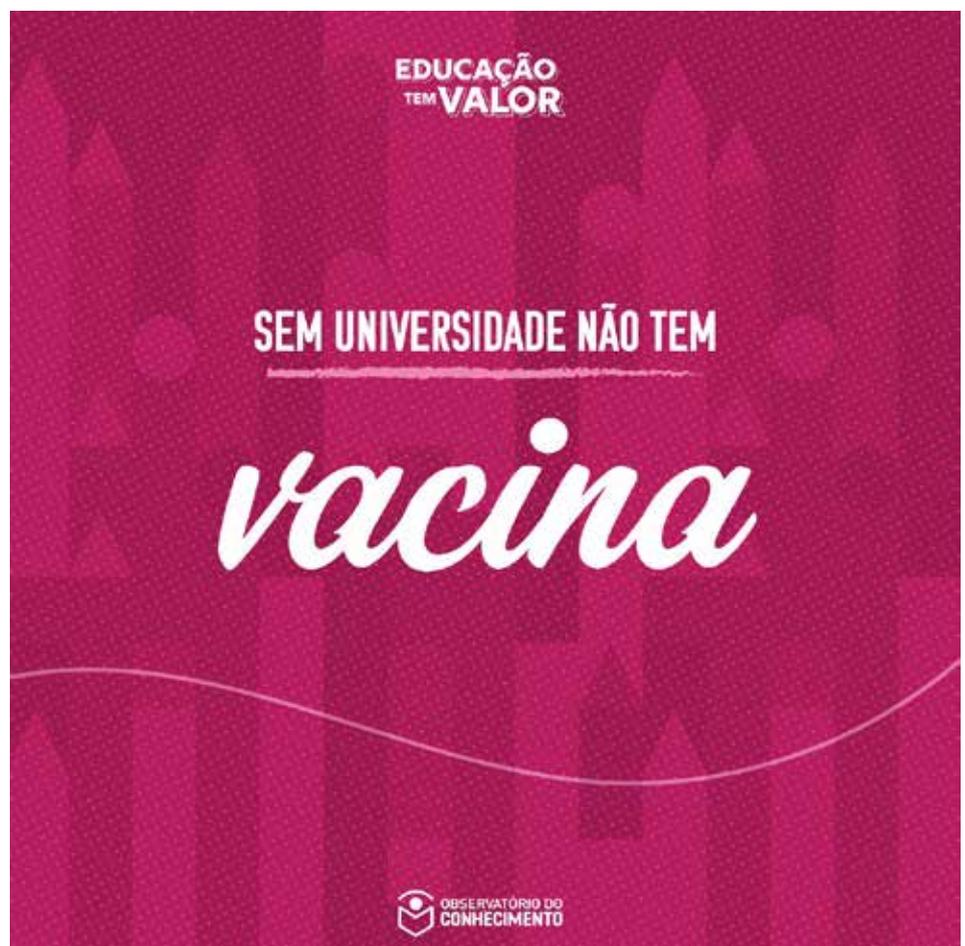
Por ter sido realizada em conjunto, com três docentes à frente, fortaleceu-se o vínculo para que a travessia fosse menos arduosa para todos/as, incluindo os/as estudantes. As tecnologias utilizadas se mostraram positivas para a realização de aulas mais dinâmicas, com a participação ativa dos/as alunos/as.

Mas o alcance limitado dessas tecnologias em um contexto de desigualdades acirradas mostra, sem dúvidas, que há um debate crítico mais profundo a ser realizado, que diz respeito ao acesso igualitário às tecnologias no ambiente acadêmico e, antes disso, ao espaço da universidade.

BRUNA MENDES, ANASTASIA GUIDI ITOKAZU E VINÍCIUS MAURÍCIO DE LIMA. Professores da Universidade Federal do ABC.

Referências

- HOOKS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207. (Coleção Tinta Vermelha)
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.



O lugar das desigualdades no processo de ensino-aprendizagem: uma reflexão sobre o papel da universidade pública na superação das desigualdades sociais

■ MARIA CARAMEZ CARLOTTO

Neste texto, pretendo apresentar alguns dados que produzi a partir da aplicação do questionário intitulado “Diferenciais de acesso e permanência no ensino superior” com alunos ingressantes de 2020 que cursaram comigo a disciplina “Introdução às Humanidades e Ciências Sociais” (IHCS), no período matutino, durante o Quadrimestre Suplementar (QS), para com isso subsidiar uma reflexão do nosso papel, como universidade pública, na superação das desigualdades sociais que atravessam o nosso alunado.

Como inúmeros questionários aplicados, seja pela UFABC e por seus órgãos, seja por docentes nas suas respectivas disciplinas, o objetivo geral era conhecer o perfil da turma e entender as dificuldades que eles estavam enfrentando durante o quadrimestre suplementar. A íntegra do questionário pode ser encontrada no link: <https://forms.gle/RQXxUUX7QnZSkwZT6>.

Dentre as muitas questões que surgiram, quero me concentrar aqui na análise daquelas que, na linha das teorias sociais que mostram que o sistema de educação – da creche à universidade –, quando não toma consciência do peso das desigualdades sociais no processo de ensino-aprendizagem, termina por reproduzir essas mesmas desigualdades, legitimando-as como expressão

do mérito individual. Desde a publicação, no início dos anos 1970, do famoso livro dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron intitulado *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, foram muitos os trabalhos que mostraram o impacto das desigualdades sociais no hoje chamado “aproveitamento escolar”, motivando o sistema educacional, nos seus diferentes níveis, a desenvolver estratégias específicas para nivelar esse alunado, contribuindo para superar e não para reproduzir e legitimar essas mesmas desigualdades.

É este o objetivo do presente texto: contribuir para a reflexão sobre as estratégias que a universidade pode adotar, particularmente durante o ensino remoto, para não reproduzir, ou mesmo fortalecer, as desigualdades sociais pré-universitárias que atravessam o nosso alunado.

Taxa de resposta: quem são os alunos que abandonaram o QS?

A primeira dimensão que gostaria de analisar refere-se à taxa de resposta do questionário. Dos 42 alunos e alunas matriculados/as na minha turma de IHCS, 34 responderam ao questionário. Por um lado, isso indica uma taxa de resposta de aproximadamente 80%. Por outro, esses 34 são basicamente

os alunos e alunas que acompanharam efetivamente o curso, assistindo às atividades síncronas e, principalmente, entregando as atividades, com pouca variação. Significa dizer que aproximadamente 20% dos alunos da minha disciplina simplesmente abandonaram o curso ao longo do QS, uma taxa alta se considerarmos que estamos falando de alunos ingressantes e de uma disciplina de apenas dois créditos-aula.

A primeira tarefa da universidade é tentar entender se esta taxa é padrão ou como ela varia e, principalmente, buscar caracterizar melhor, por meio de processos de busca ativa, quem são esses alunos e por que eles estão abandonando os cursos.

O perfil socioeconômico dos que permanecem: o BC&H da UFABC parece ser um curso jovem, feminino, paulista e branco, mas diverso do ponto de vista da origem socioeconômica

Considerando, então, os 34 alunos e alunas que responderam ao questionário, quero destacar, rapidamente, o perfil social deles através da síntese de alguns indicadores:

- A maioria – ou seja, 75% – tem 20 anos ou menos, sendo que 91% estão dentro da chamada “idade ideal” para o ensino superior, ou seja, têm

ENSINO REMOTO NA UFABC

entre 17 e 24 anos, o que indica que a UFABC está recrutando alunos recém-saídos do ensino médio que fazem a trajetória “ideal” de escolarização;

- Na minha turma, especificamente, há um leve predomínio feminino: 56% são mulheres;
- A grande maioria – 85% – nasceu no estado de São Paulo e um percentual ainda mais alto – 88% – morava em São Paulo quando ingressou na UFABC, distribuindo-se da seguinte maneira: 44% são oriundos da Capital; 21% do ABC paulista; 14% de outras cidades da Região Metropolitana de SP (RMSP); e 9% de outras cidades do estado;
- Analisando a escolarização do pai e da mãe de modo agregado, temos que 56% dos/as alunos/as da minha turma vinha de famílias em que pelo menos um dos membros tinha ensino superior completo, com destaque para as mães que, em geral, são mais escolarizadas que os pais, seguindo tendência já conhecida de maior escolarização feminina. Por outro lado, esse mesmo dado indica que 44% dos alunos e alunas ingressantes podem ser a primeira geração da família a completar o ensino superior, percentual bastante alto considerando uma universidade pública localizada na maior região metropolitana da América do Sul;
- Considerando o perfil da escola em que os/as alunos/as cursaram o ensino médio, temos uma divisão absolutamente equilibrada, dada certamente pela política de cotas: 50% cursou o ensino médio em escola privada e 50% em escola pública. Dessas, 59% eram escolas técnicas estaduais ou federais;
- Esse percentual se explica pelo “perfil de ingresso”: 50% dos alunos da minha turma ingressaram por

ampla concorrência; 20% por cota da escola pública; 15% por cota da escola pública + cota socioeconômica; e 15% por cota para a escola pública somada à cota étnico-racial.

Isso ajuda a entender dois dados fundamentais, para os quais gostaria de chamar a atenção: o perfil racial e de renda da minha turma:

- Considerando a autodeclaração de cor/raça baseada nas categorias do IBGE, a maioria absoluta dos/as alunas da minha turma é branca: mais precisamente, 74%. Os pardos são apenas 20% e os pretos, apenas 6%, ou seja, somente 26% dos alunos que permaneceram no curso de IHCS são negros. Considerando que os negros são 39,5% da população economicamente ativa da RMSP, trata-se de um percentual muito baixo. Esse dado parece indicar que ainda há poucos negros que ingressam na UFABC e, justamente por isso, é preciso atentar especialmente para a importância de mantê-los na universidade. Vale notar que nenhum/a aluno/a se autodeclarou amarelo/a ou indígena.
- Por fim, a distribuição dos/as alunos/as por faixa de renda familiar se dá da seguinte maneira: 22% é oriunda de famílias que ganham até

2 salários mínimos (SM); 32%, de famílias que ganham entre 2 e 5 SM; 23%, de famílias cuja renda varia entre 5 e 10 SM; e 23%, de famílias cuja renda é de mais de 10 SM. Desse último, todos são brancos, estudaram do ensino fundamental ao médio integralmente em escola privada e vêm de famílias mais escolarizadas. Agregando essa informação para a análise que segue, temos que 54% dos/as alunos/as são oriundos/as de famílias que ganham até 5 SM e 46% de famílias que ganham 5 SM ou mais.

O impacto da renda familiar nas condições de estudo

Na tentativa de entender melhor as condições de estudo dos meus alunos/as, incluí algumas perguntas básicas para que eles avaliassem e descrevessem as suas condições de conectividade e estudo durante o QS. Embora a maioria dos/as alunos/as considere as suas condições de estudo e conectividade entre excelente e boa (86% e 81%, respectivamente), quando aprofundamos a análise, vemos o impacto das desigualdades sociais. Para conhecer um pouco mais sobre as condições de estudo, pedi ainda que os/as alunos/as avaliassem o seu ambiente de estudos. As respostas se distribuem como segue:



Fonte: questionário “Diferenciais de acesso e permanência no ensino superior” (elaboração própria)

ENSINO REMOTO NA UFABC

Chama a atenção que mais de 90% dos/as alunos/as consideram o seu ambiente de estudos adequado ou relativamente adequado. No entanto, quando relacionamos essa resposta com a renda, vemos o peso das desigualdades. Isso porque, para alunos oriundos de famílias que ganham até 5 SM de renda mensal média:

- 34% estudam em ambiente individual;
- 55% estudam em ambiente compartilhado, mas relativamente adequado;
- 11% estudam em ambiente compartilhado, completamente inadequado.

Já para alunos oriundos de famílias que ganham mais de 5 SM de renda mensal média:

- 75% estudam em ambiente individual;
- 25% estudam em ambiente compartilhado, mas adequado;
- Nenhum estuda em ambiente compartilhado completamente inadequado.

Em outras palavras:

- Dos que estudam em um ambiente compartilhado, mas adequado: 71% são de famílias com renda de até 5 SM;
- Dos que estudam em um ambiente individual, 66% são de família com renda superior a 5 SM
- Todos os que estudam em ambientes inadequados são de famílias com renda de até 5 SM.

Outro dado que chama a atenção é que, embora 76% dos alunos/as tenham um computador individual para se dedicar aos estudos, de novo as desigualdades desempenham um papel importante: todos os alunos/as que usam

apenas o celular para acompanhar as aulas vêm de famílias que ganham menos de 5 SM. Além disso, entre os que vêm de famílias que ganham mais de 5 SM, menos de 20% usam computador compartilhado, ao passo que entre os oriundos de famílias que ganham menos de 5 SM, esse percentual é de 30%.

A desigualdade das condições de estudo soma-se às desigualdades no tempo dedicado às tarefas domésticas. A tabela abaixo mostra o tempo gasto por dia, em média, em atividades domésticas distribuído segundo a renda familiar.

Os/as alunos/as oriundos/as das fa-

Tempo gasto em atividades domésticas (horas/dia, em média), por renda familiar			
	menos de 1 h	de 1 a 3 h	de 3 a 5 h
Até 5 SM	22%	61%	17%
Mais de 5 SM	37%	63%	0%

Fonte: Questionário “Diferenciais de acesso e permanência no ensino superior” (elaboração própria)

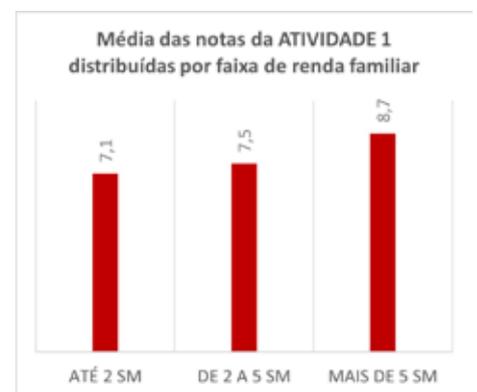
mílias de mais alta renda gastam, em geral, menos horas em atividades domésticas que os oriundos de famílias com renda mais baixa. Isso pode ser explicado por diferentes fatores, dentre os quais: 1) a maior taxa de mães “donas de casa” entre as famílias de renda mais alta, observável pelos dados do questionário aplicado; 2) a presença, nessas famílias, de empregadas domésticas contratadas para dar conta das tarefas domésticas básicas, também observável nos dados do questionário; 3) a valorização familiar do tempo de estudo em famílias de mais alta renda e escolaridade, descrita pela teoria.

Seja como for, os alunos oriundos de famílias de alta renda têm mais acesso a equipamentos, a melhores

condições de estudo e possuem mais tempo livre para se dedicar às atividades universitárias.

Conclusão: o impacto da renda familiar no aproveitamento escolar

Um dos dados mais importantes deste texto talvez possa ser explicado pelo que é apresentado no gráfico a seguir:



O gráfico deixa claro que, para alunos ingressantes, o chamado “aproveitamento escolar” está diretamente relacionado à renda familiar. Isso se explica pelos elementos analisados anteriormente, ligados tanto à trajetória escolar pregressa desses alunos quanto pelas condições de estudo desiguais que tendem a se intensificar no contexto do ensino remoto. Isso coloca para nós, docentes do ensino superior, um enorme desafio.

É fundamental levar em conta o peso das desigualdades sociais para desenvolver estratégias pedagógicas capazes de superar esse desafio e, com isso, fazer a universidade pública cumprir o seu papel no sentido de reduzir, e não reproduzir e legitimar desigualdades previamente existentes.

MARIA CAMEZ CARLOTTO. Professora do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC.

Não entrar na armadilha do mito da caverna: eis a nossa questão

■ LUCIANA PALHARINI

Meu relato, misto de algumas análises pessoais, diz respeito ao Quadrimestre Suplementar (QS). Não participei do ECE por não estar com carga didática no Q2020.1. Difícil dizer qual teria sido minha decisão, caso estivesse com alguma disciplina em andamento. Fui extremamente contra a continuidade precoce naquele momento – mantenho esse posicionamento. Assim como à oferta de disciplinas obrigatórias no QS, mas acabei aderindo por entender que “não excluir não era mais possível”, que excluiríamos estudantes de qualquer maneira. Mas esse não é um dilema superado. Agora, após esta experiência, as exclusões me perturbam ainda mais.

Gostaria de compartilhar também que já fui tutora de Ensino a Distância (EaD) e, inclusive, coordenadora pedagógica em EaD, mais por opção de mercado de trabalho do que por escolha. Mas não entrei nesse debate. Apenas preciso pontuar que não se trata da modalidade EaD o que estamos realizando na UFABC, e é preciso que isso fique bem claro para nós, comunidade universitária.

Assumi duas turmas no QS, diurno e noturno, de uma mesma disciplina – “Práticas de Ensino de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental” – uma disciplina que, apesar de sua carga horária no conceito T-P-I ser colocada apenas como teórica, envolve muitas atividades práticas que realizamos em sala de aula e em laboratórios didáticos, o que acabou me levando a optar por encontros síncronos semanalmen-



te em um dos dias da disciplina, gravados para acesso posterior. No outro dia, materiais disponibilizados (textos, vídeos de palestras e outros formatos, documentos oficiais) foram retomados no próximo encontro síncrono, por meio de debate específico sobre o que era abordado no material ou como referencial para o assunto tratado.

Entre outras metodologias, gostaria de compartilhar a adoção de um instrumento avaliativo e formativo muito usado nas licenciaturas, o portfólio, que consiste em uma espécie de “diário de bordo” com a proposta de registros reflexivos sobre a semana a partir dos materiais e discussões que aconteceram. Avalio como uma escolha acertada neste momento, ainda que dois alunos tenham relatado ter sido cansativo, embora em meio a muitos relatos de outras pessoas sobre o instrumento ter sido positivo não apenas para a sua

formação na disciplina, mas para a formação em geral. Tive um aluno que relatou que “aprendeu a ler textos”, pois antes fazia apenas fichamentos e agora aprendeu a fazer reflexões e problematizações sobre os textos. Um presente este relato. De todo modo, saber que para alguns causou sobrecarga, merece reavaliação e melhor planejamento da adoção do instrumento.

Mas foi por meio dos portfólios que consegui perceber como o acesso à disciplina e a aprendizagem estavam se dando, especialmente em relação aos alunos e alunas que não frequentavam as aulas síncronas. Foi também por meio desses registros que tive acesso a explicações sobre esses atrasos, que surgiam honestamente em meio às reflexões sobre a semana – sobrecarga por outras disciplinas e problemas diversos de ordem pessoal. Ao final, pedi um relato espontâneo sobre a experiên-

cia do QS. Novamente, relatos extremamente honestos, incluindo desde a questão de não ter que se deslocar até a Universidade e ganhar três horas no dia, por exemplo, mas não deixando de apresentar uma leitura crítica e, igualmente, honesta acerca da percepção sobre a perda da qualidade na aprendizagem em relação a todas as disciplinas cursadas (mesmo relato). Numa avaliação sem muita precisão, 80% dos alunos que fizeram o relato comentaram algo sobre a perda da qualidade de aprendizagem e/ou a perda da interação em aula.

Os registros foram ótimos, nossos alunos são excelentes. Mas quais alunos e alunas? Os que conseguiram se matricular; os que conseguiram minimamente acesso, mesmo apenas de forma assíncrona. Os que, mesmo adoecendo ou cuidando de outras pessoas, ou tendo outro tipo de desafio, acompanharam minimamente a disciplina. Uns com maior tempo e dedicação, mais privilégio. Outros, a duras penas, com uma sobrecarga enorme. Começamos com 30 em cada turma e finalizamos com 21 em uma turma e 18 na outra. Para onde foram os outros? De alguns tive notícias, trancamento, alguns do curso todo, outros apenas da disciplina. De outros, não faço ideia sobre o que ocorreu. E o SIGAA não atualiza a lista de participantes.

Posso dizer que tive alguma satisfação neste processo de ensino no QS? Sim e muita, mas ele se deu a partir das minhas alunas e dos meus alunos, de suas capacidades extraordinárias de superar desafios, me trazendo muito aprendizado e mais humanidade na relação do que eu já buscava ter como docente. Agradeço imensamente àqueles

e àqueles que fizeram de seus portfólios um espaço de discussões teóricas, mas cuja formação foi extremamente mais solitária pela impossibilidade de acesso aos encontros síncronos e aos colegas. Agradeço aos que tentaram participar semanalmente dos encontros síncronos, mesmo com todas as adver-

“ Sobre a qualidade do ensino, ela certamente não foi alcançada integralmente e nem de forma democrática. E percebo que a qualidade da participação deles e delas no curso foi afetada pela quantidade de disciplinas em que se matricularam. Esta não é uma questão menor, precisamos encará-la seriamente. ”

sidades, sem conseguir abrir suas câmeras ou microfones, participando dos debates pelo chat. Agradeço aos que tiveram inúmeros problemas em suas vidas pessoais e que conseguiram compartilhar comigo as dificuldades que estavam tendo ou que compartilharam ao final – cuidando das tarefas domésticas na família; responsáveis pelos cuidados com idosos ou irmãos mais novos; problemas de ordem financeira;

de retorno para a casa das famílias; de assumirem novo trabalho, que passou a coincidir com o horário da aula síncrona na disciplina; de adoecerem em consequência da Covid-19; de não um ambiente adequado para os estudos em casa. Isso me permitiu estender prazos, oferecer alternativas; e, sobretudo, compreender. Agradeço também quando eles e elas compreenderam a minha relativa ausência, fruto do meu próprio adoecimento. Peço desculpas aos que se perderam pelo caminho sem que eu pudesse intervir a tempo.

Sobre a qualidade do ensino, ela certamente não foi alcançada integralmente e nem de forma democrática. E percebo que a qualidade da participação deles e delas no curso foi afetada pela quantidade de disciplinas em que se matricularam. Esta não é uma questão menor, precisamos encará-la seriamente caso esse modo de ensino seja utilizado por mais tempo – e tudo indica que sim. Nesse sentido, gostaria de demarcar alguns posicionamentos:

1. É inadmissível a indiferença quanto a problematizações sobre o ensino remoto e os riscos de uma qualidade precária de formação de nossos estudantes, simplesmente porque não se trata de tentativas de inviabilização, mas de abordagem de problemas que necessitam de enfrentamento. Assim como é inadmissível a indiferença sobre questões que envolvam desigualdades de acesso e permanência;
2. Ser professor e professora, neste momento, não pode ser apenas dominar o uso de tecnologias que melhor realizem a mediação do processo de ensino e aprendizagem, ainda que eu reconheça a importân-

cia dessas ferramentas para a prática docente. Ser professor envolve se relacionar, interagir, ouvir, aprender junto com seus e suas estudantes. A construção do conhecimento é coletiva. E estas qualidades da construção coletiva, da relação, da interação, se perdem ou se tornam muito precárias no ensino não presencial. No mínimo, ela requer outros tempos e, portanto, uma quantidade menor de disciplinas cursadas;

3. Toda deliberação de oferta de disciplinas neste momento parece estar atrelada às questões de alocação docente, mas de forma que a segunda parece determinar a primeira. E isso envolve um debate sobre a avaliação docente e, conseqüentemente, sobre as condições do trabalho docente. Temos tido contato com relatos frequentes de adoecimento de colegas docentes (e também discentes) não necessariamente pela Covid-19, mas pela sobrecarga de trabalho. Eu mesmo adoeci, no meio do QS e foi muito difícil lidar com isso. Temos nos afastado por motivos de saúde? Claro que não. A não ser que necessitemos de uma internação ou um de afastamento por motivos médicos extremos, incluindo questões de saúde mental, tentamos dar conta, mesmo que nos arrastando física e mentalmente. Afinal, somos coordenadores ou membros de projetos de pesquisa, temos orientando sob a nossa responsabilidade e precisamos alimentar as disciplinas com materiais e atividades. Mesmo quando não damos conta de realizar encontros síncronos, participamos de reuniões

que, ou dependem de nós enquanto membros de comissões e órgãos colegiados ou são coordenadas por nós. Portanto, o afastamento não é uma decisão simples e a ausência desta formalidade não pode invisibilizar nosso adoecimento.

Por esses motivos, e por outros que poderiam ser apresentados, a necessidade de retomarmos o debate sobre o ensino remoto que, me parece, foi abandonado. Precisamos debater a qualidade de ensino que está sendo oferecida na UFABC, assim como as condições de trabalho e a avaliação docente.

No entanto, parece estar acontecendo um fenômeno de apatia em nossa universidade. De um lado, temos uma extrema sobrecarga de trabalho que, nesse contexto, tem exigido muito mais de nós, somado a uma aparente “ressaca” dos debates que se travaram sobre o ECE e a regulamentação do QS na UFABC, o que tem propiciado um esvaziamento das discussões político-pedagógicas que precisam ser enfrentadas para os planejamentos futuros. De outro, parece haver um conforto e comodismo muito bem aproveitados por grupos com interesses diversos em meio à despolitização e à ausência de debates nas decisões que estão sendo tomadas na universidade.

Aprovamos um calendário com três quadrimestres para 2021, mesmo sabendo do risco de serem todos ou a maior parte deles oferecida de modo remoto. E o aprovamos sem mesmo ter conhecido e debatido a avaliação em curso do QS. É a normalização do anormal. As plenárias de curso têm sido espaços para o movimento de naturalização e aprovação a toque de

caixa de cinco, seis disciplinas, inclusive para ingressantes, sem quaisquer problematizações – exceto, talvez, pela experiência recente na plenária da LCH, na qual deliberamos uma consulta aos estudantes e a realização de uma plenária conjunta com a categoria discente no início de 2021, antes da aprovação final da matriz de disciplinas a serem ofertadas. Mas, no geral, quando colocadas, as problematizações têm sido mal recebidas.

Portanto, passamos do ponto de aderir ou não aderir à continuidade da oferta de ensino não presencial. Os debates sobre isso estão vencidos, nos dois sentidos da palavra. O debate agora é outro: a naturalização dessa oferta de ensino e o oferecimento de um calendário com três quadrimestres para 2021, como se estivéssemos simplesmente transpondo o ensino presencial em não presencial sem maiores considerações sobre as implicações desta operação. Afinal, parece que esse debate tem incomodado.

Parece que entramos na armadilha criada por Platão, sobre o mito da caverna. De um lado, docentes que tentam algum debate e são rotulados como os habitantes da caverna, apriacionados e vivendo nas sombras. Tornaram-se um tipo piegas e com visão ultrapassada, pois não conseguem enxergar as possibilidades do ensino não presencial neste momento, proporcionadas pelas maravilhas tecnológicas. De outro, os docentes que defendem as maravilhas e trazem notícias de sucesso, os seres salvos pela luz, libertados das sombras, que clamam pela normalidade neste momento anormal e que mostram que o ensino remoto não é somente possível, mas desejável. Al-

guns dizem que o modelo pode até ser adotado para sempre.

No entanto, também podemos analisar o problema pela perspectiva oposta. Na caverna poderiam ser rotulados como habitantes os que estão cegos a respeito das problematizações existentes no ensino remoto. Há sucesso, mas há fracasso, e eles parecem apenas enxergar as sombras bem-sucedidas projetadas nas paredes da caverna. Não conseguem entender a verdade complexa presente neste contexto. De outro lado, teríamos os libertados da caverna, os que, mesmo ministrando disciplinas, enxergam que há algo errado, a ser debatido e pensado para um melhor planejamento.

A questão é que, entre uma perspectiva e outra, entre um extremo e outro, há uma diversidade enorme de posicionamentos, experiências e práticas docentes. Ou seja, a caverna não se concretiza, pois somos maiores que esta dicotomia. Por isso, precisamos construir coletivamente planejamentos futuros em diálogo com avaliações locais e com a conjuntura nacional. Estamos novamente na mira dos ataques do governo federal.

Já vimos desde portaria do MEC para incentivo à ampliação de vagas em EaD até portaria para acelerar o retorno do ensino presencial, normas descoladas de dados e planejamentos sanitários e desrespeitando meses de trabalho, estudos e debates pelos quais passamos na UFABC até a aprovação de um Plano de Retomada Gradual das Atividades Presenciais. As discussões precisam ser lúcidas, conjunturais, envolvendo todas as categorias e impedindo o modo tecnocrático que vem prevalecendo sobre as deliberações no

plano pedagógico. Temos respostas fáceis? Soluções precisas? Não. Mas não sejamos tolos de, aderindo à armadilha platônica, entrarmos na caverna.

“ A questão é que, entre uma perspectiva e outra, entre um extremo e outro, há uma diversidade enorme de posicionamentos, experiências e práticas docentes. Ou seja, a caverna não se concretiza, pois somos maiores que esta dicotomia. Por isso, precisamos construir coletivamente planejamentos futuros em diálogo com avaliações locais e com a conjuntura nacional. ”

Digo, com toda a certeza, que finalizo este QS com uma frustração enorme, uma sensação estranha de final de ciclo. Ver o rosto de alguns alunos, nunca ter visto o de outros, não saber o tom de suas vozes, nunca ter sabido o que se passou com algumas pessoas que deixaram de estar presentes. Sinto

um gosto estranho, algo que foi e que não foi ao mesmo tempo. Um simulacro. Fico pensando se, um dia, quando estiver subindo a rampa do Bloco A ou compartilhando um elevador com um grupo de alunos, reconhecerei, pela lembrança da foto no lugar da câmera ou pelas pequenas janelas abertas na tela, quem foram os meus deste período? E quem daqueles, cujo rosto nunca vi, que só conheci pela escrita e pelas ideias, estará ao meu lado ou passando por mim?

Finalizo este relato com um trecho de um dos melhores livros de Saramago para mim, A Caverna. Me lembrei dele esses dias, pensando na artificialidade das interações, ainda que humanas, e do processo que continuamos a chamar – e alguns só bem dizer – de “ensino e aprendizagem”:

Amanhã ou depois vou à praia, anunciou Cipriano Algor, Ai eu já estive uma vez, disse Marçal, E como é aquilo, Gênero tropical, faz muito calor e a água é tépida, E a areia, Não há areia, o piso é de plástico a fazer as vezes, de longe até parece autêntico, Mas as ondas não há, claro, Pois é aí que se engana, tem lá no interior um mecanismo que produz uma ondulação igualzinha a do mar, Não me digas, Digo, As coisas que os homens são capazes de inventar, Sim, disse Marçal, é um bocado triste.

LUCIANA PALHARINI. Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, das Licenciaturas Interdisciplinares e do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do ABC.

A nossa dívida moral

*Chora, não vou ligar
 Não vou ligar
 Chegou a hora, vais me pagar
 Pode chorar, pode chorar
 Mas chora!*

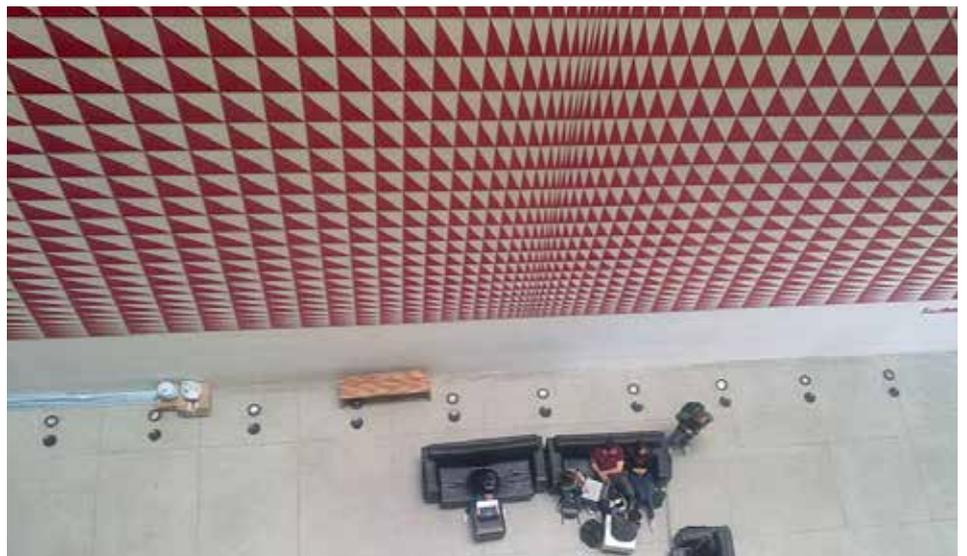
Jorge Aragão, Dida e Neoci Dias (*Vou festejar*, 1978)

FERNANDO CÁSSIO

Em dezembro de 2020, uma segunda onda da pandemia de Covid-19 se avoluma no Brasil. Nas instituições públicas de ensino superior, com atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão paralisadas há meses, ainda não há condições de segurança para reabrir os campi. As recentes portarias do MEC, ordenando a reabertura das universidades e institutos federais – primeiro imediatamente, depois em janeiro e depois em março – constroem pelo ridículo.

Entre os mais engajados nas pautas sindicais, o debate ainda é sobre quem é mais alérgico ao “EaD de guerra”, o ensino remoto que se alastrou pelas instituições de ensino superior. As poucas universidades federais que o adotaram às pressas – em maio eram apenas seis, dentre 69 instituições no país – chegaram a ser elogiadas pelo então ministro da educação, o infame Abraham Weintraub. No rol das “vanguardistas” estava a UFABC, que aprovou um programa de “Ensino Continuado Emergencial” (ECE) de forma aligeirada, poucas semanas após a suspensão das aulas.

Nos idos de abril e maio, os sentidos mais evidentes da crítica à banalização do ensino remoto nas universidades públicas (me incluo entre os críticos) eram dois: a indução de desigualdades educacionais entre estudantes – que, aliás, sempre experimentaram condições desiguais de permanência na universidade – e a desregulamentação radical da oferta de EaD por parte do MEC, com vistas a escancarar a porteira das insti-



tuições públicas de ensino superior para o farisaísmo edupreendedor e para as soluções tecno-educacionais de megasempresas como a Google.

Apesar disso, havia entre os que debatiam um entendimento tácito de que, frente ao virtual prolongamento da pandemia no país – primeiro pela incompetência das autoridades na gestão da pandemia, que atrasou o achatamento das curvas de infectados, internações e mortes; e depois pela possibilidade de haver novas ondas da doença –, suspender atividades didáticas por um ano ou mais nas universidades e institutos federais seria coisa impensável. Alguma oferta contingencial de ensino remoto haveria de ser planejada.

Portanto, o que estava em discussão nos meses que se seguiram à suspensão das aulas era a necessidade de as instituições fazerem o melhor uso de sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (Constituição Federal de 1988, art. 207) para ao menos minimizar, a partir

da inelutável chegada do EaD de guerra, a exclusão entre estudantes e o aviltamento das condições de trabalho entre docentes e servidores técnicos-administrativos.

Nesse sentido, diferentemente da UFABC, a maior parte das universidades e institutos federais só iniciou atividades de ensino remoto depois de debater longamente as regras do jogo – e isso vários meses após o fechamento dos campi. Há quem diga que a UFABC fez muito bem em se adiantar, pois manteve as suas “portas abertas” e a roda girando. Um ECE e um Quadrimestre Suplementar (QS) depois, sigo achando que esse argumento escamoteia uma concepção empobrecida da universidade pública, tomada como instituição certificadora para indivíduos que têm pressa. Na pandemia, a pressa é luxo para quem tem computador, internet rápida, um ambiente de estudo adequado e a sorte de não precisar cuidar dos seus em casa. Para os demais, a pressa continua sendo inimiga do certi-

ENSINO REMOTO NA UFABC

ficado de conclusão.

Se, antes, a polêmica nas universidades era sobre os riscos de virar a chave do ensino presencial para o remoto no afogadilho, reduzindo complexas discussões político-pedagógicas a medidas de caráter estritamente administrativo-burocrático, hoje ela é sobre aceitar que não voltaremos tão cedo às salas de aula. Estabelecer normas para conter os abusos do ensino remoto equivaleria a naturalizá-lo, a dar o beneplácito para a substituição definitiva do ensino presencial? Penso que não. Durante a última eleição para a diretoria do Andes-SN, enquanto assistimos a debates acerbos em torno desse ponto, milhares de professores nas universidades e institutos federais se esfalfaram de trabalhar diante da tela do computador. Da aula para a reunião, da reunião para a plenária, da plenária para a qualificação de mestrado e, desta, de volta para a aula. Entram no Meet e no Zoom assim como respiram. Impossível ser mais “natural”.

As atividades de pesquisa e extensão também vão a todo vapor na modalidade remota. Os prazos se esvaem na mesma velocidade de antes e os eventos acadêmicos – grandes e pequenos – parecem ter se multiplicado. Sem precisar gastar com diárias e passagens, estão regionalmente mais diversos, inclusive. As lives esvaziadas de agora são as palestras esvaziadas de antes, que em tempos de universidade aberta concorriam com dezenas de atividades simultâneas. O volume de artigos submetidos na área de Educação aumentou tanto, que alguns periódicos científicos chegaram a fechar temporariamente seus sistemas de submissão.

Todas as pessoas com quem convivo na universidade – inclusive as que, por justos motivos pedagógicos e rigorosamente amparadas pela legislação interna, se recusaram a assumir encargos didáticos em modo remoto – passam

pelo menos 12 horas por dia na frente do computador. Em meio à difícil separação entre a vida profissional e a vida doméstica, ócio e lazer viraram motivos de culpa e sofrimento para muita gente. Em particular para as mulheres, cujas vidas profissionais sempre foram muito mais afetadas pelas tarefas do cuidado que as vidas dos homens, o trabalho

“ Se a mania de tratar a universidade como uma empresa ou uma repartição pública qualquer sempre gera algum desconforto, ela também é tolerada como um tipo de comportamento irremediável dos tecnocratas e ultra individualistas aninhados entre nós. ”

nunca cessa. Não obstante este contexto, digamos, “especial”, estamos sendo insistentemente cobrados por “dívidas” não pagas no ano de 2020.

O sistema de créditos-aula é um legado da reforma universitária de 1968, levada a cabo pelos militares. A linguagem bancária que deriva desse sistema é tão, mas tão naturalizada entre nós, que chegamos a confundir obrigações profissionais compartilhadas com a ideia simplista e rebaixada de que, ao ingressarmos na carreira do magistério federal, cada um de nós contraiu um débito individual perpétuo e com periodi-

cidade anual.

Se a mania de tratar a universidade como uma empresa ou uma repartição pública qualquer sempre gera algum desconforto, ela também é tolerada como um tipo de comportamento irremediável dos tecnocratas e ultra individualistas aninhados entre nós. Agora, porém, no atoleiro de uma crise humanitária sem precedentes neste século, e que está a exigir de nós um esforço coletivo de solidariedade e de reconhecimento do outro, a concepção da universidade como empresa acelera como nunca a degradação das relações em nossa comunidade. Hipócritas, alguns tentam disfarçar a mesquinhez e o perene instinto de autopreservação com uma consternação postiça pelos que sofrem com a pandemia. Não percebem que a barbárie reacionária do bolsonarismo nos massacra a todos.

Na pandemia, débitos individuais em créditos-aula estão sendo pagos com o juro escorchante da saúde mental. E ainda há quem queira perguntar por que é que se faz tão necessário regulamentar, em caráter extraordinário, as progressões, promoções e avaliações de estágio probatório docente – declarar a moratória da dívida, no linguajar de tecnocratas & assediadores de plantão. É que, no meio desta tragédia humana, o que deve prevalecer é o cuidado mútuo e não o escrutínio de vidas despedaçadas na praça pública dos conselhos e comitês da universidade neoliberal, orgulhosa de suas sempre mais sofisticadas práticas de accountability. Por essas e por outras é que a qualidade do convívio universitário no pós-pandemia vai depender decisivamente da nossa capacidade de amortizar a verdadeira dívida – a dívida moral –, que cresce entre nós a taxas avassaladoras.

FERNANDO CÁSSIO. Professor de políticas educacionais na Universidade Federal do ABC.

AVALIANDO O ENSINO REMOTO

ADUFABC cria dois GTs de acompanhamento

No dia 3/12 reuniram-se os Grupos de Trabalho (GTs) sobre condições de trabalho e sobre aspectos político-pedagógicos do ensino remoto. Uma série de iniciativas foram pensadas no âmbito dos dois GTs, entre elas a realização de uma pesquisa com os/as docentes da UFABC sobre o Quadrimestre Suplementar (QS) e as perspectivas para 2021. Acompanhem e participem!

CONDIÇÕES DE TRABALHO NA UFABC

Avaliação de desempenho, progressão e promoção em tempos de pandemia

Na continuação da V Sessão Ordinária do ConsUni (1/12), a ADUFABC apresentou proposta de regulamentação das avaliações de desempenho, progressões e promoções funcionais docentes, considerando a necessidade de, levando em consideração as novas rotinas de trabalho e de cuidados com a saúde impostas pela pandemia, garantir os princípios da isonomia e da impessoalidade nas avaliações de desempenho e evitar a exposição indevida de

aspectos da vida privada dos/as docentes da Universidade em suas instâncias colegiadas.

Uma proposta de minuta de resolução, para discussão na próxima sessão do ConsUni, será elaborada por comissão com representantes da ADUFABC, ConsUni, Reitoria, Suape e CPPD, além dos três centros.

A ADUFABC convida as/os colegas a acompanharem este importantíssimo debate!

UNIVERSIDADE
SOB ATAQUE!

SOU PROFESSOR E QUERO SABER

#CadeAsBolsasdoCNPq

OBSERVATÓRIO DO
CONHECIMENTO

EXPEDIENTE

INFO - publicação da Associação dos Docentes da Universidade Federal do ABC. Seção Sindical do ANDES - SN. **Diretoria:** Presidente: Salomão Barros Ximenes; Vice-presidenta: Luciana Aparecida Palharini; Secretária geral: Regimeire Oliveira Maciel; Primeiro secretário: Rodrigo Roque Dias; Tesoureira geral: Carolina Moutinho Duque de Pinho; Primeira tesoureira: Andrea Santos Baca; Diretor de Imprensa, Comunicação e Cultura: Fernando L. Cássio; Diretora de Relações Sindicais, Jurídicas e Defesa Profissional: Carolina Gabas Stuchi; Diretora Regional de São Bernardo do Campo: Luciana Travassos; Diretor Regional de Santo André: Francisco de Assis Comaru. **Boletim especial: ensino remoto na UFABC:** Editor especial: Valter Pomar; Revisão: Fernando Cássio; Colaboradoras/es: Alexander de Freitas, Anastasia Guidi Itokazu, Bruna Mendes, Fernando Cássio, Luciana Palharini, Luciana Travassos, Maria Carlotto, Mario Gazziro, Rafael Cava Mori, Roberto Sadao, Valério Ramos Batista e Vinícius Maurício de Lima. **Diagramação e arte:** Emilio Font - Contatos: adufabc.ssind@gmail.com www.adufabc.org.br Endereço: UFABC - Campus Santo André . Av. dos Estados, 5001, Bloco B, 11º andar - Bairro Santa Terezinha. Santo André - SP - Brasil . CEP 09210-580