

Ensino remoto e condições do trabalho docente na UFABC



Neste mês de março completa-se um ano da suspensão das atividades presenciais na UFABC. Desde então, a comunidade tem se esforçado para se manter atuante em seus diferentes campos de intervenção: ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração universitária. Fizemos isso em condições muito adversas e sob constante tensão, perda e sofrimento, em grande parte evitáveis não fosse a política de morte do governo federal com seu inaceitável boicote às medidas sanitárias, econômicas e à vacinação da população.

Passados esses 12 meses, com algumas poucas exceções – o pessoal envolvido em pesquisas sobre a Covid-19 e em serviços acadêmicos essenciais, por exemplo –, somos parte da pequena parcela de trabalhadores/

as que seguiu o isolamento físico, uma conquista diante das sucessivas tentativas de imposição de um retorno precipitado às atividades presenciais nas universidades, como foi o caso da Portaria MEC 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispunha sobre o retorno às aulas presenciais a partir de janeiro de 2021 nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal e que foi modificada após intensa resistência de instituições e sindicatos. Conquista que se dilui, contudo, no catastrófico cenário de falta de leitos hospitalares, de vacinas e de auxílio econômico à população.

Nem sequer nesses meses de trabalho redobrado e de enormes dificuldades os serviços públicos de saúde, educação, assistência, segurança pú-

blica e tantos outros se viram poupados de ataques destrutivos. Em âmbito federal, proliferou a violação à autonomia universitária, pela imposição de dirigentes não escolhidos pelas respectivas comunidades acadêmicas e pela constante ameaça e prática de censura; avança a reforma administrativa no Congresso Nacional, que pretende acabar com a estabilidade no serviço público e precarizar os vínculos trabalhistas; e se promulga a Emenda Constitucional 109/2021, que, na prática, combinada à igualmente nefasta EC 95/2016, terá como efeito a redução da remuneração dos servidores públicos federais por 15 anos, caso tais medidas não sejam revertidas.

É nesse quadro de grande preocupação sobre as condições sanitárias,

EDITORIAL

econômicas, sociais e educacionais no país que a Associação dos Docentes da UFABC – ADUFABC, atendendo a um pedido de seus/suas filiados/as e por iniciativa do GT Político-Pedagógico constituído em assembleia, publica mais este Boletim Especial: Ensino Remoto e Condições do Trabalho Docente na UFABC. O objetivo do Boletim é colaborar para a documentação da experiência do ensino remoto na UFABC, entender os seus efeitos de médio prazo (para nós e para nossos/as estudantes) e extrair subsídios para a nossa ação coletiva no próximo período, que se apresenta tanto ou mais desafiador do que o ano de 2020, devido ao necessário prolongamento do ensino remoto e ao provável aprofundamento de suas consequências negativas.

Entendemos que o relato detalhado de nossas experiências de trabalho é a única forma de conhecermos problemas não descritos nas avaliações institucionais e, com isso, de seguirmos contribuindo institucionalmente com o debate político-pedagógico e sobre as condições de trabalho relacionadas ao ensino remoto na UFABC.

Em dezembro último, com propósitos similares, lançamos o Boletim n. 31 (nov./dez. 2020), uma edição especial com textos inteiramente dedicados ao debate sobre o ensino remoto na UFABC, resultado de uma chamada pública aberta aos/às docentes para que apresentassem suas análises,

“ Convidamos os/as docentes a responderem a uma pesquisa sobre aspectos político-pedagógicos e de condições de trabalho durante a pandemia. Apesar da exaustão e da sobrecarga – que a própria pesquisa veio a documentar –, alcançamos um bom número de respondentes: foram 66 participações, resultando em um corpus com mais de 35 mil palavras, além de um grande conjunto de respostas objetiva. ”

visões e proposições decorrentes de parte da experiência vivida em 2020.

No mesmo período, convidamos os/as docentes a responderem a uma pesquisa sobre aspectos político-pedagógicos e de condições de trabalho durante a pandemia. Apesar da exaustão e da sobrecarga – que a própria pesquisa veio a documentar –, alcançamos um bom número de respondentes: foram 66 participações, resultando em um corpus com mais de 35 mil palavras, além de um grande conjunto de respostas objetivas.

O resultado parcial da análise do material coletado vem a público neste Boletim Especial, que esperamos seja lido, criticado e disseminado como aquilo que é: um recorte relevante sobre como a nossa comunidade docente viveu o ano acadêmico de 2020 – com aprendizados, críticas, proposições, incompreensões, revolta, etc. Consideramos o resultado parcial porque o material coletado na pesquisa segue aberto a novas análises.

Para a composição deste Boletim Especial, com a organização do material e produção de textos analíticos sobre diferentes aspectos coletados, foi essencial o envolvimento voluntário dos/as colegas Andrea Santos Baca, Cláudia Regina Vieira, Fernando Cássio, Marco Antonio Bueno Filho, Salomão Ximenes, Valéria Lopes Ribeiro e Valter Pomar, a quem agradecemos imensamente. Além desses/as, também agradecemos às colegas que participaram do GT Político-Pedagógico: Danusa Munford, Luciana Palharini, Marília Pisani e Patrícia Pereira; e, claro, aos/às colegas que generosamente dedicaram parte de seu tempo para responder o questionário. Uma boa leitura a todos/as!

**DIRETORIA EXECUTIVA DA ADUFABC
GESTÃO “FORTALECER, INCLUIR E
DEMOCRATIZAR” (2020–2022)**

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 Rodrigues Fagnoni Costa Travassos; Diretor Regional de Santo André: Francisco de Assis Comaru. **Boletim especial: ensino remoto na UFABC:** Edição: Fernando Cássio; Revisão crítica: Fernando Cássio e Salomão Ximenes; Colaboradoras/es: Andrea Santos Baca, Carolina Gabas Stuchi, Cláudia Regina Vieira, Fernando Cássio, Marco Antonio Bueno Filho, Regimeire Oliveira Maciel, Salomão Ximenes e Valéria Lopes Ribeiro. **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

Impactos do ensino remoto na aprendizagem

■ **VALÉRIA LOPES RIBEIRO**

Neste mês de março completa-se um ano da interrupção de nossas atividades universitárias presenciais em virtude da pandemia da Covid-19. Em março de 2020, ninguém poderia imaginar que o período de isolamento seria tão longo, em função do prolongamento da pandemia em todo o mundo e no nosso país. Naquele momento, a UFABC foi pioneira em apresentar à sua comunidade uma alternativa de ensino remoto como forma de dar continuidade às atividades já iniciadas do primeiro quadrimestre de 2020 – materializada na modalidade ECE (Estudos Continuados Emergenciais) e, posteriormente, nos QS (Quadrimestres Suplementares).

Os esforços por parte da Reitoria para administrar a crise a que estávamos (e estamos) submetidos não foram pequenos, e devem ser enaltecidos. Ante a necessidade absoluta de manter o isolamento social, encontrou-se no ensino remoto uma saída para minimizar até certo ponto os impactos negativos da suspensão das aulas presenciais sobre estudantes e professores. Assim como parecia urgente oferecer uma alternativa que fosse viável; agora, com a devida distância, é também urgente refletir sobre os efeitos adversos da modalidade remota, seja em termos das condições do trabalho docente, das situações de vulnerabilidade de nossos estudantes e, principalmente, dos impactos pedagógicos de um longo período sem atividades de ensino presenciais.

No final do ano passado a ADUFA-

BC disponibilizou um questionário ao corpo docente no intuito de avançar na reflexão e na avaliação sobre os impactos do ensino remoto em nossa Universidade. Uma das dimensões abordadas pelo instrumento foi a percepção do corpo docente sobre os impactos do ECE e do QS na aprendizagem dos alunos.

“ *As respostas refletem uma espécie de polarização entre aqueles que afirmam ter atingido resultados promissores e outros que avaliam de forma pessimista a possibilidade de sucesso na aprendizagem sob a modalidade remota.* **”**

As respostas ao questionário demonstram percepções muito distintas sobre essa dimensão. Uma boa quantidade de docentes avalia como bem-sucedida a experiência do ensino remoto no tocante à aprendizagem dos alunos, relatando algumas de suas práticas didáticas e os bons resultados obtidos em termos de notas e conceitos. Diversos docentes, por outro lado, demonstram preocupações com relação à aprendizagem dos estudantes, res-

saltando problemas ligados à evasão em disciplinas, a situações de plágio, à baixa frequência dos estudantes nas atividades síncronas e ao contato reduzido com os alunos. As respostas refletem uma espécie de polarização entre aqueles que afirmam ter atingido resultados promissores e outros que avaliam de forma pessimista a possibilidade de sucesso na aprendizagem sob a modalidade remota.

Ainda assim, algumas respostas objetivas revelaram resultados preocupantes. Perguntados, sobre a frequência dos/as estudantes nas atividades síncronas, por exemplo, 31 respondentes (de um total de 66) afirmaram ter sido baixa ou baixíssima a frequência nesse tipo de atividade. Com relação às respostas mais subjetivas à questão sobre o/s impacto/s deste período de oferta remota de ensino na formação de nossos/as estudantes, foram identificadas respostas como: “Profissionais menos preparados, com lacunas no conhecimento”; “Piora da qualidade da formação”; e, ainda, “Os impactos serão inúmeros e duradouros”.

Para além das percepções distintas entre os respondentes, é provável que exista pelo menos um ponto de consenso no grupo: nos esforçamos imensamente para nos adequarmos à nova realidade. Trabalhamos muito em busca de ferramentas, técnicas e recursos para exercer nossa atividade docente. Apesar disso, quando se trata de avaliar o quanto os nossos esforços se refletiram em aprendizagem satisfatória para os nossos alunos, precisamos ter a

ENSINO REMOTO NA UFABC

clareza de que nem sempre esses esforços se refletem em resultados.

Medir a aprendizagem não é tarefa fácil, mesmo no ensino ofertado presencialmente. Ainda assim, é trabalhando em sala de aula e convivendo com a presença física dos estudantes – realizando debates, trabalhos em grupo, provas individuais e outras atividades – que conseguimos ter uma percepção um pouco mais clara com relação à sua aprendizagem (ou ao menos observar quem está se esforçando). A sala de aula é um ambiente onde não apenas ensinamos, mas também vivenciamos como o conhecimento chega e é transformado pelos alunos; como eles mobilizam aquilo que aprenderam; como questionam e debatem. Talvez esteja aí a raiz da ideia de que, como professores, para além de ensinar também aprendemos.

A ausência do contato físico no ensino remoto também dificulta a percepção da própria aprendizagem para a maioria dos alunos. É certo que podemos identificar grupos de estudantes que se empenham em aprender, mas há sempre uma grande maioria silenciosa que sequer sabemos onde está, a não ser quando nos enviam atividades ou provas.

Apesar dos esforços de professores e alunos, me parece muito difícil (senão impossível) ter uma percepção clara dos resultados de aprendizagem no ensino remoto. Ele parece induzir de fato uma espécie de precarização, seja da nossa capacidade de ensinar, seja de verificar se e o quê os alunos aprenderam, além de uma espécie de silenciamento coletivo em que as trocas, as dúvidas e os debates são severamente comprometidos. Tudo isso vai muito além da própria mensuração da aprendizagem.

Ainda não sabemos qual será o impacto desse longo período de atividades de ensino remoto na formação de nossos alunos, que brevemente chegarão ao mercado de trabalho e terão que executar tarefas – lidar com problemas reais e dificuldades concretas. Qual será o impacto dessa formação “híbrida” na sua vida profissional? Essa é uma questão fundamental que teremos que enfrentar.

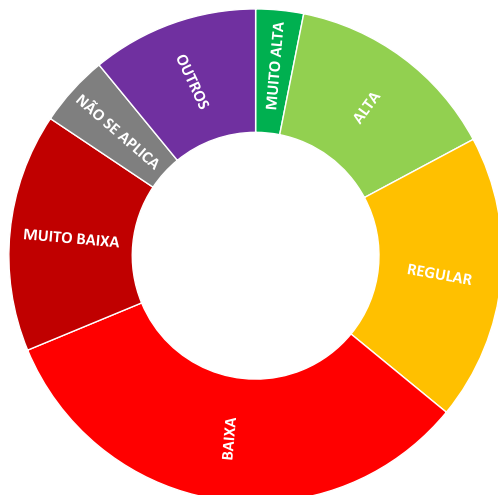
É preciso refletir com urgência o quanto esse período já pode ter impactado negativamente a formação de nossos alunos e, mais além, refletir sobre os limites pedagógicos da possível adoção, em um futuro próximo, de modalidades de “ensino híbrido” que messem atividades presenciais e remotas.

Uma Universidade como a UFABC, pautada pela busca da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, não pode normalizar o ensino remoto e seus impactos negativos na aprendizagem de seus estudantes e nas demais atividades da instituição. A situação de excepcionalidade da pandemia não pode prescindir de uma avaliação profunda sobre os impactos pedagógicos do ensino remoto na formação de nossos alunos, sob o risco de comprometermos seriamente o nosso projeto pedagógico.

Vale lembrar que este debate se insere em um contexto mais amplo. Desde muito antes da pandemia, as Universidades Públicas já conviviam com graves ataques, na forma de sucessivos cortes de recursos de investimento, de custeio das atividades ordinárias e também de verbas de pesquisa – um cenário de aprofundamento da precarização da Ciência e da Tecnologia nacionais sob um governo explicitamente avesso à Ciência.

Reconhecendo que tais ações sugerem um sucateamento programado da Universidade Pública que antecede a pandemia, precisamos ter cautela redobrada sobre até que ponto o ensino remoto (ou híbrido) pode ser funcional a esse projeto de desmonte, na medida em que a expansão da modalidade há muito se materializa, nas universidades privadas lucrativas, em economia de recursos para o ensino e para a pesquisa. Sem negar o uso de tecnologias digitais como forma de apoio e complemento ao ensino, urge pensarmos até que ponto a naturalização do ensino remoto entre nós pode comprometer a formação de nossos alunos e a construção da Universidade que queremos.

A frequência dos/as estudantes nas atividades síncronas foi:



OUTROS

- “Alta no começo [do quadrimestre], regular no meio, baixíssima no fim”
- “Alta no começo, regular no fim”
- “Apenas as aulas introdutórias e os plantões de dúvidas foram de forma síncrona”
- “Na pós-graduação, altíssima; na graduação, baixíssima quando a atividade é ‘livre’ e alta quanto é obrigatória”
- “Não exijo participação, exijo estudo”
- “Não tenho como avaliar”
- “Previ uma única atividade síncrona, a pedido dos alunos, mas ninguém”

Lições do isolamento social: refletindo sobre a formação docente e sobre aquilo que nos une

as relações entre as unidades da língua são relações semânticas ou lógicas (...). Já os enunciados têm autor. Por isso, revelam uma posição. Quando alguém diz “água” numa brincadeira que envolve luta, o termo deixa de ser uma unidade da língua, pois, ao ganhar um autor, torna-se um enunciado e significa que a pessoa o pronunciou está rendendo-se (...). As unidades da língua não são dirigidas a ninguém, ao passo que os enunciados têm um destinatário.

(Fiorin, 2008, p. 22)

■ CLÁUDIA REGINA VIEIRA

Iniciar uma análise sobre formação docente com esta epígrafe sobre linguagem revela uma escolha pessoal. Todo enunciado, tudo o que dizemos revela uma posição – algumas conscientes, outras nem tanto – e nos coloca em um lugar. Os destaques que apresento ao longo deste texto servirão para trabalhar com esses discursos; com os modos de fala que nos revelam e que podem nos aproximar.

Falar sobre formação de professores não é um assunto tranquilo. Na verdade, todos os assuntos em torno da educação são intranquilos; e tocar neles no momento em que nos encontramos é algo complexo. Nesse sentido, eu gostaria muito de, neste texto, poder falar sobre formação de professores – seja a formação continuada de quem dá aula na universidade; seja a formação inicial de nossos licenciandos – sem polarizações. Quero sair do universo dicotômico em que quase sempre recai o debate sobre formação docente para que a gente possa pensar em questões importantes que circundam esse assunto e que são preocupações comuns a todos nós.

Para isso, escolho partir de alguns

pressupostos e propósitos mais gerais da educação para notar que, dentro do modelo social de que fazemos parte, a escola (e, claro, a universidade) é entendida como o espaço de preparação dos indivíduos. A partir dessa premissa muito simples, somos levados a concluir que a forma de pensar como esse “preparo” se dá deve fazer alguma diferença.

mantém-se nas recentes reformas [educacionais] a vinculação entre educação e interesses do mercado, já identificada em outras épocas: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado. Apresentam-se, no entanto, como diversas as formas de essa vinculação ser estabelecida e mantida, os mecanismos de controle constituídos, em virtude das novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais em curso. (Dias & Lopes, 2003)

Retomar pressupostos gerais da educação é refletir não apenas sobre os caminhos da educação, mas sobre como entendemos o processo educativo, o papel dos estudantes, os percursos didáticos e as nossas escolhas metodológicas e de conteúdo. Destaco

aqui, de forma sucinta, três caminhos teóricos que embasam essas ideias do ponto de vista do que significa aprender.

A teoria comportamentalista (ou behaviorista, como é conhecida nos países anglófonos) tem em Skinner um de seus principais representantes. No ensino comportamentalista, o aluno aprende por ensaio e erro; aprender é desenvolver os hábitos corretos. Na teoria cognitivista, o educando se torna construtor do conhecimento. Para aprender, é fundamental que ele descubra sentido naquilo que está estudando, sendo indispensável relacionar os conceitos mais abstratos com as experiências vividas. Já a teoria sociointeracionista, embasada em Vygotsky, propõe que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social em que, no mínimo, duas pessoas estão ativamente envolvidas; trocando experiências e ideias, gerando novas experiências e informações. Sob essa visão, a aprendizagem é uma experiência social, intercedida pelo uso de instrumentos e signos. Um signo, de acordo com a teoria de Vygotsky, é algo que significa alguma coisa, mas cujo significado não é dado *a priori*; é construído

FORMAÇÃO DOCENTE

“ Os níveis de consciência em relação a como expressamos essas concepções de aprendizagem (e outras) variam muito entre nós, dependendo, por exemplo, de nossa própria experiência como professores e de termos ou não passado por cursos de licenciatura ou de formação docente ao longo da vida. É sob essa multiplicidade de jeitos de ser professor e de trabalhar com os estudantes que a pandemia se abateu, obrigando-nos a deixar nossas salas de aula e a ensinar por mais de um ano diante da tela. ”

pelos participantes da interação.

A nossa formação como professores, seja inicial ou continuada, é necessariamente atravessada por essas concepções. É por isso que ora trabalhamos numa perspectiva de oferecer aos nossos alunos atividades de tentativa-e-erro e exposição de conteúdo, ora de valorizar as experiências vividas por eles para organizar o conteúdo de nossos cursos.

Os níveis de consciência em relação a como expressamos essas concepções de aprendizagem (e outras) variam muito entre nós, dependendo, por exemplo, de nossa própria experiência como professores e de termos ou não

passado por cursos de licenciatura ou de formação docente ao longo da vida. É sob essa multiplicidade de jeitos de ser professor e de trabalhar com os estudantes que a pandemia se abateu, obrigando-nos a deixar nossas salas de aula e a ensinar por mais de um ano diante da tela.

Ensino remoto e formação docente

Na UFABC, a suspensão das atividades presenciais se deu quando quase metade do primeiro quadrimestre letivo de 2020 já tinha transcorrido:

Art. 1º Ficam suspensas as atividades acadêmicas da Universidade entre os dias 16 e 22 de março de 2020 em virtude da pandemia do coronavírus (COVID-19). Art. 2º Ficam suspensas as atividades administrativas presenciais na Universidade entre os dias 16 e 22 de março de 2020 em virtude da pandemia do coronavírus (COVID-19). Parágrafo único: os dirigentes de cada área orientarão as chefias sobre organização do trabalho dos servidores de maneira remota, na modalidade de teletrabalho. Art. 3º Durante a semana de suspensão, servidores (docentes e técnicos administrativos) poderão ser convocados para as atividades presenciais que se façam necessárias. §1º As convocações que venham a ocorrer deverão preservar os servidores pertencentes ao grupo de risco. (Portaria REIT 378/2020)

Mas a situação não mudou com o passar dos meses. A Covid-19 se espalhou pelo país e, a partir de então, a Universidade se organizou para pensar em como continuar, já que docentes e discentes precisavam seguir adiante: os primeiros, com suas demandas regulares de trabalho; e os segundos, com a formação que a UFABC se comprometeu a lhes oferecer no momento de suas matrículas. Assim surgiu a modalidade de Estudos Continuados Emer-

genciais (ECE) (Resolução ConsEPE 239/2020), que resultou de imediato que algumas disciplinas seguissem em modo remoto e outras fossem canceladas. Como algumas disciplinas foram (re)organizadas para oferta remota, docentes que entendiam não ser possível continuar ou oferecer disciplinas daquela maneira buscaram outras formas de manter os vínculos com seus estudantes. Promoveram cursos, debates e encontros em formatos alternativos.

A passagem do presencial para o remoto abre a oportunidade de pensarmos seriamente sobre a formação de professores e estudantes na UFABC. Isso se dá porque o ensino remoto: 1) é modalidade emergencial, adotada para suprir necessidades específicas ante a questão sanitária; 2) é modalidade provisória, embora tenha se estendido por muito mais tempo que o previsto; 3) exige uma reorganização do trabalho de docentes e discentes; 4) tem como pré-requisito o conhecimento de ferramentas tecnológicas por parte dos envolvidos.

Nesta perspectiva, o questionário produzido pela ADUFABC – e respondido por 66 colegas – trouxe diversas falas que nos levam à reflexão. Destaco algumas dessas falas para problematizar certas concepções manifestas nas respostas. Começamos por alguns trechos em que os respondentes falam sobre os impactos do ensino remoto para a formação dos estudantes (todos os grifos são meus):

Na sua opinião, que impacto/s este período de atividades em ensino remoto terá na formação de nossos/as estudantes (impacto/s de médio/longo prazo)? Como você acha que a Universidade deveria lidar com esse/esses impacto/s?

o maior impacto é para o **corpo docente que resiste** em mudar seu modo de abordar o conteúdo pedagógico

FORMAÇÃO DOCENTE

gico (...). (Respondente 2)

as **atividades remotas vieram para ficar** (seminários, atividades complementares remotas, etc.). E sobre isso seria preciso inovar bastante. Não se trata de substituir presencial por remoto, mas de **incorporar o remoto submetido ao presencial**. (Respondente 3)

docentes e discentes se aproveitaram da “flexibilização” para ter posturas pouco comprometidas com o que se espera de um ensino público de qualidade. Lembrando que uma inclusão importante também é a qualidade do ensino, não a distribuição de diplomas e créditos. (Respondente 9)

Tem docente que ainda é **contra ensino a distância**. Isso é um absurdo. **O mundo é outro hoje**. (Respondente 12)

Os docentes discutiram e se **preocuparam muito mais com didática agora do que faziam quando era tudo presencial**. (Respondente 26)

receio que a universidade **passe a considerar como bem-sucedida a experiência do ECE e do QS, e queira normatizá-las/normalizá-las**. Será um caminho perigoso e vou ficar muito desapontado com a universidade, caso ela siga nessa direção. (Respondente 29)

Os destaques sugerem uma grande diversidade de concepções a respeito da modalidade remota: para alguns, ela é um destino inevitável; para outros, um caminho perigoso. De um lado, os respondentes demandam o aprimoramento das técnicas e formação para uso de plataformas e ferramentas; como se isso, de alguma maneira, sanasse o problema da falta de interação com os estudantes e, assim, criasse todas as condições para que possam aprender.

A crença de que a maior parte dos

problemas ocasionados pela suspensão das aulas presenciais pode ser equacionada se todas as ferramentas estiverem disponíveis é o que moveu uma parcela significativa dos respondentes a demandar que a UFABC oferecesse ações de formação ainda mais focalizadas na aplicação das ferramentas. É como se o domínio das plataformas *online* e suas ferramentas correlatas fosse capaz de, *per se*, eliminar os prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem causados pela transição do presencial para o remoto. Nesse sentido, ao serem perguntados sobre a formação oferecida pelo Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas (Netel) da UFABC, muitos respondentes manifestaram uma certa frustração (todos os grifos são meus):

Como você avalia as ações de formação oferecidas aos/às docentes pela UFABC? O que poderia ser oferecido de diferente e/ou aprimorado?

Boa, mas acho que **o pessoal esperava coisas mais práticas** de como usar ferramentas que auxiliem no ensino remoto e não só pedagogia. (Respondente 4)

A maioria estava ali para aprender como usar as ferramentas e **pegar dicas**, não como dar aulas *online*. (Respondente 9)

Tardias. Sugestões práticas sobre *software*, plataformas de ensino a distância. (Respondente 14)

Eu gostei bastante do curso que eu fiz, mas acho que eu precisava também **de um curso que me ajudasse a aplicar melhor as ferramentas para o ensino digital**. (Respondente 25)

qualquer coisa que não exerça **co-branças adicionais**. (Respondente 28)

Ruim! Queria ter tido **apoio técnico de software para gravação e edição de vídeos e mesmo do Moodle** (su-

geriram que assistíssemos ao curso de uma IFE). Tive que aprender tudo sozinha. soube que depois fizeram um tutorial do Moodle, mas quando saiu eu já estava com o curso montado. (Respondente 49)

Deveriam ter um **curso mais prático**, baseado no uso e comparação de ferramentas e técnicas para preparação de conteúdo digital. (Respondente 51)

Não acompanhei, mas poderia ter curso de fazer páginas de HTML, **com dicas de escrever equações matemáticas e químicas, implementação de figuras ou vídeos, aprendizagem de CSS** (Cascading Style Sheets) para conseguir formatação padrão das páginas ou PHP (PHP: Hypertext Preprocessor) para poder implementar módulos novos no Moodle (...). (Respondente 56)

Você participou de alguma atividade de formação de professores/as orientada à oferta no QS? Em caso afirmativo, qual(is)? Em caso negativo, por que não participou?

Não. A minha impressão é que as atividades eram muito gerais, discutindo a ideia da educação a distância de uma forma muito ampla. Acredito que o ideal seria **focar no que realmente precisamos**, lembrando que não estamos falando de EaD mas sim de um curso presencial que precisou ser oferecido remotamente como por exemplo, melhores formas de se avaliar os alunos. (Respondente 10)

Não participei. Para quem forma professores por dever de ofício, é aviltante participar de uma “formação” que **reduz a reflexão pedagógica à mera aplicação de técnicas**. (Respondente 65)

Novamente, esses destaques das falas sugerem que muitos estabelecem uma relação estreita entre o uso da ferramenta e a ação pedagógica (ou seus resultados). Essa dependência de fato-

FORMAÇÃO DOCENTE

res é uma crença docente bastante comum. Apesar disso, planejar atividades para proporcionar uma educação de maior qualidade, exige que pensemos naquilo que estamos chamando de qualidade, assim como nos limites e potencialidades das ferramentas. Como utilizar essas ferramentas?

Parece que, entre nós, a maior parte das apostas está sendo feita nas plataformas. Apesar disso, percebam, o nosso debate jamais foi sobre adotar a modalidade Ensino a Distância (EaD) e todo o aparato e ideologia que a envolvem, mas sobre a transição emergencial e abrupta do ensino presencial para o remoto sem que nenhum dos atores envolvidos no processo (discentes e docentes) tenham podido se preparar. Ao que parece, no entanto, a crença no poder redentor das ferramentas parece bastante forte entre nós.

Apontar esses problemas não é negar as diferentes formas de ser professor nem defender que todo mundo deva fazer as mesmas coisas da mesma forma. A diversidade de concepções entre nós é o que, nesse momento, nos convida a (re)pensar o nosso modelo de formação enquanto instituição.

Nosso projeto pedagógico e o oferecimento dos nossos cursos não estão aprovados ou definidos pela modalidade EaD, o que não significa que não possamos utilizar as ferramentas e conhecimentos que a modalidade tem a nos oferecer. O nosso projeto é baseado e amparado na modalidade presencial; e se, neste momento, não é possível realizá-lo dessa forma, deveríamos simplesmente parar? Eu não diria isso, mas é certo que nós realmente deveríamos parar para pensar o nosso projeto pedagógico, os nossos cursos, as interações entre nós e os estudantes. As nossas aulas, enfim.

A discussão da formação remete-nos ainda à temática das novas tecnologias e da educação a distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço nas políticas atuais, que vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país – seja por intermédio da UNIREDE, Universidade Eletrônica, Universidade Virtual ou outras formas. (ANFOPE, 2000)

O ponto nevrálgico dessa discussão não é o de simplesmente escolher a modalidade adequada – remota ou presencial – para a oferta dos nossos cur-

sos, mas o de pensar sobre que profissionais estamos formando. Para quê? E por quê? Que modelo de universidade estamos defendendo? Que professores somos nós? Quais os impactos do atual momento para a formação de nossos estudantes? Será a falta de afinidade com as ferramentas aquilo que nos impede de interagir mais e melhor com nossos estudantes?

Vejamos mais alguns trechos de respostas à pergunta sobre os impactos do ensino remoto na formação dos estudantes da UFABC (todos os grifos são meus):

Na sua opinião, que impacto/s este período de atividades em ensino remoto terá na formação de nossos/as estudantes (impacto/s de médio/ longo prazo)? Como você acha que a Universidade deveria lidar com esse/s impacto/s?

Profissionais menos preparados, com lacunas no conhecimento. Não há muito o que se fazer nesse sentido. (Respondente 4)

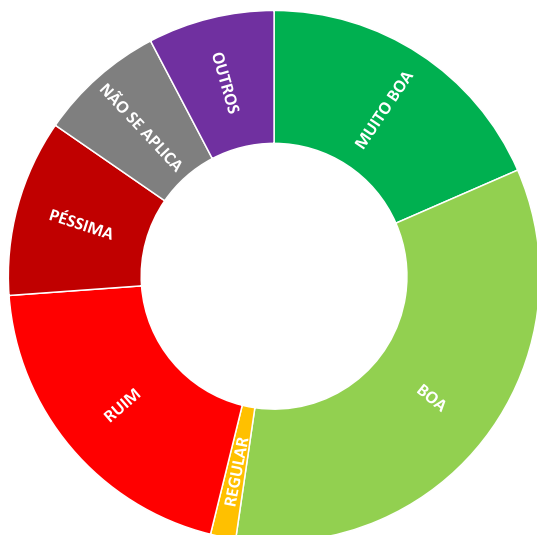
Acredito que o impacto seja **muito negativo, sobretudo nos cursos de formação de professores**, mas não saberia mensurar a extensão. Acredito que deveriam ser realizadas pesquisas qualitativas, por exemplo, com grupos focais com os estudantes, para que eles pudessem nos informar acerca dos impactos. Acredito que não podemos (nem devemos) falar por eles. (Respondente 6)

Piora da qualidade da formação e não sei como deveria lidar com isso. (Respondente 7)

Piorou. **A universidade não pode fazer nada.** (Respondente 8)

incentiva um comportamento de pouco comprometimento dos docentes e discentes, favorecendo um **“relaxamento” na qualidade do ensino, com um discurso de solidariedade.** (Respondente 9)

A participação dos/as estudantes nas atividades síncronas foi:



OUTROS

“Boa, mas eram poucos estudantes, no contexto muito específico de uma oficina de acolhimento”

“Boa, quando o foco são 10, 15 alunos; péssima, quando o foco é a totalidade da turma”

“Entre os que concluíram o curso, achei a participação não apenas boa, mas fundamental”

“Não tenho como avaliar”

“Poucos estudantes participando, cerca de 30% da turma; em geral, no presencial, 70% dos estudantes participam das aulas”

FORMAÇÃO DOCENTE

Os impactos serão **inúmeros e duradouros**. (...) acredito que muitos estão aproveitando a situação para passar nas disciplinas mesmo sem precisar estudar muito (problema das “colas” que, na minha opinião, se torna pior a cada quadrimestre oferecido no modo remoto) e isso vai acabar afetando estes alunos no futuro, quando eles **precisarão aplicar o que deveriam ter aprendido** em disciplinas de final de curso. (Respondente 10)

Os impactos **foram positivos (mais engajamento e melhores resultados)**. Não acho que mudanças são necessárias. (Respondente 15)

Esses alunos nasceram conectados à internet. **Sou um otimista em acreditar que os impactos serão pequenos** diante de problemas que perduram desde o ensino presencial. (Respondente 16)

Muito aprendido a ser levado adiante. (Respondente 17)

O impacto será enorme. Não apenas na formação teórica, metodológica, etc., mas na construção do estudante enquanto parte de um projeto de Universidade. (Respondente 18)

Necessitamos de **distanciamento histórico para poder interpretar corretamente**, mas, a meu ver, minimizar os impactos [da falta] de acesso à tecnologia para os estudantes já estaria de bom grado. (Respondente 24)

Creio que **os impactos são positivos**, pois cada vez mais as oportunidades de ensino a distância aumentarão, e é bom que os estudantes se adaptem a isso. (Respondente 27)

Eles **passam nas disciplinas sem ter aprendido muito**. (Respondente 35)

Queda brutal na qualidade. Tem que haver medidas para compensar isto. Não fingir que é o mesmo que antes, pois não é. (Respondente 38)

Minha preocupação é em relação às **atividades práticas de laboratório**. Embora os docentes tenham se esforçado para explicar e gravar vídeos das aulas práticas (ou indicar de outras universidades), **os alunos ficarão prejudicados**, pois a maioria das dúvidas aparecem enquanto os alunos estão realizando as aulas práticas. (Respondente 42)

Impactos seríssimos sobre o que entendem que seja conhecer, ler, entender, pensar e, principalmente, o que é a Universidade. **Teremos que criar a Universidade novamente**, ela foi destruída. (Respondente 54)

Tem sim uma **deterioração qualitativa** do ensino. (Respondente 63)

A UFABC deveria estar bem mais preocupada com o efeito global desses cursos precários na formação dos alunos do que está de fato. **A formação dos nossos alunos piorou, e piorou MUITO**. É bem provável que isso impacte as avaliações do Enade, caso os ciclos avaliativos sejam mantidos. A universidade deveria permitir que, após o retorno às atividades presenciais, os alunos pudessem refazer as disciplinas feitas na modalidade ECE/QS, ainda que tenham concluído com conceitos A,

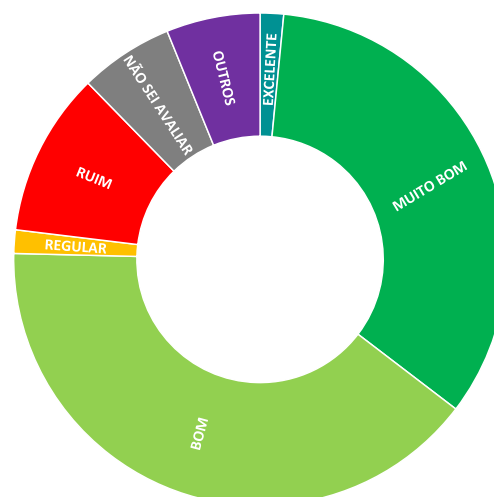
B e C. (Respondente 65)

O impacto de seguir a oferta regular de disciplinas obrigatórias se agrava a cada quadrimestre, e deve se apresentar tanto na qualidade da formação oferecida quanto nas avaliações externas às quais nos submeteremos. **A Universidade deve rever a decisão quanto ao formato do QS**, limitar a oferta de disciplinas obrigatórias e construir um plano de diagnóstico e reparação das perdas deste período. (Respondente 66)

Impactos diversos, especialmente na qualidade da formação dos estudantes, aumento das desigualdades entre eles (disparidade de acesso, de conclusão de curso). Não podemos continuar mais um ano em modo remoto fazendo vistas grossas às avaliações do ECE e QS. (Respondente 67)

Aqui constatamos, mais uma vez, como as concepções didático-pedagógicas dos respondentes ora se apresentam no sentido de dar conta do conteúdo, ora a partir de uma visão mais compartilhada da formação. De toda maneira, os discursos evidenciam os modelos de Universidade, de curso e de estudante representados pelos res-

O desempenho dos/as estudantes nas atividades assíncronas foi:



OUTROS

“Não dei atividades assíncronas; gravei algumas poucas aulas assíncronas, que em geral foram assistidas, mas isto não é exatamente uma atividade”

“Vi desde o ensino bancário de sempre – ‘fiz a atividade quero meu ponto’ – até gente muito inteligente que realmente quis entender o que estava aprendendo porque simplesmente entende que esse é seu papel no Ensino Superior, não importando a matéria”

“Não passei atividades assíncronas valendo nota; só deixei as aulas gravadas disponíveis”

“O índice de cumprimento foi alto, mas o conteúdo muitas vezes indicou dificuldades de compreensão das questões colocadas e dos materiais indicados como referência”

FORMAÇÃO DOCENTE

pondentes. Modelos diversos e, por vezes, contraditórios entre si.

A partir desse sobrevoo, penso que deveríamos tentar pensar os nossos problemas de forma menos beligerante e mais prospectiva. Já entendemos que as plataformas virtuais e as ferramentas pedagógicas *online* podem contribuir nos nossos cursos e ser aproveitadas quando retornarmos ao ensino presencial, mas precisamos avançar para uma questão mais relevante: em que sentidos este nosso momento difícil em comum nos leva a refletir sobre como pensamos o ensino, a avaliação e a aprendizagem?

A experiência do ensino remoto emergencial pode nos ajudar a trazer à consciência nossas concepções sobre o ensino, os conteúdos, o papel de professores e alunos e a aprendizagem. Como seria bom se aqueles de nós que jamais passaram por uma licenciatura ou um curso de formação em serviço pudessem se aperceber das próprias concepções de aprendizagem (exemplificadas no início deste texto a partir de três teorias clássicas) que atravessam suas práticas cotidianas. E como

seria bom se essa tomada de consciência “teórica” tivesse consequências práticas em nossas formas de ensinar. É disso, afinal, que se trata a formação de professores.

Parte-se do pressuposto de que o objeto de estudo da didática é o processo ensino-aprendizagem (Candau, 2012), ou melhor, os processos, pois não existe um modelo único de ensino ou de aprendizagem. Compreende-se, em primeira análise, que não é possível conceber o ensino sem aprendizagem e, portanto, a didática precisa buscar alternativas para os problemas da prática pedagógica. No processo de formação de professores, inicial e continuada, a didática se consolida como o elo entre a teoria e a prática, possibilitando aos docentes adquirir e aperfeiçoar conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente de modo a melhorar qualidade da educação que os alunos recebem. (Mesquita, 2021, p. 3-4)

São esses os questionamentos que precisariam nortear as nossas discussões didático-pedagógicas, frequentemente reduzidas à decisão sobre que

tipo de plataforma usar na disciplina X ou sobre estratégias para evitar a cola entre os alunos no ensino remoto. Enquanto nos debatemos com essas questões, perdemos um tempo precioso e o alcance dos debates mais consequentes sobre a formação de nossos estudantes. Acirramos competições e individualizamos responsabilidades, mas avançamos muito na defesa de nosso projeto pedagógico, que é aquilo que nos une.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO [ANFOPE]. **Documento final – X Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2000. Disponível em: www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10º-Encontro-Docemento-Final-2000.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

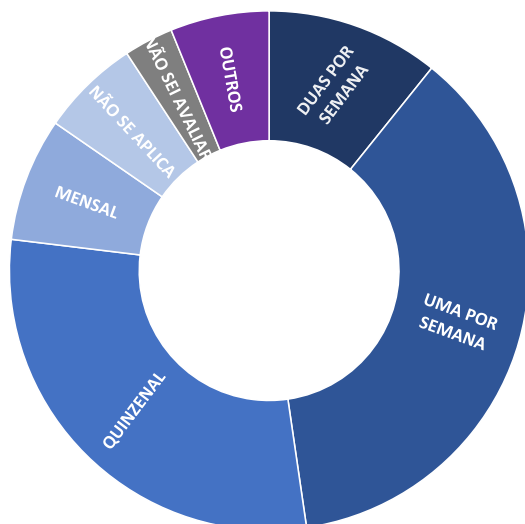
FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

MESQUITA, Silvana. “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 32, e20170115, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Portaria REIT 378, de 16 de março de 2020**. Suspende as atividades acadêmicas e administrativas da Universidade entre os dias 16 e 22 de março de 2020 em virtude da pandemia do coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Disponível em: www.ufabc.edu.br/images/reitoria/documentos/portaria_378_2020.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Resolução ConsEPE 239, de 06 de abril de 2020**. Estabelece a autorização para os Estudos Continuados Emergenciais (ECE) na Graduação e na Pós-Graduação durante o primeiro quadrimestre letivo de 2020. Disponível em: www.ufabc.edu.br/images/consepe/resolucoes/resolucao_239_-_estabelece_a_autorizacao_estudos_continuados_emergenciais_ece_na_grad_e_na_pos_durante_o_primeiro_quadrimestre_letivo_de_2020_-_resolucao_assinada.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

A frequência das atividades propostas aos/às estudantes foi:



OUTROS

“Além das aulas, houve prova e trabalho final”

“Atividade para entrega apenas na primeira semana; depois, registros semanais sobre o que foi abordado nas aulas, acompanhados por mim e entregues no final do quadrimestre”

“Ministrei as duas aulas da semana, solicitei três trabalhos no quadrimestre e os alunos fizeram um seminário”

“Propus dois trabalhos: um projeto de pesquisa e a pesquisa final; também cobrei presença nas aulas síncronas e orientei para a importância de acompanhar as aulas assíncronas”

Condições de trabalho na pandemia

“Nossa casa foi tomada pelo trabalho”: expressões das condições de trabalho docente no ensino remoto

■ ANDREA SANTOS BACA

Esta breve reflexão tem por objetivo explorar as consequências da atual tripla crise – sanitária, econômica e social – sobre as nossas condições de trabalho como docentes do ensino superior. Para tanto, tenho como insumos as respostas ao questionário elaborado pela ADUFABC e gentilmente respondido por 66 colegas entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021.

Dentro das inúmeras transformações sociais geradas pelo capitalismo, é possível identificar a instauração de uma temporalidade social única que tem como centro o *tempo de trabalho*, do qual irradiam-se os ritmos, as características e as possibilidades das outras temporalidades sociais. O tempo de trabalho tem duas qualidades que se deve observar: a extensão (o número de horas) e a densidade (maior quantidade de trabalho ao mesmo tempo). Toda atividade produtiva supõe um desgaste das forças vitais do corpo humano (desgaste de músculos, nervos e cérebro); um desgaste adicional ao processo natural de envelhecimento. Quanto maiores a extensão ou a densidade do tempo de trabalho, maior será o desgaste que terá de ser reposto no *tempo de recuperação*, por meio de atividades como comer, dormir, tomar banho, etc., a fim de que possamos, no dia seguinte, trabalhar com as mesmas capacidades e a mesma saúde. Dessa forma, o que acontece no tempo de trabalho estabelece as possibilidades e as



exigências do tempo de recuperação. Por exemplo, se o tempo de trabalho se estende até a perda do tempo da refeição, esta ocorrerá durante o tempo de trabalho, ou simplesmente não se realizará. Ou o trabalho realizado pode ser tão intenso que o tempo de recuperação não seja suficiente, de modo que se retorne ao tempo de trabalho cansado/a, com a presença vital reduzida ou, finalmente, doente.

Contrariando o senso comum, o tempo de recuperação não é um tempo de prazer ou recreação, no qual os indivíduos realizam livremente as suas aspirações e que seria oposto ao tempo de trabalho. Nem tampouco, como as autoras do feminismo marxista têm denunciado, se trata do chamado

tempo de trabalho-amor, ou trabalho de cuidado e reprodução, realizado pelas mulheres no interior das famílias. Este se trata, na realidade, da fábrica social da produção e reprodução dos indivíduos como sujeitos de trabalho, sustentada em grande medida pelo trabalho invisibilizado pago ou não pago – porém, precarizado – das mulheres. E, finalmente, se ainda sobram horas no dia, haverá o *tempo livre*, aberto para o livre desfrute e exercício das apetências e qualidades humanas.

A relação entre esses diferentes tempos da vida social, evidentemente, não é estável e nem sempre claramente distinguível. No nosso caso específico, as medidas de isolamento social necessárias para conter a expansão do novo

CONDIÇÕES DE TRABALHO

coronavírus tiveram um grande impacto na organização da temporalidade social. A pandemia nos fez condensar em um único espaço – o das nossas casas – o tempo de trabalho, o tempo de recuperação e, se restarem algumas horas do dia, o tempo livre. Algumas consequências dessa mudança são apresentadas a seguir.

Condensação de espaço e de tempo

Ficar em casa é uma medida-chave para contenção do vírus, embora privilégio de algumas profissões. Esta mudança, porém, acarretou desafios, dos quais se podem destacar a ausência ou inadequação do espaço físico disponível em casa e a organização da nova rotina do trabalho com as atividades de recuperação, agora acompanhadas de medidas de higienização, do cuidado com os familiares e do acompanhamento das crianças em ensino remoto.

Algumas dificuldades informadas pelos/as colegas, nesse sentido, foram: adequação e reorganização do espaço doméstico para as atividades de trabalho, a falta de mesa ou cadeira adequadas para longos períodos de atividade e problemas com o serviço de internet e com o computador. Considere-se que, quase sempre, toda a família precisou se adaptar para o formato remoto aumentando a demanda por espaços e equipamentos. Entre os/as docentes que responderam à pesquisa, houve quem tenha adquirido – com recursos próprios – mobiliário, *webcam*, tripé, *softwares*, serviços de videoconferência e espaço de armazenamento em “nuvem”; bem como aumentado a velocidade da internet na própria casa. Algumas ausências relatadas como dificuldades foram: a impossibilidade de acesso à biblioteca ou a itens deixados no gabinete na Universidade, a falta do restaurante universitário e de um ambiente com

alguma isolamento acústica.

Por outro lado, a condensação dos espaços de trabalho e de recuperação constituiu em um grande esforço adicional – por vezes extenuante, ainda que não exclusivamente – às professoras-mães. Como estabelecer essa rotina intensificada de trabalho se nos encontramos com demandas de recuperação e de cuidado igualmente intensificadas? Como se delimita o tempo de trabalho e de descanso se tudo está concentrado no mesmo espaço? Alguns relatos também apontaram a condensação da temporalidade social como elemento positivo, devido à eliminação do tempo de transporte entre a casa e a Universidade. Por fim, alguns poucos manifestaram a preferência pelo trabalho em casa, por já contarem com espaços adequados e os equipamentos necessários.

Sedentarismo e exaustão

A adoção do ensino remoto não significou apenas o deslocamento do nosso lugar de trabalho, mas uma mudança na natureza da própria atividade docente, o que refletiu em um aumento extensivo e intensivo do trabalho. Os/as respondentes do questionário identificaram a sensação de uma carga de trabalho maior do que a usual, especialmente no que se refere às atividades de ensino (Figura 1).

Sobre o processo de adequação ao ensino remoto, as principais dificuldades informadas foram: grande dedicação no preparo de aulas, atividades assíncronas e suas devolutivas; estabelecer uma comunicação eficiente com os/as estudantes; encontrar substitutos para os materiais antes disponíveis na biblioteca; falta de ferramentas de Ensino a Distância e necessidade de dedicar tempo para aprender a utilizar novas plataformas; aumento do tempo das reuniões, entre outras.

No geral, os/as respondentes identi-

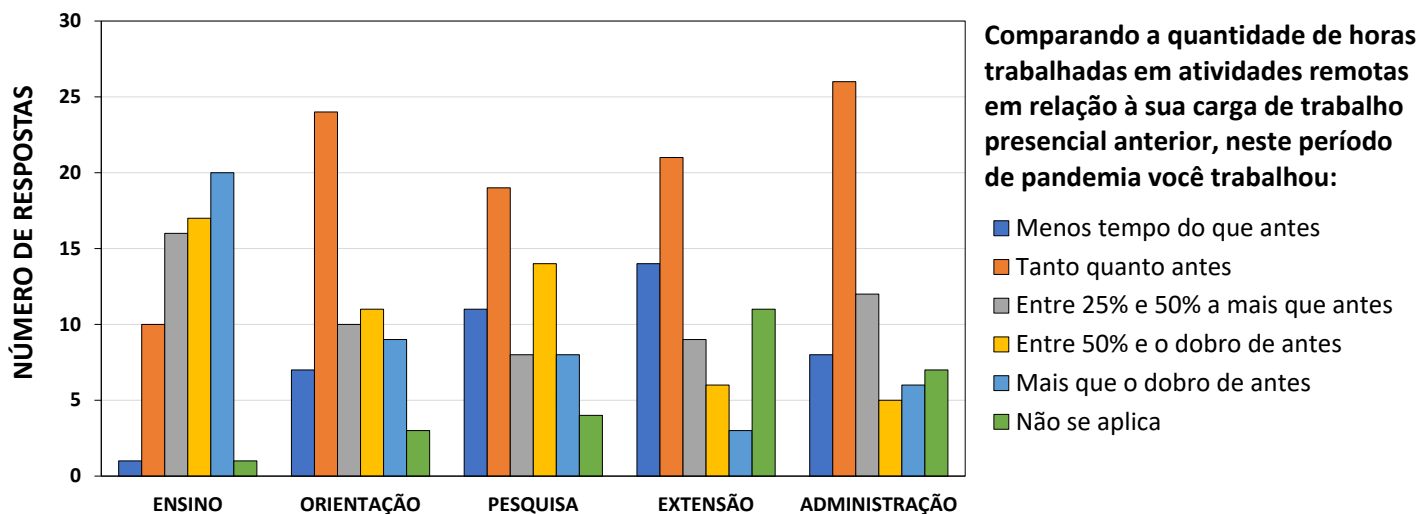
ficaram que o fato de todas as suas atividades terem se tornando virtuais (aulas, orientações, reuniões, conversas) resultou em um excesso de tempo diante da tela do computador e no aumento do sedentarismo, intensificando o desgaste físico e a fadiga ocular. Também foram relatadas ocorrências de doenças ou dores físicas derivadas de longos períodos sentado/a ao computador, e que precisaram de atendimento médico. Por outro lado, também foram manifestadas experiências positivas de adaptação ao ensino remoto, destacando-se o lado positivo de aprender a fazer um uso melhor das tecnologias e as futuras possibilidades de aumento da oferta de cursos, com maior acessibilidade a estudantes e professores. A Figura 2 apresenta as principais dificuldades levantadas pelos/as respondentes.

Como era de se esperar, as experiências são diversas entre os/as docentes, já que muitos fatores influíram sobre como cada um e cada uma experimentou as mudanças e as consequências deste longo período de distanciamento. No entanto, uma questão ficou evidente nas respostas ao questionário: as desigualdades e contradições pré-existent se acirraram, com efeitos negativos sobre a saúde de colegas que responderam o questionário. A sobrecarga de trabalho impactou negativamente as suas atividades e processos de recuperação.

Não foram a pandemia e nem o ensino remoto que geraram entre nós o problema do excesso de trabalho, não obstante tenham fertilizado o terreno para incrementar seus efeitos. A transição do presencial para o remoto é diferente quando se tem ou não filhos, quando se conta ou não com conhecimentos prévios das ferramentas digitais, quando se trata de turmas pequenas ou de turmas com cem estudantes, quando se tem ou não uma casa espaçosa. A tudo isso, a tripla crise que vivemos também adicionou estresse e ansiedade para mui-

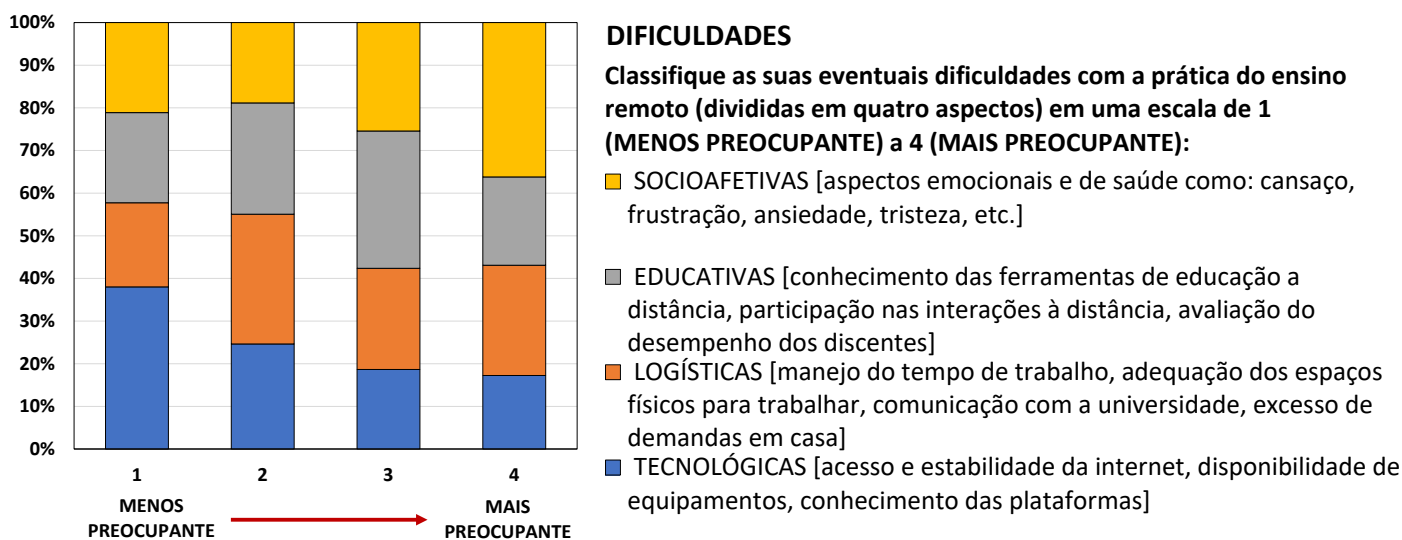
CONDIÇÕES DE TRABALHO

Figura 1. Respondentes comparam a própria carga de trabalho no modelo remoto em relação ao presencial. Fonte: questionário da ADUFABC.



Comparando a quantidade de horas trabalhadas em atividades remotas em relação à sua carga de trabalho presencial anterior, neste período de pandemia você trabalhou:

Figura 2. Respondentes avaliam as suas dificuldades com o ensino remoto (em quatro aspectos: socioafetivos, educativos, logísticos e tecnológicos). Fonte: questionário da ADUFABC.



DIFICULDADES

Classifique as suas eventuais dificuldades com a prática do ensino remoto (divididas em quatro aspectos) em uma escala de 1 (MENOS PRECUPANTE) a 4 (MAIS PRECUPANTE):

- SOCIOAFETIVAS [aspectos emocionais e de saúde como: cansaço, frustração, ansiedade, tristeza, etc.]
- EDUCATIVAS [conhecimento das ferramentas de educação a distância, participação nas interações à distância, avaliação do desempenho dos discentes]
- LOGÍSTICAS [manejo do tempo de trabalho, adequação dos espaços físicos para trabalhar, comunicação com a universidade, excesso de demandas em casa]
- TECNOLÓGICAS [acesso e estabilidade da internet, disponibilidade de equipamentos, conhecimento das plataformas]

tos/as docentes, afetando ainda mais a sua saúde física e mental. Por último, é importante mencionar que para muitos/as professores/as consultados/as, apesar de todas as dificuldades, ter seguido com as aulas na modalidade remota foi importante para manter um mínimo de

normalidade nesta crise.

Para saber mais

BHATTACHARYA, Tithi (ed.). **Social reproduction theory: remapping class, recentring oppression.** London: Pluto Press, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista.** Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **Rhythmanalysis: space, time and everyday life.** London / New York: Continuum, 2004 [1992].

POSTONE, Moishe. **Time, labor, and social domination: a reinterpretation of Marx's critical theory.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.



facebook.com/adufabc

Visões sobre o ensino remoto na UFABC

■ MARCO ANTONIO BUENO FILHO

■ FERNANDO CÁSSIO



Já faz alguns anos que temos utilizado métodos de estatística textual para analisar objetos de pesquisa como documentos públicos (Cássio & Spinelli Jr., 2019), entrevistas e, mais recentemente, notas taquigráficas provenientes de laudos periciais (Cássio & Bueno Filho, 2020). Neste breve artigo, aproveitamos a nossa experiência com essas ferramentas para propor algumas interpretações aos resultados do questionário “Ensino remoto na UFABC: aspectos político-pedagógicos e condições de trabalho”, produzido pela ADUFABC e respondido por 66 colegas professoras/es.

O papel das instâncias universitárias em relação ao processo de tomada de decisão sobre os Quadrimestres Suplementares (QS); as condições de trabalho e os efeitos do trabalho remoto prolongado sobre a saúde física e mental dos/as docentes; o manejo dos re-

ursos didáticos e a aprendizagem dos estudantes nas disciplinas ofertadas remotamente foram os grandes temas levantados pelos/as colegas respondentes, e que pretendemos discutir neste texto.

Antes, porém, cabem algumas breves considerações metodológicas. As respostas ao questionário foram analisadas com o auxílio do Iramuteq, *software* de código aberto utilizado em estatística textual (Camargo & Justo, 2013). A partir de planilha com as respostas de 63 colegas – aqueles/as dos 66 que identificaram o/s curso/s de graduação a que estão vinculados/as –, construímos um *corpus* textual corrigindo a grafia das palavras e eliminando as ambiguidades por meio de um processo conhecido como hifenização. Por exemplo: a expressão “Ensino Superior”, formada por um substantivo e por um adjetivo, deve ser identi-

ficada como uma única locução – “Ensino_Superior” –, evitando que o uso do substantivo “ensino” neste contexto seja confundido com outros usos feitos pelos/as respondentes, que em diversos pontos do questionário evocaram a qualidade do ensino na modalidade remota, revisitaram as suas estratégias de ensino, teceram considerações sobre processos de ensino-aprendizagem, etc.

Inicialmente, o *corpus* textual do conteúdo das respostas ao questionário foi analisado via Classificação Hierárquica Descendente (CHD), algoritmo desenvolvido por Max Reinert (1990) e incluído nas rotinas de cálculo do Iramuteq. Em termos simples, o método permite classificar segmentos de texto (ST) em função de seus respectivos vocabulários, identificando as representações sociais (o senso comum) a respeito de um ou mais temas. A partir

UM MERGULHO NO QUESTIONÁRIO

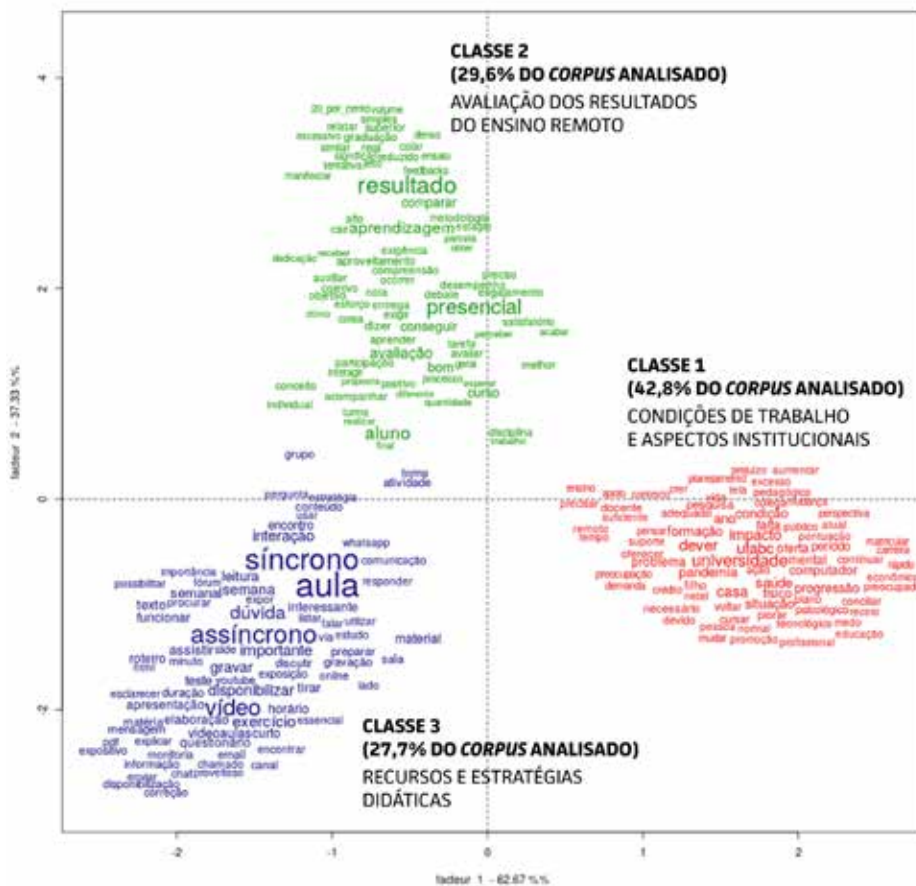


Figura 1. Formas associadas aos ST classificados no corpus total das respostas ao questionário. O tamanho da fonte indica o grau de associação da palavra à sua respectiva classe (χ^2). Logo, este diagrama não se confunde com uma “nuvem de palavras”, em que o tamanho das palavras representaria simplesmente a sua incidência no corpus. As cores e a numeração das classes foram atribuídas pelo Iramuteq. Fonte: elaboração própria (Iramuteq, método CHD/AFC), a partir das respostas ao questionário da ADUFABC.

de matrizes que cruzam ST e palavras (em repetidos testes estatísticos), o algoritmo de Reinert é capaz de dividir um texto e separar seus ST em um certo número de classes. Nikos Kalampalikis, estudioso do método, explica que o seu objetivo

não é o cálculo do significado, mas a organização tópica do discurso ao colocar em evidência os “mundos lexicais”. (...) Traços lexicais redundantes circunscrevem um lugar habitual do discurso – um lugar, portanto, onde um certo vocabulário é usado com frequência, um lugar referencial onde o sujeito-enunciador parece ter depositado sentido. (2003, p. 151)

Convém salientar que esse tipo de análise não substitui o trabalho de interpretação do pesquisador, que deve cotejar os *outputs* com as fontes textuais para avaliar a pertinência das classificações obtidas. Nesse sentido, as ferramentas de análise textual automatizada jamais substituem a leitura prévia das fontes textuais originais. No caso em tela, o conjunto das respostas ao questionário analisado foi lido de forma independente – e mais de uma vez – pelos dois pesquisadores.

Visão do conjunto

Aplicada sobre o *corpus* textual total das respostas de 63 professores/as

da UFABC ao questionário, a CHD retornou três classes de conteúdos (aproveitamento textual de 94%), às quais atribuímos, a partir do conteúdo classificado, as ideias e temas centrais tratados (Figura 1). No diagrama do *corpus* total, três classes aparecem bem separadas umas das outras. Afinal, como mostra uma vasta literatura que emprega ferramentas de estatística textual para a análise de dados verbais, é o uso diferencial das palavras que permite distinguir as especificidades dos “mundos lexicais” acessados pelos/as enunciadores/as do discurso; os temas em comum levantados em suas respostas.

As perspectivas para o futuro da UFABC ante o cenário pandêmico, as condições de trabalho, o papel das instâncias decisórias da Universidade em relação aos QS e considerações sobre a própria saúde física e mental são os principais temas associados à Classe 1 (vermelho), que compreende 42,8% do total de conteúdos analisados. As formas mais fortemente ligadas a esta classe são ‘Universidade’, ‘UFABC’, ‘casa’ e ‘saúde’. Elas aparecem, por exemplo, em segmentos de texto (ST) com conteúdo crítico à falta de agilidade da UFABC no processo de normatização dos QS. As limitações dos recursos institucionais para a oferta do ensino remoto na UFABC também foram destacadas nos ST classificados na Classe 1: dificuldades com o *desktop* oferecido pela Universidade; limitações das ferramentas de comunicação (Zoom, Google Meet) e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Tidia, Moodle, SIGAA); elogios e críticas ao curso “Preparação de Cursos Virtuais”, oferecido pelo Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas (Netel) da UFABC.

Os efeitos do distanciamento e do trabalho remoto sobre a saúde física e mental, também associados à Classe

UM MERGULHO NO QUESTIONÁRIO

1, são preocupações unânimes dos/as respondentes, manifestadas tanto por quem avaliou positivamente o ensino remoto na UFABC quanto por quem teceu críticas mais duras aos seus resultados. Entre os temas levantados, destacam-se: sobrecarga de trabalho; sobreposição das demandas da Universidade com as responsabilidades com as crianças e os afazeres domésticos; ambiente de trabalho inadequado em casa; preocupação com o adoecimento físico e mental associados ao distanciamento social prolongado e às extensas jornadas de trabalho diante da tela. A seguir, três exemplos de ST classificados na Classe 1:

Como você avalia as suas condições pessoais de trabalho [materiais, saúde física e mental, etc.] com o ensino remoto em 2020? Essa avaliação mudou ao longo do ano?

A falta do contato físico e afetivo com estudantes e outros docentes da universidade produz uma sensação de ambiente frio e inóspito. (Respondente 6, Licenciaturas; ST Classe 1)

(...) houve uma sobrecarga de trabalho entre a Universidade, os cuidados com as crianças e a casa. (Respondente 10, Engenharias; ST Classe 1)

Minha casa não tem estrutura para o trabalho de *home office*, principalmente porque toda a família teve que se adaptar para o formato. Eu trabalhei sentado em uma poltrona, sem apoio para o *notebook* pessoal. (Respondente 9, Bacharelados vinculados ao BC&H; ST Classe 1)

A Classe 2 (verde) compreende 29,6% do conteúdo analisado do *corpus*. A avaliação dos resultados do ensino remoto na UFABC – no QS e na modalidade ECE (Estudos Continuados Emergenciais) – foi a principal temática dos ST classificados, sendo as formas ‘resultado’, ‘aluno’, ‘aprendizagem’ e ‘presencial’ as mais for-

Tabela 1. Contagem de palavras nas respostas ao questionário, por grupo de cursos.

SUBGRUPO	N	%	Contagem de palavras (grupo)	Contribuição para o corpus total	Contagem de palavras per capita	Desvio padrão
Licenciaturas	8	12,7%	6.454	22,3%	806,8	453,7
Bacharelados – BC&H	19	30,2%	10.102	34,9%	531,7	299,0
Bacharelados – BC&T	14	22,2%	5.729	19,8%	409,2	211,6
Engenharias	22	34,9%	6.632	22,9%	301,5	253,8
	63	100%	28.917	100%	459	327,3

Fonte: Produzido pelos autores, a partir das respostas ao questionário da ADUFABC.

temente associadas à Classe 2. Contribuíram mais para esta classe os/as respondentes que, de forma geral, avaliaram positivamente os resultados de aprendizagem dos/as estudantes, mas também aqueles/as que ponderaram os limites de “aprender” na modalidade remota.

Qual a sua avaliação sobre resultados e aprendizagem dos/as estudantes no/s curso/s ministrado/s por você de forma remota? Como esses resultados se comparam com os que você observa nos seus cursos presenciais?

Confiando que não houve fraude por parte dos alunos, o resultado foi de 10 a 20% melhor que o presencial. (Respondente 16, Bacharelados vinculados ao BC&T; ST Classe 2)

Para quem conseguiu completar as disciplinas, o resultado foi muito melhor, com conceitos mais elevados. (Respondente 17, Engenharias; ST Classe 2)

Os resultados não são bons. Não foi possível elevar o nível de exigência na disciplina, por exemplo, recomendando-se a leitura de textos mais densos e longos, ou mesmo produções textuais coletivas. (Respondente 29, Licenciaturas; ST Classe 2)

Finalmente, as formas ‘aula’, ‘síncrono’, ‘assíncrono’, ‘vídeo’ e ‘dúvida’ são as mais fortemente associadas aos ST relacionados aos recursos e estraté-

gias didáticas empregados pelos/as docentes em suas atividades de ensino – conteúdo majoritariamente associado à Classe 3 (azul), que reúne 27,7% dos ST classificados.

Relate as práticas e estratégias de ensino que você adotou neste período de oferta remota. Como você avalia as implicações de suas práticas e estratégias de ensino para o andamento da/s disciplina/s e para o aproveitamento dos/as estudantes?

Aulas assíncronas, práticas com simulações em PC e relatórios via Google Forms, projetos e parte das avaliações síncronas. Acredito que todas essas práticas foram bem proveitosas para os alunos. (Respondente 46, Engenharias; ST Classe 3)

A partir da sua experiência recente, que papel você atribui às atividades síncronas e assíncronas em termos da qualidade geral do curso e do aproveitamento dos/as estudantes?

Minhas aulas síncronas eram programadas para a metade do tempo, ou seja, o material era disponibilizado antecipadamente para que o encontro síncrono fosse para “dialogar”, discutir, esclarecer dúvidas; e não para fazer exposição de conceitos. (Respondente 48, Bacharelados vinculados ao BC&T; ST Classe 3)

Visões dos subgrupos

UM MERGULHO NO QUESTIONÁRIO

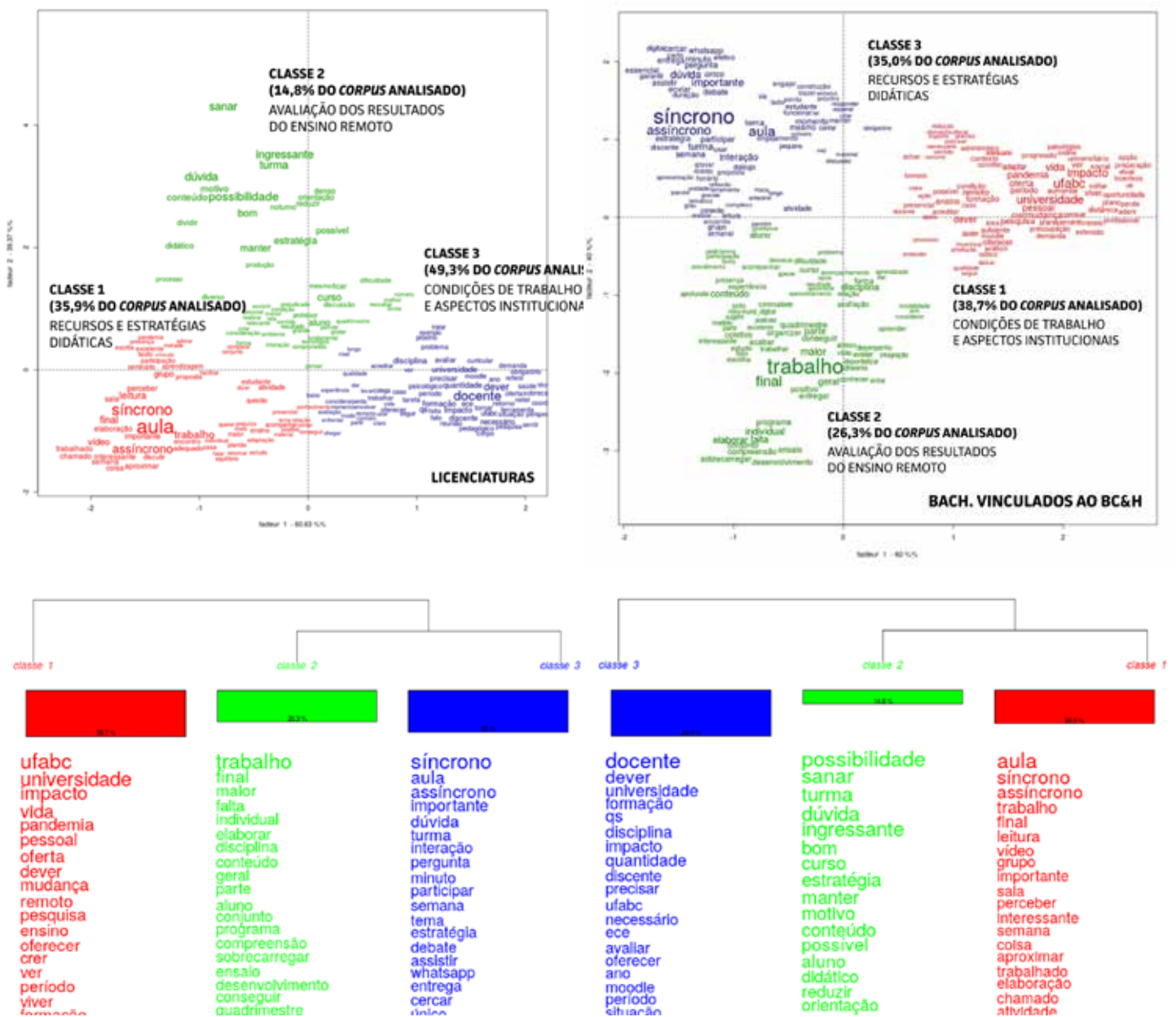


Figura 2. Formas associadas aos ST classificados nos subcorpora das Licenciaturas (à esquerda) e dos Bacharelados vinculados ao BC&H (à direita), exibidas em diagramas de Análise Fatorial de Correspondência (superior) e em dendrogramas (inferior). O tamanho da fonte indica o grau de associação da palavra à sua respectiva classe (χ^2). As cores e a numeração das classes foram atribuídas pelo Iramuteq. Fonte: elaboração própria (Iramuteq, método CHD/AFC), a partir das respostas ao questionário da ADUFABC.

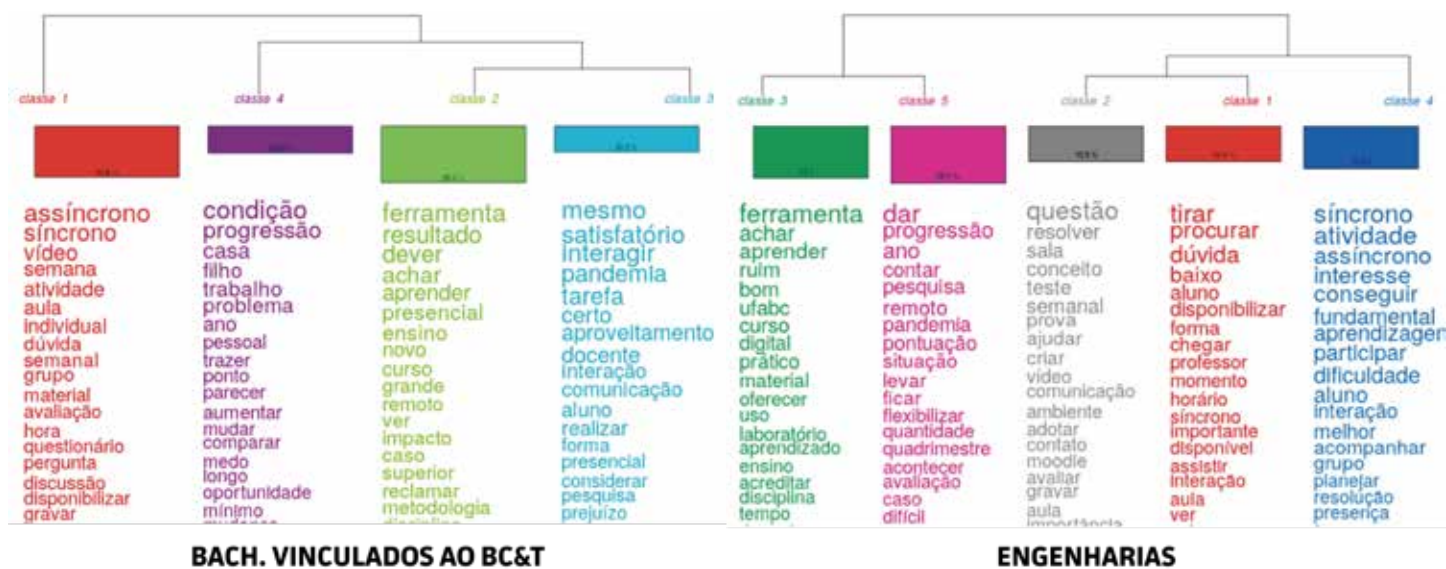
Além do tratamento textual do *corpus*, também foram atribuídos, a cada uma das respostas, metadados identificadores do curso de graduação da UFABC a que os/as respondentes se encontram vinculados/as. A partir dos cursos específicos declarados no questionário, categorizamos os cursos de origem dos/as respondentes em quatro grupos: 1) Bacharelados vinculados ao BC&H; 2) Bacharelados vinculados

ao BC&T; 3) Engenharias; 4) Licenciaturas. De um ponto de vista lexicométrico, a quantidade de palavras empregadas pelos/as respondentes desses quatro grupos de cursos é bastante diferente (Tabela 1).

Diante das diferenças de engajamento dos/as respondentes no questionário – analisando cenários institucionais e detalhando suas condições

de trabalho e práticas pedagógicas de forma mais ou menos detida; refletindo de forma mais ou menos adensada sobre os processos de ensino-aprendizagem e as limitações do ensino remoto –, e, ainda, considerando que a CHD é sensível ao contexto discursivo em que as palavras se encontram, dividimos o *corpus* textual total em quatro *subcorpora*, que foram analisados em separado.

UM MERGULHO NO QUESTIONÁRIO



BACH. VINCULADOS AO BC&T

ENGENHARIAS

Figura 3. Formas associadas aos ST classificados nos subcorpora dos Bacharelados vinculados ao BC&T (à esquerda) e das Engenharias (à direita). Somente os dendrogramas estão mostrados. O tamanho da fonte indica o grau de associação da palavra à sua respectiva classe (χ^2). As cores e a numeração das classes foram atribuídas pelo Iramuteq. Fonte: elaboração própria (Iramuteq, método CHD/AFC), a partir das respostas ao questionário da ADUFABC.

Essas subanálises permitem decompor a “visão de conjunto” mostrada anteriormente em visões compartilhadas por grupos específicos (e quiçá mais homogêneos) de respondentes. A partir dos dados de caracterização da amostra coletados nos questionários, entendemos que a divisão dos/as respondentes nos quatro grupos mostrados na Tabela 1 é uma forma adequada de caracterizar as representações sobre o ensino remoto na UFABC, ainda que a dispersão na contagem de palavras *per capita* seja diferente entre os grupos (bem maior para as Licenciaturas).

Em termos da atribuição de classes, os diagramas obtidos para os *subcorpora* das respostas dos/as docentes das Licenciaturas e dos Bacharelados vinculados ao BC&H (Figura 2) são muito semelhantes ao diagrama do *corpus* total mostrado na Figura 1. Isso se deve, em primeiro lugar, à maior contribuição lexicométrica desses dois subconjuntos de respostas para o universo das respostas, não obstante o número de respondentes desses dois grupos seja menor do que o número de respondentes dos Bacharelados vinculados ao

BC&T e das Engenharias (Tabela 1).

Imediatamente abaixo dos respectivos diagramas aparecem os dendrogramas (diagramas de árvore) que reúnem as informações mais relevantes para a nossa análise: as formas mais fortemente associadas a cada classe (ordenadas pela magnitude de χ^2), a contribuição de cada classe no *subcorpus* analisado (% de ST classificados) e a associação entre as classes (representada pelos conectivos). Os temas característicos das três classes encontradas são de fato semelhantes nesses dois *subcorpora*, com a ressalva de que a Classe 3 (azul) do *subcorpus* das respostas de docentes das Licenciaturas equivale à Classe 1 (vermelha) do *subcorpus* dos/as respondentes dos Bacharelados ligados ao BC&H. A atribuição das cores e da numeração das classes é feita pelo Iramuteq. Para evitar confusões – já que classes com cores e/ou números diferentes podem estar associadas aos mesmos conteúdos de diferentes *subcorpora*, indicamos nos diagramas das Figuras 1 e 2 os temas que caracterizam cada classe.

Apesar das semelhanças, os/as res-

pondentes vinculados às Licenciaturas discorreram mais longamente sobre aspectos relacionados às condições de trabalho na UFABC, à formação docente e às responsabilidades institucionais em relação às condições de oferta do ensino remoto (Classe 3, azul, cujos ST respondem por 49,3% do *subcorpus* classificado) do que sobre resultados de aprendizagem pontuais nas disciplinas remotas que ofertaram (Classe 2, verde, 14,8% do *subcorpus* classificado).

Como você acredita que deveriam ser os próximos quadrimestres em termos de oferecimentos de disciplinas e/ou de atividades para os/as discentes?

Acredito que deveria se retomar a discussão sobre o oferecimento de Componentes Curriculares Livres, com atribuição de créditos aos docentes que se envolverem no oferecimento destas atividades. (Respondente 6, Licenciaturas; ST Classe 3)

Como você avalia as interações entre professor/a e aluno/a (e também entre discentes) no/s curso/s ministrado/s remotamente por

UM MERGULHO NO QUESTIONÁRIO

você? Se possível, traga um ou mais exemplos vividos nos últimos meses.

Não há, por exemplo, interações do tipo pergunta-resposta-réplica-tréplica, de forma que o senso comum trazido pelos alunos nunca é suficientemente trabalhado. A falta de contato visual com a turma é outro problema: é impossível saber se os alunos compreendem o significado de todas as palavras que eu falo, o que é fácil de perceber quando se está em uma sala de aula. (Respondente 65, Licenciaturas; ST Classe 3)

Assim como observado na análise do *corpus* total, nesses dois *subcorpora* a classe relacionada a “recursos e estratégias didáticas” é mais associada à classe relacionada à “avaliação dos resultados” do que à classe cujos ST incluem debates mais gerais sobre a Universidade e a formação de docentes e discentes.

Diferentemente dos subgrupos anteriores, o resultado da CHD para os/as respondentes dos Bacharelados vinculados ao BC&T e das Engenharias exhibe um padrão de classes bem mais complexo, com quatro e cinco classes, respectivamente (Figura 3). Tal complexidade não necessariamente indicia uma maior complexidade das respostas fornecidas pelos/as respondentes.

A análise textual de Reinert classifica os ST a partir do contexto de utilização das palavras, dos “mundos lexicais” dos sujeitos-enunciadores. Isso quer dizer que, quanto mais fragmentado for o texto de origem, menores serão as condições de o algoritmo inferir contextos comparáveis e aproximar ST semelhantes sob uma mesma classe. É esperado, dessa forma, que a CHD para fontes textuais provenientes de questionários com baixo volume de textos por respondente resulte em um número de classes maior, sem que isso signifique que os discursos veiculados naquele subgrupo sejam necessaria-

mente mais heterogêneos.

Apesar do maior número de classes geradas nos *subcorpora* dos Bacharelados vinculados ao BC&T e das Engenharias, as novas classes aparecem sobrepostas nos diagramas. Nos dendrogramas da Figura 3, essa sobreposição é mostrada na forma de associação entre as classes, que aparecem conectadas entre si.

Condições de trabalho e formação docente

No *subcorpus* dos Bacharelados vinculados ao BC&T, questões sobre condições de trabalho e os dilemas pessoais do trabalho remoto aparecem associadas à Classe 4 (roxo), que por sua vez está associada às classes que evocam os aspectos mais práticos do ensino remoto (ver dendrogramas da Figura 3). Já no *subcorpus* das Engenharias, esses temas aparecem associados à Classe 5 (rosa), na qual também foram classificados ST relacionados a demandas individuais relacionadas à progressão docente.

Embora os impactos das condições de trabalho durante a pandemia tenham sido abordados por todos/as os/as respondentes, isso foi feito de forma diferente nos quatro subgrupos. Uma dessas diferenças pode ser exemplificada nas respostas de quatro professoras a perguntas que estimulavam os/as respondentes a oferecerem visões *pessoais* sobre as suas condições de trabalho, as suas experiências com o ensino remoto e a sua própria situação profissional na Universidade. Em suas respostas, essas quatro professoras (que também são mães) evocaram um mesmo assunto – o cuidado com as crianças em casa – com abordagens um pouco diferentes. Para preservar a identidade das respondentes, detalhes específicos sobre as suas condições individuais de saúde física ou mental fo-

ram suprimidos dos excertos.

Pensando agora na sua própria progressão, promoção ou aquilo que se aplica melhor, como você vê a sua situação profissional na UFABC? Quais são as suas expectativas em relação a isso? Você tem medo de que a situação atual traga algum prejuízo à sua carreira?

Certamente trará prejuízo. Foram tantas oportunidades incríveis na forma de palestras e congressos que eu gostaria de ter aproveitado! Mas cuidar da casa, comida, e criança em idade escolar, mais da dinâmica imposta pela quarentena e aspectos psicológicos envolvidos foi impeditivo. A meta do período foi sobreviver com o mínimo de saúde mental para tratar dos problemas mais tarde, com calma. Não se compara a uma pessoa sozinha em casa ou a um casal sem filhos podendo escolher seus horários e oportunidades. Os dados já mostram o impacto diferencial na produtividade de homens e mulheres com e sem filhos. (Respondente 39, Bacharelados vinculados ao BC&T; ST Classe 4)

Como você avalia as suas condições pessoais de trabalho [materiais, saúde física e mental, etc.] com o ensino remoto em 2020? Essa avaliação mudou ao longo do ano?

Razoável. Foi variando sim ao longo do ano. No início, suspendemos a vinda da pessoa que ajuda aqui em casa; então houve uma sobrecarga de trabalho entre a universidade, os cuidados com as crianças e a casa. (...) Na sequência, assim que os casos de Covid-19 começaram a baixar, retomamos a vinda de nossa funcionária, mesmo que só uma vez por semana, o que facilitou bastante as coisas. (Respondente 10, Engenharias; ST Classe 5)

Comente sobre experiências interessantes e dificuldades que você, como professor/a, enfrentou durante os últimos meses de trabalho com

UM MERGULHO NO QUESTIONÁRIO

ensino remoto.

Muito difícil conciliar a atividade docente com o acompanhamento do ensino remoto de crianças pequenas + preparo de comida + desinfecção da casa. Para além disso, é muito triste constatar como a mediação tecnológica acentua as desigualdades. Jamais tinha experienciado uma tal taxa de evasão [em suas disciplinas]. (Respondente 28, Bacharelados vinculados ao BC&H; ST Classe 1)

Como você avalia as suas condições pessoais de trabalho [materiais, saúde física e mental, etc.] com o ensino remoto em 2020? Essa avaliação mudou ao longo do ano?

Conciliar o trabalho e a escola da minha filha foi horrível. Ambos invadiram a nossa casa. Minha filha perdeu o gosto pelos estudos (...). Eu, entre conciliar nossas mil atividades, mil reuniões e mais as tarefas domésticas e de maternidade, adoeci no meio do QS; o que prejudicou os meus alunos e o acompanhamento escolar da minha filha. (...). Cheguei a pensar em me afastar (...) por motivo de saúde; teria muitos motivos. Mas não é fácil [tomar] essa decisão, como insistem alguns dirigentes. Envolve afetar a vida de seus estudantes nas disciplinas que já são suas na alocação, orientandos e colegas que terão que assumir parte de suas atividades. (Respondente 67, Licenciaturas; ST Classe 3)

Note-se que esse mesmo excerto da respondente 10, classificado na classe 5 (rosa) do *subcorpus* das Engenharias, estava associado à classe 1 (vermelha) no *corpus* total dos quatro subgrupos. Isso reforça a utilidade de decompor um *corpus* textual em subgrupos para identificar visões que, embora coletivas, não são necessariamente compartilhadas no universo dos/as respondentes. Por limitações do próprio questionário, que não trazia campo próprio para a identificação do gê-

nero dos/as respondentes, a análise dos impactos diferenciais do trabalho remoto entre professoras e professores ficou prejudicada. Apesar disso, como se vê, esses aspectos foram levantados pelas próprias docentes que se identificaram no questionário.

Esses quatro excertos mostram, em primeiro lugar, que os temas em comum evocados pelas respondentes não foram necessariamente levantados em resposta às mesmas perguntas. Essa é uma vantagem da CHD em relação às análises de conteúdo focalizadas em uma pergunta única ou em um grupo temático de perguntas. Apesar disso, dada a natureza dos dados textuais de entrada – um conjunto grande de respostas relativamente curtas –, aqui o método não nos permite arriscar interpretações sobre as representações sociais expressas por indivíduos únicos. Ao longo deste artigo, portanto, sempre que utilizamos um ST classificado como exemplo, é para dar contexto a um tema ou conteúdo associado a um “mundo lexical” acessado por um grupo de respondentes. Por isso é que, do estrito ponto de vista da estatística textual, mais relevante do que identificar que o cuidado com as crianças é evocado por professoras dos quatro subgrupos, é notar que os ST relacionados ao tema foram classificados de forma diferente nos *subcorpora*.

Com efeito, as duas primeiras respostas relatam as dificuldades de conciliar o trabalho na Universidade com o cuidado com as crianças sob um prisma predominantemente individual, enquanto as duas últimas relacionam essas mesmas dificuldades pessoais a questões um pouco mais amplas, especialmente envolvendo as dificuldades dos/as estudantes. Em termos classificatórios, o resultado é que tais ST foram respectivamente classificados nas classes 3 e 1 dos *subcorpora* das Licenciaturas e dos Bacharelados vincu-

ladados ao BC&H (Figura 2) – cujos ST tratam das condições de trabalho juntamente com aspectos institucionais – e nas novas classes 4 e 5 dos *subcorpora* dos Bacharelados vinculados ao BC&T e das Engenharias (Figura 3) – cujos ST misturam conteúdos sobre condições de trabalho, preocupações profissionais e a demanda individual por ferramentas para o ensino remoto.

Se voltarmos mais uma vez ao *subcorpus* dos Bacharelados vinculados ao BC&T, veremos que as preocupações com questões sociais mais amplas também apareceram nas respostas dos/as docentes. Entretanto, por serem menos relevantes dentro do *conjunto* das respostas do subgrupo, o Iramuteq não foi capaz de isolar uma classe específica associando os relatos individuais das condições de trabalho a preocupações de alcance mais amplo com a situação dos/as estudantes, com o papel das instâncias decisórias da UFABC e com os impactos da pandemia na sociedade.

Como você avalia as suas condições pessoais de trabalho [materiais, saúde física e mental, etc.] com o ensino remoto em 2020? Essa avaliação mudou ao longo do ano?

Comparadas às minhas condições normais, muito ruins. Muito medo e cansaço e um aumento imenso de responsabilidades e tarefas associados a atividades que estavam fora da minha zona de conforto. O medo e a ansiedade diminuíram ao longo do ano, mas o cansaço e o desânimo aumentaram muito, associados a uma desesperança de mudança do quadro geral social e possibilidade de descanso. (Respondente 39, Bacharelados vinculados ao BC&T; ST Classe 4)

As questões relacionadas à formação docente também foram abordadas de forma diferente entre os/as respondentes dos quatro subgrupos. Tome-

UM MERGULHO NO QUESTIONÁRIO

mos alguns exemplos de comentários sobre o curso “Preparação de Cursos Virtuais”, oferecido pelo Netel. Os/as respondentes dos Bacharelados vinculados ao BC&T e das Engenharias se concentraram em necessidades formativas mais individuais e em aspectos instrumentais da formação – a forma ‘ferramenta’ é a mais fortemente associada às classes 2 e 3 dos respectivos *subcorpora* textuais (Figura 3).

Como você avalia as ações de formação oferecidas aos/às docentes pela UFABC? O que poderia ser oferecido de diferente e/ou aprimorado?

(...) acho que o pessoal esperava coisas mais práticas de como usar ferramentas que auxiliem no ensino remoto e não só pedagogia. (Respondente 4, Engenharias; ST Classe 3)

Eu gostei bastante do curso que eu fiz, mas acho que eu precisava também de um curso que me ajudasse a aplicar melhor as ferramentas para o ensino digital. (Respondente 25, Engenharias; ST Classe 3)

Foi razoável. Ainda me sinto perdido com o uso do Moodle e sinto que estou aproveitando pouco suas funcionalidades. Não haver um módulo para aprender as tarefas básicas do Moodle foi o maior defeito do [curso] PCV 2020. (Respondente 60, Engenharias; ST Classe 3)

Gostei do curso. Achei que mostrou uma nova maneira de abordar o ensino, muitas ferramentas. Deveria ter sido oferecido muito antes, já no ECE, e com isso teríamos tempo de também usufruir de um curso mais prático, voltado para o uso do AVA especificamente e outras ferramentas virtuais interessantes (...). O curso ajudou muito, mas não foi suficiente. Tivemos que nos esforçar individualmente para lidar com todas as ferramentas virtuais e programas necessários à condução das disciplinas em modo *online*. (Respondente 39, Ba-

charelados vinculados ao BC&T; ST Classe 2)

Já os/as respondentes dos Bacharelados vinculados ao BC&H e das Licenciaturas, matizaram os elogios ao curso do Netel com considerações de natureza pedagógica e sobre demandas coletivas de formação docente, mas também ressaltaram a necessidade de um maior conhecimento prático das ferramentas:

Como você avalia as ações de formação oferecidas aos/às docentes pela UFABC? O que poderia ser oferecido de diferente e/ou aprimorado?

O curso não foi satisfatório, porque versou sobre o planejamento das disciplinas, algo que os docentes normalmente já fazem. Seria necessário que fossem oferecidas e trabalhadas estratégias de aulas no modo remoto e também possibilidades de atividades assíncronas. Os recursos tecnológicos deveriam ter sido explorados no curso. (Respondente 6, Licenciaturas; ST Classe 3)

O curso oferecido pelo Netel não apresentou o que mais precisávamos naquele momento: o domínio das ferramentas técnicas do Moodle. Iniciei o curso, mas o abandonei, pois não estava adequado, na minha perspectiva, às demandas que tínhamos como docentes. (Respondente 31, Licenciaturas; ST Classe 3)

No limite, com o pouco tempo que nos foi oferecido, tornou o curso da Netel um conjunto de pequenas tarefas pouco úteis para a formação docente com as ferramentas digitais. (Respondente 32, Licenciaturas; ST Classe 3)

Você participou de alguma atividade de formação de professores/as orientada à oferta no QS? Em caso afirmativo, qual(is)? Em caso negativo, por que não participou?

Comecei a participar da atividade do

Netel, mas achei bem contraditória. Fala da necessidade de deixar livre, mas ao mesmo tempo fecha em estratégias bem específicas de ensino remoto. Achei pouco inspiradora, pois se apropria pouco do conhecimento e das práticas dos docentes. (...) Minha sugestão seria deixar o formato mais aberto para o compartilhamento de práticas, pois o público (docentes da UFABC) já tem uma prática de aula bem qualificada. A maioria estava ali para aprender como usar as ferramentas e pegar dicas, não como dar aulas *online*. (Respondente 9, Bacharelados vinculados ao BC&H; ST Classe 1)

Assim, a categorização automática dos *subcorpora* feita pelo Iramuteq, corroborada pela releitura das respostas ao questionário, indica que os/as colegas desses quatro grupos de cursos atribuem distintos significados à formação docente – o que seria esperado, em vários sentidos. Quando instados/as a se posicionarem criticamente (positiva ou negativamente) em relação às ações de formação orientadas à oferta do QS na UFABC, suas respostas apresentam diferentes níveis de elaboração das questões político-pedagógicas – mais complexa no conjunto dos/as docentes das Licenciaturas e dos Bacharelados vinculados ao BC&H do que entre os/as docentes dos Bacharelados vinculados ao BC&T e das Engenharias.

Algumas conclusões

O processamento dos dados textuais do questionário produzido pela ADUFABC abriu diversas possibilidades para a análise dos resultados do instrumento, impondo-nos a necessidade de trilhar alguns caminhos em detrimento de outros. Partindo da visão do conjunto, o distanciamento e o trabalho remoto prolongados acarretaram dois tipos de impactos negativos à vida dos/as respondentes: 1) saúde física e

mental; 2) sobrecarga de trabalho pela lida simultânea com o trabalho da Universidade, da casa e do cuidado com as crianças (afetando particularmente as mulheres). Ao mesmo tempo, houve diferenças importantes na forma como o grupo de respondentes avaliou os resultados do ensino remoto em 2020 e os contextos institucionais para a organização dessa oferta na UFABC.

Em geral, os/as colegas dos Bacharelados vinculados ao BC&T e das Engenharias avaliaram os resultados do ECE e do QS de forma mais positiva que os/as docentes dos Bacharelados vinculados ao BC&H e das Licenciaturas. Isso também se deu com a avaliação da formação oferecida pelo Netel, muito mais negativamente criticada pelos/as docentes que abordaram questões pedagógicas e curriculares mais complexas em suas respostas (em especial, docentes das Licenciaturas). Ao mesmo tempo em que se concentraram em aspectos mais instrumentais e individuais dos problemas, os/as respondentes dos Bacharelados vinculados ao

BC&T e das Engenharias também se aprofundaram menos nos aspectos político-pedagógicos e institucionais do ensino remoto em comparação com os/as docentes dos outros dois subgrupos.

A despeito dos diferentes significados atribuídos à formação docente pelos/as respondentes, todos/as expuseram algum tipo de demanda formativa – seja de forma direta, explicitando demandas nas respostas ao questionário; seja indiretamente, pela dificuldade de analisar os resultados do ensino remoto para além da chave “bom/ruim” e, em alguns casos, pela incapacidade de reconhecer diferenças entre o ensino remoto e o presencial.

Como você avalia as interações entre professor/a e aluno/a (e também entre discentes) no/s curso/s ministrado/s remotamente por você? Se possível, traga um ou mais exemplos vividos nos últimos meses.

Nada mudou. Os alunos entravam na sala mudos e saíam calados. Poucos (...) vinham falar comigo ao final da aula. Encaravam a aula como uma

apresentação, por mais esforços [que eu fizesse] para tentar quebrar isso. No remoto, o que mudou é que não os vejo. Os alunos mantêm a câmera desligada, e a sensação é [de] falar para a tela. (Respondente 16, Bacharelados vinculados ao BC&T; ST não classificado)

O questionário da ADUFABC foi pensado para produzir um quadro geral da avaliação dos/as docentes sobre o ensino remoto, mas o conjunto das respostas também nos dá pistas sobre a situação do ensino presencial na UFABC. Sinaliza a urgência de construirmos um debate político-pedagógico mais complexo em nossa Universidade, tendo em vista que os impactos de sucessivos quadrimestres remotos na formação de nossos/as estudantes serão coletivos; sentidos no médio e no longo prazos.

Referências

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais [Nota Técnica]. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CÁSSIO, Fernando; BUENO FILHO, Marco Antonio. “Professor” de Jair, Paulo Guedes é o mais bolsonarista dos ministros. **UOL (Entendendo Bolsonaro)**, 06 jul. 2020. Disponível em: <https://entendendobolsonaro.blogosfera.uol.com.br/2020/07/08/professor-de-jair-paulo-guedes-e-o-mais-bolsonarista-dos-ministros>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CÁSSIO, Fernando; SPINELLI JR., Ronaldo. O encontro entre a BNCC e os professores de Química, ou, Centralização curricular e a falácia do professor malformado. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 253-267.

KALAMPALIKIS, Nikos. L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (dir.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Toulouse: Éditions érès, 2003. p. 147-163.

REINERT, Max. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: *Aurélia* de Gerard de Nerval. **Bulletin de Methodologie Sociologique**, v.26, p.24-54, 1990.



Progressão e promoção durante a pandemia de Covid-19

■ SALOMÃO XIMENES

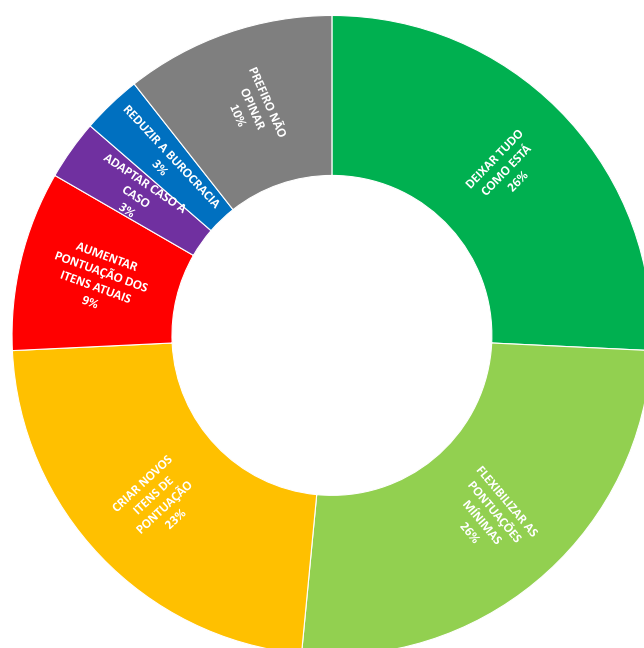
A transição para o ensino remoto e a perspectiva de continuidade desse formato por longos períodos vêm sendo motivos de preocupação da ADUFABC também quanto aos impactos nos processos de avaliação docente para fins de progressão e promoção funcional. Salvo aqueles/as que já alcançaram o topo das carreiras, todos/as terão ao menos um de seus interstícios de avaliação de desempenho afetados pelas novas condições de trabalho impostas pela pandemia de Covid-19.

Por tal motivo, a ADUFABC apresentou demanda por adaptação das regras de avaliação de desempenho, progressão e promoção de carreira em reunião com o reitor Prof. Dácio Mathews e sua equipe, realizada no dia 29 de outubro de 2020. Em 1º de dezembro, durante a V sessão ordinária do ConsUni, foi apresentada uma primeira proposta de resolução da ADUFABC, com regras excepcionais de avaliação docente para fins de progressão e promoção. O objetivo, naquela ocasião, era iniciar a discussão do tema no Conselho, na expectativa de envolver a instância decisória, a Reitoria e outras esferas da administração universitária na formulação de uma resolução a ser aprovada ainda no início de 2021. Após seguidos diálogos, uma nova proposta formulada sob a coordenação da Reitoria foi incluída na pauta da primeira sessão ordinária do ConsUni de 2021, agendada para 23 de março.

Em paralelo, por sugestão do Grupo de Trabalho (GT) de Condições de Trabalho durante a pandemia, aprova-

Figura 1. Respondentes opinam sobre a necessidade de a UFABC adotar normas específicas para regulamentar processos de progressão e promoção docente durante a pandemia. Fonte: questionário da ADUFABC.

Como princípio geral a ser adotado pela universidade para lidar com os processos de progressão, promoção e estágio probatório docente durante o período de atividades remotas, você considera que seria mais adequado:



do em assembleia da ADUFABC, o questionário que divulgamos incorporou duas questões sobre o tema, com o objetivo de documentar a realidade vivenciada pelos/as docentes da UFABC e, ao mesmo tempo, de coletar propostas de adaptação das avaliações de desempenho durante os períodos afetados pelo isolamento físico.

A primeira questão tinha como objetivo levantar a percepção da comunidade docente quanto à necessidade de adaptação das normas institucionais e quanto às diretrizes gerais que deveriam direcionar tais modificações. Entre os/as 66 respondentes do questionário, 17 entenderam que não é o caso de alterar as regras definidas na Resolução ConsUni 160/2016, enquanto duas

pessoas se concentraram na necessidade de reduzir a burocracia interna da avaliação (sem opinar sobre uma eventual alteração dos critérios) e sete deixaram a resposta em branco ou preferiram não se manifestar sobre a questão.

Os demais 40 respondentes apontaram a necessidade de adaptar temporariamente as regras atuais, mediante flexibilização das pontuações mínimas (17 respostas), criação de novos itens a serem avaliados (15 respostas), aumento da pontuação por atividades desenvolvidas (seis respostas) ou avaliação caso a caso, com flexibilização se necessária (duas respostas). A seguir, vemos a síntese dos resultados da primeira questão (Figura 1).

AValiação Docente

Do questionário é possível extrair que os/as que consideram desnecessária a mudança de regras de avaliação, ainda que transitoriamente durante a crise pandêmica, expressam um entendimento de que as exigências atuais já são relativamente brandas. Com essa premissa, ficam ausentes considerações quanto à eventual impossibilidade de prosseguir com determinadas atividades de ensino, pesquisa e extensão em função do isolamento ou ponderações quanto aos efeitos desiguais da pandemia que seriam sentidos na comunidade, em função de aspectos como renda, composição familiar, gênero, geração, local de moradia, abordagem pedagógica ou objeto de pesquisa.

Esses aspectos, entretanto, são reconhecidos e preocupam a maioria dos/as respondentes, como observado nas respostas à segunda questão relacionada ao tema da avaliação docente e seus desdobramentos:

Pensando agora na sua própria progressão, promoção ou aquilo que se aplica melhor, como você vê a sua situação profissional na UFABC? Quais são as suas expectativas em relação a isso? Você tem medo de que a situação atual traga algum prejuízo à sua carreira?

Certamente trará prejuízo. Foram tantas oportunidades incríveis na forma de palestras e congressos que eu gostaria de ter aproveitado! Mas cuidar da casa, comida, e criança em idade escolar, mais da dinâmica imposta pela quarentena e aspectos psicológicos envolvidos foi impeditivo. A meta do período foi sobreviver com o mínimo de saúde mental para tratar dos problemas mais tarde, com calma. Não se compara a uma pessoa sozinha em casa ou a um casal sem filhos podendo escolher seus horários e oportunidades. Os dados já mostram o impacto diferencial na produtividade de homens e mulheres

■ com e sem filhos. (Respondente 39)

Ao tomarmos os dados gerais do questionário com o enfoque na questão do cuidado, temos as seguintes menções: o cuidado com as crianças aparece 18 vezes. Nessas referências, 15 são respostas que mencionam o cuidado dos/as próprios/as filhos/as, uma pessoa faz referência a cuidado de filhos de outras pessoas e em duas situações docentes mencionam alunas/os com crianças. Quando procuramos especificamente a palavra “cuidado” ou “cuidar”, identificamos 13 ocorrências; já referências a “família” ou “familiares” está presente em 27 respostas, abordando diferentes aspectos do questionário.

De modo geral, o teor das respostas destaca os desafios de conciliar as atividades acadêmicas com os cuidados de crianças ou de outros familiares. Em algumas situações, o/a participante não relata a sua própria condição, mas manifesta preocupação com a realidade de colegas ou estudantes com crianças em idade escolar. Também há menção à sobrecarga de tarefas domésticas e à necessidade de reorganização do espaço da casa e seu uso para o trabalho remoto, o que impacta sobremaneira as rotinas familiar e acadêmica.

Quando perguntados/as sobre a expectativa quanto à própria avaliação e se teriam receio de que a situação da pandemia venha a acarretar algum prejuízo ao desenvolvimento de sua carreira, há quem manifeste não estar preocupado/a, uma vez que já alcançou a pontuação necessária ou percebeu que segue trabalhando da mesma forma de antes no conjunto das atividades pontuadas na avaliação. Contudo, também há quem, encontrando-se na mesma situação pessoal, reconheça que o quadro sanitário, social e econômico pode piorar, com o possível adoecimento pessoal ou de familiares e o

prolongamento do tempo de isolamento.

Outra preocupação dos/as docentes, expressa tanto por quem aderiu a todas as formas de oferta remota na UFABC (ECE e QS) como por quem preferiu por não dar continuidade à oferta no ECE ou aderiu parcialmente ao QS, é a incerteza quanto ao efeito que a prerrogativa de adesão facultativa, inscrita nas resoluções da UFABC, poderia trazer aos processos de progressão e de promoção docente. Vejamos os relatos dos/as colegas:

Pensando agora na sua própria progressão, promoção ou aquilo que se aplica melhor, como você vê a sua situação profissional na UFABC? Quais são as suas expectativas em relação a isso? Você tem medo de que a situação atual traga algum prejuízo à sua carreira?

Eu não aderi ao ECE e vejo que, na prática, a facultatividade de não adesão total ou parcial ao QS não pode ser implementada no contexto atual sem uma revisão dos critérios. Com base nos resultados dessa discussão no ConsUni, farei uma avaliação de minha situação, mas desde já sinto tolhida a minha prerrogativa. Entendo que a situação mais injusta se apresenta no caso dos docentes que aderem parcialmente, ou seja, [que] assumem disciplinas, mas não na quantidade que assumiriam em condições normais de trabalho. (Respondente 66)

Também avalio que, a partir do momento em que não se enfrenta a discussão sobre avaliação docente, o caráter facultativo da adesão ao ensino remoto (seja ECE ou QS) se esvazia. Somos obrigados e obrigadas a aderir porque temos, claro, nossa preocupação com os mapinhas de pontuação. Essa situação é mais grave considerando as docentes mães solas, as famílias que têm filhos em idade escolar, as pessoas que cuidam de idosos, as que tiveram Covid e ainda estão

AVALIAÇÃO DOCENTE

se recuperando, as que estão em luto doloroso pela pandemia, entre outras. (Respondente 67)

Houve uma desigualdade de trabalho entre docentes, especialmente porque suprimimos um quadrimestre e replicamos a alocação de 2020 em 2021. Não consigo vislumbrar uma solução que resolva o problema com a isonomia que deveria guiar as decisões. No ECE e no QS 2020 era possível fazer algumas opções, conforme a capacidade de trabalho individual. O QS 2021.1 parece ignorar ainda mais algumas preocupações levantadas pelos debates no ConsEPE do ano passado. (Respondente 18)

Há, portanto, relatos de docentes que informam já sofrer prejuízos em razão de lacunas na oferta de carga didática em 2020: “Faltaram (...) pontos, que teriam sido obtidos com folga se [eu] estivesse com a carga didática regular” (Respondente 49). Destaca-se uma especial preocupação entre os/as colegas que comumente ofertavam disciplinas com conteúdo integralmente prático e que foram inviabilizadas, bem como dúvidas em relação à exigência de assumir disciplinas obrigatórias nos Bacharelados Interdisciplinares.

Nesse debate, um tema que requer análise e aprofundamento é a percepção de alguns docentes quanto ao que caracterizam como uma desigual aplicação das regras gerais em cada um dos Centros, fato que, na prática, pode resultar em quebra de isonomia no processo de planejamento de ações e, consequentemente, em sua avaliação.

Outro foco de preocupação foram as atividades de pesquisa e extensão. Registra-se maior dificuldade de manutenção de sua regularidade, em geral, pela elevação substantiva do tempo dedicado às atividades de ensino no formato digital. De fato, os/as participantes informaram elevação de, pelo

menos, 25% do tempo dedicado ao ensino, sendo que a maioria relata que mais do que dobrou a carga-horária nesta atividade. Ainda que em menor proporção, também foram registrados relatos de aumento do tempo destinado às atividades de orientação, pesquisa, extensão e administração. Nestas quatro atividades, contudo, também sobressaem docentes que declararam ter dedicado menos tempo a realizá-las ao longo de 2020, com destaque negativo para as ações de extensão, que aparentam ser as mais prejudicadas (ver gráfico da página XX). O levantamento, contudo, indica não apenas uma redistribuição da carga-horária de trabalho usual, mas uma elevação total do tempo dedicado ao trabalho docente.

De um lado, a elevação das demandas de preparação didático-pedagógica e de avaliação nas atividades de ensino remotas realizadas no ambiente doméstico; de outro, a necessidade de conciliar trabalho profissional e trabalho de cuidado de crianças em idade escolar e outras tarefas – conflito que frustra expectativas de desenvolvimento profissional e causa apreensão:

Atualmente, por conta da própria dinâmica pessoal, sinto que terei dificuldades com o acúmulo de atividades administrativas, de extensão e pesquisa, dado que as aulas remotas acabam por tomar mais tempo de preparação que as presenciais e com a necessidade de [dar] mais atenção à vida pessoal (em particular, filhos). Percebo uma menor capacidade de publicar e mesmo [de] desenvolver minha pesquisa e conciliar essas ações com outras demandas da Universidade. (Respondente 44)

Há também relatos de impossibilidade prática da continuidade de pesquisas em função do contexto de isolamento – tanto pesquisas envolvendo trabalhos de campo, afetados pela drástica modificação da realidade; quanto a

presença nos laboratórios, prejudicada pela impossibilidade de acesso aos *campi* e pela desmobilização (infelizmente, necessária) das equipes de pesquisa.

As minhas atividades de pesquisa foram prejudicadas, especialmente por não ter um ambiente onde possa me concentrar por um longo período em minhas atividades intelectuais. A falta de acesso ao laboratório de pesquisa também atrasa a obtenção de resultados para publicação. O contato com os alunos orientados também tem sido insuficiente, em virtude da pandemia. (Respondente 19)

A pandemia afetou inclusive a divulgação de trabalhos já apresentados, o que igualmente incide nas avaliações de desempenho – atuais e futuras – de docentes e programas de pós-graduação:

Com relação à publicação, os critérios deverão ser revistos. Algumas revistas atrasaram sua publicação, editoras que estavam comprometidas com a produção de livros atrasaram seus lançamentos. No que toca à pesquisa, algumas foram inviabilizadas pelo contexto atual. (Respondente 62)

Além do isolamento e da inviabilização prática da execução de determinados projetos, o “contexto atual” mencionado por este/a participante alude à dificuldade de obter financiamentos para novos projetos de pesquisa junto às agências de fomento estatais, que vêm sofrendo severos cortes orçamentários nos últimos anos.

Conforme já registrado, a extensão é a atividade universitária mais prejudicada neste regime emergencial de trabalho. Segundo dados coletados no questionário da ADUFABC, há uma maior redução global do tempo dedicado à extensão universitária na rotina de trabalho docente: “Apenas no que-

AVALIAÇÃO DOCENTE

“Igualmente preocupante é a situação dos/as docentes que se encontram em interstício de avaliação para promoção a associado/a ou titular, situação que requer, segundo os/as próprios/as participantes, uma ponderação específica. Especial dificuldade, neste ponto, recai sobre os/as colegas que se preparam para requerer a promoção para titular, e que relatam uma incompatibilidade entre as elevadas exigências – publicações, projetos financiados, etc. – e a situação pessoal e institucional provocada pelas medidas de isolamento desde 2020.”

sito extensão acho que talvez não consiga ‘pontuar’. O projeto que tinha foi encerrado e não tive fôlego para participar de outro ou para submeter [um novo projeto]. Espero que em 2021 eu consiga” (Respondente 18). Entre os/as participantes, também há aqueles/as cujo interstício bianual se encer-

rou sem que tenham realizado as atividades de extensão planejadas para o período: “Agora, no momento de progressão, eu não tenho ponto de extensão e não tenho como obtê-lo” (Respondente 40).

Igualmente preocupante é a situação dos/as docentes que se encontram em interstício de avaliação para promoção a associado/a ou titular, situação que requer, segundo os/as próprios/as participantes, uma ponderação específica. Especial dificuldade, neste ponto, recai sobre os/as colegas que se preparam para requerer a promoção para titular, e que relatam uma incompatibilidade entre as elevadas exigências – publicações, projetos financiados, etc. – e a situação pessoal e institucional provocada pelas medidas de isolamento desde 2020.

Por fim, há docentes que criticam e relatam dificuldades pessoais com os procedimentos da avaliação docente de maneira mais geral e para além da pandemia. Esses/as colegas, para quem a avaliação é motivo de ansiedade, manifestaram incompreensões sobre algumas das exigências. Foi reiterada, por exemplo, a crítica a uma aparente ausência de integração entre a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e os setores responsáveis pela emissão dos documentos comprobatórios dos itens pontuados, aspecto que, uma vez solucionado, reduziria a burocracia e o tempo de tramitação dos processos, na visão dos/as participantes.

Este último dado indica a necessidade de uma ação permanente de esclarecimento e apoio aos/às docentes no

encaminhamento de seus processos de avaliação, ação que pode contar com a colaboração direta do sindicato docente e que ganha relevo ainda maior frente à iminente aprovação de uma norma transitória para regulamentar as progressões e promoções docentes nos interstícios afetados pela pandemia de Covid-19, conforme reivindicado pela ADUFABC.

A apreensão quanto às regras de avaliação e possibilidade de progressão e promoção funcional deve ser compreendida, primeiramente, em sua dinâmica interna, relacionada à necessidade de estabelecer uma coerência normativa entre as regulamentações do ECE e do QS, o plano de retomada gradual de atividades presenciais, a situação provocada pela pandemia e as regras de avaliação durante o período excepcional. É comum, entretanto, os/as docentes relacionarem essa demanda à conjuntura mais geral, em que tais direitos se encontram sob constante ameaça do governo federal e de seus aliados no Congresso Nacional, conforme proposto na PEC 186/2019, a mesma que, enfim aprovada como EC 109/2021, agora possibilita o congelamento salarial dos servidores públicos por muitos anos. Aqui, a preocupação é evitar uma situação injusta que venha a penalizar triplamente os docentes da UFABC: impedidos, pelo necessário isolamento, de realizar adequadamente as nossas funções, com salários congelados, estaríamos sob o risco de sequer alcançar a única vantagem remuneratória que nos restou.



inscreva-se no canal
[YouTube.com/adufabc](https://www.youtube.com/adufabc)