

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARAISA BARBOSA SOUSA CAMPOS

**EVASÃO E RETENÇÃO DURANTE O PERÍODO DE AULAS
REMOTAS: FOCALIZANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
EXITOSAS MOBILIZADAS POR DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS
HUMANAS DA UFU**

Uberlândia-MG

2024

MARAISA BARBOSA SOUSA CAMPOS

**EVASÃO E RETENÇÃO DURANTE O PERÍODO DE AULAS
REMOTAS: FOCALIZANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
EXITOSAS MOBILIZADAS POR DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS
HUMANAS DA UFU**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACHED/UFU, Linha Saberes e Práticas Educativas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Matos dos Santos

Uberlândia-MG

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C198e
2024 Campos, Maraisa Barbosa Sousa, 1979-
Evasão e retenção durante o período de aulas remotas [recurso eletrônico] : focalizando estratégias pedagógicas exitosas mobilizadas por docentes da área de Ciências Humanas da UFU / Maraisa Barbosa Sousa Campos. - 2024.

Orientadora: Vanessa Matos dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5086>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Santos, Vanessa Matos dos, 1981-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 22/2024/882, PPGED				
Data:	Trinta e um de maio de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	7:30	Hora de encerramento:	11:10
Matrícula do Discente:	12212EDU028				
Nome do Discente:	MARAISA BARBOSA SOUSA CAMPOS				
Título do Trabalho:	"Retenção e evasão durante o período de aulas remotas: focalizando estratégias pedagógicas exitosas mobilizadas por docentes da área de Ciências Humanas da UFU"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"El Currículum Alfamed: investigación e implementación de una propuesta de formación docente en educación mediática en Iberoamérica"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/astrogildo-fernandes-da-silva-junior/invite>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Profa. Dra. Sandra Gonçalves Vilas Boas - UNIUBE; Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo - UFU e Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, indicado pela orientadora da candidata, Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos, para presidir a banca.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/05/2024, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/05/2024, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **SANDRA GONÇALVES VILAS BÔAS, Usuário Externo**, em 06/06/2024, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5418591** e o código CRC **2D7690DA**.

Dedico este trabalho a Deus, que até aqui me sustentou, a minha mãe que sempre lutou pela minha educação e a minha família, que me apoiou em todos os momentos e passos desse percurso maravilhoso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Autor da Vida que me concedeu esta oportunidade e deu-me forças para enfrentar esta jornada.

À minha mãe, Maria Izabel (*in memoriam*), minha eterna gratidão. Desde o princípio, sempre acreditou em mim e nunca mediu esforços em prol da minha educação e dos meus sonhos. Mãe, eu ingressei na Universidade Federal de Uberlândia pelas portas da frente. O mérito é todo seu.

Ao meu querido esposo, Eduardo, que acolheu minhas necessidades e me ajudou nesse desafio. Esteve comigo desde o dia da inscrição no processo seletivo até o findar desta caminhada. Obrigada por ter feito do meu sonho o seu sonho.

Às minhas amadas filhas: Alice, Melissa e Serena, que mesmo tão pequeninas me deram forças para ir em busca dos meus sonhos e sempre entenderam o tempo dedicado à pesquisa. **Tudo isso é por vocês!**

A toda a minha família e amigos, pelo carinho e apoio incondicional. Família e amigos são bênçãos do Senhor. Em especial minha irmã Juliana, que vai além do sangue e é a melhor amiga que a vida poderia ter me dado.

Agradeço imensamente a minha orientadora Professora Dra. Vanessa Matos, que caminhou comigo nessa jornada, com quem aprendi para além dos aspectos da pesquisa. Agradeço imensuravelmente pela paciência, discordâncias e insistências durante esse processo.

A todos os professores que passaram por minha vida e deixaram suas marcas registradas em meu coração. Aqui deixo o meu registro de gratidão a Professora Dra. Geovana Melo e ao Professor Dr. Astrogildo por todo aprendizado, por inspirar pessoas.

Quando caminhamos de mãos dadas, chegamos mais longe. Todos vocês fazem parte da minha história.

*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser,
mas Graças a Deus, não sou o que era antes.”
(Marthin Luther king)*

RESUMO

Este estudo é parte integrante e inicial da pesquisa intitulada “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas” com financiamento FAPEMIG – APQ-00853-22, devidamente registrado na Comissão de Ética e Pesquisa em Seres Humanas na UFU sob protocolo CAAE 8227 1624 1 0000 5152. No que se refere ao PPGED, a pesquisa foi desenvolvida no escopo da Linha e está vinculado à Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas e tem como tema os fenômenos de evasão e retenção no período de suspensão das aulas presenciais e instituição das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais – AARE (2020) na Universidade Federal de Uberlândia dentro da área de Ciências Humanas. A investigação foi orientada pelo seguinte questionamento: Qual o cenário de evasão e retenção de estudantes de Ciências Humanas na Universidade Federal de Uberlândia durante a suspensão das aulas presenciais e instituição das AARE 2020 no período pandêmico? E quais as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que alcançaram maior rendimento durante as AARE 2020? O objetivo geral consiste em compreender o cenário de evasão e retenção nos cursos de Ciências Humanas durante o período em questão por meio de levantamento documental, bem como apontar as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que alcançaram maior rendimento durante as AARE 2020. A pesquisa, do tipo exploratória e descritiva, partiu de levantamento bibliográfico acerca dessa temática. Na sequência, a análise de documentos oficiais da instituição (tais como Relatórios e Resoluções) colaborou para a compreensão do contexto que, posteriormente, foi pormenorizado por três professores que ministraram disciplinas na área de Ciências Humanas durante o período das AARE – Etapa II e cujas disciplinas obtiveram maiores rendimentos. Embora “rendimento” não seja palavra ideal a ser utilizada neste cenário, é importante destacar que a pesquisa se respalda na relação entre número de matriculados e número de aprovados. O termo “rendimento” é oriundo da expressão “Coeficiente de Rendimento Acadêmico” (RCA), percentual que identifica o aproveitamento das disciplinas cursadas pelo discente. Os resultados das entrevistas realizadas são interpretados à luz das leituras de documentos oficiais e bibliografias de referência. Conclui-se que, mesmo diante de uma amostra pequena (três docentes), os entrevistados indicam (e detalham qualitativamente) quais foram suas principais estratégias didáticas utilizadas: uso de plataformas de webconferência para estimular o diálogo síncrono, adaptação de materiais para o ambiente virtual, tentativas de formação de laços sociais mais sólidos entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os relatos dos docentes evidenciam que não é a tecnologia (em termos instrumentais) que determina a qualidade da aula e sim a clareza acerca dos objetivos pedagógicos pretendidos ao utilizá-la.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Evasão. Retenção. Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE). Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

This study is an integral and initial part of the research entitled “Education, Technology, and Communication: Connections Between Knowledge and the Study of the Impact of Pedagogical and Media Strategies Used by UFU During the Period of Remote Classes,” funded by FAPEMIG – APQ-00853-22, duly registered with the Ethics Committee for Research on Human Beings at UFU under protocol CAAE 8227 1624 1 0000 5152. With regard to PPGED, the research was developed within the scope of the Research Line and is linked to the Research Line on Knowledge and Educational Practices. It focuses on the phenomena of dropout and retention during the suspension of in-person classes and the establishment of Emergency Remote Academic Activities – AARE (2020) at the Federal University of Uberlândia within the field of Human Sciences. The investigation was guided by the following question: What was the scenario of dropout and retention among Human Sciences students at the Federal University of Uberlândia during the suspension of in-person classes and the establishment of AARE 2020 during the pandemic period? And what pedagogical strategies developed by the faculty achieved the highest success during AARE 2020? The general objective is to understand the scenario of dropout and retention in Human Sciences courses during the period in question through documentary research, as well as to identify the pedagogical strategies developed by the faculty that achieved the highest success during AARE 2020. The research, which is exploratory and descriptive in nature, began with a literature review on this topic. Subsequently, the analysis of official institutional documents (such as Reports and Resolutions) contributed to the understanding of the context, which was later detailed by three professors who taught courses in the field of Human Sciences during the AARE – Stage II period and whose courses achieved the highest success rates. Although “success rate” may not be the ideal term to use in this context, it is important to highlight that the research is based on the relationship between the number of enrolled students and the number of students who passed. The term “success rate” is derived from the expression “Academic Performance Coefficient” (RCA), a percentage that identifies the achievement in the courses taken by the student. The results of the interviews conducted are interpreted in light of the readings of official documents and reference bibliographies. It is concluded that, despite a small sample (three professors), the interviewees indicate (and qualitatively detail) their main teaching strategies: the use of web conferencing platforms to stimulate synchronous dialogue, adaptation of materials for the virtual environment, and attempts to form stronger social bonds among the subjects involved in the teaching-learning process. The faculty members' reports show that it is not the technology (in instrumental terms) that determines the quality of the class but rather the clarity of the pedagogical objectives intended when using it.

Keywords: Higher Education. Dropout. Retention. Emergency Remote Academic Activities (ERAA). Pedagogical Strategies.

LISTA DE SIGLAS

- AARE** - Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais
- ASSEVIM** – Associação Educacional do Vale do Itajaí - Mirim
- Capes**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEBIM** - Ciências Biomédicas
- CEHAR** - Ciências Humanas, Letras e Artes
- CETEC** - Ciências Exatas e Tecnológicas
- COFINS** - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
- CONGRAD** – Conselho de Graduação
- CSLL** - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
- DIRAC** - Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
- DIREN** - Diretoria de Ensino
- EAD**- Educação a Distância
- ERE** - Ensino Remoto Emergencial
- ESEBA** - Escola de Educação Básica
- FAEL** - Faculdade da Lapa
- FAPEMIG** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- ILES-ULBRA** - Instituto Luterano de Ensino Superior do Brasil
- Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPP - Observatório de Políticas Públicas

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIDE - Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROAD - Programa de Apoio à Docência

PROCOR - Programa de Combate à Retenção

PROSSIGA - Programa Institucional da Graduação Assistida

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SciELO - Scientific Electronic Library On-line

SESu - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SME - Secretaria Municipal de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNE - União Nacional dos Estudantes

UnU – Universidade de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização dos Campi UFU

Figura 2: Campus Santa Mônica em 1964

Figura 3: Entrada do Campus Santa Monica

Figura 4: Estratificação para coleta de dados

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação dos estudantes do planejamento institucional das AARE/2020.

Gráfico 2 – Avaliação dos equipamentos e plataformas utilizados nas atividades síncronas e assíncronas.

Gráfico 3– Média percentual de aprovações, evasão, retenção e sem aproveitamento por AARE/2020

Gráfico 4 – Percentual de estudantes matriculados nas AAREs Etapa 1 e Etapa 2

Gráfico 5 – Percentual de estudantes matriculados por período letivo em 2019 (1º e 2º semestres), período anterior da implementação das AAREs

Gráfico 6 – Índice de evasão e retenção UFU

Gráfico 7 – Motivos da evasão, dentre os estudantes que evadiram durante a AARE/2020

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Variáveis e conteúdo obtido pelo Projeto Fapemig.

Tabela 2: Estatísticas Gerais em relação aos dados sobre cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes.

Tabela 3: Caracterização das docentes entrevistadas.

Tabela 4: Tipo de atividade e plataforma utilizadas pelas professoras entrevistadas.

Tabela 5: Tipo de aula e metodologia de ensino aplicadas nas aulas remotas.

Tabela 6: Estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas remotas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Memorial acadêmico	15
1.2. Delimitação do tema, problema e objetivos.....	18
1.3. Organização das seções	22
2. EVASÃO E RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO.....	23
2.1. Iniciando o percurso conceitual	23
2.2. Evasão e retenção	24
2.2.1. Evasão no Ensino Superior	25
2.2.2. Retenção no Ensino Superior	31
3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	36
3.1. <i>Locus</i> da Pesquisa: Universidade Federal de Uberlândia	36
3.1.2 Síntese da Trajetória da UFU	36
3.1.3 A UFU no contexto atual	39
3.2. Caracterização da Pesquisa	44
3.2.1 Coleta de dados documentais	47
3.3. Universo da Pesquisa	50
3.3.1 Amostra.....	50
3.3.2 Instrumento de coleta de dados (entrevista)	53
4. CENÁRIOS E MUDANÇAS	55
4.1. Período pandêmico: como a UFU avaliou as primeiras experiências com as AARE	55
4.2. Novas estratégias pedagógicas para enfrentar desafios: o que dizem os docentes de Ciências Humanas sobre as aulas remotas	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A – Lista de Cursos de Graduação em Ciências Humanas	92
APÊNDICE B - Consolidado de informações das AARE/2020.....	94
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas dos docentes.....	95
APÊNDICE D – Transcrição contextualizada de entrevistas	99

APÊNDICE E -Solicitação de dados gerais	116
APÊNDICE F - Critério para seleção de amostra	120
ANEXO A – Resolução 06/2020 do Conselho de Graduação	122
ANEXO B – Resolução 07/2020 do Conselho de Graduação	125
ANEXO C – Resolução 08/2020 do Conselho de Graduação	141

1. INTRODUÇÃO

1.1. Memorial acadêmico

Nasci na cidade de Araporã¹, interior de Minas Gerais, no dia 20 de fevereiro de 1979. Sou filha de Lincoln e Maria Izabel: meu pai- um policial que amava os estudos e se dedicou muito à formação acadêmica das irmãs, por considerar que as mulheres deveriam ter mais oportunidades profissionais e que isso só aconteceria por meio dos estudos; minha mãe – dona de casa, de pouco estudo, mas que amava a leitura e, apesar de ficar viúva do meu pai ainda muito jovem, aos 18 anos, priorizou meus estudos e sempre esteve presente nos momentos mais felizes e também mais desafiadores das minhas escolhas na trajetória acadêmica.

Durante a formação escolar, estudei em uma instituição de ensino pública, a única da cidade, mas que se destacava pela qualidade do ensino, uma vez que recebia alunos de outras cidades vizinhas. Meus estudos se iniciaram e foram concluídos na mesma escola – Escola Estadual Mário Sidney Fransceschi, onde vivi muitas experiências positivas que se constituíram em memórias valiosas sobre as relações escola-comunidade e mestre-aprendiz. Nesse sentido, essas interações se tornaram estímulo para muitos alunos que ali estudavam, pois os mestres eram mais que professores, suas práticas refletiam o desejo de que seus alunos tivessem acesso ao um mundo cheio de oportunidade para a conclusão de seus estudos acadêmicos, e que não poderiam acontecer ali, visto que, na cidade, não havia nenhuma instituição de Ensino Superior. Já no final do Ensino Fundamental II, mais precisamente durante a 8ª série, na disciplina de Ciências, tivemos acesso a alguns fundamentos e conteúdos de Química. Fui me encantando pelo pouco conhecimento adquirido e absorvido até então, mas somente no 3º grau é que tive certeza de que gostaria de cursar e trabalhar nessa área: ser professora de Química.

Em 1999, prestei o vestibular e, assim sendo, a opção foi Licenciatura Plena em Química, a qual cursei no Instituto Luterano de Ensino Superior do Brasil (ILES-ULBRA), localizado na cidade de Itumbiara-GO, que fica a 7Km de Araporã, onde residia. No entanto, aqueles foram dias e anos bem desafiadores, tendo em vista as muitas madrugadas de estudo, os muitos fins de semana de dedicação exclusiva a todo conteúdo ministrado. Por se tratar de um curso noturno, a iniciação científica acontecia durante o dia, o que impossibilitou minha

¹ Cidade com 8.479 habitantes, que se localiza a 669,5 km da capital mineira Belo Horizonte (IBGE, 2022).

participação, mas tive oportunidade de participar de alguns encontros científicos da área e apresentar alguns trabalhos. Foi necessária muita disciplina para administrar o tempo dedicado aos estudos e ao trabalho, uma vez que este financiou o pagamento das mensalidades. O trabalho era como auxiliar administrativo durante mais de 8 horas diárias, e à noite, o curso de química. Algumas vezes, o cansaço me vencia, mesmo dentro de sala de aula. Não havia, além do FIES, nenhuma outra forma de adquirir bolsas de estudo, sendo que, por outro lado, hoje, vejo, com muita satisfação e alegria, que há tantas opções e políticas públicas que auxiliam os alunos em sua formação acadêmica. Nos anos 2000, os cursos de licenciatura eram os mais acessíveis, mas, mesmo assim, o aluno tinha que pagar o valor de um salário mínimo. Atualmente, há cursos de licenciatura ofertados por menos de R\$200.

Mesmo diante das dificuldades, consegui me formar no curso de Química dentro do período de 4 anos, mas não foi o que aconteceu com o restante da turma. Iniciamos o curso de Licenciatura em Química, dentro de uma turma de 17 alunos, mas no dia de pegar “*o canudo*”, só havíamos eu e mais duas colegas de curso. A conclusão desse período acadêmico aconteceu no final de 2002 e a colação de grau foi em fevereiro de 2003, vindo mesmo como um presente de aniversário, posto que naquele mês comemorei meus 24 anos.

Depois de um ano da minha formação, iniciei a primeira pós-graduação *lato sensu*, em Planejamento e Licenciamento Ambiental, especialização a qual foi cursada na Universidade do Triângulo (UNITRI), durante o período de 18 meses, entre 2006 e 2007. Nessa ocasião, já tinha iniciado minha vida profissional dentro do que mais almejava, que era trabalhar na minha área de formação. Por oito anos, continuei, com satisfação, trabalhando na área da saúde, como diretora de vigilância sanitária. Isso até que, em 2011, depois de dois anos de casada, resolvi me mudar para a cidade de Uberlândia. Então, para dar continuidade à carreira profissional, fui trabalhar em um laboratório de análise de solo e, desse momento em diante, resolvi abandonar a profissão por não achar mais sentido no que fazia.

Casada e mãe de duas filhas, passei por outros trabalhos que também não faziam parte da minha essência. Porém, a maternidade abriu meus olhos para a Educação Infantil e sua importância. Então, foi a partir desse momento que surgiu o desejo de retornar aos estudos.

Sendo assim, em 2018, cursei, como segunda licenciatura, o curso de Pedagogia na FAEL – Faculdade da Lapa, mas não foram ofertadas oportunidades de participar de iniciação científica, congressos, encontros científicos ou mesmo foram solicitadas produções acadêmicas. Durante os estágios, tive a oportunidade de conhecer a atuação dos profissionais

da Educação nas diferentes funções, o que despertou a minha atenção para a supervisão escolar, área na qual, posteriormente, me especializei.

Na pós-graduação *lato sensu*, realizei o curso de especialização em Supervisão, Gestão e Inspeção Escolar, na Associação Educacional do Vale do Itajaí –Mirim (Assevim) – Instituto Passo 1, Unidade Uberlândia, concluído em 2019.

Depois desse novo percurso acadêmico, iniciei uma nova atividade profissional como contratada da rede municipal da cidade de Uberlândia, em 2019, como educadora infantil e, em seguida, durante o ano de 2020, atuei como analista pedagógica (supervisão), também como contratada da rede. Já em 2021, me tornei funcionária pública, atuando como professora de Educação Infantil. Nesse período, tive minha terceira filha, vivi a maior parte do ano me dedicando aos primeiros meses dessa recém-chegada à família.

Mas meu olhar estava voltado para a formação docente e as experiências vividas no decorrer de 2020, quando atuei como supervisora. Diante disso, nasceu o desejo de aprender mais, me dedicar mais a esse assunto e suas diversas vertentes. Em agosto, realizei minha inscrição para a pós-graduação *stricto sensu* no Mestrado em Educação, quando cursei disciplinas que contribuíram para a presente pesquisa e para a minha prática como docente. Dentre estas, destaco as disciplinas “Práticas docentes” e “Fundamentos em pesquisa”, pois permitiram apropriar-me de fundamentos teórico-metodológicos que possibilitaram um olhar crítico-reflexivo em relação às concepções e práticas vigentes de formação de professores e formação de formadores de professores, bem como das abordagens teórico-metodológicas que têm fundamentado as pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, tendo em vista a formação de uma prática transformadora no campo da formação de professores e da investigação científica na área.

Nesse ínterim, sempre participo de cursos de formação continuada, pois entendo que a profissão docente necessita de constante aprendizado, visto que a prática de sala de aula, as mudanças e adequações curriculares e as demandas sociais são desafios profissionais constantes. Desse modo, frequento os cursos do Cemepe, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Uberlândia, busco cursos on-line, como os da Plataforma Paulo Freire e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e cursos de extensão oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para aprofundar conhecimentos, trocar experiências em e aperfeiçoar como professora e sujeito envolvido na educação.

1.2. Delimitação do tema, problema e objetivos

Nos últimos vinte anos, a Educação Superior brasileira foi marcada por grande expansão sob diversos aspectos, por exemplo, o aumento do número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes (Ristoff, 2014). A implementação de novas políticas públicas no Ensino Superior, no Brasil, se deu por meio de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, também, do Programa Universidade para Todos (PROUNI); o que favoreceu a ampliação das universidades brasileiras, tanto em número quanto em quantidade de vagas (Alves *et al.*, 2018). Com isso, se tornaram fundamentais grandes investimentos em infraestrutura, como a criação de novos campi em todo o Brasil, bem como a oferta de novos cursos e, conseqüentemente, o aumento da oferta de vagas no Ensino Superior público (Alves *et al.*, 2018).

Entretanto, não há como mencionar a grande expansão do setor de Ensino Superior, sem falar sobre o desafio que acompanha esse cenário, a saber: diminuir os índices de evasão e a retenção nos cursos de graduação.

Para Mello *et al.* (2013), o fenômeno evasão não se limita às condições socioeconômicas dos estudantes. E nas instituições de ensino públicas, este se constitui em um problema tanto para a universidade quanto para o aluno, pois, se para o estudante significa o fim de um propósito, o de adquirir um grau universitário, para a universidade, representa um custo elevado e a dissipação de recursos empreendidos em uma vaga ociosa.

Não obstante, a evasão, que já representava um problema recorrente dentro das universidades públicas, se agravou em função das medidas sanitárias utilizadas para conter o avanço da pandemia da Covid-19, uma situação inesperada que ocasionou a necessidade de isolamento social como medida para evitar a contaminação que assolava o país.

De acordo com estudos realizados acerca do vírus, este teve início por meio do contato entre um ser humano e um animal infectado comercializado em um mercado local, na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019 (Oliveira, 2020). A Covid-19 se espalhou de forma acelerada pelos demais países, e o Brasil teve o seu primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Dessa forma, dentre as medidas de contenção ao avanço da doença, destacou-se o fechamento de estabelecimentos, o que, inevitavelmente, contemplou as Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país, visto que o ambiente universitário é, naturalmente, um espaço de convivência coletiva, no qual os riscos de propagação do vírus se apresentam com maior intensidade, o que exigiu a suspensão imediata das aulas.

Em decorrência da suspensão das aulas, houve uma mobilização no sistema educacional, resultando em uma reestruturação que desencadeou uma sucessão de medidas de caráter emergencial para evitar maiores impactos no ano letivo (Tiago *et al.*, 2021). E a alternativa de retomada das atividades de ensino foi a migração para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade on-line, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

A Universidade Federal de Uberlândia, como um espaço de excelência acadêmica e construção do conhecimento, também enfrentou uma série de desafios sem precedentes devido à pandemia global de COVID-19. As medidas emergenciais adotadas em resposta à disseminação do vírus resultaram na interrupção abrupta das atividades presenciais, levando a uma redefinição radical das práticas de ensino e aprendizagem. Essa mudança drástica e inesperada trouxe consigo questionamentos cruciais sobre o impacto dessa suspensão nas taxas de evasão e retenção dos estudantes universitários.

A suspensão das aulas presenciais não foi apenas uma mudança na forma como a educação superior se configurava, mas também teve implicações profundas no engajamento dos estudantes, nas dinâmicas de aprendizado e na própria experiência acadêmica. Durante esse período, tanto o ensino quanto o aprendizado tiveram que se adaptar às tecnologias digitais e aos ambientes virtuais, introduzindo desafios únicos, como a falta de acesso equitativo à internet e a necessidade de autodisciplina.

Diante do exposto, este estudo visa compreender o cenário de evasão e retenção nos cursos da área de Ciências Humanas durante o período de suspensão das aulas presenciais e implementação das AARE/2020 por meio de levantamento documental, bem como apontar as estratégias pedagógicas exitosas mobilizadas na atuação dos docentes durante as AARE. A compreensão desses fatores torna-se crucial para fornecer percepções que possam orientar estratégias de intervenção e aprimoramento das políticas educacionais.

Projeto FAPEMIG

O presente estudo vincula-se ao projeto desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais–FAPEMIG, que tem como título: “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre

saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas”.

O projeto foi aprovado no âmbito do edital Demanda Universal FAPEMIG 2022 (Processo APQ- 00853-22) e tem como proposta uma pesquisa que focaliza as dimensões educativa, tecnológica e comunicacional, no escopo específico das experiências de ensino remoto, realizadas durante o período de suspensão das atividades acadêmicas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em cursos de graduação de diferentes áreas (humanas, exatas e biológicas). O projeto foi estruturado em fases/etapas, variando de I a VIII, que vão desde a coleta de dados gerais (brutos) até o desenvolvimento de vídeos explicativo e guia didático sobre os trabalhos. Esta proposta tem como objetivo inicial a construção de um mapeamento das disciplinas oferecidas de forma remota pela UFU ao longo dos primeiros 18 meses de pandemia e suspensão de atividades presenciais, entretanto no escopo desta pesquisa estão somente as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE/2020) etapa I e II.

Com base neste mapeamento e subsequente recorte, realizado por área e índices de evasão e retenção, a equipe de pesquisadores dedicou-se a compreender a relação existente entre as variantes (área e índice de evasão e retenção) e as propostas pedagógicas implementadas, a utilização de plataformas², mídias e dinâmicas interacionais e comunicacionais desenvolvidas. O projeto, iniciado em 2022, tem como expectativa ser concluído em 2025.

Desta forma, a presente pesquisa está alinhada com os estudos delineados pelo Projeto FAPEMIG, particularmente no que diz respeito aos índices de evasão e retenção. O recorte específico deste estudo abrange os cursos de graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, durante o período de suspensão das aulas e instituição das AARE 2020 etapa II. Conforme se abordará adiante, a etapa I das AARE precisaram ser desconsideradas do estudo por serem ainda uma espécie de piloto da nova proposta.

Assim, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam não somente para a compreensão das experiências e metodologias didáticas desenvolvidas durante a pandemia na UFU, mas, sobretudo, permitam compreender quais delas (e por quais razões) foram mais eficazes em função do nosso contexto (cultural, econômico, social etc.) específico. Além de fomentar a produção de materiais didáticos inovadores (tais como jogos digitais, plataformas

²Plataformas virtuais de webconferência são sistemas informáticos que permitem comunicação síncrona com uso de áudio e vídeo simultaneamente: Google Meet, Microsoft Teams, Moodle, Zoom, RNP, E-mail, Youtube.

etc.), os resultados também são importantes para a formação de professores, especialmente, no Ensino Superior público - setor que enfrenta os maiores índices de retenção e evasão do período de pandemia.

Nesse sentido, considerando a natureza teórico-prática e a necessidade de uma análise quantitativa dos dados coletados, esta pesquisa está alinhada ao projeto mencionado anteriormente, especificamente na etapa III. Essa fase envolve a sistematização dos dados com base nos índices de retenção e evasão durante o período de suspensão das aulas. O objetivo principal é realizar uma análise dos documentos referentes à evasão, considerando um período anterior ao contexto pandêmico.

O problema de pesquisa do presente estudo foi delineado de forma a estabelecer a seguinte questão:

Qual o cenário de evasão e retenção de estudantes dos cursos de graduação da área de Ciências Humanas na Universidade Federal de Uberlândia durante a suspensão das aulas presenciais e instituição das AARE (2020) no período pandêmico e quais as estratégias pedagógicas desenvolvidas por docentes que alcançaram maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem durante as AARE 2020?

Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender o cenário de evasão e retenção nos cursos da área de Ciências Humanas durante o período de suspensão das aulas presenciais e implementação das AARE/2020 – por meio de levantamento documental, bem como apontar as estratégias pedagógicas exitosas mobilizadas por docentes que alcançaram maior rendimento durante as AARE 2020 – etapa II.

Além disso, foram considerados documentos gerais, como as Resoluções 07/2020 e 08/2020 do Conselho de Graduação, que instituíram as AARE, bem como o Relatório de Gestão 2021 e o Relatório de Avaliação das AARE e do trabalho remoto (2021). Estes últimos documentos foram produzidos com base em dados referentes ao período pandêmico.

Como objetivos específicos, temos:

- I. Compreender o conceito de evasão e retenção na educação superior pública;
- II. Compreender e registrar o processo de readequação do ensino presencial para o modo remoto no período pandêmico na Universidade Federal de Uberlândia;

III. Apresentar as principais estratégias pedagógicas mobilizadas por docentes da área de Ciências Humanas durante as AARE etapa II.

1.4. Organização das seções

Esta dissertação foi estruturada, inicialmente, em uma seção introdutória em que apresenta a contextualização do tema tratado e a justificativa da pesquisa, conduzindo-se ao problema de pesquisa que este trabalho almeja responder. Em seguida, são apresentados os objetivos que se pretende alcançar.

A primeira seção, intitulada **Evasão e Retenção no Ensino Superior Público** faz um registro sobre as produções temáticas acerca do tema abordado no problema da pesquisa, além de nos mostrar os conceitos sobre evasão e retenção ao longo de anos de estudos e publicações concernentes a estes.

Na segunda seção, intitulada como **Procedimento Metodológicos** apresenta o locus da pesquisa - a Universidade Federal de Uberlândia, bem como o movimento de expansão geográfica, oferta de vagas e cursos, atuação; considerando alguns momentos de sua trajetória histórica até o momento presente e como esta se posicionou durante o período pandêmico. Em seguida detalha a metodologia científica utilizada para a realização desta pesquisa, descrevendo o processo de exploração e análise dos dados coletados e processados e a qualidade destes.

A terceira seção intitulada de **Cenários e Mudanças** apresenta a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados, visando atingir os objetivos desta pesquisa.

Por fim, nas **Considerações Finais**, assinalamos os aspectos que avaliamos importantes para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa.

2. EVASÃO E RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Perseguindo o objetivo desta pesquisa, que é compreender o cenário de evasão e retenção nos cursos da área de Ciências Humanas durante o período de suspensão das aulas presenciais e implementação das AARE/2020 por meio de levantamento documental, bem como apontar as estratégias pedagógicas êxitos as mobilizadas por docentes que alcançaram maior rendimento durante as AARE 2020, temos que é essencial apresentar reflexões que partem do estudo bibliográfico a respeito de elementos constituintes da Educação Superior no que se refere, especificamente, à evasão e retenção. Nesse sentido, interessa apresentar os conceitos sobre evasão e retenção, delimitando claramente de qual marco conceitual a pesquisa parte.

2.1 Iniciando o percurso conceitual

Inicialmente, foi realizada uma busca na biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica, onde foram localizados os seguintes livros: “Evasão e repetência no Brasil: A Escola em questão” (1983), de Zaia Brandão; também outro título: “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1990), de Maria Helena Souza Patto. Outro livro adquirido, de forma particular, foi “A evasão no Ensino Superior – a voz dos evadidos” (2021), do autor Silvio Luiz da Costa. Depois de realizadas as leituras dos livros, foi possível estabelecer quais seriam os parâmetros norteadores para a pesquisa seguinte, como a definição de descritores em acervos virtuais, dentre estes: o banco de dados Scientific Electronic Library On-line (SciELO), base de dados da CAPES Periódicos, SciVerse Scopus, além de algumas buscas no Google Acadêmico, que permitissem encontrar trabalhos que, porventura, não estivessem vinculados aos acervos mencionados. Essas bases de dados foram escolhidas por apresentarem grande relevância e abrangência, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, em resgatar textos científicos acerca do tema desta pesquisa.

No que se refere ao marco temporal da coleta de dados, é importante destacar que esse processo se deu durante o período de elaboração e aprofundamento do tema, que teve início em dezembro de 2022 e foi concluído em junho de 2023. Em relação à delimitação do período das publicações, buscou-se atender tanto ao critério de relevância quanto ao de atualidade.

Em relação à pesquisa do tema evasão, os descritores utilizados foram “evasão” e “ensino superior”. Na base de dados da CAPES, foram encontrados 512 artigos e 9 dissertações. Porém, se retirou o descritor “ensino superior” e o número foi atualizado para 2.252 artigos, 28 dissertações e, ainda, 6 capítulos de livros e 4 livros. Ao usar o mesmo descritor no banco de dados da Scielo, a busca trouxe 402 artigos, sem mencionar os demais

(dissertações, teses, livros e outros). Já a base de dados do Scopus apresentou um número de 71 artigos.

Em relação à pesquisa do tema retenção, os descritores utilizados foram “retenção” e “ensino superior”, na base de dados da CAPES, e foram encontrados 157 artigos e 4 dissertações. Porém, se retirou o descritor “ensino superior” e foram encontrados os seguintes números – 6.207 artigos e 66 dissertações, sendo muitos textos sobre saúde. Ao usar o primeiro descritor no banco de dados da *Scielo*, a busca trouxe 39 artigos e 1 relato de caso, sem mencionar os demais (dissertações, teses, livros e outros). Já na base de dados do Scopus, a busca apresentou 4 artigos.

Após a pesquisa realizada com os descritores nas bases de dados citadas, elaborou-se uma planilha para a criação do Estado da Arte. Posteriormente realizou-se um estudo bibliográfico a fim de selecionar as pesquisas mais pertinentes ao embasamento teórico no que concerne o tema e objetivos desta pesquisa.

Por fim, serão apresentados os referenciais teóricos que compõem a base conceitual da pesquisa em relação aos temas evasão e retenção.

2.2. Evasão e retenção

A expansão empreendida no Ensino Superior Público nos conduz ao enfrentamento de um inquietante desafio: os índices de evasão e retenção que ficaram mais aparentes (Melo; Naves, 2015). Essa é uma situação que nos provoca, uma vez que reconhecida a importância das políticas nacionais de democratização e acesso ao Ensino Superior. Compreendemos também a importância das medidas que promovem o êxito nos estudos e a conclusão dos cursos pelos estudantes.

Diante do exposto, Franco (2008, p. 54) afirma que:

Evidentemente, o mérito em expandir o Ensino Superior no país como um instrumento de democratização da educação é algo louvável, principalmente quando reconhecidamente articulado com políticas afirmativas concretas.

Tanto a evasão quanto a retenção no ensino superior continuam sendo uma preocupação significativa, especialmente considerando os potenciais efeitos negativos de longo prazo que a interrupção dos estudos pode ter sobre os indivíduos e a sociedade como um todo. Portanto, é importante que pesquisadores continuem a investigar esse fenômeno, especialmente à luz dos desafios adicionais apresentados pela pandemia.

2.3. A evasão no Ensino Superior

A princípio, constatou-se que, apesar das diferentes expressões sobre o termo evasão, este, de maneira geral, está associado com a perda de um vínculo, quer seja pela saída da instituição, quer seja pelo abandono do curso ou mesmo pelo desligamento do sistema. Ou, ainda, a evasão pode ser considerada como a saída do estudante antes da conclusão do curso (Baggi; Lopes, 2011); e por estudante evadido entende-se aquele que abandonou o curso antes da sua conclusão (Santos Junior, 2015).

Arantes et al (2021) considera a evasão como um processo complexo, em que suas análises podem estar baseadas no entendimento das causas, na quantificação do fenômeno, ou ainda nas consequências para as IES. E para Teixeira (2018), a evasão é um fenômeno multifatorial, ocorrendo em todos os contextos socioeconômicos, culturas e modalidades de ensino e que é preciso compreendê-lo para criar alternativas de retenção, apoiando os estudantes na permanência e êxito em seus cursos.

Em seus estudos, Melo e Naves (2015) reiteram que os termos relacionados à retenção e evasão referem-se a um conjunto de determinações histórico-sociais, cujo enfrentamento requer políticas institucionais que envolvem os segmentos da gestão, dos docentes e discentes. Frente ao exposto, quando ponderamos sobre as políticas institucionais, deve-se abarcar as de cunho avaliativo também, como alertam Coimbra, Silva e Costa (2021) sobre a fragilidade do Sinaes³ em relação à evasão, posto que este não possui nenhum critério avaliativo ou mesmo um indicador que consiga identificar e avaliar os dados institucionais sobre evasão em nenhum de seus eixos.

Santos Júnior e Real (2017, p.385) asseveram que “há divergências conceituais e metodológicas” e a questão que cerceia essa reflexão consiste no fato de que há várias fórmulas para contabilizar a evasão, o que produz diferentes resultados entre as instituições (por exemplo, algumas podem englobar o número de estudantes retidos ou que estão em mobilidade). Por conseguinte, Lima e Zago (2018, p.366) afirmam: “[...] não há um consenso acerca do conceito de evasão, em muitos casos, este se encontra associado a outras situações, como a mobilidade estudantil”.

³O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior –SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861/2004, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (Brasil, 2004, n.p.)

Baggi e Lopes (2011) ressaltam que o estudo sobre evasão é amplo e profundo, visto que este abarca questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras.

A evasão no Ensino Superior já vinha sendo tema de diversos estudos isolados [...] esse tema configurava-se como preocupação das universidades públicas e do MEC, desde 1972. [...] investigações eram normalmente vinculadas a pesquisas de pós-graduação ou apareciam como parte da avaliação interna das instituições (Polydoro, 2000, p. 45).

Pode-se afirmar que os debates acerca da evasão no Ensino Superior ganharam notoriedade a partir de 1995, quando a temática entrou para a agenda governamental por força de um evento realizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). Tal evento foi denominado “Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras”⁴, que originou a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, tendo como objetivo identificar quais seriam os fatores que desencadeariam a evasão e quais as medidas necessárias para reduzir os índices (1996).

Santos Junior e Real (2017) apontam que os primeiros estudos sobre evasão no Ensino Superior, no Brasil, datam, sobretudo, da década de 1990 e dos anos 2000, coincidindo com o processo de ampliação do acesso às universidades (Araujo, 2021). Destarte, o termo evasão já era palco de debates antes mesmo da definição estabelecida pela Comissão Especial (1996) e, conforme Patto (1996) em suas reflexões, a evasão representava um problema que poderia crescer significativamente ao longo dos anos, em proporções capazes de acarretar prejuízos para a política educacional do país, sabendo-se que as perdas acontecem afetando tanto o alunado quanto as instituições de ensino.

Em princípio, a Comissão Especial foi composta por 13 membros (todos professores) nomeados em portaria e sofreu, ao longo de seu primeiro ano de trabalho, algumas alterações em termos de seus integrantes, seja por questões de envolvimento pessoal com a tarefa, seja por novos compromissos assumidos pelos indicados no início (Comissão Especial, 1996). Outra questão importante diz respeito ao fato de que, dentre os objetos de estudo, a Comissão Especial entendeu ser fundamental um estudo sobre as taxas de diplomação e retenção juntamente com o estudo sobre as taxas de evasão, visto que uma das maiores preocupações

⁴A proposta do seminário colocava-se como um amplo processo de divulgação, pelos canais oficiais do MEC e por intermédio dos meios de comunicação, de dados estatísticos sobre o desempenho das Instituições Federais, acoplados à declarações sobre o descompasso entre os vultuosos recursos públicos por aquelas consumidos e os resultados pouco satisfatórios apresentados (Comissão Especial, 1996, p.3).

de qualquer instituição de Ensino Superior, em especial quando pública, deve ser a de bem qualificar seus estudantes e a de garantir bons resultados em termos de número de diplomados que libera a cada ano para o exercício profissional (Comissão Especial,1996).

Dessa forma, um estudo da Comissão Especial elaborou conceitos e buscou unificar a metodologia para o tema, norteado pela preocupação de garantir a exatidão e comparabilidade dos dados nacionais. Assim, a Comissão Especial conceituou a evasão, classificando-a em três tipos:

1) **evasão de curso** seria aquela que ocorre quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional, 2) **evasão da instituição** seria quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado e 3) **evasão do sistema** aconteceria quando o estudante abandona, de forma definitiva ou temporária, o Ensino Superior (Comissão Especial,1996, p.56).

Esse momento foi identificado como o primeiro esforço governamental para conceituar e identificar a complexidade do fenômeno da evasão.

Em seus estudos, Baggi e Lopes (2011) trazem uma ampla reflexão sobre a evasão e suas condicionantes, apontando problemas como a falta de orientação vocacional, imaturidade do estudante, reprovações sucessivas, dificuldades financeiras, falta de perspectiva de trabalho, ausência de laços afetivos na universidade, ingresso na faculdade por imposição familiar, casamentos não planejados e nascimento de filhos.

Silva (2009) afirma que um dos resultados da evasão é o aumento no número de vagas ociosas, o que pode representar desperdício de recursos, como salas de aula, materiais didáticos e, mais importante, o investimento feito pelo governo ou pelas instituições de ensino para fornecer educação de qualidade.

O estudo de Gama (2018) fornece uma perspectiva crucial sobre os custos associados à evasão universitária, destacando a importância de vincular esse fenômeno ao desperdício do investimento público. Ao não concluir o curso para o qual um aluno ingressou, não apenas o investimento financeiro é perdido, mas também são comprometidos os resultados econômicos e sociais.

A pesquisa evidenciou que a evasão não é apenas uma questão individual para os estudantes, mas também tem um impacto significativo nas instituições de ensino e na sociedade como um todo. Os custos associados à evasão incluem não apenas os recursos

financeiros diretos investidos na formação do aluno, mas também os custos indiretos relacionados à perda de oportunidades econômicas e ao impacto nos indicadores sociais.

Os resultados do estudo, especialmente no contexto da Universidade Federal de Uberlândia durante o período analisado (2006 – 2017), destacaram a magnitude dos prejuízos causados pela evasão universitária. O que contribui significativamente para a compreensão da importância de abordar a evasão universitária não apenas como um desafio individual, mas como uma questão que afeta diretamente o investimento público e os resultados econômicos e sociais mais amplos.

Polydoro (2001) considera que o trancamento de matrícula também é uma modalidade de evasão, no caso, temporária, uma vez que, para ela, a evasão está ligada ao abandono do curso superior sem a sua conclusão. A autora teve como objetivo principal pesquisar as condições envolvidas na saída e retorno do discente à instituição de ensino durante o processo de trancamento da matrícula, bem como compreender a sua trajetória acadêmica. Como esse estudo foi realizado em uma universidade privada, é possível supor motivos de ordem administrativa e financeira para a ocorrência da evasão, o que por si só não se justifica, pois, de acordo com os autores Gaioso (2005) e Gisi (2006), o desligamento dos cursos também ocorre nas instituições públicas, de forma indireta, por exemplo, pela incompatibilidade entre horário de estudo e trabalho (Baggi; Lopes, 2011).

Adachi (2009) compreende a evasão por meio de três dimensões: uma ligada diretamente aos estudantes, outra relacionada aos cursos e às IES, e a última conjuntural, relacionada às questões socioculturais e econômicas. Conceitos estes bem alinhados aos de Tinto e amplamente mencionados em seus estudos, para compreender como as dimensões socioculturais e as conjunturais econômicas causam a evasão na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A evasão no Ensino Superior é ainda considerada por Silva Filho *et al.* (2007) como sendo um fenômeno social que leva ao abandono escolar, ou seja, para os autores, o ato de evadir se refere à desistência ou abandono.

A evasão pode ser medida em uma instituição de Ensino Superior, em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo, desde que tenhamos acesso a dados e informações pertinentes. Em princípio, pode-se estudar a evasão no âmbito de uma IES, ou em um sistema, ou seja, um conjunto de instituições (Silva Filho *et al.*, 2007, p. 644).

Entre os pesquisadores amplamente citados em trabalhos que abordam o tema, encontra-se Ristoff, que traz importante contribuição ao diferenciar evasão de mobilidade

acadêmica. Segundo o autor, a evasão seria o abandono dos estudos e a mobilidade seria a migração para outro curso. Dessa forma, afirma:

Parcela significativa do que chamamos de evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas a tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades (Ristoff, 1999, p.125).

Importante ressaltar ainda que a definição dada por Ristoff (1999) mostra um distanciamento da tríplice definição de evasão apontada pela Comissão Especial para o Estudo de Evasão pela Secretaria de Educação (SESu/MEC), pois embora seus apontamentos sobre o termo “mobilidade” tenham sido considerados pela referida comissão, ainda assim, o MEC estabeleceu que a “evasão de curso” deve ser considerada como o desligamento do discente do curso superior no qual estava matriculado, mesmo que este continue em um curso superior diferente do seu ingresso ou em outra instituição.

Ristoff (1999) destaca, ainda, que tal mudança de curso é positiva e não negativa, pois resulta na busca do indivíduo por um percurso educacional compatível com os seus interesses, além de separar situações que merecem ser consideradas problemas públicos que não implicam em nenhum tipo de fracasso do sistema educacional. Temos, portanto, que não seria qualquer saída de discente que poderia ser considerada evasão, mas apenas aquela que, de fato, implica no rompimento total do discente com o sistema, em todos os seus níveis de interação.

É preciso mencionar pesquisadores, tais como Bueno (1993), que mostram a relação entre evasão e exclusão e que ambos os termos não devem ser confundidos. Para Bueno (1993, p.13), evasão pode manifestar “postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade”, enquanto a exclusão “implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca, por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante”. Braga, Peixoto e Bogutchi (2003, p. 161) alegam que a evasão possui dois ângulos distintos, segundo os estudos previamente analisados pelos autores: evasão como decisão do estudante ou “como resultado de uma combinação de fatores escolares, socioeconômicos e pessoais”, os quais, segundo a análise, podem estar associados à necessidade precoce de ingresso do estudante ao mercado de trabalho ou até mesmo às dificuldades encontradas em razão das condições desfavoráveis de currículo escolar, professores e organização da escola.

Segundo Passos, Pinheiro e Medeiros (2018, p. 47):

“[...] a evasão, a retenção e o abandono na universidade devem ser pensados a partir da conjunção de vários fatores e variáveis que propiciam sua evidência para além dos índices numéricos e/ou percentuais”. E acrescentam, em seguida, que se deve aspirar “não só o sucesso de um fluxo, mas a permanência e vivência do aprendizado dos acadêmicos, com qualidade, de modo a não naturalizar o fenômeno da evasão no Ensino Superior”.

Cardoso (2008) faz referência ao termo “evasão aparente” para abordar situação de alunos que saíam da universidade sem a conclusão do curso e sem formalizar transferência para outra universidade. A mobilidade, por sua vez, diz respeito à troca de curso dentro da própria instituição ou à transferência para outra IES, ambas registradas na UnB. Somados estes dois tipos, temos o que poderíamos chamar de evasão total, a que, geralmente, é divulgada nas estatísticas sobre abandono (Coimbra; Silva; Costa, 2021).

As pesquisas internacionais em relação à evasão nos fazem refletir que esta se trata de problema mundial, ainda que muitos países tenham avançado no seu enfrentamento. A Comissão Especial cita os estudos de Latiesa (1992) como exemplos para ratificar que a evasão se trata de um fenômeno complexo, comum às universidades do mundo contemporâneo (Comissão Especial, 1996). Em sua pesquisa, Latiesa (1992) mostra uma série histórica do período de 1960 a 1986, abrangendo as universidades europeias e norte-americanas, o que apontou que os melhores rendimentos do sistema eram provenientes da Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça, enquanto os piores resultados eram verificados nos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha. Considerando que estamos em 2024, muitos anos já se passaram em relação ao apresentado e o cenário possivelmente é outro, com taxas mais positivas, e mesmo a evasão universitária se tratando de um tema contemporâneo, este já é abordado e estudado, internacionalmente, há algum tempo.

Dentre as referências internacionais, Tinto, na década de 1970, elaborou um modelo longitudinal para explicar as variantes que abarcam fatores determinantes de permanência e abandono dos estudos na Educação Superior. Para o autor, a evasão é mais provável para universitários que estiverem insuficientemente integrados à universidade ou para aqueles que possuírem valores e expectativas muito diferentes dos observados nas IES. E na relação causal proposta pelo autor, a associação entre o grau de comprometimento do aluno com a instituição, sua integração acadêmica e social e o seu grau de interesse em concluir sua formação configura-se como elemento preditivo de permanência ou evasão da universidade (Tinto, 1975). Dito isso, entende-se que, para Tinto (1975), a sensação de pertencimento é a principal determinante, tanto no sentido de causar como de evitar a evasão.

Em publicações atuais sobre o assunto, uma delas com o título “*Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*”, publicado em 2006, o autor elenca as condições para o sucesso do aluno e ações que as instituições devem realizar a fim de evitar o fracasso escolar na Educação Superior. Em sua pesquisa sobre as condições dentro das universidades necessárias à promoção do sucesso estudantil, apontou cinco condições: compromisso institucional, expectativas institucionais, suporte, opinião (feedback) e integração. Segundo o autor, “[...] instituições que estão comprometidas com o objetivo de aumentar o sucesso do aluno, especialmente entre estudantes de baixa renda, parecem encontrar uma maneira de atingir esse fim” (Tinto, 2006, p.6).

O autor também reflete sobre a relação entre a expectativa das instituições de ensino sobre os alunos no primeiro ano acadêmico, uma vez que os estudantes captam as expectativas e são influenciados pelo grau em que essas expectativas validam sua presença no campus. Para Tinto (2006), os alunos são mais propensos a terem sucesso em ambientes que fornecem feedback frequentemente a professores, funcionários e alunos sobre seu desempenho. Outra questão abordada nesse estudo faz referência à integração do aluno ao meio acadêmico, reforçando o que foi dito em estudos anteriores, ao indicarem que as instituições de ensino devem desenvolver um senso de pertencimento. Dessa forma, as instituições de ensino atuariam como um contexto mais abrangente de bem-estar social e intelectual, para que os estudantes decidissem pela permanência, “persistindo” diante de dificuldades. Logo, as medidas de combate à evasão devem conter formas de garantir o fortalecimento da conexão entre discentes, universidades e comunidade acadêmica, de modo mais eficiente, buscando olhar e ouvir voz aos que mais importam- os discentes.

2.3.1. A retenção no Ensino Superior

Costa e Gouveia (2018) realizaram um estudo sobre os modelos teóricos de retenção e mostram que as primeiras pesquisas sobre o assunto, no Ensino Superior, datam da década de 1930, com origem nos Estados Unidos. Os autores mencionam outras teorias que fundamentaram o estudo e desenvolvimento dos modelos de retenção, como “a teoria do suicídio (Durkheim⁵, 1951), do campo da sociologia; as visões teóricas dos ritos de passagem nas sociedades tribais (Van Gennep, 1960), no campo da antropologia social; o conceito de

⁵ Émile Durkheim (1858 – 1917) foi um sociólogo francês, considerado o pai da sociologia. Para ele, mesmo o suicídio se tratando de um ato individual, este faz parte de um fenômeno social (Teixeira, 2002). Segundo Durkheim, o suicídio se dá quando a pessoa rompe os laços com o sistema social, por falta de integração com a sociedade (Durkheim, 2001).

roteamento do trabalho, do campo dos recursos humanos (Price, 1977)” (Costa; Gouveia, 2018, p.157). Após alguns anos, na década de 1970, o termo retenção passou a estabelecer uma relação entre a persistência do aluno e a responsabilidade da instituição em influenciar decisões do aluno para o abandono (Habley; Bloom; Robbins, 2012).

Tendo em vista a importância de refletir o conceito de retenção adotado na literatura, o presente texto busca apresentar alguns estudos que discutem as definições, causas e consequências da retenção nas universidades federais brasileiras. Conforme ponderam Melo e Naves (2015, p. 4),

A retenção, muitas vezes ocasionada por sucessivas reprovações, é o prolongamento da permanência do estudante na instituição por um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso. Ela compromete a taxa de sucesso acadêmico da Universidade, onera os recursos orçamentários, além de produzir o desalento e a aflição nas pessoas.

No Brasil, estudos sobre retenção no Ensino Superior tiveram início a partir da Comissão Especial (1996), considerando a retenção⁶ como uma situação em que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o aluno se mantém ou consta como matriculado na Universidade (Brasil, 1997).

O termo é tratado de maneira diversa, não apenas no Brasil. A respeito disso, Pereira (2013, p.31) salienta que,

[...] nos estudos internacionais, o termo retenção tem uma conotação positiva, geralmente, referindo-se à permanência do estudante na universidade até o alcance de seu objetivo e, algumas vezes, é descrito como oposto de abandono ou desgaste.

Nessa perspectiva, os autores Dias, Cerqueira e Lins (2009) apresentam a denominação do que seria “retenção leve”, que acontece quando o aluno tem um desempenho semelhante ao do aluno retido, tanto no desempenho acadêmico quanto no seu comportamento na vida universitária, e que pode ser causada por uma reprovação em uma disciplina não crítica para a sequência do curso. Mas pode ser também devido à participação dos alunos em atividades extraclasse (monitoria, intercâmbio, estágio, iniciação científica etc.), o que contribui favoravelmente para o aumento do desempenho acadêmico.

Dito isso, o que para Dias, Cerqueira e Lins (2009) é concebido como “retenção leve”, para Terra (2015), é entendido como “retenção positiva”, o que, segundo ela, corresponde às

⁶Atualmente, o discente passa pelo processo de jubramento, que é o desligamento da Universidade de alunos que ultrapassarem o prazo máximo de tempo para a conclusão de seu curso. O prazo máximo para conclusão de todos os cursos de graduação da Universidade é duas vezes o prazo fixado para integralização de seus currículos plenos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023).

circunstâncias em que “(...) o estudante fica na instituição apenas o tempo suficiente para concluir seus projetos. Não se observa, nesses casos, indício de múltiplas reprovações, de trancamentos de matrícula, de ausência de matrícula, entre outras situações” (Terra, 2015, p. 34).

Lammers (2017) compreende a retenção como sendo a permanência no curso a mais do prazo mínimo estabelecido e apresenta o conceito de reprovação como causa da retenção. Enquanto Silva Garcia (2021) relaciona a retenção à evasão, visto que as causas da retenção possuem diversos fatores influentes, e afirma que, ao se obter a taxa de retenção de um curso como um todo, dificilmente é possível identificar as suas causas, ou utilizar esta informação para planejar ações de mitigação.

Todavia, autores como Dias et. al. (2010), Lobo (2012), Paredes (1994) e Silva (2017) salientam que a retenção se relaciona a motivações de ordem interna – curso e instituição, bem como motivações de ordem externa relacionadas ao discente. Dentre tais motivações, pode-se destacar:

- I. O corpo docente (má atuação docente, práticas metodológicas pouco motivadoras e de baixa qualidade, fragilidade da relação professor-estudante) (Brasil, 1997; Lautert; Rolim; Loder, 2011);
- II. A infraestrutura, disponibilidade de equipamentos de informática, qualidade do espaço físico, laboratórios de ensino, bibliotecas etc. (Brasil, 1997);
- III. Assistência socioeducacional (monitorias, assistência a estudantes de baixa renda, atividades de ensino, pesquisa e extensão, turno de funcionamento do curso e ajustes curriculares) (Dias *et al.*, 2010).

Como motivações de ordem externa, os autores ressaltam:

- I. Vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal (Paredes, 1994; Dias et al., 2010);
- II. Falta de orientação profissional, imaturidade, curso de segunda opção ou com baixa concorrência, deficiência na Educação Básica, busca pela herança profissional, pressão familiar, desmotivação com o curso e/ou interesse por um novo curso, problemas financeiros, dificuldade para conciliar estudo e trabalho, dificuldade de acesso à universidade, família (filhos /

casamento), dificuldades de moradia etc. (Dias et al., 2010; Polydoro, 2000).

Conforme Filho *et al.* (2018, p. 129), fatores como uma “matriz curricular engessada, metodologia didática obsoleta e instrumentos de avaliação inapropriados dificultam os processos de ensino-aprendizagem e, como consequência, o percurso formativo e aproveitamento dos estudantes nas disciplinas”, o que, possivelmente, contribui para o aumento de taxas de retenção e evasão nas universidades.

Num esforço de síntese e atualização, Silva, Rodrigues e Brito (2014) ponderam que tanto a retenção como a evasão representam alguns dos principais elementos de desordem do sistema acadêmico-administrativo. Isso porque ambos os fenômenos vão em direção contrária à normalidade do fluxo de entrada-saída que, a princípio, deveria ser contínuo, ou seja, “(...) a maioria dos ingressantes deveria graduar-se no período considerado ideal (quatro anos)” (idem, p.77). E os autores complementam que entender as motivações que levam à retenção:

“(...) é de suma importância por colaborar com o autoconhecimento da instituição sobre seu sistema de ensino, planejamento, avaliação, entre outros. Estudos desta natureza podem possibilitar ações de natureza político-administrativa e pedagógica por parte da universidade, voltadas para melhorias no processo ensino-aprendizagem, de maneira a reduzir o problema da retenção e de futuras evasões. Com isso, a instituição poderá construir vínculos mais consistentes com seus alunos, além de viabilizar a formação de profissionais com menor ônus financeiro para a sociedade que custeia a formação desses estudantes (Silva; Rodrigues; Brito, 2014, p. 78)

Vimos que há muitas formas de compreender a retenção, e um fato a ser destacado é que esta já esteve muito ligada aos termos reprovação e repetência. Assim, temos que, historicamente, os conceitos sobre reprovação ou aprovação estão diretamente ligados à escola moderna no Brasil, visto que os alunos eram submetidos a avaliações nas quais poderiam ser aprovados ou reprovados (Gil, 2015). Com a instituição da educação seriada – aquela em que o aluno avança de uma série para outra, nos últimos anos do século XIX é que surge o termo repetência. Destarte, Gil considera:

Com a existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, torna-se necessário que, ao final de um ano letivo, os alunos que não apresentavam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, voltassem a cursá-la desde o início no ano seguinte. Ou seja, que repetissem a mesma série [...]. A reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A **retenção** é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de escola seriada, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra. Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente. (Gil, 2015, p. 3).

Diante do exposto, nota-se que o conceito de retenção está interligado à permanência prolongada do estudante no Ensino Superior, numa perspectiva negativa, pois, segundo Moraes (2015), ocasiona desvantagens tanto para o aluno, devido à frustração social, quanto para as instituições, que precisam investir mais no estudante, sem, contudo, terem o número de vagas aumentado.

Portanto, com base nos estudos e conceitos abordados no decorrer deste capítulo, podemos concluir que a evasão universitária é caracterizada pela interrupção de um vínculo, seja este a saída da instituição, o abandono do curso ou o desligamento oficial do sistema educacional. Em termos mais amplos, a evasão também pode ser entendida como a saída do estudante antes de concluir seus estudos.

Quanto ao termo retenção, pode-se concluir, de forma sucinta, que este corresponde ao prolongamento da permanência do estudante na instituição por um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso. Também pode ser entendido como uma situação em que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o aluno se mantém ou é mantido como matriculado na Universidade.

Esta seção apresentou o referencial teórico, fornecendo uma base sólida para a compreensão do contexto e dos conceitos fundamentais sobre evasão e retenção, sob o olhar de diversos autores. Na seção seguinte, será apresentado o locus da pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

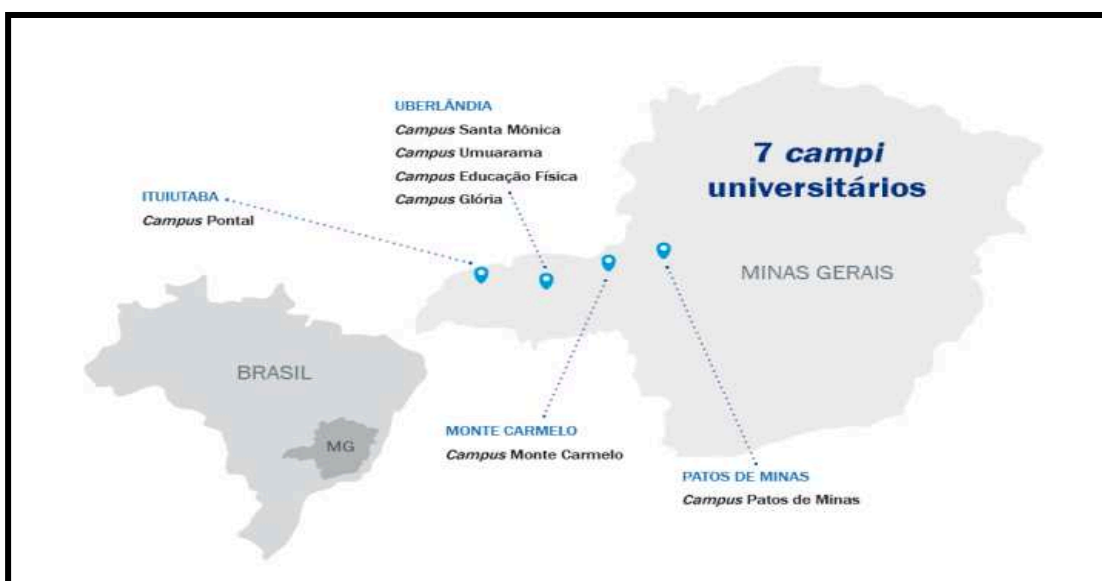
Esta seção objetiva apresentar o locus desta pesquisa que é a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, bem como os aspectos concernentes ao movimento de expansão geográfica, ofertada de vagas e cursos, atuação; considerando sua trajetória histórica até o momento presente, de maneira concisa, uma vez que trata do locus e não do objeto desta pesquisa. Nesta seção também serão apresentadas as perspectivas metodológicas, as informações elencadas aqui descrevem a metodologia científica utilizada, como se realizou a exploração e análise dos dados coletados/processados e a qualidade destes.

3.1. Locus da Pesquisa – Universidade Federal de Uberlândia

3.1.1 Síntese da trajetória histórica da UFU

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sendo uma das 63 universidades públicas federais do país. Está sediada no município de Uberlândia, situada na região geográfica do Triângulo Mineiro. Atualmente, a UFU está organizada em sete campi universitários, localizados nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas (Portal da UFU, 2022).

Fig. 1 – Localização dos Campi UFU



Fonte: Anuário UFU 2022

A UFU surgiu da unificação de várias faculdades privadas isoladas, construídas na cidade de Uberlândia entre as décadas de 50 e 60, cujas entidades mantenedoras eram famílias, instituições religiosas e comunitárias. Foram, então, instituídos: o curso de Música (1957), a Faculdade de Direito (1959), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960), a Faculdade de Ciências Econômicas (1963), a Escola de Medicina (com início em 1968), somadas à Faculdade Federal de Engenharia, esta última pública criada por lei em 1961 (com início em 1965). Ainda na década de 60, ano de 1964, ocorreu a assinatura pública de aceitação do terreno onde hoje está situado o Campus Santa Mônica, feita pelo então presidente João Goulart (Jornal da UFU, 2018).

Fig. 2 - Campus Santa Mônica em 1964.



Fonte: Jornal da UFU 2018.

Assim, por meio da união dessas seis faculdades isoladas que já atuavam na cidade, a universidade foi autorizada a funcionar em 14 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei nº 762, como Universidade de Uberlândia (UnU) e se tornou uma Universidade Federal em 24 de maio de 1978, pela Lei 6.532, sancionada pelo Presidente Ernesto Geisel, com a transformação da Autarquia em Fundação Universidade Federal de Uberlândia. Diante disso, neste ano de 2023, completou 45 anos de federalização.

O projeto de federalização da UFU passou a consolidar a nova organização em departamentos e três Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR); Ciências Biomédicas (CEBIM).

Nos anos de 1980, a UFU passou a ser uma referência regional em excelência educacional. A aprovação, em 1998, do novo Estatuto e, em 1999, do Regimento Geral, alterou a organização e a dinâmica de funcionamento institucional, especialmente, pela criação de Unidades Acadêmicas.

Compreender os processos de mudança vivenciados pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) requer uma análise abrangente que leve em consideração as diversas condicionantes, incluindo as políticas, sociais e econômicas, visto que estas direcionaram, interferiram e contribuíram para as alterações ocorridas. O texto do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) explica as marcas, principalmente relacionadas à crise econômica vivenciada no Brasil:

[...] o plano econômico foi marcado pela aguda crise econômica e financeira do Estado, gestada nas décadas anteriores e aprofundada nos anos de 1980 – caracterizada, entre outros aspectos, por endividamento público, estagnação econômica e descontrole inflacionário, o que levou à adoção de medidas de contenção e ajustes nas contas públicas em favor do controle do déficit. Associado a isto, no aspecto político-cultural, predominam fortemente os princípios e estratégias associados ao Estado mínimo na gestão pública. Neste contexto, a UFU foi afetada e muitos projetos institucionais tiveram a sua implantação postergada, ao passo que, não raras vezes, o conjunto de seus servidores teve de lutar pela garantia de seus direitos e pela manutenção da excelência da instituição (UFU, 2010, p.16).

Em 2007, assim como várias outras instituições, a UFU teve um grande impulso com a adesão ao programa REUNI (Brasil, 2007, Moura, 2018). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi estabelecido pelo Decreto Presidencial n. 6.096/2007, inserido no projeto de governo denominado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano, baseado em um conjunto de ações para a Educação Superior brasileira (Brasil, 2007; Lima, 2013), integrou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e foi proposto pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, com o intuito de impulsionar o crescimento econômico e social do país.

O REUNI tem como propósito dotar as universidades federais brasileiras das condições necessárias para que possam expandir as vagas no Ensino Superior e reduzir a evasão dos alunos, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes. Igualmente, ressalta a importância de propiciar a mobilidade estudantil e a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil (Araújo; Pinheiro, 2010, p.59).

Assim, com o crescimento oportunizado pelo REUNI na UFU, as matrículas tiveram um salto em números, de 11 mil estudantes, em 2007, para 20.285 mil matriculados nos seus 97 cursos de graduação no ano de 2022. A Universidade, que em 2007 contava com um quadro de 961 professores efetivos, viu esse número aumentar para 1880 até o ano de 2022 (UFU, 2022).

Deste modo, o Anuário UFU 2022 apresenta o expressivo crescimento da UFU:

[...] oferece diversos cursos de graduação, especialização, extensão e aperfeiçoamento, presenciais e à distância. Com uma comunidade acadêmica formada por cerca de 36 mil pessoas, a Universidade oferece 97 diferentes cursos de graduação, 7 cursos de especialização lato sensu, 50 cursos de residência médica, 78 cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado). Atua também na educação infantil, fundamental e de jovens e adultos, por meio da Escola de Educação Básica (ESEBA), e oferece cursos técnicos nas áreas de saúde e meio ambiente, realizados pelas ESTES _ Escola Técnica de Saúde. Nacionalmente, a universidade se faz presente por meio dos programas de mestrado e doutorado interinstitucionais e, no âmbito internacional, está presente em mais de 40 países por meio de programas governamentais e de mobilidade (UFU, 2022, s/p.).

A universidade também conta com três hospitais, três fazendas experimentais, uma reserva ecológica, uma Escola de Aplicação de Educação Básica e uma Escola Técnica de Saúde. A UFU, atualmente, recebe uma entrada anual de cerca de 5 mil estudantes, distribuídos em 97 cursos de graduação presenciais (UFU, 2018).

3.1.2 A Universidade no contexto atual

Historicamente, as universidades foram criadas tendo como finalidade educar classes privilegiadas, muitas vezes reservando o acesso ao conhecimento para uma elite social, religiosa ou política. No entanto, ao longo dos anos, essas instituições passaram por mudanças significativas na sua função e papel na sociedade.

Desta forma, entende-se que a extensão universitária desempenha um papel fundamental na produção de conhecimento, emergindo das interações entre os indivíduos que alternam como autores e coautores de autonomia e interdependência, e quando construídas em um contexto dialógico, novos conhecimentos surgem da interseção de visões de mundo semelhantes ou muito diferentes (Santos Junior, 2013).

Na contemporaneidade da cultura brasileira, o ensino universitário é amplamente valorizado tanto pela retórica oficial quanto pelo senso comum predominante na sociedade. Isto se deve principalmente ao reconhecimento do ensino universitário por desempenhar um papel significativo na formação de profissionais em diversos campos, bem como na preparação de lideranças culturais, sociais e administrativos do país. Ademais, o ensino universitário é considerado um poderoso mecanismo para alcançar ascensão social, com as universidades públicas desempenhando um papel significativo na história de vida de inúmeros brasileiros (Severino, 2008).

Conforme Melo (2018, p. 85), “a finalidade da universidade jamais poderá estar dissociada de sua função maior ligada ao desenvolvimento humano, à crítica e a criatividade na produção de conhecimentos socialmente referenciados.”

No contexto do ensino superior, a formação traz uma variedade de aspectos que permitem aos estudantes explorar, compreender e gerar conhecimento relacionado à sua futura carreira. Esta formação, quando aproveitada ao máximo, através dos recursos educacionais e recreativos oferecidos pela universidade, fortalece laços com colegas e professores, enriquecendo a experiência acadêmica. Assim, o ambiente acadêmico durante a formação inicial revela e enfatiza aspectos significativos da profissão docente (Ilha, Antunes e Teixeira, 2022).

Com relação a isso, Imbernón (2011, p. 15) nos diz:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

O espaço físico criado na universidade pública proporciona ao estudante a construção de uma identidade profissional, por meio de experiências e convivências, que vão transformando e afetando de forma positiva e produtiva aqueles que lá se constituem. É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (Rego, 2003). Assim, temos que:

A UFU tem como missão formar profissionais qualificados, produzir conhecimento e disseminar a ciência, a tecnologia e inovação, a cultura e a arte na sociedade, por intermédio do ensino público e gratuito, da pesquisa e da extensão, visando à melhoria da qualidade de vida, a difusão de valores éticos e democráticos, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável (UFU, 2010).

Ao adentrar os portões da Universidade Federal de Uberlândia, deparamo-nos com um espaço planejado para acolher a comunidade acadêmica, composto por vias amplas, arborizadas e jardins floridos que se distribuem harmoniosamente entre os blocos. Alguns desses locais estão equipados com bancos, proporcionando momentos de interação entre os estudantes. As vias, que percorrem toda a extensão do campus universitário, possibilitam a circulação ordenada tanto de veículos quanto de pedestres.

Fig. 3 – Entrada do Campus Santa Monica



Fonte: Acervo UFU/2023

Quanto ao perfil dos estudantes da Universidade Federal de Uberlândia, divulgado no Anuário 2022 (dados referente ao ano 2021), observa-se que: em relação ao sexo, 51% dos estudantes eram do sexo masculino e 49% feminino; quanto à raça/cor, de acordo com dados do IBGE divulgados pela instituição, 57% dos estudantes se declararam de cor branca, 22% - parda e 9% - de cor preta/negra. A faixa etária que prevaleceu como maioria entre os graduandos foi de 18 a 24 anos, que representou 72% dos estudantes, seguido por outros 25% que constituíram a faixa etária de 25 a 39 anos (UFU, 2022).

No ano de 2014, a universidade realizou um estudo que gerou um relatório sobre o perfil dos estudantes, e de acordo com este, o maior número de estudantes se encontravam nos campi situados na cidade de Uberlândia (79,4%), seguido pelo campus localizado na cidade de Ituiutaba (9,9%), campus da cidade de Monte Carmelo (2,2%) e campus da cidade de Patos de Minas (2,0%). A pesquisa em questão considerou o universo dos graduandos conforme o em local que habitaram antes de ingressar na UFU: 37,1% eram uberlandenses que moravam em Uberlândia quando ingressaram na universidade; 23% eram nascidos e vieram de outros municípios da mesorregião TMAP⁷; 13,5% não eram mineiros e moravam em outros estados brasileiros antes de ingressarem na UFU; 6,2% não eram mineiros e moravam em Uberlândia

⁷ TMAP: Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

e 4,2% eram mineiros nascidos e que vieram de outros municípios de fora da mesorregião TMAP (Perfil Nacional dos Graduandos, UFU, 2015).

Dentro da comunidade acadêmica, também se encontram os alunos estrangeiros, que, durante o estudo citado acima, representaram 0,26% dos graduandos. O perfil verificou que, antes de ingressarem na universidade, 25,9% destes alunos moravam em Minas Gerais; 5,2% em São Paulo e 3,4% no Distrito Federal. A maioria (65,5%) morava em outros países antes de ingressarem na UFU (Perfil Nacional dos Graduandos, 2015). Desta forma, é possível afirmar que a universidade atende a um alunado de várias localidades, idades e raças.

E ao mostrar a pluralidade do alunado da universidade, faz-se necessário apontar que com isso surgem desafios quando o assunto é evasão e retenção. No Relatório de Gestão da Universidade Federal de Uberlândia para o ano de 2016, foi destacado que o índice de evasão nos cursos de graduação alcançou 21,16%. Esse número foi considerado significativamente alto em termos de evasão universitária. Em resposta a essa preocupação, a UFU estabeleceu como uma meta no seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE 2016-2021) a redução desse índice para 9% até o ano de 2021.

Para enfrentar o desafio das altas taxas de evasão nos cursos de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação, por meio da Diretoria de Ensino (DIREN), implementou o Programa Institucional de Graduação Assistida (PROSSIGA⁸). Esse programa teve como objetivo selecionar propostas que visassem à melhoria da aprendizagem, além de combater a retenção e a evasão no ensino de graduação na UFU (UFU, 2018).

Todavia, a UFU, em seus mais de 40 anos de federalização, não havia vivenciado algo comparado ao que foi a pandemia COVID-19. Nesse contexto, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio de uma declaração, elevou o estado de contaminação à pandemia de Covid-19, marco este que assinalou a gravidade e a abrangência da disseminação do vírus pelo mundo.

Dessa maneira, o sistema de ensino superior foi drasticamente afetado com a suspensão das aulas presenciais. E de maneira semelhante a outras instituições de Ensino Superior, a Universidade Federal de Uberlândia necessitou modificar seus processos e

⁸Programa Institucional de Graduação Assistida – PROSSIGA: programa instituído desde 2015, por meio do qual são destinados recursos para propostas que envolvam possíveis soluções para a redução dos índices de evasão e retenção dentro da UFU. Procurando compreender, mapear e propor ações a respeito da evasão e retenção na universidade, foram lançados vários editais com o objetivo de promover iniciativas de professores interessados em desenvolver práticas inovadoras. O programa contou com duas frentes de atuação que se traduziram em subprogramas, sendo estes o Programa de Combate à Retenção (PROCOR) e o Programa de Apoio à Docência (PROAD).

atividades, suspendendo o Calendário Acadêmico de Graduação em 18 de março de 2020, conforme Resolução Nº 06/2020, do Conselho de Graduação e da Resolução Nº 04/2020, do Conselho da Escola Técnica de Saúde. A fim de garantir a segurança sanitária dos discentes, docentes e demais funcionários, a UFU, por meio da Resolução Nº 7/2020 do Conselho de Graduação (CONGRAD), instituiu a realização de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos cursos de graduação, em caráter excepcional e facultativo.

As AARE são ações típicas do processo de ensino e aprendizagem que, em decorrência da ocasional necessidade da manutenção do isolamento físico entre os participantes desse processo, por conta da Pandemia da COVID-19, são realizadas com a mediação dos recursos das tecnologias digitais de comunicação e informação e resultarão no enriquecimento formativo e no aproveitamento curricular, de acordo com um plano de atividade próprio para o período de suspensão do Calendário Acadêmico (Resolução 07/2020, p. 3).

As AARE tiveram por objetivo, conforme o Conselho de Graduação (Resolução 07/2020, p. 3):

- I. Contribuir com a continuidade de estudos pelos discentes neste período de estado de emergência;
- II. Valorizar atividades curriculares e extracurriculares que possam enriquecer o desenvolvimento profissional;
- III. Estimular o permanente diálogo de docentes com discentes como oportunidade de crescimento pessoal, técnico e científico;
- IV. Estimular a criação artística, científica, técnica e tecnológica, bem como a realização de atividades relacionadas ao enfrentamento da COVID-19;
- V. Valorizar o trabalho pedagógico dos docentes em sua capacidade propositiva de ações para o aprofundamento curricular;
- VI. Contribuir com a manutenção do contexto educacional, por meio do incentivo à leitura e interpretação de textos e artigos, estudos de casos, criação de fóruns de debate a distância, realização de trabalhos acadêmicos, resolução de exercícios, dentre outros;
- VII. Estimular a permanência dos membros da comunidade universitária em suas casas, durante o período de isolamento social;
- VIII. Realizar ações pedagógicas que cumpram as exigências curriculares; e
- IX. Promover o aprofundamento e a atualização científica, técnica, tecnológica e cultural de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica durante o período de suspensão das atividades regulares.

Desta forma, temos que as atividades acadêmicas foram ofertadas de forma remota, por meios digitais, em que os docentes ministraram as aulas para os discentes. Essa alteração no formato das aulas foi de caráter experimental, uma vez que os cursos de graduação na UFU eram todos ministrados presencialmente (à exceção dos cursos ofertados em modalidade EAD pela Universidade Aberta do Brasil- UAB). Assim sendo, tendo em conta a implantação de atividades semelhantes em outras IES, ficou estabelecido, inicialmente, que a participação nas Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais – AARE/2020 seria facultativa, tanto para os discentes como para os docentes.

Considerou-se, ainda, que parte das disciplinas comumente ofertadas com carga horária prática não seria viável em um primeiro momento via modo remoto. Dessa forma, os Colegiados de Curso - órgãos que conhecem profundamente os projetos pedagógicos e a realidade de seus docentes e discentes definiram as disciplinas que seriam ofertadas dentro desse novo contexto.

Até aqui, foi possível conhecer parte dos momentos históricos vivenciados pela Universidade Federal de Uberlândia. Não seria possível abranger em um único tópico todos os períodos e todas as mudanças mais relevantes pelas quais a universidade passou ao longo de seus mais de 40 anos. No entanto, o objetivo foi destacar aqui os mais significativos para conhecer o locus da pesquisa.

3.2. Caracterização da Pesquisa

Em termos de procedimentos técnicos, as técnicas de pesquisa utilizadas foram o levantamento bibliográfico e documental, roteiro com questionário aberto e entrevista semi-estruturada. Conduziu-se uma pesquisa do tipo exploratória que usa a análise documental para produzir interpretações de natureza quali-quantitativa.

Para Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Desta forma, ambas as pesquisas - documental e bibliográfica são técnicas essenciais dentro da pesquisa acadêmica, e sua utilização adequada pode enriquecer a qualidade e a profundidade do estudo, fornecendo uma base sólida de informações e contexto para a análise dos dados qualitativos e quantitativos coletados.

Considerando a análise documental, Gil (2002, p.62-3) destaca suas vantagens como sendo uma “fonte rica e estável de dados”. Além disso, é fundamental esclarecer que a Análise Documental, que se concentra na identificação de informações factuais em documentos com base em questões e hipóteses específicas, utiliza o documento como principal objeto de estudo. (Junior *et al*, 2021).

É importante dizer que o processo de análise ocorre junto com a interpretação dos dados a partir de documentos que foram levantados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil, 2008, p. 156).

Ou seja, a análise de dados é o processo de transformar informações brutas em dados sistematizados, enquanto a interpretação de dados vai além, atribuindo significado aos resultados e relacionando-os ao contexto e ao conhecimento prévio, ambos essenciais a esta pesquisa.

Esta pesquisa possui abordagem quali-quantitativa, visto que articula a dimensão quantitativa, que é marcada pelo uso da quantificação, seja na coleta de informações ou no tratamento das mesmas, por meio de técnicas estatísticas (Richardson, 1989), com a dimensão qualitativa, que tem como foco a interpretação, ao invés da quantificação (Cassell; Symon, 1994).

Tanto a abordagem qualitativa quanto a abordagem quantitativa são necessárias, “mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada” (Souza; Kerbauy, 2017, p.40).

Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas idéias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos (Günther, 2006, p. 202).

Ao usar ambos os métodos, os pesquisadores podem obter uma compreensão mais completa das situações científicas, capturando tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos.

Na condução desta pesquisa, o locus escolhido foi a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa escolha está alinhada com a visão da UFU, que busca ser reconhecida regional, nacional e internacionalmente como uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão em todos os campi, além de comprometer-se com a proteção dos direitos fundamentais e o desenvolvimento regional (UFU, 2016).

A decisão de selecionar a UFU como ambiente de estudo também está fundamentada na relevância deste trabalho, que procura compreender o cenário de evasão e retenção nos cursos da área de Ciências Humanas durante o período de suspensão das aulas presenciais e implementação das AARE/2020 por meio de levantamento documental, bem como apontar as estratégias pedagógicas exitosas mobilizadas por docentes que alcançaram maior rendimento durante as AARE 2020.

Além disso, a escolha da UFU como locus está associada a um critério de conveniência, uma vez que a pesquisadora faz parte da comunidade acadêmica, reside em Uberlândia e integra o grupo de pesquisa do projeto FAPEMIG em parceria com a universidade em questão. Com relação a escolha da área de Ciências Humanas, a pesquisadora se sentiu mais confortável em estudar sobre essa área por fazer parte do grupo de discente que se formaram em cursos de graduação da área de Ciências Humanas e atua nessa área.

Quanto ao recorte temporal, esse foi escolhido por possibilitar a compreensão de informações sobre evasão e retenção em um período que antecede a pandemia (2012 – 2017) não abarcando os anos seguintes (2018 e 2019) e que nos viabiliza realizar uma compreensão em relação aos dados gerados no decorrer do período de suspensão das aulas presenciais (2020), quando aconteceu a instituição das AAREs, pois ainda que o período de suspensão das aulas presenciais tenha perdurado até o ano de 2021, esta pesquisa delimita o estudo referente à constituição das AAREs (2020), de modo a esclarecer o cenário da evasão e retenção dentro da universidade, nos cursos de graduação de Ciências Humanas. Essa abordagem está alinhada com a perspectiva de Marconi e Lakatos (2003, p.95):

A observação não é feita no vácuo. Tem papel decisivo na ciência. Mas toda observação é precedida por um problema, uma hipótese, enfim, algo teórico. [...] Só pode ser feita a partir de alguma coisa anterior. Esta coisa anterior é nosso conhecimento prévio [...].

Seguindo a perspectiva de Marconi e Lakatos (2003, p.95), a observação dos dados durante esse intervalo temporal específico não ocorre isoladamente, mas sim em consonância com um embasamento teórico que inclui o conhecimento prévio dos anos precedentes,

fornecendo um contexto essencial para a interpretação dos resultados e a compreensão do cenário de evasão e retenção no período de suspensão das aulas presenciais e instituição das AARE 2020 nos cursos de Ciências Humanas.

Quanto à coleta de dados, esta ocorreu em dois momentos distintos: primeiro, uma coleta de dados documentais, que incluiu levantamento bibliográfico e levantamento documental, como veremos a seguir. Posteriormente, houve outro momento de coleta de dados e informações por meio de entrevistas conduzidas com os participantes da pesquisa, conforme será apresentado mais adiante.

3.2.1. Coleta de dados documentais

Quanto às fontes documentais referentes ao período 2020, os dados foram obtidos por meio do Projeto FAPEMIG - “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas”, do qual este estudo faz parte. O projeto foi aprovado no âmbito do edital Demanda Universal FAPEMIG 2022 (Processo APQ- 00853-22) e tem como proposta uma pesquisa que focaliza as dimensões educativa, tecnológica e comunicacional, no escopo específico das experiências de ensino remoto, realizadas durante o período de suspensão das atividades acadêmicas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em cursos de graduação de diferentes áreas (humanas, exatas e biológicas).

Para que o mapeamento fosse viabilizado, foram solicitados diversos dados que se fazem importantes no sentido macro do projeto, e estes foram fornecidos pela Diretoria de Administração e Controle Acadêmico – DIRAC na forma bruta. O ofício de solicitação está no Anexo D.

O recorte específico desta pesquisa abrange os cursos de graduação em Ciências Humanas ⁹da Universidade Federal de Uberlândia no período de suspensão das aulas. Diante da necessidade de proceder a um recorte, foi escolhida a grande área de Ciências Humanas, por ser essa a área de formação da pesquisadora.

⁹Cabe destacar que a disposição dos dados não possibilita a realização de uma pesquisa comparativa entre os períodos, devido às particularidades do momento vivenciado na UFU. Isso se deve ao fato de que o calendário universitário, especialmente no que diz respeito à graduação, esteve suspenso durante o período da pandemia de Covid-19.

Muitas dessas informações estão presentes em registros oficiais disponíveis fornecidos pela própria instituição. Cabe evidenciar, inicialmente, que a UFU não possui dados centralizados provenientes de um único banco.

Quanto ao conteúdo dos dados obtidos por meio do Projeto FAPEMIG, este foi disponibilizado em arquivo formato xlsx (Excel) e referem-se às áreas de exatas, ciências biológicas e ciências humanas. O arquivo contém as seguintes variáveis, tal como se apresenta na tabela abaixo:

Tabela 1 – Variáveis e conteúdo obtido pelo Projeto Fapemig

VARIÁVEIS	CONTEÚDO
Disciplinas ofertadas	Número de disciplinas obrigatórias e optativas
Ano	Ano em que cursou a disciplina
Período	1º Semestre ou 2º Semestre
Total de Alunos por Disciplina	Número de alunos que cursaram a disciplina
Aprovados	Número de alunos aprovados
Retidos	Número de alunos retidos
Repetência por frequência	Número de alunos retidos por falta de faltas
Trancamentos	Número de trancamento por disciplina
Porcentagem	Porcentagem do número de alunos sem aproveitamento por disciplina.

Fonte: Dados Projeto Fapemig

Para a execução da pesquisa, também foram analisados documentos complementares que abordam aspectos importantes e ajudam a esclarecer a evasão e retenção no período de suspensão das aulas presenciais. Dentre os documentos encontram-se: Relatório de Gestão da UFU e o Anuário da UFU, ambos obtidos por meio do site da Universidade. Esta pesquisa também fez uso de dados estatísticos gerais sobre as vagas, ingressantes, matrículas e concluintes no intervalo de 2010 a 2021, relacionados à instituição disponíveis no site do Inep/MEC. Estes dados foram coletados pela pesquisadora durante a realização deste estudo.

Devido às particularidades ocasionadas pelo período pandêmico, encontramos documentos de grande relevância que esclarecem as situações vivenciadas a partir das Resoluções 06/2020; 07/2020 e 08/2020 do Conselho de Graduação, que instituíram e implementaram as AARE/2020.

Outro documento que merece destaque por sua relevância é o Relatório de Avaliação das Atividades Remotas Emergenciais (AARE) e trabalho remoto, divulgado em setembro de 2021. Esse relatório foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Atividades de Avaliação do Ensino

Remoto, como parte da pesquisa sobre as AARE e o trabalho remoto. O grupo era composto por especialistas de diversas áreas: estatística, educação, psicologia, gestão, recursos humanos, técnicos administrativos e estudantes.

Esta pesquisa foi idealizada para que os estudantes, docentes, técnicos administrativos e colaboradores terceirizados da UFU pudessem avaliar aspectos relacionados às Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais - AARE e ao trabalho remoto em 2020 (Avaliação AARE e trabalho remoto, UFU, 2021).

Dentre as Resoluções que estabeleceram a suspensão das aulas presenciais e outras disposições acerca da oferta das disciplinas por meio das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) estão elencadas a seguir:

Resolução 06/2020, do Conselho de Graduação:

Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020.

Por meio desta resolução, o Calendário Acadêmico da Graduação, anteriormente aprovado pela Resolução nº 16/2019 do Conselho de Graduação, foi suspenso por prazo indeterminado, a partir de 18 de março de 2020. Isso não se aplicou aos estudantes que estavam em estágio supervisionado hospitalar ou em residência médica, multiprofissional e uniprofissional em saúde.

Resolução 07/2020, do Conselho de Graduação:

Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID19, e sobre realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. (Redação dada pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020).

A Universidade Federal de Uberlândia que até então havia paralisado todas as atividades presenciais, decidiu em 10 de julho de 2020, por meio desta resolução, instituir as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais AARE/2020 em caráter excepcional e facultativo, uma vez que se tratou de situação absolutamente nova e sem precedentes. “O intuito da UFU é oferecer o melhor e propiciar as condições para que o ensino, a pesquisa e extensão tenham continuidade dentro da nova realidade imposta pela pandemia” (UFU, 2021).

Conforme observa-se no Cap. VIII da Resolução 07/2020 do Conselho de Graduação:

Art. 22. A aferição do aproveitamento e da assiduidade nas disciplinas previstas no inciso I do art. 4º se dará em acordo com os arts. 162, 163 e 164 das Normas Gerais da Graduação, e, caso o discente não alcance aproveitamento e/ou assiduidade suficientes para a aprovação em determinada disciplina, em seu Histórico Escolar

deverá constar a expressão “Sem aproveitamento” no campo referente ao aproveitamento nesta respectiva disciplina, de modo que o insucesso não gere prejuízos ao CRA do discente.

Dada a excepcionalidade do momento e da oferta, eventuais reprovações não seriam consideradas no histórico do discente. Esta medida objetivou garantir segurança aos discentes para a participação das aulas de forma remota e incentivá-los a manter o vínculo com a Universidade.

3.3.Universo da pesquisa

De acordo com Richardson *et al.* (1989) e Gil(2012), o universo de uma pesquisa é o conjunto de conjunto de elementos que possuem a mesma característica. Enquanto que para Marconi e Lakatos (2010, p. 206),

Universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum [...] A delimitação do universo consiste em explicar que pessoas ou coisas, fenômenos ou etc. serão pesquisados, enumerando suas características em comum, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc.

Dessa forma, podemos afirmar que o universo da presente pesquisa é constituído pelo conjunto de todos os docentes que ministraram aulas na área de Ciências Humanas durante a implementação das AAREs/2020. Algumas características são compartilhadas entre os elementos desse universo, tais como: os docentes atuam na mesma instituição pública federal, dentro da mesma área de ensino e no mesmo período de tempo (ano de 2020).

3.3.1 Amostra

Para conduzir esta pesquisa, optou-se por realizar uma seleção por amostragem. Embora a amostra seja apenas uma parte do todo, é crucial que ela represente fielmente o universo da pesquisa, pois suas conclusões devem ser generalizáveis para todos os elementos que compõem esse universo. Conforme destacado por Laville e Dionne (1999), uma amostra é considerada representativa quando oferece uma imagem precisa do universo em questão. Richardson *et al.* (1989, p. 106) também ressaltam que uma amostra representativa é aquela que reflete a mesma estrutura ou composição do universo.

Neste ponto, é salutar destacar um outro desafio: por mais que o grupo de pesquisa estivesse voltado para, além das estratégias pedagógicas, estudar também as taxas de evasão e retenção, este segundo ponto se mostrou mais trabalhoso do que inicialmente planejado em função, novamente, da ausência de um banco único de informações por parte da universidade.

Diante desses desafios, o coletivo de pesquisadores do grupo compreendeu que, o primeiro passo para a padronização das informações seria que o coletivo trabalhasse sempre

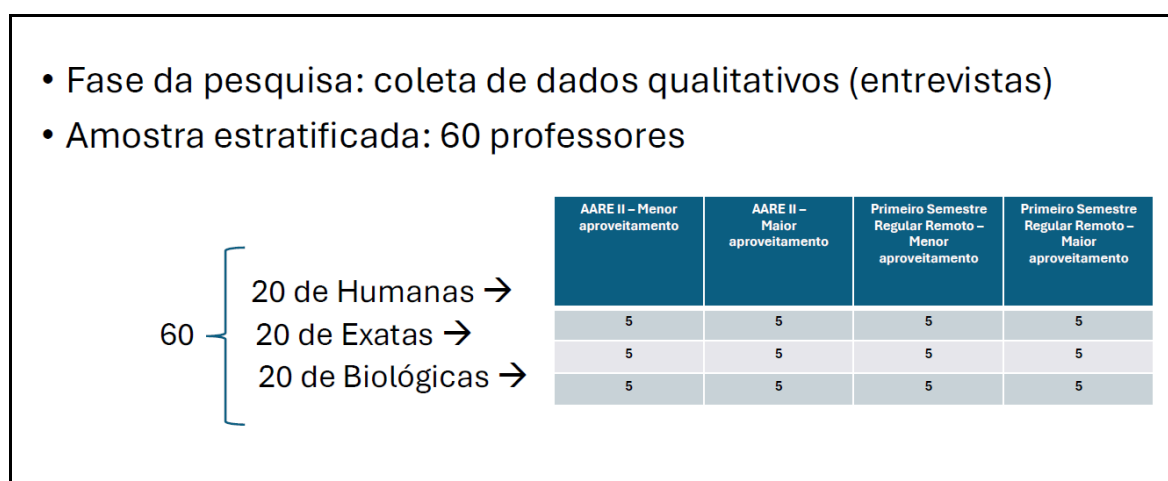
com informações oriundas de uma mesma fonte oficial. A partir daí, uma pesquisadora do grupo, especialista em Estatística e Probabilidade, ofereceu suas contribuições para que o coletivo pudesse pensar tanto o universo como a seleção da amostra. Após apreciação da proposta da professora, o coletivo se passou a discutir os critérios (tanto de inclusão quanto de exclusão) para a seleção da amostra dentre o rol de todos os dados disponibilizados pela UFU (todas as disciplinas que foram ofertadas durante as AARE II e Primeiro Semestre Regular Remoto)(ver Apêndice: F). A seleção das amostras, foi organizada, de forma sucessiva, de acordo com os seguintes critérios:

- **Critério 1:** isolamento/ exclusão de informações inconsistentes das tabelas de cada uma das áreas (células vazias ou com indicadores desconhecidos).
- **Critério 2:** exclusão de informações relacionadas ao período excepcional (etapas 1 das AARE) de cada uma das áreas.
- **Critério 3:** definição de recorte temporal de acordo com o calendário acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia (primeiro semestre de 2020 (AARE II) e segundo semestre de 2020 (que foi o primeiro semestre regular remoto). Nesse sentido, a seleção de dados contempla a referência oficial da disciplina e não o período em que foi ofertada. O projeto aprovado pela FAPEMIG estabelece um recorte temporal de 18 meses a partir da suspensão das aulas presenciais de graduação na UFU (ou seja, de 18/03/2020 a 18/07/2021).
- **Critério 4:** organização de tabelas por áreas de conhecimento (humanas, exatas e biológicas), recorte temporal (primeiro e segundo semestres de 2020) e índice de aproveitamento registrado [obtido a partir da relação entre matriculados e aprovados; variáveis contempladas: maior índice de aproveitamento (100%) e menor índice de aproveitamento: (0%)]. Os dados foram separados e organizados utilizando o Microsoft Access.
- **Critério 5:** Caso no rol das 5 primeiras disciplinas constantes nas tabelas existam duas disciplinas de um mesmo curso, deve-se isolar a segunda e, em seu lugar, contemplar a disciplina imediatamente posterior, na ordem estabelecida na tabela, que seja referente a um curso distinto.
- **Esclarecimentos adicionais 1:** cada área contempla 4 tabelas (e estão organizadas em pastas no drive), sendo: maior e menor aproveitamento durante o primeiro e o segundo semestres de 2020. As disciplinas que compõem o recorte estão indicadas com cores diferentes nas tabelas. As disciplinas relacionadas à monografia, projeto experimental e seminário também foram desconsideradas porque contemplam orientações individuais (ou mesmo em pequenos grupos) por parte dos professores. Como vou trabalhar com a área de ciências humanas, já deixei as disciplinas marcadas (grifadas) nas tabelas. Fiquem à vontade para já fazerem as marcações nas áreas nas quais vão trabalhar.
- **Esclarecimentos adicionais 2:** Dentre as disciplinas do recorte com menores índices de aproveitamento (0%), interessa que se faça ainda a distinção entre retenção e evasão. O baixo índice de aproveitamento observado nessas disciplinas se deve à alta taxa de retenção ou de evasão? No caso das tabelas disponibilizadas pela UFU, a retenção diz respeito ao campo “RETIDOS” e a evasão pode ser observada nos campos “REPROVADO POR FREQUÊNCIA” e “SEM APROVEITAMENTO”

(Fonte: Material de trabalho do Projeto FAPEMIG, 2024)

Para este estudo, foram analisadas as disciplinas, levando em consideração os índices de aproveitamento obtidos a partir da relação entre matriculados e aprovados. Esses índices foram identificados pelo grupo de pesquisa FAPEMIG, que analisou os dados brutos fornecidos pela Diretoria de Controle Acadêmico - DIRAC. Com base nos dados apurados, estabeleceu que as disciplinas com o maior índice de aproveitamento (100%) e as de menor índice aproveitamento (0%) seriam a base norteadora para o desenvolvimento desta pesquisa. No escopo do Projeto FAPEMIG, uma das etapas de coleta de dados qualitativos foi estabelecida em função de amostra estratificada, conforme figura 4:

Fig. 4 - Estratificação para a coleta de dados



Fonte: Grupo Fapemig (2024)

A área de Ciências Humanas prevê, portanto, que sejam feitas 20 entrevistas, sendo 4 estratos diferentes e, portanto, 5 entrevistados diferentes. Inicialmente, a expectativa era realizar entrevistas com 10 professores que tivessem atuado durante as AARE 2020 Etapa II, sendo 5 com maior desempenho e outros 5 com menor desempenho. No entanto, devido à baixa taxa de aceitação de entrevista por parte dos professores, foi necessário trabalhar com um número reduzido e dentro de uma perspectiva diferente da proposta inicial: professores que ministraram disciplinas durante as AARE - etapa II. É importante destacar que a previsão inicial de 5 professores por variável contempla a necessidade de testes estatísticos mais refinados na fase quanti da pesquisa FAPEMIG. Este projeto, como parte integrante daquele, mas privilegiando o aspecto qualitativo da pesquisa, desenvolveu-se com um número menor de professores respondentes sem que isso comprometesse a fiabilidade da investigação (pois

não se procedeu a testes estatísticos probabilísticos – algo que deve ser realizado futuramente, por outros pesquisadores do grupo de pesquisa).

Para a seleção da amostra, buscou-se apenas docentes da área de Ciências Humanas que tivessem atuado dentro dos períodos indicado na figura 02¹⁰. Dessa forma, foram enviados convites por e-mail para diversos professores dentro dessa amostragem, e apenas 4 docentes retornaram positivamente convite após a primeira rodada de envio de convites para professores que atuaram nas disciplinas de Ciências Humanas. Cada rodada contemplava a seleção de disciplinas conforme os critérios estabelecidos pelo grupo.

As entrevistas foram conduzidas com base no critério de conveniência. Ou seja, a seleção aconteceu de forma não probabilística, conforme explicado por Gil (2012), esse método é destituído de rigor estatístico, já que o pesquisador seleciona os participantes com base nos recursos disponíveis e na capacidade de representar o universo em questão. Considerou-se a disponibilidade do docente em participar da pesquisa e contribuir com a investigação sobre as práticas docentes adotadas durante às aulas remotas.

3.3.2 Instrumento de coleta de dados (entrevistas)

A técnica utilizada na coleta dos dados foi entrevista conduzida por roteiro, que segundo Gil (p. 109, 2008) “é uma das técnicas de coleta mais utilizadas no âmbito das ciências sociais”. O roteiro estruturado com questões abertas e utilizado na condução das entrevistas foi formulado pelos pesquisadores do projeto Fapemig e já se encontra consolidado, após pré-teste.

A entrevista do tipo semi estruturada, Gil (p. 113, 2008), que se “desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados”.

¹⁰Ainda sobre a amostra, é importante que se esclareça que o período proposto no projeto FAPEMIG foi de 18 meses a partir da suspensão das aulas presenciais (ou seja, entre 18/03/2020 e 18/07/2021). No entanto, a UFU passou cerca de 5 meses com paralisação total de atividades didáticas (entre 18/03/2020 e 09/08/2020). Logo na sequência, iniciou-se o que a universidade denominou como AARE. Inicialmente por Resoluções 07 e 08 de 2020 do Conselho da Graduação da UFU, a Universidade instituiu as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE). As AARE seriam ofertadas em duas etapas, com períodos letivos especiais de 9 semanas. Assim sendo, no escopo desta investigação, a primeira etapa das AARE não pôde ser considerada para análise justamente foi caracterizada como período de transição e adaptação.

Foram entrevistados quatro docentes, eles atuaram durante as aulas remotas (AARE/2020 – etapa II) na área de Ciências Humanas, que é o foco do nosso estudo. As entrevistas semi estruturadas foram conduzidas tanto pessoalmente quanto remotamente, com um entrevistado por vez, o que proporcionou um ambiente mais propício para a livre expressão por parte dos entrevistados, bem como para a exposição de suas ideias e opiniões

Entretanto, em relação aos docentes entrevistados, foi observado um desequilíbrio amostral, uma vez que, dos quatro professores, três apresentaram um rendimento maior durante as atividades acadêmicas remotas emergenciais (AARE), enquanto apenas um teve um rendimento menor. Portanto, essa última amostra não foi utilizada nesta pesquisa e será disponibilizada ao Projeto Fapemig para que outros pesquisadores possam utilizá-la. Assim sendo, esta pesquisa contempla dados de três professores selecionados apenas de uma das variáveis do projeto: três professores que ofertaram disciplina durante a etapa II das AARE e foram classificados no grupo de professores cujas disciplinas alcançaram maior rendimento.

Finalizadas as entrevistas, estas foram transcritas e contextualizadas para maior aproveitamento dentro da presente pesquisa e estarão apresentadas nos apêndices. Para analisar as entrevistas dos professores participantes, tabular e organizar os dados, foi tido como ancoragem, as fases de análise de conteúdo, citadas por Bardin (2006), que são: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos dados; 3) a inferência e a interpretação.

Ao longo dessa seção foi possível conhecer o locus da pesquisa, bem como as perspectivas metodológicas, pois as informações elencadas até aqui descrevem a metodologia científica utilizada, como se realizou a exploração e análise dos dados coletados/processados e a qualidade destes.

4. CENÁRIOS E MUDANÇAS

Com o objetivo de alcançar a meta deste capítulo, que consiste em que é compreender o cenário de evasão e retenção nos cursos da área de Ciências Humanas durante o período de suspensão das aulas presenciais e implementação das AARE/2020 por meio de levantamento documental, bem como apontar as estratégias pedagógicas exitosas mobilizadas por docentes que alcançaram maior rendimento durante as AARE 2020, procedeu-se à apresentação dos dados disponibilizados pelo Projeto Fapemig, do qual esta pesquisa faz parte, e que se referem ao recorte temporal relacionado à implementação das AARE/2020. Esse momento corresponde ao período em que a UFU flexibilizou o formato de oferta de aulas em função da Pandemia Covid-19.

4.1 Período pandêmico: como a UFU avaliou as primeiras experiências com as AARE

Para uma análise mais abrangente dos fenômenos de evasão e retenção na UFU, seria crucial obter informações detalhadas sobre cada estudante matriculado, incluindo seus marcadores sociais, as peculiaridades de seu vínculo acadêmico, dados sobre os cursos em que estão inscritos, seu envolvimento com a instituição e com seus pares, desempenho acadêmico, participação em oportunidades oferecidas, benefícios resultantes de experiências vivenciadas e sua conexão com o ambiente externo.

No entanto, tudo isso só seria possível se estivéssemos comparando períodos com particularidades semelhantes, o que não é o caso. Desta forma, só podemos realizar um estudo sobre os índices de evasão e retenção dentro do período de suspensão das aulas presenciais quando nos baseamos em documentos relacionados ao período vivenciado, que orientem tal pesquisa e assegurem o maior grau de segurança às informações apresentadas.

Dentre esses documentos, estão as Resoluções 07/2020 e 08/2020, do Conselho de Graduação, que instituíram as AARE Etapa 1 e 2. Assim, a Universidade Federal de Uberlândia, que até então havia paralisado todas as atividades presenciais, em 10 de julho de 2020, por meio da resolução 07/2020, instituiu as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais AARE/2020 em caráter excepcional e facultativo, uma vez que se tratou de situação absolutamente nova e sem precedentes.

Outro documento que norteia as análises e discussões acerca do tema desta pesquisa é o Relatório de Avaliação das AARE e trabalho remoto (UFU, 2021). O relatório mostra dados importantes que serão explicitados no decorrer desta análise. Importante destacar que para apresentar a análise de dados referente aos estudantes, o estudo foi feito a partir de 2 questionários, aplicados aos discentes. No questionário 1, objetivou identificar questões referentes às condições socioeconômicas, acesso à assistência estudantil, da qualidade de vida e de monitoramento da Covid-19.

O questionário 2 buscou avaliar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota, abordando temas como os números e motivos da evasão estudantil durante as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE/2020), a avaliação das plataformas utilizadas nas atividades remotas, o planejamento das disciplinas, a metodologia desenvolvida, a relação pedagógica professor-estudante e a avaliação da aprendizagem, entre outros aspectos. Isso incluiu considerações sobre grupos específicos, como os estudantes que participaram do estágio supervisionado.

Conforme relatado no Relatório de Avaliação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) e Trabalho Remoto (UFU, 2021), um total de 3.057 estudantes participaram da pesquisa. Dentre eles, 2.590 responderam ao Questionário 1 e 1.828 responderam ao Questionário 2, sendo que 1.361 estudantes responderam a ambos os questionários. Cabe destacar que, no momento em que os estudantes responderam aos questionários, o universo total de estudantes da UFU era de 30.047, incluindo graduação, pós-graduação e Estes.

Quanto aos gráficos que se referem aos dados do Relatório de Avaliação da AARE e trabalho remoto (UFU, 2021), estes serão apresentados com o objetivo de estabelecer uma conexão entre eles e os dados referentes à área de Humanas obtidos a partir do Projeto FAPEMIG - “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas”. No que diz respeito a este último, os gráficos foram elaborados a partir de dados brutos pela pesquisadora responsável.

Importante retomar a informação de que o Projeto Fapemig do qual estudo faz parte, aprovado no âmbito do edital FAPEMIG 01/2022 - Demanda Universal (Processo APQ-00853-22), objetiva, primeiramente, construir um mapeamento de disciplinas ofertadas de forma remota pela UFU ao longo dos primeiros 18 meses de pandemia e suspensão de atividades presenciais. E para que este mapeamento seja viável, foram solicitados à Diretoria

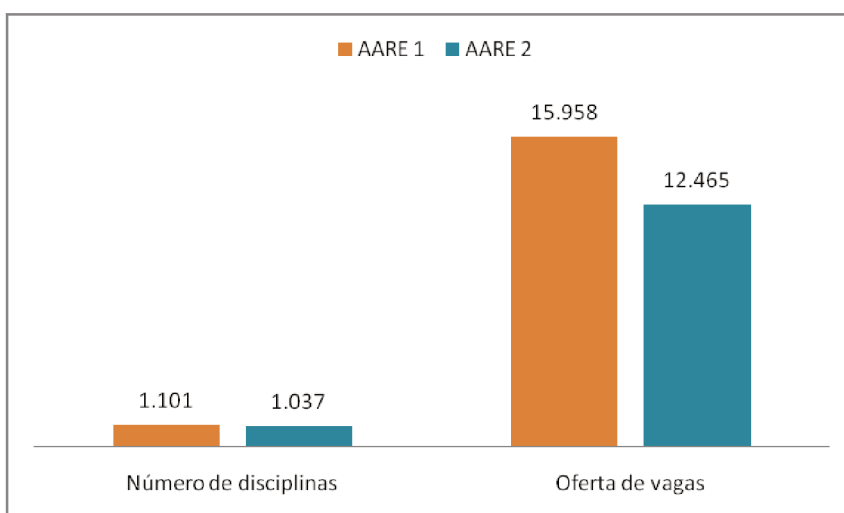
de Administração e Controle Acadêmico- DIRAC, alguns documentos conforme Apêndice C p. 85.

Contudo, para a condução dessa pesquisa, foram utilizados apenas os dados brutos que possuem relação e relevância com a temática desse estudo. Em outras palavras, foram considerados apenas os dados referentes ao período de oferta de disciplinas da AAREs etapa I e etapa II, especificamente dentro da área de Humanas.

Conforme o Relatório de Avaliação da AARE e trabalho remoto (UFU, 2021), no primeiro semestre letivo de 2020, haviam 21.789 estudantes matriculados em ao menos 01 disciplina na graduação. Já para o 1º período letivo especial, foram matriculados 18.364 na graduação. Em relação ao total de estudantes da graduação, 70% dos alunos se matricularam nas AARE/etapa 1, enquanto 60% dos estudantes se matricularam nas AARE/etapa 2 (Avaliação AARE e trabalho remoto UFU, 2021).

No gráfico 1, abaixo, temos o número de disciplinas ofertadas na área de Humanas – UFU e quantificadas por AARE etapa 1 e 2. Por meio do gráfico podemos verificar que tanto o número de disciplinas ofertadas na AARE etapa 1 quanto o número de aluno é ligeiramente maior que o número de disciplinas ofertadas na AARE etapa 2 bem como o número de ofertas de vagas. Este número não tem relação com o número de alunos da área de Humanas matriculados nas AAREs, uma vez que um único aluno poderia se matricular em mais de uma disciplina, desde que esta fosse ofertada nas AAREs e estivesse dentro da sua grade curricular.

Gráfico 1 – Número de disciplinas ofertadas em Ciências Humanas por AARE etapa 1/2 e a oferta de vagas.



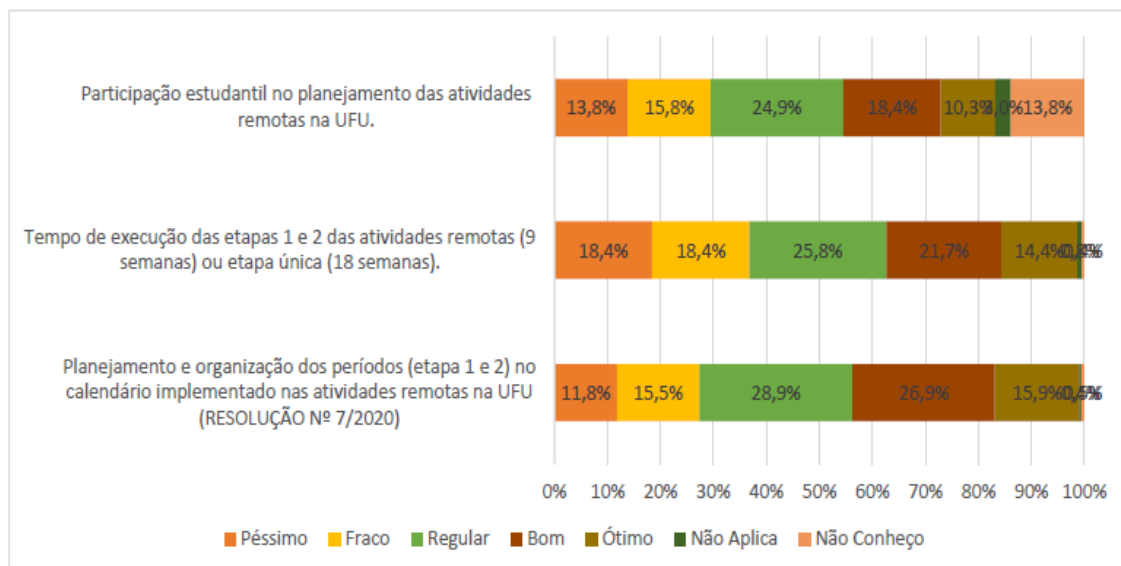
Fonte: Dados Projeto FAPEMIG

Deve-se levar em consideração que a participação dos alunos nas AAREs foi facultativa, portanto, um aluno que tenha participado na AARE etapa 1 poderia, por motivos diversos, optar por não participar da etapa 2.

No Gráfico 2, conforme apontado pelo Relatório de Avaliação da AARE e trabalho remoto (UFU, 2021), os estudantes avaliaram o planejamento e organização dos períodos (etapa 1 e 2) no calendário implementado nas atividades remotas na UFU em 2020 (RESOLUÇÃO N° 7/2020), da seguinte maneira: 28,9% avaliaram como regular, 26,9% consideraram bom, 15,9% avaliaram como ótimo, 15,5% julgaram fraco e 11,8% analisaram como péssimo. A soma dos que consideraram bom e ótimo totaliza 42,8%, por outro lado, um número significativo (27,3%) avaliou como fraco ou péssimo.

Ressalta-se, ainda, a avaliação do tempo de execução das etapas 1 e 2 das atividades remotas (9 semanas), que para 25,8% foi regular, 21,7% julgaram bom, 18,4% avaliaram como fraco, 18,4% como péssimo e 14,4% consideraram ótimo. Vale salientar que mais de 60% dos alunos (respondentes) avaliaram que o tempo de execução entre as etapas foi regular, fraco ou péssimo.

Gráfico 2 – Avaliação dos estudantes do planejamento institucional das AARE/2020



Fonte:UFU (2021,p.73)

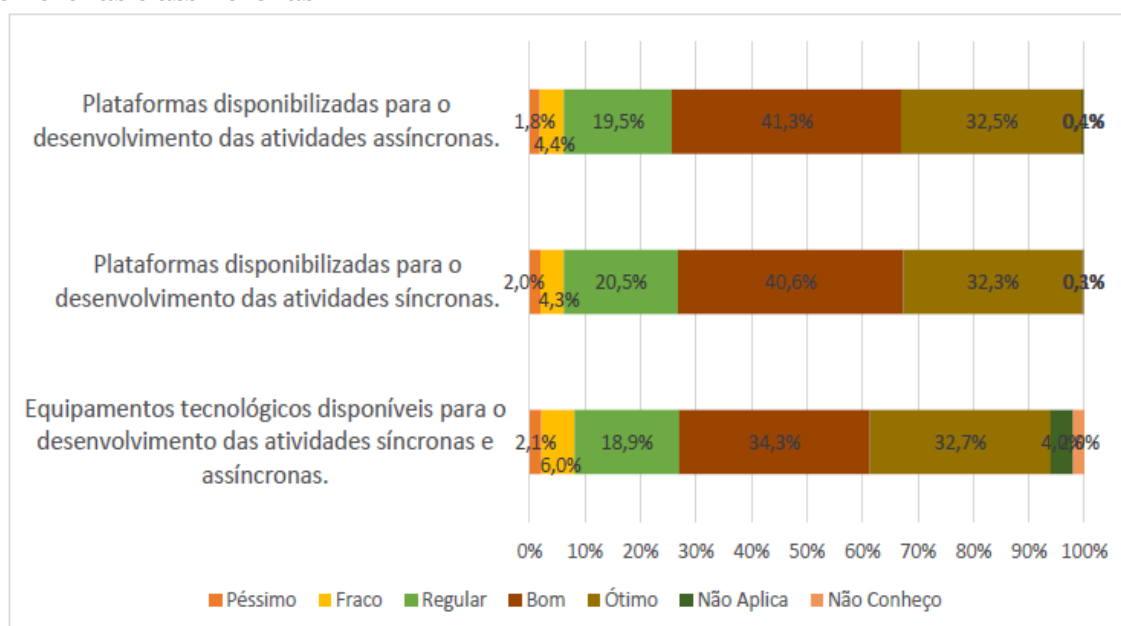
Diante da avaliação acima, deve-se considerar os inúmeros desafios e adversidades impostos pela necessidade de manter o ensino em conformidade com o calendário de 2020, como já mencionado, houve uma reorganização do currículo e de seus componentes. Isso foi feito com o propósito de atender às necessidades e aos objetivos específicos, buscando

desenvolver um modelo/formato de educação não presencial. Esse modelo é substancialmente diferente da experiência presencial tradicional, adaptando-se aos contextos sociais de cada ambiente educacional (Ilha, Antunes e Teixeira, 2022). Os docentes tiveram que adaptar seus planejamentos que eram cumpridos dentro do semestre em aulas presenciais, para uma nova perspectiva de aulas com um tempo e um prazo bem menor.

Como indicam os dados do Gráfico 3, os estudantes avaliaram, ainda, os equipamentos disponíveis para o desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas durante a AARE/2020, sendo que 34,3% avaliaram como bons e 32,7% como ótimos, já 18,9% como regulares, 6% como fracos e 2,1% como péssimos. Quanto à avaliação das plataformas disponibilizadas para o desenvolvimento das atividades síncronas, a avaliação foi de 40,6% como boas, 32,3% como ótimas, 20,5% como regulares, 4,3% como fracas e 2% como péssimas. Avaliação semelhante ocorreu quanto às plataformas utilizadas para o desenvolvimento das atividades assíncronas, sendo que 41,3% consideraram boas; 32,5% como ótimas, 19,5% como regulares, 4,4% avaliaram como fracas e 1,8% como péssimas.

Esses resultados demonstram uma avaliação mais satisfatória dos estudantes quanto às plataformas e equipamentos empregados, tanto nas atividades síncronas quanto nas assíncronas, posto que a soma entre “bom e ótimo” envolve 67% para os equipamentos, 72,9% para as plataformas síncronas e 73,8% para as assíncronas.

Gráfico 3 – Avaliação dos equipamentos e plataformas utilizados nas atividades síncronas e assíncronas.



Fonte:UFU (2021, p.68).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a introdução às Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (2020) na UFU ocorreu em diversos contextos e cenários por parte dos alunos e docentes, muitas vezes sem atender às condições mínimas necessárias, mesmo para essa modalidade emergencial de ensino.

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 38).

No que se refere a qualidade de acesso aos recursos digitais, identificou-se uma das principais dificuldades na implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Entre outras questões, destaca-se a dificuldade de interação com os alunos, o que pode estar relacionado à falta de acesso adequado aos recursos digitais. É importante ressaltar que, conforme observado por Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020, p.12): "Quando as instituições públicas e privadas ignoram ou minimizam as dificuldades de acesso dessa população, o princípio da equidade é comprometido..."

Embora as dificuldades sejam consideráveis em relação ao acesso à conexão, computadores ou até mesmo celulares adequados para garantir uma educação de qualidade, os "espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os usuários" (Kenski, 2012, p. 95). Essa interação contínua pode ter ajudado a superar algumas das barreiras enfrentadas, permitindo uma experiência de aprendizado mais dinâmica e participativa para muitos discentes.

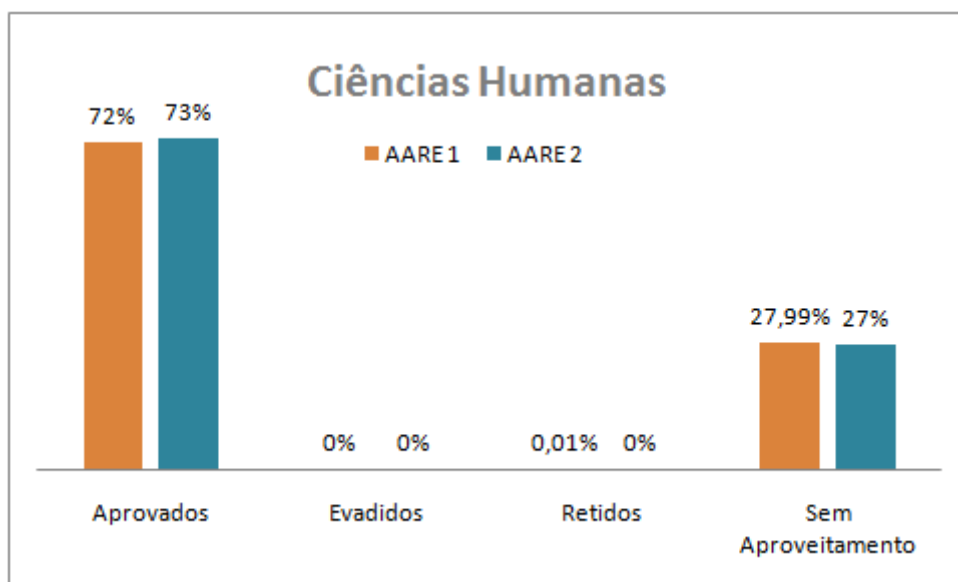
Com relação ao índice de aprovação dentro de Ciências Humanas, no gráfico 4 (abaixo) observa-se que nas duas etapas da AARE/2020, houve uma média de aprovação de 72 a 73% nas disciplinas. Dentro dos dados obtidos, constam apenas 0,01% de retidos (1 retenção) em apenas uma disciplina. Além disso, como mostra o Gráfico 16, não constam dados sobre alunos que evadiram dos cursos e/ou disciplinas, mas a média percentual de discentes **sem aproveitamento** nas disciplinas.

Segundo a Resolução 07/2020 do Conselho de Graduação, os discentes que não obtiveram aproveitamento e/ou assiduidade suficientes para a aprovação em determinada disciplina deveriam ter a expressão “Sem aproveitamento” registrada no campo correspondente ao aproveitamento no Histórico Escolar. Essa medida foi implementada

visando evitar prejuízos ao Coeficiente de Rendimento Acadêmico - CRA¹¹ do discente. No entanto, conforme a mesma resolução, a aprovação em quaisquer AARE seria contabilizada para a integralização curricular, respeitando a natureza da atividade. Em termos gerais, isso significa que o tempo dedicado às disciplinas oferecidas na AARE seria considerado no CRA do aluno e impactaria no tempo de conclusão do curso.

Os números apontam que não houve diferença significativa entre os percentuais de matrículas que **não** obtiveram aproveitamento suficiente para ser aprovado, sendo que a AARE etapa 1 (27,99%) possui média ligeiramente maior se comparada com a AARE etapa 2 (27%).

Gráfico 4 – Média percentual de aprovações, evasão, retenção e sem aproveitamento por AARE/2020 em Ciências Humanas



Fonte: Projeto FAPEMIG

Esses resultados impossibilitam o cálculo e a compreensão sobre os percentuais de discentes que evadiram dos cursos durante o período de oferta das AAREs, mas alertam para os dados sobre os que ficaram sem aproveitamento dentro da área de Humanas. Ou seja, o aluno não obteve condições para ser aprovado, mas não consta como reprovado. Assim, dentre os motivos que podem ter acarretado a não aprovação do aluno, possivelmente, um

¹¹Das Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia tem-se que o desempenho global do discente será expresso pelo Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) e pela Média Geral Acumulada (MGA), os quais constarão do Histórico Escolar. Parágrafo único. O CRA será calculado ao término de cada período letivo, com três casas decimais e cumulativamente em relação aos períodos anteriores.

deles é que este tenha se matriculado em várias disciplinas e posteriormente não conseguiu conciliar todas as atividades acadêmicas, deixando de cursá-las no todo ou parcialmente. O que não significa evadir do curso ou mesmo da universidade, mas pode-se tratar de uma evasão de disciplina.

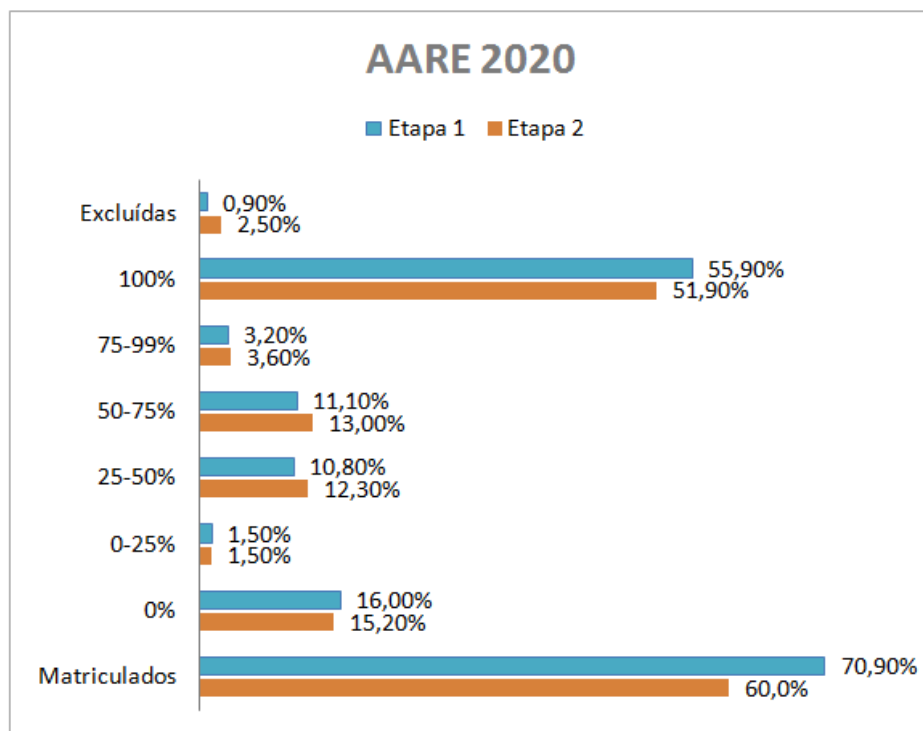
Diante das particularidades relacionadas à oferta das AARE, visto que se trata de um período em que a matrícula foi facultativa para o aluno, quando falamos sobre dados gerais da UFU, esses números evidenciam que ocorreu evasão no que diz respeito às disciplinas e não aos cursos. Vale ressaltar que o Projeto Fapemig solicitou os dados por disciplina, não por curso. Portanto, os dados não abordam a trajetória individual dos alunos, conforme apresentado no Relatório de Avaliação das AARE e trabalho remoto da UFU, mas sim fornecem informações gerais sobre disciplinas.

Em relação ao total de estudantes da UFU, 70% dos alunos se matricularam nas AARE/etapa 1. Desse total, 16% evadiram-se de todas as disciplinas em que se matricularam, 26,4% evadiram-se parcialmente¹², 55,9% concluíram todas as disciplinas em que se matricularam e 1,6% consta como excluídas por motivos técnicos. Por outro lado, 60% dos estudantes se matricularam nas AARE/etapa 2. Destes estudantes, 15,2% evadiram-se de todas as disciplinas, 30,4% evadiram-se parcialmente, 51,9% concluíram¹³ todas as disciplinas em que estavam matriculados e 2,5% constam como excluídas por motivos técnicos. Esses dados se apresentam no Gráfico 5.

¹² O termo **evadir parcialmente** faz alusão aos discentes que se matricularam em várias disciplinas, e que no decorrer do período letivo, desistiram de algumas destas.

¹³ Com relação à **conclusão** do discente em todas as disciplinas, o Relatório de Avaliação da AARE e trabalho remoto UFU (2021), não fornece informações detalhadas sobre a aprovação destes alunos, o que se pode inferir, que ainda que o aluno tenha concluído, não significa dizer que ele tenha sido aprovado. O que se pode inferir que, ainda que o aluno tenha concluído, não significa dizer que ele foi aprovado.

Gráfico 5 – Percentual de estudantes matriculados nas AAREs Etapa 1 e Etapa 2



Fonte: Dados UFU (2021, p.81).

É importante frisar que o objetivo principal deste estudo não é estabelecer comparações com períodos anteriores do calendário acadêmico, visto que isso se deve ao regime de excepcionalidade decorrente da pandemia. No entanto, os resultados permitem avaliar as particularidades dos dados em relação ao contexto vivenciado.

Existiram diversas peculiaridades relacionadas às condições das ofertas/matrículas das disciplinas no formato remoto durante as AARE, como estudantes matriculados em menor quantidade de disciplinas, adesão facultativa, alunos que possuíam equipamentos tecnológicos, acesso à internet, entre outras. Essas particularidades contribuíram para uma taxa satisfatória de conclusão das matrículas nesse período. Assim, a comparação da taxa de conclusão/evasão das AARE/2020 com o ano anterior (2019), quando as aulas eram presenciais, não pode ser realizada em condições equivalentes.

Faz-se necessário enfatizar que, segundo os dados brutos obtidos pelo Projeto Fapemig com relação às disciplinas, não foi possível realizar nenhum cálculo, ainda que parcial, sobre os índices de evasão e retenção na área de Ciências Humanas, com relação ao período da AARE/2020. No entanto, a seguir serão apresentados alguns dados gerais que foram levantados durante esta pesquisa sobre a evasão e retenção na universidade como um todo, e

que nos possibilita entender o cenário vivenciado durante o período de suspensão das aulas presenciais e instituição das AARE etapa 1 e 2.

Na tabela abaixo, podemos verificar que houve uma queda significativa em relação ao número de concluintes ocorrida neste período, visto que somente 477 alunos conseguiram concluir sua graduação no ano de 2020. Quando comparamos esse resultado com o número de concluintes do ano de 2019 – 2.893, observa-se uma queda de 84%. Esses dados foram obtidos por meio do painel de estatísticas do Censo Superior (BI- *Business Intelligence*) no site do INEP/MEC (2023).

Tabela 2 - Estatísticas Gerais em relação aos dados sobre cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes.

Ano	IES	Cursos	Vagas	Ingressantes	Matrículas	Concluintes
2010	1	111	4.681	4.191	17.783	2.151
2011	1	124	5.528	5.880	20.697	2.623
2012	1	124	4.639	5.500	20.672	1.956
2013	1	126	7.115	5.395	21.568	3.898
2014	1	125	8.157	5.035	21.165	2.279
2015	1	111	8.255	5.377	22.422	3.667
2016	1	107	6.628	5.177	21.597	2.351
2017	1	105	6.631	5.039	22.130	3.062
2018	1	98	7.750	5.601	22.840	2.815
2019	1	97	6.775	4.998	22.472	2.893
2020	1	97	7.391	3.707	20.520	477
2021	1	97	7.266	5.207	21.169	2.372

Fonte: Inep/MEC/2023

Considerando todas as consequências que surgiram desde o início da pandemia, é crucial examinar os diversos impactos que nos atingem de maneira direta ou indireta. A redução do número de estudantes em formação em instituições de ensino superior tem repercussões significativas na vida social global a longo prazo. Profissionais que poderiam estar se capacitando e contribuindo com sua mão de obra qualificada interromperam seus estudos devido aos efeitos da pandemia. As instituições de ensino foram diretamente afetadas pelo coronavírus, pois estavam sujeitas a regulamentações governamentais para garantir sua

operação contínua. Além disso, o temor gerado pela alta taxa de infecções levou muitos potenciais estudantes a adiarem sua entrada na educação superior ou a abandonarem seus estudos devido às dificuldades enfrentadas (Costa, 2022).

Especificamente em relação ao número de concluintes na UFU, a queda registrada em 2020 durante a suspensão das aulas presenciais foi abrupta e acarretou em consequências semelhantes às apontadas por Costa (2022). Muitos alunos poderiam ter finalizado seus estudos e contribuído com suas habilidades para o mercado de trabalho, contudo, foram impedidos de fazê-lo devido às interrupções causadas pela pandemia. Esta lacuna na formação educacional pode ter impactos significativos tanto para esses indivíduos quanto para a sociedade como um todo, refletindo-se em desafios adicionais na recuperação pós-pandemia.

Com relação aos dados sobre evasão e retenção registrados durante o período de estudo, este mostra um aumento nos números. O índice de evasão do ano de 2020 teve uma elevação de quase 10 p.p. em relação ao ano anterior, de 2019. É o que vemos também sobre o índice de retenção, com um aumento de 21 p.p. quando comparado ao ano de 2019.

Em relação ao índice de evasão, o indicador é um resultado parcial, uma vez que, desde o início da pandemia de Covid-19, não foi contabilizado o tempo relativo às atividades discentes, conforme podemos evidenciar no gráfico 6. Contudo, apesar de não se tratar exclusivamente de dados da área de Humanas, mas sim de dados gerais da universidade, o Relatório de Gestão da UFU 2021 evidencia uma elevação nos índices de evasão e retenção durante o ano de 2020, ainda que parciais, em comparação com o ano anterior (2019) e posterior (2021), conforme o documento oficial. Quanto ao índice de retenção, este apresenta o percentual de estudantes que, apesar de esgotada a duração padrão de seu curso, permanecem matriculados (UFU, 2021).

Gráfico 6 – Índice de evasão e Retenção



Fonte: Relatório de Gestão 2021/UFU

É importante ressaltar a visão de evasão adotada pela instituição, visto que a Universidade Federal de Uberlândia segue a fórmula de contagem da evasão elaborada pelo Instituto Lobo. Essa abordagem parte do conceito desenvolvido pelo MEC, que estabelece o cômputo da evasão em dois níveis: taxa de titulação anual, que leva em consideração o número de estudantes que ingressam em um curso ou instituição e o número de concluintes após o período de integralização; e evasão anual, sendo a “medida do número de estudantes que, tendo terminado um período letivo sem concluir o curso, não volta a se matricular” (Silva Filho; Lobo, 2012, p. 1-3). Isso significa que, para a UFU, será evasão qualquer perda de vínculo, seja com o curso ou com a Instituição, mesmo que o discente permaneça no ensino superior.

Os índices divulgados referentes a esses aspectos são parciais, dadas as particularidades deste período desafiador. Essa compreensão mais detalhada e contextualizada é essencial para orientar estratégias e políticas institucionais, visando o suporte adequado aos estudantes e a promoção de condições favoráveis ao sucesso acadêmico em tempos desafiadores.

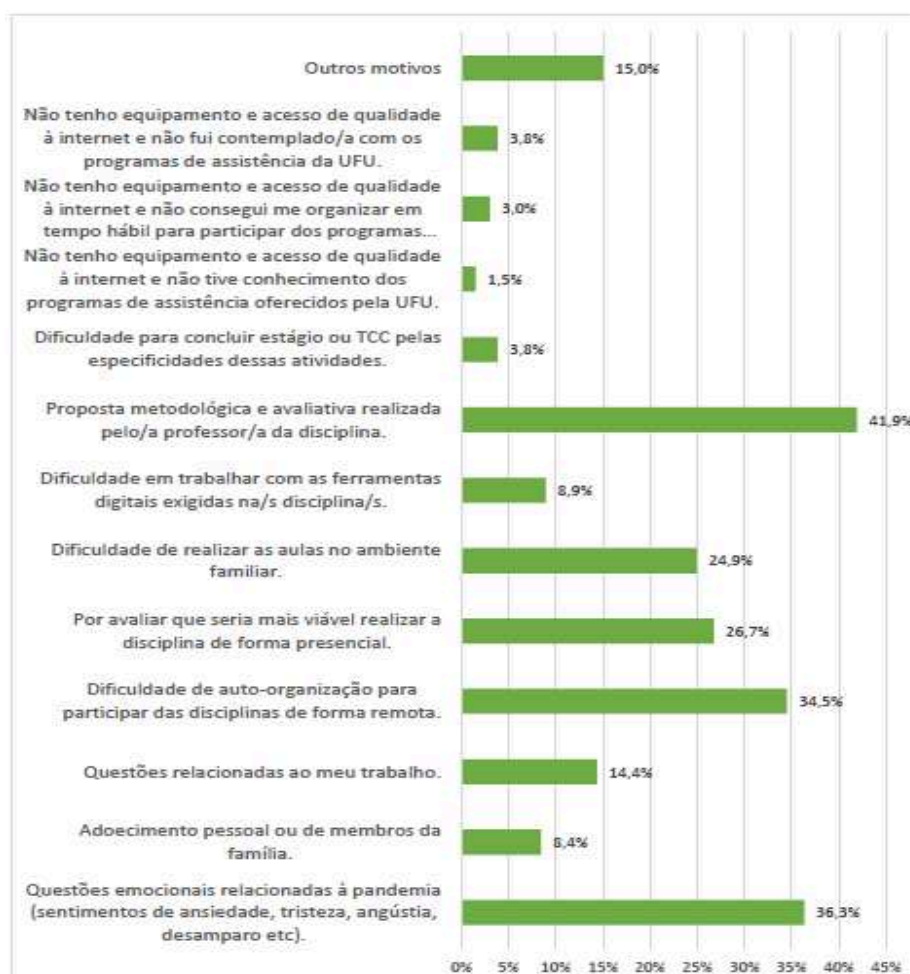
Frente aos dados apresentados, ressalta-se a importância do planejamento, no âmbito institucional, de processos de monitoramento e implementação de medidas, e suporte aos estudantes com dificuldade recorrente no fluxo acadêmico. Essa abordagem é fundamental para contornar os índices de evasão e promover o sucesso dos estudantes.

Conhecer os motivos que levaram os alunos a evadirem no período das AARE é outro fator de grande relevância na compreensão dos altos índices. Nesse sentido, a equipe de trabalho multidisciplinar (Grupo de Trabalho Atividades de Avaliação do Ensino Remoto) que elaborou o Relatório de Avaliação da AARE e trabalho remoto (UFU, 2021), inseriu, em sua pesquisa, um questionário no qual os discentes participantes das AAREs puderam responder sobre os motivos que os levaram a evadir.

Dessa forma, para ampliar os dados quanto à temática dessa pesquisa, o Gráfico 7 apresenta os motivos pelos quais os discentes que responderam ao questionário justificaram a razão da evasão. O questionário com questões sobre este tema, foi respondido por 2.590 estudantes (UFU, 2021). Em ordem decrescente, foram apontados os seguintes aspectos: a proposta metodológica e avaliativa realizada pelo professor da disciplina (41,9%), devido às

questões emocionais relacionadas pandemia (36,3%), a dificuldade de auto-organização para participar das disciplinas de forma remota (34,5%), a avaliação do estudante que seria mais viável realizar a disciplina de forma presencial (26,7%), a dificuldade de realizar as aulas no ambiente familiar (24,9%), outros motivos foram demonstrados por 15%, devido a questões relacionadas ao trabalho (14,4%), a dificuldade em trabalhar com as ferramentas digitais exigidas nas disciplinas (8,9%), o adoecimento pessoal ou de membros da família (8,4%), não ter equipamento e acesso de qualidade a internet e por não ter sido contemplado com os programas de assistência da UFU (3,8%), ter dificuldade para concluir estágio ou TCC pelas especificidades dessas atividades (3,8%), não ter equipamento e acesso de qualidade à internet e não ter conseguido se organizar em tempo hábil para participar dos programas de assistência da UFU (3,0%). Por fim, não ter equipamento e acesso de qualidade à internet e desconhecimento dos programas de assistência oferecidos pela UFU foram mencionados por 1,5% dos estudantes.

Gráfico 7 – Motivos da evasão, dentre os (as) estudantes que evadiram durante a AARE/2020



Fonte:UFU (2021, p.89).

O gráfico 7, acima, mostra que diversos foram os fatores intervenientes que levaram os jovens estudantes da UFU a evadir-se. Dentre os citados, os de maior índice, e por que não dizer maior peso na decisão de desistir dos estudos, foram: a proposta metodológica e avaliativa realizada pelos professores, questões emocionais relacionadas à pandemia (sentimentos de ansiedade, tristeza, angústia, desamparo etc.), dificuldades de auto-organização para realização das atividades remotas e a percepção de que seria mais viável realizar as disciplinas de forma presencial.

Diante desses fatores, este estudo evidencia que seria de grande relevância para a comunidade científica a realização de estudos sobre os fatores intervenientes que impactaram na evasão e retenção durante a suspensão das aulas presenciais, os quais deveriam incluir as diversas narrativas dos alunos que desistiram do sonho de se formarem em uma instituição pública. No entanto, por motivos de delimitação de tema, não cabe ser abordado na presente pesquisa.

A partir deste estudo, considerando os dados apresentados acima, é possível deduzir que a literatura sugere inúmeras variáveis que podem influenciar na evasão escolar universitária. Freitas (2009) já indicava a existência de diferentes fatores que podem afetar a decisão dos estudantes de abandonar o curso de graduação. Entretanto, no contexto específico da Universidade Federal de Uberlândia, vivenciado no período de suspensão das aulas presenciais e implementação das AAREs, identificou-se que os principais fatores que influenciaram a decisão dos estudantes que evadiram durante a AARE/2020 são devido às particularidades relativas ao período.

Até aqui, foi possível compreender o cenário da evasão e retenção na Universidade Federal de Uberlândia, especificamente com relação aos cursos de Ciências Humanas durante o período de suspensão das aulas presenciais e instituição das AARE, com suas particularidades e singularidades levantadas a partir de fonte documental que nos permitiu interpretar essas vivências, tais como: gráficos, resoluções, relatórios, dados etc.

Contudo, parte da pesquisa teve como objetivo identificar as principais estratégias pedagógicas incorporadas nas aulas remotas durante o período das AARE (2020) nos cursos da área de Ciências Humanas. Isso permite estimar quais foram as estratégias utilizadas para promover o sucesso na aprendizagem dos alunos e, por que não dizer, a redução da evasão e

retenção nas turmas lecionadas por esses docentes. Como mencionado anteriormente, a metodologia empregada foi entrevista guiada por roteiro, com um questionário composto por 15 questões abertas. Nem todas as perguntas abrangem a temática, portanto, apenas algumas serão utilizadas no contexto desta pesquisa. Após a realização das entrevistas com os três docentes que concordaram em participar da pesquisa, estas foram transcritas e contextualizadas para melhor aproveitamento no presente estudo.

4.2 Novas estratégias pedagógicas para enfrentar desafios: o que dizem os docentes de Ciências Humanas sobre as aulas remotas

Por meio das entrevistas, foi possível perceber uma diversidade de detalhes sobre o tema abordado, o que proporcionou uma análise do fazer pedagógico, considerando como os professores organizaram, planejaram e desenvolveram as atividades síncronas e assíncronas.

O processo de análise e compreensão dos dados coletados nas entrevistas aconteceu após a filtragem das informações, da organização dos dados, de sua tabulação, análise e interpretação, a fim de construir significados para as informações coletadas.

A análise e a interpretação dos dados coletados são processos relacionados e aconteceram ao mesmo tempo. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.150):

Análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas [...] análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. [...] interpretação é a atividade que procura dar significado mais amplo às respostas.

Quanto às definições de análise e interpretação dos dados coletados, Laville e Dionne (1999) afirmam que estes processos têm por finalidade chegar a conclusões que contribuam para a construção do saber. A preparação dos dados aconteceu após a filtragem das informações e criação de quadros para organizá-las de forma que as respostas possam ajudar na interpretação dos demais dados da pesquisa.

E para consolidar a interpretação dos dados, foi feito um retorno ao objetivo inicial da pesquisa, a fim de construir considerações a respeito deles. Conforme Ludken e André (1986) afirmam, para alcançar uma interpretação clara e coerente dos dados, é necessário revisar as ideias iniciais, incorporando novos elementos ao longo do processo.

Caracterização dos docentes

Com base nas informações obtidas durante a entrevista, foi possível caracterizar os participantes. Na tabela 3, estão organizadas as informações pessoais como idade, sexo, formação acadêmica, nível de escolaridade e tempo de docência de cada professora.

Tabela 3 – Caracterização das docentes entrevistadas.

	Docente A	Docente B	Docente C
Idade	39	41	47
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Formação acadêmica	Ciências Sociais	Arquitetura e Urbanismo	e Administração e Engenharia Civil
Nível de escolaridade	Doutorado	Pós-doutorado	Doutorado
Tempo na docência	5 anos	10 anos	14 anos

Fonte: Roteiro para entrevista (Projeto Fapemig, 2024)

Como se pode observar, a faixa etária dos participantes ficou dividida da seguinte maneira: uma docente dentro da faixa etária dos 30 aos 40 anos e as outras duas docentes dentro da faixa etária de 40 a 50 anos.

Quanto ao nível de escolaridade dos docentes que responderam a pesquisa, das participantes, três docentes respondentes, todas afirmaram possuir pós-graduação stricto sensu (mestrado) e pós-graduação stricto sensu (doutorado) e dentre estas apenas uma afirmou possuir também pós-doutorado. Na análise dessas informações, ficou perceptível que o perfil dos professores da área de Ciências Humanas reflete profissionais qualificados, visto que todos possuem mestrado e doutorado. Ressalta-se que a quarta coluna corresponde à formação acadêmica e que estes professores atuaram na área de Ciências Humanas

Tipo de atividade e plataformas utilizadas

Em seguida, serão apresentadas as principais informações coletadas nas entrevistas, a começar pelo tipo de atividade (síncrona/assíncrona) e as plataformas utilizadas durante o período das AAREs.

Tabela 4 – Tipo de atividade e plataformas utilizadas pelas professoras entrevistadas.

Tipo de atividade	Somente Síncrona	nenhum
	Somente Assíncrona	nenhum

	Síncrona e Assíncrona	3 professores
Plataforma para gerenciamento de material	Teams	2 professores
	Google Drive	1 professor
	Moodle	2 professores
Plataforma AVA	Teams	2 professores
	Google Classroom	nenhum
	Moodle	2 professores
Plataforma de webconferência	Teams	3 professores
	Google Meet	1 professor
	RNP	1 professor

Fonte: Roteiro para entrevista AARE

A tabela 4 mostra que todas as docentes entrevistadas (100%) trabalharam com atividades do tipo síncronas e assíncronas.

A plataforma mais utilizada foi o Teams, para webconferência, gerenciamento de material e AVA. Ao questionar se foi ofertado algum curso para utilização de plataformas durante a AAREs, duas docentes responderam que fizeram o curso que foi ofertado pela UFU sobre a Microsoft Teams.

Não realizei nenhum curso e não me lembro de ter recebido qualquer orientação ou convite para participar de um curso. (Docente A, 2024).

Eu fiz o curso do Microsoft Teams (Docente B, 2024).

Eu fiz o curso do Microsoft Teams e todos os que eram ofertados sem repetir o curso (Docente C, 2024).

A Docente A relatou durante a entrevista que, na época, trabalhou como professora substituta e, portanto, não teve acesso ou informação sobre a disponibilidade de cursos ofertados para utilização de plataformas. Dado este fato, trabalhou com 3 plataformas para web conferência, o que demonstra que, na tentativa de adaptar melhor as funcionalidades das plataformas, sempre buscava outra opção.

Rodrigues e Goulart (2020) destacam que:

É também uma expectativa que o trabalho home office não é e nem deve ser solitário, desarticulado, desintegrado e desvinculado tanto do planejamento quanto da execução das atividades desenvolvidas em sala de aula e no ambiente escolar como todo, sob a regência do projeto pedagógico. Por essa razão, é racional, mas

não necessariamente real, a integração entre pedagogos, corpo docente, estudantes e gestão, pois o trabalho conjunto, planejado e articulado destes potencializará oportunidades e situações de aprendizagem diversas, inclusive aquelas relacionadas à formação de leitores (RODRIGUES e GOULART, 2020, p. 18).

Nesse sentido, as docentes B e C, narraram que receberam todo o suporte por parte de coordenadores, colegas de trabalho. A Docente B fala sobre uma reunião para trocas de experiência:

Como professora substituta, recebi poucas informações e não participei das reuniões do colegiado. Foi bem confuso, e não recebi nenhuma orientação (Docente A, 2024).

Eu fiz aquele curso que a UFU ofereceu sobre o Microsoft Teams, e na unidade também havia orientações para os professores. Nós nos organizávamos como se fosse um café virtual para trocar experiências sobre como estávamos utilizando as ferramentas. No meu núcleo, composto por três professores e uma mestranda, optamos por dar aulas sempre em conjunto, justamente para fornecer esse apoio (Docente B, 2024).

A xxx¹⁴ foi uma das pioneiras e tudo o que ela fazia, as outras depois fizeram. Tínhamos manuais, rodas de conversa, grupos de estudo, embora nem todos os professores participassem. Tivemos a oportunidade de nos preparar, até porque a universidade demorou bastante tempo para dar início às atividades remotas (Docente C).

Conforme relatado pelas Docentes B e C, houve uma comunicação eficaz entre a direção, coordenação e o corpo docente, o que é essencial para o bom funcionamento de qualquer instituição educacional. Quando há apoio e disponibilidade para ajudar a resolver dúvidas e questões, isso cria um ambiente propício para o crescimento e desenvolvimento tanto dos professores quanto dos alunos.

Em relação às dificuldades em trabalhar com as plataformas, todos (67%) avaliaram que houve dificuldades, visto que não estavam preparados ou não tinham familiaridade com as plataformas, e o tempo dedicado a inserir os materiais e preparar as aulas com o uso das plataformas foi bem maior. Os relatos a seguir são sobre a avaliação da plataforma AVA utilizada pelos docentes durante a AARE/2020. "Avalio que foi um período difícil, pois utilizar as plataformas demandava um grande tempo para inserir todo o material" (Docente A). "Avalio como positivo tanto que até hoje eu utilizo o Teams." (Docente B). "O Moodle é muito ruim, mas era o que tínhamos. Utilizei alguns recursos e outros não. Ainda tenho muita dificuldade com o Moodle, mas os outros eu nem utilizei. Acho que temos que seguir um

¹⁴ Unidade acadêmica. O nome da unidade foi suprimido para preservar a identidade do respondente.

padrão; se cada professor usar uma plataforma diferente, o aluno vai ficando cada vez mais perdido” (Docente C).

Com relação ao trabalho realizado pelos docentes em períodos emergências, Santos (2021) aponta que algumas soluções não se mostraram eficazes, e algumas demandas não puderam ser atendidas. O caráter emergencial resultou em muitas atividades sendo meras reproduções de apostilas e apresentações de Power Points anteriormente preparadas, sem considerar a possibilidade de interatividade que poderia ser alcançada por meio dos recursos digitais disponíveis. Desta forma,

postar apenas textos em pdf, apresentações de slides lineares, videoaulas e ou pirotecnias descontextualizadas é subutilização do digital em rede e instrucionismo curricular. Precisamos engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos, produzindo colaborativamente conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Só assim, teremos educação online (SANTOS, 2020, p. 2).

Essa citação destaca uma abordagem importante para o ensino remoto, enfatizando a necessidade de ir além de simplesmente disponibilizar materiais estáticos ou passivos aos alunos. Em vez disso, é crucial envolver os alunos de forma ativa, utilizando as possibilidades oferecidas pelo ambiente digital para criar experiências de aprendizado mais interativas e significativas.

Tipo de aula e metodologia de ensino, aplicadas nas aulas remotas

Tabela 5 – Tipo de aula e Metodologia de ensino aplicada nas aulas remotas

Tipo de aula	Aula Expositiva	1 professor
	Aula Dialogada	2 professores
	Aula Demonstrativa	Nenhum
	Aula Prática	Nenhum
Metodologia de ensino	Tradicional	1 professor
	Sociointeracionista	2 professores
	Ativa	Nenhum

Fonte: Roteiro para entrevista AARE (II)

De acordo com a tabela 5, observa-se que dois professores (67%) afirmaram que durante sua atuação nas AAREs, o tipo de aula dialogada foi predominante. No entanto, mesmo em aulas remotas, muitos alunos optavam por manter as câmeras fechadas. Um dos professores (33%) relatou que, devido a essa preferência dos alunos, as aulas se tornaram

mais expositivas. Ao questionar sobre a motivação para a predominância do tipo de aula utilizado, essas foram as respostas:

Sempre busquei adotar a aula dialogada, que predominou. Entretanto, nem sempre os alunos estavam dispostos a participar do diálogo durante as aulas. Isso evidencia que a motivação é um fator crucial para o aluno (Docente A, 2024).

Era uma tentativa do tipo de aula dialogada, onde os alunos logo no início traziam o conhecimento deles sobre o tema da aula. Foi o tipo de aula que predominou, mas em alguns momentos foi frustrante. Depois de algumas outras tentativas que não deram certo, a aula dialogada foi a que mais deu certo com os alunos (Docente B, 2024).

Eu até tentei a aula dialogada, mas ninguém queria dialogar comigo, então optei pela abordagem expositiva (Docente C, 2024).

É importante ressaltar que a motivação e o interesse dos alunos muitas vezes são comprometidos, tornando-se necessário que os professores busquem constantemente estratégias para garantir que os alunos alcancem o conhecimento de forma satisfatória.

Entretanto, Quintino *et al* (2022) discorre sobre o comprometimento do professor ter enfrentado uma sobrecarga profissional ao dedicar uma atenção mais intensa aos alunos, ao planejar e se reinventar diante dos desafios que surgem no processo de ensino.

O distanciamento físico e, até mesmo, virtual, encontrado pelo professor também representou uma barreira e uma dificuldade a ser enfrentada. Isso não apenas devido aos problemas de aprendizado observados e aos esforços do professor em encontrar soluções para auxiliar os alunos, mas também devido à diminuição da interatividade na aula. “[...]a permanência do aluno durante a aula remota é menor, o que pode prejudicar o aprendizado” (Docente A).

Quanto ao método de ensino empregado durante as aulas remotas, como observado acima, a metodologia sociointeracionista predominou (67%), enquanto apenas um professor (33%) afirmou que utilizou a metodologia tradicional. Ao avaliar a metodologia utilizada, as docentes respondem que:

Avalio como positivo (Docente A, 2024).

Minha avaliação é que está longe de ser ideal, pois a absorção do conteúdo da disciplina requer um tempo de maturação que não ocorreu durante as aulas (Docente B, 2024).

Eu achei que a metodologia empregada teve um bom aproveitamento por parte dos alunos. Pois eu tenho contato com os alunos até hoje, eles vêm alguma reportagem ou notícia que se relaciona com a aula ministrada e me mandam por mensagem (Docente C, 2024).

Conforme destacado por Valente (2003), o ponto crucial na mudança do processo de ensino na sociedade contemporânea é a mudança de foco, passando da ênfase no ensino para enfatizar a aprendizagem e a construção do conhecimento, em vez da simples instrução. Considerando os métodos que predominaram nas aulas dos docentes entrevistados, é importante observar que esses professores estavam habituados às aulas presenciais. A transição para o ambiente virtual ocorreu rapidamente, levando-os a se depararem com um novo perfil de turma e de alunos. Nesse contexto, foi necessário adaptar não apenas o formato das aulas, mas também a metodologia e o tipo de ensino que eram empregados durante as aulas presenciais.

Assim, é importante considerar que,

a singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte (ARRUDA, 2020, p. 266).

Isso ressalta a importância de uma abordagem holística ao lidar com a educação remota durante a pandemia. Não se trata apenas de garantir acesso tecnológico, mas de reconhecer e lidar com as diversas realidades enfrentadas pelos docentes, que incluem não apenas questões técnicas, mas também desafios pessoais e emocionais.

Docentes confinados podem enfrentar dificuldades adicionais ao equilibrar suas responsabilidades profissionais com as demandas de suas famílias e outras condições de fragilidade. Adotar uma abordagem sensível e inclusiva diante dessa singularidade da pandemia é essencial para garantir que todos os envolvidos na educação remota possam enfrentar os desafios de maneira mais eficaz e equitativa.

Estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas remotas

Com relação às outras estratégias adotadas e utilizadas durante as aulas remotas, a tabela 6 aponta as preferências dos docentes.

Tabela 6 – Estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas remotas

Aulas Gravadas	2 professores
Gamificações	1 professor

Aplicativos de mensagens	3 professores
Quadros interativos	1 professor
Trabalhos em grupo/dinâmicas	3 professores

Fonte: Roteiro para entrevista AARE (II)

A tabela acima, nos mostra que dentre as estratégias adotadas, 100% dos docentes entrevistados responderam que trabalharam com trabalhos em grupo. E quando questionado sobre como avaliavam essa estratégia, obtivemos respostas as seguintes respostas.

Docente A: “Avalio como positivo.”

Docente B: “Nas atividades em grupo, os alunos iniciantes, os novatos, enfrentavam mais dificuldades, o que se refletia na qualidade do trabalho entregue. Enquanto isso, os alunos que já se conheciam pessoalmente encontravam mais facilidade nessas atividades em grupo.”

Docente C: “A caminhada dos alunos no ensino remoto é muito solitária, então com as atividades em grupo, eles tinham oportunidades de trocar ideias. Porém, eu sei que muitos alunos apenas dividem as atividades. Então nesses casos, avalio que nesse processo de atividade em grupo, o aluno aprende a gerenciar seu tempo, a dividir tarefas e a colaborar com outros colegas.”

Com relação às aulas gravadas, dois docentes fizeram uso dessa estratégia, justificando que não saberiam dizer até onde a gravação seria positiva, visto que os alunos podem assistir por partes, sem ter a mesma atenção ou mesmo nem assistir.

Quanto ao uso de quadros interativos e gamificações, apenas um docente respondeu positivamente. A Docente C respondeu que fez uso de gamificações, e somente a Docente B respondeu que fez uso de quadros interativos.

Sobre a avaliação do recurso de gamificação, a Docente C (que fez uso) respondeu que este recurso pode ser mais utilizado para palavras-chave e aprendizados mais superficiais. Entretanto, quando se trata de questões mais complexas que demandam problematização e análise por parte do aluno, este recurso não atende a esse critério.

A Docente B que utilizou quadros interativos em suas aulas relata que avalia como positivo, pois foi uma forma dos alunos estruturarem os conhecimentos, e que, no entanto, essa abordagem tende a permanecer em uma zona mais superficial do conhecimento.

Dos docentes entrevistados, dois (67%) responderam que usaram whatsapp como aplicativo de mensagens para responder as possíveis dúvidas dos alunos. E somente uma professora (33%) informou que procurou não utilizar o whatsapp, mas que utilizou a plataforma do Teams para troca de mensagens. As docentes que utilizaram whatsapp como aplicativo de troca de mensagem fazem os seguintes apontamentos:

Docente A: “A dificuldade é que os alunos não respeitam o horário; então, as mensagens chegam a qualquer hora do dia. Por outro lado, é uma forma de manter contato com os alunos de forma mais direta.”

Docente C: “Tirar a dúvida no momento em que ela surge é muito importante, além de ser uma forma de interação que diminui a distância entre alunos e professores.”

Relatos como esses mostram que, mesmo diante dos desafios de conciliar períodos de aulas remotas, tempo dedicado à pesquisa e gerenciamento de materiais nas plataformas, esses docentes se desdobraram para suprir as dúvidas dos alunos e diminuir a distância promovida pela pandemia. Esse comprometimento e esforço demonstram o valor e a dedicação dos educadores em proporcionar uma experiência educacional significativa, mesmo em tempos difíceis.

Alarcão (2011) destaca que vivemos em uma sociedade na qual as mídias e as tecnologias exercem uma influência multifacetada e poderosa, demandando o desenvolvimento de novas competências formativas por parte dos professores. Nesse contexto, os professores não são mais vistos apenas como transmissores de conhecimento, mas como mediadores que apontam caminhos e possibilidades para que seus alunos reconstruam seus saberes. Assim, diante das constantes mudanças sociais, não é mais viável que os professores se restrinjam ao papel de transmissores de conhecimento e adotem estratégias didáticas baseadas principalmente em aulas expositivas. Pelo contrário, a atual conjuntura exige uma transformação na prática docente, visando a se tornar uma práxis dinâmica e adaptável às necessidades e realidades dos alunos.

Para finalizar o roteiro de entrevista com os docentes, este trouxe um questionamento sobre como o professor avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE. Questão a qual responderam:

Melhorou muito a minha prática (Docente A, 2024).

Avalio que a prática docente agora é infinitamente melhor. Sempre há espaço para melhoria, mas considero que melhorou muito (Docente B, 2024).

Na verdade, fico um pouco apreensiva porque todo o meu planejamento, criação e prazos para as aulas remotas foram muito bons e deram certo durante a AARE. Quando voltamos ao presencial no primeiro semestre, também foi muito bom retornar. Porém, no semestre seguinte, a participação dos alunos começou a cair progressivamente. Eu tentei resgatar muito da forma como fiz as aulas remotas, mesclando isso com a forma das aulas presenciais. No entanto, percebi que a forma como os alunos estudam mudou, assim como o perfil do aluno. Às vezes, me sinto despreparada. Acredito que algo precisa mudar. Não sei se é na prática docente, no conteúdo que está sendo ensinado, mas creio que mudanças são necessárias. Uma coisa que antes tínhamos com frequência e agora não temos são as reuniões ou o suporte entre professores, a troca de experiências. Talvez da mesma forma que me sinto apreensiva, meus colegas também sintam, mas não há uma troca de experiências (Docente C, 2024).

Além disso, diante do exposto sobre as práticas docentes adotadas durante o período pandêmico e suas reflexões, é possível observar o empenho demonstrado por todos os entrevistados, que representam o corpo docente que atuou durante a suspensão das aulas presenciais nos cursos de Ciências Humanas. É importante ressaltar que o objetivo deste estudo não é estabelecer uma relação direta entre as práticas pedagógicas ou o envolvimento dos professores com os índices de evasão e retenção, mas sim identificar as plataformas e métodos de ensino utilizados por professores que obtiveram um maior índice de aproveitamento por parte dos alunos durante esse período desafiador.

Essas informações, integradas ao universo de pesquisa do projeto Fapemig, contribuem significativamente para nossa compreensão mais ampla sobre como a educação se adaptou e enfrentou os desafios impostos pela pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das seções, foram exploradas as definições dos termos "evasão" e "retenção", considerando a perspectiva de diversos autores, além do entendimento de parte da comunidade acadêmica da UFU, em especial, de seus gestores. A análise da literatura referente a essas definições indica similitudes entre elas e aponta para a complexidade desses fenômenos no contexto universitário. Ficou evidente que as abordagens teóricas variam, e a compreensão de evasão e retenção está intrinsecamente ligada a diferentes perspectivas acadêmicas.

Esta pesquisa alcançou o objetivo proposto, uma vez que visava compreender o cenário de evasão e retenção nos cursos da área de Ciências Humanas durante o período de suspensão das aulas presenciais e implementação das AARE/2020 por meio de levantamento documental, bem como apontar as estratégias pedagógicas exitosas mobilizadas por docentes que alcançaram maior rendimento durante as AARE 2020.

Segundo esta pesquisa, ficou evidente que o banco de dados fornecido pelo Projeto Fapemig para este estudo apresenta desafios significativos na precisão da definição dos índices de evasão e retenção na área de Humanas na UFU. Isso se deve ao fato de que o número de evadidos e retidos nos cursos de graduação na área de Ciências Humanas estava zerado, com apenas um caso de retenção registrado, conforme mostra a análise dos dados. Ou seja, o Relatório de Gestão 2021, apresentou um quantitativo parcial de evasão de 19,37% na média geral, o que entra em conflito com os dados obtidos em que não constam evadidos.

No entanto, mesmo diante das limitações apresentadas acima, foi possível observar por meio de levantamento documental, que o problema de não haver número de evadidos no banco de dados obtido, pode estar relacionado ao fato de haver um número significativo de discentes **sem aproveitamento**, isto é, alunos que não aparecem como reprovados ou evadidos. Essa situação pode estar relacionada à motivação inicial do Conselho de Graduação em não impactar negativamente no Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) do aluno, conforme estabelecido na Resolução 07/2020 do Conselho de Graduação.

Conforme evidenciado durante a análise dos dados, constatou-se que foram disponibilizadas 1.101 disciplinas na AARE etapa 1 e 1.037 disciplinas na AARE etapa 2 na área de Ciências Humanas. A diferença entre a oferta de disciplinas e a ocupação de vagas pode estar relacionada à experiência inicial do aluno na Etapa 1 da AARE. Isso se deve, em parte, ao fato de que um número significativo de estudantes (27,3%) avaliou como fraco ou

ruim o planejamento e organização dos períodos (etapa 1 e 2) no calendário implementado nas atividades remotas na UFU em 2020. Essa percepção pode ter sido um fator relevante na falta de procura por vagas na AARE etapa 2.

Os motivos de evasão sugerem uma alteração no perfil dos estudantes e nas circunstâncias que influenciam sua permanência ou saída da instituição. Isso pode ser reflexo das novas demandas e desafios enfrentados pelos alunos durante a pandemia, como acesso limitado à internet, dificuldades de adaptação ao ensino remoto, questões de saúde mental e financeiras, entre outros fatores. Cabe destacar que esse tópico carece de estudos mais aprofundados e da análise de seus desdobramentos, e ainda, se faz de substancial importância outras pesquisas associadas a esse tema.

Ainda que não tenha sido possível realizar um cálculo dos índices de evasão e retenção, especificamente nos cursos de graduação em Ciências Humanas, é possível inferir que esses dados tenham sofrido uma elevação. Isso se torna evidente ao considerarmos a média geral apresentada e divulgada pela universidade em documentos oficiais. Em 2020, os índices de evasão atingiram 19,37%, em comparação com o ano de 2019 (9,82%) e 2021 (12,39%).

Cenário semelhante é observado nos índices de retenção, onde se constata uma diferença significativa nos valores. Em 2020, foram registrados 89,9%, em comparação com 2019 (68,8%). No entanto, é importante ressaltar que esse número se mostrou ainda maior em 2021 (93,79%). Essa elevação pode ter sido influenciada por questões multifatoriais, reflexo do período de suspensão das aulas presenciais e do contexto pandêmico.

Para conduzir essa análise de forma eficaz, seria imprescindível contar com um banco de dados isento de problemas de registros. Como já mencionado anteriormente, constatou-se ausência, desatualização e inadequação de registros para variáveis de grande relevância para a conclusão desta pesquisa.

Nas considerações finais deste estudo, destaca-se que a questão do banco de dados representou o maior desafio. Embora a expectativa fosse obter números de evasão e retenção, mesmo sem esperar dados cem por cento precisos, a constatação foi surpreendente e impactante, sendo este o elemento mais notável na pesquisa.

Este estudo também teve como objetivo apontar as estratégias desenvolvidas por docentes com maior rendimento durante a instituição das AARE 2020. Nesse sentido foi possível concluir que a equipe de docentes da UFU demonstrou um alto nível de empenho e adaptação para superar os desafios causados pela suspensão das aulas presenciais. Houve um

esforço significativo por parte dos professores para garantir continuidade do ensino, mesmo diante de adversidades. O que contribuiu de maneira satisfatória para obtenção de um maior rendimento por parte dos alunos.

As palavras finais da Docente C ressaltam a importância de reconhecer e responder às mudanças no perfil dos alunos que surgiram durante a pandemia e o período de aulas remotas. Essa reflexão nos leva a considerar a necessidade de adotar medidas que acolham e atendam às novas demandas e características desses alunos. É essencial buscar formas de adaptar as práticas docentes, os conteúdos e os métodos de ensino para garantir uma experiência educacional significativa e eficaz.

Isso pode envolver o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem mais flexível, o incentivo à colaboração entre os professores e a promoção de estratégias de engajamento dos alunos. Ao abraçar essas mudanças e buscar continuamente maneiras de aprimorar a experiência educacional, podemos assegurar que os alunos recebam o suporte necessário para prosperar em seus estudos, independentemente das circunstâncias desafiadoras que enfrentam. Isso, por sua vez, pode ajudar a evitar a evasão e a retenção desses alunos, promovendo assim um ambiente de ensino mais inclusivo e bem-sucedido.

Este trabalho apresenta algumas limitações. Uma delas é o fato de o estudo ter se concentrado exclusivamente nos cursos de graduação da área de Humanas, impossibilitando a avaliação do cenário de evasão e retenção em outras áreas da universidade. Outra limitação reside no fato de a pesquisa ter sido conduzida em uma única instituição, o que impede que os resultados obtidos sejam considerados universais, ou seja, aplicáveis a todas as instituições de ensino.

A título de contribuição esse estudo apresenta como sugestões de ações propositivas a necessidade de criação de um banco de dados que apresente números mais precisos da realidade. Além disso, a criação de um painel próprio, permitindo o acompanhamento dos dados sem depender exclusivamente dos painéis do INEP/MEC, seria de grande relevância. Esse recurso não apenas contribuiria para conter altos índices de evasão e retenção, mas também possibilitaria o monitoramento das taxas de sucesso dos alunos de forma mais eficaz.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (auto) biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O Studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M.B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). Pesquisa auto (biográfica): fontes e questões, Curitiba: CRV, 2014, p.57-78.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Moises de Oliveira Pereira; GAYDECZKA, Beatriz; CAMPOS, Ariana de. Projeto para registro e controle da evasão na UFTM. Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 125–135, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2770. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2770>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ARANTES, Alessandra Riposati ; RODRIGUES, Laís Bassáme ; KAGIMURA, Ricardo ; CARDOSO, Brenda Gabrielly da Silva ; JUNQUEIRA, Marili Peres . Evasão e retenção no ensino superior: abordagem baseada em taxas quantitativas. REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO JCR, v. 16, p. 4-21, 2021. DOI: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/42914>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. State management reform and reverberation on the educational system: an assessment of REUNI. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647- 668, dez. 2010.

ARAUJO, Ana Carolina da Costa; SILVA, Tales Fabrício da Costa e; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macêdo. Reflexões sobre evasão na educação superior brasileira: possibilidades de prevenção e intervenção. Revista Brasileira de Administração Científica, v.12, n.2, p.257-272, 2021. DOI:<http://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2021.002.0021>. Acesso em: 09 abr. 2023.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> . Acesso em: 05 mai. 2024.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação (Campinas), v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007> . Acesso em: 26 abr. 2023.

Bardin, Laurence. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BORGES, Diélen; ALVES, Pedro Vitor. UFU 40 anos: uma história de transformações. Portal da UFU. 01 mar. 2018. Jornal da UFU. Edição 173.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. Avaliação, v. 8, p. 161-189, 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Diário Oficial[da]União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL/MEC/SESu/ABRUEM/ANDIFES. Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf> . Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar: 2021. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_e_statisticas_censo_escolar_2021.pdf Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão com qualidade: o programa. 2018a. Disponível em: <http://Prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. Paidéia, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9–16, 1993.

Campus Pontal. Portal da UFU. Uberlândia, 08 jul. 2016. Nosso Campi. Disponível em: <https://ufu.br/unidades-organizacionais/campus-pontal> . Acesso em: 18 nov. 2023.

CARDOSO, Claudete Batista. Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian. Qualitative methods in organizational research. London: Sage Publications, 1994.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. Educação e Pesquisa [online]. 2021, v. 47 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WRKk9JVNBnJJsnNyNkFfJQj/?lang=pt> .Acesso em: 05 jan. 2023.

COSTA, Oberdan Santos; GOUVEIA, Luis Borges. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. REAd. Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 155-182, set./dez, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DIAS, Ana Flávia Medeiros; CERQUEIRA, Guilherme Salazar; LINS, Luciano Nadler. Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em engenharia de produção. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 37, 2009, Recife. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/interna.php?ss=10&ctd=82>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Êxito, 2010.

FILHO, José Rodrigues de Faria; SOLTOSKY, Michele Peres; DRESCH, Virginia; VIRGINIO, Cinthia Paes. Diretrizes institucionais para apoio psicopedagógico ao discente de graduação: a experiência de construção do centro de suporte acadêmico na Universidade Federal Fluminense (UFF). In: OLIVEIRA, L.C. ; AMORIM, C.C. (Orgs.). *Gestão do Ensino de Graduação: acesso, permanência e êxito - Práticas estratégicas no acompanhamento da formação discente*. 1 ed. Paraíba: UFPB, 2018. cap. 6, p.125-136. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/122/45/470-1?inline=1>. Acesso em 22 abr. 2023.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*. n° 4 - julho–dezembro de 2008. p. 53–63.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, 2009. <https://doi.org/10.5585/eccos.v11i1.1062> . Acesso em: 11 jun. 2023.

GAIOSO, Natália Pacheco de Lacerda. A evasão discente na educação superior no Brasil: na perspectiva de alunos e dirigentes. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília DF, 2005.

GAMA, Bruna Borges de Oliveira. Determinantes da evasão universitária e impacto no gasto público. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.579> . Acesso em: 12 mar. 2024.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Natalia de Lacerda. Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em:

<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3853.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2023.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Diálogo Educacional*, Curitiba. v.6, n.17, p. 97-112, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201–209, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010> . Acesso em: 02 ago 2023.

ILHA, Francielle Roos da Silva; ANTUNES, Denise Dalpiaz; TEIXEIRA, Fernanda de Souza. *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-15, 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e89847> . Acesso em: 27 abr. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena de; SHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.44, p.36-51/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/index> Acesso em: 22 nov. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, Editora Papyrus, 2012.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti; . et al. Retenção e Evasão no Ensino Superior Público: Estudo de Caso em um Curso Noturno de Odontologia. *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 33, e154730, 2017.

LATIESA, Margarida. *La Deserción Universitaria, Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Exitos y fracasos*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España Editores. Madrid, 1992.

LAUTERT, Lisandra Veiga dos Santos; ROLIM, Matheus; LODER, Liane Ludwing. Investigando processos de retenção no âmbito de um curso de engenharia elétrica. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 39, 2011, Blumenau. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sessoestec/art2094.pdf>. Acesso em: 05 Jan. 2024.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. O nascimento do saber científico. In: LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Franciele Santos; ZAGO, Nadir. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. *Revista Internacional de Educação Superior*, v.4, n.2, p. 366-386, 2018.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *Cadernos*, v.25 n.1, 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 5 Ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 7 Ed. São Paulo, Atlas, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; SANTOS, Elaine Garcia dos; BRISOLARA, Lenon Schmitz; SILVA, Rosaura Espírito Santo da; KOGLIN, João Carlos de Oliveira. O fenômeno evasão nos cursos superiores de tecnologia: um estudo de caso em uma universidade pública no sul do Brasil. In: XIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Buenos Aires, 2013.

MELO, Geovana Ferreira. *Pedagogia universitária: apreender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, p. 68 – 85, 2018.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. *Retenção e evasão: desafios para a gestão da educação superior*. 2018. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/10-Geovana-Melo-et-al_Retencao-e-evacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MORAES, Joana de Paula Boeno. *Retenção discente no Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES: o caso dos cursos Letras-Português e Geografia*. 2015. 111f. Dissertação. (Mestrado em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, p. 351-364, 2020.

MOURA, Ludmila Guerra de. *A implantação do reuni e o seu impacto na evasão discente*. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) — Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

OLIVEIRA, Eleilde de Sousa; FREITAS, Tatiane Catanhede; SOUSA, Marliane Ribeiro; MENDES, Nilteane Conceição Silva Gomes Mesquita; ALMEIDA, Tiago Reis; DIAS, Luciana Cutrim. *A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a*

pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, ed. 7, p. 52860-52867, 07 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14095/11787> Acesso em: 03 ago. 2023.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PAREDES, Alberto Sanchez. *A evasão no terceiro grau em Curitiba*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. 1994. Trabalho NUPES 6/94. Estudo realizado na UFPR e PUC-PR. 1994.

PASSOS, Vânia Maria Araújo; PINHEIRO, Maria José; MEDEIROS, Ana Lúcia. *A Universidade Federal do Tocantins no enfrentamento da problemática do fluxo da graduação via programas institucionais*. In: OLIVEIRA, L.C.; AMORIM, C.C. (Orgs.). *Gestão do Ensino de Graduação: acesso, permanência e êxito - Práticas estratégicas no acompanhamento da formação discente*. 1 ed. Paraíba: UFPB, 2018. cap. 2, p. 43-69. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/122/45/470-1?inline=1>. Acesso em 22 jul. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 1996. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334> Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932. Acesso em: 14 jul. 2023.

PEREIRA, Alexandre Severino. *Retenção Discente nos Cursos de Graduação Presencial da UFES*. [s.l.] Universidade Federal do Espírito Santo. 2013.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a instituição*. 2000. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253539>. Acesso em: 10 jan. 2023.

QUINTINO, Amaro Sebastião De Souza et al.. *Os impactos da pandemia na atuação dos professores em modalidades de ensino da rede pública sob a perspectiva do home office*. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79758>. Acesso em: 04 mai 2024.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; PRIMI, Ricardo; SERPA, Maria Nazaré da F.; ZARONI, Margarida M. Hoepfner; POMBAL, Kelly Cristina. *Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior*, *Revista de Psicologia USF*, v. 6, n. 1, jan/jun, p. 11-17, 2001.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Considerações sobre evasão. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo. Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999. p. 119-130.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yQz6tVyGStDkzSMZcVpkTbT>. Acesso em: 07 jun. 2023.

RODRIGUES, Clarisse Gonçalves; GOULART, Mariléia Mendes. Ensino Fundamental: as alternativas da escola para educar em tempo de isolamento social. Repositório Institucional RIUNI, 2020.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.38898> . Acesso em: 27 abr. 2024.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, *Revista Docência e Cibercultura*, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/%20announcement/view/1119>. Acesso em: 20 de abr de 2024.

SANTOS JUNIOR, Alcides Leão. Extensão Universitária e os entre laços dos saberes. 2013. Tese (Doutorado em Educação) universidade Federal da Bahia, 2013.

SANTOS JUNIOR, José da Silva. Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2015a.

SANTOS JÚNIOR, José da Silva; REAL, Gisele Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. Avaliação, Campinas, [online], v. 22, n. 2, p.385-402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GMZgPdKRPFHGKcfRrZ6kXKf/abstract/?lang=pt> . Acesso em 10 mai. 2023.

SANTOS JUNIOR, Jose da Silva; REAL, Gisele Cristina Martins. Fator institucional para a evasão na Educação Superior. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 6, p. 1-22, 2020. Disponível em :<https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8656028> Acesso em 04 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. A falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade. ANDES- SN. p.36-49, n. 67, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf . Acesso em: 30 mar. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios. In: *Educar*, 31, p. 73 – 89, 2008.

SILVA, Claudemir Osmar. Programa Reuni: ampliação do acesso ao ensino superior? 2014. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Francisca Islândia Cardoso; RODRIGUES, Jane de Páscoa; BRITO, Ahécio Kleber Araújo. Retenção escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa-MG, v. 5, n. 2, p. 75-96, jul./dez. 2014.

SILVA, Gideon Soares. Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. Orientadora: Maria da Salete Barbosa de Farias. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTE JUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA GARCIA, Léo Manoel Lopes da; LARA, Daiany Francisca; ANTUNES, Franciano. ANÁLISE DA RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO. *Revista da Faculdade de Educação*, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 15–38, 2021. DOI: 10.30681/21787476.2020.34.1538. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5140> . Acesso em: 5 Jan. 2024.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Tereza Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 28 ago. 2023.

TEIXEIRA, Rita Petrarca, MENTGES, Manuir José, KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. (2018). Evasão no ensino superior: um estudo sistemático. PUC-RS. Doi: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/15080/2/Evasao_no_Ensino_Superior_um_Estudo_Sistematico.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

TERRA, Giany do Nascimento. A retenção em cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES: uma análise da percepção da comunidade universitária. 2015. Dissertação (Mestrado Gestão Pública) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TIAGO, Fernando Mendes; ALMEIDA, Andreia de; BARROS, Marcelle Christiane Gomes do Nascimento; SCHLINZ, Rita; JUNIOR, Rivaldo Sampaio de Oliveira. Pandemia de COVID 19 e o ensino remoto emergencial: análise do aumento de solicitações de trancamento de matrícula em uma instituição federal. *Revista Triângulo*, Uberaba - MG, v. 14, n. 3, p. 42–65, 2021. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5712>.

Acesso em: 18 ago. 2023.

TINTO, Vicent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter 1975. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089> Acesso em: 05 mai. 2023.

TINTO, Vicent. Research and practice of student retention: What next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-19, May 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>. Acesso em: 11 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Anuário. 2010. Disponível em: https://proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2010.pdf . Acesso em 22 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Anuário. 2022. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2022_versao_analitica.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. Resolução nº 6/2020, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020. Uberlândia: Conselho de Graduação, 2020. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-6.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. Resolução nº 7/2020, de 10 de julho de 2020. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID19, e sobre realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. (Redação dada pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020). Uberlândia: Conselho de Graduação, 2020. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-7.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. Resolução nº 8/2020, de 7 de agosto de 2020. Altera e acrescenta dispositivos à Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 10 de julho de 2020, que “Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia”. Uberlândia: Conselho de Graduação, 2020. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-8.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/imagem/pide_2010-2015.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório de avaliação das atividades acadêmicas remotas emergenciais: AARE e do trabalho remoto.** Uberlândia: UFU, set. 2021. Disponível em: https://ufu.br/sites/ufu.br/files/media/imagem/relatorio_avaliacao_ensino_remoto_0.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Relatório de Gestão. 2021. Disponível em: <https://ufu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao> Acesso em: 22 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Relatório Perfil do Graduando 2014. Uberlândia: UFU, mai. 2015. Disponível em: https://proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/perfil_graduandos_ufu_2014.pdf Acesso em: 12 Dez. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Relatório final: perfil da evasão e da retenção de estudantes dos cursos de ciências humanas e ciências biomédicas. Uberlândia: UFU, jul. 2019.

VALENTE, José Armando. Educação à distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). EaD.br: Experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais em tempo real. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003.

APÊNDICE A – LISTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS

CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS
Administração: Bacharelado - Integral
Administração: Bacharelado - Integral
Administração: Bacharelado - Matutino - Pontal
Administração: Bacharelado - Noturno
Arquitetura e Urbanismo: Bacharelado - Integral
Artes Visuais: Bacharelado - Integral
Artes Visuais: Bacharelado - Noturno
Artes Visuais: Licenciatura - Integral
Artes Visuais: Licenciatura - Noturno
Ciências Contábeis: Bacharelado - Integral
Ciências Contábeis: Bacharelado - Noturno
Ciências Contábeis: Bacharelado - Noturno - Pontal
Ciências Econômicas: Bacharelado - Integral
Ciências Sociais: Bacharelado - Matutino
Ciências Sociais: Licenciatura - Matutino
Design: Bacharelado - Integral
Filosofia: Bacharelado - Matutino
Filosofia: Bacharelado - Noturno
Filosofia: Licenciatura - Matutino
Filosofia: Licenciatura - Noturno
Geografia: Bacharelado - Matutino
Geografia: Bacharelado - Noturno
Geografia: Licenciatura - Matutino
Geografia: Licenciatura - Noturno
Geografia: Licenciatura e Bacharelado - Matutino - Pontal
Geografia: Licenciatura e Bacharelado - Noturno - Pontal
Licenciatura e Bacharelado - Matutino
História: Licenciatura e Bacharelado - Noturno
História: Licenciatura e Bacharelado - Noturno - Pontal
Jornalismo: Bacharelado - Integral
Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: Licenciatura - Matutino
Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: Licenciatura - Noturno
Letras: Licenciatura - Matutino - Habilitação em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola
Letras: Licenciatura - Matutino - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
Letras: Licenciatura - Matutino - Habilitação Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa
Letras: Licenciatura - Noturno - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
Letras: Licenciatura - Noturno - Habilitação Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa
Letras: Licenciatura - Noturno - Habilitação em Frances e Literaturas de Língua Francesa
Música: Bacharelado - Integral - Habilitação em Canto
Música: Bacharelado - Integral - Habilitação em Violão
Música: Bacharelado - Integral - Habilitação em Violoncelo
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Canto
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Flauta Doce
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Flauta Transversal
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Piano
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Violão
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Violino
Pedagogia: Licenciatura - Integral - Pontal
Pedagogia: Licenciatura - Matutino

Pedagogia: Licenciatura - Noturno

Pedagogia: Licenciatura - Noturno - Pontal

Relações Internacionais: Bacharelado - Integral

Serviço Social: Bacharelado - Pontal

Teatro: Licenciatura - Integral

Teatro: Licenciatura - Noturno

Tradução: Bacharelado - Noturno

APÊNDICE B – CONSOLIDADO DE INFORMAÇÕES DAS AARE/2020.

RESOLUÇÃO	DISPÕE SOBRE:	PERÍODO AARE	Nº DE DISCIPLINAS OFERTADAS (HUMANAS)
RESOLUÇÃO Nº 6/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO Uberlândia, 17 de março de 2020.	Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020.	Paralisação total das atividades acadêmicas 18/03/2020 a 09/08/2020	-----
RESOLUÇÃO Nº 7/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO Uberlândia, 10 de julho de 2020.	Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da Covid 19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia.	AARE etapa I 10/08/2020 - Início das aulas: Período Letivo Especial – Etapa I e Disciplinas de carga-horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas. 10/10/2020 - Término das aulas: Calendário Especial – Etapa I	Foram ofertadas 1.101 disciplinas dentro da área de humanas.
RESOLUÇÃO Nº 8/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO Uberlândia, 7 de agosto de 2020.	Altera e acrescenta dispositivos à Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 10 de julho de 2020, que “Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia”.	AARE etapa II 22/10/2020 - Início das aulas: Período Letivo Especial – Etapa II 23/12/2020 - Término das aulas: Período Letivo Especial – Etapa II	Foram ofertadas 1.037 disciplinas dentro da área de humanas.

APENDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I - Perfil do(a) docente:

1. Nome:
2. Formação (graduação, mestrado e doutorado):
3. Idade:
4. Sexo:
5. Tempo de experiência na docência universitária:
6. Unidade acadêmica:
7. Curso(s) no(s) qual(is) atua:
8. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE
9. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s):

II- Estratégias e recursos didáticos utilizados durante a segunda oferta das AAREs

1. Ao definir a obrigatoriedade da oferta das AAREs você recebeu da UFU ou de sua unidade acadêmica definições e orientações sobre como propor as AAREs (planejamento das ações, estratégias e recursos pedagógicos, plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações, entre outros)?

Caso a resposta seja positiva:

- a) Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas
- b) Estas definições e ou orientações foram suficientes para subsidiar sua atuação nas AARE e o(a) ajudaram a ofertar atividades que colaboraram com o processo de aprendizagem dos(as) estudantes satisfatoriamente?
- c) Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?

2. Para a realização das AAREs, você teve que adquirir ou licenciar algum equipamento, aplicativo ou recurso tecnológico, ou ainda adquirir ou ampliar a conexão com a internet residencial?

3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?

4. A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AAREs. Você fez alguns desses cursos? Se sim, quais?

III - Em relação à oferta das AAREs, comente:

1. Como você organizou a oferta das AAREs?

- a) Seguiu o cronograma do que geralmente realiza no presencial ou utilizou outra forma de organização? Qual?
- b) Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
- c) Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?

2. Considerando a classificação dos tipos de aula como: aula expositiva clássica (predomínio da apresentação oral por parte do docente); aula dialogada ou interativa (combina explicação do docente com participação ativa dos estudantes); aula

demonstrativa(na qual o docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes); aula prática (na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas), reflita:

- a) Qual(is) tipo(s) de aula você utilizou durante a oferta das AAREs? Qual foi o tipo de aula predominante neste período?
- b) O que motivou a escolha deste tipo de aula?
- c) Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?

3. Considerando os métodos(metodologia) de ensino: Tradicional (docente exerce papel central de transmissão de conhecimentos); Sociointeracionista; (compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da comunidade) Ativo (valoriza o papel ativo do estudante, bem como seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela para a construção de seus conhecimentos), reflita:

- a) Qual método (metodologia) de ensino você utilizou durante a oferta das AAREs?
- b) O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
- c) Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?

4. Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).

- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
- c) Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?

5. Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)

- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes? Qual(is)?

- a) Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?
- b) Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

7. Considerando que *gamificar* uma atividade significa a utilização de jogos ou de estratégias utilizadas nos jogos (desafio, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade, etc) para a realização da atividade:

- a) Você utilizou jogos interativos ou elementos presentes nos jogos para trabalhar com conteúdo ou engajamento dos estudantes? (ex: Kahoot e demais jogos/elementos a depender da disciplina) Qual(is)?
- b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

- 8.** Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
- a) Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
 - c) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
 - d) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
 - e) Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?
- 9.** Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimeter, entre outros) Qual(is)?
- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
 - b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
 - c) Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?
- 10.** Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?
- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
 - b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
- 11.** Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (ex.: Teams, Google drive, entre outros)
- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
 - b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
 - c) Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?
- 12.** Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros) Quais?
- a) Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)
 - b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
 - c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
- 13.** Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), LinkedIn entre outros) Qual(is)?
- a) Como você utilizou este recurso? (divulgação científica, troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina e demais ações)
 - b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
 - c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

IV - Em relação à prática docente

14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?
15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?

APENDICE D – TRANSCRIÇÃO CONTEXTUALIZADA DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Entrevista realizada pela pesquisadora: Maraisa

Data: 26 de março de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) docente:

10. Nome: *Docente A*
11. Formação (graduação, mestrado e doutorado): *Ciências Sociais*
12. Idade: *39*
13. Sexo: *Feminino*
14. Tempo de experiência na docência universitária: *5 anos*
15. Unidade acadêmica: *XXXX*¹⁵
16. Curso(s) no(s) qual(is) atua: *Pedagogia, Relações internacionais, Biomedicina, Educação Física, Ciências Sociais e Filosofia*
17. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE: *XXXX*¹⁶
18. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s):
Não

II- Estratégias e recursos didáticos utilizados durante a segunda oferta das AAREs

Entrevistador: 1. Ao definir a obrigatoriedade da oferta das AAREs você recebeu da UFU ou de sua unidade acadêmica definições e orientações sobre como propor as AAREs (planejamento das ações, estratégias e recursos pedagógicos, plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações, entre outros)?

Docente A: Como professora substituta, recebi poucas informações e não participei das reuniões do colegiado. Foi bem confuso, e não recebi nenhuma orientação.

Entrevistador: 2. Para a realização das AAREs, você teve que adquirir ou licenciar algum equipamento, aplicativo ou recurso tecnológico, ou ainda adquirir ou ampliar a conexão com a internet residencial?

Docente A: Tive que ampliar a internet e adquirir fones.

Entrevistador: 3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?

Docente A: As dificuldades foram em utilizar a plataforma RNP. Tínhamos uma aluna que necessitava de intérprete de Libras, e a plataforma não gerava legendas de forma automática.

¹⁵ O entrevistado forneceu estas informações, mas elas serão aqui suprimidas para evitar qualquer forma de possível identificação do respondente / entrevistado, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

¹⁶ O entrevistado forneceu estas informações, mas elas serão aqui suprimidas para evitar qualquer forma de possível identificação do respondente / entrevistado, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

Entrevistador: 4. A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AAREs. Você fez alguns desses cursos? Se sim, quais?

Docente A: Não realizei nenhum curso e não me recorde de ter recebido qualquer orientação ou convite para participar de um curso.

III - Em relação à oferta das AAREs (etapa II), comente:

Entrevistador: 1. Como você organizou a oferta das AAREs (etapa II)?

Seguiu o cronograma do que geralmente realiza no presencial ou utilizou outra forma de organização? Qual?

Docente A: Devido ao tempo reduzido das aulas remotas em comparação com as aulas presenciais, precisei adaptar o conteúdo para se ajustar ao tempo disponível, embora o planejamento tenha seguido como se fosse presencial.

Entrevistador: Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?

Docente A: Tanto síncrona quanto assíncronas.

Entrevistador: Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?

Docente A: Algumas aulas foram assíncronas, como trabalhos e também a exibição de alguns filmes.

Entrevistador: 2. Considerando a classificação dos tipos de aula como: aula expositiva clássica (predomínio da apresentação oral por parte do docente); aula dialogada ou interativa (combina explicação do docente com participação ativa dos estudantes); aula demonstrativa (na qual o docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes); aula prática (na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas), reflita:

Qual(is) tipo(s) de aula você utilizou durante a oferta das AAREs? Qual foi o tipo de aula predominante neste período?

Docente A: A aula predominantemente dialogada foi o tipo mais frequente.

Entrevistador : O que motivou a escolha deste tipo de aula?

Docente A: Sempre busquei adotar a aula dialogada, que predominou. Entretanto, nem sempre os alunos estavam dispostos a participar do diálogo durante as aulas. Isso evidencia que a motivação é um fator crucial para o aluno.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: Avalio que existem elementos positivos na aula remota. No entanto, a permanência do aluno durante a aula remota é menor, o que pode prejudicar o aprendizado.

Entrevistador : 3. Considerando os métodos/metodologia de ensino: Tradicional (docente exerce papel central de transmissão de conhecimentos); Sociointeracionista; (compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da comunidade) Ativo (valoriza o papel ativo do estudante, bem como seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela para a construção de seus conhecimentos), reflita: Qual método (metodologia) de ensino você utilizou durante a oferta das AAREs?

Docente A: A sociointeracionista.

Entrevistador : O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?

Docente A: Senti que era necessário que os alunos fossem protagonistas durante as aulas, mesmo quando essa metodologia não funcionava tão bem. Isso porque, quando o aluno participava trazendo suas vivências, conseguia entender melhor o conteúdo da aula.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: Avalio como positivo.

Entrevistador : 4. Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).

Docente A: Utilizei Teams, Google Meet, RNP.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente A: Semanalmente.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: Difícil.

Entrevistador : Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?

Docente A: Não.

Entrevistador : 5. Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)

Docente A: Teams.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente A: Semanalmente.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: Avalio que foi um período difícil, pois utilizar as plataformas demandava um grande tempo para inserir todo o material. No entanto, o ponto positivo é que facilitou a comunicação durante o período de aulas remotas.

Entrevistador : 6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes? Qual(is)?

Docente A: Sim.

Entrevistador : Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?

Docente A: Utilizei trabalhos em grupo com frequência e, em alguns momentos, realizamos seminários.

Entrevistador : Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: Avalio como positivo.

Entrevistador : 7. Considerando que gamificar uma atividade significa a utilização de jogos ou de estratégias utilizadas nos jogos (desafio, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade, etc) para a realização da atividade:

Entrevistador : Você utilizou jogos interativos ou elementos presentes nos jogos para trabalhar com conteúdo ou engajamento dos estudantes? (ex: Kahoot e demais jogos/elementos a depender da disciplina) Qual(is)?

Docente A: Não.

Entrevistador :8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?

Docente A: Sim, utilizei bastante vídeos para atividades assíncronas.

Entrevistador : Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?

Docente A: Youtube.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente A: Uma a cada duas aulas.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: Avalio de forma positiva, pois isso ajudou no aprendizado.

Entrevistador : Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?

Docente A: Entrevista com Paulo Freire na TV Cultura.

Entrevistador : 9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimeter, entre outros) Qual(is)?

Docente A: Não.

Entrevistador : 10. Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?

Docente A: Google Meet.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente A: Poucas vezes.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: Não vejo isso como algo positivo, porque às vezes o aluno não assiste, e para o professor acaba sendo apenas mais um trabalho.

Entrevistador : 11. Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (ex.: Teams, Google drive, entre outros)

Docente A: Google drive, Teams e Moodle.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente A: Frequentemente.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: Avalio como difícil gerenciar essas plataformas; não era fácil. Entretanto, essa era a parte desafiadora. Por outro lado, a parte positiva era a forma como isso permitia alcançar o aluno, e esse material era importante para a aula.

Entrevistador : Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?

Docente A: Acredito que as plataformas tinham funcionalidades adicionais que eu não consegui explorar completamente. No entanto, utilizei aquelas que eram mais necessárias para as minhas atividades.

Entrevistador : 12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros) Quais?

Docente A:Whatsapp.

Entrevistador : Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)

Docente A: Troca de mensagens.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente A: Semanalmente.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente A: A dificuldade é que os alunos não respeitam o horário; então, as mensagens chegam a qualquer hora do dia. Por outro lado, é uma forma de manter contato com os alunos de forma mais direta.

Entrevistador : 13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), LinkedIn entre outros) Qual(is)?

Docente : Não.

IV - Em relação à prática docente

Entrevistador :14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?

Docente A: Melhorou muito a minha prática.

Entrevistador : 15.Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?

Docente A: Sim, a possibilidade de eventualmente dar uma aula remota com o uso de plataforma que utilizei no período pandêmico.

Entrevista realizada pela pesquisadora: Maraisa

Data: 27 de março de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) docente:

19. Nome: **Docente B**
20. Formação (graduação, mestrado e doutorado): **Arquitetura e Urbanismo**
21. Idade: **41 anos**
22. Sexo: **Feminino**
23. Tempo de experiência na docência universitária: **10 anos**
24. Unidade acadêmica: ----
25. Curso(s) no(s) qual(is) atua: **Arquitetura e Designer**
26. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE: **XXXX¹⁷**
27. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s): **Não**

II- Estratégias e recursos didáticos utilizados durante a segunda oferta das AAREs

Entrevistador: 1. Ao definir a obrigatoriedade da oferta das AAREs você recebeu da UFU ou de sua unidade acadêmica definições e orientações sobre como propor as AAREs (planejamento das ações, estratégias e recursos pedagógicos, plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações, entre outros)?

Docente B: Sim.

Caso a resposta seja positiva:

Entrevistador: Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas

Docente B: Eu fiz aquele curso que a UFU ofereceu sobre o Microsoft Teams, e na unidade também havia orientações para os professores. Nós nos organizávamos como se fosse um café virtual para trocar experiências sobre como estávamos utilizando as ferramentas. No meu núcleo, composto por três professores e uma mestranda, optamos por dar aulas sempre em conjunto, justamente para fornecer esse apoio.

Entrevistador: Estas definições e ou orientações foram suficientes para subsidiar sua atuação nas AARE e o(a) ajudaram a ofertar atividades que colaboraram com o processo de aprendizagem dos(as) estudantes satisfatoriamente?

Docente B: Acho que não foi o ideal, mas foi o suficiente.

Entrevistador: Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?

Docente B: Dentro do meu núcleo, através do café virtual, nós nos ajudamos bastante.

Entrevistador: 2. Para a realização das AAREs, você teve que adquirir ou licenciar algum equipamento, aplicativo ou recurso tecnológico, ou ainda adquirir ou ampliar a conexão com a internet residencial?

¹⁷ O entrevistado forneceu estas informações, mas elas serão aqui suprimidas para evitar qualquer forma de possível identificação do respondente / entrevistado, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

Docente B: Não adquiri, mas utilizei o laptop do meu núcleo de pesquisa, após assinar um termo de responsabilidade. Para mim, foi mais confortável usar esse equipamento.

Entrevistador: 3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?

Docente B: O mais difícil foi o distanciamento, pois alguns alunos fechavam a câmera e às vezes não participavam da mesma forma. O ponto positivo é a eliminação do deslocamento, que deixa de existir, proporcionando mais tempo.

Entrevistador: 4. A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AAREs. Você fez alguns desses cursos? Se sim, quais?

Docente B: Eu fiz o Microsoft Teams.

III - Em relação à oferta das AAREs (etapa II), comente:

Entrevistador: 1. Como você organizou a oferta das AAREs?

Seguiu o cronograma do que geralmente realiza no presencial ou utilizou outra forma de organização? Qual?

Docente B: A organização do cronograma teve que ser adaptado ao tempo das aulas remotas.

Entrevistador: Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?

Docente B: Foram ofertadas atividades síncronas e assíncronas.

Entrevistador: Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?

Docente B: Leituras, levantamentos, aulas gravadas.

Entrevistador: 2. Considerando a classificação dos tipos de aula como: aula expositiva clássica (predomínio da apresentação oral por parte do docente); aula dialogada ou interativa (combina explicação do docente com participação ativa dos estudantes); aula demonstrativa (na qual o docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes); aula prática (na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas), reflita:

Entrevistador: Qual(is) tipo(s) de aula você utilizou durante a oferta das AAREs? Qual foi o tipo de aula predominante neste período?

Docente B: A aula dialogada.

Entrevistador: O que motivou a escolha deste tipo de aula?

Docente B: Era uma tentativa do tipo de aula dialogada, onde os alunos logo no início traziam o conhecimento deles sobre o tema da aula. Foi o tipo de aula que predominou, mas em alguns momentos foi frustrante. Depois de algumas outras tentativas que não deram certo, a aula dialogada foi a que mais deu certo com os alunos.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Acho que não é o modo mais efetivo e acredito que tenham ficado muitas lacunas, principalmente na compreensão dos processos em aulas muito teóricas. Para uma

compreensão mais complexa, é necessária uma maior participação, o que não ocorreu durante as aulas remotas.

Entrevistador: 3. Considerando os métodos/metodologia de ensino: Tradicional (docente exerce papel central de transmissão de conhecimentos); Sociointeracionista; (compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da comunidade) Ativo (valoriza o papel ativo do estudante, bem como seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela para a construção de seus conhecimentos), reflita:

Entrevistador: Qual método (metodologia) de ensino você utilizou durante a oferta das AAREs?

Docente B: A aula expositiva predominou, mas houve também momentos em que tentamos aplicar uma metodologia sociointeracionista.

Entrevistador: O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?

Docente B: A motivação era, por um lado, garantir que a disciplina acontecesse. Para isso, eu recorria à aula expositiva tradicional e tentava introduzir outras metodologias, mas de forma experimental.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Minha avaliação é que está longe de ser ideal, pois a absorção do conteúdo da disciplina requer um tempo de maturação que não ocorreu durante as aulas.

Entrevistador: 4. Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).

Docente B: Nas disciplinas era o Teams e nas atividades de extensão assíncronas era o Google Meet.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente B: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: O Teams é uma ferramenta bem completa.

Entrevistador: Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?

Docente B: As mais necessárias a condução da minha prática.

Entrevistador: 5. Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)

Docente B: Utilizei o Teams.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente B: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Avalio como positivo tanto que até hoje eu utilizo o Teams.

Entrevistador: 6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes? Qual(is)?

Docente B: A maioria dos trabalhos era em grupo.

Entrevistador: Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?

Docente B: Em todas as disciplinas ministradas tiveram pelo menos duas atividades que foram em grupo.

Entrevistador: Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Nas atividades em grupo, os alunos iniciantes, os novatos, enfrentavam mais dificuldades, o que se refletia na qualidade do trabalho entregue. Enquanto isso, os alunos que já se conheciam pessoalmente encontravam mais facilidade nessas atividades em grupo.

Entrevistador: 7. Considerando que *gamificar* uma atividade significa a utilização de jogos ou de estratégias utilizadas nos jogos (desafio, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade, etc) para a realização da atividade:

Docente B: Não.

Entrevistador: 8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?

Docente B: Sim, inclusive havia um grupo de estudos onde os vídeos eram divulgados e, após assisti-los, realizávamos debates sobre o tema abordado nos vídeos. Esse método funcionou tão bem que chegamos a ter a participação de até 12 alunos nos debates. Naquela época, funcionava melhor do que funciona atualmente.

Entrevistador: Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?

Docente B: Busquei os vídeos no site da USP, que disponibiliza os planos de ensino para pesquisa, e também no YouTube.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente B: A indicação de vídeos e filmes ocorria de maneira fluida durante as aulas, porém de forma obrigatória acontecia cerca de duas vezes ao longo das AARE.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Em vídeos curtos, havia uma atenção maior e, portanto, um aprendizado mais eficaz, enquanto em vídeos mais longos não havia tanta atenção.

Entrevistador: Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?

Docente B: História Concisa do Brasil

Entrevistador: 9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimeter, entre outros) Qual(is)?

Docente B: Niro, Spotify, Nounsh.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente B: Três atividades por AARE

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Avalio como positivo, pois era uma forma de os alunos estruturarem o conhecimento. No entanto, essa abordagem tende a permanecer em uma zona mais superficial do conhecimento.

Entrevistador: Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?

Docente B: Só algumas.

Entrevistador: 10. Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?

Docente B: Utilizei o Teams.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente B: Eu costumava deixar a aula gravada, especialmente próximo aos feriados, quando sabia que os alunos iam faltar, para que eles pudessem acessá-la posteriormente. Uma duas durante as AARE.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Não sei até que ponto a utilização de aulas gravadas é realmente eficaz na aprendizagem, pois os alunos podem assistir a um pedaço agora e outro pedaço depois, sem ter a mesma atenção que teriam durante a aula ao vivo.

Entrevistador: 11. Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (ex.: Teams, Google drive, entre outros)

Docente B: Também utilizo o Microsoft Teams com a criação de um canal para cada tipo de material.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente B: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Avalio como fundamental dentro desse período se comparado ao xerox que existia antes.

Entrevistador: Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?

Docente B: Não sei se utilizei todas as funcionalidades, mas encontrei tudo o que precisei dentro do Microsoft Teams.

Entrevistador: 12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros) Quais?

Docente B: Não.

Entrevistador: 13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), LinkedIn entre outros) Qual(is)?

Docente B: Instagram.

Entrevistador: Como você utilizou este recurso? (divulgação científica, troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina e demais ações)

Docente B: Nós criamos uma página no Instagram para alguns trabalhos de disciplinas, assim as pesquisas ficavam lá, nessa página, como resultado final do trabalho.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente B: Uma vez por AARE.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente B: Avalio como positivo, pois uma turma pôde ver o trabalho das outras publicado no Instagram.

IV - Em relação à prática docente

Entrevistador: 14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?

Docente B: Avalio que a prática docente agora é infinitamente melhor. Sempre há espaço para melhoria, mas considero que melhorou muito.

Entrevistador: 15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?

Docente B: Continuo utilizando o Teams até hoje.

Entrevista realizada pela pesquisadora: Maraisa

Data: 11 de abril de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) docente:

- 2 Nome: **Docente C**
- 3 Formação (graduação, mestrado e doutorado): **Administração e Engenharia Civil, possui mestrado e doutorado.**
- 4 Idade: **47**
- 5 Sexo: **Feminino**
- 6 Tempo de experiência na docência universitária: **14 anos**
- 7 Unidade acadêmica: **XXX¹⁸**
- 8 Curso(s) no(s) qual(is) atua: **Administração**
- 9 Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE: **XXXX¹⁹**
- 10 Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s): **Não**

II- Estratégias e recursos didáticos utilizados durante a segunda oferta das AAREs

Entrevistador: 1. Ao definir a obrigatoriedade da oferta das AAREs você recebeu da UFU ou de sua unidade acadêmica definições e orientações sobre como propor as AAREs (planejamento das ações, estratégias e recursos pedagógicos, plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações, entre outros)?

Docente C: Sim.

Caso a resposta seja positiva:

Entrevistador: Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas

Docente C: A XXX²⁰ foi uma das pioneiras e tudo o que ela fazia, as outras depois fizeram. Tínhamos manuais, rodas de conversa, grupos de estudo, embora nem todos os professores participassem. Tivemos a oportunidade de nos preparar, até porque a universidade demorou bastante tempo para dar início às atividades remotas.

Entrevistador: Estas definições e ou orientações foram suficientes para subsidiar sua atuação nas AARE e o(a) ajudaram a ofertar atividades que colaboraram com o processo de aprendizagem dos(as) estudantes satisfatoriamente?

¹⁸ O entrevistado forneceu estas informações, mas elas serão aqui suprimidas para evitar qualquer forma de possível identificação do respondente / entrevistado, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

¹⁹ O entrevistado forneceu estas informações, mas elas serão aqui suprimidas para evitar qualquer forma de possível identificação do respondente / entrevistado, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

²⁰ O entrevistado forneceu estas informações, mas elas serão aqui suprimidas para evitar qualquer forma de possível identificação do respondente / entrevistado, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

Docente C: Fiquei bastante satisfeita, e acredito que os alunos também se esforçaram nas atividades. Minha turma, eram sempre cheias, demonstrou grande participação, e eu senti que estavam verdadeiramente empenhados.

Entrevistador: Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?

Docente C: Houve uma boa atuação da direção, com definições claras sobre como usar o Microsoft Teams, o que foi muito útil. O coordenador estava sempre disposto a tirar dúvidas e ajudar a equipe de professores. Além disso, como ele também dava aulas, já estava acostumado com a tecnologia. O diretor anterior também estava familiarizado com o funcionamento do Teams. Todos estavam empenhados em ajudar, e outros professores que já tinham algum conhecimento também contribuíram. Muitas pessoas estavam empenhadas para garantir o sucesso institucionalmente, e nos organizamos para isso.

Entrevistador: 2. Para a realização das AAREs, você teve que adquirir ou licenciar algum equipamento, aplicativo ou recurso tecnológico, ou ainda adquirir ou ampliar a conexão com a internet residencial?

Docente C: Não, pois meu marido é da área da computação e temos bons equipamentos em casa.

Entrevistador: 3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?

Docente C: No início, foi muito estranho ficar em uma sala de computador falando sozinho, mas depois me acostumei. Outras dificuldades incluíam barulhos externos de casa, que sempre estava cheia, e o problema ocasional de queda de internet. O que facilitou foi que, após uma semana de aula, eu e outros professores começamos a trocar experiências, e o que tínhamos feito, o que ajudou muito.

Entrevistador: 4. A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AAREs. Você fez alguns desses cursos? Se sim, quais?

Docente C: Eu fiz o Microsoft Teams e todos os que eram ofertados sem repetir o curso.

III - Em relação à oferta das AAREs (etapa II), comente:

Entrevistador: 1. Como você organizou a oferta das AAREs?

Seguiu o cronograma do que geralmente realiza no presencial ou utilizou outra forma de organização? Qual?

Docente C: Como temos que seguir uma ficha de disciplina, adaptei algumas coisas do presencial para o online. Minha ideia foi dar uma atividade toda semana para iniciar e finalizar um conteúdo.

Entrevistador: Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?

Docente C: Foram ofertadas atividades síncronas e assíncronas.

Entrevistador: Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?

Docente B: Resolver as atividades em grupo dentro do Moodle.

Entrevistador: 2. Considerando a classificação dos tipos de aula como: aula expositiva clássica (predomínio da apresentação oral por parte do docente); aula dialogada ou interativa (combina explicação do docente com participação ativa dos estudantes); aula demonstrativa (na qual o docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes); aula prática (na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas), reflita:

Entrevistador: Qual(is) tipo(s) de aula você utilizou durante a oferta das AAREs? Qual foi o tipo de aula predominante neste período?

Docente C: A aula expositiva.

Entrevistador: O que motivou a escolha deste tipo de aula?

Docente C: Eu até tentei a aula dialogada, mas ninguém queria dialogar comigo, então optei pela abordagem expositiva.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: Naquela época, eu achei que houve um bom aproveitamento.

Entrevistador: 3. Considerando os métodos(metodologia) de ensino: Tradicional (docente exerce papel central de transmissão de conhecimentos); Sociointeracionista; (compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da comunidade) Ativo (valoriza o papel ativo do estudante, bem como seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela para a construção de seus conhecimentos), reflita:

Entrevistador: Qual método (metodologia) de ensino você utilizou durante a oferta das AAREs?

Docente C: Em alguns momentos predominou a Tradicional e outros a Ativa.

Entrevistador: O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?

Docente C: Em alguns conteúdos, eu conseguia obter a participação ativa do aluno, enquanto em outros utilizava o método tradicional.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: Eu achei que a metodologia empregada teve um bom aproveitamento por parte dos alunos. Pois eu tenho contato com os alunos até hoje, eles vêm alguma reportagem ou notícia que se relaciona com a aula ministrada e me mandam por mensagem.

Entrevistador: 4. Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).

Docente C: Atividades síncronas via Teams e atividades assíncronas através do Moodle.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente C: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: Alguns professores diziam que havia plataformas melhores, com mais funcionalidades e mais fáceis de manusear, mas eu utilizei a plataforma oficial da universidade.

Entrevistador: Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?

Docente C: As mais necessárias a condução da minha prática.

Entrevistador: 5. Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)

Docente C: Utilizei o Moodle.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente C: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: O Moodle é muito ruim, mas era o que tínhamos. Utilizei alguns recursos e outros não. Ainda tenho muita dificuldade com o Moodle, mas os outros eu nem utilizei. Acho que temos que seguir um padrão; se cada professor usar uma plataforma diferente, o aluno vai ficando cada vez mais perdido.

Entrevistador: 6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes? Qual(is)?

Docente C: Sim, vários.

Entrevistador: Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?

Docente C: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: A caminhada dos alunos no ensino remoto é muito solitária, então com as atividades em grupo, ele tinha oportunidade de trocar ideias. Porém, eu sei que muitos alunos apenas dividem as atividades. Então nesses casos, avalio que nesse processo de atividade em grupo, o aluno aprende a gerenciar seu tempo, a dividir tarefas e a colaborar com outros colegas.

Entrevistador: 7. Considerando que *gamificar* uma atividade significa a utilização de jogos ou de estratégias utilizadas nos jogos (desafio, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade, etc) para a realização da atividade:

Entrevistador: Você utilizou jogos interativos ou elementos presentes nos jogos para trabalhar com conteúdo ou engajamento dos estudantes? (ex: Kahoot e demais jogos/elementos a depender da disciplina) Qual(is)?

Docente C: Sim, realizei quizzes sem cobrança de pontos, apenas para que os alunos ficassem atentos às aulas.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente C: Uma vez a cada 15 dias.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: Esse tipo de desafio era utilizado para questões superficiais, mas para o conhecimento mais complexo, não daria para trabalhar com gamificação.

Entrevistador: 8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?

Docente C: Sim, bastante.

Entrevistador: Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?

Docente C: As plataformas que o aluno conseguissem utilizar.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente C: Uma vez por semana.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: Tem muita gente que visualmente gosta de som e imagens, ajuda muito nas aulas, até porque ficar parado na frente do computador é muito monótono e isso ajuda a consolidar algum aprendizado.

Entrevistador: Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?

Docente C: Podcast sobre logística.

Entrevistador: 9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimeter, entre outros) Qual(is)?

Docente C: Não, porque eu tinha receio de que na hora em que o aluno fosse fazer a pesquisa, ele não soubesse visar da mesma forma que eu imaginei.

Entrevistador: 10. Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?

Docente C: Não

Entrevistador: 11. Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (ex.: Teams, Google drive, entre outros)

Docente C: Moodle.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente C: Toda aula.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: Como os alunos já estavam habituados, acredito que não houve muita dificuldade.

Entrevistador: Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?

Docente C: Não utilizei todas as funcionalidades porque algumas não atendiam às minhas necessidades.

Entrevistador: 12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros) Quais?

Docente C: Sim, Whatsapp.

Entrevistador: Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)

Docente C: Para troca de mensagens, com a finalidade de tirar dúvidas.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Docente C: Próxima a entrega de atividades.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Docente C: Tirar a dúvida no momento em que ela surge é muito importante, além de ser uma forma de interação que diminui a distância entre alunos e professores.

Entrevistador: 13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), LinkedIn entre outros) Qual(is)?

Docente C: Não.

IV - Em relação à prática docente

Entrevistador: 14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?

Docente C: Na verdade, fico um pouco apreensiva porque todo o meu planejamento, criação e prazos para as aulas remotas foram muito bons e deram certo durante a AARE. Quando voltamos ao presencial no primeiro semestre, também foi muito bom retornar. Porém, no semestre seguinte, a participação dos alunos começou a cair progressivamente. Eu tentei resgatar muito da forma como fiz as aulas remotas, mesclando isso com a forma das aulas presenciais. No entanto, percebi que a forma como os alunos estudam mudou, assim como o perfil do aluno. Às vezes, me sinto despreparada. Acredito que algo precisa mudar. Não sei se é na prática docente, no conteúdo que está sendo ensinado, mas creio que mudanças são necessárias. Uma coisa que antes tínhamos com frequência e agora não temos são as reuniões ou o suporte entre professores, a troca de experiências. Talvez da mesma forma que me sinto apreensiva, meus colegas também sintam, mas não há uma troca de experiências.

Entrevistador: 15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?

Docente C: Continuo utilizando o Teams até hoje.

APÊNDICE E – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES E DADOS GERAIS
PROCESSO SEI - 23117.084560/2022-11

SOLICITAÇÃO

À Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)

À Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC)

1. IDENTIFICAÇÃO DO SOLICITANTE

Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos - coordenadora do projeto "Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas" aprovado no âmbito do edital. Demanda Universal FAPEMIG 2022 (Processo APQ-00853-22).

SOLICITAÇÃO

O projeto intitulado “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas”, por mim coordenado e aprovado no âmbito do edital FAPEMIG 01/2022 - Demanda Universal (Processo APQ-00853-22), objetiva, primeiramente, construir um mapeamento de disciplinas ofertadas de forma remota pela UFU ao longo dos primeiros 18 meses de pandemia e suspensão de atividades presenciais. Com base neste mapeamento e posterior recorte (por área e índices de evasão e retenção), a equipe de pesquisadores se debruçará a compreender a relação existente entre as variantes (área e índice de evasão e retenção) e as propostas pedagógicas implementadas, utilização de plataformas, mídias e dinâmicas interacionais e comunicacionais desenvolvidas. Além dos resultados, ao final, o projeto pretende também ofertar produtos tecnológicos voltados para a formação e capacitação do professor, tais como: vídeo explicativo e guia didático.

Para que o citado mapeamento seja viabilizado, é importante que sejam disponibilizados os seguintes dados (relacionados à graduação na UFU):

- número de disciplinas obrigatórias ofertadas durante o primeiro semestre de 2018;
- número de disciplinas obrigatórias ofertadas durante o segundo semestre de 2018;
- número de disciplinas obrigatórias ofertadas durante o primeiro semestre de 2019;

- número de disciplinas obrigatórias ofertadas durante o segundo semestre de 2019;
- número de disciplinas (eletivas/optativas e obrigatórias) ofertadas durante o primeiro período de ofertadas AARE (etapa I);
- número de disciplinas (eletivas/optativas e obrigatórias) ofertadas durante o segundo período de ofertadas AARE(etapa II);
- número de disciplinas(eletivas/optativas e obrigatórias) ofertadas durante o primeiro período de ensino remoto;
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de retenção, em cursos da área de ciências exatas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de retenção, em cursos da área de ciências exatas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de evasão, em cursos da área de ciências exatas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de evasão, em cursos da área de ciências exatas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de retenção, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de retenção, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de evasão, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de evasão, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.
- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes

responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de retenção, em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de retenção, em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de evasão, em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de evasão, em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

Ressalto que os nomes dos docentes não serão utilizados em quaisquer tipos de publicações e / ou divulgações. O acesso à estas informações é importante para que a equipe de pesquisadores do projeto possa contactá-los na fase de agendamento de entrevistas. Caberá ao professor decidir se quer participar da pesquisa (mediante assinatura de Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido) esse autorizará a identificação de suas estratégias pedagógicas.

Agradeço antecipadamente em e coloco à disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos
Faculdade de Educação FAGED

Uberlândia, 15 de novembro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Matos dos Santos, Professor(a) do Superior**, em 15/11/2022, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4068205** e o código CRC **123ABF91**.

Referência: Processos nº 23117.084560/2022-11

SEInº 4068205

APÊNDICE F - CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE AMOSTRA

SÍNTESE DA PRIMEIRA ETAPA (SELEÇÃO DE DADOS)

Projeto: Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas

Código: APQ-00853-22

A primeira fase do projeto contemplou a solicitação de dados oficiais junto aos setores competentes da Universidade Federal de Uberlândia, a saber: Diretoria de Controle Acadêmico (DIRAC) e Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação (CTIC). Na sequência, o coletivo de pesquisadores se debruçou sobre as informações constantes no Processo SEI 23117.084560/2022-11 e nas tabelas gerais (divididas por área do conhecimento) disponibilizadas pelo CTIC. A seleção de dados foi organizada, de forma sucessiva, de acordo com os critérios que seguem:

Critério 1: isolamento/ exclusão de informações inconsistentes das tabelas de cada uma das áreas (células vazias ou com indicadores desconhecidos).

Critério 2: exclusão de informações relacionadas ao período excepcional (etapas 1 das AARE) de cada uma das áreas.

Critério 3: definição de recorte temporal de acordo com o calendário acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia (primeiro semestre de 2020 (AARE II) e segundo semestre de 2020 (que foi o primeiro semestre regular remoto). Nesse sentido, a seleção de dados contempla a referência oficial da disciplina e não o período em que foi ofertada. O projeto aprovado pela FAPEMIG estabelece um recorte temporal de 18 meses a partir da suspensão das aulas presenciais de graduação na UFU (ou seja, de 18/03/2020 a 18/07/2021).

Critério 4: organização de tabelas por áreas de conhecimento (humanas, exatas e biológicas), recorte temporal (primeiro e segundo semestres de 2020) e índice de aproveitamento registrado [obtido a partir da relação entre matriculados e aprovados; variáveis contempladas: maior índice de aproveitamento (100%) e menor índice de

aproveitamento: (0%)]. Os dados foram separados e organizados utilizando o Microsoft Access.

Critério 5: Caso no rol das 5 primeiras disciplinas constantes nas tabelas existam duas disciplinas de um mesmo curso, deve-se isolar a segunda e, em seu lugar, contemplar a disciplina imediatamente posterior, na ordem estabelecida na tabela, que seja referente a um curso distinto.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA****Conselho de Graduação**

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3P, 3º andar - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: +55 (34) 3239-4801/4802 - www.ufu.br/conselhos-superiores - seger@reito.ufu.br

**RESOLUÇÃO Nº 6/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO**

Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, usando da competência que lhe é conferida pelo art. 78 do Estatuto, com fundamento no que dispõe o art. 16 do mesmo diploma legal, tendo em vista o que consta dos autos do Processo nº 23117.021424/2020-58, e

CONSIDERANDO que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, dia 11 de março de 2020, a COVID-19 uma pandemia e que os ambientes da Universidade são, em geral, fechados, com grande número de pessoas e que se realizam frequentemente atividades coletivas, ações preventivas são ainda mais relevantes para evitar a propagação da doença;

CONSIDERANDO o Ofício Circular 3/2020/CGLNES/GAB/SESU/SESU-MEC, que faz recomendações acerca do atual cenário sobre o novo coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, que estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (SIPEC), quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO que a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES-MG) decretou estado de emergência em saúde pública, no dia 13 de março de 2020, por conta da pandemia do COVID-19;

CONSIDERANDO as indicações e recomendações do Comitê Municipal de Enfrentamento ao COVID-19 e do Comitê de Enfrentamento do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos quais a UFU vem acompanhando como membro titular;

CONSIDERANDO a manifestação do Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais (FORIPES), de 16 de março de 2020;

CONSIDERANDO a Recomendação do Ministério Público Estadual e Federal, de 16 de março de 2020; e ainda,

CONSIDERANDO o caráter educativo e formativo da UFU, por meio do Comitê responsável e do contato com as autoridades sanitárias, de modo a manter a comunidade universitária atualizada a respeito da propagação do COVID-19 e dos procedimentos necessários à sua prevenção,

RESOLVE AD REFERENDUM DO CONSELHO:

~~Art. 1º Suspender o Calendário Acadêmico da Graduação aprovado pela Resolução nº 16/2019, do Conselho de Graduação, por prazo indeterminado, a partir de 18 de março de 2020.~~

~~Parágrafo único. Esta decisão não se aplica aos estudantes que estão em estágio supervisionado hospitalar ou em residência médica, multiprofissional e uniprofissional em saúde, os quais deverão se apresentar normalmente a essas atividades, cujas particularidades serão tratadas nas suas respectivas coordenações.~~

Art. 1º Suspender o Calendário Acadêmico da Graduação aprovado pela Resolução nº 16/2019, do Conselho de Graduação, por prazo indeterminado, a partir de 18 de março de 2020.

§ 1º Esta decisão não se aplica aos estudantes que estão em estágio supervisionado hospitalar ou em residência médica, multiprofissional e uniprofissional em saúde, os quais deverão se apresentar normalmente a essas atividades, cujas particularidades serão tratadas nas suas respectivas coordenações.

§ 2º A decisão de que trata o *caput* não se aplica à realização do Processo Seletivo Vestibular 2020-2 que deverá ser reagendado, observadas as medidas de segurança e orientações do Comitê de Monitoramento à COVID-19 da Universidade Federal de Uberlândia, bem como de outras autoridades dos municípios em que devam ser realizadas as provas. (Redação dada pela Resolução nº 10/2020/CONGRAD, de 2/10/2020)

Art. 2º Definir que o Processo Seletivo Vestibular 2020-2 será realizado nos dias 19 e 20 de dezembro de 2020.

Parágrafo único. Caberá à Diretoria de Processos Seletivos retificar o Edital DIRPS nº 1/2020, de 2 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a seleção de candidatos para ingresso nos Cursos de Graduação da UFU, a fim de incluir alterações e medidas de contenção da pandemia da COVID-19 pautadas em Protocolos de Biossegurança que serão adotados durante o planejamento, a realização e a avaliação das provas do Processo Seletivo Vestibular 2020-2. (Acrescido pela Resolução nº 10/2020/CONGRAD, de 2/10/2020)

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim de Serviço Eletrônico.

Uberlândia, 17 de março de 2020.

VALDER STEFFEN JÚNIOR

Presidente



Documento assinado eletronicamente por **Valder Steffen Junior, Presidente**, em 17/03/2020, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1947492** e o código CRC **05645FBE**.

Referência: Processo nº 23117.021424/2020-58

SEI nº 1947492



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Conselho de Graduação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3P, 3º andar - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: +55 (34) 3239-4801/4802 - www.ufu.br/conselhos-superiores -
seger@reito.ufu.br



RESOLUÇÃO Nº 7/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO

~~Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia.~~

Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID19, e sobre realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. (Redação dada pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020)

O CONSELHO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, no uso da competência que lhe é conferida pelo art. 16 do Estatuto, na 2ª reunião realizada aos 10 dias do mês de julho do ano de 2020, tendo em vista a aprovação do Parecer nº 11/2020/CONGRAD de um de seus membros, nos autos do Processo nº 23117.035358/2020-01, e

CONSIDERANDO a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde, em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que determina medidas para enfrentamento de emergência em Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO a Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979/2020;

CONSIDERANDO que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, no dia 11 de março de 2020, a COVID-19 uma Pandemia, e que os ambientes da Universidade são, em geral, fechados, com grande número de pessoas e em que se realizam frequentemente atividades coletivas, ações preventivas são ainda mais relevantes para evitar a propagação da doença;

CONSIDERANDO o Ofício Circular nº 3/2020/CGLNES/GAB/SESU/SESU-MEC, que faz recomendações acerca do atual cenário sobre o novo coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO que a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES-MG) decretou estado de emergência em saúde pública, no dia 13 de março de 2020, por conta da Pandemia da COVID-19;

CONSIDERANDO as indicações e recomendações do Comitê Municipal de Enfrentamento à COVID-19, do Comitê de Enfrentamento do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Comitê de Monitoramento à COVID-19 UFU;

CONSIDERANDO a manifestação do Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais (FORIPES), de 16 de março de 2020;

CONSIDERANDO a Recomendação do Ministério Público Federal e do Ministério Público Estadual, de 16 de março de 2020;

CONSIDERANDO o caráter educativo e formativo da UFU, por meio do Comitê responsável e do contato com as autoridades sanitárias, de modo a manter a comunidade universitária atualizada a respeito da propagação da COVID-19 e dos procedimentos necessários à sua prevenção;

CONSIDERANDO a Resolução nº 6/2020, de 17 de junho de 2020, do Conselho de Graduação, que dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020;

CONSIDERANDO o Parecer nº 05/2020, do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga-horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19;

CONSIDERANDO a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que estende, até 31 de dezembro de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais;

CONSIDERANDO a necessidade de estimular os discentes na continuidade de seus estudos e o isolamento social de toda a comunidade universitária e, conseqüentemente, colaborar com a diminuição de casos de disseminação da COVID-19;

CONSIDERANDO a Constituição Federal que, em seu art. 206, garante que o ensino será ministrado com base na igualdade de acesso e permanência na escola, com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber com pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

CONSIDERANDO o Relatório de ações de transição COVID-19 elaborado pelo Comitê de Monitoramento à COVID-19 no âmbito da UFU, divulgado em 25 de junho de 2020;

CONSIDERANDO o Regimento Geral da UFU;

CONSIDERANDO a Resolução nº 15/2011, do Conselho de Graduação, que aprova as Normas Gerais da Graduação da UFU; e ainda,

CONSIDERANDO a Resolução nº 30/2011, do Conselho de Graduação, que dispõe sobre a composição do Plano de Ensino para os Componentes Curriculares dos Cursos de Graduação da UFU,

R E S O L V E:

CAPÍTULO I

DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS REMOTAS EMERGENCIAIS

~~Art. 1º Instituir, autorizar e recomendar a realização de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos Cursos de Graduação, em caráter excepcional e facultativo, para docentes, discentes e servidores técnico-administrativos que atuam diretamente nas atividades de ensino, durante a suspensão do Calendário Acadêmico efetivada pela Resolução nº 6/2020, do Conselho de Graduação, conforme disposto nesta Resolução.~~

Art. 1º Instituir, autorizar e recomendar a realização de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos Cursos de Graduação, em caráter excepcional e facultativo, para docentes, discentes e servidores técnico-administrativos que atuam diretamente nas atividades de ensino, e autorizar a realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico efetivada pela Resolução nº 6/2020, do Conselho de Graduação, conforme disposto nesta Resolução. (Redação dada pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020)

Art. 2º As AARE têm por objetivos:

I - contribuir com a continuidade de estudos pelos discentes neste período de estado de emergência;

II - valorizar atividades curriculares e extracurriculares que possam enriquecer o desenvolvimento profissional;

III - estimular o permanente diálogo de docentes com discentes como oportunidade de crescimento pessoal, técnico e científico;

IV - estimular a criação artística, científica, técnica e tecnológica, bem como a realização de atividades relacionadas ao enfrentamento da COVID-19;

V - valorizar o trabalho pedagógico dos docentes em sua capacidade propositiva de ações para o aprofundamento curricular;

VI - contribuir com a manutenção do contexto educacional, por meio do incentivo à leitura e interpretação de textos e artigos, estudos de casos, criação de fóruns de debate a distância, realização de trabalhos acadêmicos, resolução de exercícios, dentre outros;

VII - estimular a permanência dos membros da comunidade universitária em suas casas, durante o período de isolamento social;

VIII - realizar ações pedagógicas que cumpram as exigências curriculares; e

IX - promover o aprofundamento e a atualização científica, técnica, tecnológica e cultural de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica durante o período de suspensão das atividades regulares.

Art. 3º As AARE são ações típicas do processo de ensino e aprendizagem que, em decorrência da ocasional necessidade da manutenção do isolamento físico entre os participantes desse processo, por conta da Pandemia da COVID-19, são realizadas com a mediação dos recursos das tecnologias digitais de comunicação e informação e resultarão no enriquecimento formativo e no aproveitamento curricular, de acordo com um plano de atividade próprio para o período de suspensão do Calendário Acadêmico.

Parágrafo único. Devido ao caráter excepcional das AARE, não se aplicam

a elas as regras da modalidade de ensino Educação a Distância previstas no art. 80 da Lei nº 9.394/1996, regulamentado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Art. 4º As AARE são aplicáveis aos seguintes Componentes Curriculares, desde que realizadas remotamente:

I - Disciplinas, obrigatórias ou optativas, constantes do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cuja carga-horária possa ser integralmente cumprida por atividades remotas, observado o disposto no art. 5º desta Resolução;

II - Atividades Acadêmicas Complementares;

III - Atividades Curriculares de Extensão; e

IV - Trabalhos de Conclusão de Curso.

Art. 5º Cabe a cada Colegiado de Curso decidir se haverá oferta de AARE, considerando as particularidades do cumprimento adequado da estrutura curricular estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso, bem como os docentes que se dispuserem a oferecê-las, conforme art. 1º desta Resolução.

§ 1º São elegíveis como AARE apenas disciplinas e demais atividades curriculares que possam ter sua carga-horária integralmente realizada remotamente e, com exceção das atividades tratadas no § 2º deste artigo, não haverá, em hipótese alguma, atividades presenciais das AARE para os Cursos de Graduação enquanto durar a suspensão do Calendário Acadêmico, conforme Resolução nº 6/2020, do Conselho de Graduação, de modo que todas as atividades, inclusive a carga-horária prática e as avaliações, deverão ser cumpridas remotamente pelos discentes.

§ 2º O Curso de Graduação em Medicina poderá substituir atividades presenciais por atividades remotas apenas para as disciplinas autorizadas pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação, e atividades presenciais de Componentes Curriculares dos Cursos da Área da Saúde em cenário de prática de estágios obrigatórios serão realizadas com autorização do Colegiado do Curso, referendada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e pelas instituições concedentes de estágio.

§ 3º Discentes de Cursos de Graduação que não são da Área da Saúde poderão manter atividades de prestação de serviço ao Hospital de Clínicas da UFU, desde que essas atividades sejam autorizadas pelo Colegiado de Curso e essa decisão seja referendada pelo NDE do Curso e pela Direção do Hospital de Clínicas.

§ 4º Durante o período de oferta das AARE e de suspensão do Calendário Acadêmico, a critério do Colegiado do Curso e com anuência do Núcleo Docente Estruturante, o Estágio poderá ser realizado, preferencialmente de forma remota e subsidiariamente de modo presencial, parcial ou integralmente, desde que a instituição concedente expressamente assegure, em Termo de Compromisso de Estágio elaborado pelo Setor de Estágio, condições de segurança sanitária aos discentes estagiários, observadas as normativas locais de desenvolvimento do estágio. (Acrescido pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020)

CAPÍTULO II

DO PLANO DE OFERTA DAS AARE

Art. 6º Decidindo-se pelo emprego das AARE e considerando os docentes que se dispuserem a oferecer essas atividades, conforme art. 1º desta Resolução, o Colegiado constituirá um Plano de Oferta das AARE para o respectivo período letivo, contendo as disciplinas a serem ofertadas que deverão ser atribuídas pela Direção da Unidade Acadêmica, que será apresentado ao NDE do Curso, cujo parecer favorável é necessário para sua execução.

§ 1º Deverá constar do Plano de Oferta das AARE:

I - as modalidades de AARE que serão oferecidas, de acordo com o art. 4º desta Resolução;

II - indicações de plataformas de Tecnologia da Informação (TI) e *softwares* para desenvolvimento das AARE, dando preferência para as indicações feitas pelo CTIC da UFU no Ofício nº 113/2020/CTI/REITO-UFU;

III - orientações sobre a disposição de carga horária dedicada a atividades síncronas e a atividades assíncronas, considerando a oportunidade e a conveniência dessa disposição para alcançar maior amplitude de matrículas dos discentes e melhor qualidade de ensino, bem como sobre a necessidade de disponibilização das atividades síncronas gravadas;

IV - orientações sobre a metodologia de avaliação de rendimento nas disciplinas ofertadas, garantindo que a aferição do aproveitamento será realizada em, ao menos, duas oportunidades durante o período letivo; e

V - número de vagas em cada uma das AARE, bem como critérios para o preenchimento delas, caso o Colegiado opte por critérios diferentes dos dispostos no art. 116 das Normas Gerais da Graduação e, se for o caso, limite de carga-horária matriculada por discente em número inferior ao estabelecido no § 3º do art. 9º desta Resolução.

§ 2º Caberá à Coordenação do Curso solicitar a criação de turmas à Unidade Acadêmica ofertante das disciplinas que, de acordo com o § 5º do art. 31 das Normas Gerais da Graduação, deverá emitir justificativas fundamentadas em caso de não atendimento, considerando a disponibilidade de corpo docente.

§ 3º Disciplinas com atividades síncronas deverão ter o horário e turno das atividades cadastradas no sistema acadêmico e informados no Atestado de Matrícula do Discente, sem que haja sobreposição de horários com outras disciplinas obrigatórias do mesmo período do Curso e respeitando o turno do Curso de Graduação.

CAPÍTULO III

DA MATRÍCULA, DO PLANO DE ENSINO E DO APROVEITAMENTO CURRICULAR

DE AARE NA FORMA DE DISCIPLINAS

Art. 7º Caberá ao docente responsável pela disciplina a elaboração de Plano de Ensino específico para a oferta, utilizando para tanto o modelo de Plano de Ensino anexo à Resolução nº 30/2011, do Conselho de Graduação.

§ 1º O Plano de Ensino de disciplinas ofertadas no âmbito das AARE deve ser preenchido de acordo com o prescrito na Resolução nº 30/2011, do Conselho de Graduação e com os seguintes acréscimos:

I - na Metodologia:

a) carga-horária de atividades síncronas com o horário previsto das atividades, seguindo as orientações do Plano de Oferta das AARE, conforme o disposto no inciso III, § 1º, do art. 6º, e a identificação da Plataforma de TI e *softwares* que serão utilizados;

b) carga-horária de atividades assíncronas, seguindo as orientações do Plano de Oferta das AARE, conforme o disposto no inciso III, § 1º, do art. 6º, com a identificação da Plataforma de TI, *softwares* que serão utilizados e o endereço *web* onde os arquivos estarão disponíveis;

c) carga-horária das demais atividades que será cumprida pelos discentes como atividades letivas da respectiva disciplina;

d) se houver carga-horária prática, a descrição detalhada de como ela será realizada e de quais recursos os discentes deverão dispor; e

e) como e onde os discentes terão acesso às referências bibliográficas e a material de apoio utilizados na disciplina, dando preferência a materiais que poderão ser acessados remotamente pelos discentes; e

II - na Avaliação:

a) datas, horários, critérios para a realização e correção das atividades avaliativas e validação da assiduidade dos discentes, respeitado o disposto no art. 6º desta Resolução; e

b) especificação das formas previstas para o envio pelos discentes, por meio eletrônico, de atividades avaliativas ou outras produções, que deverão ocorrer nos prazos estipulados pelo período letivo em que a disciplina é cursada.

§ 2º Recomenda-se que o docente responsável pela disciplina determine a Plataforma de TI e *softwares* de acordo com o Plano de Oferta das AARE do Curso, de modo a evitar múltiplas plataformas a serem assimiladas pelo corpo discente.

§ 3º Em caso de dificuldades e/ou problemas técnicos com a Plataforma de TI ou *software* disposto no Plano de Ensino, ou inadequação daqueles apontados no Plano de Oferta das AARE, o docente poderá migrar as atividades da disciplina para outros recursos, desde que em acordo com os discentes matriculados, cabendo-lhe comunicar à Coordenação do Curso a justificativa fundamentada da migração e qual(is) o(s) novo(s) recurso(s) que será(ão) utilizado(s).

§ 4º Uma versão preliminar do Plano de Ensino deverá ser disponibilizada na página *web* do Curso, até a data de início da matrícula dos discentes, de modo que eles tenham a possibilidade de analisar as condições em que a disciplina será oferecida e se conseguem cursá-la com as condições oferecidas pela Instituição, cuja versão preliminar do Plano de Ensino poderá ser discutida com os discentes matriculados na primeira semana do período letivo especial em que a disciplina será lecionada, e a versão definitiva do Plano de Ensino deverá ser encaminhada à Coordenação de Curso em até 10 dias após o início do período letivo.

§ 5º O Colegiado terá 15 dias, após o início do período letivo, para aprovar os Planos de Ensino das disciplinas oferecidas no âmbito das AARE.

§ 6º Caberá aos docentes registrar o aproveitamento dos discentes no Portal Docente conforme os prazos estabelecidos no Calendário anexo a esta Resolução.

§ 7º Os docentes deverão arquivar as atividades encaminhadas pelos discentes, juntamente com a avaliação realizada de cada Componente Curricular, a fim de averiguação e acompanhamento da Coordenação de Curso, caso necessário,

por um prazo de 90 dias.

Art. 8º Todo o material produzido e divulgado pelo docente, como vídeos, textos, arquivos de voz, etc., está protegido pela Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998), pela qual fica vetado o uso indevido e a reprodução não autorizada de material autoral por terceiros.

Parágrafo único. Os responsáveis pela reprodução ou uso indevido do material de autoria dos docentes ficam sujeitos às sanções administrativas e às dispostas na Lei de Direitos Autorais.

Art. 9º A adesão dos discentes às AARE é voluntária.

§ 1º Ao fazer a matrícula no Componente Curricular que desejar, o discente se compromete a observar a Lei de Direitos Autorais.

§ 2º O discente se compromete a entregar atividades avaliativas de sua própria autoria sob pena de não aproveitamento do componente curricular cursado.

§ 3º Em cada um dos períodos letivos especiais, a soma da carga-horária das disciplinas dispostas no inciso I, do art. 4º, em que cada discente estiver matriculado não poderá ser superior a 34 horas semanais.

§ 4º O discente poderá se matricular em disciplinas em qualquer um dos períodos letivos especiais.

§ 5º O discente poderá se matricular em disciplinas de outro turno, caso o Curso de Graduação de origem seja oferecido em mais de um turno, e em disciplinas de outro Curso, entretanto sua matrícula nessas disciplinas deverá ser autorizada pela Coordenação de seu Curso e, se for o caso, pela Coordenação do Curso que oferta a disciplina pretendida pelo discente.

Art. 10. A matrícula em Componentes Curriculares mantém a observância dos pré-requisitos determinados no PPC do Curso.

~~Parágrafo único. Cada Colegiado poderá decidir, quando da elaboração do Plano de Oferta das AARE e com vistas na melhor organização do ensino e maior oportunidade de matrículas, quais quebras de pré-requisitos a Coordenação de Curso poderá autorizar para além dos casos previstos no art. 117 das Normas Gerais da Graduação, bem como sobre a exigência de que o discente curse como correquisito a disciplina da qual é pré-requisito.~~

Parágrafo único. Cada Colegiado poderá decidir, quando da elaboração do Plano de Oferta das AARE e com vistas à melhor organização do ensino e maior oportunidade de matrículas, quais quebras de pré-requisitos a Coordenação de Curso poderá autorizar para além dos casos previstos no art. 118 das Normas Gerais da Graduação, bem como sobre a exigência de que o discente curse como correquisito a disciplina da qual é pré-requisito. (Redação dada pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020)

CAPÍTULO IV

DO APROVEITAMENTO CURRICULAR DE AARE NA FORMA DE ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES

Art. 11. As atividades complementares realizadas durante a suspensão do Calendário Acadêmico, bem como ao longo do Calendário Especial, poderão ser validadas nos termos do PPC de cada Curso.

Parágrafo único. Caberá aos Colegiados de Cursos atribuir a valoração de cada atividade conforme características do Projeto Pedagógico do Curso e do desenvolvimento da atividade, e qualquer produção discente deverá ser enviada por meios eletrônicos estabelecidos no Plano de Oferta das AARE.

CAPÍTULO V

DO APROVEITAMENTO CURRICULAR DE AARE NA FORMA DE EXTENSÃO

Art. 12. As AARE poderão ter natureza extensionista caso se proponham a disseminar conhecimentos de interesse público e com embasamento científico, tecnológico, cultural ou filosófico.

§ 1º As AARE, na forma de extensão, deverão ter registro no Sistema de Registro e Informação da Extensão (SIEEX) e serem aprovadas pelas Coordenações de Extensão ou Diretoria da Unidade no referido sistema.

§ 2º As produções de disseminação do conhecimento das propostas devem ser de amplo alcance e utilizar dos mecanismos de comunicação e informação disponíveis.

§ 3º Nos Cursos de Graduação que têm Extensão como Componente Curricular, caberá às Coordenações de Curso validar as atividades de extensão como atividade curricular, conforme dispõe a Resolução nº 13/2019, do Conselho de Graduação, as quais, uma vez validadas como atividades curriculares de Extensão, não poderão ser validadas também como Atividades Acadêmicas Complementares, sendo que os Cursos de Graduação que não têm Extensão como Componente Curricular poderão validar atividades de Extensão com registro no SIEEX como Atividade Acadêmica Complementar, se assim estiver previsto no PPC do Curso.

CAPÍTULO VI

DO APROVEITAMENTO CURRICULAR DE AARE NA FORMA DE TCC

Art. 13. A realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) pelos discentes considerará a natureza e a possibilidade de oferta deste componente de acordo com o PPC de cada Curso, desde que ele não demande ações ou utilização de metodologias que não podem ser implementadas por trabalho remoto.

§ 1º O professor orientador deverá solicitar à Coordenação do Curso a oferta do Componente Curricular referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, durante o período de oferta de disciplina.

§ 2º Discentes que executarem atividades presenciais nas condições dispostas nos §§ 2º e 3º do art. 5º desta Resolução poderão utilizar dados dessas atividades para elaboração de TCC, atendendo ao disposto na Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020.

Art. 14. As orientações dos TCC deverão utilizar as diferentes ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação ou outros meios, conforme o Plano de Oferta das AARE elaborado pelo Colegiado do Curso.

Art. 15. Caso o discente esteja em fase de apresentação ou defesa do TCC, o fluxo deverá seguir orientações do Projeto Pedagógico do Curso e ocorrer de forma remota.

CAPÍTULO VII DO CALENDÁRIO

Art. 16. As AARE na modalidade de disciplinas serão oferecidas conforme Calendário em anexo a esta Resolução.

§ 1º O Calendário consistirá de dois períodos letivos especiais de 9 semanas cada.

§ 2º Todas as disciplinas dispostas no inciso I do art. 4º deverão ser ofertadas de acordo com as datas dos períodos letivos especiais de 9 semanas apresentadas no Calendário anexo, com exceção das disciplinas com carga-horária igual ou superior a 90 horas, que poderão, a critério do Colegiado de Curso e da Unidade Acadêmica ofertante, ser oferecidas em período letivo de até 18 semanas, devendo a Coordenação de Curso indicar a duração dessas disciplinas na oferta.

§ 3º Não caberá Trancamento Parcial de Matrícula e Trancamento Geral de Matrícula nos períodos letivos especiais.

§ 4º A Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC) dará instruções às Coordenações de Curso sobre os procedimentos de oferta de disciplinas e registro de notas e faltas até o início do período de oferta de disciplinas para o primeiro período letivo especial estabelecido no Calendário anexo.

Art. 16-A. Durante o período de vigência do calendário especial das AARE e da suspensão do Calendário Acadêmico, o Estágio poderá ser realizado, desde que observado o disposto nos §§ 2º, 3º e 4º do art. 5º desta Resolução. (Acrescido pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020)

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17. Caberá à UFU implementar, por edital próprio coordenado pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) e até o início do primeiro período letivo especial, o auxílio emergencial e excepcional para inclusão digital dos discentes interessados em participar das AARE, que estejam em condição de vulnerabilidade socioeconômica e privados de acesso adequado a equipamento e conexão de internet.

Parágrafo único. A UFU se compromete a atender a toda a demanda de discentes interessados em participar das AARE e que estejam em condição de vulnerabilidade socioeconômica e privados de acesso adequado a equipamento e conexão de internet, conforme o levantamento do Relatório de Ações de Transição COVID-19 UFU.

Art. 18. Caberá à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) viabilizar o atendimento pedagógico a todos os discentes com deficiência e/ou com necessidades especiais interessados em participar das AARE até o início de cada período letivo especial.

Parágrafo único. A critério da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE), caberá à UFU, por meio de seu serviço de Protocolo, utilizar serviços postais para envio de materiais de leitura e de estudo aos discentes.

Art. 19. Caberá à PROGRAD mobilizar meios e recursos para fornecer treinamento e capacitação para a comunidade universitária sobre Plataformas de TI e *softwares* recomendados pelo CTIC, sobre o processo de ensino e aprendizagem realizado remotamente e de segurança nos ambientes virtuais, inclusive no que se refere às boas práticas e princípios para proteção de dados pessoais, previstas na Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) e no Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014).

Art. 20. Fica permitida a oferta de Componentes Curriculares oferecidos em EaD para os cursos presenciais, conforme especificado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Art. 21. A aprovação em quaisquer AARE será computada para a integralização curricular, respeitada a natureza da atividade.

Art. 22. A aferição do aproveitamento e da assiduidade nas disciplinas previstas no inciso I do art. 4º se dará em acordo com os arts. 162, 163 e 164 das Normas Gerais da Graduação, e, caso o discente não alcance aproveitamento e/ou assiduidade suficientes para a aprovação em determinada disciplina, em seu Histórico Escolar deverá constar a expressão "Sem aproveitamento" no campo referente ao aproveitamento nesta respectiva disciplina, de modo que o insucesso não gere prejuízos ao CRA do discente.

Art. 23. Caberá à PROGRAD, em um prazo de 30 dias após o término dos períodos letivos especiais a elaboração de um relatório consolidado em que conste dados como adesão dos Cursos de Graduação às AARE, número de matrículas realizadas, número de discentes incluídos no programa de auxílio emergencial e excepcional para inclusão digital e aproveitamento dos discentes matriculados em disciplinas.

Art. 24. A opção dos docentes e servidores técnico-administrativos que atuam diretamente nas atividades de ensino no âmbito das AARE por não participar dessas atividades não produzirá penalidade funcional ou administrativa em seu desfavor por parte da Administração da UFU.

Art. 25. A oferta de AARE, em especial a oferta de disciplinas, não dispensa os Cursos de Graduação de oferecer as disciplinas que foram disponibilizadas no Calendário Acadêmico suspenso pela Resolução nº 6/2020, do Conselho de Graduação, quando esse Calendário for retomado.

Art. 26. As situações excepcionais e os casos não previstos nesta Resolução serão deliberados pelo Conselho de Graduação (CONGRAD).

Art. 27. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim de Serviço Eletrônico.

Uberlândia, 10 de julho de 2020.

VALDER STEFFEN JÚNIOR

Presidente

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 7/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO

JANEIRO							FEVEREIRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4							1
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29

MARÇO							ABRIL						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
29	30	31					26	27	28	29	30		

MAIO							JUNHO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
					1	2							
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				
31													

JULHO							AGOSTO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4							1

5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

~~20-29~~—Período de oferta de disciplinas no SG, referente ao Período Letivo Especial—Etapa I e Disciplinas de carga horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas

~~30-03/08~~—Solicitação de matrícula online dos discentes, via Portal do Estudante, referente ao Período Letivo Especial—Etapa I e Disciplinas de carga horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas

~~4-12~~—Crítica e ajustes de matrícula pelas Coordenações de Curso

~~6~~—Prazo para resposta sobre matrícula em outro Curso

~~10~~—Início das aulas: Período Letivo Especial—Etapa I e Disciplinas de carga horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas

~~24~~—Prazo final para aprovação dos Planos de Ensino pelos Colegiados de Curso

~~31~~—Feriado na cidade de Uberlândia

SETEMBRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

OUTUBRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

~~28-02/10~~—Período de oferta de disciplinas no SG, referente ao Período Letivo Especial—Etapa II

~~7~~—Feriado—Independência do Brasil

~~16~~—Feriado no *Campus* Pontal

~~6~~—Feriado no *Campus* Monte Carmelo

~~7-13~~—Solicitação de matrícula online dos discentes, via Portal do Estudante, referente ao Calendário Especial—Etapa II

~~10~~—Término das aulas: Calendário Especial—Etapa I

~~12~~—Feriado—Nossa Senhora Aparecida

~~15-21~~—Crítica e ajustes de matrícula pelas Coordenações de Curso

~~17~~—Término do prazo para lançamento de notas e faltas referentes ao Calendário Especial—Etapa I

~~19~~—Prazo para resposta sobre matrícula em outro Curso

~~22~~—Início das aulas: Período Letivo Especial—Etapa II

NOVEMBRO

DEZEMBRO

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

2—Feriado—Finados

5—Prazo final para aprovação dos Planos de Ensino pelos Colegiados de Curso

15—Feriado—Proclamação da República

20—Recesso—Dia da Consciência Negra

12—Fim do período de 18 semanas para disciplinas de carga horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas

19—Término das aulas: Período Letivo Especial—Etapa II (~~Onde se lê: "[...]"~~)

19—Término das aulas: Período Letivo Especial—Etapa II [...]", Leia-se: "[...] 22—Término das aulas: Período Letivo Especial—Etapa II [...]"

25—Feriado—Natal

29—Término do prazo para lançamento de notas e faltas referentes ao Calendário Especial—Etapa II

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 7/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO

(Redação dada pela Resolução nº 11/2020/CONGRAD, de 2/10/2020)

JANEIRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

FEVEREIRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

MARÇO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

ABRIL						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

MAIO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23

JUNHO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27

24	25	26	27	28	29	30
31						

28	29	30				

JULHO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

AGOSTO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

20-29 - Período de oferta de disciplinas no SG, referente ao Período Letivo Especial - Etapa I e Disciplinas de carga-horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas
 30-03/08 - Solicitação de matrícula online dos discentes, via Portal do Estudante, referente ao Período Letivo Especial - Etapa I e Disciplinas de carga-horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas

4-12 - Crítica e ajustes de matrícula pelas Coordenações de Curso

6 - Prazo para resposta sobre matrícula em outro Curso

10 - Início das aulas: Período Letivo Especial - Etapa I e Disciplinas de carga-horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas

24 - Prazo final para aprovação dos Planos de Ensino pelos Colegiados de Curso

31 - Feriado na cidade de Uberlândia

SETEMBRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

OUTUBRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

7 - Feriado - Independência do Brasil
 16 - Feriado no *Campus* Pontal
 28-09/10 - Período de oferta de disciplinas no SG, referente ao Período Letivo Especial - Etapa II

28/09 a 09/10 - Período de oferta de disciplinas no SG, referente ao Período Letivo Especial - Etapa II

6 - Feriado no *Campus* Monte Carmelo

5 a 14 - Prazo para lançamento de notas e faltas referentes ao Calendário Especial - Etapa I

10 - Término das aulas: Calendário Especial - Etapa I

12 - Feriado - Nossa Senhora Aparecida

15 e 16 - Solicitação de matrícula *online* dos discentes, via Portal do Estudante, referente ao Calendário Especial - Etapa II

18 e 19 - Solicitação de Ajuste de Matrícula *online* dos discentes, via Portal do Estudante, referente ao Calendário Especial - Etapa II

20 a 27 - Crítica e ajustes de matrícula pelas Coordenações de Curso

22 - Início das aulas: Período Letivo Especial - Etapa II

24 - Prazo para resposta sobre matrícula em outro Curso

NOVEMBRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

2 - Feriado - Finados

5 - Prazo final para aprovação dos Planos de Ensino pelos Colegiados de Curso

6 - Data limite para solicitação do exame de suficiência

15 - Feriado - Proclamação da República

20 - Recesso - Dia da Consciência Negra

DEZEMBRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

12 - Fim do período de 18 semanas para disciplinas de carga-horária igual ou superior a 90 horas ofertadas em período letivo de até 18 semanas

21 a 30 - Período de lançamento de notas e faltas referente à Etapa II

23 - Término das aulas: Período Letivo Especial - Etapa II

25 - Feriado - Natal



RESOLUÇÃO Nº 8/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO

Altera e acrescenta dispositivos à Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 10 de julho de 2020, que “Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia”.

O CONSELHO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, no uso da competência que lhe é conferida pelo art. 16 do Estatuto, na 3ª reunião realizada aos 7 dias do mês de agosto do ano de 2020, tendo em vista a aprovação do Parecer nº 12/2020/CONGRAD de um de seus membros, nos autos do Processo nº 23117.035358/2020-01, e

CONSIDERANDO a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que “Dispõe sobre estágio de estudantes”;

CONSIDERANDO a Resolução nº 24/2012, do Conselho de Graduação, que aprova as Normas Gerais de Estágio de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020, que trata de “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”;

CONSIDERANDO a Resolução nº 7/2020, de 10 de julho de 2020, do Conselho de Graduação, que “Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia”; e ainda,

CONSIDERANDO o número de discentes que se encontram na fase final de integralização curricular de seus cursos, bem como o prejuízo acadêmico e pessoal decorrente da não integralização de seus cursos pela não realização dos Estágios,

R E S O L V E:

Art. 1º A ementa da Resolução nº 7/2020, de 10 de julho de 2020, do Conselho de Graduação, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades

Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID-19, e sobre realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia". (NR)

Art. 2º O *caput* do art. 1º da Resolução nº 7/2020, de 10 de julho de 2020, do Conselho de Graduação, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º Instituir, autorizar e recomendar a realização de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos Cursos de Graduação, em caráter excepcional e facultativo, para docentes, discentes e servidores técnico-administrativos que atuam diretamente nas atividades de ensino, e autorizar a realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico efetivada pela Resolução nº 6/2020, do Conselho de Graduação, conforme disposto nesta Resolução". (NR)

Art. 3º A Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 10 de julho de 2020, passa a vigorar acrescida do § 4º, no art. 5º:

"§ 4º Durante o período de oferta das AARE e de suspensão do Calendário Acadêmico, a critério do Colegiado do Curso e com anuência do Núcleo Docente Estruturante, o Estágio poderá ser realizado, preferencialmente de forma remota e subsidiariamente de modo presencial, parcial ou integralmente, desde que a instituição concedente expressamente assegure, em Termo de Compromisso de Estágio elaborado pelo Setor de Estágio, condições de segurança sanitária aos discentes estagiários, observadas as normativas locais de desenvolvimento do estágio". (NR)

Art. 4º O parágrafo único do art. 10 da Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 10 de julho de 2020, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Parágrafo único. Cada Colegiado poderá decidir, quando da elaboração do Plano de Oferta das AARE e com vistas à melhor organização do ensino e maior oportunidade de matrículas, quais quebras de pré-requisitos a Coordenação de Curso poderá autorizar para além dos casos previstos no art. 118 das Normas Gerais da Graduação, bem como sobre a exigência de que o discente curse como correquisito a disciplina da qual é pré-requisito". (NR)

Art. 5º A Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 10 de julho de 2020, passa a vigorar acrescida do art. 16-A:

"Art. 16-A. Durante o período de vigência do calendário especial das AARE e da suspensão do Calendário Acadêmico, o Estágio poderá ser realizado, desde que observado o disposto nos §§ 2º, 3º e 4º do art. 5º desta Resolução". (NR)

Art. 6º Devido às alterações, deve a Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, ser republicada, fazendo-se menção a esta Resolução.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim de Serviço Eletrônico.

Uberlândia, 7 de agosto de 2020.

VALDER STEFFEN JÚNIOR
Presidente

(O texto consolidado da Resolução nº 7/2020/CONGRAD está disponível na página eletrônica dos Conselhos Superiores).



Documento assinado eletronicamente por **Valder Steffen Junior, Presidente**, em 10/08/2020, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2184771** e o código CRC **B7E0D5D1**.

Referência: Processo nº 23117.035358/2020-01

SEI nº 2184771