



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA, CONTABILIDADE,**  
**SECRETARIADO E FINANÇAS - FEAAC**  
**CURSO SECRETARIADO EXECUTIVO**

**HENRIQUE SANTANA SOUZA**

**A EFETIVIDADE DOS MECANISMOS UTILIZADOS PELA UNIVERSIDADE**  
**FEDERAL DO CEARÁ PARA A GARANTIA DE ACESSO AO ENSINO DURANTE**  
**O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**FORTALEZA**

**2024**

HENRIQUE SANTANA SOUZA

A EFETIVIDADE DOS MECANISMOS UTILIZADOS PELA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ PARA A GARANTIA DE ACESSO AO ENSINO DURANTE O  
PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Monografia apresentada ao Curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Secretariado Executivo.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S238e Souza, Henrique Santana.

A efetividade dos mecanismos utilizados pela Universidade Federal do Ceará para a garantia de acesso ao ensino durante o período de ensino remoto emergencial / Henrique Santana Souza. – 2024.  
47 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Curso de Secretariado Executivo, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros.

1. Ensino remoto emergencial . 2. Ensino e aprendizagem. 3. Pandemia de COVID-19. 4. Secretariado Executivo. I. Título.

CDD 651.3741

---

HENRIQUE SANTANA SOUZA

A EFETIVIDADE DOS MECANISMOS UTILIZADOS PELA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ PARA A GARANTIA DE ACESSO AO ENSINO DURANTE O  
PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Monografia apresentada ao Curso de  
Secretariado Executivo da Universidade  
Federal do Ceará, como requisito parcial à  
obtenção do título de Bacharel em Secretariado  
Executivo.

Aprovada em: 03/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Joelma Soares da Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Me. Francisco Edson Rodrigues da Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, família e amigos.

## **AGRADECIMENTOS**

A jornada até aqui foi desafiadora, cheia de momentos difíceis e superações, mas nada disso teria sido possível sem o apoio incondicional de pessoas especiais.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me dar força, fé e sabedoria ao longo desse caminho, iluminando cada passo e me guiando até a conclusão desta etapa tão importante.

À minha família, especialmente à minha mãe e minha avó, por todo o amor, suporte e incentivo. Vocês foram meu alicerce em todos os momentos, mesmo nos dias mais difíceis.

Aos meus amigos, Larissa, Sabrina, Jefferson e Milena, por estarem ao meu lado, me motivando, compartilhando risos e lágrimas, e por nunca permitirem que eu desistisse. A amizade de vocês foi fundamental para que eu pudesse superar os obstáculos e seguir em frente.

À professora Conceição, pela orientação e ensinamentos preciosos. Sua paciência, dedicação e conhecimento foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço imensamente por todo o apoio ao longo deste processo.

Sem o apoio de todos vocês, essa conquista não teria sido possível. Meus mais sinceros agradecimentos.

“Pela fé no homem e em suas possibilidades; pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos”. (Freire, 1974, p.61).

## RESUMO

A pandemia de COVID-19, que se intensificou entre fevereiro e março de 2020, impactou o mundo de forma abrangente, levando à paralisação generalizada das atividades humanas. O medo do contágio e a escassez de informações sobre o novo coronavírus resultaram na adoção de medidas de confinamento e na necessidade de transição rápida para o ensino remoto emergencial. Esse cenário obrigou instituições de ensino a implementarem ações para assegurar a continuidade da aprendizagem. A presente pesquisa tem como objetivo identificar a efetividade das ações adotadas pela Universidade Federal do Ceará, para a garantia de acesso ao ensino durante o período de ensino remoto emergencial. A metodologia utilizada incluiu levantamento bibliográfico e aplicação de questionário a alunos da instituição, permitindo uma visão qualitativa sobre a eficácia das medidas adotadas. Os resultados apontaram que, apesar dos esforços empreendidos pela Universidade, muitos alunos relataram não ter recebido o apoio necessário para sua participação efetiva nas atividades acadêmicas. As falhas na comunicação e na distribuição de recursos foram identificadas como fatores que comprometeram o acesso igualitário ao ensino. A pesquisa conclui que, embora as medidas implementadas tenham sido cruciais para mitigar os impactos da pandemia e garantir a continuidade do ensino, elas não foram suficientes para alcançar todos os alunos de forma equitativa. Assim, o estudo aponta para a necessidade de estratégias mais amplas e eficazes que possam assegurar a inclusão e o acesso ao ensino para todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas. A análise das ações da Universidade durante o de ensino remoto emergencial não apenas contribui para a compreensão dos desafios enfrentados, mas também sugere caminhos para futuras intervenções em contextos semelhantes.

**Palavras-chave:** efetividade dos mecanismos; garantia de acesso; ensino remoto emergencial.

## ABSTRACT

The COVID-19 pandemic, which intensified between February and March 2020, impacted the world extensively, leading to a widespread halt of human activities. The fear of contagion and the lack of information about the new coronavirus resulted in the adoption of confinement measures and the urgent need to transition to Emergency Remote Teaching (ERT). This scenario forced educational institutions to implement actions to ensure the continuity of learning. The present research aims to identify the effectiveness of the actions taken by the Federal University of Ceará (UFC) to guarantee access to education during the ERT period. The methodology used included a literature review and the application of a questionnaire to students of the institution, allowing for a qualitative view of the effectiveness of the measures adopted. The results indicated that, despite the efforts made by UFC, many students reported not receiving the necessary support for their effective participation in academic activities. Communication failures and resource distribution were identified as factors that compromise equitable access to education. The research concludes that, although the measures implemented were crucial in mitigating the impacts of the pandemic and ensuring the continuity of education, they were insufficient to reach all students equitably. Thus, the study points to the need for broader and more effective strategies that can ensure inclusion and access to education for all students, regardless of their socioeconomic conditions. The analysis of UFC's actions during the ERT not only contributes to understanding the challenges faced but also suggests pathways for future interventions in similar contexts.

**Keywords:** effectiveness of mechanisms; guarantee of access; emergency remote teaching.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNI	Confederação Nacional da Indústria
COVID-19	Coronavírus
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ERE	Ensino Remoto Emergencial
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFC	Universidade Federal do Ceará
LDB.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SARS-COV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada
EAD	Ensino a Distância
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PPE	Plano Pedagógico de Emergência
USP	Universidade de São Paulo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ACESSO, PERMANÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICA</b> .....	15
<b>2.1</b>	<b>Histórico da Educação no Brasil</b> .....	15
<b>2.2</b>	<b>Ampliação do acesso ao Ensino Superior</b> .....	18
<b>2.2.1</b>	<i>Políticas públicas para educação</i> .....	19
<b>2.2.1.1</b>	<i>Conceitos de políticas públicas</i> .....	20
<b>2.2.1.2</b>	<i>Importância das políticas públicas</i> .....	20
<b>2.2.1.3</b>	<i>Características das políticas públicas</i> .....	2
<b>2.2.1.4</b>	<i>Principais teorias das políticas públicas</i> .....	22
<b>2.3</b>	<b>Políticas públicas para educação superior</b> .....	22
<b>2.4</b>	<b>Ensino remoto emergencial no âmbito da pandemia</b> .....	24
<b>2.4.1</b>	<i>Efetividade voltada a educação e as políticas públicas</i> .....	27
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	29
<b>3.1</b>	<b>Classificação da pesquisa</b> .....	29
<b>3.2</b>	<b>Universo e seleção dos sujeitos da pesquisa</b> .....	30
<b>3.3</b>	<b>Técnica e instrumento</b> .....	30
<b>3.4</b>	<b>Técnica de análise</b> .....	31
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	32
<b>4.1</b>	<b>Mecanismos utilizados pela Universidade para garantir o acesso dos estudantes ao ensino durante o período de aulas remotas</b> .....	32
<b>4.2</b>	<b>Acesso aos programas de assistência estudantil durante o ensino remoto emergencial na UFC</b> .....	34
<b>4.3</b>	<b>Contribuições dos mecanismos utilizados pela UFC na garantia de acesso ao ensino no período de ensino remoto emergencial</b> .....	36
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	39
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	41
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b> .....	46

## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia pelo novo coronavírus *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2/COVID-19), evidenciou a partir de fevereiro e março de 2020, um cenário inédito em todo o mundo. À medida que o medo do contágio e a falta de informações científicas sobre a propagação e os efeitos do vírus sobre a saúde levaram à paralisação generalizada e a medidas de confinamento em toda parte, a economia global estagnou-se (Confederação Nacional da Indústria, 2021)

A partir de então, o mundo viu-se diante de duas crises interligadas – uma crise na saúde pública, evidenciada pela rápida propagação do vírus por todos os continentes devido à interconectividade das viagens internacionais e, logo depois, uma crise econômica global, à medida que as economias começaram a paralisar e as demandas sobre produtos e serviços sofreram mudanças radicais (Confederação Nacional da Indústria, 2021).

No Brasil, o reconhecimento do estado de calamidade imposto pela pandemia foi obtido através do Decreto Nº 6, de 20 de março de 2020, a partir do qual iniciaram-se as discussões e definição dos planos e ações para o enfrentamento da crise que se apresentava (Brasil, 2020a). Concomitante a isto, praticamente todas as atividades presenciais foram canceladas e/ou alteradas até ficarem irreconhecíveis, desde sair para comer, trabalhar e até mesmo estudar.

No que diz respeito à educação, a pandemia pelo novo coronavírus provocou profundas transformações na maneira como não apenas o Brasil, mas como o mundo tratou o ensino. De acordo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), até maio de 2021, por volta de 26 países tinham fechado escolas em todo território nacional, e em outros 55, as escolas permaneceram parcialmente abertas, seja somente em alguns locais ou apenas para alguns níveis de ensino. Dados da UNESCO estimam ainda, que 90% das crianças em idade escolar no mundo tiveram sua educação interrompida pela pandemia (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022).

Seguindo as diretrizes do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, o governo brasileiro sancionou a Lei nº 14.040, em 18 de agosto de 2020, por meio da qual ficaram estabelecidas as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, que ocorria por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) desde março do decorrente ano (Brasil, 2020b)

Os impactos do ERE para a educação no país, foram severos. Um estudo realizado pela instituição financeira Banco C6 S.A. em parceria com o DataFolha, evidenciou que quatro milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos em 2020. Esses números, segundo esse estudo, representam 4,6% do total de alunos matriculados no ensino fundamental no mesmo ano, 10,8% dos alunos do ensino médio e o número mais alarmante, 16,3% dos estudantes que frequentavam o ensino superior (Banco C6 S.A.).

Segundo o Instituto Alicerce (2021), que avaliou os impactos da pandemia pelo SARS-CoV-2/COVID-19 na educação brasileira, entre as principais causas para o abandono escolar, está a questão socioeconômica, uma vez que de acordo com o instituto, os estudantes das classes sociais mais baixas, D e E, lideraram os índices de evasão.

Na contramão da adesão massiva ao Ensino Remoto Emergencial em todo o país, apenas 15% dos estados brasileiros que adotaram o ERE distribuíram dispositivos aos alunos, e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021).

Se considerarmos que 47 milhões de pessoas não têm acesso à internet, de acordo com estudos do Comitê Gestor da Internet no Brasil, a pandemia, além de expor e potencializar, mais uma vez e com ênfase, essas fragilidades históricas do sistema educacional brasileiro - que sempre foi suscetível a situações de crises e/ou fatores que afetam diretamente o cumprimento do ano letivo, acesso igualitário às ferramentas e instrumentos de aprendizado e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes - levou 3,7 milhões de estudantes matriculados a não terem acesso a atividades escolares e não conseguirem estudar em casa, segundo dados da (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2020).

Neste sentido, a suspensão das atividades presenciais de ensino tornou necessária a adoção de medidas que mitigassem essas deficiências históricas potencializadas pelo novo contexto social que se apresentava. Assim, levante-se o seguinte questionamento: Qual a efetividade dos mecanismos utilizados pela Universidade Federal do Ceará (UFC) para garantir o acesso ao ensino durante o período de ensino remoto emergencial?

Este estudo, justifica-se pela necessidade de compreender como a UFC atuou para reduzir essas dificuldades e impactos e assim, possibilitar o acesso ao ensino durante o período de ensino remoto e como os mecanismos utilizados para essa tarefa se fizeram presentes na realidade dos estudantes. Para tanto, avalia as estratégias utilizadas pela universidade na promoção dos mecanismos adotados, fornecendo subsídios para a formulação de políticas futuras que garantam acesso equitativo ao ensino. Além disso, reflete sobre a

realidade socioeconômica dos alunos e em como as ações da UFC impactam no desempenho e sucesso acadêmico dos estudantes.

Partindo-se deste princípio, este trabalho tem como objetivo geral analisar a efetividade dos mecanismos utilizados pela UFC para garantir o acesso dos estudantes ao ensino durante o período de aprendizagem remota. Como objetivos específicos, busca-se:

- a) identificar os mecanismos utilizados pela Universidade para garantir o acesso dos estudantes ao ensino durante o período de aprendizagem remota;
- b) conhecer o acesso aos programas de assistência estudantil durante o ensino remoto emergencial na UFC;
- c) analisar as contribuições dos mecanismos utilizados pela UFC na garantia de acesso ao ensino no período de ensino remoto emergencial.

A presente pesquisa está estruturada em seis partes, sendo esta introdução a primeira delas. A introdução é seguida do referencial teórico, da metodologia, da análise dos dados, da conclusão, e por fim, das referências.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ACESSO, PERMANÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICA

Um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano, a educação sempre fez parte do ideário brasileiro. Aqui, além de ter apresentado desenvolvimento relativamente tardio, esteve desde a sua origem, reservada a uma pequena parcela da população (Zago; Paixão; Pereira, 2016, p.148).

Tais fatores evidenciam uma contínua e profunda marginalização das classes populares em favor de uma elite dominante, que como veremos a seguir propiciou ao longo dos diferentes períodos históricos brasileiros, a utilização da educação como uma ferramenta de dominação social, ao invés de um meio de emancipação e igualdade.

### 2.1 Histórico da Educação no Brasil

Com origens que remontam ao período colonial, a introdução de um processo educacional no país foi caracterizada pela dominação da igreja católica e pelo massivo emprego do ensino jesuítico (1549-1759). Sob domínio dos jesuítas, surgiram as primeiras escolas. Nelas, o ensino era direcionado para os filhos dos dirigentes da sociedade da época (pequena nobreza e seus descendentes), e servia tanto como instrumento de formação dos privilegiados, quanto como forma de controle social (Melo, 2012).

O *Ratio Studiorum*, apresentado em 1599 por Inácio de Loiola, ditava os moldes a serem seguidos pelas instituições educacionais dirigidas pela Companhia de Jesus, que como exposto, dominava o processo de instrução no Brasil (Melo, 2012).

Baseado no *Ratio Studiorum*, o plano de estudo dos jesuítas “[...] garantiu a importação da cultura vinda da Europa, atendendo às exigências da camada dirigente, que queria se aproximar do estilo de vida da metrópole” (Melo, 2012, p.12).

Assim, a educação era distante dos problemas e necessidades reais da colônia. Além disso, destaca-se o massivo emprego das instituições jesuítas na catequese dos índios e formação dos jovens colonos para a vida religiosa, evidenciando a busca na formação de uma elite clerical capaz de garantir a expansão da fé católica no país (Rodrigues, 2022).

Ainda segundo a autora, embora os jesuítas demonstrassem constatare preocupação com a educação dos indígenas, o mesmo não era visto com os negros escravizados:

A educação durante o período colonial era fortemente voltada para a religião católica [...]. A escolaridade era reservada apenas para as famílias mais abastadas. As escolas eram voltadas para filhos de colonos e, mais tarde, para filhos de

senhores de engenho. As crianças escravizadas não tinham acesso à educação formal e, quando aprendiam a ler e escrever, muitas vezes era de forma clandestina. (Rodrigues, 2022, p. 12)

Evidencia-se aqui uma distinção em como o acesso à educação era direcionado. Primeiro, servia as classes mais abastadas como instrumento de poder e manutenção do status quo; segundo aos indígenas, como forma de catequese e expansão da fé católica; e por fim, aqueles que sequer tinham direito ao básico do ensino, os escravizados e seus descendentes.

A abordagem de Rodrigues (2022) nos permite inferir ainda, que desde sua origem, há uma diferenciação no acesso aos instrumentos de aprendizagem à medida em que a educação permeia as distintas camadas sociais, estando sempre voltada a manutenção dos privilégios das camadas socialmente mais elevadas, como instrumento de controle das classes mais baixas e, por fim, como meio de segregação dos socialmente invisíveis.

Embora tal diferenciação evidencie o caráter excludente e desigual no acesso à educação no período, os jesuítas representaram um marco para educação brasileira uma vez que suas contribuições ditaram por muitos anos, nossos moldes educacionais, mesmo depois da sua expulsão do país em 1759 (Rodrigues, 2022).

Apesar de controversos, eles “[...] foram responsáveis pela fundação de muitas instituições culturais e científicas no Brasil, e a sua saída deixou um vazio no campo da produção intelectual e cultural” (Rodrigues, 2022, p.14).

O século XIX, por sua vez, embora trouxesse mudanças significativas, essas não foram suficientes para alterar o quadro segregador criado pelos métodos da companhia de Jesus. Rodrigues (2022) destaca que com a independência do Brasil em 1822 e a posterior promulgação da constituição de 1824, houveram tentativas de organizar o ensino no país.

O artigo 179, em seus parágrafos 32, 33 e 34, determinava que cada cidade, vila e localidade mais populosa deveria ter escolas de primeiras letras gratuitas, com as autoridades responsáveis promovendo a instrução primária e secundária, e garantindo o acesso à educação para ambos os sexos (Rodrigues, 2022).

Os dispositivos constitucionais em questão representaram uma tentativa de democratizar a educação no Brasil, mas sua implementação enfrentou inúmeros desafios, como a falta de recursos financeiros e de prioridade política, conforme abordado pela autora.

Para Souza e Santos (2019), a educação brasileira continuou a privilegiar a classe dominante e embora na nova constituição houvesse tentativas de criar um sistema de ensino mais inclusivo, as medidas foram insuficientes para democratizar o acesso à educação. Diferentemente do esperado, os autores destacam essas as mudanças exacerbaram as

desigualdades regionais e sociais, consolidando, em especial após o Ato Adicional de 1834 (Brasil, 1834) e a Constituição de 1891 (Brasil, 1891), um sistema educacional dualista:

O Ato Adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizou o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso do ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico e gerando um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação, voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares (Souza; Santos, 2019, p. 2)

Desse modo, a educação permaneceu elitista e limitada. Poucas escolas públicas existiam, e aquelas que funcionavam ofereciam um ensino precário. As escolas particulares eram voltadas majoritariamente para as elites, e a Igreja Católica continuou a exercer uma forte influência sobre o sistema educacional, com a doutrina religiosa ocupando um lugar central no currículo (Souza; Santos, 2019)

Os anos subsequentes não trouxeram mudanças significativas. Embora com os debates sobre a educação no Brasil, passando a focar na necessidade urgente de modernização e ampliação do acesso ao ensino, especialmente com o intuito de formar uma cidadania mais crítica e participativa, Cury (2005, p. 112) destaca que "o sistema educacional brasileiro ainda estava profundamente enraizado em estruturas segregacionistas, mantendo o privilégio das classes dominantes."

A proclamação da República em 1889 e a Constituição de 1891, representaram uma tentativa de descentralizar o ensino transferindo a responsabilidade da educação primária e secundária para os estados. No entanto, essa descentralização trouxe desafios, pois as regiões mais pobres do país enfrentavam sérios problemas de infraestrutura e falta de recursos, como explica Romanelli (1991).

Algumas mudanças significativas só começaram a aparecer, com as primeiras reformas no sistema de ensino, que buscaram organizar melhor o ensino primário e adequá-lo ao ideal republicano de cidadania (Saviani, 2008). Segundo Saviani (2008, p. 204), "as reformas educacionais republicanas tentaram promover um ensino mais inclusivo, porém esbarraram em dificuldades de implementação".

As mudanças prometidas pelo manifesto começaram a ganhar espaço mais concreto com as políticas educacionais implementadas durante o governo de Getúlio Vargas, particularmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 a partir do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 (Brasil, 1930), e a reorganização do ensino técnico com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 (Brasil, 1942).

Mesmo com as reformas educacionais subsequentes, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, o país ainda enfrentava desafios imensos em termos de desigualdade educacional e somente com a promulgação da Constituição de 1988 e com a nova LDB de 1996 (Brasil, 1996), o Brasil começou a dar passos mais consistentes em direção à consolidação do direito à educação para todos, priorizando a universalização do ensino fundamental e visando a ampliação do acesso ao ensino superior.

## **2.2 Ampliação do acesso ao Ensino Superior**

Com foco também na universalização desse último, a partir do início dos anos 2000, políticas como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visava a expansão do acesso ao ensino superior público por meio de abertura de novas vagas, criação de novos cursos e ampliação das universidades, e Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), voltados para a inclusão de estudantes de baixa renda, marcou um avanço significativo no acesso ao ensino superior brasileiro, permitindo a entrada de uma parcela da população que antes não tinha acesso a essas oportunidade (Silva; Santos, 2015). Silva e Santos (2015, p. 347) destacam ainda que “o ProUni representou uma importante ferramenta de inclusão social, abrindo as portas do ensino superior para milhares de jovens de baixa renda”.

Apesar desses avanços, o acesso ao ensino superior ainda enfrenta desafios significativos. As desigualdades regionais, por exemplo, continuam a ser um obstáculo importante. Enquanto as regiões Sudeste e Sul concentram a maioria das instituições de ensino superior, outras regiões, como o Norte e o Nordeste, ainda têm acesso limitado a universidades e faculdades, tanto públicas quanto privadas (Nogueira, 2016). Essa concentração geográfica contribui para que muitos jovens das regiões mais afastadas precisem migrar para outras partes do país, o que aumenta os custos de educação e limita o acesso daqueles que não têm condições financeiras para se deslocar.

Além desses, programas de cotas, políticas de inclusão e bolsas de estudos passaram a ser utilizadas para ampliar o acesso desses grupos sub-representados, como estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência ao ensino superior. É importante destacar, no entanto, que a expansão do acesso obtido através desses programas não resolveu todos os desafios; a permanência dos estudantes na universidade ainda enfrenta obstáculos consideráveis.

Conforme Gomes (2017), um dos principais fatores que dificultam a permanência dos alunos é a insuficiência de suporte financeiro condicionada por uma série de fatores estruturais e sociais. Apesar das bolsas e financiamentos oferecidos, muitos estudantes enfrentam dificuldades para manter-se no curso devido aos altos custos indiretos da educação, como transporte, alimentação e material didático. Para a autora, "a permanência dos estudantes na universidade ainda enfrenta obstáculos consideráveis, especialmente devido à falta de suporte financeiro contínuo" (Gomes, 2017, p. 931). Além disso, a deficiente preparação na educação básica, que afeta especialmente os estudantes oriundos de escolas públicas, pode levar a dificuldades acadêmicas que resultam no abandono desses estudantes de seus cursos.

Outro aspecto relevante é a questão da motivação acadêmica. Estudos mostram que estudantes que conseguem se engajar ativamente em suas atividades acadêmicas, participando de projetos de pesquisa, extensão ou atividades extracurriculares, têm maior probabilidade de concluir seus cursos (Souza; Martins, 2019). Por outro lado, a falta de conexão com o curso escolhido e a ausência de uma perspectiva clara de inserção no mercado de trabalho após a graduação são fatores que contribuem para o desânimo e eventual abandono dos estudos.

Assim, nota-se que o fenômeno da evasão no ensino superior é, portanto, uma consequência multifatorial, que inclui tanto fatores financeiros quanto acadêmicos e sociais. Conforme aponta Nogueira (2016), a falta de uma rede de apoio institucional robusta, que ofereça tutoria acadêmica, apoio psicológico e programas de integração estudantil, agrava o problema da evasão. Além disso, a rigidez dos currículos e a falta de flexibilidade nas modalidades de ensino também contribuem para que muitos estudantes abandonem os cursos.

A problemática reflete as desigualdades estruturais do país. Embora tenha havido avanços significativos, o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior ainda são desafios que exigem políticas públicas mais integradas e inclusivas, que levem em conta as diversas necessidades dos estudantes e ofereçam um suporte mais abrangente para garantir a sua continuidade nos estudos.

### ***2.2.1 Políticas públicas para educação***

As políticas públicas para a educação desempenham um papel crucial na estruturação e desenvolvimento do sistema educacional em qualquer país. No Brasil, essas políticas têm evoluído ao longo das décadas, refletindo mudanças sociais, econômicas e

culturais, e buscando garantir que a educação seja um direito acessível a todos, desse modo elas são essenciais para enfrentar as desigualdades históricas e regionais que marcam o acesso ao ensino e as oportunidades educacionais. A seguir, serão aprofundados os conceitos, a importância, as características e as principais teorias que fundamentam essas políticas.

### *2.2.1.1 Conceitos de políticas públicas*

Políticas públicas para a educação podem ser definidas como um conjunto de diretrizes, programas, leis e ações governamentais que têm como objetivo regular, organizar e promover a educação em um país (Melo, 2013). Ainda segundo o autor, a definição de políticas públicas para a educação envolve a elaboração de estratégias e ações coordenadas pelo governo, com o objetivo de organizar e melhorar o sistema educacional.

Essas políticas são elaboradas a partir de diagnósticos das necessidades educacionais da população e são implementadas para garantir o acesso, permanência e qualidade do ensino em todos os níveis, sendo fundamentais para assegurar que a educação cumpra seu papel social de formar cidadãos críticos e conscientes.

Melo (2013, p. 67) disserta que:

As políticas públicas são fundamentais para direcionar os recursos e esforços do Estado para áreas prioritárias da educação, como a educação básica, a inclusão digital e a formação de professores. Elas também envolvem a regulamentação das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, para assegurar a conformidade com os padrões educacionais estabelecidos.

Segundo Carvalho (2010), as políticas públicas educacionais no Brasil são moldadas por diversos fatores, incluindo pressões sociais, mudanças políticas e as influências de organismos internacionais, como a UNESCO. Esses fatores combinados determinam as prioridades e os enfoques das políticas adotadas, que podem variar desde a ampliação do acesso à educação básica até a promoção da qualidade no ensino superior.

### *2.2.1.2 Importância das políticas públicas*

A importância de tais políticas para a educação reside em sua capacidade de direcionar os esforços do Estado e da sociedade para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente. Para Cardoso (2015), as políticas educacionais têm um impacto direto na redução das desigualdades sociais, uma vez que a educação é vista como um dos principais mecanismos de mobilidade social.

Além disso, a educação de qualidade é fundamental para o desenvolvimento econômico de um país. Souza (2020) argumenta que políticas públicas bem estruturadas podem aumentar a produtividade da força de trabalho, melhorar a competitividade internacional do país e promover a inovação. Segundo o autor:

A perpetuação das desigualdades sociais é inevitável sem políticas educacionais que priorizem a inclusão. Somente através dessas ações, o Estado pode garantir que todos os cidadãos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa (Souza, 2020, p. 115).

Desse modo, sendo a educação um dos principais meios de promoção da igualdade de oportunidades e de mobilidade social, possuir políticas públicas eficazes pode reduzir as disparidades entre diferentes grupos sociais e regiões, proporcionando a todos os cidadãos as condições necessárias para desenvolver suas potencialidades.

Nesse sentido, políticas públicas que garantem o acesso à educação para os grupos historicamente marginalizados já citados, contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa. Como aponta Souza (2020), sem políticas educacionais inclusivas, as desigualdades sociais tendem a perpetuar-se, limitando as oportunidades de desenvolvimento para vastos segmentos da população, ou seja, tais políticas têm como fator de existência crucial a promoção da inclusão social.

### *2.2.1.3 Características das políticas públicas*

Ao analisar essas políticas públicas voltadas à educação, é possível observar que elas possuem algumas características fundamentais que as distinguem de outras áreas de políticas públicas. Uma dessas características é a universalidade, que, segundo Oliveira (2014), implica que as políticas devem ser desenhadas para atender toda a população, independentemente de sua origem social, étnica ou econômica. Outra característica importante é a equidade, que se refere à necessidade de tratar desigualmente os desiguais, oferecendo mais recursos e suporte àqueles que estão em situações de vulnerabilidade.

A flexibilidade é outra característica chave das políticas educacionais. Em um contexto de rápidas mudanças sociais e tecnológicas, tal como as provocadas pela pandemia de Coronavírus (COVID 19), as políticas devem ser capazes de se adaptar às novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Para Lima (2017), a flexibilidade nas políticas públicas educacionais é essencial para que o sistema educacional possa responder de maneira eficaz às necessidades emergentes, como a inclusão de novas tecnologias no ensino e a necessidade de formação continuada para os professores.

#### *2.2.1.4 Principais teorias das políticas públicas*

A Teoria do Capital Humano, defendida por Becker (1993). Becker (1993) considera a educação como um investimento essencial para o desenvolvimento econômico. O autor argumenta que o capital humano, ou seja, o conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos por meio da educação, é um dos principais determinantes do crescimento econômico de um país. Essa teoria tem influenciado políticas que enfatizam a necessidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, com foco na formação técnica e profissional.

A Teoria Crítica, desenvolvida por autores como Freire (1974), oferece uma perspectiva que vê a educação como um instrumento de emancipação social. Para Freire (1974), a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo a conscientização crítica dos estudantes sobre sua realidade social e incentivando a transformação dessa realidade. Essa teoria tem sido fundamental para a formulação de políticas educacionais que buscam promover a inclusão social e a justiça social.

No Brasil, essas teorias têm sido aplicadas de diferentes maneiras nas políticas educacionais, resultando em uma combinação de abordagens que buscam equilibrar o desenvolvimento econômico com a promoção da justiça social. No entanto, conforme observa Lima (2017), a implementação eficaz dessas políticas depende não apenas de sua formulação, mas também da capacidade do Estado de mobilizar os recursos necessários e de envolver a sociedade civil no processo de educação.

Em suma, as políticas públicas para a educação no Brasil são essenciais para a promoção de uma sociedade mais equitativa e desenvolvida. Elas são influenciadas não apenas pelas teorias aqui citadas, e se caracterizam por sua universalidade, equidade e flexibilidade, visando atender às necessidades educacionais de toda a população. Assim, devem ser cuidadosamente planejadas e implementadas, levando em conta as características e necessidades específicas da população de modo que promovam não apenas o desenvolvimento econômico, mas essencialmente a emancipação humana.

### **2.3 Políticas públicas para educação superior**

Embora historicamente, o ensino superior tenha como característica a acessibilidade apenas a uma elite econômica, as últimas décadas têm sido marcadas por

diversas iniciativas que buscam democratizar essa etapa da educação, como visto anteriormente. Mas não apenas isso, a permanência e a redução da evasão, têm sido também questões centrais, e as políticas públicas voltadas à educação desempenham papel fundamental nesse processo.

Entretanto, é importante destacar que a estrutura das políticas de acesso ao ensino superior muitas vezes não considera plenamente as barreiras culturais e sociais enfrentadas por grupos específicos, como indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. E como visto anteriormente, esses grupos, que já enfrentam desafios significativos na educação básica, frequentemente encontram um sistema de ingresso ao ensino superior que não está adaptado às suas necessidades específicas, o que perpetua a exclusão educacional (Carvalho, 2010).

O sistema de cotas, A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, implementado para aumentar o acesso de negros, pardos e indígenas às universidades (Brasil, 2012), por exemplo, tem sido uma das principais políticas públicas de inclusão. De acordo com Trevisol e Nierotka (2015, p. 591) “a lei de cotas teve um impacto significativo para a realidade brasileira, do ensino superior, tendo em vista a obrigatoriedade na reserva de vagas”. Conforme analisado pelos autores, embora a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 “estabeleça alguns mínimos de reservas, constitui um avanço, tendo em vista que antes da Lei a maioria das instituições não adotava qualquer política institucional voltada às minorias” (Trevisol; Nierotka, 2015, p. 591.)

Outro ponto importante é o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal porta de entrada para o ensino superior no Brasil. O ENEM tem contribuído para democratizar o acesso, especialmente com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que permite que estudantes de todo o país concorram a vagas em universidades públicas. No entanto, o formato do exame e a sua preparação ainda são mais acessíveis para estudantes de escolas privadas e de melhores condições econômicas, perpetuando assim as desigualdades de acesso (Nogueira, 2016).

Para efetivamente ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil, é necessário que as políticas públicas sejam não apenas expansivas, mas também inclusivas e adaptativas. Isso inclui a criação de mais vagas, sim, mas também a oferta de modalidades de ensino flexíveis, como o ensino a distância, que pode beneficiar estudantes que precisam conciliar estudos com trabalho. Além disso, políticas de apoio financeiro e social são fundamentais para garantir que o acesso não seja apenas formal, mas que se traduza em permanência e sucesso acadêmico (Souza; Martins, 2019).

## 2.4 Ensino remoto emergencial no âmbito da pandemia

O ensino remoto emergencial, implementado durante a pandemia de COVID-19, destacou-se como uma medida temporária para garantir a continuidade das atividades educacionais. Esse modelo, implementado de forma rápida e em alguns casos improvisada, evidenciou tanto a capacidade de adaptação das instituições quanto às desigualdades estruturais existentes no acesso à tecnologia e à internet (Araújo, 2020).

É importante destacar que o ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia difere significativamente do Ensino a Distância (EaD) tradicional. Acerca dessa diferenciação Pereira (2021, p. 245) afirma que:

Enquanto o ensino remoto tradicional é planejado com antecedência, contando com uma infraestrutura adequada e metodologias específicas para o ambiente digital, o ensino remoto emergencial foi implementado de forma rápida e improvisada, sem o devido preparo e suporte tecnológico, como uma solução temporária para a crise causada pela pandemia de COVID-19.

Conforme abordado pelo autor, as divergências entre EaD e o ERE adotado durante a pandemia são substanciais, tanto em termos de planejamento quanto de execução. Enquanto o ensino remoto tradicional é caracterizado por um planejamento prévio detalhado, que inclui a preparação de materiais específicos para o ambiente digital, uma infraestrutura tecnológica robusta e suporte contínuo para professores e alunos (Lima, 2021). O ensino remoto emergencial foi, em contrapartida, implementado de maneira improvisada, "como uma resposta rápida à crise sanitária, sem o tempo necessário para adaptação dos currículos ou formação adequada dos docentes" (Pereira, 2021, p. 246).

Enquanto o ensino remoto tradicional é frequentemente resultado de um processo intencional e cuidadosamente estruturado, o ensino remoto emergencial "teve que ser improvisado em questão de semanas, sem a oportunidade de testar e ajustar as ferramentas e metodologias, o que gerou desafios significativos para todos os envolvidos" (Araújo, 2020, p.112 ).

Nesse contexto repentino, muitas instituições e professores tiveram que adaptar rapidamente seus conteúdos e métodos de ensino, sem o suporte tecnológico e pedagógico necessário para uma transição suave (Faria, 2021). Isso resultou em uma série de desafios, tanto para os educadores quanto para os estudantes, que tiveram que lidar com a falta de recursos adequados, como acesso à internet de qualidade e dispositivos tecnológicos (Pereira, 2021).

A desigualdade digital foi um dos maiores obstáculos enfrentados durante o ensino remoto emergencial. Muitos estudantes, especialmente aqueles de regiões mais pobres ou rurais, não possuíam os recursos necessários para acompanhar as aulas online, o que ampliou as desigualdades educacionais existentes (Lima, 2021). Por sua vez, a falta de infraestrutura tecnológica adequada, tanto nas casas dos estudantes quanto nas próprias instituições de ensino, evidenciou a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a inclusão digital e garantam o acesso equitativo à educação em tempos de crise.

Além das questões tecnológicas, o ERE também trouxe desafios pedagógicos significativos. Segundo Araújo (2020), muitos alunos relataram dificuldades em manter a motivação e o foco durante as aulas remotas, o que impactou negativamente seu desempenho acadêmico. Segundo o autor, essas dificuldades expuseram a necessidade de uma revisão das políticas educacionais para assegurar a qualidade e a equidade no ensino remoto.

Algumas das mudanças e desafios relevantes segundo Araújo (2020) incluíram:

- a) Aumento da desigualdade de acesso: Com a transição para o ensino remoto, muitos alunos enfrentam dificuldades de acesso à internet de qualidade, dispositivos tecnológicos adequados e ambiente propício para o aprendizado. Isso ampliou as disparidades socioeconômicas já existentes.
- b) Impacto na permanência: Uma mudança repentina para o ensino remoto pode ter levado a uma diminuição da qualidade do aprendizado e da interação entre aulas e professores, afetando a motivação e o engajamento dos estudantes. Problemas de saúde mental também têm sido agravados, o que pode interferir na permanência dos alunos.
- c) Aumento da evasão: A crise econômica decorrente da pandemia pode ter levado muitos estudantes a abandonar seus estudos, buscar empregos e ajudar financeiramente suas famílias. Além disso, a dificuldade de adaptação ao ensino remoto e a falta de suporte adequado também podem ter contribuído para um aumento na evasão.

A transição para o formato online exigiu, dentre outros fatores, que professores e estudantes se adaptassem a novas ferramentas tecnológicas, a reestruturação dos currículos e a alteração nas metodologias de ensino, para além de uma quase completa reorganização de suas atividades acadêmicas e administrativas (Pereira, 2021).

Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a implementação do ERE evidenciou a necessidade de reformas estruturais no ensino superior. A crise sanitária expôs a

vulnerabilidade do sistema educacional brasileiro, especialmente em relação à inclusão digital e à capacidade de adaptação a novos formatos de ensino (Araújo, 2020).

A ausência da sala de aula física, por exemplo, reduziu as oportunidades de interação espontânea, dificultando o desenvolvimento de um aprendizado colaborativo e afetando a motivação dos estudantes (Souza; Martins, 2019). A falta de acesso a recursos tecnológicos e a ambientes adequados de estudo exacerbou ainda mais as desigualdades, especialmente entre estudantes de baixa renda. Como destacado por Lima (2021), a desigualdade digital foi uma barreira significativa para muitos estudantes que não possuíam infraestrutura básica, como computadores e conexão à internet de qualidade, limitando seu acesso ao conteúdo das aulas e às atividades acadêmicas.

A adaptação dos professores ao ensino remoto também foi desafiadora. De acordo com Araújo (2020), a falta de experiência prévia com o ensino a distância fez com que muitos professores enfrentassem dificuldades, especialmente no que diz respeito ao engajamento dos alunos e à manutenção da qualidade do ensino. Além da necessidade de dominar essas novas tecnologias, os docentes tiveram que repensar suas práticas pedagógicas para se adequarem às limitações e possibilidades do ambiente virtual.

Segundo Pereira (2021), muitos docentes enfrentaram tais dificuldades na adaptação ao ambiente virtual, especialmente devido à falta de treinamento prévio em tecnologias educacionais. Isso impactou a qualidade das aulas, uma vez que o ensino remoto requer abordagens pedagógicas diferenciadas para engajar os alunos em um ambiente sem interação física. Outro impacto significativo foi o aumento do estresse e da ansiedade entre estudantes e professores. A adaptação ao novo formato, combinada com as incertezas trazidas pela pandemia, contribuiu para o desgaste emocional.

Diante desses desafios, e visando mitigar tais impactos, as IFES adotaram diversas ações para assegurar a continuidade do ensino. Uma das principais iniciativas foi a criação de programas de inclusão digital, que incluíram o empréstimo de equipamentos, como computadores e tablets, e a distribuição de chips de internet para estudantes em situação de vulnerabilidade (Lima, 2021). Essas medidas foram essenciais para reduzir as desigualdades no acesso ao ensino remoto, permitindo que um maior número de alunos pudesse acompanhar as aulas e realizar as atividades acadêmicas.

Além disso, as IFES investiram na capacitação dos professores, oferecendo cursos e treinamentos em tecnologias digitais e metodologias de ensino a distância. Pereira (2021) ressalta que essa capacitação foi fundamental para que os docentes pudessem adaptar suas

práticas pedagógicas ao novo formato, embora o curto prazo para essa adaptação tenha gerado desafios significativos.

Outro aspecto importante foi o reforço das políticas de apoio psicossocial. As IFES ampliaram os serviços de apoio psicológico e orientação, buscando ajudar os estudantes e professores a lidar com o estresse e a ansiedade gerados pela pandemia e pela transição para o ensino remoto. Essas ações foram cruciais para manter o bem-estar da comunidade acadêmica durante um período de tantas incertezas (Faria, 2021). As IFES precisaram reforçar suas políticas de apoio psicossocial, oferecendo serviços de orientação e apoio psicológico para ajudar a comunidade acadêmica a lidar com esses desafios (Faria, 2021).

É importante destacar que a adoção do ERE pelas IFES foi uma medida necessária para evitar a paralisação total das atividades acadêmicas. No entanto, a implementação desse modelo emergencial e das medidas e mecanismos necessários ao seu sucesso, não foi homogênea em todas as instituições. Algumas IFES conseguiram rapidamente adaptar seus currículos e capacitar seus docentes, enquanto outras enfrentaram maiores dificuldades devido à falta de recursos e infraestrutura (Faria, 2021). Esse cenário revelou as disparidades entre as instituições, refletindo a diversidade de contextos regionais e socioeconômicos no Brasil.

A experiência com o ERE nas IFES deixou lições valiosas sobre a necessidade de fortalecer a infraestrutura tecnológica e as políticas de inclusão digital no ensino superior. Mecanismos como a flexibilização curricular, a adoção de tecnologias digitais e o ensino híbrido são tendências que, provavelmente, se consolidaram no pós-pandemia, promovendo uma educação mais acessível e adaptada às necessidades dos estudantes (Souza; Martins, 2019).

#### ***2.4.1 Efetividade voltada a educação e as políticas públicas***

O conceito de efetividade é crucial quando avaliamos políticas, programas e ações em diversos setores, como administração, saúde pública e, principalmente, educação. Efetividade refere-se à capacidade de uma intervenção alcançar os resultados desejados, levando em conta tanto os resultados esperados quanto os imprevistos (Fischer, 2003). Isso significa analisar como uma política ou ação atinge seus objetivos em contextos reais, enfrentando os desafios e variáveis que surgem ao longo de sua implementação.

Fischer (2003) sugere que, para realmente compreendermos a efetividade, não devemos apenas olhar para o cumprimento de metas quantitativas, mas também considerar os

aspectos qualitativos, como o impacto social e a capacidade de adaptação das políticas às mudanças e necessidades emergentes. Em outras palavras, uma política é efetiva quando consegue não apenas atingir seus objetivos iniciais, mas também se ajustar e evoluir para atender às demandas que surgem ao longo do tempo, promovendo melhorias sustentáveis.

No campo da educação, a efetividade das políticas públicas é essencial para garantir que as ações do governo realmente promovam a qualidade da educação e assegurem que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao ensino. Ao longo dos anos, diversas políticas foram implementadas no Brasil com o objetivo de melhorar o sistema educacional, focando na inclusão, na qualidade do ensino e na redução das desigualdades. No entanto, como aponta Faria (2021), a efetividade dessas políticas depende de fatores como planejamento adequado, execução eficiente, monitoramento contínuo e, sobretudo, a capacidade de adaptação às necessidades locais e emergentes.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes, que testaram a efetividade das políticas educacionais existentes e exigiram a criação de novas medidas para garantir a continuidade do ensino. A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) destacou desigualdades estruturais, especialmente no acesso à tecnologia, e forçou a adaptação rápida das práticas pedagógicas ao ambiente digital (Araújo, 2020). Nesse contexto, garantir a efetividade das políticas educacionais significava mais do que simplesmente manter as atividades acadêmicas; era necessário promover a equidade, a inclusão digital e a qualidade do ensino, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, tivessem acesso às oportunidades educacionais (Lima, 2021).

No entanto, apesar dos esforços, muitas das ações adotadas durante o ensino remoto enfrentaram limitações em sua execução e alcance. Como Pereira (2021) destaca, a efetividade dessas medidas foi variável, dependendo da infraestrutura disponível e da rapidez com que as instituições puderam responder aos desafios emergentes. Ainda assim, essas ações sublinham a importância de políticas públicas que sejam ágeis e adaptáveis, especialmente em tempos de crise.

Ao avaliar a efetividade das políticas educacionais adotadas durante a pandemia, é crucial considerar tanto os resultados imediatos quanto os impactos de longo prazo. A efetividade, nesse caso, não deve ser medida apenas pela capacidade de manter as atividades acadêmicas em andamento, mas também pela habilidade de promover inclusão e equidade no acesso à educação, mesmo em um cenário de emergência.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Classificação da pesquisa**

Esta pesquisa é classificada como qualitativa devido à abordagem que se concentra na interpretação e análise das percepções dos sujeitos envolvidos, com o objetivo de explorar de maneira profunda as experiências e opiniões dos participantes acerca da efetividade dos mecanismos de ensino remoto durante a pandemia. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa em captar a riqueza das informações em contextos sociais e é ideal para investigar fenômenos complexos, como as políticas educacionais implementadas em períodos de crise.

Já em termos de objetivos, é classificada como descritiva, pois visa descrever as características e percepções dos alunos da UFC sobre o ensino remoto emergencial. De acordo com Gil (2002), pesquisas descritivas têm o propósito de registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem a manipulação direta de variáveis, sendo adequadas para avaliar a efetividade de políticas e ações implementadas.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos é classificada como: levantamento bibliográfico, uma vez que reúne teorias e estudos já publicados sobre políticas públicas educacionais, ensino remoto e acesso ao ensino superior durante a pandemia; pesquisa documental, pois conta com a análise documentos oficiais da UFC, como relatórios institucionais, resoluções administrativas e dados sobre os programas de assistência estudantil e inclusão digital adotados durante o período do ensino remoto emergencial; e por fim, é classificada como pesquisa de campo, já que conta com a aplicação de questionários online aos estudantes da UFC, buscando compreender a percepção dos alunos quanto à efetividade dos mecanismos adotados pela universidade durante a pandemia.

Todos esses procedimentos são, segundo Lakatos e Marconi (2010) e Vergara (2009), fundamentais para embasar teoricamente a pesquisa e permitir a coleta de dados diretamente dos sujeitos afetados pelas políticas educacionais adotadas no âmbito do ensino remoto emergencial pela UFC.

### 3.2 Universo e seleção dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com critérios específicos, garantindo a participação de estudantes da UFC que estiveram matriculados durante o período de ensino remoto emergencial (2020-2021). Os critérios de inclusão foram: estar matriculado em um curso de graduação da UFC durante o período de ensino remoto; e ter participado de atividades acadêmicas no formato remoto oferecidas pela UFC.

A seleção dos sujeitos foi feita de forma não probabilística por conveniência, conforme descrito por Lakatos e Marconi (2010). Ou seja, os participantes foram aqueles que se dispuseram a responder voluntariamente ao questionário e que atenderam aos critérios mencionados.

A pesquisa contou com 28 participantes, oriundos de diferentes cursos de graduação, incluindo: Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos e Secretariado Executivo.

### 3.3 Técnica e instrumento

A técnica utilizada para a coleta de dados foi o questionário, aplicado por meio de uma *survey* online. O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, porém, devido à baixa adesão de respondentes, a análise quantitativa dos dados coletados tornou-se inviável. Lakatos e Marconi (2003) destacam que, em casos de amostras pequenas, o foco na análise qualitativa pode ser mais eficaz, permitindo uma interpretação mais profunda das percepções individuais.

A aplicação da *survey* foi feita através da plataforma *Google Forms*, e os *links* foram enviados por meio dos e-mails institucionais das coordenações dos cursos, contando com 30 endereços de *e-mails*, e em 2 grupos de *whatsapp*. A pesquisa foi distribuída entre os estudantes da UFC, com o objetivo de coletar dados sobre a percepção dos estudantes em relação aos mecanismos de assistência estudantil e acesso ao ensino remoto. A baixa taxa de resposta limitou a representatividade dos dados numéricos, mas permitiu uma análise qualitativa significativa das respostas abertas fornecidas.

### 3.4 Técnica de análise

Diante da baixa adesão dos participantes, a técnica de análise utilizada foi predominantemente qualitativa, com foco na análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica apropriada quando o objetivo é interpretar significados a partir das falas dos participantes, identificando padrões, temas recorrentes e perspectivas individuais sobre o tema pesquisado.

Com as respostas abertas buscou-se identificar os principais desafios e percepções dos estudantes em relação aos mecanismos de assistência estudantil durante o ensino remoto emergencial. A análise qualitativa permitiu uma compreensão mais detalhada das experiências dos estudantes, oferecendo observações valiosas sobre a eficácia das ações adotadas pela UFC, conforme recomendam Gaskell e Bauer (2000), ao afirmar que a análise qualitativa é essencial para captar a complexidade das opiniões e experiências em pequenos grupos de respondentes.

O cruzamento dos dados qualitativos com as respostas fechadas, mesmo que limitadas, contribuiu para a observação da percepção dos estudantes sobre o ensino remoto emergencial, destacando a importância de políticas mais inclusivas e melhor comunicadas.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Mecanismos utilizados pela Universidade para garantir o acesso dos estudantes ao ensino durante o período de aulas remotas

No compasso com outras Instituições de Ensino Superior no Brasil, e em acordo com as portarias e normas que dispunham sobre as ações a serem adotadas no âmbito da pandemia, a UFC através do Provimento Nº 02 do Conselho Universitário (CONSUNI), de 16 de março de 2020, resolve suspender suas atividades presenciais (Universidade Federal do Ceará (2020g).

A partir de então, as aulas de graduação e pós-graduação de todos os cursos da UFC - de todos os *campi*-, eventos científicos, artísticos e esportivos, visitas a museus, bibliotecas e outros espaços culturais, bem como a circulação do ônibus *intercampi* foram total ou parcialmente interrompidos (Universidade Federal do Ceará, 2020g). O período, que se estendeu até a publicação da Portaria nº 61, de 07 de março de 2022 que continham as diretrizes gerais para conduta e vigilância no retorno às atividades acadêmicas presenciais na UFC, marcou as relações entre docentes e discentes com a instituição (Universidade Federal do Ceará, 2022a).

Durante o período, a Universidade implementou diversos mecanismos para garantir o acesso ao ensino e minimizar os impactos da pandemia sobre os estudantes. Entre as principais ações adotadas através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e disponibilizadas no portal da UFC, destacam-se Universidade Federal do Ceará (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2022<sup>a</sup>, 2022b, 2022c):

- a) A adoção de um Plano Pedagógico de Emergência (PPE);
- b) A ampliação da assistência estudantil por meio de auxílios emergenciais, ampliação de auxílio alimentação, além do aumento do número de bolsas para apoiar a permanência dos estudantes.
- c) Auxílio digital para aquisição de equipamentos e acesso à internet, fornecimento de chips;
- d) Doação e empréstimo de equipamentos para estudantes em situação de vulnerabilidade, o que permitiu aos estudantes continuarem suas atividades acadêmicas remotamente;
- e) Reforço a programas de apoio psicológico com a expansão dos serviços e orientação para lidar com o estresse e a ansiedade causados pela pandemia;

- f) Adaptação de seus currículos e metodologias de ensino para facilitar a transição para o ambiente virtual;
- g) Ampliação de espaços virtuais de interação entre alunos e docentes, buscando manter o engajamento e a qualidade do ensino, como o SOLAR, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- h) Capacitação de professores com a disponibilização de treinamentos para o uso de ferramentas digitais;
- i) Além de pesquisas e monitoramento contínuo, buscando levantar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para ajustar as políticas institucionais.

Essas medidas foram cruciais para manter o vínculo dos estudantes com a Universidade e assegurar que a formação acadêmica pudesse continuar de maneira eficiente, mesmo em um contexto tão desafiador como o da pandemia de COVID-19.

Ainda assim, durante a implementação dessas ações a UFC encontrou diversas dificuldades semelhantes às enfrentadas por outras instituições de ensino superior no Brasil que adotaram medidas equivalentes para driblar a crise que se apresentava, como a Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, que também enfrentou desafios significativos relacionados à inclusão digital e para mitigar essas dificuldades, distribuiu chips de internet e emprestou equipamentos tecnológicos para estudantes (Faria, 2021). No entanto, apesar desses esforços, ainda houve dificuldades em assegurar que todos os alunos tivessem condições adequadas para participar do ensino remoto.

Outro desafio comum enfrentado pelas universidades foi a capacitação dos docentes. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os professores relataram dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas ao ambiente virtual, especialmente aqueles que não tinham familiaridade com tecnologias digitais (Araújo, 2020). Essa situação também se refletiu na UFC, onde a rápida transição para o ERE demandou uma capacitação emergencial, que, apesar de necessária, foi insuficiente para atender plenamente às demandas de todos os cursos e disciplinas.

Além disso, a saúde mental da comunidade acadêmica tornou-se uma preocupação central. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), implementou programas de apoio psicológico e promoveu campanhas de conscientização para lidar com o estresse e a ansiedade causados pela pandemia e pelo isolamento social. Como visto acima, a UFC também ampliou seus serviços de apoio psicossocial, mas a demanda crescente e a complexidade das situações enfrentadas pelos estudantes e professores foram desafios contínuos (Lima, 2021).

Essas experiências mostram que, embora a Universidade Federal do Ceará tenha implementado várias ações para mitigar os efeitos da pandemia, as dificuldades estruturais, tecnológicas e psicossociais apresentaram desafios significativos para a efetiva implementação do ensino remoto emergencial, o que lança luz sobre a real efetividade dos mecanismos aqui apresentados na garantia do acesso ao ensino durante o ERE.

#### **4.2 Acesso aos programas de assistência estudantil durante o ensino remoto emergencial na UFC**

A UFC utilizou suas plataformas digitais e canais institucionais de forma estratégica para garantir que os alunos tivessem conhecimento sobre os programas de assistência estudantil. Ferramentas como o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), e-mails institucionais, redes sociais e o próprio site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) foram amplamente utilizados para comunicar as condições, prazos e procedimentos de acesso aos auxílios. Através desses canais, os alunos foram informados sobre os prazos, critérios de elegibilidade e procedimentos para solicitar os benefícios.

De acordo com Santos (2021, p. 505), "a falta de informação sobre os auxílios emergenciais é um dos principais fatores que dificultam o acesso de estudantes a esses programas". Dessa forma, a UFC trabalhou para evitar que a falta de comunicação fosse um obstáculo ao direito dos alunos ao apoio emergencial.

Os estudantes puderam acessar os auxílios por meio de formulários online disponibilizados no site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Para acessar os auxílios, os alunos precisaram apresentar documentação que comprovasse sua situação de vulnerabilidade socioeconômica. O mesmo processo foi utilizado para a solicitação de chips de internet e empréstimo de notebooks, por exemplo, e o acompanhamento dos processos foi feito de forma digital, onde os alunos puderam consultar o andamento das suas solicitações por meio das plataformas institucionais.

A ordem de prioridade foi dada aos estudantes que já estavam cadastrados em programas de assistência antes da pandemia, o que incluía aqueles que participavam de programas como bolsas permanência e auxílio alimentação. No entanto, diante do aumento da vulnerabilidade financeira provocada pela crise sanitária, a universidade ampliou o alcance dos seus programas, permitindo que novos estudantes em situação de risco socioeconômico pudessem ser incluídos. O critério de elegibilidade, baseado na renda familiar e na situação de

vulnerabilidade, foi essencial para garantir que os recursos limitados fossem distribuídos de maneira equitativa entre os mais necessitados.

Apesar das medidas adotadas, a UFC enfrentou desafios significativos no processo de implementação e divulgação desses programas, o que pode ser observado quando analisamos o acesso dos estudantes aos programas e assistência oferecidos.

Ao serem questionados se a UFC ofereceu algum tipo de suporte para acesso às aulas remotas, 20 participantes relataram não terem recebido nenhum tipo de suporte da universidade. Ao analisar esse dado, é possível verificar que a maioria dos respondentes ficou desamparada ou foram excluídos das políticas de assistência oferecidas pela UFC. Este fato é particularmente importante, pois reflete uma possível falha na divulgação adequada dos programas e auxílio oferecidos.

Quando questionados sobre o acesso aos programas de assistência estudantil, 16 dos 28 respondentes indicaram que não tiveram acesso aos programas de assistência estudantil oferecidos pela UFC durante o ensino remoto emergencial, enquanto outros 9 participantes afirmaram que não sabiam sequer da existência desses programas.

Esses dados evidenciam que, apesar de os mecanismos de assistência terem sido implementados, houve uma lacuna significativa na divulgação e acessibilidade aos mesmos, onde a informação acerca dos programas oferecidos não chegou a todos de maneira eficaz. Assim, é possível inferir que muitos estudantes, especialmente aqueles em vulnerabilidade social, podem não ter tido acesso ao suporte necessário simplesmente por não saberem de sua existência.

Esses dados são reforçados, quando consideramos o tipo de assistência recebida pelos estudantes, onde a maioria significativa dos alunos que participaram da pesquisa indicou que não receberam nenhum tipo de assistência estudantil. Apenas 2 dos alunos tiveram acesso a auxílios financeiros, como bolsas ou auxílios emergenciais, e apenas 1 teve acesso a assistência acadêmica ou a testes de COVID-19.

Ao analisarmos esses dados, fica evidente que embora a UFC tenha implementado programas de apoio, a abrangência desses programas foi limitada. Isso pode estar relacionado a problemas operacionais, como a distribuição inadequada de recursos ou dificuldades logísticas. A maioria dos estudantes acabou desassistida, sugerindo que as políticas adotadas, apesar de importantes, não foram suficientes para atender a todos de maneira equitativa.

Este fato é preocupante, pois reflete que uma parte significativa dos alunos não teve acesso aos auxílios oferecidos pela universidade, o que provavelmente impactou a participação nas aulas remotas e o seu desempenho acadêmico. Pereira (2021) aponta que a

capacidade limitada de resposta das universidades foi um dos maiores obstáculos durante o ensino remoto emergencial, especialmente em instituições com uma população estudantil diversa e vulnerável, como a UFC.

### **4.3 Contribuições dos mecanismos utilizados pela UFC na garantia de acesso ao ensino no período de ensino remoto emergencial**

Ao analisar as contribuições dos mecanismos da UFC no período de ensino remoto emergencial, vemos que as medidas adotadas foram cruciais, mas não plenamente eficazes para atingir todo o público-alvo. Conforme abordado por Santos (2021) e Pereira (2021), para assegurar o sucesso das políticas educacionais em tempos de crise, é necessário fortalecer a comunicação, expandir o alcance dos programas de assistência e garantir a equidade no acesso a recursos digitais.

Embora a UFC tenha trabalho nesse sentido, ao observarmos os resultados da pesquisa, vemos que muitos estudantes não tiveram acesso aos auxílios oferecidos ou desconheciam a existência desses programas, revelando uma falha na comunicação e na distribuição de recursos.

Os esforços significativos da UFC para promover o acesso ao ensino remoto, contrasta com a percepção dos estudantes quanto à efetividade dessas medidas. Questionados sobre a efetividade das ações da UFC para garantir o acesso ao ensino remoto durante a pandemia, 16 dos 28 participantes consideraram que as ações foram parcialmente efetivas, enquanto outros 5 indicaram que as ações não tiveram nenhuma efetividade.

Essa percepção dos respondentes acerca das medidas adotadas pela UFC, refletem a natureza ambígua da efetividade dos mecanismos implementados e suas contribuições no acesso ao ensino. Embora uma parte dos estudantes tenha conseguido se beneficiar dos auxílios, muitos enfrentaram barreiras significativas que não foram mitigadas pelos serviços oferecidos. Isso sugere que, enquanto algumas medidas foram eficazes, havia uma necessidade maior de diversificação e ampliação dos auxílios, para atender melhor às demandas dos estudantes.

Ao considerar-se as principais dificuldades relatadas pelos respondentes, que incluíram desde dificuldades no acesso à internet, adaptação ao ambiente remoto, falta de equipamentos necessários ao regime remoto, conciliação de trabalho e estudos até os desafios psicológicos devido ao isolamento, as ações tomadas pela UFC demonstraram ser

insuficientes para todos os que precisavam e que poderiam ter sido melhores em termos de alcance.

É evidente que as experiências de cada aluno podem variar bastante, e essa percepção de insuficiência pode estar relacionada não apenas à falta de acesso aos mecanismos ofertados pela universidade, mas também à complexidade de conciliar o ensino remoto com outros fatores, como a necessidade de trabalhar, responsabilidades familiares, e a falta de suporte pedagógico adequado para lidar com o novo formato de aulas como é possível observar através das respostas de alguns alunos sobre as principais dificuldades enfrentadas:

Foi uma adaptação difícil, tive dificuldade em manter a rotina e aplicação no estudo fora do ambiente da universidade. Foi necessário um esforço muito maior para conseguir me concentrar nas aulas remotas. Como não tinha o contato de *whatsapp* de algumas turmas de disciplinas que fiz em outro curso, não tive acesso aos procedimentos adotados por alguns professores que não foram comunicados oficialmente (Participante 1).

Outro respondente relatou que “a internet caía, falta de estrutura básica para estudar, como espaço adequado e equipamentos” (Participante 2). Sobre o acesso a internet, fundamental para garantir o acesso ao ambiente remoto, nove dos 28 participantes considerou o acesso como “regular”, sugerindo que embora tivessem acesso à internet, a qualidade desse acesso não era ideal. Problemas como instabilidade de conexão, velocidade insuficiente foram relatados como um dos principais agravantes para acesso às aulas remotas. Entre os demais respondentes, 15 considerou o acesso como “bom” e outros quatro, como “muito bom”.

Essa distribuição demonstra que, embora uma maioria tenha tido uma experiência satisfatória com o acesso à internet, há uma parcela significativa de estudantes que encontrou dificuldades para se conectar de maneira eficiente. Se considerarmos o que destaca Santos (2021), que afirma que a inclusão digital é essencial para a garantia do acesso educacional em tempos de crise, o baixo alcance dos programas ofertados pela UFC, não foi suficiente para garantir o acesso dos estudantes a aulas remotas.

A partir dos dados coletados, é possível concluir que, embora a UFC tenha implementado uma série de medidas para garantir o acesso ao ensino remoto, tais como a distribuição de chips e o empréstimo de equipamentos, a efetividade dessas ações foi limitada. A maioria dos estudantes não recebeu suporte adequado para acessar as aulas remotas, o que aponta para um desafio significativo na implementação de políticas públicas de inclusão digital.

Além disso, a dependência do acesso à internet e a dispositivos adequados expôs ainda mais as desigualdades existentes entre os estudantes. A limitação na distribuição de

recursos e o suporte insuficiente evidenciado nas respostas dos participantes reforçam o argumento de Lima (2021) sobre a urgência de políticas públicas mais robustas para garantir o acesso universal ao ensino remoto, especialmente em momentos de crise como o enfrentado durante a pandemia da COVID-19.

Por outro lado, os resultados também sugerem que as iniciativas da UFC, embora não tenham alcançado todos os estudantes de maneira plena, foram um passo importante para mitigar os efeitos da exclusão digital. Como discutido por Santos (2021), a inclusão digital é um dos pilares fundamentais para garantir a permanência dos estudantes no ensino superior, e políticas de assistência, como o fornecimento de chips de internet, são essenciais, mesmo que precisem de aprimoramento em termos de alcance e eficácia.

## 5 CONCLUSÃO

Apesar das limitações e desafios impostos pela baixa adesão à pesquisa, importantes informações puderam ser extraídas ao analisarmos a efetividade dos mecanismos utilizados pela UFC para garantir o acesso dos estudantes ao ensino durante o período de aprendizagem remota. Observou-se que a pandemia da COVID-19, que colocou o mundo inteiro em um cenário desafiador e incerto, exigiu respostas rápidas de diversos setores, especialmente da educação, onde as instituições de ensino superior, como a UFC, precisaram agir de forma ágil para garantir que os alunos pudessem continuar seus estudos, mesmo diante de tantas dificuldades.

Entre as principais medidas tomadas, destacam-se o uso de plataformas digitais para a realização de aulas, além da ampliação dos auxílios estudantis. A distribuição de chips de internet e o empréstimo de equipamentos, como notebooks e tablets, foram iniciativas que buscaram atender estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, permitindo que eles pudessem participar das atividades acadêmicas de maneira remota.

Essas ações foram essenciais, sobretudo para os alunos que já viviam em condições de desvantagem, e ajudaram a amenizar os impactos negativos da crise. No entanto, a eficácia dessas medidas dependeu muito da clareza com que as informações foram repassadas. Muitos alunos, segundo os dados coletados, sequer tinham conhecimento de que tais auxílios estavam disponíveis. Isso revelou um problema importante na comunicação entre a universidade e os estudantes, o que acabou limitando o alcance dos programas de assistência oferecidos.

Outro ponto importante observado, foi a abrangência dos programas. Embora a UFC tenha feito um grande esforço para atender às necessidades dos alunos, muitos relataram que não receberam qualquer tipo de apoio durante o período remoto. As limitações estruturais enfrentadas pela universidade dificultaram a implementação de políticas inclusivas em um curto espaço de tempo. A impossibilidade de atingir todos os estudantes de maneira justa e igualitária foi um dos principais desafios identificados.

A inclusão digital foi, sem dúvida, um dos maiores obstáculos. Embora a UFC tenha disponibilizado chips de internet e equipamentos para estudantes em vulnerabilidade, muitos ainda enfrentaram dificuldades, como falta de uma conexão estável e a ausência de um espaço adequado para estudar. Esses problemas ressaltam a importância de políticas públicas que promovam uma inclusão digital mais abrangente e que vá além dos momentos de crise.

Com base nessa experiência, há importantes lições a serem aprendidas para o futuro. As universidades precisam continuar investindo em infraestrutura tecnológica, capacitação contínua de professores e políticas de assistência estudantil que garantam o acesso igualitário à educação. A pandemia trouxe uma oportunidade para repensar o sistema educacional, e as instituições devem utilizar essa experiência como um ponto de partida para implementar mudanças que promovam a inclusão e a democratização do ensino a longo prazo.

De modo geral, a UFC desempenhou um papel fundamental ao buscar soluções para os desafios impostos pela pandemia. No entanto, os dados revelam que, apesar da importância dessas políticas, elas não foram suficientes para atender a todos de forma equitativa. A falta de uma comunicação eficaz, as limitações na distribuição de recursos e as desigualdades digitais foram questões que, como visto, necessitavam de maior atenção. Para o futuro, é essencial que as universidades continuem a investir em políticas públicas que assegurem o acesso universal à educação, independentemente das condições socioeconômicas dos estudantes.

Para pesquisas futuras, é importante examinar como o ERE afetou subgrupos específicos de estudantes, como aqueles de baixa renda, com deficiência ou que vivem em áreas rurais. Pesquisas futuras podem investigar se as medidas de apoio foram suficientes para atender às necessidades desses grupos e quais intervenções específicas poderiam ser implementadas para aumentar a inclusão e equidade, uma vez que a distribuição dos mecanismos da universidade considerou critérios de elegibilidade que podem ter afetado a adesão de muitos alunos às ações da UFC.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. **Ensino remoto emergencial: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 2, p. 345-367, 2020.

BANCO C6 S.A. **4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia, aponta pesquisa C6 Bank/Datafolha.** *Medium*, 2020. Disponível em: <https://medium.com/c6banknoticias/c6-bank-datafolha-4-milh%C3%B5es-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia-c3eca99f09a8>. Acesso em: 22 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BECKER, G. S. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.** 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BRASIL. Decreto 06, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 20 mar. 2020a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/08/2020&jornal=515&pagina=4&totalArquivos=116>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#view](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#view). Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 249, de 2021.** Aprova o ato que outorga autorização à Associação Comunitária Pro-Cultura e Comunicação de Pontal do Paraná (Nova FM - Rádio Comunitária) para executar serviço de radiodifusão comunitária no Município de Pontal do Paraná, Estado do Paraná. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/152054>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas. 2012 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 de outubro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930.** Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, 1930.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei No 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial, 1942. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm). Acesso em: 15 out. 1942.

CARVALHO, M. **Teorias e práticas em políticas educacionais**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Reorganização das cadeias globais**. Portal da Indústria, 2021. Disponível em: [https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer\\_public/73/d6/73d64e12-5797-4e8d-9ed4-329867779b4a/id\\_237190\\_reorganizacao\\_das\\_cadeias\\_globais.pdf](https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/73/d6/73d64e12-5797-4e8d-9ed4-329867779b4a/id_237190_reorganizacao_das_cadeias_globais.pdf). Acesso em: 16 abr. 2024.

CURY, C. R. J. **Educação e sociedade no Brasil: uma abordagem crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.

FARIA, L. Impactos do ensino remoto emergencial na educação básica e superior. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 4, p. 789-810, 2021.

FISCHER, T. M. **Políticas públicas e efetividade: uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL. **Crianças de 6 a 10 anos são mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia**. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL. **Pelo menos 200 milhões de crianças em idade escolar vivem em países despreparados para implantar ensino a distância**. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pelo-menos-200-milhoes-de-criancas-em-idade-escolar-vivem-em-paises-despreparados-para-implantar-ensino-a-distancia>>. Acesso em: 16 Agt. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, P. Evasão escolar no ensino superior: causas e consequências. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 4, p. 923-945, 2017.

INSTITUTO ALICERCE. **As principais consequências da pandemia na educação**. *Instituto Alicerce Blog*, 2021. Disponível em: [https://blog.institutoalicercedu.org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-educacional/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao/?gclid=CjwKCAjw7p6aBhBiEiwA83fGuu8e9syyRrdi9WbNMp6A\\_BQj-DLoMd5qQP0t35RH1xePvZaf-mdVRoCG\\_wQAvD\\_BwE](https://blog.institutoalicercedu.org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-educacional/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao/?gclid=CjwKCAjw7p6aBhBiEiwA83fGuu8e9syyRrdi9WbNMp6A_BQj-DLoMd5qQP0t35RH1xePvZaf-mdVRoCG_wQAvD_BwE). Acesso em: 14 set. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, M. Desigualdade digital e ensino remoto na pandemia: reflexões e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, n. 151, p. 1203-1223, 2021.

LIMA, M. **Flexibilidade e inovação nas políticas educacionais**. Brasília: Editora DEF, 2017.

MELO, C. **Políticas públicas em educação: teoria e prática**. São Paulo: Editora XYZ, 2013.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da educação**. 2. ed. Fortaleza, CE: Ministerio da Educação, 2012. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

NOGUEIRA, R. A permanência e o sucesso no ensino superior: desafios contemporâneos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 234-258, 2016.

OLIVEIRA, L. **As dimensões das políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Editora DEF, 2014.

OLIVEIRA, M. D. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **A resposta da UNESCO à pandemia de COVID-19 no setor educacional**. UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 14 set. 2023.

PEREIRA, R. A adaptação dos professores ao ensino remoto durante a pandemia: dificuldades e superações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. 180, p. 245-267, 2021.

RODRIGUES, Maria Eduarda Pereira. **Aspectos da história da educação no Brasil: da colônia à era Vargas**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6115/1/TCC%20Maria%20Eduarda.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, J. Inclusão digital e educação remota: um desafio para o Brasil na pandemia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 3, p. 500-525, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica aluta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2008.

SILVA, J.; SANTOS, M. **Políticas públicas para o ensino superior: desafios e perspectivas**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 3, p. 345-367, 2015.

SOUZA, J. C. S.; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SOUZA, L.; MARTINS, P. **Engajamento acadêmico e sucesso estudantil no ensino superior: uma revisão crítica**. Educação em Debate, v. 42, n. 1, p. 56-78, 2019.

SOUZA, R. Assistência estudantil e permanência no ensino superior durante a pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, v. 41, n. 150, p. 345-367, 2020.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 573-593, nov. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Plano Pedagógico de Emergência (PPE)**. PROGRAD, 2020e Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2020/07/plano-pedagogico-de-emergencia-ppe.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Assistência estudantil: edital de inclusão digital prevê auxílio financeiro para 1.800 alunos comprarem computador ou tablet**. *Portal UFC*, 2020. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2020/14877-assistencia-estudantil-edital-de-inclusao-digital-preve-auxilio-financeiro-para-1-800-alunos-comprarem-computador-ou-tablet>. Acesso em: 15 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Divulgados resultados das pesquisas sobre a situação da comunidade universitária na pandemia**. *Portal UFC*, 2020a. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2020/14666-divulgados-resultados-das-pesquisas-sobre-a-situacao-da-comunidade-universitaria-na-pandemia>. Acesso em: 19 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Estudantes de Fortaleza têm nova oportunidade para receber chips de internet móvel hoje (28)**. *Portal UFC*, 2020b. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/14855-estudantes-de-fortaleza-tem-nova-oportunidade-para-receber-chips-de-internet-movel-hoje-28>. Acesso em: 17 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Inclusão digital: PRAE divulga resultado da seleção de distribuição de celulares para estudantes; entrega será dia 22**. *Portal UFC*, 2020c. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2020/15117-inclusao-digital-prae-divulga-resultado-da-selecao-de-distribuicao-de-celulares-para-estudantes-entrega-sera-dia-22>. Acesso em: 15 set. 2024].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Instituto UFC Virtual e STI disponibilizam tutoriais de integração do SIGAA com o SOLAR e de usos dos sistemas**. *Portal UFC*, 2020d. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/14434-instituto-ufc-virtual-e-sti-disponibilizam-tutoriais-de-integracao-do-sigaa-com-o-solar-e-de-usos-dos-sistemas>. Acesso em: 19 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Nova entrega de celulares e tablets doados pela Receita Federal beneficia 90 estudantes**. *Portal UFC*, 2021. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2021/16457-nova-entrega-de-celulares-e-tablets-doados-pela-receita-federal-beneficia-90-estudantes>. Acesso em: 19 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria No. 61, de 7 de março de 2022**. *Portal UFC*, 2022a. Regulamenta o período de aplicação das regras definidas na Resolução

CONSUNI, n. 08, de 31 de março de 2020, sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), em virtude da pandemia decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). Disponível em: [https://www.ufc.br/images/\\_files/noticias/2022/220309\\_PORTARIA\\_61\\_2022.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/noticias/2022/220309_PORTARIA_61_2022.pdf). Acesso em: 17 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis lança edital com 600 vagas para auxílio alimentação emergencial**. Portal UFC, 2020f. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/14451-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis-lanca-edital-com-600-vagas-para-auxilio-alimentacao-emergencial>. Acesso em: 16 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Provimento Nº 02 /CONSUNI, de 16 de março de 2020**. Provimento do Conselho Universitário da UFC, 2020g. Disponível em: [https://www.ufc.br/images/\\_files/noticias/2020/200317\\_provimento\\_02\\_consuni\\_coronavirus.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/noticias/2020/200317_provimento_02_consuni_coronavirus.pdf). Acesso em: 19 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **SOLAR alcança 111 mil usuários com novidades para apoiar aulas presenciais e ensino híbrido**. Portal UFC, 2022a. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2022/16794-solar-alcanca-111-mil-usuarios-com-novidades-para-apoiar-aulas-presenciais-e-ensino-hibrido>. Acesso em: 19 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC efetua pagamento de auxílio-alimentação emergencial a residentes e alunos em vulnerabilidade socioeconômica**. Portal UFC, 2022b. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2022/16765-ufc-efetua-pagamento-de-auxilio-alimentacao-emergencial-a-residentes-e-alunos-em-vulnerabilidade-socioeconomica>. Acesso em: 17 ago. 2024.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

ZAGO, N; PAIXÃO, L; PEREIRA, T. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, v.19, n.27, p. 45-1689, 2016. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/Acesso-e-permanencia-no-Ensino-Superior.pdf> . Acesso em: 25 ago. 2024.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****QUESTIONÁRIO****A - DADOS DEMOGRÁFICOS****Qual o seu gênero?**

- Masculino
- Feminino
- Outro

**Qual sua faixa etária?**

- Menos de 20 anos
- 20-25 anos
- 26-30 anos
- Mais de 30 anos

**Qual é o seu curso de graduação?**

(Campo aberto para preenchimento)

**Em qual semestre do seu curso você estava quando a UFC iniciou o período de ensino remoto?**

- 1º Semestre
- 2º Semestre
- 3º Semestre
- 4º Semestre ou mais
- Iniciei a graduação durante o período remoto

**B - ACESSO AO ENSINO DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO****Como você avalia o seu acesso à internet para participar das aulas remotas durante a pandemia?**

- Muito ruim
- Ruim
- Regular

- Bom
- Muito bom

**A UFC ofereceu algum tipo de suporte para que você pudesse acessar as aulas remotas (ex.: chip de internet, equipamentos eletrônicos)?**

- Sim
- Não
- Não sei

**Se sim, qual tipo de suporte você recebeu?**

- Chip de internet
- Empréstimo de equipamento (notebook, tablet)
- Outro: \_\_\_\_\_

**Esse suporte foi suficiente para garantir seu acesso pleno ao ensino remoto?**

- Sim
- Não
- Parcialmente

### **C - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**Durante o período de ensino remoto, você teve acesso aos programas de assistência estudantil oferecidos pela UFC?**

- Sim
- Não
- Não sabia da existência desses programas

**Qual tipo de assistência estudantil você recebeu durante o ensino remoto? (Marque todas as opções que se aplicam)**

- Auxílio financeiro (Bolsa, Auxílio Emergencial)
- Auxílio alimentação (Acesso às atividades do R.U, por exemplo)
- Assistência psicológica
- Assistência acadêmica
- Outro: \_\_\_\_\_

**Se você recebeu assistência financeira, como avalia a eficácia desse suporte para sua permanência nos estudos?**

- Muito insatisfeito
- Insatisfeito
- Neutro
- Satisfeito
- Muito satisfeito

**Como você avalia o acesso à assistência psicológica oferecida pela UFC durante o período remoto?**

- Muito ruim
- Ruim
- Regular
- Bom
- Muito bom

**Os serviços de assistência estudantil (ex.: auxílio financeiro, psicológico, equipamentos) oferecidos pela UFC foram suficientes para que você pudesse continuar seus estudos remotamente?**

- Sim
- Não
- Parcialmente

**Você teve dificuldades em acessar ou solicitar algum tipo de assistência estudantil oferecida pela UFC durante o ensino remoto?**

- Sim
- Não

**Se você respondeu “Sim” na questão anterior, quais foram as principais dificuldades?**

(Campo aberto para resposta)

**Você acredita que os programas de assistência estudantil durante o ensino remoto foram suficientes para garantir sua permanência na universidade?**

- Sim
- Não

Parcialmente

#### **D - CONTRIBUIÇÕES PARA A GARANTIA DE ACESSO AO ENSINO REMOTO**

**De forma geral, você acredita que as ações da UFC foram efetivas para garantir o acesso ao ensino remoto durante a pandemia?**

Sim

Não

Parcialmente

**Quais foram os principais desafios que você enfrentou no ensino remoto durante a pandemia?**

(Campo aberto para resposta)

**Na sua opinião, como as ações da UFC poderiam ter sido mais efetivas para garantir o ensino remoto de qualidade?**

(Campo aberto para resposta)

#### **E - SUGESTÕES E COMENTÁRIOS**

**Gostaria de deixar algum comentário ou sugestão sobre a implementação do ensino remoto pela UFC durante a pandemia?**

(Campo aberto para resposta)