



AÇÕES AFIRMATIVAS E ENSINO REMOTO: PARA ALÉM DA INCLUSÃO DIGITAL

Karina Pereira dos Santos¹

*Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas,
Departamento de Psicologia, Belo Horizonte, MG, Brasil.*

Simone Aparecida dos Santos Vital²

*Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas,
Departamento de Psicologia, Belo Horizonte, MG, Brasil.*

Lisandra Espíndula Moreira³

*Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas,
Departamento de Psicologia, Belo Horizonte, MG, Brasil.*

Resumo: Em 2020, por conta da crise sanitária desencadeada pela Covid-19 e da necessidade de isolamento social, as universidades colocaram-se diante da difícil transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Buscamos neste artigo analisar as medidas construídas para minimizar desigualdades e garantir acesso às atividades virtuais, sob o enfoque das questões raciais e ações afirmativas. Utilizamos como estratégia metodológica a análise documental, registrando e investigando os materiais produzidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na organização da retomada das atividades de forma remota e suas repercussões para órgãos específicos e coletivos estudantis. Os materiais evidenciam a ênfase na inclusão digital, não abordando de maneira direta as ações afirmativas e a educação antirracista. Por outro lado, algumas manifestações pressionam a instituição para que não fique ninguém para trás.

Palavras-Chave: Educação Superior; Ações Afirmativas; Movimento Negro; Ensino Remoto

AFFIRMATIVE ACTIONS AND REMOTE EDUCATION: BEYOND DIGITAL INCLUSION

¹ Mestranda em Psicologia Social (UFMG), especialista em Psicologia Social pelo CFP, graduada em Psicologia (PUC-MG), atua como Analista de Políticas Públicas na Prefeitura de Belo Horizonte. E-mail: mkarinasantospereira@gmail.com e ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1876-3324>

² Mestranda em Psicologia Social (UFMG) e graduada em Pedagogia (UFMG). E-mail: simonesantostvital@gmail.com e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6424-4667>

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFMG. Doutora em Psicologia (UFSC), mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS) e graduada em Psicologia (UFRGS). E-mail: lisandra.ufmg@gmail.com e ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9356-3416>



Abstract: In 2020, due to the health crisis triggered by Covid-19 and the need for social isolation, universities faced the difficult transition to Emergency Remote Education (ERE). We seek in this article to analyze the measures constructed to minimize inequalities and guarantee access to virtual activities, under the focus of racial issues and affirmative actions. We use documentary analysis as a methodological strategy, registering and investigating the materials produced by the Federal University of Minas Gerais (UFMG) in the organization of the resumption of activities remotely and their repercussions for specific and collective student bodies. The materials show the emphasis on digital inclusion, not directly addressing affirmative actions and anti-racist education. On the other hand, some demonstrations put pressure on the institution so that no one is left behind.

Keywords: Higher Education; Affirmative Actions; Black Movement; Remote Teaching

ACCIONES AFIRMATIVAS Y EDUCACIÓN REMOTA: MÁS ALLÁ DE LA INCLUSIÓN DIGITAL

Resumen: En 2020, debido a la crisis de salud desencadenada por Covid-19 y la necesidad de aislamiento social, las universidades enfrentaron la difícil transición a la Educación Remota de Emergencia (ERE). Buscamos en este artículo analizar las medidas construidas para minimizar las desigualdades y garantizar el acceso a las actividades virtuales, bajo el enfoque de temas raciales y acciones afirmativas. Utilizamos el análisis documental como estrategia metodológica, registrando e investigando los materiales producidos por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) en la organización de la reanudación de actividades de forma remota y sus repercusiones para cuerpos estudiantiles específicos y colectivos. Los materiales muestran el énfasis en la inclusión digital, sin abordar directamente las acciones afirmativas y la educación antirracista. Por otro lado, algunas manifestaciones presionaron a la institución para que nadie se quede atrás.

Palabras-clave: Educación Superior; Acciones Afirmativas; Movimiento Negro; Enseñanza Remota

ACTIONS AFFIRMATIVES ET ÉDUCATION À DISTANCE: AU-DELÀ DE L'INCLUSION NUMÉRIQUE

Résumé: En 2020, en raison de la crise sanitaire déclenchée par Covid-19 et du besoin d'isolement social, les universités ont dû faire face à la difficile transition vers l'éducation d'urgence à distance (ERE). Nous cherchons dans cet article à analyser les mesures construites pour minimiser les inégalités et garantir l'accès aux activités virtuelles, sous l'angle des questions raciales et des actions positives. Nous utilisons l'analyse documentaire comme stratégie méthodologique, en enregistrant et en enquêtant sur les matériaux produits par l'Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG) dans l'organisation de la reprise des activités à distance et leurs répercussions pour des associations étudiantes spécifiques et collectives. Le matériel met l'accent sur l'inclusion numérique, et non sur les actions positives et l'éducation antiraciste. En revanche, certaines manifestations mettent la pression sur l'institution pour que personne ne soit laissé pour compte.



INTRODUÇÃO

Diante dos cortes de investimentos em ciência e educação, o ano de 2020 já se anunciava como continuidade de um quadro de desmonte para as universidades federais. Entretanto, além dos desafios políticos para a manutenção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, o ano letivo iniciou praticamente em conjunto com a grave crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19. Com a urgência dessa ameaça, universidades interromperam atividades presenciais e, no caso da universidade aqui abordada, a UFMG, atividades de ensino, no formato remoto, foram retomadas apenas em julho na pós-graduação e em agosto na graduação.

Dentre os aspectos envolvidos na transição de atividades presenciais para virtuais, a desigualdade existente entre os diferentes sujeitos que compõem a educação superior mostra-se um dos principais desafios a serem pensados pelas instituições. O processo de democratização do acesso à universidade construído no Brasil, com o importante legado do Movimento Negro na temática das ações afirmativas, tem produzido mudanças na composição das instituições, especialmente, no corpo discente.

A UFMG foi uma das universidades mais resistentes à implementação das cotas raciais (JESUS, 2018; MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016), tendo feito, em 2008, opção pela política de bônus. Tal política funcionou entre 2009 e 2012 acrescentando 10% à nota de egressos(as) de escolas públicas e 5% à nota de autodeclarados(as) negros(as). Desde então, houve crescimento no acesso de estudantes de classes pobres (UFMG, 2018). A adesão às cotas ocorreu somente com a aprovação da Lei 12.711 de 2012, a Lei de Cotas, que tem ampliado a presença de estudantes negros(as) nessa universidade (JESUS, 2018).

Um mapeamento realizado pela própria universidade indica que 43,7% do corpo discente tinham renda familiar de 10 a 20 salários mínimos em 2008, percentual reduzido para menos da metade em 2017, quando chegou a 21,4%. No mesmo intervalo, estudantes com renda familiar acima de 20 salários, que somavam 14%, chegaram a 4%. Já estudantes com renda familiar entre 2 e 5 salários passaram de 29,8% em 2009 para 36,3%



em 2018. E com renda familiar entre 1 e 2 salários, passaram de 11,4% em 2014 para 18,2% em 2018. Também em 2018, 55% de estudantes da graduação na UFMG eram egressos(as) de escolas públicas (UFMG, 2018). Essas mudanças de perfil produzem desafios de permanência, pois são estudantes que cotidianamente precisam superar lacunas na formação da educação básica, e são obrigados(as) a trabalhar, não podendo se dedicar integralmente aos estudos (NONATO et al., 2020).

O relatório aponta ainda a ampliação do acesso de pessoas negras à graduação, indicando que entre 2009 e 2018, o percentual de estudantes brancos baixou de 46,8% para 44,5%, enquanto o de pardos subiu de 34,8% para 39,9%, e pretos de 7,7% para 9,4%. Jesus (2018) observa que, embora muitas pesquisas discutam que pardos têm sido mais contemplados pela reserva de vagas, o percentual de estudantes pretos em 2016 na UFMG, 8,8%, aproximou-se mais do percentual de autodeclarados pretos no estado de Minas Gerais, 9,2%. Já o percentual de estudantes pardos na UFMG, 39,38%, ficou mais distante dos 44,8% de autodeclarados pardos no estado. A Lei de Cotas determina que a reserva de vagas para negros(as) siga o percentual dessa população em cada estado (BRASIL, 2012).

Neste artigo, tomamos a UFMG em análise, considerando a mudança de perfil do corpo discente e buscamos analisar as medidas construídas pela universidade para diminuir desigualdades e garantir o pleno acesso ao ensino remoto, colocando em primeiro plano o debate das ações afirmativas e das questões raciais. Assim, problematizamos se, na transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, a ênfase na inclusão digital seria suficiente para garantir o acesso e a permanência de discentes que possuem trajetórias educacionais e realidades sociais marcadas pelo racismo estrutural. A intensidade da pandemia e os diferentes impactos causados pela crise sanitária, especialmente nos cruzamentos de raça, classe e gênero (GONZAGA; CUNHA, 2020) vão influenciar diretamente a permanência na universidade, agora no formato remoto.

Retomamos importantes debates do Movimento Negro sobre direito à educação e ações afirmativas. Como estratégia metodológica, utilizamos a análise documental, tomando como material de investigação produções construídas no período de suspensão de atividades e preparação da retomada das atividades no formato remoto. A partir dos materiais analisados, colocamos em questão a ênfase dada à inclusão digital, entendida

como acesso a equipamentos e serviços de internet, sem o debate aberto sobre questões raciais.

MOVIMENTO NEGRO, EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

A importância dada à escolarização formal é algo observado entre a população negra já no século XIX, momento em que se registra a presença negra em algumas escolas brasileiras (JESUS, 2011). No início do século XX, sobretudo em São Paulo, a imprensa negra publicou em seus jornais chamadas para incentivar negros(as) a mandarem seus(suas) filhos(as) para a escola e buscarem também eles(as) próprios(as) as escolas noturnas, mantidas por entidades negras, que atendiam quem trabalhava durante o dia (ANDRADE, 2017; GONÇALVES; SILVA, 2000; SANTOS, 2007).

A luta antirracista tem, portanto, um forte viés de afirmação do campo educacional como possibilidade de alguma melhoria nas condições de vida da população negra. Também a história da educação superior no Brasil é marcada pela atuação do Movimento Negro na defesa do direito de acesso e permanência nas universidades. Uma das primeiras organizações negras a tratar do assunto foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), unindo as dimensões da cultura e da educação como suas prioridades (GONÇALVES; SILVA, 2000; SANTOS, 2007).

Em contraste aos eventos científicos que reduziam negros(as) a objeto de estudo, o TEN organizou em 1945 e 1946 a Convenção Nacional do Negro, na qual foram elaboradas propostas endereçadas aos partidos políticos e à Assembleia Constituinte de 1946. Entre elas, propunha-se que, enquanto a educação não se tornasse gratuita em todos os níveis, a população negra fosse pensionista do Estado em estabelecimentos particulares de educação, incluindo a superior (SANTOS, 2007). O TEN abordava a questão também no jornal Quilombo, destacando, o incentivo à destinação de vagas com bolsas para negros(as) e a importância de combate ao racismo por meio de mudanças no ensino sobre a imagem e a história dessa população.

Numa época em que não existia a noção de “ação afirmativa” ou de políticas públicas especificamente voltadas ao atendimento das necessidades da população afro-descendente, Quilombo trazia uma série de demandas nesse sentido, como a de bolsas para alunos negros nas escolas secundárias e nas universidades, inclusão nas listas dos partidos políticos de número significativo de candidatos negros a cargos eletivos, a valorização e o ensino da matriz cultural de origem africana. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2003, p. 8).

A demanda do Movimento Negro por ações afirmativas com recorte racial na educação superior atravessou décadas do século XX. No âmbito do Movimento Negro Unificado (MNU), em seu programa de ação, aprovado em 1982 na cidade de Belo Horizonte, constam tanto a ampliação do acesso à educação em todos os níveis quanto a mudança nos currículos para promover combate às diversas formas de racismo (GONÇALVES; SILVA, 2000). Como deputado federal, Abdias Nascimento apresentou o Projeto de Lei 1.332 de 1983, explicitando a educação superior como importante espaço para o antirracismo (NASCIMENTO, 2013). Tal resgate possibilita enxergar o longo período de lutas entre a elaboração de demandas e o reconhecimento de sua legitimidade por meio de leis nacionais, cuja aprovação começou a ocorrer somente a partir da década de 2000.

Em 2019, um número especial da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) apresentou análise da discussão sobre raça e educação em referência a uma publicação do final da década de 1980, que tinha como objetivo “interferir nos conteúdos curriculares, gerar materiais didáticos, repensar a formação de professores” (BENITE et al, 2019, p. 4-5).⁴ Além disso, deu ênfase às experiências de educação popular em sala de aula, movimentos sociais e comunidades quilombolas, para além de uma perspectiva estritamente acadêmica.

Essa retrospectiva permite visibilizar conquistas, mas também alertar para as desigualdades ainda não superadas no campo da educação (BENITE et al, 2019), assim como para as marcas do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), que se desdobram em precárias condições de vida. Dentre as vitórias de diferentes organizações e ativistas do Movimento Negro, é importante salientar as políticas de ação afirmativa, levando em conta questões raciais para acesso à graduação e à pós-graduação, e na educação básica, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da Lei Nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003).

É necessário situar essas conquistas na articulação com as lutas cotidianas de resistência, colocando o Movimento Negro como protagonista que indaga o Estado, pois “é nesse tipo de resistência, no Brasil, que foram e são forjados os ensinamentos e os aprendizados advindos dos movimentos sociais” (GOMES, 2019, p. 142). Assim,

⁴ Trata-se do debate publicado em 1987, no Cadernos de Pesquisa, n. 63, da Fundação Carlos Chagas, “Raça Negra e Educação”.

compreendem-se as medidas de reparação das violências históricas não como mérito ou benevolência do Estado, mas como fruto de tensionamentos do Movimento Negro.

A principal tarefa desse movimento social é a luta contra um fenômeno que o Brasil ainda insiste em dizer que não existe ou, se existe, dá-se de forma mais branda em nosso país do que em outros: o racismo. Se concordamos com o fato de que o Movimento Negro participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, transgressões e conflitos, também concordaremos com a afirmação de que ele possui a capacidade de indagar e desafiar as elites do poder, o Estado e suas políticas (GOMES, 2019, p. 144).

Na análise histórica das disputas políticas por reparação, o aspecto racial por vezes cedeu lugar à ênfase na desigualdade social e econômica como estratégia para algumas conquistas. Esse funcionamento deu-se não apenas nas políticas educacionais, mas também em legislações de saúde, trabalho e moradia. “A ideia de que a questão racial estaria contemplada nas políticas universais e, principalmente, no combate às desigualdades sociais se tornou o mote da esquerda e da direita após a promulgação da Constituição de 1988” (GOMES, 2019, p. 155). Aqui nos interrogamos sobre as políticas de inclusão para o ensino remoto, por vezes focadas apenas na desigualdade social, sendo que há outros aspectos importantes a considerar.

Vera Rodrigues e Luanda Sito (2019) analisam as políticas de democratização da educação superior a partir da realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), buscando compreender “como estudantes cotistas lidavam em termos de percepções, expectativas e estratégias em relação à sua existência na universidade” (RODRIGUES; SITO, 2019, p. 209). No cenário da UFRGS, o percentual de vagas reservado para candidatos(as) autodeclarados(as) negros(as), definido em 15%, não chegava a ser ocupado. Além disso, comparando a ocupação de vagas no ingresso com a taxa de diplomação, a situação fica ainda mais grave, visto que “acesso ao ensino superior não é necessariamente garantia de permanência” (BENITE et al, 2019, p. 6-7).⁵

Nas trajetórias ilustradas, notamos que as situações de racismo vivenciadas pelos estudantes formam um contexto tenso e/ou inibidor na vida acadêmica. Isso ecoa na participação na pesquisa e nas perspectivas futuras de aprimoramento profissional (RODRIGUES; SITO, 2019, p. 227).

⁵ Segundo elas, de 34 cursos de Ciências Exatas, Biológicas, da Saúde e Tecnológicas, 13 ainda não apresentam diplomação de pessoas negras. Esse panorama nos possibilita pensar nas políticas de permanência.



Analisando a mudança de perfil dos estudantes principalmente nos cursos mais concorridos da UFMG, Nonato et al (2020), salientam a necessidade de docentes pautarem-se por uma perspectiva formativa que busque “minimizar e/ou superar desigualdades que se fazem presentes no contexto da sala de aula” (p. 16). A mudança de perfil apresenta-se em aspectos como tipo de escola frequentada anteriormente, capacidade de leitura em língua estrangeira, nível de escolaridade da mãe, cor, raça e renda, impactando de maneira muito diversa na trajetória e possibilidade de permanência dos(as) discentes (NONATO et al, 2020).

No campo da educação superior, acesso, permanência, diplomação e pós-permanência — inserção no trabalho ou continuidade da vida acadêmica — são eixos em que o racismo impõe precarização, interdições e desigualdades diversas na trajetória de estudantes negros(as). Dessa maneira, são também eixos para a elaboração e desenvolvimento de ações afirmativas. Problematizamos neste artigo as estratégias construídas pela UFMG para a permanência, no contexto de democratização da universidade e de adoção do ensino remoto. Interessa-nos também compreender como essas decisões foram recebidas pela comunidade universitária.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Em março de 2020, a UFMG publicou a Portaria nº 1.819 (UFMG, 2020I), suspendendo atividades presenciais e, sem transpor de imediato o ensino para o meio virtual, seguiu observando orientações do Comitê Permanente de Acompanhamento das Ações de Prevenção e Enfrentamento do Novo Coronavírus (CPAAPENC), por ela instituído. O cenário completamente atípico provocado pela impossibilidade de atividades presenciais exigiu a redefinição dos modos de funcionamento da universidade, sendo um momento de intenso debate sobre a heterogeneidade que compõe a instituição e as alternativas para minimizar as desigualdades vivenciadas.

Desde então, a UFMG publicou uma série de documentos com informes, orientações, medidas de inclusão digital e outros assuntos referentes ao seu funcionamento durante a pandemia. A pesquisa em documentos foi aqui escolhida para que possamos analisar de que forma as tensões entre os diferentes sujeitos da universidade se apresentam nas normativas definidas e nas problematizações para a retomada das



atividades de ensino no formato remoto. “Um documento tem regras de produção, de circulação, de recepção e não é transparente e imparcial. Os documentos estão vinculados a poderes que o autorizam ou não, que os legitimam em certos espaços e os silenciam em outros” (LEMOS et al, 2015, p. 465).

Selecionamos para a análise documentos publicados entre 18 de março e 03 de setembro de 2020, um mês após o retorno das aulas na graduação com o ensino remoto. Estender a busca por um mês após retorno das aulas refere-se a uma estratégia para identificar possíveis adequações e impactos imediatos do ensino remoto. Os documentos não são a formalização de um processo harmônico, mas, como nos lembram Lemos et al (2015), são “resultado de várias forças entrecruzadas, sendo uma montagem que é o efeito de práticas concretas” (p. 462). Além disso, muitos desses documentos que aqui colocamos em análise serão também produtores de práticas muito concretas, conduzindo modos de ensinar e aprender, agora no espaço virtual.

Para a busca de documentos, elencamos as páginas eletrônicas de alguns órgãos da universidade com poder de deliberação.⁶ Em seguida, acessamos sites de órgãos responsáveis por realizar análises que subsidiam as deliberações da universidade ou que operacionalizam aquilo que é decidido.⁷ Inicialmente, identificamos documentos que faziam referência às questões raciais, ações afirmativas, desigualdades diversas e suas implicações na adoção de aulas remotas. Embora tenhamos localizado 34 documentos publicados pela UFMG, selecionamos para análise e apresentação neste artigo 23 documentos que traduzem o modo como a universidade aborda as mudanças necessárias no processo de transição para o ensino remoto.

Nesses documentos, diferentes órgãos da universidade afirmaram empenho para envolver a comunidade acadêmica nas decisões. Buscando compreender como estudantes participaram dos processos decisórios, consideramos importante realizar busca e análise de documentos e postagens em redes sociais de entidades estudantis, como o Diretório Central de Estudantes (DCE).⁸ Selecionamos 4 documentos formalizados pelo DCE e

⁶São eles: Reitoria; Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), Pró-reitoria de Graduação (PRoGrad), Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG) e Pró-reitoria de Extensão (PRoEx).

⁷Por exemplo: Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), Comitê Permanente de Acompanhamento a Estudantes (CPAE) e Programas de Pós-graduação (PPGs).

⁸Alguns documentos formalizados pelo DCE constituem produções coletivas com outras organizações da UFMG, como grêmios, Diretórios Acadêmicos (DAs), Centros Acadêmicos (CAs), Movimento

outras organizações que compõem o Movimento Estudantil na UFMG. Tais documentos tiveram muita repercussão por tratarem da volta às aulas num momento em que grande parte dos(as) estudantes mostrava-se surpresa com o não cancelamento do semestre e com a implementação do ERE.

Além disso, analisamos como o Movimento Negro da UFMG, organização que articula estudantes, técnicos(as) administrativos(as), professores(as) e prestadores(as) de serviço terceirizado negros(as) em torno do antirracismo, participou dessas discussões. Para tanto, acompanhamos suas redes sociais no período indicado e destacamos neste artigo um debate transmitido ao vivo na retomada do semestre com o ensino remoto. Apresentamos, então, uma linha do tempo com documentos analisados.

Tabela 1: Publicações da UFMG e do corpo discente entre 18/03/20 e 03/09/20

Data	Setor/entidade	Documento
18/03	Reitoria	Portaria suspende aulas presenciais
20/03	PRoGrad	Ofício Circular nº 5 Decisão de não adotar, de imediato, atividades à distância
20/03	Movimento Estudantil	Nota trata da portaria do MEC sobre substituição do ensino presencial
20/04	Reitoria	Nota de agradecimento à comunidade acadêmica
14/05	CEPE	Ata de reunião extraordinária
14/05	Movimento Estudantil	Lança pesquisa sobre realidade de estudantes
18/05	PRoGrad	Ofício Circ. nº 9 Consulta aos colegiados de graduação sobre atividades remotas
20/05	Reitoria	Notícia - UFMG começa a planejar retomada do ensino de maneira remota
12/06	CPAE	Propostas do comitê para a retomada de atividades acadêmicas
13/06	PRoGrad	Ofício nº 27 Recomendações da câmara de graduação para retomada de atividades
15/06	Movimento Estudantil	Documento sobre o retorno das aulas e as atividades remotas
16/06	FaE	Nota de Repúdio à Destruição da Política de Ações Afirmativas na Pós-graduação
19/06	Reitoria	Nota a respeito da preparação para atividades remotas
25/06	CEPE	Resolução nº 01 Regulamenta ERE na pós-graduação
25/06	PRPG/PRAE	Chamada Interna nº 02 Inclusão digital da pós-graduação: serviços internet
30/06	PRAE/PRPG/FUMP	Chamada nº 01 Inclusão digital da pós-graduação: empréstimo notebook
	PRAE/FUMP	Chamada nº 01 Inclusão digital de estudantes da UFMG - compra equipamentos

Universitário de Inclusão (MUdI), Associação de Moradores da Moradia Universitária (AMMU), entre outras.



		Chamada nº 02 Inclusão digital de estudantes da UFMG - serviços internet
		Chamada nº 03 Inclusão digital de estudantes da UFMG - empréstimo notebook
	PRAE/NAI/FUMP	Chamada nº 04 Inclusão digital de estudantes com deficiência - equipamentos
07/07	Movimento Estudantil	Reivindicações para retomada das atividades na UFMG
09/07	CEPE	Resolução nº 02 Regulamenta ensino remoto emergencial na graduação
16/07	PRAE/FUMP	Chamada nº 05 Inclusão digital indígenas e quilombolas compra equipamento
19/07	PRAE	PNAES, 10 anos: direito de estudantes, democratização das IFES
24/07	PRAE/FUMP	Chamada nº 06 Inclusão digital indígenas e quilombolas serviços internet
29/07	PRAE/FUMP	Chamada nº 07 Inclusão digital - 2ª chamada serviços internet Chamada nº 08 Inclusão digital - 2ª chamada empréstimo notebook
03/09	Mov. Negro UFMG	Semana de Recepção Negra - divulga mesa sobre acesso e permanência

Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

CENÁRIO DE PANDEMIA E AS MOVIMENTAÇÕES NA UNIVERSIDADE

Inicialmente, a UFMG propôs considerar impactos negativos da aplicação da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) sobre substituição de aulas presenciais por atividades à distância durante a pandemia.⁹

Os Conselheiros foram unânimes em considerar que a *heterogeneidade* do corpo discente da UFMG não permite garantir que todos terão acesso frequente e estável aos recursos computacionais necessários para acompanhamento das atividades. (...) Diante do fato de que uma grande parcela de nossos estudantes depende dos espaços da UFMG, que se encontram fechados, para acessar as atividades a distância, a UFMG não tem como garantir a disponibilização dessas ferramentas a todos os estudantes de forma *equânime e inclusiva*. (UFMG, 2020h, p. 1, grifos das autoras).

No *facebook*, o DCE comentou a decisão da universidade em não adotar imediatamente aulas virtuais, destacando a permanência, garantia de direitos, equidade, inclusão e qualidade do ensino como foco necessário mesmo durante a crise ocasionada pela pandemia. A postagem teve muitos comentários sobre acesso às ferramentas digitais

⁹ Essa portaria foi revogada pela Portaria MEC 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b).



com capacidade suficiente para aulas *online* e trabalho com arquivos de texto. Corroborando a decisão da PRoGrad, organizações estudantis formalizaram uma nota discutindo a impossibilidade de estudantes preocuparem-se com atividades acadêmicas diante de efeitos da pandemia, que extrapolam a esfera material e incidem em tarefas domésticas, como o cuidado de familiares (DCE UFMG et.al, 2020b).

Passado um mês de suspensão das atividades, a reitoria publicou nota afirmando que o planejamento de retorno às aulas ocorreria em consonância às recomendações de autoridades sanitárias e de forma organizada e coletiva. “Em uma universidade pública de referência para o país como a UFMG, que preza pela preocupação com a *inclusão, critérios de qualidade e equidade* não podem ser menosprezados” (UFMG, 2020e, p. 1, grifo das autoras). Já o CEPE, principal órgão deliberativo da universidade, na resolução que instituiu o ERE na pós-graduação, afirmou sua preocupação com “vulnerabilidade socioeconômica e de acesso a tecnologias digitais a fim de garantir a inclusão digital” (UFMG, 2020u, p. 1).

Em ata de reunião extraordinária no mês de maio, o CEPE destacou também que estava em curso um levantamento socioeconômico e de mapeamento das condições de acesso à internet por estudantes de graduação e pós-graduação na UFMG. Indicou a necessidade de evitar confusão entre ERE e educação à distância (EaD) (UFMG, 2020a), mas sem abordar a distinção entre tais categorias. Tal diferenciação foi tratada de forma breve em julho, na resolução do CEPE que oficializou o ERE na graduação. Nesse documento, o CEPE indicou o caráter temporário do ensino remoto emergencial para mediar as relações de aprendizagem em contraste à EaD (UFMG, 2020v).

Uma maior ênfase em aspectos socioeconômicos está presente também em ofícios da PRoGrad a respeito da consulta aos colegiados de graduação para elaborar ações emergenciais de ensino. No questionário de levantamento das condições para o ERE, colegiados foram orientados a considerar: a heterogeneidade do corpo discente, acesso à internet, tecnologias para estudantes com deficiência, estudantes que têm filhos, indígenas, em sofrimento mental, entre outras situações. Embora cite uma diversidade de situações vividas por estudantes, o documento orienta que devem ser estabelecidas políticas de apoio e acompanhamento para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UFMG, 2020i). Na síntese das respostas, a PRoGrad, dá destaque à política de inclusão digital da UFMG (UFMG, 2020j), como o principal eixo da



permanência estudantil durante a pandemia, sem indicar ações de enfrentamento às outras desigualdades que propôs considerar na fase de levantamento.

Inclusão e participação são referências presentes nos enunciados da universidade em diferentes momentos. Apareceram, em maio de 2020, no comunicado sobre o não cancelamento do semestre (UFMG, 2020w), mesmo que, àquela altura, não houvesse resultado dos questionários. Decorrido aproximadamente um mês, a Reitoria lançou nota afirmando o compromisso de construção conjunta do novo calendário acadêmico.

A UFMG se pauta pela crença de que a educação é um direito e pelo compromisso com a qualidade e a *inclusão*. O planejamento de retomada das atividades acadêmicas de modo remoto demandará envolvimento, empatia, prudência e flexibilidade de toda a comunidade. Entendemos que pensar o retorno neste momento é uma forma de fortalecer o vínculo com nossos estudantes e de *combater a exclusão e a desigualdade, especialmente a digital, por meio de políticas institucionais de assistência, permanência e inclusão*. (UFMG, 2020f, p. 1, grifo das autoras).

A afirmação da universidade sobre a importância da participação da comunidade acadêmica não foi suficiente para muitos(as) estudantes e organizações estudantis, cujas redes sociais foram amplamente ocupadas por manifestações de dúvida, insegurança e indignação quanto às dificuldades de diálogo com instâncias deliberativas. Poucos dias antes do comunicado, o DCE lançou formulário para identificar condições de moradia, composição familiar, renda, saúde mental, acesso às políticas públicas, à internet e computadores, entre outros desafios vivenciados por estudantes na pandemia. Na apresentação do formulário, o DCE questiona se a universidade tem conseguido legitimar a participação estudantil. E aponta dificuldades nesse sentido mesmo quando suas demandas estão institucionalmente elencadas em organizações como o CPAE, comitê elaborado na pandemia para acompanhar estudantes (DCE UFMG, 2020a).

Em outro documento, o Movimento Estudantil da UFMG reclama da introdução repentina e verticalizada do debate sobre ERE na UFMG. Menciona estudantes indígenas e quilombolas, defendendo uma educação “equânime, inclusiva, diversa e com condições justas de acesso e permanência para todos. Quaisquer propostas que firam ou ataquem esses princípios, não podem ser aceitas pelos estudantes da UFMG.” (DCE UFMG et al, 2020a, p. 3). O Movimento faz referência às cotas como conquista para a diversificação do corpo discente, indicando o papel da universidade no combate às desigualdades estruturais e alerta para o fato de que a ausência de debate qualificado sobre ERE pode



significar uma abertura à EaD e o acirramento de distâncias sociais, sobretudo para o público das ações afirmativas.

Em debates nas redes sociais, o DCE afirmou não ser contrário ao ensino remoto emergencial, mas destacou a apreensão com processos de formação restritos ao ensino virtual, sem abarcar outras dimensões educacionais. Estudantes problematizam a tênue linha que separa ERE e EaD, considerando as incertezas quanto ao fim da pandemia e o período em que o ERE seguirá como único ou principal formato para atividades acadêmicas. A hashtag “dialogaUFMG” movimentou as redes com a demanda de estudantes por verem-se representados(as) nas decisões da universidade.

Atuando também como membro do CPAE, junto de pró-reitorias, comissões e outros órgãos, o DCE ajudou a construir o documento em que são apresentados 10 eixos com proposições para a retomada de atividades acadêmicas. Destaca-se no texto o princípio de “universidade pública, gratuita, de qualidade acadêmica com relevância social, diversa e inclusiva, que garante o acesso e a permanência discente em igualdade de condições e de oportunidades” (UFMG, 2020d, p. 6).

O documento indica a necessidade de interlocução de diversos setores para aprimorar os três eixos da Política de Assuntos Estudantis: apoio acadêmico, ações afirmativas e assistência estudantil. É destacada a “responsabilidade de garantir a permanência e o sentimento de pertencimento à Universidade, especialmente de estudantes em situação de *vulnerabilidade*” (UFMG, 2020d, p. 15 e 16, grifo das autoras). E especificando quem compõe os grupos considerados em vulnerabilidade: “estudantes negras e negros (e em especial quilombolas); indígenas; LGBTIs; pessoas com deficiência; mulheres cujas condições e posições sociais a expõem a processos de vulnerabilização, dentre outros” (UFMG, 2020d, p. 17), o documento indica a necessidade de não deixar nenhum(a) estudante para trás.

O documento, que teve também a participação da Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão (CPAAI), é acompanhado de anexo com contribuições específicas de cada órgão que ajudou a construí-lo. Assim, tornou-se possível identificar que a CPAAI não somente elenca, mas aprofunda com maior ênfase debates raciais e sobre ações afirmativas. Além de ressaltar como as populações negras, quilombolas e indígenas têm sido fortemente afetadas, a CPAAI destaca que, para a manutenção do vínculo



acadêmico, são necessárias abordagens transversais, não disciplinares, construídas pelos diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica em suas

diferentes inserções e pertencimentos de raça/etnia, gênero e orientação sexual, classe e especificidades relacionadas às pessoas com deficiência. (...) A fim de *manter as conquistas das políticas de ações afirmativas e inclusão alcançadas nos últimos anos e zelar por sua desejada ampliação, o diagnóstico precisa ir além do acesso à tecnologia e pensar seus usos* – certamente, diversos não apenas no corpo discente, mas também no docente e no técnico-administrativo. Tais usos, reforçamos, se dão de acordo com as especificidades da inserção cultural, territorial, socioeconômica e as diferenças de gênero/orientação, especificidades relacionadas às pessoas com deficiência, raça e etnia. (UFMG, 2020d, p. 26, grifo das autoras).

Ao tratar da complexidade da permanência, a CPAAI defende que há outras questões para além do uso das tecnologias, pois realizar atividades acadêmicas no ambiente doméstico dá-se de forma desigual e não restrita à dimensão do indivíduo. Ela destaca “a necessidade de considerar casos específicos de modo a que nenhum membro da comunidade acadêmica seja excluído em função da pandemia do Novo Coronavírus.” (UFMG, 2020d, p. 26 e 27). A Comissão menciona ainda que acesso e permanência precisam ser pensados também na pesquisa e extensão.

A pós-graduação aparece no documento geral como nível em que precisa haver apuração de diferentes formas de abuso, principalmente sofrido por cotistas. Analisando o anexo com as contribuições específicas da CPAAI, encontramos referência ao ataque operado pelo governo federal às ações afirmativas na pós-graduação durante a pandemia. Também nesse sentido, em crítica à revogação das cotas na pós-graduação *stricto sensu*, um PPG em Educação da UFMG lançou nota de repúdio na qual afirma a pós-graduação como espaço de resistência (UFMG, 2020g). A Associação de Pós-graduandos (APG) da UFMG também participou da construção do documento que apresenta 10 eixos para retomada das atividades na UFMG e destacou as

diferenças sociais, econômicas, raciais e de gênero, que afetam, de distintas maneiras, tanto professoras(es) e técnicos administrativos (TAEs) quanto alunas(os). Sabemos que as populações mais empobrecidas, as mulheres e os negros têm sofrido de forma mais intensa as consequências dessa pandemia. Seus espaços domiciliares muitas vezes não dispõem de condições básicas para o desenvolvimento das tarefas acadêmicas e as demandas domésticas e familiares sobrecarregam as mulheres. (UFMG, 2020d, p. 38).

Ainda nesse documento, o anexo com as contribuições de diversas entidades estudantis trata da mudança de perfil socioeconômico de estudantes. Questões referentes



à classe social são desenvolvidas mais demoradamente e desigualdades raciais aparecem de forma mais pontual, convocando a universidade a considerar tais sujeitos para o planejamento no contexto de pandemia: “indígenas e quilombolas e estudantes com deficiência.” (UFMG, 2020d, p. 34). O documento reivindica “que não abandonemos (ou façamos sair) aqueles que lutaram tanto por uma Universidade popular.” (UFMG, 2020d, p. 35).

Organizações do movimento estudantil da UFMG citam desigualdades raciais e ações afirmativas como uma menção rápida. A mesma tendência observamos em documentos produzidos por órgãos da própria universidade. O fato de a CPAAI ter sido o órgão que abordou com maior frequência e aprofundamento as ações afirmativas e questões raciais indica que tal debate tem ficado restrito a alguns setores que carregam tarefas específicas sobre a pauta na universidade. Fica nítida a pouca capilaridade do tema nas diversas instâncias universitárias, apesar de o combate ao racismo ter sido uma pauta importante ao longo de todo ano de 2020, com terríveis casos internacionais e no Brasil, mobilizando de forma intensa manifestações e debates antirracistas. As palavras que encontramos na análise dos documentos gerais: “*inclusão, equidade*” parecem não se desdobrar em ações e aprofundamentos do debate racial.

O Movimento Negro da UFMG, lançou no dia 03 de setembro, a programação da Semana de Recepção Negra, um evento amplo com debates, atividades culturais e vivências diversas, como meditação, que visa proporcionar acolhimento e facilitar que estudantes negros(as) desenvolvam vínculos de pertencimento na universidade. Em discussão sobre acesso e permanência, as convidadas responderam questões sobre como a pandemia afeta estudantes negros(as). Mencionaram, por exemplo, a perda de vínculo de trabalho formal do(a) estudante ou de alguém da família e a necessidade de assumir trabalhos precários para ter acesso a questões básicas, como alimentação. E trataram também de dificuldades encontradas pela universidade para realizar um acompanhamento de estudantes de forma estritamente virtual (MOVIMENTO NEGRO UFMG, 2020).

Além disso, o Movimento Negro da UFMG compartilhou um debate iniciado pelo Grupo de Estudos de Negritude e Interseccionalidades (GENI), um coletivo formado por estudantes negros(as) da área de saúde na UFMG, sobre fraudes e ocupação indevida de vagas reservadas pela Lei de Cotas. Com os temas sobre desigualdades raciais e ações afirmativas concentrados nas publicações do Movimento Negro e da CPAAI, notamos

que, na prática, a democratização da universidade não tem sido institucionalmente acompanhada pela construção de abordagens transversais para uma educação antirracista. Gomes (2019) destaca a necessidade do Estado reconhecer que, para a superação do racismo, não é suficiente pensar em igualdade social, sendo urgente articular a busca de igualdade racial, equidade, justiça social e cognitiva.

PARA ALÉM DA INCLUSÃO DIGITAL

A inclusão amplamente defendida pela UFMG no âmbito das atividades pedagógicas durante a pandemia recai sobre o acesso às ferramentas digitais. Entre final de junho e início de setembro, a PRAE lançou dez editais de inclusão digital.¹⁰ Cabe destacar que estudantes negras(os) e cotistas, sobretudo participantes de coletivos negros, identificam na PRAE um dos setores mais dialógicos e parceiros em relação ao reconhecimento das ações afirmativas como um direito ainda em construção. Das chamadas de inclusão digital lançadas, oito foram destinadas ao corpo discente de graduação, em parceria com a FuMP, órgão responsável por executar a política de assistência estudantil na UFMG, e com o NAI, em casos específicos de estudantes com deficiência. Outras duas chamadas em conjunto com a PRPG foram direcionadas a estudantes de pós-graduação. Apenas uma delas faz referência à reserva de vagas como o segundo critério de desempate. De modo geral, notamos a prevalência do foco na vulnerabilidade socioeconômica; (UFMG, 2020b; 2020c).

Quatro chamadas iniciais para a graduação foram lançadas juntas e referem-se a auxílio financeiro para compra de equipamentos; contratação de internet e *softwares*; empréstimo de *notebook*; e compra de equipamento tecnológico específico para estudantes com deficiência. Todas elas indicam como público de referência estudantes com menor renda *per capita*. Em ordem decrescente de relevância para a seleção, são critérios de desempate: ter inscrição no Cadastro Único de Programas Sociais (CadÚnico) com renda familiar de até 3 salários mínimos; ter ingressado na universidade por reserva

¹⁰ Criada em 2014, dois anos após a promulgação da Lei de Cotas, a PRAE visa fortalecer a permanência estudantil na universidade a partir de três eixos de atuação: ações afirmativas, assistência estudantil e apoio aos projetos de estudantes.



de vagas; receber Auxílio Emergencial Federal durante a pandemia; ser provedor(a) da família; ter maior número de pessoas no grupo familiar; ter criança, idoso ou pessoa com deficiência na família; e ter maior idade (UFMG, 2020m; 2020n; 2020r; 2020t).

Pelas redes sociais, estudantes questionaram o valor do auxílio, considerado muito aquém do necessário para aquisição de computador com configurações indicadas pela universidade para acompanhamento do ERE. Questionaram também a devolução posterior do equipamento cujo valor seria complementado por recursos próprios. Após o lançamento das quatro primeiras chamadas para estudantes da graduação em geral, a PRAE lançou edital específico para estudantes indígenas residentes em aldeias e quilombolas vinculados às comunidades remanescentes de quilombos, sem necessidade de devolução do equipamento (UFMG, 2020s).

Outro edital específico para indígenas e quilombolas refere-se à contratação de internet e foi lançado pouco mais de uma semana após o primeiro (UFMG, 2020o). Assim, indígenas e quilombolas receberam os auxílios de inclusão digital com atraso em relação ao início das aulas, quando os editais para estudantes em geral já estavam sendo repetidos em segunda chamada (UFMG, 2020p; 2020q). Chama atenção também que, mesmo com o aspecto étnico-racial, o direcionamento está associado ao local de residência e não aos aspectos estruturalmente desiguais que permanecem mesmo para indígenas e quilombolas que vivem nos grandes centros urbanos.

Quanto à fonte de recursos para o programa de inclusão digital, a UFMG utilizou recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs), o que deixou estudantes receosos(as) sobre possíveis cortes em outras frentes da assistência estudantil (DCE UFMG, 2020b). A importância do PNAES foi abordada também numa escrita conjunta entre PRAE e Reitoria da UFMG, em comemoração aos 10 anos do programa (UFMG, 2020k). Além de reconhecido no texto da UFMG como conquista do Movimento Estudantil e instrumento fundamental para a democratização da educação superior no que se refere à permanência, o PNAES é tratado como uma das iniciativas que abriu caminhos para as ações afirmativas. No entanto, a atuação do Movimento Negro para a conquista das cotas raciais não é ali mencionada. As ações afirmativas são mencionadas brevemente, na periferia da assistência estudantil e a raça é citada como um dos elementos presentes entre grupos historicamente excluídos: “negros, pardos, indígenas, quilombolas, trabalhadores(as) que não tiveram o direito à escolarização em idade



regular, pessoas com deficiência, estudantes socioeconomicamente vulneráveis e em risco social e cultural” (UFMG, 2020k, p. 3).

A valorização da diversidade é importante, sobretudo se acompanhada de problematização e enfrentamento às hierarquias estabelecidas nas relações de poder. Igualmente imprescindível é aprofundar debates e desenvolver ações para uma educação antirracista. Uma questão que se coloca em tempos de pandemia e ensino remoto é como a universidade assume o compromisso de promover a permanência de estudantes negros(as), para além de questões materiais?

O real aí está: novos sujeitos ingressaram na UFMG, e nela realizam com todo o empenho acadêmico a sua formação, assumindo e “dando conta” de sua travessia. O que lhes faltava era o direito à Universidade Federal. Agora garantido, eis sua resposta: percursos acadêmicos de qualidade, fazendo jus ao investimento em sua permanência, da escola pública à universidade pública. (UFMG, 2020k, p. 4).

Historicamente, no contexto educacional, o sujeito negro tem sido convocado a performar o melhor de suas “competências: nada medíocre, nada ordinário, nada mediano, mas sim excelente” (KILOMBA, 2019, p. 177). Não há dívida por parte de cotistas em relação à reserva de vagas; estão, por meio das ações afirmativas, acessando legitimamente um direito conquistado nas lutas do Movimento Negro. Elas(es) não precisam prestar contas de seu desempenho para fazer jus à vaga na universidade. A dívida presente nessa relação é histórica e deve ser reparada pela implementação, monitoramento e avaliação de políticas de enfrentamento ao racismo e promoção de direitos. O que faz jus à permanência é o direito de ocupar a academia e não o desempenho de sucesso.

Setores sociais contrários às ações afirmativas mobilizaram, nos anos 2000, argumentos que previam, com base numa suposta incapacidade intelectual, fracasso acadêmico de cotistas e impacto negativo na qualidade da educação (JESUS et al, 2019). Analisar tal desempenho como uma prova dada pelos(as) cotistas de sua capacidade ou como um ato de agarrar a oportunidade com todas as forças é algo bastante reducionista. Em pesquisa sobre o tema na Universidade Federal da Bahia, Dyane Reis (2007) constatou variados significados construídos em torno do desempenho. Em muitos casos obter notas altas possibilita a realização da matrícula nos primeiros dias, maiores chances de selecionar disciplinas e estágios, e de concentrar o curso em apenas um turno para conseguir trabalho ou estágio. Notamos, portanto, como o desempenho igual ou superior



ao de não cotista é contextual e pode expressar estratégias de resistência de estudantes negros(as) no sentido de terem melhores chances de definir alguns caminhos em suas trajetórias.

Uma questão de extrema relevância no cenário de ERE diz respeito à elaboração de estratégias da universidade para monitorar a permanência de estudantes negros(as). Por meio de diferentes documentos, estudantes e órgãos da universidade destacaram a necessidade de flexibilizar normas acadêmicas durante a aplicação do ERE, a fim de evitar reprovações e evasão (UFMG, 2020d; 2020j; DCE UFMG, 2020b).

É importante que as diferentes instituições públicas de ensino superior aperfeiçoem seus mecanismos de monitoramento sobre a trajetória acadêmica dos estudantes, identificando suas necessidades e o apoio necessário. (...) e é importante que as organizações estudantis e outros movimentos sociais acompanhem de perto o processo (HERINGER, 2013, p. 93).

O CEPE decidiu, então, tornar facultativo o cancelamento de matrícula em atividades acadêmicas, sem exigir número mínimo de créditos. Apesar de facilitar o procedimento, possivelmente isso dificulta o acompanhamento estudantil. Como a universidade passou a monitorar casos de desligamento e a escutar as situações vividas por estudantes, de modo a compreender quais condições impulsionaram cancelamentos?

Estudantes demandaram da universidade medidas de acompanhamento em saúde mental (UFMG, 2020d; DCE UFMG, 2020b) e indicaram como necessário o acompanhamento de estudantes cotistas, que cuidam de familiares, em situação de violência, transgêneros, entre outros. Em pesquisa de âmbito nacional sobre a trajetória de cotistas, Jesus (2019) constatou que o desempenho acadêmico favorável muitas vezes dá-se com custos emocionais desfavoráveis. Ao considerarmos o contexto de pandemia e ERE, questionamos como a universidade tem levantado e atendido à demanda por políticas de saúde mental.

Nos documentos analisados, não há indicação sobre medidas de acompanhamento adotadas no retorno às aulas com uso do ERE, ainda que diversas recomendações tenham sido identificadas em escritos da PRoGrad e do DCE (UFMG, 2020j; DCE UFMG, 2020b). Apenas em dezembro de 2020, a UFMG apresentou um formulário de acompanhamento do ERE, restrito aos(as) estudantes de graduação.¹¹

¹¹Embora o período de seleção de documentos nesta pesquisa tenha limitando-se ao início do primeiro semestre com o ERE, a escrita do artigo prosseguiu até o início do segundo semestre, em dezembro de 2020.



O fortalecimento das ações afirmativas depende de diferentes mecanismos de acompanhamento, de modo a aprimorar seu alcance e efetividade. “Se, em um primeiro momento, a ação afirmativa foi a oportunidade que permitiu ‘atravessar as portas’, as etapas seguintes são muitas vezes apresentadas como de exclusiva responsabilidade do estudante” (HERINGER, 2013, p. 94). Sabemos que uma das frentes da assistência estudantil é a inclusão digital (BRASIL, 2010). Contudo, cabe interrogar se a inclusão digital é suficiente para a democratização da universidade em tempos de ERE, ficando outras questões como responsabilidade unicamente de estudantes.

Certamente, a inclusão digital é um aspecto essencial para a efetivação do ERE. Entretanto, não está desvinculada de outros marcadores, especialmente a questão racial. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 indicou que 62,9% da população negra não possuía computador em casa, em contraposição a 43,3% da população branca. Infelizmente, a questão racial não aparece especificada no último levantamento sobre inclusão digital do IBGE.

Aqui, analisamos o racismo como estruturante das relações sociais, num complexo processo que “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2018, p. 39). Então, a dificuldade de acesso a equipamentos e serviços de internet, assim como outras desigualdades, precisa ser compreendida como efeito do racismo estrutural. Ou seja, se os processos de exclusão digital são pautados pela raça, seria possível pensar políticas de inclusão digital sem levar a questão racial em conta?

Além disso, o cenário da pandemia associa-se à questão racial de maneira ainda mais complexa se levarmos em consideração a diferença no índice de mortalidade. Araújo e Caldwell (2020), analisam levantamento de maio que mostrou que 55% dos pacientes negros hospitalizados com COVID-19 em estado grave, morreram em comparação com 34% dos pacientes brancos e chamam a atenção para a questão racial e os impactos desiguais nos indicadores de saúde, pobreza e moradia.

A manutenção de atividades acadêmicas na pandemia envolve a análise cuidadosa de aspectos que impactam no ERE, mas não se resumem à questão virtual. Gonzaga e Cunha (2020) analisam especificamente a vida das mulheres negras na pandemia, pois a crise não está alheia às bases hierárquicas da sociedade brasileira. O racismo não entrou em quarentena, as violências racistas impõem um cotidiano mais restritivo do que o



próprio isolamento e se apresentam na exploração do trabalho doméstico, vínculo informal, nas remoções urbanas, na violência policial, na dificuldade de acesso aos serviços de saúde, como lembram as autoras (GONZAGA; CUNHA, 2020). Realidade que não se submete ao calendário acadêmico, mas que impactará para muitas e muitos, na impossibilidade de acompanhamento das atividades no ERE.

CONSIDERAÇÕES

Colocar em questão o Ensino Remoto Emergencial a partir do recorte racial e das ações afirmativas requer pensar no caráter antirracista das políticas de permanência e inclusão. Contudo, tanto nos documentos analisados quanto no debate sobre permanência, a ênfase está na dimensão material, com pouca problematização sobre racismo e ações afirmativas. Silvério e Medeiros (2016) alertam para a necessidade de extrapolar o cumprimento da Lei 12.711 e “fomentar uma pauta que possa se pulverizar em todas as esferas internas da universidade, no ensino (através da revisão de currículos e de práticas pedagógicas), na extensão e no incentivo à pesquisa de temática étnico-racial” (p. 88). Considerar as situações vivenciadas por estudantes que chegam pelas ações afirmativas, atuando sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão presentes na própria universidade (MAYORGA; SOUZA, 2002), é um dos desafios a enfrentar. Responsabilidade a ser compartilhada institucionalmente por meio de “políticas públicas e institucionais de acolhimento, de integração social e acadêmica (...), e também uma política de apoio e de formação para os professores” (NONATO et al., 2020, p. 18)

Se, como os alunos alegam, suas questões por vezes são ignoradas pelos docentes durante as aulas, ou ainda são objeto de desqualificação contínua na produção de conhecimento, como esperar deles participação nos grupos de pesquisa, laboratórios e outros grupos com esse foco? Por conta disso, trabalhamos com a hipótese de que as boas práticas precisam atingir também os docentes como rede de apoio aos estudantes e, de forma mais ampla, defesa e garantia das ações afirmativas. (RODRIGUES; SITO, 2019, p. 229).

O racismo cotidiano presente em discursos, vocabulários, imagens, gestos, ações, olhares e desautorizações diversas que colocam negros(as) como outridade (KILOMBA, 2019), é também aspecto importante a ser debatido e trabalhado em ações concretas para a permanência. No ERE, a relação de aprendizagem passa a ser mediada por tecnologias, mas continua estruturada nas relações de poder institucional. Os episódios de racismo



podem ganhar novas formas e ações de acompanhamento precisam ser elaboradas no sentido de identificar e romper com lógicas de inclusão excludente (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020).

A inexistência ou a ineficácia das políticas públicas direcionadas à população negra não seria apenas um mero acaso, mas, como já apontado, faz parte da estratégia das políticas de morte utilizadas no genocídio do negro brasileiro, como assinala Abdias do Nascimento (1978). Assim, à medida que o Estado se nega a desenvolver mecanismos para a garantia dos direitos fundamentais da população negra (...), reafirma sua lógica genocida (...). Além disso, criar condições efetivas para permitir o acesso da população negra aos seus direitos básicos, tais como uma educação pública e de qualidade que se expresse na garantia de ampliação não só do ingresso, mas principalmente da efetivação de mecanismos que garantam sua permanência no espaço escolar. (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p. 8).

Cumprir a Lei que prevê a entrada de negras(os) na educação superior e circunscrever a permanência à esfera material, não se responsabilizando por aspectos de permanência simbólica (SANTOS, 2009; GONZAGA, 2017), pode contribuir para processos de inclusão precária. A tais processos de subalternização e apagamento, Heloíse Silva (2019) nomeia necroeducação: “uma política de morte epistêmica, simbólica, imagética, identitária do negro nas políticas escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas falas dos professores, na estrutura e organização institucionais.” (SILVA, 2019, p. 126). Como afirma Gomes (2019), é imprescindível continuar lutando pelo enraizamento das políticas de ação afirmativa voltadas à população negra, pressionando o Estado brasileiro para que invista esforços e recursos públicos para a sua efetividade.

Mesmo diante de todo o aparato histórico de luta do Movimento Negro a respeito da educação e de todo o debate de proporções internacionais sobre racismo durante a pandemia, os documentos da universidade não debatem de maneira explícita essa questão, centralizando o olhar na inclusão digital. Seria tal ênfase uma atualização do debate que pautava, ao longo dos anos 2000, as cotas apenas pelo viés socioeconômico? Num cenário de pandemia e retrocessos na política brasileira, se compreendemos as ações afirmativas como um passo no projeto de sociedade democrática, a atenção e o lugar destinado a elas na universidade, reflete o compromisso dessa instituição com a democracia e, portanto, com o enfrentamento ao racismo estrutural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. O que é Racismo Estrutural? Belo Horizonte: *Letramento*, 2018.

ANDRADE, Maíra Pires. Movimento Negro, Educação e os Princípios da Lei 10.639/2003. *Revista Aedos*, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 194-216, Dez. 2017.

ARAÚJO, Edna; CALDWELL, Kia. Por que a COVID-19 é mais Mortal para a População Negra? *ABRASCO*, GT Racismo e Saúde. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/gtracismoesaude/2020/07/20/por-que-a-covid-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell/>>. Acesso em: 14/10/2020.

BENITE, Anna Maria Canavarro et al. Apresentação - Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 03-11, abr. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/678>>. Acesso em: 30/08/2020.

BRASIL. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 18/09/2020.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 30/08/2020.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 30/08/2020.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-24856437>>. Acesso em: 20/07/2020.

BRASIL. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-26192487>>. Acesso em: 20/07/2020.

COSTA, Aline; MARTINS, Carlos; SILVA, Heliose. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 25, e250043, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100234&lang=pt>. Acesso em: 01/12/2020.

DCE UFMG et al. A opinião do Diretório Central dos Estudantes, Diretórios Acadêmicos, Centros Acadêmicos, Grêmios Estudantis e demais Movimentos sobre o Retorno das Aulas e as

Atividades Remotas. Belo Horizonte, 2020a. Disponível em: <<https://linktr.ee/dceufmg>>. Acesso em: 01/09/2020.

DCE UFMG et al. Nota sobre a portaria do MEC dispendo sobre a substituição do ensino presencial pelo ensino à distância durante a pandemia de COVID-19. Belo Horizonte, 20 mar. 2020b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ufmgdce/photos/pcb.3777861825619168/3777860555619295>>. Acesso em 19/09/2020.

DCE UFMG. Pesquisa Conhecendo a Realidade dos Estudantes da UFMG durante a Crise de Covid-19. Belo Horizonte, 2020a. Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfCjhMcIr7WeXLQsN-muVwl7F2W4cqdkyy1C2wbzf4irqOnzg/viewform>>. Acesso em: 01/09/2020.

DCE UFMG. 12 Reivindicações para a Retomada das Atividades na UFMG. Belo Horizonte, 7 jul. 2020b. Disponível em: <<http://chng.it/WSPQkn9Hcj>>. Acesso em: 30/07/2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Brasileiro Indaga e Desafia as Políticas Educacionais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 141-162, maio de 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/687>>. Acesso em: 30/08/2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz G. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 15, p. 134-158, set-dez 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01/11/2020.

GONZAGA, Yone. *Gestão Universitária, Diversidade Étnico-racial e Políticas Afirmativas: o caso da UFMG*. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. 2017.

GONZAGA, Paula Rita Bacellar; CUNHA, Vivane Martins. Uma Pandemia Viral em Contexto de Racismo Estrutural: desvelando a generificação do genocídio negro. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, v. 40, e242819, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932020000100651&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14/12/2020.

HERINGER, Rosana. O Próximo Passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Angela (org.). *Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. p. 74-99. Rio de Janeiro: *Pallas*, 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson. *Ações afirmativas, Educação e Relações Raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?* Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, MG, 2011.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Autodeclaração e Heteroidentificação Racial no Contexto das Políticas de Cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? In: SANTOS, Juliana; COLEN, Natália S.; JESUS, Rodrigo E. (orgs.). *Duas Décadas de Políticas Afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. 125-142. Rio de Janeiro: *UERJ, LPP*, 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson et al. Apresentação - Para Além dos Desempenhos: o que mais podemos saber sobre as trajetórias de estudantes cotistas negros? IN: JESUS, Rodrigo E. (org.).



Reafirmando Direitos: trajetórias de estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro. p. 15-26. Belo Horizonte: *Ações Afirmativas no Ensino Superior*, 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Trajetórias de Vida antes, durante e após a Universidade: os desafios de chegar, permanecer e concluir com qualidade. IN: JESUS, Rodrigo E. (org.). Reafirmando Direitos: trajetórias de estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro. p. 171-278. Belo Horizonte: *Ações Afirmativas no Ensino Superior*, 2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: *Cobogó*, 2019.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira et al. Análise documental: algumas pistas de pesquisa em psicologia e história. *Psicologia em Estudo*, v. 20, n. 3, p. 461-469, 30 set. 2015.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. *Psicologia Política*. v. 12, nº 24, p. 263-281, mai-ago. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>>. Acesso em: 02/11/2020.

MIRANDA, Shirley; PRAXEDES, Vanda Lúcia; BRITO, José Eustáquio. Afirmção na Pós-graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na Pós-Graduação em Minas Gerais. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (orgs). *Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação*. Volume 1. p. 61-88. São Paulo: *Cortez: Fundação Carlos Chagas*, 2016.

MOVIMENTO NEGRO UFMG. Semana da Recepção Negra - Mesa 1: Acesso e Permanência com Yone Gonzaga e Daniely Reis. Youtube. 1:31:25. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JMj31ZlduUg>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Apresentação. In: NASCIMENTO, Abdias. *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Edição facsimilar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. São Paulo: *Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo*, Editora 34, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: a política da boa esperança. In: PAIVA, Angela (org.). *Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. p. 100-115. Rio de Janeiro: *Pallas*, 2013.

NONATO, Brécia França et al. Mudanças no Perfil Estudantil da UFMG: implicações para a prática docente. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e020463, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20463>>. Acesso em: 14/12/2020.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia (orgs.). *Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior*. p. 49-70. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: *Unesco*, 2007.

RODRIGUES, Vera; SITO, Luanda. “Eu, Cientista?!”: trajetórias negras e ações afirmativas na UFRGS. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 207-230, maio de 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/690>>. Acesso em: 31/08/2020.



SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para Além das Cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFBA. Salvador, BA, 2009.

SANTOS, Sales Augusto. *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas*. Tese (doutorado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2007.

SILVA, Heloíse da Costa. *O Projeto EntreLivros: (re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado em Relações Étnico-Raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica “Celso Suckow da Fonseca”. Rio de Janeiro, RJ, 2019.

SILVÉRIO, Valter R.; MEDEIROS, Priscila M. Ação Afirmativa para Negros e Indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (orgs). *Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. Volume 2. p. 61-92. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

UFMG. *Análise do Perfil dos Estudantes Inscritos e Matriculados nos Cursos de Graduação da UFMG: 2009 a 2018/1*. Pró-Reitoria de Graduação / Setor de Estatística, 2018. 57p. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/Est/RelPerfil.pdf>>. Acesso em: 17/08/2020.

UFMG. *Ata da Reunião Extraordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão realizada em 14 de maio de 2020 (nº 367)*. Belo Horizonte, 2020a. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/2464/16560/version/1/file/02+Ata+14+maio+2020+FINAL.pdf>>. Acesso em: 01/08/2020.

UFMG. *Chamada Conjunta PRAE/PRPG/FUMP Nº 01/2020 - Empréstimo de Notebooks para fins de Inclusão Digital de Estudantes de Pós-graduação*. Belo Horizonte, 2020b. Disponível em: https://eba.ufmg.br/pos/posbeta/wp-content/uploads/2020/07/Chamada_Conjunta_PRPG_PRAE_FUMP_01-2020_Emprestimo_Notebook4.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

UFMG. *Chamada Interna PRPG Nº 02/2020 - Programa de Auxílio à Inclusão Digital*. Belo Horizonte, 2020c. Disponível em <https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2020/06/ChamadaI_Interna_PRPG_02-2020_Inclusa%CC%83o_Digital.pdf>. Acesso em: 10/08/2020.

UFMG. *Considerações para o CEPE/UFMG: retomada de atividades acadêmicas*. Comitê Permanente de Acompanhamento de Estudantes UFMG, 8 jun. 2020d. Disponível em: <http://www.ppgcom.fafich.ufmg.br/noticias/Proposta_do_Comite_Permanente_de_Acompan.pdf>. Acesso em: 28/08/2020.

UFMG. *Nota à Comunidade da UFMG*. Reitoria, 20 abr. 2020e. Disponível em: <https://ufmg.br/storage/4/5/6/b/456bdca89b5285acb588c2310e4dc5aa_15874177640456_1052005678.pdf>. Acesso em 29/08/2020.

UFMG. *Nota à Comunidade da UFMG*. Reitoria, 19 jun. 2020f. Disponível em: <https://ufmg.br/storage/7/4/f/6/74f633284d52164bdd2f96da202cd61c_1592837542327_60879937.pdf>. Acesso em 18/08/2020.



UFMG. *Nota de Repúdio à Destruição da Política de Ações Afirmativas na Pós-graduação*. Faculdade de Educação, 16 Jun. 2020g. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/wp-content/uploads/sites/8/2020/06/NOTA-DE-REPUDIO-A-DESTRUICAO-DA-POLITICA-DE-ACOES-AFIRMATIVAS-NA-POS-GRADUACAO.pdf>>. Acesso em: 29/07/2020.

UFMG. *Ofício Circular N° 5, de 20 de março de 2020*. PProGrad, 2020h. Disponível em: <http://www.enf.ufmg.br/images/SEI_UFMG_-_0085224_-_Of%C3%ADcio_Circular.pdf>. Acesso em 28/08/2020.

UFMG. *Ofício Circular N° 9, de 18 de maio de 2020*. PProGrad, 2020i. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/prograd/content/download/29063/194648/file/OfCirc0920.html>>. Acesso em 20/08/2020.

UFMG. *Ofício Circular N° 27, de 13 de junho de 2020*. PProGrad, 2020j. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/prograd/content/download/29095/194905/file/DocGrad.pdf>>. Acesso em 20/08/2020.

UFMG. *PNAES, 10 anos: direito de estudantes, democratização das IFES*. PRAE, 2020k. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/07/PNAES-10-ANOS-DIREITO-DE-ESTUDANTES-DEMOCRATIZACAO-DAS-IFES.pdf>>. Acesso em: 17/08/2020.

UFMG. *Portaria N° 1.819, de 18 de março de 2020*. Reitoria, 2020l. Disponível em: <https://ufmg.br/storage/9/d/5/b/9d5bff9213dc34c2ed1763bb4c4143ea_15845832990431_378828222.pdf>. Acesso em 01/08/2020.

UFMG. Programa UFMG Meu Lugar: auxílio material didático: chamada PRAE/FUMP N° 02/2020. *Inclusão Digital de Estudantes da UFMG*, 2020m. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/06/CHAMADA-PRAE-UFMG-02-2020-SERVICOS-DE-INTERNET.pdf>>. Acesso em: 10/08/2020.

UFMG. Programa UFMG Meu Lugar: auxílio material didático: chamada PRAE/FUMP N° 03/2020. *Inclusão Digital de Estudantes da UFMG*, 2020n. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/06/CHAMADA-PRAE-UFMG-03-2020-EMPRESTIMO-EQUIPAMENTOS.pdf>>. Acesso em: 10/08/2020.

UFMG. Programa UFMG Meu Lugar: auxílio material didático: chamada PRAE/FUMP N° 06/2020. *Inclusão Digital de Estudantes Indígenas e Quilombolas*, 2020o. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/07/CHAMADA-PRAE-06-2020-SERVICO-INTERNET-ESTUDANTES-INDIGENAS-QUILOMBOLAS-NOVO.pdf>>. Acesso em: 03/09/2020.

UFMG. Programa UFMG Meu Lugar: auxílio material didático: chamada PRAE/FUMP N° 07/2020. *Inclusão Digital de Estudantes da UFMG*, 2020p. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/07/CHAMADA-PRAE-FUMP-07-2020-AUXILIO-INTERNET.pdf>>. Acesso em: 03/09/2020.

UFMG. Programa UFMG Meu Lugar: auxílio material didático: chamada PRAE/FUMP N° 08/2020. *Inclusão Digital de Estudantes da UFMG*, 2020q. Disponível em: <<http://www.fump.ufmg.br/conteudo/documentos/CHAMADA%20PRAE%20FUMP%2008%202020%20Emp%20C3%A9stimo.pdf>>. Acesso em: 03/09/2020.



UFMG. Programa UFMG Meu Lugar: chamada PRAE/FUMP N° 01/2020. *Inclusão Digital de Estudantes da UFMG*, 2020r. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/06/CHAMADA-PRAE-UFMG-01-2020-AQUISICAO-DE-EQUIPAMENTOS.pdf>>. Acesso em: 10/08/2020.

UFMG. Programa UFMG Meu Lugar: chamada PRAE/FUMP N° 05/2020. *Inclusão Digital de Estudantes Indígenas e Quilombolas da UFMG*, 2020s. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/07/Chamada-Modalidade-V-Aquisicao-Equipamento-Indigenas-e-quilombolas.pdf>>. Acesso em: 03/09/2020.

UFMG. Programa UFMG Meu Lugar: chamada PRAE/NAI/FUMP N° 04/2020. *Inclusão Digital de Estudantes com Deficiência da UFMG*, 2020t. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/06/CHAMADA-PRAE-NAI-UFMG-04-2020-ESTUDANTES-PCD-NOVO-1.pdf>>. Acesso em: 10/08/2020.

UFMG. Resolução N°1, de 25 de junho de 2020. Dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades acadêmicas de forma remota emergencial nos cursos de pós-graduação stricto sensu e lato sensu durante a pandemia da COVID-19. *CEPE*, 2020u. Disponível em <https://ufmg.br/storage/4/7/2/3/472378888c675b171cfc5180d5769925_15932011868307_759206275.pdf>. Acesso em 02/08/2020.

UFMG. Resolução N° 2, de 9 de julho de 2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante o período de pandemia da doença COVID-19. *CEPE*, 2020v. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/2461/16548/version/1/file/02rescepe2020.pdf>>. Acesso em 02/08/2020.

UFMG. UFMG começa a planejar retomada das atividades acadêmicas. *Belo Horizonte*, 2020w. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-comeca-a-planejar-retomada-das-atividades-academicas>>. Acesso em: 27/07/2020.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio: 1) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, através de bolsa de mestrado da segunda autora; 2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - Brasil, através do processo 423434/2018-7, coordenado pela terceira autora.

Recebido em: 30/12/2020

Aprovado em: 21/07/2021