

# **O ensino remoto emergencial na percepção de discentes do Bacharelado em Administração**

Ângelo Brigato Ésther

Aparecida de Fátima Penna

## **RESUMO ESTRUTURADO**

**Introdução/Problematização:** A pandemia da COVID-19 implicou a adoção de práticas de isolamento social enquanto uma vacina não fora criada. Para não interromper totalmente as atividades acadêmicas, mas evitando os encontros presenciais, foi adotado o ensino remoto emergencial. No entanto, sua implementação implicou uma série de medidas para viabilizar o sistema, especialmente para identificar as condições dos estudantes e garantir sua adesão.

**Objetivo/proposta:** O objetivo da pesquisa realizada consistiu em compreender como ocorreu o processo de adaptação dos discentes do Bacharelado presencial em Administração ao ERE, segundo eles próprios, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), durante a pandemia do novo coronavírus.

**Procedimentos Metodológicos:** Coleta de dados mediante a aplicação de questionário fechado que buscou identificar como os estudantes se adaptaram ao ensino remoto emergencial a partir de seis categorias definidas a priori.

**Principais Resultados:** Os dados do levantamento quantitativo mostram os facilitadores e os dificultadores do processo de adaptação dos estudantes a partir das categorias infraestrutura pessoal, infraestrutura institucional, recursos didático-pedagógicos, interação entre os discentes, comportamento pessoal e autoavaliação no ensino remoto emergencial.

**Considerações Finais/Conclusão:** Os resultados mostram que o caso estudado não difere significativamente do que aponta a literatura e as pesquisas disponíveis, o que denota uma realidade nacional acerca das condições socioeconômicas da população brasileira, especialmente quando se leva em conta a questão da renda. De todo modo, a despeito de todas as dificuldades, ao menos no caso estudado, e segundo os respondentes, o ERE se mostrou uma alternativa viável para minimizar os prejuízos decorrentes de não se ofertar os cursos, embora muito distante dos níveis de qualidade idealmente desejáveis.

**Contribuições do Trabalho:** Analisa como estudantes de um curso de Administração se adaptaram ao ensino emergencial remoto, diante dos procedimentos adotados pela universidade. Oferece subsídios para futuras iniciativas bem como para se repensar as modalidades de ensino em termos didático-pedagógicos e seus padrões de qualidade.

**Palavras-Chave:** Ensino remoto emergencial; universidade pública; pandemia.



## 1. Introdução

Os coronavírus integram uma extensa família de vírus que causam doenças respiratórias, cuja gravidade varia, podendo ser letal. O Covid-19 é a doença provocada pela nova cepa descoberta em 2019, que não havia sido identificada até então em seres humanos. Inicialmente detectada em Wuhan, na China, o vírus atravessou fronteiras internacionais. Por se tratar de uma doença contagiosa que se propaga rapidamente, exigiu-se que os contatos pessoais fossem reduzidos ao máximo, uma vez que não havia tratamento efetivo nem uma vacina que fosse capaz de prevenir a doença. Isso justificou uma das principais recomendações ser o distanciamento social, juntamente com a melhoria da vigilância sanitária e o fortalecimento dos sistemas de saúde.

Ainda em maio de 2020, pesquisadores do Imperial College de Londres publicaram os resultados de uma pesquisa apontando que entre os países europeus o *lockdown* se revelou como uma medida efetiva na contenção da disseminação do vírus. No entanto, no Brasil, as medidas para conter, de modo mais efetivo, a proliferação do vírus foram parcialmente eficientes. No País, conforme decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), coube aos estados e municípios a definição das respectivas estratégias, implicando medidas diferenciadas por município e estados da federação (Imperial..., 2020).

O isolamento social, medida considerada mais eficaz naquele momento, foi adotado alterando a rotina em diversos segmentos, inclusive na educação. No Brasil, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi regulamentado pela Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, publicada pelo MEC, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, nas Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2020, p.39).

A necessidade de adaptação e utilização de tecnologias digitais descortinou o imenso desafio a ser enfrentado pela educação brasileira devido à falta de infraestrutura e a desigualdade social, tecnológica e econômica existentes (Costa & Nascimento, 2020). Além das questões estruturais como o acesso à *internet*, equipamentos inadequados e o ambiente doméstico impróprio para o estudo, outros fatores como o adoecimento emocional e dificuldades econômicas limitaram a participação nas aulas remotas.

De modo geral, a situação não foi diferente no caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. No entanto, após a superação da condição de pandemia, mediante a chegada das vacinas, torna-se oportuno investigar mais a fundo como se deu a adaptação dos estudantes da instituição ao ERE, sendo esta a questão que norteou a presente pesquisa. A despeito da pandemia e da adoção do ERE terem afetado a todos, não se pode presumir que todos foram afetados da mesma maneira e na mesma intensidade, dada a diversidade de perfis dos discentes, o que justifica estudos mais direcionados e voltados para realidades mais específicas. Deste modo, o objetivo da pesquisa realizada consistiu em compreender como ocorreu o processo de adaptação de discentes do Bacharelado presencial em Administração ao ERE, segundo eles próprios, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), durante a pandemia do novo coronavírus.

Para tanto, o artigo traz uma breve revisão acerca do tema, seguida da explicitação dos passos metodológicos, para apresentar e analisar na seção seguinte os respectivos resultados observados.

## 2. A universidade diante da pandemia: o ERE e os desafios para o ensino em tempos de isolamento social

As estratégias e técnicas de ensino precisam ser capazes de alcançar e estimular os discentes ao aprendizado, levando em consideração suas características, os objetivos a serem alcançados e as habilidades a serem desenvolvidas. Entre as técnicas existentes, Adelino (2012) destaca a aula expositiva dialogada, estudos dirigidos em grupo, seminários, estudos de caso,

debates, uso de laboratórios, pesquisas, oficinas, palestras, resolução de exercícios, solução de problemas, mapa conceitual, portfólio, estudo de texto, tempestade cerebral, grupos de verbalização e observação, dramatização, ensino virtual, simpósio, Philips 66 e júri simulado. Schmitt *et al.* (2021) esclarecem que as ferramentas citadas podem ser agrupadas em individuais, coletivas e mistas, e que seu uso está associado a elementos didáticos como planejamento, organização dos conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Os autores ressaltam que as estratégias podem ser combinadas e adaptadas pelo docente, de acordo com a exigência do momento, em parceria com os discentes, visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e eficaz.

Com a adoção do ERE, foi necessário adaptar as estratégias educacionais, ampliando a utilização de métodos e técnicas pedagógicas centrados no aluno, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e apropriado ao novo contexto, que exigiu o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como meio de operacionalização do ensino, em substituição ao presencial.

Para Nicolau (2017), é inegável que problemas relacionados à infraestrutura, como *internet* precária, acesso a equipamentos e novas tecnologias, formação deficitária dos professores, desigualdade e exclusão social estão presentes na educação brasileira, de modo mais acentuado na escola pública. Além disso, aponta fatores culturais como apego aos métodos tradicionais e resistência à mudança por parte de professores e instituições como barreira significativa à implementação e ao uso mais efetivo das TDIC no ensino, apesar de professores e alunos fazerem uso habitual delas para fins particulares.

Carmo & Carmo (2020) consideram como primeiro desafio à adoção do ERE no Brasil as barreiras relacionadas à infraestrutura. De acordo com os dados da PNAD (IBGE, 2018), cerca de um quarto (25,3%) da população brasileira não utiliza a *internet*, sendo que nas regiões norte e nordeste este percentual ultrapassa os 35%. Este cenário resulta de restrições de ordem econômica (acesso à *internet* e equipamentos), técnica (*internet* indisponível no local) ou cultural (não saber usar a *internet*). O acesso à *internet* não é igualitário, mesmo nas regiões mais desenvolvidas, sendo o percentual maior entre estudantes da rede privada. Dentre os que possuem acesso, o telefone celular é o equipamento mais utilizado, às vezes compartilhado com outros membros da família. Nas regiões Sul e Sudeste, cerca de 60% da população possui computador em suas residências, este percentual cai para 52% na região Centro Oeste e 40% nas regiões Norte e Nordeste. Quanto às outras barreiras, destaca a falta de capacitação dos docentes, a inexperience dos discentes com o ensino *online*, o ambiente doméstico muitas vezes inadequado para o estudo e as condições psicológicas desfavoráveis geradas pela pandemia.

Apesar das restrições apresentadas, a utilização das TDIC constituiu o melhor caminho para o restabelecimento das atividades educacionais durante a fase crítica da pandemia, evitando a suspensão das aulas por tempo indeterminado e a perda do vínculo entre escola e aluno, com provável queda na qualidade do ensino e aumento na evasão escolar, segundo Arruda (2020). No entanto, Carmo & Carmo (2020), Hodges *et al.* (2020) e Schmitt *et al.* (2021) advertem que é preciso ter o cuidado de não confundir ERE com Ensino a Distância (EaD), visto que se trata de modalidades distintas. O ERE é uma solução temporária, uma transposição do conteúdo elaborado com a finalidade de ser aplicado em sala de aula, para o ambiente virtual. Uma flexibilização do ensino e da aprendizagem, durante o período de emergência sanitária, retornando ao modelo presencial ou híbrido depois de controlada a pandemia. Essa experiência não deve ser confundida com o EaD, que é cuidadosamente planejado para assegurar a qualidade dos cursos (Hodges *et al.*, 2020).

Por outro lado, as aulas remotas seguiram os mesmos parâmetros das aulas presenciais, como horário (aula síncrona), professor, conteúdo, comunicação bidirecional com protagonismo do professor através de videoaula ou videoconferência, utilizando plataformas

educacionais e ferramentas como *WhatsApp* e *Google Meet*, criadas para fins mercadológicos (Costa & Nascimento, 2020; Fetterman & Tamariz, 2021; Joye, Moreira & Rocha, 2021; Moreira & Schlemmer, 2020).

No Brasil, o ERE foi regulamentado pela Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), autorizando em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, pelo prazo de 30 dias, nas instituições de ensino superior. Em 16 de junho de 2020, foi publicada a Portaria nº 544, revogando a anterior e mantendo a substituição das aulas presenciais por atividades educacionais com a utilização das TDIC (BRASIL, 2020, p.62).

Na maioria das universidades federais, as atividades educacionais começaram no segundo semestre de 2020. Durante o período de suspensão das aulas foram levantadas as necessidades de alunos e docentes e para supri-las foram disponibilizados equipamentos, pacotes de dados para acesso à *internet*, firmados contratos com plataformas educacionais, definidos os protocolos de segurança, possibilitando a adesão dos alunos interessados ao ERE (Arruda, 2020; Castione *et al.*, 2021).

Com a adoção do ERE, os docentes precisaram adaptar-se de uma hora para outra a uma nova realidade no ensino. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península, em março de 2020 com professores brasileiros, revelou que 88% destes profissionais nunca tinham ensinado de forma remota. A mudança de hábitos e da rotina trouxe sentimentos como ansiedade para 67% dos entrevistados. Apesar disso, 75% não receberam suporte emocional e 55% não tiveram capacitação para ensinar remotamente (Fetterman & Tamariz, 2021, p.6).

Migrar para o ensino mediado pela tecnologia trouxe aos docentes a preocupação de aprender a fazer uso das TDIC de forma eficaz para ensinar, considerando as necessidades dos alunos e os objetivos a serem alcançados. No contexto da pandemia, tanto ensinar quanto aprender foram grandes desafios. Os professores tiveram de se adaptar a uma forma de ensinar bem diferente daquela a que estavam habituados. Outros aspectos levantados foram a falta de privacidade, os espaços das residências foram transformados em sala de aula; o acúmulo de responsabilidades simultâneas, ser professor e ser pai/mãe de filhos que estudam e precisam de acompanhamento; além do estresse gerado pela necessidade do isolamento social e a preocupação com a saúde de familiares e amigos (Xavier & Ventura, 2022).

A adaptação dos discentes ao ERE também foi cercada por dificuldades. Além das questões estruturais como falta de acesso à *internet* ou acesso precário, equipamentos inadequados (muitas vezes um celular compartilhado) e o ambiente doméstico impróprio para o estudo (barulho, falta de privacidade), outras foram levantadas por diversos autores. Nas IES públicas, onde o perfil socioeconômico dos estudantes vem mudando nas últimas décadas devido ao sistema de cotas para ingresso, há os alunos que vieram de outras localidades e tiveram de retornar às suas casas; os que os pais ficaram desempregados devido a paralisação das atividades econômicas; os que necessitam das bolsas de apoio estudantil para estudar e, ainda alunos portadores de deficiência que foram excluídos devido às limitações do ERE (Martins *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2020; Soares *et al.*, 2021; Xavier & Ventura, 2022).

As incertezas relacionadas à formação acadêmica e ao futuro profissional constituíram a causa principal de ansiedade entre os estudantes, uma vez que aulas práticas, projetos de pesquisa e estágios foram paralisados, adiando a conclusão dos cursos e o ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, fatores como o afastamento dos colegas e do convívio social, temores relacionados à contaminação e transmissão da Covid-19 e a situação financeira das famílias foram causas de depressão e estresse, afetando a saúde mental dos estudantes. De acordo com Rodrigues *et al.* (2020, p.3), “os estudantes constituem uma população particularmente vulnerável a problemas de saúde mental em vista dos desafios comumente associados à transição para a vida adulta e das frequentes dificuldades econômicas e materiais desse grupo”. Nesse sentido, ressaltam a importância dos serviços de apoio estudantil,

principalmente no início da graduação, oferecendo suporte social, material e pedagógico, buscando evitar a insatisfação e o insucesso, bem como a mudança de curso e a evasão escolar.

Por fim, ressalta-se o volume de material disponibilizado pelos docentes, algumas vezes excessivo, sobrecarregando os alunos e gerando ansiedade. Com relação às atividades avaliativas Xavier & Ventura (2020) destacam sua importância para mensurar a aprendizagem dos estudantes e a necessidade de *feedback* constante, sobretudo durante o ERE, para que estes consigam avaliar seu progresso acadêmico.

### 3. Método de Pesquisa

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva (Vergara, 1998), junto aos discentes do Bacharelado em Administração da UFJF, uma vez que não há trabalho precedente a este respeito. A abordagem pode ser considerada próxima a “quali-quantitativa”, pois foram empregados simultaneamente elementos dos dois métodos buscando compreender como os discentes adaptaram-se ERE. Segundo Vergara (1998, p.248) “(...) nesse caso, a interação entre os métodos, durante a coleta dos dados, é reduzida, mas eles se complementam no momento da conclusão do estudo.”

Foi elaborado um questionário com trinta e três questões, sendo 30 de múltipla escolha e 3 abertas para livre resposta. Dos 406 alunos matriculados no Bacharelado em Administração, 102 responderam ao questionário, cerca de 25% do total. O Quadro 1 explicita as categorias adotadas com as respectivas questões do questionário, de forma resumida.

**Quadro 1 – Categorias analisadas**

<b>Categorias</b>	<b>Elementos centrais</b>
<b>Infraestrutura pessoal</b>	Fatores básicos para viabilizar a participação discente no ERE: acesso à internet em casa, acesso a equipamentos (computador, notebook e celular) e utilização do ambiente doméstico para realização das atividades acadêmicas.
<b>Infraestrutura Institucional</b>	Fatores cruciais para viabilizar a implementação e execução do ERE por parte da universidade: o acesso às plataformas educacionais ( <i>Google Classroom</i> , Ambientes Virtuais de Aprendizagem, e <i>Moodle</i> ), acesso à biblioteca virtual da instituição, acesso a bolsas de apoio estudantil, etc.).
<b>Recursos didático-pedagógicos</b>	Recursos empregados pelos docentes com o objetivo de viabilizar o processo de ensino / aprendizagem no ERE: plataforma virtual, forma de avaliação, tipo de aula (síncrona/assíncrona) etc.
<b>Interação entre discentes</b>	Condição de interação ou comunicação com os colegas: realização de atividades em grupo, troca de informações e <i>feedback</i>
<b>Comportamento pessoal</b>	Comportamentos que afetaram o acompanhamento e o desempenho durante o ERE
<b>Autoavaliação no ERE</b>	Como o/a discente avalia a si mesmo/a

Foram elaboradas assertivas para que os estudantes assinalassem, em uma escala numérica de 1 a 10, em que medida as categorias facilitaram ou dificultaram sua adaptação. Convencionou-se que seria predominantemente dificultador a atribuição de valores de 1 a 7, enquanto de 8 a 10 foi considerado predominantemente facilitador. Decidiu-se por não dividir a escala pela metade, para se evitar valores excessivamente medianos que não evidenciassem claramente a percepção do respondente. De todo modo, por se tratar de uma convenção, carrega eventuais riscos e vieses de interpretação. Mas, por ter sido uma situação excepcional e emergencial, e dadas as dificuldades apontadas na literatura desde o início da pandemia, buscou-se aproximar de uma medida, ainda que relativa, que evitasse mascarar ao máximo as dificuldades e sobrevalorizasse os facilitadores. Os dados coletados foram tratados e posteriormente analisados, com auxílio do *software* estatístico SPSS.

#### 4. Análise dos Resultados

Dos estudantes que participaram desta pesquisa 77,5% têm entre 18 e 24 anos, 19,6% entre 25 e 34 anos, 2% entre 35 a 44 anos e 1% entre 45 e 54 anos.

Dentre eles, 56,9% se identificam com o gênero masculino e 43,1% com o feminino; 11,8% moram sozinhos; 59,8% com até 3 pessoas; 27,5% com 4 a 7 pessoas e 1% com mais de 10 moradores.

A renda familiar está assim distribuída: 5,9% têm renda de até 1SM; 30,4% de 1 a 3 SM; 31,4% de 3 a 6 SM; 17,6% de 6 a 9 SM; 6,9% de 9 a 12 SM e 7,8% mais de 12 SM. Ressalta-se que 67,7% dos respondentes encontram-se na faixa de até 6 salários mínimos (SM), o que denota o perfil não elitista dos estudantes do curso em questão.

Entre os respondentes 30,4% ingressaram em 2021; 29,4% em 2020; 8,8% em 2019; 8,8% em 2018; 6,9% em 2017; 14,7% em 2016 e 1% em 2015.

A seguir, os resultados identificados são apresentados em tabelas, nas quais constam as respectivas assertivas do questionário aplicado. Foram somados os valores de 1 a 7 no caso dos dificultadores, e de 8 a 10 dos facilitadores.

##### 4.1 Infraestrutura pessoal

Os aspectos relacionados à infraestrutura pessoal são requisitos básicos que permitiram a participação dos discentes no ERE: acesso à *internet* em casa, acesso a equipamentos e utilização do ambiente doméstico para realização das atividades acadêmicas. Estes aspectos foram considerados como facilitadores por 88,2%; 84,4% e 56,8%, dos respondentes, respectivamente.

Tabela 1. Infraestrutura Pessoal

ESCALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso à <i>internet</i> em casa				1	3,9	2	4,9	8,8	11,8	67,6
Acesso a equipamentos				2,9	1	3,9	7,8	7,8	10,8	65,8
Utilização do ambiente doméstico		5,9	2	3,9	11,8	8,8	10,8	14,7	14,7	27,4

De acordo com o ponto de corte adotado 11,8% dos entrevistados tiveram dificuldades com o acesso à *internet*; entre eles 8,8% têm renda familiar de até 3 SM, 2% de 6 a 9 SM e 1% mais de 9 SM. Entre os 15,6% que tiveram dificuldade no acesso a equipamentos, 8,6% têm renda familiar de até 3 SM, 2% de 3 a 6 SM, 2% de 6 a 9 SM e 3% mais de 9 SM. Em relação ao uso do ambiente doméstico 43,2% dos respondentes tiveram alguma dificuldade, neste grupo 23,4% têm renda familiar de até 3 SM, 8,8% de 3 a 6 SM, 6% de 6 a 9 SM e 5% acima de 9 SM.

Os dados acima ratificam a posição de Carmo & Carmo (2020), que consideram como primeiro desafio à adoção do ERE no Brasil as barreiras relacionadas à infraestrutura, como a desigualdade de acesso à *internet*, o acesso precário a equipamentos e o ambiente doméstico, muitas vezes inadequado para o estudo.

##### 4.2 Infraestrutura institucional

O retorno das atividades acadêmicas na UFJF, via ERE, ocorreu em setembro de 2020. Devido ao ineditismo da situação foram realizadas diversas reuniões nas Unidades Acadêmicas, no Conselho Superior e nos Conselhos Setoriais para deliberação sobre as medidas a serem adotadas para a implementação do ERE. Embora a UFJF já contasse com uma plataforma educacional própria, o *Moodle*, esta não possuía capacidade para atender a todos os cursos, sendo preciso adotar a plataforma *Google Classroom*. Foram mapeadas as necessidades dos

discentes para empréstimo de equipamentos e disponibilização de pacotes de dados para acesso à *internet*, para que todos pudessem aderir ao ERE.

A infraestrutura institucional corresponde aos fatores responsáveis por viabilizar a implementação e execução do ERE pela UFJF, sem os quais seria impossível o desenvolvimento das atividades educacionais e a comunicação entre a instituição e os discentes. Entre eles destacamos o acesso às plataformas educacionais (*Google Classroom*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e *Moodle*), acesso à biblioteca virtual da instituição e o acesso a bolsas de apoio estudantil.

Tabela 2. Infraestrutura Institucional (UFJF)

ESCALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acesso às plataformas educacionais			1		1	2,9	3,9	13,8	9,8	67,6
Acesso à biblioteca virtual da UFJF	1	1		4,9	9,8	9,8	12,7	9,8	17,6	33,4
Acesso a bolsas de apoio estudantil	4,9			1	33,3	19,6	9,8	7,8	5,9	17,7

O acesso a plataformas educacionais foi considerado facilitador por 91,2% dos entrevistados. Dos que tiveram alguma dificuldade, 4,8% têm renda familiar até 3 SM, 2% de 3 a 9 SM e 2% mais de 9 SM.

O acesso à biblioteca virtual da UFJF, foi considerado como facilitador por 60,8% dos respondentes. Entre os 39,2% que tiveram alguma dificuldade, 11,7% têm renda familiar de até 3 SM; 12,7% de 3 a 6 SM, 9,8% de 6 a 9 SM e 5% acima de 9 SM. Destes 25,5% ingressaram em 2020 e 2021, o que pode sinalizar a necessidade de reforçar a divulgação deste recurso entre os discentes ingressantes.

Para 68,6% dos respondentes, as condições de acesso a bolsas de apoio estudantil durante a pandemia dificultaram a participação no ERE. Entre eles, 20,6% têm renda familiar de até 3 SM; 21,6% entre 3 e 6 SM; 14,6% entre 6 e 9 SM e 11,8% acima de 9 SM.

#### 4.3 Recursos Didático-pedagógicos

Para oferecer as disciplinas que normalmente seriam presenciais, os professores precisaram adaptar seus métodos de trabalho ao formato *online*. Para isto, foi necessário rever a forma de interagir, disponibilizar conteúdo das disciplinas e avaliar o aprendizado dos discentes.

Tabela 3. Recursos Didático-pedagógicos

ESCALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interação com professores ( <i>e-mail</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Google Meet</i> e <i>Zoom</i> )	2,9	2	2,9	2,9	19,7	3,9	13,8	23,5	5,9	22,5
Domínio das plataformas educacionais e recursos digitais pelos professores	2		1	2	11,7	12,7	9,8	26,5	11,8	22,5
Aulas assíncronas (Gravação e disponibilização de videoaulas)			2			3,9	6,9	22,5	8,8	55,9
Aulas síncronas	5,9	3,9	6,9	10,8	7,8	10,8	10,8	15,7	7,8	19,6
Disponibilização de materiais complementares			1	1	7,8	4,9	12,7	15,7	14,7	42,2
Volume dos materiais disponibilizados		2	3,9	3,9	9,8	15,7	22,5	19,6	6,9	15,7
Proposição de atividades exploratórias e colaborativas	3,9	1	10,8	2,9	17,6	9,8	25,5	9,8	9,8	8,9
Aulas expositivas	2	2	2,9	3,8	6,9	13,7	11,8	24,5	16,7	15,7
Atividades avaliativas realizadas	2			2,9	4,9	4,9	10,8	36,3	9,8	28,4
<i>Feedback</i> das atividades realizadas	2	2	2	7,8	13,7	7,8	15,7	17,6	4,9	26,5



A interação dos professores com os discentes, passou a acontecer através de ferramentas digitais como *e-mail*, *Whatsapp*, *chat*, *Google Meet* e *Zoom*. Foi considerada por 51,9% respondentes como um facilitador na adaptação ao ERE. O percentual daqueles que encontraram alguma dificuldade é de 48,1%. Neste grupo, a renda familiar de 19,6% é de até 3 SM; 12,7% de 3 a 6 SM; 9,8% de 6 a 9 SM e 6% acima de 9 SM. Entre aqueles com idade entre 18 e 24 anos, o percentual é expressivamente maior (39,2%); 30,5% ingressaram durante a pandemia; 26,5% são homens e 21,6% são mulheres.

O domínio que os professores apresentavam no uso de recursos das plataformas educacionais e das TDIC foi considerado um facilitador por 60,8% dos respondentes. No entanto, para 39,2% foi dificultador. Entre eles, 13,7% têm renda familiar de até 3 SM; 11,8% entre 3 e 6 SM; 7,8% entre 6 e 9 SM e 5,9% acima de 9 SM. Na faixa etária de 18 a 24 anos temos 31,4% e de 25 a 34 anos 7,8%; 22,5% são homens e 16,7% mulheres.

As dificuldades na interação entre discentes e professores e o grau de habilidade tecnológica que estes possuíam para o ensino remoto, evidenciam o “abismo” tecnológico que separa as gerações e a necessidade de treinamento dos docentes para uso da tecnologia na área educacional. Nicolau (2017) aponta fatores culturais como apego aos métodos tradicionais e resistência à mudança por parte de professores e instituições como barreira significativa à implementação e ao uso mais efetivo das TDIC no ensino, apesar de professores e alunos fazerem uso habitual para fins particulares.

As aulas remotas foram disponibilizadas de forma síncrona e assíncrona. Nas aulas síncronas a interação entre docente e discentes ocorre em tempo real, enquanto nas assíncronas os conteúdos são gravados e disponibilizados, com a possibilidade de interação posterior.

Na opinião de 87,2% dos respondentes, as aulas assíncronas foram um facilitador. Entre eles 33,3% têm renda familiar até 3 SM; 26,5% de 3 a 6 SM; 14,7% de 6 a 9 SM e 12,7% acima de 9 SM. Por outro lado, as aulas síncronas dificultaram a participação para 56,9% dos respondentes. Entre eles, 20,6% têm renda familiar de até 3 SM; 16,6% de 3 a 6 SM; 10,8% de 6 a 9 SM e 8,9% acima de 9 SM. Os que ingressaram durante a pandemia são 38,3% (16,6% em 2020 e 20,7% em 2021); 47,9% têm entre 18 e 24 anos e 9% têm entre 25 e 34 anos; 33,4% são homens e 23,5% mulheres.

Foram disponibilizados materiais complementares, com o intuito de suprir possíveis lacunas nos conteúdos trabalhados, o que facilitou para 72,6% dos entrevistados. Entre os 27,4% discordantes, 16,8% ingressaram durante a pandemia (7,9% em 2020 e 8,9% em 2021); 17,8% têm entre 18 e 24 anos; 19,6% são homens e 7,8% mulheres. Entre eles 9,8% têm renda familiar até 3 SM; 7,8% de 3 a 6 SM, 4,8% de 6 a 9 SM e 5% acima de 9 SM.

Quanto ao volume dos materiais disponibilizados, foi considerado excessivo por 57,8% dos respondentes. Entre estes 19,6% têm renda familiar de até 3 SM; 17,7% entre 3 e 6 SM; 11,7% de 6 a 9 SM e 8,8% mais de 9 SM. Dos 18 a 24 anos temos 46%; 36,2% são homens e as mulheres 21,6%.

As aulas assíncronas e a disponibilização de materiais complementares tiveram melhor receptividade entre os discentes devido a flexibilidade que proporcionam. Entretanto, é preciso atentar para o volume dos materiais e atividades, considerados excessivos pelos discentes, uma vez que vivem realidades distintas.

Embora tal informação não tenha sido coletada, é possível admitir que parte dos estudantes possa ter se matriculado em um quantitativo elevado de disciplinas, o que, necessariamente, afetaria o volume de material, leitura e estudo, e preparação de trabalhos, pois seria necessário dedicar mais tempo a tais atividades.

As estratégias utilizadas pelos professores para desenvolvimento dos conteúdos programáticos, foram aulas expositivas e atividades exploratórias e colaborativas. Enquanto a primeira tem foco no professor, como transmissor do conhecimento, as duas últimas têm foco nos alunos, individual e coletivamente, como construtores do conhecimento. Schmitt *et al.*

(2021) esclarecem que as estratégias podem ser combinadas e adaptadas pelo docente, de acordo com a exigência do momento, em parceria com discentes visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e eficaz. Entre as estratégias didático-pedagógicas utilizadas, as aulas expositivas foram consideradas mais adequadas naquele momento, na opinião dos discentes.

As aulas expositivas facilitaram para 56,9% dos entrevistados e dificultaram para 43,1% restantes. Entre estes 18,5% têm renda familiar de até 3 SM; 12,7% de 3 a 6 SM, 5% de 6 a 9 SM e 6,9% acima de 9 SM; 34,4% têm entre 18 e 24 anos. Os homens são 29,5% e as mulheres 13,6%. Quanto às atividades exploratórias e colaborativas, dificultaram para 71,5% dos entrevistados. Entre eles 31,4% têm renda familiar de até 3 SM; 20,5% de 3 a 6 SM; 10,8% de 6 a 9 SM e 8,8% acima de 9 SM; 44,3% ingressaram durante a pandemia (18,7% em 2020 e 25,6% em 2021); 59,7% têm entre 18 e 24 anos; os homens são 42,3% e as mulheres 29,2%.

Em relação às atividades avaliativas, Xavier & Ventura (2020) destacam sua importância para mensurar a aprendizagem e a necessidade de *feedback* constante, sobretudo durante o ensino remoto, para que os alunos consigam avaliar seu progresso acadêmico. Na opinião de 74,5% elas facilitaram a participação no ERE. Entre os que tiveram dificuldades (25,5%); 19,6% ingressaram durante a pandemia (10,8% em 2020 e 8,8% em 2021); 22,8% têm entre 18 e 24 anos. As mulheres são 9,8% e os homens 15,7%. Os formatos adotados nas atividades avaliativas foram pontuados de forma positiva, porém o *feedback* foi considerado insatisfatório para 51% dos entrevistados. Entre eles 19,6% têm renda familiar de até 3 SM; 13,7% entre 3 e 6 SM, 8,7% entre 6 e 9 SM e 9% mais de 9 SM; 33,3% ingressaram durante a pandemia (15,7% em 2020 e 17,6% em 2021). Na faixa etária entre 18 e 24 anos são 41,3%. Os homens são 31,5% e as mulheres 19,5%.

#### 4.4 Interação entre discentes

Devido a impossibilidade das aulas presenciais, a interação entre os discentes se deu exclusivamente através de ferramentas digitais (*Whatsapp*, *Chat* e *Google Meet*). Esta interação viabilizou a realização de atividades em grupo, troca de informações e *feedback*, apesar de ser considerada um dificultador na perspectiva de mais da metade dos entrevistados.

Tabela 4. Interação entre discentes

ESCALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interação com colegas através de ferramentas digitais ( <i>WhatsApp</i> , <i>chat</i> , <i>Google Meet</i> )	6,9	2,9	2,9	8,8	9,8	12,7	9,8	10,8	8,8	26,6
Realização de atividades em grupo	4,9	4,9	4,9	8,8	7,8	12,8	8,8	13,7	10,8	22,6
<i>Feedback</i> dos colegas de turma	2	5,9	7,8	8,8	23,5	13,7	4,9	16,7	4,9	11,8

O uso de ferramentas digitais para interação com os colegas dificultou a adaptação para 53,8% dos respondentes. Entre eles 22,5% têm renda familiar de até 3 SM; 12,5% de 3 a 6 SM; 9,8% de 6 a 9 SM e 9% acima de 9 SM. Dos 18 aos 24 anos, o percentual é de 43%; os homens são 29,3% e as mulheres de 24,5%; 8,8% moram sozinhos, 29,4% com até 3 pessoas e 15,6% com mais de 4 pessoas.

A realização de atividades em grupo foi afetada pelas limitações na interação e pelo *feedback* deficitário entre os discentes, considerada por 52,9% destes um dificultador. Entre estes, 20,4% têm renda familiar de até 3 SM; 14,8% de 3 a 6 SM; 9,7% de 6 a 9 SM e 8% acima de 9 SM. Os que têm entre 18 e 24 anos somam 43,2%; os homens são 29,3% e as mulheres 23,6%. Os que moram sozinhos são 7,8%, com até 3 pessoas 24,5% e com mais de 4 pessoas 20,6%.

O *feedback* entre os discentes foi abaixo das expectativas para 66,6% dos entrevistados. Daqueles que moram sozinhos todos compartilham esta opinião; com até 3 pessoas 35,4% e com mais de 4 pessoas 19,4%. O percentual é maior na faixa etária de 18 a 24 anos (53%); 29,6% têm renda familiar até 3 SM; 20,6% entre 3 e 6 SM; 8,4% entre 6 e 9 SM e 8% acima de 9 SM.

Ainda relacionado à interação entre os discentes, foi perguntado se haviam solicitado a ajuda do Diretório Acadêmico em algum momento. Entre os entrevistados, apenas 2 (dois) procuraram o DA para pedir informações sobre o processo de matrícula e acesso aos grupos de *WhatsApp* das turmas. Ambos estavam ingressando na graduação, um em 2020 e o outro em 2021.

#### 4.5 Comportamento pessoal

Nesta categoria foram abordados aspectos relacionados ao cotidiano dos estudantes como habilidades, hábitos, rotinas e preocupações, denominados aqui de comportamentos.

Tabela 5. Comportamento Pessoal

ESCALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Domínio das TDIC	1	1	2		4,9	6,9	17,5	21,6	13,7	31,4
Flexibilidade de horários				1	2	3,9	3,9	7,8	17,6	63,8
Redução de deslocamentos			1		2		2	2,9	5,8	86,3
Autonomia na gestão da rotina de estudos	1	1		2,9	2	2,9	7,8	9,8	6,9	65,7
Mudança de hábitos e rotinas	1		1	3,9	4,9	9,8	16,7	13,7	14,7	34,3
Afastamento dos colegas e convívio social	19,7	7,8	12,7	9,8	8,8	8,8	7,8	6,9	5,9	11,8
Preocupações relacionadas ao futuro da graduação e profissional	10,8	4,9	16,7	3,8	20,6	17,6	2	14,7	2	6,9
Preocupação com a saúde de familiares e amigos	14,8	5,9	7,8	10,8	17,6	9,8	3,9	7,8	2	19,6
Preocupação com a situação econômica da família	7,8	9	13,7	5,9	17,6	7,8	9,8	8,8	5,9	13,7

As habilidades tecnológicas necessárias ao domínio das TDIC facilitaram a participação para 66,7% dos entrevistados. Entre estes, 52% têm entre 18 e 24 anos. Os homens são 39,3% e as mulheres 27,4%. Para Xavier & Ventura (2020), a maioria dos discentes não estava habituada a utilização da tecnologia vinculada ao processo de ensino-aprendizagem. Embora se trate de um público nascido em um mundo digital, o uso das TDIC estava mais ligado ao lazer, ao entretenimento e às redes sociais. Assim, entre os respondentes 33,3% tiveram alguma dificuldade. Destes 12,7% têm renda familiar até 3 SM, 8,7% de 3 a 6 SM, 5% de 6 a 9 SM e 6,9% mais de 9 SM. A proporção é maior entre aqueles com mais de 35 anos e entre as mulheres.

A flexibilidade de horários e a redução dos deslocamentos necessários para participar das atividades acadêmicas, foram considerados facilitadores por 89,2% e 95% dos discentes respectivamente, principalmente entre alunos com 25 anos ou mais.

No entanto, foi preciso desenvolver autonomia, disciplina, capacidade organização e gestão do tempo, para realizar as atividades propostas remotamente. Para 82,4% dos respondentes ter autonomia na gestão da rotina de estudos foi facilitador. Entre os que tiveram dificuldade, 16,6% têm entre 18 e 24 anos; 14,9% ingressaram durante a pandemia (7,9% em 2020 e 7% em 2021). As mulheres são 9,8% e os homens 7,8%.

A mudança de hábitos e rotina facilitou para 62,7% dos entrevistados, sobretudo para os que ingressaram em 2015 e 2016 e cursavam os últimos períodos da graduação. Entre os 37,3% que tiveram dificuldades, 18,6% têm renda familiar de até 3 SM, 10,8% de 3 a 6 SM,

5,9% de 6 a 9 SM e 2% acima de 9 SM (Tab.121). Na faixa etária dos 18 aos 24 anos temos 29,4%; as mulheres são 20,6%.

O afastamento dos colegas e convívio social, temores relacionados à contaminação e transmissão da Covid-19 e a situação financeira das famílias foram causas de depressão e estresse, afetando a saúde mental dos estudantes. Para Rodrigues *et al.* (2020, p.3), “os estudantes constituem uma população particularmente vulnerável a problemas de saúde mental em vista dos desafios comumente associados à transição para a vida adulta e das frequentes dificuldades econômicas e materiais desse grupo”.

As questões relacionadas à saúde mental, como afastamento dos colegas e convívio social, foram dificultadores para 75,4% dos entrevistados. Na faixa etária dos 18 aos 24 anos o percentual é 58,9%. Entre os homens 44,2% e entre as mulheres 31,4%.

De acordo com os autores citados, as incertezas relacionadas à formação acadêmica e ao futuro profissional constituem a causa principal de ansiedade entre os estudantes, pois aulas práticas, projetos de pesquisa e estágios foram paralisados, adiando a conclusão dos cursos e o ingresso no mercado de trabalho. Em consonância com este pensamento 76,4% dos entrevistados afirmaram que as preocupações relacionadas ao futuro da graduação e profissional, foram dificultadores. Entre eles 33,3% têm renda familiar até 3 SM; 20,6% de 3 a 6 SM; 12,7% de 6 a 9 SM e 9,8% acima de 9 SM. Os que ingressaram durante a pandemia somam 48%. Na faixa de 18 a 24 anos são 61,8%. Os homens são 43,1% e as mulheres 33,3%.

Causa de adoecimento mental durante a pandemia, a preocupação com a saúde de familiares e amigos dificultou para 70,6% dos entrevistados. Entre eles 25,6% têm renda familiar até 3 SM; de 3 a 6 SM são 21,6%; de 6 a 9 SM são 13,6% e acima de 9 SM são 9,8%. Dos 18 aos 24 anos o percentual é 56,9%. Entre os homens 42,2% e as mulheres são 28,4%.

A preocupação com a situação econômica da família dificultou para 71,6% dos respondentes. Entre eles 32,4% têm renda familiar até 3 SM; 20,6% de 3 a 6 SM; 11,7% de 6 a 9 SM e 6,9% acima de 9 SM; 59,8% têm entre 18 e 24 anos. Os homens são 39,3% e as mulheres 32,3%.

#### 4.6 Autoavaliação

A última categoria do questionário buscou conhecer as disciplinas da grade curricular nas quais os discentes tiveram mais dificuldade e a autoavaliação que eles fazem do seu desempenho acadêmico, no decorrer do ERE.

Entre os respondentes 48% afirmaram não terem tido dificuldade em nenhuma das disciplinas cursadas. As disciplinas da área de exatas (cálculo, estatística e matemática) foram citadas pelo maior percentual de alunos (20,6%), seguidas por contabilidade e microeconomia (4,9%); introdução à administração (2,9%); contabilidade e análise de custos, estudos organizacionais e TCC (2%); inovação e operações (1%). Por fim, 10,8% dos respondentes não especificaram nenhuma disciplina. Entre os 52% que tiveram dificuldades 19,7% têm renda familiar até 3 SM; 13,7% de 3 a 6 SM; 11,7% de 6 a 9 SM e 6,9% acima de 9 SM; 47% têm entre 18 e 24 anos; 37,2% ingressaram durante a pandemia. Os homens são 27,5% e as mulheres 24,5%.

Entre as disciplinas se destacam as da área de exatas, citadas pela maioria dos alunos que consideram mais difícil a aprendizagem através de aulas remotas. Estas disciplinas foram cursadas por alunos matriculados em diferentes períodos da graduação. As demais foram cursadas por alunos matriculados conforme grade curricular: 1º período: Introdução à administração; 2º período: Contabilidade, Estudos organizacionais I e microeconomia; 3º período: Contabilidade e análise de custos e Estudos organizacionais II; 4º período: Gestão de operações I; 7º período: Inovação e competitividade e 9º e 10º períodos: TCC.

Pediu-se aos respondentes que avaliassem seu desempenho no decorrer do ERE. Os discentes com renda familiar até 3 SM correspondem a 38,3%, destes 12,8% avaliaram seu desempenho como regular, 16,7% como bom e 8,8% como ótimo. Entre os 29,4% com renda familiar de 3 a 6 SM, 3% avaliaram como regular; 17,6% como bom e 8,8% como ótimo. Na faixa de 6 a 9 SM, que corresponde a 17,6% dos respondentes, 1% como péssimo, 2% como regular, 7,8% como bom e 6,8% como ótimo. Por fim, no grupo com renda familiar acima de 9 SM correspondente a 14,7% dos entrevistados, 1% avaliou seu desempenho como ruim, 2,9% como bom e 4,8% como ótimo.

Por fim, procurou-se conhecer a opinião dos participantes sobre as práticas utilizadas durante o ERE que deveriam ser incorporadas ao ensino presencial. Dentre as diversas sugestões, as mais recorrentes são:

- Utilização das plataformas educacionais;
- Gravação e disponibilização das aulas presenciais para acesso posterior;
- Uso articulado de aulas presenciais e assíncronas;
- Uso das TDIC para flexibilização de horários;
- Oferta de disciplinas remotas (eletivas)
- Flexibilização das formas e prazo para entrega de atividades avaliativas via plataformas;
- Comunicação com os professores via plataformas.

Avaliando as sugestões recebidas é possível perceber que os alunos têm a expectativa que a utilização das TDIC seja mantida e ampliada no ensino pós- pandemia, por proporcionar flexibilidade e aproximar o ensino da vivência profissional, onde a tecnologia é cada vez mais indispensável.

## 5. Considerações finais

Diante da pandemia da COVID-19, as universidades se viram diante do dilema de esperar pelo seu fim ou identificar uma alternativa para ofertar seus cursos. A solução foi o ERE. O caso da UFJF se insere neste contexto. No caso do Bacharelado em Administração, a situação pode ser sintetizada da seguinte forma, para cada categoria analisada:

- 1) Infraestrutura pessoal. Os participantes da pesquisa consideram os aspectos relacionados à infraestrutura pessoal como o acesso à *internet* nas residências e a equipamentos como facilitadores. Por outro lado, as pressões encontradas no ambiente doméstico, impróprio para o estudo, e as limitações econômicas e tecnológicas prejudicaram a participação dos discentes.
- 2) Infraestrutura institucional. Os aspectos relacionados à infraestrutura disponibilizada pela instituição como plataformas educacionais, biblioteca virtual e bolsas de apoio estudantil foram determinantes para a adoção do ERE.
- 3) Recursos didático-pedagógicos. Destaca-se a dedicação dos professores para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem em uma situação totalmente inesperada, mesmo com todas as limitações e despreparo para ensinar remotamente. As aulas assíncronas, a disponibilização de materiais complementares e a flexibilização das formas de avaliação foram vistas pelos alunos como pontos que favoreceram a participação no ERE. Em contrapartida, as aulas síncronas e a interação professor-discente não foram tão efetivas devido a problemas de acesso à *internet* e a falta de capacitação dos docentes para o ensino *on-line*, uma vez que não estão habituados ao uso das TDIC no contexto educacional. O volume de materiais e as atividades colaborativas também foram motivos de estresse em diversos casos.

- 4) Interação entre discentes. Um ponto crítico foi a baixa interação entre os discentes, devido a inexperiência com o ensino *on-line*. O uso das TDIC entre os estudantes normalmente acontece em um contexto ligado ao lazer, ao entretenimento e às redes sociais. A maioria não estava habituada à sua utilização vinculada ao processo de ensino-aprendizagem.
- 5) Comportamento pessoal. A flexibilidade de horários foi muito vantajosa, principalmente na opinião dos alunos que faziam estágio ou trabalhavam, assim como a redução de deslocamentos que proporcionou a economia de tempo e dinheiro e a autonomia na gestão do tempo para realizar atividades propostas remotamente. Porém, o afastamento do convívio social, as preocupações com o futuro acadêmico e profissional, com a saúde de amigos e familiares e com a situação econômica da família afetaram negativamente a participação dos discentes no ERE e sua saúde mental.
- 6) Autoavaliação. Os aspectos que podem ter afetado o desempenho acadêmico durante o ensino remoto estão relacionados à necessidade mudança na postura do aluno que precisou se tornar um sujeito ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor passou a ser o mediador, o orientador no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados mostram que o caso estudado não difere significativamente do que aponta a literatura e as pesquisas disponíveis, o que denota uma realidade nacional acerca das condições socioeconômicas da população brasileira, especialmente quando se leva em conta a questão da renda.

No que diz respeito às universidades, tendo em vista situações futuras que possam vir a ocorrer e a comprometer o ensino presencial, é preciso analisar e interpretar os dados disponíveis, de modo a identificar alternativas preventivas e destinar maiores investimentos para infraestrutura institucional, embora não apenas.

De todo modo, a despeito de todas as dificuldades, ao menos no caso estudado, e segundo os respondentes, o ERE se mostrou uma alternativa viável para minimizar os prejuízos decorrentes de não se ofertar os cursos, embora muito distante dos níveis de qualidade idealmente desejáveis.

Como limitação da pesquisa, é oportuno mencionar sua característica exploratória. Se por um lado foi possível entender a percepção dos discentes sobre o tema pesquisado, por outro, devido à complexidade da situação, não houve oportunidade de aprofundar em questões como o adoecimento emocional entre os discentes e a percepção dos docentes em relação ao ERE, ficando como sugestões para futuras pesquisas.

## 6. Referências

ADELINO, F.J.S. As estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino aprendizagem: concepções dos alunos de secretariado executivo da UFPB. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 3, n. 1, p. 5-29, 2012. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/39012/as-estrategias-pedagogicas-utilizadas-no-processo-de-ensino-aprendizagem--concepcoes-dos-alunos-de-secretariado-executivo-da-ufpb>. Acesso em: 13 de ago. 2022.

ARRUDA, E. P.. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio, 2020. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 114, seção 1, p. 61, 17 jun. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CARMO, C.R.S.; CARMO, R.O.S. Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial. **Conhecimento & Diversidade**, [S.l.], v. 12, n. 28, p. 24-44, dez. 2020. ISSN 2237-8049. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/7152](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/7152). Acesso em: 16 jun. 2022.

CASTIONI, R.; MELO, A. A.S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 111, pp. 399-419. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>. Acesso em: 07 jul. 2022.

COSTA, A.E.R.; NASCIMENTO, A.W.R. **Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil**. In: CONEDU VII Congresso Nacional de Educação, out 2020. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_S\\_A19\\_ID6370\\_30092020005800.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_S_A19_ID6370_30092020005800.pdf). Acesso em: 06 jun. 2022.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R.. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24941, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24941. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24941>. Acesso em: 06 jul. 2022.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A.. A Diferença entre Ensino Remoto Emergencial e Ensino a Distância. Tradução de Nathalia Marcon e Rozane R. Rebechi. **Debate Terminológico**, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/riterm/article/view/109402>. Acesso em: 06 jun. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD Contínua 2018 - pesquisa suplementar TIC/acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

Imperial College COVID-19 Response Team. Report 21: Estimating COVID-19 cases and reproduction number in Brazil. 8<sup>th</sup> may, 2020. Disponível em: <https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/medicine/mrc-gida/2020-05-08-COVID19-Report-21.pdf>> Acesso em 07 jul.2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D.. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.7, p. 1-29, e521974299, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MARTINS, J. L. R.; PINTO, E. M. H.; OLIVEIRA, A. P. M.; VASCONCELOS, F. G.; MELO, F.; CARNEIRO, J. J.; CASTRO, J. P.; SOUSA, J. E. F.; SEGATI, K.D.; MOSCATTO, J. A.. Desafios e estratégias para apoio discente durante a pandemia de Covid-19 – revisão de literatura. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 67–73, 2022. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/6987>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E.. Por um novo conceito e paradigma de educação digital OnLIFE. **Revista UFG**, 2020, v.20 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

NICOLAU, Ricardo Marques. Usos Particular e Educativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pelo Professor da Educação Básica na Era Digital: um estudo com base no modelo SAMR. Disponível em: [Educacao\\_NicolauRM\\_1.pdf \(pucminas.br\)](#). Acesso em: 26 jun 2023.

RODRIGUES, B. B.; CARDOSO, R.R.; PERES, C.H.R.; MARQUES, F.F.. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2020, v. 44, n. Supl 01, e149. Epub 02 Out 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 15 maio de 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SCHMITT, D. C.; BUGALHO, D. K.; KRUGER, S. D. Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, [S. l.], v. 20, p. e3133, 2021. DOI: 10.16930/2237-766220213133. Disponível em: <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3133>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOARES, C. S.; GUIMARÃES, D. E. L.; SOUZA, T. V. Ensino Remoto Emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, vol. 20, 2021, pp. 1-19. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477565816013>. Acesso em 18 jul. 2022.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

XAVIER, M. B.; VENTURA, A.. Educação, TDIC e Saúde no Cenário de Pandemia: Relato de Experiência a partir de um Estágio Docente no Ensino Superior. **EaD em Foco**, v. 12, n. 1, 18 maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1706>. Acesso em: 10 ago. 2022.



