



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Administração e Ciências Contábeis - FACC

Lizandra Thurler Carvalho

A percepção de alunos de administração quanto ao ensino remoto emergencial
adotado durante a pandemia de Covid-19

Rio de Janeiro

2022

A percepção de alunos de administração quanto ao ensino remoto emergencial
adotado durante a pandemia de Covid-19

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção de grau de Bacharel em Administração à
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da
Universidade Federal do Rio de Janeiro (FACC/UFRJ)

Orientador: Antônio Eugênio Valverde Mariani Passos

Rio de Janeiro

2022

Lizandra Thurler Carvalho

A percepção de alunos de administração quanto ao ensino remoto emergencial
adotado durante a pandemia de Covid-19

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Bacharel em Administração à
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da
Universidade Federal do Rio de Janeiro (FACC/UFRJ)
aprovada pela seguinte banca examinadora:

Nome do professor – Instituição

Nome do professor - Instituição

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, aos meus pais que empregaram grande esforço na minha formação. Vocês me incentivaram a estudar e me acolheram nos momentos em que mais precisei. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço a UFRJ por me proporcionar uma formação de tamanha qualidade. Também agradeço a todos os professores que participaram do meu processo de formação.

Quero deixar meu agradecimento especial ao professor Antônio Eugênio pelo empenho e pelas horas dedicadas à minha orientação. Muito obrigada por ter sido sempre gentil e solícito durante a execução deste trabalho.

RESUMO

A necessidade de distanciamento social provocada pela pandemia de Covid-19 levou à interrupção das aulas da UFRJ no ano de 2020. Perante esse cenário, a solução apresentada pela universidade para manter o processo educacional em curso foi a implementação do Ensino Remoto Emergencial, um sistema de aulas *on-line* no qual alunos e professores se conectam para a execução das atividades acadêmicas. Passados dois anos desde sua implementação, essa pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos alunos do curso de Administração da UFRJ sobre o Ensino Remoto Emergencial. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizada através de entrevistas com dez estudantes do curso de Administração da UFRJ. Os dados produzidos foram analisados com base em categorias predeterminadas que nortearam a elaboração do roteiro de pesquisa. Os principais resultados apontam que, em diferentes graus, os estudantes se depararam com empecilhos de ordem tecnológica, organizacional, qualitativa e emocional que prejudicaram a experiência e possivelmente sua formação. No entanto, de forma geral, a percepção foi de que o modelo funcionou e que a UFRJ apresentou uma solução plausível e viável para a continuidade das aulas mesmo em uma situação tão grave como uma pandemia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|----------|----|
| Figura 1 | 19 |
| Quadro 1 | 25 |
| Quadro 2 | 28 |
| Quadro 3 | 32 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEG – Conselho de Ensino de Graduação

EaD – Ensino a Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

MEC – Ministério da Educação

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

OMS – Organização Mundial da Saúde

PLE - Períodos Letivos Excepcionais

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 8 |
| 1.1 – Objetivo | 8 |
| 1.2.1 – Objetivo geral | 8 |
| 1.2.2 – Objetivos intermediários | 9 |
| 1.3 – Justificativa | 9 |
| 2. REFERÊNCIAL TEÓRICO | 11 |
| 2.1 – Ensino a Distância | 11 |
| 2.2 – Ensino Remoto Emergencial | 15 |
| 3. METODOLOGIA | 23 |
| 3.1 – Tipo de Pesquisa | 23 |
| 3.1.1 – Classificação da Pesquisa Quanto aos Fins | 23 |
| 3.1.2 – Classificação da Pesquisa Quanto aos Meios | 23 |
| 3.2 – Participantes do Estudo | 24 |
| 3.3 – Instrumento | 24 |
| 3.4 – Coleta de Dados | 24 |
| 4. RESULTADO E DISCUSSÕES | 25 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| REFERÊNCIAS | 39 |
| APÊNDICE I – Roteiro de entrevistas com os alunos | 41 |

1. INTRODUÇÃO

1.1 Problema de Pesquisa

Em dezembro de 2019, o mundo tomou ciência de que uma infecção desconhecida estava provocando casos de pneumonia na província de Wuhan, na China. Tratava-se do SARS-CoV-2, um novo tipo de coronavírus causador da doença denominada COVID-19, com alta capacidade de transmissão por via aérea e que, em suas manifestações mais graves, é capaz de causar infecções respiratórias severas a humanos. Nos meses seguintes, a COVID-19 se espalhou rapidamente pelo mundo, de modo que em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou o surto da doença como uma pandemia (OPAS, 2021).

A pandemia de COVID-19 alterou os padrões de interação social vigentes e causou impactos econômicos em praticamente todos os setores da economia brasileira. Uma vez que a transmissibilidade da doença ocorre entre humanos, medidas de contingenciamento social foram adotadas com o intuito de desacelerar a transmissão da doença e desafogar os sistemas de saúde. Em um primeiro momento, apenas atividades consideradas essenciais, como supermercados, hospitais e farmácias permaneceram em funcionamento. O setor de serviços, dentre os quais faz parte o segmento educacional, foi um dos mais afetados. No âmbito universitário, objeto dessa análise, as aulas foram suspensas até que houvesse uma melhor compreensão da doença, de sua transmissibilidade e uma perspectiva temporal do percurso da pandemia.

Infelizmente, esse horizonte temporal ainda não pode ser vislumbrado. A pandemia se agravou no país e ainda não se sabe ao certo quando as atividades poderão ser retomadas por completo. Diante dessa situação, em junho de 2020, o Conselho de Ensino de Graduação (CEG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, dispôs a resolução CEG nº 03 (UFRJ, 2020) em caráter excepcional que autorizava a implementação do ensino remoto emergencial na universidade. O intuito dessa medida seria promover uma solução transitória para minimizar os efeitos da pandemia no Ensino de Graduação da Universidade enquanto persistissem as restrições sanitárias.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma forma de ensino temporária e totalmente remota que substitui as aulas que seriam aplicadas presencialmente ou de

alguma outra maneira se não fosse uma determinada crise vigente (HODGES *et al* 2020). Trata-se de uma modalidade que guarda algumas peculiaridades em relação ao Ensino a Distância (EaD), sendo a principal delas o seu próprio caráter emergencial - que pode comprometer a infraestrutura virtual, o preparo dos professores, a metodologia de ensino, a adaptabilidade e a absorção de conteúdo por parte dos alunos (DUARTE e MEDEIROS, 2020).

1.2 Objetivo

1.2.1 Objetivo Geral

Esse trabalho tem como objetivo identificar a percepção dos alunos de graduação em Administração da UFRJ em relação ao ensino remoto emergencial, uma vez que já foram concluídos três períodos desde a implementação do ensino remoto na UFRJ.

1.2.2 Objetivos Intermediários

- Conceituar Educação a Distância
- Conceituar Ensino Remoto Emergencial
- Identificar fatores intervenientes na aprendizagem a distância

1.3 Justificativa

O tema é duplamente relevante, primeiramente, por se tratar da educação de jovens universitários, um tema sensível e de grande importância para o país, sendo realizada através de uma nova modalidade de ensino - intermediada por tecnologia – cujos resultados ainda estão começando a serem descritos na literatura acadêmica, e, em segundo lugar, por ser uma solução emergencial para que o setor educacional pudesse retomar suas atividades mesmo durante a vigência de uma pandemia. Pressupõe-se que com três períodos de aulas remotas concluídos, as experiências vividas pelos alunos possam ser compiladas, de modo a trazer *insights* que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas no sistema de ensino adotado emergencialmente até o final dessa pandemia e em eventuais necessidades futuras.

Por se tratar de uma das primeiras revisões de literatura sobre o tema do ERE, essa pesquisa pode trazer uma contribuição teórica ao aglutinar as primeiras perspectivas de autores que estão se dedicando ao tema. De maneira prática, ao examinar as primeiras impressões dos alunos a respeito da modalidade, essa

pesquisa pode contribuir como um *feedback* dos estudantes para o aperfeiçoamento do ERE na FACC e até mesmo na UFRJ como um todo.

Ademais, ainda que haja uma limitação estatística quanto à sua abrangência - limitada ao curso de Administração -, essa pesquisa parece ser um dos primeiros compilados de dados sobre as impressões de um corpo docente a respeito do ERE. Isso pode ser considerado um diferencial, na medida em que a literatura sobre o tema ainda está em estágio embrionário e direcionado à definição e às características do ERE.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo consiste na revisão da literatura disponível sobre o tema proposto e será dividido em duas seções, onde serão apresentadas as bases teóricas para a discussão dos dados coletados com a pesquisa. Na primeira delas, vamos conceituar o Ensino a Distância, situar sua base legal e discutir suas principais características e os desafios do setor. No segundo tópico, vamos estudar o que a literatura sobre o Ensino Remoto Emergencial já produziu nesse curto período de tempo e discutir sobre a experiência da implementação dessa modalidade na UFRJ, em especial no curso de Administração.

2.1 Ensino a Distância

Segundo Garcia e Júnior (2014), a modalidade de Ensino a Distância (EaD) antecede o desenvolvimento das tecnologias digitais e da internet, sendo praticada inicialmente de forma individualizada e assíncrona, por meio de correspondências e veículos de comunicação como jornais, rádio e televisão. A partir do avanço das tecnologias digitais, a modalidade teria entrado em uma nova geração (*e-learning*), onde passou a ser ofertada de maneira síncrona, levando a maior integração entre alunos e professores que passaram a se comunicar ao mesmo tempo por meio das plataformas digitais.

O EaD, de acordo com Fernandes *et al* (2019), é uma modalidade educacional onde o ensino é ofertado e demandado de maneira não-presencial, normalmente virtual, ou seja, de modo que não existe a necessidade de contato direto entre os alunos e entre alunos e professores. Os professores inserem textos, listas de exercícios e vídeo aulas na plataforma adotada e os alunos absorvem esses conteúdos de forma online.

Segundo Fernandes *et al* (2019), o conceito de EaD ainda está em formação na literatura, sendo possível encontrar diversas definições para o mesmo, ou seja, ainda não há uma conceituação fixada. Isso ocorre devido a peculiaridades do contexto em que a modalidade está inserida. Desta forma, cada instituição fornecedora do serviço, bem como os autores que pesquisam sobre o tema em diferentes perspectivas apresentam formas distintas de conceituar a modalidade EaD. No entanto, em geral, essas conceituações convergem quanto a duas características principais, quais sejam a separação física entre aluno e professor e o uso de alguma base tecnológica.

Para Honorato (2016), o EaD consiste em um processo de ensino-aprendizagem onde professores e alunos estão separados pela limitação geográfica, mas conectados através do uso de tecnologias e redes digitais que tem o poder de gerar diferentes e novos formatos de interação que estão sendo aplicados ao processo educacional.

Na visão de Figueiredo (2019), o EaD é caracterizado por ser um sistema aberto com dimensão espacial subjetiva, onde o aluno possui autonomia do seu próprio processo de aprendizagem e pela interatividade dos sujeitos na ação educativa.

Segundo Pereira e Bizelli (2012), a definição de EaD adotada pelo Ministério da Educação (MEC) provém de sua regulamentação no Brasil, através do Decreto 5.622/ 2005 em seu Artigo 1º:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005 *apud* Pereira e Bizelli, 2012, p.1442).

A partir da regulamentação do EaD no Brasil, diversas instituições de ensino passaram a adotá-lo como uma nova modalidade de acesso ao ensino superior, tecnológico e até mesmo de pós-graduação. Esse movimento foi muito observado nas universidades particulares, mas também vem ocorrendo gradativamente nas instituições públicas.

De acordo com o INEP (2021), no Censo de Ensino Superior do ano de 2019 foi observada uma grande expansão de cursos na modalidade a distância, a tal ponto que, na rede privada (que concentra 94,9% das inscrições em graduação) o número de matrículas em cursos de graduação com modalidade a distância (1.559.725) ultrapassou, pela primeira vez, o número de matrículas em cursos de graduação presencial (1.541.302). Como a pandemia de Covid-19 teve início em dezembro de 2019 e só chegou oficialmente ao Brasil em março de 2020, seus efeitos na tomada de decisão dos estudantes não foram captados pelo último Censo de Ensino Superior, mas pode-se supor que estes tenham aumentado ainda mais a demanda por cursos de EaD, bem como a importância relativa desse segmento no setor educacional como um todo.

Nesse contexto, percebe-se não apenas a rápida consolidação do EaD como modalidade de ensino, como também é possível imaginar uma tendência de predominância dessa modalidade em relação aos cursos presenciais a longo prazo. Tal fato reafirma a importância estratégica do setor, de modo que é de suma importância compreender suas principais características, vantagens e os obstáculos que podem ser encontrados por alunos e professores durante o processo educacional a distância.

De acordo com Hodges *et al* (2020), o EaD é elaborado sob a perspectiva de que a aprendizagem é um processo tanto social quanto cognitivo, que vai além da simples transmissão *on-line* da informação. O conteúdo deve ser ministrado em um formato didático que seja capaz de estimular a interação dos alunos entre si, com os professores e com o próprio conteúdo. Segundo o autor, esse entendimento seria essencial para a elaboração de cursos em modalidade EaD, pois revela sua principal característica – o necessário planejamento de longo prazo por parte das instituições ofertantes. Sendo assim, o planejamento de cursos EaD envolve necessariamente uma infraestrutura robusta que promova um sistema de apoio eficiente aos alunos e professores.

O espectro de apoio de cursos EaD é bastante amplo e normalmente envolve um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que corresponde ao ambiente presencial (sala de aula) mediado por tecnologias de comunicação e informação, onde o aluno tem acesso a um *design* virtual composto por tutorias, vídeos, podcasts, transmissões de aulas, fóruns e outras atividades (GARCIA e JUNIOR, 2019).

A principal vantagem desse modelo de ensino consiste em seu caráter mais flexível e prático. Diferentemente do ensino presencial, onde existem horários determinados e a necessidade de deslocamento, no caso do EaD, os alunos podem escolher seus horários de estudo e executá-lo no conforto de suas casas ou de qualquer lugar em que estejam. Tal fato garante maior autonomia aos alunos e pode gerar melhorias na produtividade, uma vez que cada aluno pode adaptar a sua agenda de estudos como lhe convém - de acordo com as suas respectivas rotinas (ANDRADE *et al*, 2020). Por outro lado, isso também pode ser tornar um obstáculo aos alunos que se adequam melhor a uma rotina preestabelecida e àqueles que encontram dificuldades para administrar seu tempo.

De acordo com Martins e Ribeiro (2018), manter o engajamento dos alunos é o principal desafio da modalidade EaD, constituindo-se como um fator significativo para a mensuração da eficiência dos sistemas de ensino. No caso do EaD brasileiro, se torna essencial a procura por indicadores específicos para esse sistema educacional, tendo em vista que os métodos de mensuração dessa eficiência ainda estão muito atrelados ao sistema presencial de ensino. Em busca disso, os autores apontaram em seus estudos alguns fatores determinantes ao engajamento dos alunos, dos quais o primeiro seria o engajamento dos próprios professores e tutores, pois o conhecimento teórico do corpo docente, bem como seu domínio sobre as tecnologias utilizadas e o interesse demonstrado pelo aprendizado dos alunos faz com que estes os procurem com maior frequência. O segundo fator apontado se refere à facilidade ou a dificuldade de manuseio da tecnologia, isto é, o conhecimento da tecnologia pelos próprios alunos, o ambiente virtual, a disponibilidade de suporte online e a infraestrutura tecnológica que podem facilitar ou dificultar o engajamento. Além disso, também foram relevantes as características pessoais dos alunos, tais como proatividade, independência, interesse pelo curso, gestão de tempo, capacidade de lidar com desafios, o sistema de ensino utilizado (carga horária, dinâmica de aula, sistema de avaliação) bem como outros fatores mais gerais, tais como a expectativa de empregabilidade e de salários.

Assim sendo, existe uma diversidade de fatores que podem influenciar a experiência dos alunos de EaD. Desde sua capacidade de adaptação ao ambiente virtual até a formação de suas expectativas futuras, os alunos têm acesso ao mesmo sistema de ensino, mas com uma experiência individualizada, de suma importância para suas vidas, e que, embora já difundida no país, ainda possui ares de novidade.

Diante dessa revisão sobre o tema, pode-se concluir que o principal fundamento para o sucesso do modelo EaD consiste em ter uma metodologia de ensino bem organizada, aplicada ao ambiente virtual que professores e alunos aderem espontaneamente. No entanto, em circunstâncias inesperadas, isso pode não ocorrer. O caso da pandemia de Covid-19 deixa isso explícito. Diante das restrições sanitárias à aglomeração, as instituições que forneciam cursos presenciais precisaram se transformar para manter as atividades de ensino de modo a diminuir o impacto da pandemia na vida acadêmica dos estudantes. Professores e alunos que estavam habituados com aulas presenciais, numa sala de aula física, precisaram migrar para

um formato virtual criado como alternativa emergencial. Trata-se do Ensino Remoto Emergencial, modalidade que será discutida no próximo tópico.

2.2 Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), de acordo com Hodges *et al* (2020), consiste em uma modalidade de alternância temporária do ensino tradicional para um formato alternativo devido a circunstâncias oriundas de situações de crise. Trata-se de um modelo que envolve o uso de soluções totalmente remotas para as instituições educacionais que, em situações de normalidade, seriam ministradas presencialmente ou em formato híbrido, e que tendem a retornar ao formato pedagógico original tão logo a crise seja contornada. Sendo assim, ainda segundo esse autor, o objetivo principal do ERE não é recriar um sistema educacional robusto, mas sim fornecer a continuidade da instrução e do suporte educacional de uma maneira que seja configurada rapidamente e que esteja disponível de forma confiável enquanto durar a emergência vigente. As aulas dessa modalidade podem ser ministradas nos formatos síncronos, mas o autor sugere a consideração do formato assíncrono como melhor opção, uma vez que os alunos podem não ser capazes de frequentar o curso imediatamente durante a emergência.

O termo *Emergency Remote Teaching* (ERT), no inglês, foi proposto recentemente por Hodges *et al* (2020) com o intuito de sinalizar a diferença da modalidade em relação ao EaD tradicional. Foram encontrados poucos artigos que tratam sobre o tema, sendo a maioria deles composta por comparações com o EaD.

EaD e ERE não são a mesma coisa. O ERE funciona como uma transposição do modelo de aulas tradicionais para as mídias digitais. Diferentemente da proposta do EaD - onde aluno e professor são preparados para desenvolver competências de comunicação digital apropriadas ao currículo do curso – o currículo da maioria das instituições educacionais não teria sido criado para ser aplicado, tal como afirma Behar (2020, p. 1):

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial por que do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

Ainda de acordo com Behar (2020), na modalidade do ERE as aulas seguem os princípios e rigores do ensino presencial. Isso quer dizer que as aulas continuam expositivas, em tempo síncrono, mas ocorrem através de webconferências. A presença física do aluno no espaço de sala de aula é substituída por uma presença digital denominada 'presença social', que é identificada através dos registros de acesso do aluno no ambiente online. A autora pontua que a emergência desse sistema demanda uma auto reconfiguração da figura do docente, que em grande parte dos casos não estava preparada ou capacitada para transferir o seu conhecimento expositivo para o meio virtual. Por outro lado, segundo a autora, no modelo EaD existe toda uma arquitetura pedagógica que envolve aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos. Parte dessa arquitetura consiste no preparo dos docentes e no estímulo ao desenvolvimento de habilidades instrumentais e comportamentais dos alunos, de modo a alcançar os objetivos que levam à construção do conhecimento via EaD.

Duarte e Medeiros (2020) também ressaltam o contraste que a ausência de uma arquitetura pedagógica configura no ERE. Enquanto no EaD existe uma equipe multidisciplinar responsável por preparar aulas e materiais vinculáveis com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), no sistema ERE os professores, em um curto período de tempo, são responsáveis por todo o processo de elaboração das aulas, que podem ser ministradas síncrona ou assincronamente. Os autores sugerem que, em alguns casos, o restrito conhecimento de profissionais da educação à utilização de tecnologias é um dos maiores desafios do ERE e apontam a necessidade de orientação tecnológica por parte das instituições.

Na mesma linha, Souza *et al* (2021) também chamam a atenção para o desafio pessoal com os quais os docentes de aulas presenciais se deparam diante da emergência do ERE. Independentemente de o formato de aula ser síncrono ou assíncrono, trata-se de uma necessária ressignificação das práticas didático-pedagógicas que esses docentes estão habituados, para que se familiarizem rapidamente a modelos baseados em metodologias ativas de ensino e ao uso das ferramentas de informação, para que assim atuem com proficiência mínima em situações de ERE. Além disso, os autores também sugerem que um outro aspecto fundamental que compromete a eficiência do ERE consiste na desigualdade de

condições materiais observada entre os alunos de uma mesma turma. Muitos estudantes não tem acesso a tecnologias digitais, enquanto outros as utilizam apenas para fins de lazer, não tendo o hábito de enxergá-las como instrumento de estudo. Tal fato limitaria a ação mediadora dos docentes que utilizam a tecnologia para se fazer presente.

Esse problema também é apontado por Souza e Miranda (2020) para quem o uso de plataformas virtuais tem evidenciado a falta de conhecimento da tecnologia como instrumento de absorção de conhecimento. Os autores também ressaltam a necessidade de rotina de estudos, disciplina e organização por parte dos estudantes. Nos cursos de EaD existe uma maior orientação pedagógica e, na maioria dos casos, a aderência dos alunos ao curso é acompanhada por tutores. Entretanto, no ERE esse acompanhamento se torna mais difícil, pois as turmas podem ser formadas com um número grande de alunos, causando sobrecarga nos professores e inviabilizando um acompanhamento mais individualizado.

As intercorrências encontradas pela implementação de modelos de ensino em situações de excepcionalidade não são uma exclusividade do Brasil. Desafios similares aos narrados anteriormente foram apontados por Arruda (2020), que fez um levantamento das ações de países como Chile, China, México, Uruguai, Estados Unidos e países da Europa que adotaram sistemas de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Na maioria dos casos os relatos também são de dificuldades quanto a gestão e implementação da modalidade remota tais como o *gap* tecnológico existente entre as diferentes camadas sociais e a dificuldade de alunos e professores de se manterem estimulados e engajados para acompanhar um ritmo de aulas até então desconhecido por todos.

Ao que parece, independentemente da limitação geográfica, as dificuldades de implementação de uma modalidade emergencial em um contexto pandêmico guardam similaridades e impõe desafios aos governos nacionais. No Brasil, diante do cenário duradouro de restrições às aglomerações sociais, o Ministério da Educação lançou, em caráter excepcional, a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, em que “*dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do novo coronavírus*” (Brasil, 2020). Em seu parágrafo 2º, o Decreto estabeleceu que a definição dos componentes curriculares substituídos e a

disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas seriam de responsabilidade das instituições de ensino.

Assim sendo, a Portaria do Ministério da Educação de nº 544 abriu caminho para que as Universidades brasileiras adotassem o Ensino Remoto Emergencial como alternativa para a continuidade de suas atividades pedagógicas.

Na UFRJ, o ERE foi implementado em caráter excepcional por meio de duas resoluções, sendo uma delas (CEG nº 4) de natureza complementar. A Resolução CEG nº 3, de junho de 2020 instituiu o ensino remoto ao dispor:

(...) a adoção de períodos letivos excepcionais e autorização de ensino remoto, bem como de outras atividades pedagógicas não presenciais, como soluções transitórias para o Ensino de Graduação na UFRJ, em função dos efeitos da Pandemia da COVID-19 (UFRJ, 2020, p.1).

A resolução acima referida estabeleceu Períodos Letivos Excepcionais (PLE) para a integralização das disciplinas e esclareceu que essas atividades poderiam ou não ser intermediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, as atividades pedagógicas poderiam ser realizadas através de meios digitais diversos (tais como videoaulas, plataformas virtuais e correio eletrônico), mas também por meio da adoção de material didático e da orientação de leituras e projetos, ou de qualquer combinação desses formatos - a critério do corpo discente.

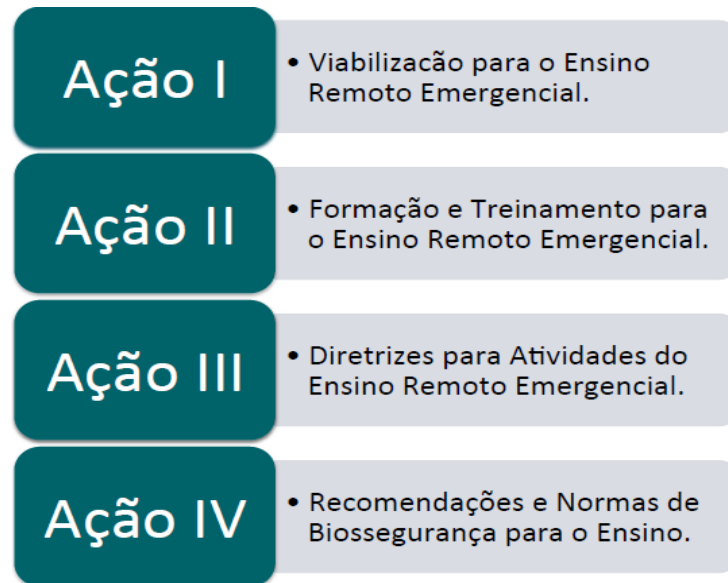
Além disso, considerando o contexto pandêmico como uma nova realidade com a qual nem docentes nem o corpo discente estavam habituados e o fato de que, naquele momento, muitos estudantes poderiam não ter acesso tecnológico, o CEG, por meio da resolução nº 3, assegurou o caráter facultativo do ERE adotado na UFRJ, isto é, as aulas ministradas no formato emergencial não foram adotadas de maneira compulsória. A determinação forneceu aos alunos a opção de trancamento de disciplinas ou mesmo das matrículas durante a vigência do formato. O intuito era manter o calendário acadêmico para todos os estudantes que pretendiam se formar de acordo com a periodicidade padrão de seus respectivos cursos, sem prejuízo dos demais alunos.

Visando o planejamento e a implementação do ERE na UFRJ, em julho de 2020 a Universidade divulgou um arquivo intitulado Guia da UFRJ para o Ensino Remoto Emergencial. O documento tinha como objetivo comunicar e orientar a comunidade acadêmica sobre as mudanças temporárias no formato das atividades de ensino, e

sugerir ações de preparação que viabilizassem a retomada dessas atividades no contexto pandêmico.

Elaborado por uma comissão interdisciplinar, o documento acima referido foi fundamentado em quatro ações estratégicas, sintetizadas na figura 1 e detalhadas abaixo:

Figura 1 – Ações Estratégicas do Guia Ensino Remoto Emergencial



Fonte: UFRJ (2020)

A ação I do planejamento tratava das condições de acesso, saúde mental e de inclusão digital dos discentes. A universidade disponibilizou um formulário sobre Inclusão Digital que foi analisado junto ao Questionário Socioeconômico. Após a análise das condições de acesso dos alunos, a UFRJ abriu uma concorrência pública para a aquisição de chips de telefones e fornecimento de internet em aparelhos móveis. A Universidade também disponibilizou um *link* para a Central de Apoio à Saúde Mental dos Trabalhadores e Estudantes (CEATE) que disponibilizaria atendimento às pessoas impactadas pela pandemia, como sofrimento por luto ou dificuldade de lidar com o distanciamento social.

A ação II do plano falava das ferramentas disponibilizadas e da formação e treinamento para os docentes para os ambientes virtuais. Segundo o manual, à época da implementação do ERE, a UFRJ já possuía plataformas próprias, mas não dimensionadas para o aumento de utilização previsto para a situação emergencial. Assim sendo, o documento sugere a utilização da sala virtual institucional AVA (Moodle), mas também do Google *Class Room* ou do Office 365, além de sugerir

plataformas para videoconferências, como o Zoom e o Google *Meet*. Em relação à formação dos professores, foi realizado um treinamento para representantes indicados pelas Unidades Acadêmicas para a utilização das plataformas AVA (moddle) e Google *Class Room*. A escolha dessas ferramentas foi baseada em critérios de abrangência, acessibilidade, custos e disponibilidade. Foi recomendado que os representantes das unidades atuassem como multiplicadores em suas respectivas unidades. De fato, o professor Eugênio Valverde narrou que a diretoria da FACC organizou um curso de quatro horas sobre o AVA voltado para os professores da unidade ministrado por um professor da Biblioteconomia.

A ação III consistia nas orientações e diretrizes das condições de acesso para os estudantes e para a reorganização dos conteúdos para as aulas no formato remoto. Segundo o documento, para implementar as atividades de ensino remoto em caráter emergencial os professores deveriam considerar três aspectos gerais, quais sejam a organização curricular das disciplinas conforme orientação das unidades, adaptação de cada disciplina a ser ofertada com o uso de tecnologias digitais e a seleção de ferramentas que cada professor poderá utilizar para a organização de suas atividades de ensino. O documento ressalta para a importância da organização temporal dos cursos, que podem ser ministrados das duas formas, assíncrona e síncrona – a critério do docente. Além disso, o documento produz orientações gerais como sobre a escolha da plataforma que melhor se adeque aos objetivos da disciplina e a adoção de protocolos de comunicação e acompanhamento das atividades entre os professores e os estudantes.

A ação IV está relacionada a recomendações e normas de biossegurança e ao planejamento de retorno gradual às atividades presenciais. São descritos protocolos de limpeza, acesso a laboratórios e uso de equipamentos de proteção (máscaras). Foi proposta a formação de um Comitê de Biossegurança para a Covid-19 para acompanhar a implementação das medidas de segurança. Além disso, previu-se um ciclo com cinco fases até o fim da pandemia, onde a primeira fase seriam as ações emergenciais adotadas pela universidade no início da pandemia, a segunda fase a continuidade institucional da UFRJ, a terceira a implementação do ERE, a quarta fase a alternância para um sistema híbrido com maior ocupação das instalações físicas e a quinta fase seria a pós pandemia.

A partir da experiência do PLE até a presente data, o curso de Administração da UFRJ se organizou de forma estritamente remota, seguindo as diretrizes dos conselhos superiores da UFRJ. A Resolução CEG nº 09, de outubro de 2020, dispôs regras para a transição entre o PLE e o reinício dos períodos que compõe o ano letivo de 2020, com novos prazos para os atos acadêmicos. Os períodos passaram a ser integralizados normalmente, mas com algumas flexibilidades. O prazo para o trancamento das matrículas foi aumentado, os estudantes puderam se inscrever em menos de 6 créditos, eventuais pendências com a biblioteca deixaram de ser um impeditivo de inscrição em disciplinas e a reprovação por frequência continuou suspensa enquanto durar o período de ERE.

Atualmente a Universidade está próxima de iniciar o quinto semestre (2022.1) no formato remoto. Em contato com três professores do curso de Administração, obtivemos relatos distintos tanto em relação à dinâmica quanto em relação à metodologia utilizada. Em comum, os três professores responderam ter adaptado seus respectivos cursos para a modalidade remota e alterado o formato de avaliação.

Uma professora adotou o formato de aula síncrono para ministrar suas aulas, utilizando as ferramentas Zoom e Ted, ou seja, a docente não utilizou o sistema institucional AVA e mencionou utilizar o SIGA para o envio de comunicados.

Outro professor adotou o modelo de aula exclusivamente assíncrona e utiliza um grupo do Google para enviar notas de aulas, trabalhos e orientações gerais. O docente também declarou não utilizar a plataforma institucional AVA para ministrar conteúdo, apenas para tirar dúvidas nos dias e horários em que as aulas seriam ministradas presencialmente.

Um terceiro professor adotou um sistema híbrido ancorado no AVA, onde a maioria do curso é ministrado de forma assíncrona, mas com encontros quinzenais que englobam dúvidas dos estudantes e também conteúdos didáticos. Apenas os encontros síncronos são feitos na plataforma Meet. O professor também utiliza o canal Youtube para incluir videoaulas.

Se olharmos para as orientações do CEG, as proposições da UFRJ para o funcionamento das aulas durante a pandemia e para a narrativa dos professores citados acima, podemos verificar que a UFRJ aderiu a algo que pode se configurar

como ERE. A definição de Hodges et al (2020, p.6), parece muito adequada ao que até agora observamos na UFRJ:

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) consiste em uma modalidade de alternância temporária do ensino tradicional para um formato alternativo devido a circunstâncias oriundas de situações de crise. (...) Trata-se de um modelo que envolve o uso de soluções totalmente remotas para as instruções educacionais que, em situações de normalidade, seriam ministradas presencialmente ou em formato híbrido, e que tendem a retornar ao formato pedagógico original tão logo a crise seja contornada.

Os pontos principais levantados pela literatura parecem se enquadrar na dinâmica da Universidade. Aqui não será analisado o mérito das medidas, ou seja, não é da natureza desse trabalho avaliar se determinada medida é ou não acertada, mas a UFRJ demonstrou preocupação com a desigualdade de condições materiais entre os alunos, um problema que pode comprometer o ERE, tal como foi observado por Souza *et al* (2021).

Os currículos das disciplinas da UFRJ foram criados para a modalidade presencial e precisaram passar por uma adaptação forçada. Isso foi feito sem o auxílio de arquitetura pedagógica, mas pelos professores de cada disciplina em um curto período de tempo. A própria função docente precisou ser auto reconfigurada, uma vez que o ambiente ao qual os professores estavam habituados a transmitir o conhecimento se alterou completamente. Esses pontos foram levantados por Duarte e Medeiros (2020), Behar (2020) e Souza e Miranda (2020).

Observou-se apenas um contraponto na literatura, em relação a Behar (2020), que diz que o ERE segue princípios e rigores do ensino presencial, como aulas síncronas. Na experiência da UFRJ, os professores tiveram a liberdade de ministrar suas aulas de forma síncrona ou assíncrona, sendo orientados pelo Guia da UFRJ para o Ensino Remoto Emergencial a adotar a prática que melhor se adequar a sua metodologia. Acredito que esse contraponto é natural, considerando que o dinamismo da modalidade e que a literatura sobre o tema está em estágio inicial de formação.

3. METODOLOGIA

A fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior tem por objetivo estruturar o presente estudo e orientar a metodologia utilizada, traçada para atingir o objetivo de analisar a percepção dos estudantes do curso de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre o Ensino Remoto Emergencial.

3.1 Tipo de Pesquisa

Segundo Richardson (2012), os dois principais métodos de pesquisa são o quantitativo, caracterizado pelo emprego de métodos estatísticos na análise, e o qualitativo, caracterizada como a busca pela compreensão dos significados e características apresentados por entrevistados.

Para a execução desse trabalho, adotou-se o método qualitativo. De acordo com Creswell (2007), a principal razão para que se conduza um estudo qualitativo está em seu caráter exploratório, isto é, quando ainda não existe literatura vasta sobre o tópico a ser estudado. Segundo o autor, nesses casos é cabível que o pesquisador busque ouvir os participantes para construir um entendimento baseado em suas respectivas ideias.

3.1.1 Classificação da Pesquisa Quanto aos Fins

Vergara (2005) *apud* Marques (2018), propõe dois critérios básicos para definir as pesquisas: quanto aos fins e aos meios. Em relação aos fins, a pesquisa pode ser caracterizada como exploratória e descritiva. A pesquisa é exploratória porque consiste na busca de informações sobre um tema ainda pouco debatido. E é descritiva porque esse tipo de pesquisa tem em sua essência a descrição de características de uma determinada população, fenômeno, ou o estabelecimento de relação entre variáveis - e esse trabalho se propõe a descrever e relacionar as impressões de um determinado grupo a um fenômeno oriundo de uma situação emergencial (ERE).

3.1.2 Classificação da Pesquisa quanto aos Meios

Quanto aos meios, a pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica e de campo. Bibliográfica, pois se busca compreender as características e funcionamento do Ensino Remoto Emergencial através da compilação de artigos disponíveis elaborados por estudiosos do tema. De campo pois são feitas entrevistas com

peças que vivenciaram a experiência do ERE na UFRJ para que se possa fazer uma análise qualitativa a respeito dos dados coletados em suas respostas.

3.2 Participantes do Estudo

Os participantes são estudantes do curso de Administração da UFRJ que vivenciaram o período do ERE institucionalizado na Universidade desde o início da pandemia de Covid-19. Os alunos foram escolhidos pelo critério de acessibilidade, pois são estudantes do mesmo curso e campus que a autora da pesquisa.

Ao todo, foram entrevistados dez estudantes, sendo sete mulheres e três homens. Os participantes cursavam do segundo ao oitavo período, sendo um aluno do 2º período, um aluno do 6º período, um aluno do 7º período e sete alunos do 8º período.

3.3 Instrumento

Com base nas características apontadas pelos autores que discutem o tema do Ensino Remoto Emergencial e no objetivo do trabalho, foram elaboradas quinze perguntas que compõem a entrevista. Essas perguntas foram elaboradas em três blocos com cinco questões cada.

O primeiro bloco trata das questões relacionadas ao acesso tecnológico por parte dos estudantes, tema levantado por Behar (2020) e Souza e Miranda (2020). O segundo bloco contém perguntas relacionadas à organização temporal e à estrutura curricular, pontos levantados por Duarte e Medeiros (2020), Souza e Miranda (2020), Souza *et al* (2021) e Hodges *et al* (2020). O terceiro bloco trata de questões que visam compreender a percepção dos alunos durante a experiência curricular do ERE. O roteiro completo da entrevista pode ser consultado no Apêndice I do trabalho.

3.4 Coleta e Análise dos Dados

Os dados foram coletados entre os dias 31 de janeiro e 5 de fevereiro de 2022 através de entrevistas individuais que tiveram duração média de 30 minutos. As entrevistas ocorreram através da plataforma de videochamadas Zoom. Todas as respostas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise do conteúdo. Buscou-se analisar as similaridades e divergências entre as respostas dos alunos e a relacioná-las com os autores da literatura revisada no capítulo anterior.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados coletados durante as entrevistas realizadas com os estudantes. Esses resultados também serão analisados e discutidos com a ajuda do referencial teórico apresentado no capítulo 2 deste trabalho. De modo a preservar a identidade dos alunos que participaram das entrevistas, seus nomes não serão descritos. Assim sendo, os entrevistados serão identificados por meio de siglas (A1 a A10).

No primeiro bloco de perguntas, foram tratados os temas relacionados ao acesso tecnológico dos estudantes. Segundo Souza e Miranda (2020), uma aplicabilidade satisfatória do Ensino Remoto Emergencial requer uma infraestrutura mínima composta de aparelhos tecnológicos pessoais e conexão com internet que sejam capazes de prover as demandas dos estudantes no decorrer do curso.

Foram averiguadas questões relacionadas à estrutura do ambiente de estudos, como posse de computador, acesso à internet e necessidade de suporte auxiliar (material e psicológico), bem como aquelas relacionadas ao manuseio e ao funcionamento linear das plataformas adotadas pelos professores. As perguntas desse bloco estão descritas no Quadro I.

Quadro I – Perguntas relacionadas ao Acesso Tecnológico

| |
|---|
| 1-Você possui computador com internet? Se não, como fez para ter acesso às aulas? |
| 2- Na sua casa há um espaço/ambiente silencioso para que você possa se dedicar as aulas? Se não, onde costuma estudar? |
| 3- Você demandou os serviços de suporte material e psicológico que a Universidade disponibilizou? Caso contrário, você sabia sobre eles? |
| 4- Você teve dificuldade de manusear a plataforma AVA e as demais plataformas escolhidas pelos professores? Se sim, como resolveu esse problema? |
| 5- No decorrer do semestre, houve comprometimento das aulas por motivos tecnológicos (como perda de conexão, indisponibilidade da plataforma, dificuldade de manuseio pelo professor ou pelos alunos)? Você acha que isso prejudicou a qualidade do ensino? |

Fonte: elaboração própria

No universo de 10 alunos, apenas dois deles responderam não possuir um computador próprio para suas atividades acadêmicas. Esses dois alunos disseram contornar a situação utilizando o computador da empresa em que trabalham para assistir as aulas remotas e executar as tarefas demandadas no decorrer dos semestres.

Quando foram indagados sobre a infraestrutura e o ambiente de estudos domiciliar, quatro alunos relataram não possuir um espaço silencioso para se dedicarem às aulas. Dois desses estudantes disseram que foi necessário realizar algum tipo de adaptação para que pudessem estudar.

A1: Não. Eu tenho um espaço bem reduzido. Eu tive que adaptar um local, comprar uma cadeira de escritório, mas não ficava em um lugar reservado da casa. Por essa razão, antes, eu estudava na faculdade. Eu chegava mais cedo para estudar na biblioteca. Eu sou muito dispersa, tenho irmãos, mãe, todo mundo em casa por causa da pandemia e o barulho atrapalhava bastante.

A8: Sim, meu quarto, mas foi complicado porque tinha gente por toda casa. Não havia silêncio. Eu estudava a noite.

Quanto à busca por suporte oferecido pela Universidade, percebeu-se que metade dos alunos não sabia dessa possibilidade – apesar de a UFRJ ter enviado comunicados através do SIGA, seu canal habitual de comunicação com a comunidade acadêmica. Apenas uma aluna relatou ter demandado o suporte material (chip de internet). Nenhum dos demais alegou necessidade de suporte material e nenhum deles demandou auxílio psicológico. Os dois alunos que anteriormente disseram não possuir computador próprio souberam da possibilidade de suporte, mas não consideraram demandá-lo.

A1: Não. Eu vi a possibilidade, mas não solicitei pois eu já tenho o da empresa, não seria uma política apropriada para mim. Sobre o psicológico eu não sabia.

A5: Não, pois eu já tinha o da empresa. Eu não sabia do suporte psicológico.

A quarta pergunta foi relacionada ao manuseio das plataformas virtuais. Cabe lembrar que a UFRJ instituiu o AVA como plataforma oficial para as aulas remotas, mas deu liberdade aos professores de adotarem outras plataformas que julgassem adequadas. A maioria dos alunos (seis) descreveu alguma dificuldade com o uso das plataformas escolhidas para as aulas. Entre estes, três minimizaram as dificuldades, relacionando-as a uma questão de adaptação às plataformas. Os outros três estudantes relataram ter uma dificuldade em maior grau em relação à adaptação e ao manuseio das plataformas. Dois desses alunos chegaram a perder pontos pelo uso errado da plataforma AVA e demonstraram sentimento de frustração.

A5: No início tive dificuldade de adaptabilidade. Questões como código da turma, chave de acesso, entrega de trabalho. Os professores usam AVA, Meet, Classroom, Zoom...a gente tem que se adaptar conforme as demandas.

A8: Muita dificuldade. Eu tinha pouca familiaridade com o AVA, cheguei a perder ponto por enviar um trabalho de forma errada naquela plataforma. Isso me frustrou.

A10: O AVA. Tive dificuldades para enviar trabalho e perdi ponto. Vi uma mensagem de atraso, sendo que eu já tinha anexado.

As respostas acima vão na mesma direção do que foi dito por Martins e Ribeiro (2018). Na visão dos autores, a dificuldade no manuseio com a tecnologia é um fator relevante que afeta negativamente o engajamento dos estudantes. Segundo esse raciocínio, quando os alunos se deparam com obstáculos de cunho tecnológico e não possuem um suporte adequado, eles tendem a ficar desmotivados.

A quinta pergunta do bloco tratava do possível comprometimento das aulas por motivos tecnológicos. Essa foi uma pergunta sensível, pois todos os alunos narraram situações de instabilidade seja em suas respectivas redes pessoais, na dos professores ou na plataforma utilizada, que prejudicaram as aulas em maior ou menor grau.

A2: Houve instabilidade e isso prejudicou o ensino. Eu também senti alguma resistência à tecnologia por parte dos professores.

A3: Sim. Eu não consegui acessar algumas aulas por comprometimento da internet. Teve professor que não deu aula por esse motivo. O fluxo das aulas em alguns momentos foi comprometido por não conseguir usar a plataforma direito. Por exemplo, dificuldade de compartilhar uma tela.

A7: Em algumas vezes o professor estava engajado em um ritmo e a plataforma caía. Isso fazia a atmosfera da aula mudar. Em torno de 40% das aulas isso ocorria.

A6: A minha internet não é boa. Muitas vezes ela caía e eu precisava utilizar os dados móveis, que são limitados e isso afetava as aulas. Quando eu falava nas aulas, isso demandava mais internet e tudo travava. (...) Esses problemas técnicos aconteciam de ambas as partes. Os professores também tiveram dificuldade com a plataforma. Uma professora colocou um link que pedia uma senha e depois ela mesma não sabia. Era claro que os professores também não sabiam usar a plataforma.

É possível associar as respostas dos alunos acima com o que diz Behar (2020). Esses alunos relataram a sensação de que os professores se depararam com dificuldades de manuseio das plataformas e que isso teria comprometido o andamento das aulas. A autora, por sua vez, aponta que diante da emergência do ERE, os professores se veem forçados a migrar do ensino presencial para o ensino remoto sem qualquer treinamento que os ajude a desenvolver competências digitais.

O segundo bloco de perguntas trata da organização temporal dos estudantes mediante o ERE e da adaptação compulsória da estrutura curricular dos cursos do presencial para o remoto. Segundo Souza et al (2021) essa adaptação é um desafio

profissional e pessoal com o qual os docentes se deparam. Não se trata somente de readaptar a estrutura dos cursos, mas também de ressignificar as práticas pedagógicas com as quais esses docentes estavam habituados em toda sua trajetória profissional.

Foram elaboradas questões a respeito da nova rotina de estudos dos alunos, das dificuldades com as quais se depararam e da organização geral dos cursos. As perguntas desse bloco estão descritas no Quadro II.

Quadro II – Perguntas relacionadas à organização temporal e estrutura curricular

| |
|---|
| 6- Você estabeleceu uma rotina de estudos? Se sim, você considera que sua rotina foi facilitada em relação ao ensino presencial? |
| 7- Quais foram as dificuldades com as quais você se deparou no decorrer dos semestres (Exemplo: Ordem emocional, tecnológica, organização temporal)? Você já sentia essas dificuldades no ensino regular? |
| 8- Você considera que o conteúdo das disciplinas foi organizado de forma satisfatória? |
| 9- Você acha que a assimilação do conhecimento foi maior, menor, ou igual à correspondente na sala de aula? Por quê? |
| 10 - Você considera que os processos de avaliação foram precisos para medir o seu conhecimento? Se não, o que poderia ter sido melhorado? |

Fonte: elaboração própria

A maioria dos alunos (seis) relatou dificuldade para o estabelecimento de uma rotina de estudos no ambiente domiciliar. Quatro desses alunos declararam ter uma rotina preestabelecida antes da pandemia, ou seja, no modelo presencial de aulas. Esses alunos descreveram dificuldades similares, tais como ansiedade, dificuldade de manter a concentração por longos períodos em aula remota e a falta de um ambiente silencioso.

A2: Não. Não foi fácil. Eu já tinha uma rotina muito determinada com a faculdade e com o trabalho e tudo se misturou. Eu não tenho mais uma rotina.

A9: Não consegui [estabelecer uma rotina de estudos]. Fui como dava. Trabalhei sobre demanda. Totalmente diferente da minha rotina na faculdade que era organizada de maneira perfeita. Eu ia mais cedo estudar, utilizava a biblioteca, interagia. A pandemia mudou tudo.

Outros quatro alunos, no entanto, relataram que sua rotina melhorou ou que pouco mudou com a adoção do ERE. Esses estudantes demonstraram maior capacidade de flexibilizar e readequar suas tarefas. De fato, essas características são apontadas por Souza e Miranda (2020) como de suma importância para uma experiência positiva no ERE. Segundo os autores, o ensino remoto requer do

estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais muitas vezes os alunos encontram dificuldades para estabelecer.

A1: Eu comecei a estagiar. Tinha demanda do trabalho. (...) Foi mais tranquilo ajustar com o ensino remoto do que com a aula física. Um ponto interessante é que mais ao final do curso você tem muita matéria noturna e eu moro super longe. Então para mim foi ótimo, tudo que era N2 eu puxei porque se voltasse o presencial seria muito ruim porque eu chegaria em casa muito tarde. Isso foi um facilitador para minha rotina.

A4: Sempre segui o cronograma dos cursos, independente do modelo de ensino.

A10: Sim. Eu tenho uma rotina preestabelecida. Sempre tive.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre as dificuldades com as quais se depararam no decorrer do ERE. Dentre os dez estudantes, dois não relataram qualquer dificuldade. No caso dos demais alunos, diversas questões foram apontadas. Problemas de cunho emocional, como estresse e ansiedade foram os mais comuns. Um dos alunos (A5) demonstrou cansaço e desmotivação devido ao acúmulo de períodos sob o regime remoto.

A3: Eu acho que era uma questão de ordem emocional. O PLE veio no auge da pandemia. Nós já estávamos sobrecarregados por conta da pandemia e você não tinha cabeça para lidar com isso. Eu passei por problemas psicológicos sérios porque eu tive problemas pessoais na minha família.

A5: O fim de semestre é muito estressante. Os semestres são colados. Você tem o estresse do fim de semestre, com a inscrição das próximas disciplinas e com pouco tempo de descanso. Estamos no remoto há um tempo, isso está deixando minha relação com a universidade desgastada.

Outra aluna, que havia dito anteriormente que sua rotina havia melhorado durante o ERE, citou a ausência de interação social como a maior dificuldade que ela enfrentou no ERE.

A1: O ERE trouxe uma grande dificuldade que foi estar longe das pessoas. Eu senti muita falta de interagir socialmente com meus amigos, da troca de estímulos. Perdeu-se a rotina do cotidiano, o cafezinho no intervalo das aulas, aquela interação gostosa que o presencial nos dava. (...) Ainda assim, eu me adaptei e prefiro o ensino remoto.

Os estudantes também narraram dificuldades já relatadas anteriormente, como as de cunho tecnológico (manuseio de plataforma e conexão de internet), e problemas de organização temporal. Dois alunos disseram sentir grande dificuldade de absorção do conteúdo nas aulas.

A2: Várias dificuldades. Principalmente em relação a absorção do conteúdo. Eu tenho hábito de ir mais cedo para estudar, fazer grupos de estudos e isso influenciava muito meus resultados. Eu passei a me sentir desmotivada. Muitas disciplinas não têm aulas síncronas, as que têm poucos

alunos vão, o que também desmotiva os professores. Alguns dos professores, principalmente os mais velhos tinham dificuldade de adaptação a tecnologia, eles estavam acostumados com um quadro.

A6: O novo modelo [ERE] foi difícil porque os professores tiveram que se adaptar. Nós, que tivemos dois anos de aula comum tivemos que nos adaptar também, eu tive muita dificuldade de absorver conteúdo.

Na oitava pergunta, os estudantes foram questionados se eles consideravam que o conteúdo das disciplinas foi organizado de forma satisfatória pelos professores. Segundo Duarte e Medeiros (2020), no ERE os professores do curso presencial precisam reorganizar a metodologia de seus cursos, antes expositivos, para o modo virtual. Isso normalmente é feito em um curto período de tempo e sem o auxílio de uma arquitetura pedagógica. Tais fatos podem ocasionar sobrecarga e afetar o bem estar dos docentes e a qualidade das aulas.

As respostas dessa pergunta tiveram um padrão de relativização “depende da disciplina”. Em geral, os alunos aprovaram o esforço que os professores aplicaram na transição das disciplinas do presencial para o remoto, mas foram observadas várias críticas quanto à forma de transmissão desse conteúdo. Houve reclamações sobre a periodicidade das aulas (alguns professores não utilizaram o horário padrão das disciplinas), demandas em excesso e por conteúdo transmitido de forma acelerada.

A3: O conteúdo em si foi organizado. Porém, não foi passado da melhor forma. Você via muitas situações do tipo de dar muito conteúdo em uma mesma aula, sem reposição. Eu acho que foi bagunçado e complicado.

A7: Algumas sim, outras não. As disciplinas relacionadas às áreas humanas, descritivas e menos exatas se adaptaram muito rapidamente. No entanto, as disciplinas exatas os professores não estão tomando um cuidado maior. Eles estão condensando toda a aula de um período normal e colocando na aula online. Não está funcionando, eu percebi o esvaziamento das aulas. Esses professores não conseguiram perceber que o ensino remoto cansa, não é igual.

As observações dos alunos acima repercutem com a razoabilidade na postura dos professores no ERE defendida por Hodges *et al* (2020). Na visão do autor, as situações de emergência que levam à necessidade de implementação do ERE podem possuir natureza abrupta que causem transtornos diversos na vida dos estudantes. Nesse contexto, o autor considera que os professores devam ser maleáveis com prazos e tarefas de cursos, preocupando-se mais do que o habitual com o bem estar dos alunos.

A pergunta de número nove relacionava-se com a pergunta anterior. A forma como o conteúdo é transmitido naturalmente se correlaciona com a assimilação desse conteúdo. Quando indagados a respeito disso, apenas um aluno disse não ter

observado diferença. Os outros nove estudantes disseram que a assimilação do conhecimento foi menor no ERE do que normalmente ocorre no ensino presencial. As alegações dos estudantes foram similares. Distrações relacionadas ao ambiente doméstico, desmotivação, e comparações saudosistas com ambiente acadêmico foram os fatores mais citados.

A1: Foi menor. Estar no remoto, em frente ao computador, em uma situação que você poderia ou não estar com a câmera ligada... você se distrai mais facilmente. Com ressalvas, mas no presencial eu conseguia prestar mais atenção no professor. A dispersão fez o conteúdo ser menos aproveitado.

A2: Menor. (...) pouco contato com pessoas, professores, bibliotecas, estar no núcleo familiar é difícil. No presencial o professor fala para todos, mas em uma tela preta, não. Eu senti os professores desmotivados. Outro prejuízo é estar em casa o tempo todo. Fazer muita coisa ao mesmo tempo e nada muito bem.

A4: Menor. Tivemos que lidar com situações/distrações que não havia em sala de aula e em casa isso é potencializado. Então eu acho que o engajamento fica um pouco comprometido e conseqüentemente isso afeta a transmissão do conhecimento.

A10: Menor. Por mais que os professores se esforcem e tentem se adaptar, nunca será igual ao ensino presencial, principalmente nas áreas de exatas que são complexas.

As comparações saudosistas em relação ao ambiente acadêmico e as distrações relatadas no ambiente doméstico, tal como relatado nas respostas acima, podem ser sinais de desgaste dos alunos ao longo período de isolamento social. Segundo Duarte e Medeiros (2020), esse é um paradigma com os quais os professores precisam lidar. Na visão dos autores, é necessário que os docentes se empenhem pela manutenção de vínculos e afetividades com os alunos que estão afastados das estruturas físicas da sala de aula com a qual estavam habituados.

A última pergunta desse bloco foi relacionada aos métodos de avaliação. Quando foram perguntados sobre a precisão das avaliações para medir o conhecimento adquirido, os alunos ficaram divididos. O grupo que se mostrou satisfeito teve a impressão de que houve pouca mudança nas avaliações em relação às do ensino presencial. Também teve a sensação de maior adaptação à realidade que o aluno enfrenta no dia a dia e no mercado de trabalho, onde pode-se realizar pesquisas virtuais e utilizar instrumentos, tais como uma calculadora, para facilitar a chegada de um resultado.

A5: Eu acho que sim. Eu acho que o on-line rompe com o sistema tradicional. Você pode adaptar mais a realidade, pode consultar uma calculadora ou fazer uma pesquisa.

A6: Sim. Os professores procuraram manter seu método de avaliação. Tive a percepção de continuidade.

A8: Sim, não houve muita diferença, mas por mim todos passariam trabalho. É a melhor forma.

Outro grupo não demonstrou satisfação com os métodos de avaliação. Em geral, percebeu-se nesses alunos queixas relacionadas a aplicabilidade dos métodos de avaliação tradicionais do ensino presencial para o ensino remoto. Foram observadas críticas às provas, principalmente nas disciplinas de exatas.

A4: A maior parte dos trabalhos mantiveram a mesma qualidade na entrega, mas as avaliações sem consulta parecem não ter tido grande êxito. Os professores que quiseram fazer uma prova de exatas, tiveram um método muito prejudicado.

A7: Não. Funcionou no caso das matérias de humanas, com seminário e trabalhos. Essas matérias permitiram que você utilizasse a flexibilidade do ERE a seu favor. As outras [de exatas] não. Exigiram avaliação de modo tradicional em um modelo não tradicional.

O terceiro bloco de perguntas visava averiguar a percepção geral dos alunos com o ERE. Esse bloco teve um viés reflexivo, isto é, os estudantes foram instigados a opinar sobre temas como o impacto da tecnologia na sua formação, sobre sua satisfação/ insatisfação com o ERE enquanto solução proposta pela UFRJ durante a pandemia e a fazerem uma avaliação pessoal sobre a experiência que eles vivenciaram no ensino remoto.

Quadro III – Perguntas relacionadas à percepção geral dos alunos sobre o ERE

| |
|---|
| 11- Em algum momento, você se sentiu prejudicado(a) pelo sistema adotado? Em que momento? Por quê? O que acha que te prejudicou? |
| 12- Em relação ao semestre atual, você considera que a tecnologia foi um aliado ou um entrave ao seu processo educacional? Por quê? |
| 13- Você considera que a qualidade do curso foi afetada? Se sim, por quê? |
| 14- Você ficou satisfeito (a) com a solução proposta pela Universidade? Qual sugestão você daria? |
| 15- De forma geral, como você avalia a experiência do ERE? |

Fonte: elaboração própria

A primeira pergunta do bloco visava compreender se os alunos se sentiram prejudicados com a adoção do ERE. A maioria (seis) dos alunos não considera que houve prejuízos. Outros quatro estudantes consideraram-se prejudicados. Os

prejuízos alegados estavam principalmente relacionados à preocupação com a qualidade da formação e com a baixa identificação desses estudantes com as aulas de formato assíncrono.

A2: Sim, desde o início do PLE. O ensino presencial era muito mais produtivo. Muitos professores deixaram gravação de três horas, o que desmotiva o aluno.

A7: Sim. As aulas assíncronas são praticamente um vídeo no Youtube. Você não consegue tirar uma dúvida, pedir para explicar de outro jeito. Achei muito ruim.

A10: Tive a impressão de estar estudando, mas não aprendendo como se eu estivesse em sala de aula. A base não será tão boa quanto o presencial.

Os estudantes que não consideraram ter sido prejudicados foram aqueles que demonstraram maior adaptabilidade com o ensino remoto ou consideraram ter obtido alguma vantagem com a adoção do formato.

A1: Não me senti prejudicada. Dadas as circunstâncias, o resultado foi bom. Eu prefiro presencial pela interação e pela colaboração, mas eu não me senti prejudicada.

A5: Não fui prejudicado. Eu consigo me adaptar. Isso funciona para mim, melhor do que ir todos os dias para faculdade e depois estudar muito para uma prova sem consulta.

A9: Não. Eu acho que consegui ter as condições de estudar.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre a sua relação com a tecnologia no contexto acadêmico. Ainda que a tecnologia seja uma realidade na vida de todos, no modelo presencial, os alunos conseguem minimizar sua utilização, caso desejem. No entanto, diante da adoção do ERE, o protagonismo das ferramentas tecnológicas faz com que essa opção se torne inviável. Assim sendo, perguntou-se aos alunos se eles consideraram a tecnologia um aliado ou um entrave ao processo educacional.

Todos os estudantes alegaram que a tecnologia foi um aliado, até mesmo aqueles que anteriormente relataram sensação de dispersão e desmotivação diante das telas. As opiniões convergiram para o fato de a tecnologia ter sido o instrumento que possibilitou a continuidade das aulas.

A3: A tecnologia foi aliada. Eu não daria conta de um TCC presencial. Uma chamada de vídeo, e-mail, WhatsApp, ajudam muito.

A6: Com certeza foi uma aliada principalmente pelo tempo [economizado], mas eu abriria mão dessa economia de locomoção para ter o presencial novamente.

A8: Aliado. Se não fosse a tecnologia não haveria continuidade do estudo durante a pandemia.

A10: Um aliado. Ajudou na continuidade do curso e possibilitou que eu voltasse para São Paulo.

Na pergunta de número treze, os estudantes foram indagados se, de forma geral, sentiram que a qualidade do curso foi afetada pela implementação do ERE. Todos os alunos responderam que sim, ou seja, que em suas respectivas percepções, os cursos ofertados no ERE têm uma qualidade inferior ao presencial. Os três alunos que mais falaram sobre o tema alegaram a sensação de comprometimento da capacitação acadêmica, a ausência do ambiente acadêmico e de um padrão para as aulas como os motivos principais.

A2: Sim. Metade do meu curso ocorreu no ERE. Eu acho que eu sairia mais bem capacitada e com uma carga de conhecimento maior se todo o curso fosse presencial.

A4: Sim. A universidade proporciona um espaço, um pilar de aprendizado e desenvolvimento dentro da sala de aula. [Quando estudamos de forma] *online* nós ficamos coibidos de falar durante a aula, de trocar e fazer conexões. Nossas interações foram comprometidas e o conteúdo também, principalmente durante o período de adaptação e desenvolvimento do que foi aplicado, mas também as avaliações e o fluxo da aula.

A6: Considero que a qualidade foi afetada porque no ERE cada professor adotou o seu método. A meu ver, isso influencia na perda da qualidade de aula. Não há um padrão de aula, de conteúdo. A gente tem que se virar para aprender a lidar com diferentes metodologias dos professores.

Em seguida, os alunos foram perguntados sobre o que acharam da solução apresentada pela UFRJ e se teriam alguma sugestão a fazer. Houve algumas ressalvas, mas todos os estudantes demonstraram aprovar a adoção do ERE para a continuidade das aulas durante a pandemia. Em linhas gerais, as opiniões convergiram para o fato de que, diante do cenário pandêmico, a UFRJ apresentou uma solução plausível e viável para que as aulas não fossem interrompidas por tempo indeterminado, o que traria grandes transtornos à formação e ao avanço profissional dos estudantes.

A1: Na minha percepção foi a melhor solução possível. Compreendo as dificuldades de alguns, mas considero que a solução foi acertada. Se não fosse isso, poderíamos estar ainda sem aulas o que travaria nossa formação e o avanço profissional.

A2: Eu fiquei satisfeita porque não havia outra forma. Presencialmente não era uma opção. A UFRJ fez o que precisava ser feito e tentou auxiliar os alunos. Era a opção viável. Parar por dois anos da nossa formação seria algo inimaginável.

A3: Mesmo com todos os problemas o ERE foi a melhor saída encontrada.

A6: Eu acho que a opção foi a possível. Foi bom para que a gente possa se formar. Não sabemos quando isso vai acabar.

A9: Sim achei ótimo. Eu apenas acho que deveria ser facultativo.

A10: Acho que estão fazendo o melhor que dá. Diante da dimensão da UFRJ, encontraram uma solução pertinente.

Por fim, na última pergunta, os alunos foram convidados a avaliar a experiência com o ERE. Apenas dois alunos consideraram a experiência como algo negativo. Ambos alegaram que preferem o ensino regular. Um deles apontou aspectos positivos, mas ressaltou que se deparou com percalços de infraestrutura que associados à sua percepção de formação deficitária o levaram a avaliar a experiência como algo ruim.

A6: Eu avalio como uma experiência negativa. Eu preferiria o regular.

A7: Eu avalio mal. É mais fácil se formar, mas com uma formação deficitária. Ou seja, até o lado positivo é ruim. Mesmo a flexibilização de não ir à faculdade, pouco adiantou para mim, pois estou exposto a todos os problemas de infraestrutura de outros locais. Se fosse mais organizado, por exemplo, uma plataforma fosse escolhida, o AVA, seria melhor.

Os outros oito alunos, com algumas ressalvas, avaliaram a experiência como positiva. Os aspectos mais relevantes para as respostas desses alunos parecem ter sido a economia de tempo proporcionada pelo ERE e a capacidade do formato possibilitar a continuidade das aulas mesmo em uma situação tão grave como uma pandemia.

A1: Eu avalio positivamente porque jogamos com os recursos que tínhamos. Tornou-se funcional para os alunos e foi melhor isso do que ficar sem as aulas.

A2: Eu achei positivo. Facilidade de não ter que se locomover e perder tempo no transporte. Positivo porque você pode fazer seu tempo.

A3: Eu avalio positivamente, foi necessário, mas com ressalvas quanto ao modelo de avaliação. Foi importante preservar a vida das pessoas, mas ao mesmo tempo acho que os professores deveriam ter pego muito mais leve nas avaliações. Não ter a obrigatoriedade de provas, mas foco em trabalhos. Seria melhor para todos até em termos de organização e saúde mental.

A4: Avalio positivamente, O modelo funcionou. Foi muito bom para compensar o tempo. Eu só lamento a falta do ambiente acadêmico, foi prejudicial para minha experiência na UFRJ. Um aluno de curso totalmente presencial teve uma experiência melhor.

A5: Uma montanha russa. Achei negativo o fato de ser muito dissolvido, cada professor tem determinada metodologia. Mas o saldo é positivo, eu consegui avançar no meu curso e em outros momentos da minha vida.

A8: Foi positivo. Eu achei que foi muito bom pela economia de tempo, comodidade, conforto, mas senti falta do contato humano que se materializa em apoio.

A9: Avalio positivamente. Acho que foi absolutamente necessário. Eu nem procurei me informar se foi obrigatório, eu só queria fazer. Acho que as aulas não foram feitas para esse modelo online, mas que serviu muito bem.

A10: Foi melhor assim, mas sinceramente eu não aguento mais, mas tem suas vantagens. Você está em casa, é mais fácil se organizar. Economia temporal, mas estou ansiosa pelo ensino presencial. Eu preciso ver gente.

Ao relembrarmos a afirmação de Hodges *et al* (2020) segundo a qual o principal objetivo do ERE não é recriar um grande ambiente educacional, mas sim tornar possível o acesso à educação durante uma emergência, a experiência vivenciada na UFRJ parece ter sido bem sucedida. Ainda que empecilhos de ordem tecnológica, organizacional, qualitativa e emocional tenham sido constantemente mencionados pelos estudantes, a avaliação geral é de que o modelo funcionou. O esforço conjunto entre a instituição, seus funcionários, alunos e professores fez com que o processo educacional prevalecesse mesmo diante de uma pandemia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O combate à pandemia de Covid-19, que assolou o mundo a partir do final de 2019, tem como um de seus pilares o distanciamento social. Diante dessa emergência sanitária, as aulas presenciais precisaram ser suspensas sem que houvesse alguma previsibilidade de retorno.

Perante esse cenário, a solução apresentada pela UFRJ para manter o processo educacional em curso foi a implementação do Ensino Remoto Emergencial, um sistema de aulas *on-line* no qual alunos e professores se conectam para a execução das atividades acadêmicas.

Por se tratar de um sistema emergencial, que envolve o uso obrigatório de ferramentas tecnológicas e que é realizado de forma domiciliar, o ERE possui um caráter experimental tanto para professores quanto para alunos.

Passados dois anos desde sua implementação, essa pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos alunos do curso de Administração da UFRJ sobre o Ensino Remoto Emergencial.

Por meio de entrevistas, os alunos foram questionados sobre temas relacionados ao acesso e utilização das tecnologias demandadas, organização temporal, estrutura dos cursos, assimilação de conteúdo e a fazer uma reflexão sobre a experiência com o ERE.

Os principais resultados apontam que, em diferentes graus, os estudantes se depararam com empecilhos de ordem tecnológica, organizacional, qualitativa e emocional que prejudicaram a experiência e possivelmente sua formação. Houve diversos relatos de despreparo dos professores para lidar com as tecnologias e de dificuldade de adaptação das metodologias de ensino – inclusive nos processos de avaliação. Foram também muito constantes manifestações de cunho saudosista do ensino presencial que expressaram o desgaste dos estudantes com o isolamento social. No entanto, de forma geral, a avaliação é que se as aulas tivessem sido interrompidas por tempo indeterminado, os prejuízos à formação e ao avanço profissional dos estudantes seria maior.

Assim sendo, as opiniões convergiram para a conclusão de que o modelo funcionou e que a UFRJ apresentou uma solução plausível e viável para a continuidade das aulas mesmo em uma situação tão grave como uma pandemia.

Uma limitação encontrada durante a execução desse trabalho foi de cunho bibliográfico. Por ser um tema novo, a literatura sobre ERE parece estar em processo de formação. Por isso, não foram encontrados muitos autores debatendo o tema, o que pode comprometer a sustentação teórica do trabalho.

Outra limitação desse trabalho consiste no pequeno número de participantes, o que não permite nenhuma generalização dos resultados. Ainda assim, acredita-se que a pesquisa possa contribuir como um *feedback* dos estudantes para o aperfeiçoamento do ERE na FACC e na UFRJ como um todo.

Além disso, pressupõe-se e que as respostas obtidas nessa pesquisa possam ser utilizadas para elaborar uma escala de percepção do ERE, o que seria um instrumento que permitiria um estudo quantitativo do tema, com uma amostra representativa dos estudantes da UFRJ ou mesmo de outras instituições que adotaram essa modalidade de ensino. Ademais, dada a contemporaneidade do tema e o interesse da comunidade acadêmica a seu respeito, essa pesquisa pode servir de base para trabalhos derivativos que amplifiquem as discussões sobre o ERE.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S; JUNGER,A; JESUS,G; AMARAL,L; SANTOS,M. Os desafios do Ensino a Distância e o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação. **Revista de Casos e Consultoria**. V11, nº1, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21836/13406>. Acesso em 27 fev. 2022.
- ARRUDA, E. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância (Em Rede)**, vol. 7, nº 1, Belo Horizonte, mai. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 27 fev. 2022.
- BEHAR, P. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 14 de ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo Técnico da Educação Superior 2019**. Brasília, 2021.
- BRASIL. Portaria nº544 de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 62. Brasília, jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino a Distância se confirma como tendência**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>. Acesso em 13 jul. 2021.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DUARTE, K; MEDEIROS, L. Desafios dos Docentes: As Dificuldades da Mediação Pedagógica no Ensino Remoto Emergencial. *In*: VII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Maceió, 2020.
- FERNANDES, S; HENN, L; KIST, L. O Ensino a Distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research Society and Development**, vol 9 nº 1. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7342109>. Acesso em 27 fev. 2022.
- FIGUEIREDO, S. Percurso Histórico da Educação a Distância (EAD) na formação de professores. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v.1 nº2. Brasília, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/21>. Acesso em 27 fev. 2022.
- GARCIA, V; JUNIOR, P. Educação a Distância (EAD), conceitos e reflexões. *Revista Medicina (Ribeirão Preto)*, v.48, nº3, p.209-213. Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262>. Acesso em 27 fev. 2022.
- HODGES, Charles *et al*. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em 14 ago. 2021

- HONORATO, H. O Tutor na EAD: quem é o sujeito? **Revista Triângulo**, v.9, nº2. Uberaba, 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1868>. Acesso em 27 fev. 2022.
- MARTINS, L; RIBEIRO, J. Os Fatores de Engajamento do Estudante na Modalidade de Ensino a Distância. **Revista GUAL**, Florianópolis, vol. 11 nº2 p. 249-273. Disponível em <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n2p249>. Acesso em 27 fev. de 2022.
- MARQUES, L. **Análise sobre o processo de aquisição de competências comportamentais na prática do Estágio supervisionado por alunos de Administração**. Monografia (Graduação em Administração) – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SOUZA, D; MIRANDA, J. Desafios da Implementação do Ensino Remoto. *In*: Boletim de Conjuntura. **Revista UFRR**, vol. 4, nº11. Boa Vista, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4252805>. Acesso em 27 fev. 2022.
- SOUZA, G.H; JARDIM, W; MARQUES, Y; LOPES, G; SANTOS, A; LIBERATO, L. Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n.1, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11904>. Acesso em 27 fev. 2022.
- PEREIRA, C; BIZELLI, J. Educação a Distância: Um Estudo Analítico das Políticas Públicas Governamentais com Foco no Projeto Universidade Aberta do Brasil. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v.3, nº1. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18673/gs.v3i1.14062>. Acesso em 27 fev. 2022.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Guia da UFRJ para o Ensino Remoto Emergencial**. Rio de Janeiro, jul. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação. **Resolução CEG nº3, de 17 de junho de 2020**. Rio de Janeiro, jun. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação. **Resolução CEG nº4, de 19 de junho de 2020**. Rio de Janeiro, jul. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação. **Resolução CEG nº9, de 7 de outubro de 2020**. Rio de Janeiro, out. 2020.

APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista com os Alunos

| | |
|--|---|
| Acesso tecnológico | 1-Você possui computador com internet? Se não, como fez para ter acesso às aulas? |
| | 2- Na sua casa há um espaço/ambiente silencioso para que você possa se dedicar as aulas? Se não, onde costuma estudar? |
| | 3- Você demandou os serviços de suporte material e psicológico que a Universidade disponibilizou? Caso contrário, você sabia sobre eles? |
| | 4- Você teve dificuldade de manusear a plataforma AVA e as demais plataformas escolhidas pelos professores? Se sim, como resolveu esse problema? |
| | 5- No decorrer do semestre, houve comprometimento das aulas por motivos tecnológicos (como perda de conexão, indisponibilidade da plataforma, dificuldade de manuseio pelo professor ou pelos alunos)? Você acha que isso prejudicou a qualidade do ensino? |
| Organização temporal e estrutura curricular | 6 -Você estabeleceu uma rotina de estudos? Se sim, você considera que sua rotina foi facilitada em relação ao ensino presencial? |
| | 7- Quais foram as dificuldades com as quais você se deparou no decorrer do semestre (Exemplo: Ordem emocional, tecnológica, organização temporal)? Você já sentia essas dificuldades no ensino regular? |
| | 8- Você considera que o conteúdo das disciplinas foi organizado de forma satisfatória? |
| | 9- Você acha que a assimilação do conhecimento foi maior, menor, ou igual à correspondente na sala de aula? Por quê? |
| | 10 - Você considera que os processos de avaliação foram precisos para medir o seu conhecimento? Se não, o que poderia ter sido melhorado? |
| Percepção geral do aluno | 11- Em algum momento, você se sentiu prejudicado(a) pelo sistema adotado? Em que momento? Por quê? O que acha que te prejudicou? |
| | 12- Em relação ao semestre atual, você considera que a tecnologia foi um aliado ou um entrave ao seu processo educacional? Por quê? |
| | 13- Você considera que a qualidade do curso foi afetada? Se sim, por quê? |
| | 14- Você ficou satisfeito (a) com a solução proposta pela Universidade? Qual sugestão você daria? |
| | 15- De forma geral, como você avalia a experiência do ERE? |