



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM MESTRADO EM ENSINO
ACERCA DAS AULAS REMOTAS
DURANTE PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19**

Dart Clea Rios Andrade Araújo

Lajeado/RS, março de 2023

Dart Clea Rios Andrade Araujo

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM MESTRADO EM ENSINO
ACERCA DAS AULAS REMOTAS
DURANTE PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner

Lajeado/RS, março de 2023

Dart Clea Rios Andrade Araujo

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM MESTRADO EM ENSINO
ACERCA DAS AULAS REMOTAS
DURANTE PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestra em Ensino, na área de concentração Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Cláudia Inês Horn - Examinadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Rogério José Schuck - Examinador
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Mariane Inês Ohlweiler - Examinadora
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Lajeado/RS, 02 de março de 2023

*Dedico esta Dissertação ao meu pai (in memoriam),
à minha mãe e à minha orientadora.
Sem eles eu não poderia chegar até aqui.*

AGRADECIMENTOS

As flores não poderiam ser colhidas se não fosse quem as plantassem e quem as ajudassem a regá-las. Este trabalho dissertativo também jamais seria possível se eu não tivesse quem de forma indireta me ajudasse a ter equilíbrio para escrevê-lo. Por isso, fica aqui meus agradecimentos às pessoas que foram importantíssimas nesta caminhada.

Aos meus pais, a quem já dediquei esta Dissertação.

Aos meus irmãos.

À minha família como um todo, que é minha base.

À Lucas de Souza de Sá, que me apoiou em todos os momentos.

À minha orientadora Suzana Feldens Schwertner.

À Bruna Oliveira e Natália de Oliveira.

Aos componentes da banca examinadora que tiveram o compromisso de ler este trabalho. Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado e Doutorado (PPGEnsino da Univates), por ter acolhido o projeto que deu origem a este trabalho.

Aos meus colegas do Mestrado, em especial a Paulo Henrique Vieira, Rudimaria dos Santos e Maria Cristina dos Santos.

À Profa. Dra. Mírian Reis, Diretora do Campus dos Malês, e à Profa. Elizabeth Reis, Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais - NAPE/UFBA.

Aos meus colegas da UNILAB, em especial a Reinaldo Pereira e Adelmária Ione, por me incentivarem a fazer o Mestrado, bem como à Isabela e Jocélia.

Aos meus colegas de trabalho da UFBA por compreenderem os momentos de escrita.

E, o mais importante de todos os agradecimentos: a Deus, por ter posto todas essas pessoas em minha vida permitindo a conclusão deste trabalho.

“O computador, a internet e seus congêneres definem a nova ambiência informacional e comunicacional e dão o tom da nova lógica comunicacional que toma o lugar da distribuição em massa própria da fábrica, da mídia clássica e dos sistemas de ensino presencial outrora símbolos societários” (SILVA, 2010, p. 37).

RESUMO

Historicamente, com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, temos vivenciado transformações nas mais diversas áreas da sociedade. O campo da educação é um desses espaços em que as tecnologias têm feito emergir novos comportamentos e relações com o saber. Diante da pandemia da Covid-19, presenciamos circunstâncias ainda mais relevantes desse impacto das tecnologias no ensino. As tecnologias digitais possibilitam outras formas de acesso à informação e podem fazer parte do processo de ensinar e aprender. Em virtude das circunstâncias da pandemia, as Instituições de ensino, em específico o ensino superior, precisaram se adequar para o ensino remoto. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção dos alunos de um Mestrado em Ensino de uma Universidade do interior do Rio Grande do Sul acerca das aulas remotas demandadas no período de 2020 e 2021. O estudo busca conhecer as percepções dos estudantes e trazer contribuições para o campo do ensino no âmbito da pós-graduação. Tem como metodologia a abordagem qualitativa, envolvendo o uso de questionários como instrumento de pesquisa. Para analisar os dados, faz uso da análise de conteúdo. Com os resultados deste trabalho, foram estabelecidas como categorias analíticas: A sobrecarga no ensino remoto: os limites entre o público e o privado; Aula no ensino remoto: é suficiente estar conectado?; Estar perto mesmo estando longe: as proximidades do ensino remoto; e Ensino remoto pós-pandemia: uma possibilidade que veio para ficar? Assim, conclui-se que em nível de Pós-Graduação, o ensino remoto foi percebido positivamente pelos estudantes. E que, de forma mais elaborada, pode vir a ser uma possibilidade de prática educativa complementar.

Palavras-chave: pandemia; ensino remoto; pós-graduação; estudantes.

ABSTRACT

Historically, we have faced varied social transformations due to the development of Information and Communication Technologies. Education has been one of the social spheres where technologies have brought about impact as well as emerging behaviors and relations to knowledge. Owing to the Covid-19 pandemic, we have experienced relevant circumstances of technological impact on teaching practice. Digital technologies enable other ways of accessing information, and they might be part of learning and teaching processes. In face of pandemic outcomes, educational institutions had to rearrange and move to remote teaching, especially in higher education. Thus, this research aims at analyzing perceptions of Master's students in Teaching from a countryside university in Rio Grande do Sul, Brazil, with regards to remote classes undergone in 2020 and 2021. This study seeks to identify students' perceptions and also to contribute to graduate research in the field of teaching. As for the methodology, this research is grounded on a qualitative perspective through the use of questionnaires as field instruments. Concerning data analysis, this research is based on content analysis. The following analytical categories emerged from the results: overload sensation during remote teaching; limits between public and private life; Having class in remote teaching: is it enough to be connected?; Being close while standing apart: proximities of remote education; Post-pandemic remote teaching: a possibility to be established? Therefore, it was concluded that remote education was perceived as positive by students at graduate level. In addition, if remote teaching happens to be more elaborated, it could be a possibility for complementary practices.

Keywords: pandemic; remote education; graduation; students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estado da Arte	31
Figura 2 – Escopo do primeiro artigo	35
Figura 3 – Resultados do terceiro artigo	38
Figura 4 – Resultados do quarto artigo	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e unidade de registro	52
Quadro 2 – As dificuldades do ensino remoto	56
Quadro 3 – Pontos negativos no ensino remoto	62
Quadro 4 – Pontos positivos no ensino remoto	65
Quadro 5 – Sugestões	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEP/Univates	Comitê de Ética em Pesquisa da Univates
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Ensino a Distância
GEC	Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAPED	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)	18
2.2 Cibercultura e Pandemia da Covid-19	22
2.3 Os modelos de educação	25
2.4 Estado da Arte	29
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1 Caracterização da pesquisa	43
3.2 Instrumento da produção dos dados	45
3.3 Participantes e lócus da pesquisa	47
3.4 Aspectos éticos	49
3.5 Tipologia da análise	50
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1 A sobrecarga no ensino remoto: os limites entre o público e o privado... 55	55
4.2 Aula no ensino remoto: é suficiente estar conectado?	60
4.3 Estar perto mesmo estando longe: as proximidades do ensino remoto.... 63	63
4.4 Ensino remoto pós-pandemia: uma possibilidade que veio para ficar? ... 68	68
5 CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	87
APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional	88
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	89

1 INTRODUÇÃO

Principio este trabalho por recorrer a fragmentos da minha trajetória acadêmica como discente e profissional. Por isso, relembro que, durante a minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sempre estive atrelada ao convívio com as tecnologias digitais. Durante esse curso, fui pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). Nele, dediquei-me durante alguns anos ao estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto da educação.

De 2005 a 2009, sob orientação do Prof. Nelson Pretto, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vivenciei os caminhos da pesquisa em minha formação. Em 2006, com o projeto intitulado “Educação, Mídias e *Software* Livre”, aprofundei-me em estudos sobre rádio e televisão, especificamente no que diz respeito às possibilidades e desafios postos à educação com a digitalização dos sinais desses meios, assim como sobre a relevância dos usos de *softwares* livres.

Concluído o primeiro ano de PIBIC, fui inserida em um novo projeto e conseqüentemente numa nova bolsa, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), com o projeto intitulado “Políticas Públicas Brasileiras em Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação: superando as tecnologias educacionais”, também sob a orientação do professor Nelson Pretto.

Já de 2007 a 2009, concentrei-me em uma análise sobre o que indicavam as pesquisas financiadas pelo Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), no que tange às políticas públicas a respeito da Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. A pesquisa teve por objetivo investigar como a academia brasileira vinha percebendo as políticas públicas em implantação nos

últimos anos, focando o olhar, como já mencionado, no campo de interseção da educação com as tecnologias de informação e comunicação.

Aliado ao processo de pesquisa, participei de seminários, cursos de extensão e atividades diversas que enriqueceram meu currículo acadêmico. Ainda no GEC, fui contemplada com uma bolsa de estudos de intercâmbio cultural na Suécia, concedida pelo Programa Bilateral Linnaeus – Palme, em acordo estabelecido entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Department of Mathematics, Technology and Sciences Education na Umeå University.

Também durante o curso de Pedagogia, fui monitora de diversas disciplinas/componentes curriculares, tais como: Educação, Comunicação e Tecnologias, Introdução à Informática no Ensino e Polêmicas Contemporâneas. Além das citadas, também no Curso de Formação de Professores – Licenciatura Especial em Química da UFBA e na Licenciatura do Campo.

Diante disso, a pesquisa científica sempre esteve presente em minha trajetória acadêmica e foi de grande relevância para minha formação, bem como para experiências que sucederam após a formatura em Pedagogia. Assim, já graduada, especializei-me em Educação de Jovens e Adultos e cursei o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e também o curso de Bacharelado em Direito, ambos na UFBA. Nesse trajeto, ainda atuei como mediadora em cursos de Especialização em Modalidade de Educação a Distância, durante os anos de 2010 e 2012.

A motivação em cursar o Mestrado era um sentimento existente desde que saí do curso de Pedagogia. No entanto, após a graduação, posterguei a realização desse desejo devido à necessidade de ser incluída no mercado de trabalho. Esse acontecimento ocorreu devido a um sonho maior: tornar-me servidora pública. Sendo assim, por alguns anos dediquei-me aos estudos para concursos, sem deixar de lado a expectativa de um dia retomar à universidade para fazer uma pós-graduação *stricto sensu*. Em meados de 2015, fui nomeada servidora pública na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Em 2021, fui redistribuída para a Universidade Federal da Bahia, na qual atuo no Núcleo de apoio à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Em julho de 2020, tentei a seleção do Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates) e, embora as aulas tivessem iniciado em janeiro de 2021, só fui convocada em abril do mesmo ano, tendo em vista a pandemia da Covid-19, mas, mesmo assim, foi uma oportunidade que me deixou bastante motivada a estudar.

Diferente do contexto em que estava acostumada a vivenciar, fui surpreendida por aulas no método virtual, ou melhor, com o ensino remoto emergencial. Este contexto exigiu inúmeras modificações no cotidiano; assim, devido à necessidade de adoção das medidas sanitárias e distanciamento social, o Estado regulamentou que durante o período de pandemia as aulas ocorressem por meios digitais.

Diferente do ensino a distância (EaD), o ensino remoto recomenda a transmissão em tempo real das aulas que se complementam com atividades assíncronas. Nessa modalidade, o professor interage com os alunos simultaneamente, nos mesmos horários em que ocorreria na aula presencial, o que significaria manter a rotina em ambiente virtual.

Sendo assim, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, vivenciei na prática a experiência das aulas de forma remota, o que fez surgir o interesse em pesquisar como os alunos percebiam as aulas nesse formato de ensino.

Era dezembro de 2019, quando um novo vírus, denominado de SARS-CoV-2, responsável pela doença do coronavírus (COVID-19), foi descoberto pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Trata-se de uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 e, segundo a OMS, foi detectada pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, posteriormente se propagando rapidamente por outros países do mundo.

Seus primeiros casos no Brasil datam de março de 2020, mesmo período em que a Covid-19 passou a ser caracterizada pela OMS como uma pandemia, motivo pelo qual se fez necessária a adoção de medidas de saúde pública para mitigar as taxas de mortalidade. Dentre elas, o isolamento social também foi adotado para promover o distanciamento físico entre as pessoas, fazendo com que todo o mundo se reorganizasse, impactando setores em seus diversos aspectos, inclusive atingindo a educação.

A pandemia da Covid-19 alterou não só nossa forma de convivência – a exemplo, a rotina de trabalho passou a ser *home office* (escritório de casa), as relações humanas foram distanciadas –, como se fez necessário o uso de máscaras e a higienização constante das mãos. Esses acontecimentos afetaram a educação, à medida que a adoção do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se fez essencial para viabilizar o ensino.

Em março de 2020, foram emitidas pelo Ministério da Educação as Portarias

de nº 343/2020 (BRASIL, 2020a)¹ e 345/2020 (BRASIL, 2020b)², que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, conseqüentemente, modificando os calendários escolares.

Com a substituição de aulas presenciais por meios digitais, passou-se a verificar inicialmente a possibilidade do ensino remoto emergencial, que gradualmente foi dando margens às discussões como ensino online³ e ensino híbrido. Instituições de ensino de todo o mundo tiveram de se adequar para dar continuidade ao ano letivo. Além desses fatores, os professores foram demandados a uma reinvenção diária, e cada Instituição passou a adotar uma forma e metodologia de ensino, a fim de suprir a ausência do presencial.

Do mesmo modo, a Univates adotou as aulas remotas, e como aluna do Mestrado em Ensino tive a oportunidade de vivenciar na prática a adesão das aulas virtualizadas, de maneira síncrona, substituindo-se a presença física. Um contexto que se tornou bastante desafiador a todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional; no entanto, ao mesmo tempo promissor, ampliando os usos das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem.

Alguns impasses também foram fortalecidos, tais como:

[...] a suspensão das aulas presenciais ocorreu num momento em que o processo de expansão de matrículas e de inclusão de pessoas com desvantagens socioeconômicas no ensino superior brasileiro (pobres, pretos ou pardos, indígenas etc.) desacelerava. A pandemia da Covid-19 não criou as desigualdades educacionais no ensino superior brasileiro, mas contribuiu para seu fortalecimento (PIRES, 2021, p. 85).

A pandemia veio acirrar processos de fortalecimento de desigualdades sociais, que já estavam em curso. Verificou-se um aumento da evasão no Ensino Superior privado. Segundo dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil, do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP), “o número de estudantes fora das universidades e faculdades aumentou de 30% em 2019 para 35,9% no ensino presencial em 2020; e de 35%, em 2019, para 40%, no

¹ Portaria nº 343/2020: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

² Portaria nº 345/2020: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>

³ Embora de acordo com a normatização do Vocabulário da Língua Portuguesa (VOLP), versão 2021-2022, se utilize “on-line” e “online” com e sem hífen, neste trabalho uso o termo sem hífen (online), tomando Santos (2009) como referência, e sem letra itálica, considerando-a como palavra inglesa já aportuguesada; com exceção de citações diretas de autores quando trazem sua apresentação de modo diferente.

ensino a distância, em 2020” (LIN, 2021, texto digital).

Ainda, segundo Pires (2021), as atividades remotas alteraram profundamente as relações de ensino e de aprendizagem, impondo um novo ritmo de trabalho, muito mais intenso, acelerado e extenuante para os docentes. No que tange às relações entre alunos, observaram-se alterações em suas rotinas, a perda de relações presenciais entre colegas, o que fez também surgir ansiedade, depressão e incertezas.

E ao falar da tecnologia, cabe destacar que poucos tinham acesso ao computador, no entendimento de Pires (2021, p. 94):

Em relatório produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), utilizando dados da PNAD de 2018 sobre o tema da Tecnologia da Informação e Comunicação, indicou que somente 41% dos domicílios do Brasil possuíam computador e 12,5%, tablet. A pesquisa ainda mostra que 20% dos domicílios não têm acesso à internet. Em 99,2% dos domicílios que possuem acesso à internet, este era feito pelo celular. Já os computadores, mais adequados às aulas remotas, eram acessados em somente 48% das residências com acesso à internet. É preciso indicar que este acesso varia de maneira muito significativa quando se considera a renda *per capita* do domicílio. O acesso ao computador e à internet estável, por exemplo, diminui significativamente quando se consideram os domicílios mais pobres. A ideia de que todo mundo está conectado e com equipamentos e serviços adequados para as aulas remotas mostrou-se muito desigual durante a pandemia.

É nesse contexto de desigualdades e por meio da experiência com as aulas síncronas na Universidade do Vale do Taquari – Univates, bem como da relevância do conteúdo e da carência de produções acerca das aulas remotas no ensino superior de pós-graduação em período de pandemia, que surgiu o diferencial de estudar sobre a temática, e, principalmente, sobre as percepções dos estudantes quanto à substituição de aulas presenciais por aulas em contexto digital.

Considerando as experiências compartilhadas entre os estudantes, motivei-me a realizar esta investigação, com o objetivo de responder a este **problema de pesquisa**: quais as percepções dos estudantes do Mestrado em Ensino da Univates, que estudaram de forma virtual nos anos de 2020 e 2021, quanto às aulas remotas?

Nesse sentido, o **objetivo geral** do trabalho é este: analisar a percepção dos alunos do Mestrado em Ensino da Univates acerca das aulas remotas ocorridas no período pandêmico de 2020 e 2021. E seus **objetivos específicos** são os seguintes:

- a) identificar as principais dificuldades e pontos negativos enfrentados pelos discentes;
- b) conhecer os aspectos positivos do ensino por meio remoto;

- c) elencar, a partir das percepções dos discentes, pontos que sejam relevantes para o aprimoramento do ensino remoto da Pós-Graduação.

O tema de pesquisa surgiu principalmente em meio às reflexões construídas durante o componente curricular de Estratégias de Ensino I, realizada por intermédio de aulas remotas, ao longo do curso de Mestrado em Ensino (Univates).

O estudo busca conhecer não só as percepções dos estudantes do Mestrado em Ensino da Univates acerca das aulas remotas nos períodos de 2020 e 2021, mas também trazer contribuições, ajudando a Universidade em geral a pensar em modos diferentes de conceber o ensino na Pós-Graduação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo do referencial teórico, serão trabalhados conceitos fundamentais para a discussão que se pretende fazer na presente pesquisa. Para tanto, além de uma revisão histórica e contemporânea sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), discorrerei sobre a cibercultura e conceituarei as formas de ensino adotadas na atualidade e inclusive na pandemia, finalizando com um estado da arte do referido objeto de estudo.

2.1 Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

Nota-se que a evolução tecnológica que envolve o mundo, as organizações e as pessoas, vem ganhando espaço nas instituições sociais e políticas por potencializar resultados na sociedade e melhorar a qualidade de ferramentas para o desenvolvimento científico-tecnológico. Por consequência, atingiu, nos últimos anos, todas as atividades humanas, favorecendo uma livre e rápida circulação de informações e conhecimento.

Sob tal visão e entendimento, cabe, portanto, entender o percurso histórico, sendo que os conceitos que envolvem as TICs são essenciais para o percurso desta pesquisa.

Vale dizer que o termo tecnologia ganhou força a partir da Revolução Industrial, sendo interpretado de diversas maneiras e por diferentes áreas do conhecimento. É importante compreender que a tecnologia, segundo Kenski (2003, p. 15):

[..] está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, deslocarmo-nos para diferentes lugares e divertirmo-nos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, painéis,

fogões, fornos, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência: a alimentação.

Nossa forma de viver na atualidade dificilmente seria possível sem o uso dessas tecnologias, que vão se destacando após revoluções industriais “[...] desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia” (KESNKI, 2003, p. 17).

Como mudança na história da humanidade, a primeira revolução industrial foi marcada pela criação de máquina de fiar e da criação de máquinas locomotivas (trem, barcos a vapor). Já a segunda revolução foi marcada por invenções, dando destaque para a energia elétrica, o uso do motor de explosão mediante uso do petróleo, os corantes sintéticos e o telégrafo que estimularam a exploração de novos mercados e a aceleração do ritmo industrial.

Findado o período da segunda revolução industrial, com o amplo desenvolvimento da energia e dos sistemas de comunicação, evoluiu-se para a terceira revolução industrial, conhecida como revolução digital. Seu marco se deu entre os anos de 1950 e 1970 e se caracterizou pela introdução da eletrônica e tecnologia da informação, pela qual fez com que melhorasse a qualidade do comércio exterior, já que a comunicação entre instituições, pessoas e governos se tornou eficaz.

As TICs se tornaram fundamentais para o progresso humano, sendo hoje essencial para a educação, comunicação, administração, gestão e demais áreas. Hoje, na quarta revolução industrial, há as inferências da robótica, inteligência artificial, realidade aumentada, big data⁴, nanotecnologia, impressão 3D, biologia sintética e a chamada internet das coisas que tomaram todos os espaços educacionais, de gestão e sociais vividos pela sociedade humana (COSTA, 2017).

Tomando a temática das tecnologias da informação, passo então a conceituá-las. Utilizando tanto a expressão ‘tecnologia da informação’ (TI), quanto ‘tecnologia da informação e comunicação’ (TIC), conceitos similares; no entanto, adotadas de formas diferentes por autores aqui citados.

Segundo Batista (2004, p. 59), “Tecnologia de Informação (TI) é todo e qualquer dispositivo que tenha a capacidade para tratar dados e/ou informações, tanto de forma sistêmica como esporádica, independentemente da maneira como é aplicada”. Tal

⁴ Big data: conjuntos de dados que precisam ser processados e armazenados.

visão também pode ser compreendida por Castells (2006) ao descrever a Tecnologia da Informação como um conjunto expressivo de maquinário capaz de assimilar, entender e contextualizar informações em tempo ágil.

Já para Laudon e Laudon (2004), o conceito de TI deve ser compreendido como um conjunto formado por *hardware* e *software*, que são utilizados para coletar, processar, armazenar, disseminar informação, sendo um suporte na tomada de decisões; ou seja, trata-se de um aparato físico, fundamentalmente eletrônico (indiferente de sua natureza) que é capaz de processar, entender, qualificar e reproduzir informações, decisões e outras demais atividades, com e/ou sem a ação do homem, direta ou indiretamente, a partir de um conglomerado algorítmico chamado de *software*.

No mesmo campo, Pinto (2004) contextualiza as TICs como a consequência da fusão das telecomunicações, da informática e das mídias eletrônicas que servem de mediadoras do processo educacional como um todo. Sendo, assim, um alinhamento de ferramentas eletrônicas juntas em um único sistema potencializando todas as atividades desenvolvidas por uma máquina, tanto no ambiente virtual, quanto no real. Suas visões concordam com as de Kenski (2003, p. 106), a qual conceitua as TICs como:

Conjunto de conhecimentos e princípios que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, com capacidades infinitamente superiores aos antigos processos maquinários e aos equipamentos de utilização monocrática.

Para Plactha (2013 *apud* MORAES; PAIVA; TEIXEIRA, 2019, p. 12889), as tecnologias da informação devem ser entendidas a partir de seus objetivos, como:

Apoiar os processos de negócio, garantindo sua continuidade; auxiliar na tomada de decisões; aumentar a produtividade; otimizar a troca de informações internas e externas; garantir a segurança das informações; buscar novos negócios; e muito mais, 'maximizar o negócio'. Para que isso se consolide, é importante que a estratégia de tecnologia da informação esteja alinhada ao planejamento estratégico da organização.

E quando falamos em objetivo, Gil (1999, p.14) compreende os sistemas de informação como: "um conjunto de recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros agregados segundo uma sequência lógica", os quais têm o objetivo alinhado de processar dados e a correspondente tradução de informações que chegam por seus sistemas de comunicação, sendo esta sua função essencial: processar e otimizar.

Assim sendo, as atividades fundamentais das TICs vão além das básicas industriais e comerciais ou políticas, e adentram no campo do desenvolvimento humano, seja no caráter propriamente tecnológico (que cientistas, civis e militares trocam informações científicas ao redor do mundo sem locomoção), seja no desenvolvimento sustentável, ao trazer informação e conscientizar a sociedade sobre todas as atividades que realiza.

Para Pereira e Fonseca (1997, p. 239): “a tecnologia da informação surgiu da necessidade de se estabelecer estratégias e instrumentos de captação, organização, interpretação e uso das informações.” Já Coelho (2016) afirma que as TICs assumem papéis sociais no mundo contemporâneo, ao potencializar um acesso efêmero e eficaz à informação e ao conhecimento, acabando por produzir indivíduos sociais, os quais debatem, interagem e se conectam todos os dias sobre todos os assuntos.

Portanto, a partir dos entendimentos dos autores, a definição ampla e própria de TIC aceita e abre espaço para caracterizá-las como computadores, software, redes de comunicação eletrônica pública e privada, rede digital de serviços, tecnologia de telecomunicações, protocolos de transmissão de dados e outros serviços, transações corporativas, redes de comunicação/telecomunicações avançadas, produção e desenvolvimento de satélites comerciais ou não comerciais, dentre outros (LAUDON; LAUDON, 2001; LAUDON; LAUDON, 2004). O foco central se faz, portanto, nos seus objetivos e atividades, como um devido conceito principal, e não propriamente na sua estrutura física

Dessa forma, o uso das TICs está em todos os subsistemas de uma sociedade, desde componentes de industrialização até áreas básicas de saúde e educação. Sua utilização é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. Partindo desse entendimento, após essa explanação, é necessário abordar sobre as questões relacionadas à cibercultura e o processo de ensino, fruto do desenvolvimento das TICs ao longo da história da sociedade, pois são essenciais para pensar a sociedade atual. Todos esses aspectos serão abordados no próximo subcapítulo.

2.2 Cibercultura e Pandemia da Covid-19

Com o desenvolvimento das TICs vivenciamos as transformações nas mais diversas áreas da sociedade. O campo da educação é um desses espaços em que as tecnologias têm feito emergir novos comportamentos e relações com o saber (LÉVY, 2010).

Percebe-se que o ambiente eventualmente interativo, colaborativo e descentralizado da internet tem aberto elementos inéditos e criativos na dinâmica da produção do conhecimento. Lévy (2010) afirma que reflexões sobre o futuro dos sistemas de educação e formação na cibercultura devem ser instituídas por meio de uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber, em que pese sua primeira constatação se refira à velocidade da aparição e renovação dos saberes e *savoir faire*. Para o autor, parte da transação de conhecimentos não deixa de crescer e tudo isso numa velocidade sem precedentes.

Diante da pandemia da Covid-19, professores, educadores e o sistema educacional presenciaram circunstâncias relevantes desse impacto das tecnologias no ensino. As tecnologias digitais favoreceram outras formas de acesso à informação, bem como novos estilos de adesão ao conhecimento. Nessa perspectiva, reflete-se aqui acerca do ensino e da aprendizagem no contexto da cibercultura, tendo como finalidade enveredar para a discussão acerca do ensino remoto. Para tanto, é importante resgatar os conceitos de ciberespaço e cibercultura, pois auxiliam na compreensão sobre como o objeto de pesquisa estudado se apresenta na atual conjuntura.

Para Santaella (2003), o ciberespaço se consolidou como nome genérico para se referir a um conjunto de tecnologias diferentes, todas tendo em comum a habilidade para simular ambientes a partir dos quais humanos podem interagir. Entretanto, o termo *cyberespaço* surge em 1984, com o livro “*Neuromancer*”, de ficção científica, do autor americano-canadense Willian Gibson, que designava, na época, um ambiente artificial pelo qual trafegavam dados e relações sociais de forma indistinta. Esse escritor descreveu o ciberespaço como:

[...] uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados, em todas as nações, por crianças que estão aprendendo conceitos matemáticos... uma representação gráfica de dados de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade impensável. Linhas de luz alinhadas no ar, no espaço da mente, aglomerados em constelações de dados. Como luzes da cidade se afastando (GIBSON, 2008, p. 69).

A visão de ciberespaço gibsoniana é de um lugar incerto, afastando-se das concepções que mais tarde vieram a se estabelecer com teóricos pós-modernos, como Lévy (2010) – que toma o conceito como um espaço libertador e utópico. Para esse autor, o ciberespaço é definido como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, o qual se contextualiza no surgimento das TICs e da consolidação de um cenário informacional, comunicacional e social. O termo ciberespaço especifica, diretamente, “[...] não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p. 17).

O ciberespaço é, então, a relação social mediada e marcada pela presença das tecnologias informacionais. Dialogando com Silva (2010, p. 38): são “[...] esses modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet”. Lévy (2010) compreende ainda que o ciberespaço é composto não apenas de informações, mas dos seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Nessa perspectiva, Silva (2010) destaca serem os modos de vida mediados pelas tecnologias.

Outro autor que também aborda sobre o ciberespaço em seus escritos é Lemos (2020, p. 137), definindo-o como: “[...] um ambiente mediático, como uma incubadora de ferramentas de comunicação; logo, como uma estrutura rizomática, descentralizada, conectando pontos ordinários, criando territorialização e desterritorialização sucessivas”. Assim, ciberespaço trata-se de um ambiente virtual e seu mundo envolto; melhor dizendo, um espaço de experimentação da subjetividade, que nos possibilita alçar voos enquanto navegamos neste ambiente.

Já Rosnay (1997) define o ciberespaço como um mundo virtual onde se manifestam as informações trocadas pelas pessoas nas redes de comunicação. Dizendo-se de outro modo: o mundo da internet é um ciberespaço que: “cria as condições de uma nova cidadania eletrônica. Uma nova forma de relação entre os homens, oportunidades culturais, comerciais ou de pesquisa, uma nova forma de competição” (SANTAELLA, 2003 *apud* PINTO; SILVA; SILVA, 2017, p. 3). Em outros termos, constitui-se como um espaço virtual de troca de informações entre pessoas e, respectivamente, trocas culturais que ocorrem por meio da permissão de acesso a

distância de diversos recursos, mediados por tecnologias. Schuck *et al.* (2013, p.34), nesse sentido, expressam:

O ciberespaço permite o acesso a distância de diversos recursos do computador, transferir (*upload*) ou baixar (*download*) informações, trocar correspondências em tempo real (*e-mail, facebook, twitter*), participar de conferências eletrônicas, fazer trabalhos colaborativos através de *softwares* como os *groupwares*, ter uma segunda vida social (*Facebook, Twitter, Second Life*), ou seja, possibilita uma 'vida virtual'.

Santaella (2003, p. 103) assume que:

É dentro desse espaço incorpóreo de bytes e luzes, paradoxalmente também tecido com os mesmos sentimentos vibrantes que movem nossas vidas, tecido tramado pela esperança e expectativa das buscas, pela frustração dos desencontros e pela satisfação das descobertas que surgiu aquilo que vem sendo chamado de cibercultura, uma cultura que se desenvolve de modo similar a novas formas de vida numa sopa biótica propícia.

Uma cultura de natureza essencialmente heterogênea e descentralizada, sendo que é a partir desse movimento que se percebem alterações nos mais diversos setores da sociedade. Tendo em vista haver uma diversidade de perfis, além da dinamicidade das TICs, verificam-se alterações projetadas no ramo da educação.

Ao se referir ao ensino, há uma quebra da educação linear que vinha sendo proposta, havendo, assim, uma mudança significativa de como a aprendizagem passa a ser efetivada na cibercultura. A ideia de espaço próprio para a aprendizagem é rompida pelo ciberespaço, passando a acontecer em qualquer lugar e em qualquer tempo, sendo esta uma das características da cibercultura. A relação humana com o espaço e com o tempo passam a ser vivenciados numa velocidade jamais observada. Inclusive com os saberes, convertendo em espaço de fluxos, criando e desfazendo verdades, competências e habilidades.

A cibercultura, para Lévy (2010), é a definição de um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. Ou seja, refere-se não apenas ao instrumento técnico, mas também às relações humanas e suas interações. Já Santos (2010) compreende a cibercultura como a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais, a qual traz em si novas práticas no campo da educação e da sociedade, promovendo novas possibilidades de socialização, bem como de aprendizagem.

Sendo assim, potencializadas a partir do uso dos dispositivos móveis, o ensino e a aprendizagem deixam de ser vinculados a espaços físicos, para entrar em contato com ambientes digitais. O que não significa dizer que ocorram apenas no online.

Segundo Cordeiro (2014, p.133): “[...] a cultura digital faz-se rizoma, alastrando-se, criando redes *on* e *offline*, onde relações são estabelecidas e onde construímos e reconstruímos a realidade social e nossos cotidianos”. Nesse contexto, novas formas de relação com o conhecimento são criadas:

Do ponto de vista da cibercultura propugnada por Lévy (1999), o que se torna relevante não é apenas a maneira como se dá a transmissão do conhecimento, se de forma presencial ou remota, mas a quebra do paradigma educacional que se dá no ciberespaço, marcada pela troca não linear de saberes, dialogicidade e construção colaborativa (MAGALHÃES *et al.*, 2020, p. 5).

A partir de agora, para Lévy (2010), deve-se, portanto, preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, em fluxo contínuo não lineares, que se reorganizem de acordo com os objetivos ou os contextos, cada um ocupando uma posição singular e evolutiva. O ciberespaço é, assim, local democrático onde há espaço para aprendizagem para todo o estilo de aluno e saber ou conhecimento.

No que diz respeito à mediação no ensino, passa a ocorrer a partir de um ambiente não mais definido “[...] pela centralidade da emissão, como na mídia tradicional (rádio, imprensa, televisão) baseados na lógica da distribuição que supõe concentração de meios, uniformização dos fluxos, instituição de legitimidades” (SILVA, 2010b, p. 38). O ensino deixa de ser limitado a um livro, por exemplo, assim como se torna possível adicionar, retirar e modificar conteúdos a qualquer momento. Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processo síncrono e assíncrono, multissensorialidade e multidirecionalidade (LEMOS, 2002; LÉVY, 1999 *apud* SILVA, 2010a). Para Santaella (2003), dentro desta visão, é uma cultura heterogênea, descentralizada, reticulada, baseada em módulos autônomos.

A seguir há a discussão acerca dos modelos de educação que estão em diálogo com a ideia de ensino remoto, foco deste estudo.

2.3 Os modelos de educação

Neste subcapítulo, trabalho conceitos e possíveis diferenças sobre ensino remoto, educação a distância e educação online. Nesse sentido, inicio pela visão de Santos (2020), a qual deixa claro que ensino remoto não é educação a distância e muito menos educação online. Sendo assim, é preciso ir ao cerne da questão, pois a educação a distância, segundo o art. 1º do Decreto nº 9.057/2017, é o que segue:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, texto digital).

Observa-se que no conceito de Educação a Distância (EaD) estão presentes características como: a separação entre professor e aluno no espaço e/ou no tempo e também a metodologia a ser utilizada, assim como o papel de diferentes agentes e instrumental tecnológico. Isto é, trata-se de um ensino flexível, o qual tem como amparo um material pré-produzido, elaborado sem sincronicidade entre professor e aluno e que permite ao aluno estudar em lugares e tempos diversos. Assim, a mediação pedagógica ocorre apoiada em recursos tecnológicos de informação e de comunicação e requer um planejamento, tal como é expresso por Castro e Queiroz (2020, p. 7):

Entendemos que a mediação didático-pedagógica na EaD requer um planejamento de ensino necessariamente apoiado por tecnologias digitais adequadas aos objetivos de aprendizagem onde o processo de construção do conhecimento acontece por meio de conexões estabelecidas entre todos os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem. Esse planejamento, portanto, não se dá de forma pontual, mas deve acontecer em uma perspectiva integral e contínua.

A EaD caracteriza-se pela flexibilidade no ensino, com relação ao modo e formato de aplicação. Nessa modalidade, pode haver contato visual e interação entre discentes e docentes ou não. Além disso, é intermediada por um tutor a distância ou presencial. Os primeiros registros de atividade em EaD no Brasil, conforme Alves (2011), datam de 1904 por meio de um curso voltado para datilógrafos e de correspondências, que logo se tornou uma prática do século XX. Naquele período, a EaD era viabilizada por meio de tecnologia de imprensa, do papel e do serviço dos correios. Com o surgimento de tecnologias de áudio e de vídeo se modificou para o uso de discos, fitas de áudio e de vídeo, e no final do século XX, alterando-se para a mediação por meio do computador, surgindo, conseqüentemente, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como são conhecidos hoje. Essa modalidade de ensino sempre foi vista com preconceito, como se fosse uma educação de segunda categoria, no entendimento de Paiva (2020, p. 61):

Para os preconceituosos, a educação de verdade sempre foi aquela feita em uma escola com salas de aula de quatro paredes, com o professor na frente,

em sua mesa, ou escrevendo em um quadro, e os alunos sentados nas carteiras enfileiradas de olho no professor. Educar é sinônimo de professor falando e alunos perguntando apenas quando autorizados pelo professor.

O preconceito sobre a EaD decorre da pouca interação entre as Instituições e os alunos, o que, ainda para Paiva (2020), com o avanço das tecnologias digitais e as novas possibilidades de interação mediadas pelo computador, fez surgir a tentativa de “cancelar” a sigla EaD e substituí-la pela expressão *Educação on-line*. No artigo, a autora reflete sobre os termos da Educação a Distância, Ensino *on-line* e Ensino Remoto Emergencial e defende que os nomes mudam como forma de combater o preconceito contra qualquer forma de ensino que não seja o presencial. A opção dessa autora pelo verbo cancelar se deve ao fato de ele estar sendo usado nas redes sociais como uma forma significativa de julgamento e exclusão. Ela acrescenta que quem opta por cancelar o termo EaD endossa as críticas sobre esse tipo de ensino:

Os defensores da distinção entre EaD e ensino *on-line* enfatizam o fato de o último poder contar com ambientes virtuais onde são compartilhados vários tipos de recursos (vídeos, textos, imagens, animações, enquetes, avaliações, exercícios com resposta automática, plataforma para escrita colaborativa etc.) e oportunidades de interação (fórum, *chat*, *e-mail*) com colegas e professores de forma síncrona e assíncrona de qualquer lugar com acesso à internet (PAIVA, 2020, p. 62).

Nessa linha de interpretação, a educação online permite a interatividade – e a aprendizagem colaborativa – que faz com que o aluno aprenda, não só com o material apresentado, mas com a interação síncrona ou assíncrona com outros sujeitos envolvidos: professores, tutores e colegas. Em contrapartida, Santos (2005, p.111) foca que “a educação *online* cessa e transforma, em igual, o conceito de distância, e quando bem apropriada por cursistas e professores, a educação *online* deixa de ser EaD para ser simplesmente educação”. Esta ainda assume em sua tese que a educação *online* não é apenas uma evolução da Educação a Distância, mas um fenômeno da cibercultura, que promove novas possibilidades de aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, em casos específicos da educação formal, pelos AVA.

Na compreensão de Moran (2003, p. 41): “[...] a educação *online* pode ser definida como um conjunto de ações de ensino-aprendizagem por meio de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”. O estudioso acrescenta que esse tipo de educação abrange desde cursos completamente virtuais, sem contato físico – transitando por cursos semipresenciais – até cursos presenciais com atividades suplementares fora da sala de aula, pela internet, sendo que “[...] a Educação a Distância é um conceito mais amplo que o da educação *online*” (p. 41).

Aberta esta discussão acerca da educação online e da Educação a Distância, surge a pandemia da Covid-19, a qual, com a necessidade de se obedecer aos protocolos de distanciamento físico e social, demandou uma migração dos sujeitos do sistema educacional para os AVA, assim como a migração das formas de ensinar para a mediação via internet, vindo, conseqüentemente, a se chamar de ensino remoto emergencial (ERE):

Tais práticas de ensino, mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação, foram apontadas como soluções aligeiradas a garantir a 'continuidade' dos ritos escolares e acadêmicos no decorrer da pandemia, quase sempre ignorando a necessidade de se compreender a heterogeneidade dos acessos e das formações imprescindíveis para o bom funcionamento dessas 'soluções' (NOLASCO-SILVA; BIANCO; DELGADO, 2020, p. 350).

De acordo com Hodges (2020 *apud* RONDINI; DUARTE; PEDRO, 2020, p. 43) o ensino remoto emergencial difere da modalidade de EaD, pois esta "conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas online". O ensino remoto visa a ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares desenvolvidos presencialmente, tratando-se de uma alternativa passageira que Instituições educacionais encontraram para minimizar os impactos das circunstâncias da crise provocada pela pandemia da Covid-19 na educação. Explicação de Behar (2020, p.2) esclarece sobre o ensino remoto emergencial:

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é substituída por uma presença digital numa aula online, o que se chama de 'presença social'. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. E como garanti-la? Identificando formas de contato efetivas pelo registro nas funcionalidades de um AVA, como a participação e discussões nas aulas online, nos feedbacks e nas contribuições dentro do ambiente.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, as mudanças no sistema educacional ocorreram de forma repentina e em caráter emergencial, sem que os professores estivessem preparados para adaptação das suas aulas presenciais para as plataformas online, deixando conseqüências, como se afirma:

O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em

rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, texto digital).

Foi um dos maiores desafios para a educação, momento em que professores estavam despreparados para a condução de ações que pudessem de forma imediata minimizar os impactos da pandemia sobre os alunos e o ano letivo. Foi preciso redesenhar uma forma de transmitir o conteúdo aos alunos sem prejudicar a necessidade do distanciamento físico. Para tanto, contou-se com a cooperação e a interação dos alunos, em todos os níveis de ensino e aprendizagem.

De acordo com Santos (2020), a metodologia precisou ser repensada para que o viés da comunicação docentes/alunos/alunos fosse mantido e expandido. Nesse sentido, foi necessário repensar um novo modo de ensinar. Coradini (2020) ressalta que as interfaces de comunicação síncrona e assíncrona se tornaram as grandes aliadas do movimento. Os processos de ensino passaram a ser efetivados sem contato físico, sendo conduzidos no campo virtual. Dessa forma, em havendo uma ruptura da presencialidade em sala de aula para os meios digitais, houve reflexos em debates acerca da Educação a Distância, ensino remoto e educação online.

Nesse contexto, professores e alunos tentam sobreviver a uma demanda de ensino muitas vezes massiva e unidirecional. Problema que não é oriundo exclusivamente da Covid-19, mas entendido e praticado por Instituições de ensino há muito tempo. Ou seja, as aulas remotas colocam em perspectiva ainda mais a necessidade de transformações no ensino, oferecendo pistas importantes para essas novas mudanças, o que demonstra que o momento se torna promissor para inovações na educação, não só no que dizem respeito aos professores, que não serão mais os mesmos, mas também aos alunos após o ensino remoto.

2.4 Estado da Arte

Percorrida a discussão acerca da cibercultura e dos impactos que a pandemia da COVID-19 trouxe para o ensino, bem como aspectos das aulas remotas, educação a distância e ensino online, neste subcapítulo apresento uma revisão de literatura composta por publicações acadêmicas desenhadas nos últimos dois anos.

O objetivo deste levantamento é compreender como está sendo estudada a temática do ensino remoto no período da pandemia. Para o levantamento realizei uma

pesquisa no dia 20/06/2022 no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta plataforma indexa e disponibiliza o conteúdo das produções acadêmicas, sendo que a escolha se deu devido à relevância deste portal no campo acadêmico brasileiro, um dos mais reconhecidos para validações nacionais e publicações internacionais em diversas áreas.

Para a pesquisa inseri as seguintes palavras-chave principais: “Ensino Remoto” AND “Pós-Graduação”, com filtro de dois anos (2020-2022), o período até o momento de pandemia. Os descritores secundários de uma segunda busca, "Pós-Graduação" AND "Estudante" OR "Pós-graduação" AND "Pandemia" não retornaram resultados além dos apresentados. Inicialmente, houve 330 resultados, caindo para 228 quando considerados somente artigos. Selecionados o campo de filtro de artigos, na busca de pesquisas apenas relacionadas com educação, práticas e aprovadas por comitês de avaliação (desconsiderados livros ou conteúdos informativos), foram excluídos os artigos não revisados por pares, obtendo-se 197 resultados, examinados via qualificação das revistas de publicação, aceitando-se artigos com pontuações de A1, A2, B1 e B2 na Qualis CAPES. Neste caso, como resultado preliminar, obteve-se 98.

Foram excluídos artigos próprios de revisão de bibliografia, integrativa, sistemática ou narrativa, objetivo desta análise. Também foram excluídos arquivos que não relacionavam, diretamente, ensino remoto e seus benefícios ou problemáticas. Pelo prazo estabelecido, foram encontradas nove publicações para esta análise, dentro da temática, com visão prática e resultados evidentes.

Após leituras e releituras dos resumos informativos, foi possível observar que, em relação à educação no período de pandemia, a maior parte das publicações se centrava em relatos de experiências; demonstração de desafios dos docentes em período de pandemia, estratégias de ensino e aprendizagem nesse mesmo período, incorporação das TICs no processo de ensino aprendizagem e discussão acerca da avaliação da aprendizagem. Determinados os artigos a serem utilizados, apresenta-se no Figura 1 – Estado da arte, as informações qualificadas de cada uma das pesquisas, considerando autoria, título, metodologia, resultados e, por fim, as conclusões.

Figura 1 – Estado da Arte

Título 1 - Relatos de pós-graduandos em Ensino de Ciências e Educação Matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIAS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
ALMEIDA; ARRIGO E BROIETTI (2020)	O objetivo deste estudo residiu em investigar as percepções de pós-graduandos em Ensino de Ciências e Educação Matemática a respeito de aspectos da sua formação, no atual cenário pandêmico.	Foram entrevistados 15 pós-graduandos de um programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática de uma universidade pública do Sul do Brasil. As entrevistas foram transcritas e submetidas aos procedimentos da Análise Textual Discursiva, estabelecendo-se: possibilidades da vida acadêmica na pandemia, limitações da vida acadêmica durante a pandemia e expectativas da vida acadêmica após.	Os resultados encontrados indicaram que, por mais que os acadêmicos evidenciem grandes limitações neste momento, estes conseguiram reinventar suas rotinas para dar continuidade às suas atividades acadêmicas, considerando o sistema remoto como uma possibilidade para o prosseguimento da sua formação como pós-graduandos.	O sistema de ensino remoto se mostrou positivo para adequação dos educandos com a vida corrida que é observada na pós-graduação. Nesse caso, não foram observados problemas significativos.

Título 2 - Percepções de Qualidade dos Alunos de Aulas Remotas de Pós-graduação: o Estudo em uma IES do Estado do Pará

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIAS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
SOUSA (2020)	Compreender as percepções de qualidade das aulas remotas dos alunos de pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Belém.	O tipo de pesquisa é qualitativa, descritiva e estudo de caso. Na primeira fase da metodologia, 29 estudantes de pós-graduação responderam um formulário via <i>Google Forms</i> , descrevendo a satisfação com a qualidade do ensino-aprendizado. Na segunda fase, foram entrevistados quatro estudantes de pós-graduação para posterior análise do discurso (AD), buscando compreender as percepções e sentimentos com o aprendizado remoto.	Dentre os resultados, 52% dos alunos ficaram muito satisfeitos com os conhecimentos oferecidos para o desenvolvimento profissional, porém 12% ficaram insatisfeitos com a inovação nas aulas, o uso de tecnologias e dinâmicas.	A AD revelou que é possível construir o dinamismo, socialização, utilizando diversas tecnologias, no ritmo de cada aluno, por meio do aprendizado remoto.

Título 3 - Abordagem sobre Interdisciplinaridade em Saúde na Pós-Graduação em tempos de pandemia: experiência de atividade remota e síncrona

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIAS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
TOSO <i>et al.</i> (2020)	Avaliar e relatar a experiência de atividade remota e síncrona na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , na modalidade de <i>workshop</i> sobre interdisciplinaridade na área da saúde.	Estudo quali-quantitativo, descritivo e transversal, realizado em instituição pública de ensino superior. Integraram a atividade 28 pós-graduandos matriculados em mestrado e doutorado. A coleta de dados ocorreu por meio de formulário do Google®, disponibilizado aos alunos na sala virtual <i>Microsoft Teams</i> , após cada atividade e/ou enviado por WhatsApp®. Os dados quantitativos foram analisados considerando domínios de estrutura, processo e resultado, por meio de estatística descritiva e os qualitativos por análise de conteúdo.	No domínio de estrutura, identificou-se a qualidade do acesso e equipamentos de acesso remoto e do ambiente. No domínio de processo, interação, participação e dinâmica do <i>workshop</i> foram adequadas e houve dificuldade nas habilidades de uso da mídia digital. No domínio de resultados, a compreensão dos conteúdos explorados foi atingida. Na análise qualitativa, a categoria “avaliação das atividades realizadas no <i>workshop</i> sobre interdisciplinaridade na área da saúde” incluiu expectativas quanto a atividade; aspectos favoráveis e desfavoráveis dos encontros; sentimentos vivenciados e avaliação quanto ao atendimento das expectativas.	A atividade de ensino na modalidade remota e síncrona foi, de fato, avaliada positivamente pelos participantes, relacionado ao planejamento robusto, estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento, a partir de interações dialógicas síncronas e trocas de experiências entre os envolvidos.

Título 4 - Qualidade de ensino e eficiência em programas de Pós-graduação de distância: um estudo quantitativo em duas menções de mestrado em educação

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIAS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
ROJAS CARRASCO; VIVAS ESCALANTE E MOYANO (2020)	O presente estudo tem como objetivo principal conhecer o nível de satisfação dos estudantes a respeito do desempenho docente em programas de Pós-graduação a distância da Universidade Miguel de Cervantes.	Foi aplicada uma pesquisa de satisfação durante o desenvolvimento do programa. A respeito da metodologia, desenvolveu-se sob o método quantitativo, em que a pesquisa foi aplicada a cada ano durante o período de 2012-2015. Constam 17 perguntas que avaliam o nível de satisfação do aluno a respeito do serviço prestado pela plataforma online.	De um universo de 58 estudantes, 52 responderam à pesquisa. Os resultados obtidos apontam uma satisfação geral com o programa a distância e com a plataforma, o que se evidencia no nível de satisfação e resposta positiva superior a 88%.	É possível dizer que as perguntas referidas a pontualidade têm 93,99% de avaliação positiva, enquanto o eixo qualidade dos conteúdos entregues apresenta 87,9% de satisfação.

 Título 5 - Percepção de discentes sobre o impacto da pandemia de COVID-19 nas atividades do Mestrado Profissional em Saúde

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIAS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
GARCIA; PAULA E BRITO (2021)	Identificar percepção de alunos matriculados no Programa de Mestrado Profissional em Saúde sobre efeitos da pandemia nas atividades acadêmicas e de pesquisa.	Estudo quali-quantitativo, transversal, descritivo, sendo aplicado questionário semiestruturado pelo <i>Google Forms</i> ®. Foi utilizada Análise de Conteúdo Automatizada, com o <i>software</i> livre Iramuteq® para tratamento dos dados.	Foram recebidas 26 respostas, 88,5% dos participantes estão envolvidos no enfrentamento da pandemia. A qualidade do <i>corpus</i> foi considerada quase adequada (64,71% de aproveitamento). Emergiram 685 ocorrências, sendo 180 formas ativas (palavras distintas) e 58 suplementares, formando único conjunto. O conteúdo foi categorizado em 3 Classes (<i>Clusters</i>), a partir da Classe Hierárquica Descendente.	Notou-se o efeito psíquico do isolamento social e mudança no estilo de vida, bem como no convívio com colegas nas atividades acadêmicas e de orientação pelo ensino remoto.

 Título 6 - Reflexões sobre o processo educativo em tempos de pandemia através das percepções de pós-graduandos em Educação

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIAS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
PAULO; ARAÚJO E OLIVEIRA (2020)	Refletir sobre a situação e desdobramentos do período de oferta de ensino remoto emergencial devido ao COVID-19 a partir da percepção de alunos de Mestrado e Doutorado na área de Educação, matriculados em uma instituição pública de ensino, situada no interior do Estado de Minas Gerais – Brasil.	Os dados foram obtidos através de uma entrevista virtual com o intuito de potencializar o diálogo com os discentes e com o propósito de coletar informações sobre a percepção dos alunos em relação à experiência vivenciada com o ensino remoto emergencial.	Os dados da pesquisa revelaram que as percepções convergem no sentido de que as tecnologias podem contribuir para a aprendizagem, principalmente no contexto atual de pandemia.	Demonstrou-se também por meio da percepção discente que tais recursos tecnológicos não são capazes de suprimir por completo os espaços de socialização característicos do ensino presencial.

 Título 7 - Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIAS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
CRUZ; MENEZES E COELHO (2021)	Analisou-se, à luz das concepções freirianas, as implicações do contexto pandêmico para um grupo de pós-graduandos/as da Especialização em Educação Infantil, de uma Universidade pública baiana.	Adotou-se uma abordagem qualitativa, que contou com 26 participantes. Na produção de dados, foi utilizado um questionário com 17 perguntas, sendo 05 fechadas e 12 abertas.	Os dados revelam que embora os/as pós-graduandos/as tenham apontado alguns aspectos negativos da pandemia, como aumento de gastos com recursos tecnológicos e internet; em contrapartida, vislumbraram oportunidades de desenvolver a criatividade, superar desafios etc.	Concluiu-se que o cenário de pandemia no Brasil requer políticas públicas educacionais imediatas para amparar os/as docentes e discentes.

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Como observado, foram definidas sete pesquisas para compor esta análise. Respectivamente, o primeiro estudo foi desenhado por Almeida, Arrigo e Broietti (2020). Este foi trabalhado por meio de uma análise de entrevistas, transcritas, com 15 pós-graduandos do Ensino de Ciências e Educação Matemática de uma Universidade pública do Sul do Brasil. A análise realizou-se por três dimensões, que registra as possibilidades acadêmicas no decorrer da pandemia, suas limitações e as expectativas acadêmicas após pandemia.

Abaixo, a Figura 1 que faz parte da análise de Almeida, Arrigo e Broietti (2020).

Figura 2 – Escopo do primeiro artigo

C1: Possibilidades da vida acadêmica durante a pandemia	Subcategorias	Acadêmicos	Número de falas
	Tempo para se dedicar à pós-graduação	A1; A9	2
	Diminuição dos gastos	A4; A5	2
	Continuidade da formação	A6; A12; A15	3
	Aumento do contato com o orientador	A3; A11	2
	Ausência de dificuldades para estudar em casa	A5; A9; A11	3
C3: Expectativas da vida acadêmica após a pandemia	Subcategorias	Acadêmicos	Número de falas
	Adoção do ensino a distância nos próximos anos	A1; A5; A8; A10; A12; A15	6
	Mudança do olhar da população para a ciência e para a pós-graduação	A3; A8; A9	3
	Experiências adquiridas com a pandemia	A8; A13; A10; A11; A12; A13	6
	Demora para o retorno das atividades presenciais	A2; A4; A5	3

C2: Limitações da vida acadêmica durante a pandemia	Questões psicológicas	Acadêmicos	Número de falas
	Questões psicológicas	A1; A3; A4; A7; A8; A9; A12; A15	8
	Ambiente de estudo fora da universidade	A1; A3; A5; A8; A10; A12	6
	Necessidade de se reinventar	A1; A2; A3; A8; A9; A12	6
	Diminuição do contato com o orientador	A1; A5; A10; A14	4
	Dificuldade para interagir durante as atividades remotas	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15	15
	Uso da tecnologia no desenvolvimento das atividades	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A10; A11; A13; A14; A15	13
	Influência da pandemia nas atividades acadêmicas para além das aulas	A1; A2; A3; A4; A6; A7; A9; A10; A12; A13; A15	11

Fonte: Almeida, Arrigo e Broietti (2020, p. 8-9).

No âmbito das subcategorias, três chamaram bastante atenção ao longo do estudo dos autores. A primeira delas foi a subcategoria “Ambiente de estudo fora da Universidade”, sobre a dimensão de limitações da vida acadêmica ao longo da pandemia. Os relatos dos estudantes pesquisados (6), representando 40%, assumem que o ensino remoto apresentou uma possibilidade de explorar novos caminhos e metodologias de aprendizagem, sobretudo relacionadas com administração do tempo e das tarefas. Os estudantes relataram benefícios como deslocamento, finanças e

despesas, maior debate e conversação, integração, mais tempo e tranquilidade e dedicação para o período de pós-graduação em relação ao ensino tradicional.

No campo de “Dificuldades para interagir com as Atividades Remotas”, foram observados resultados importantes à luz desta pesquisa. Das 15 respostas observadas (100%), a pressão foi a principal problemática, haja vista que os estudantes informam que houve maior necessidade de dedicação, de compromisso e antecipação, pois a infraestrutura brasileira de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) remonta a um possível medo de perder prazos da Universidade (ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020). A insegurança e a falta de contato humano também foram apontadas, mas, em meio às respostas, os educandos se mostraram sempre com a palavra “mas” embutida, atrelando que, embora sejam percebidos alguns problemas, com relação ao ensino melhorou. Há evidente dualidade em apresentarem problemas e, ao mesmo tempo, se mostrarem satisfeitos com a nova perspectiva de integração de ensino.

Por fim, outra subcategoria importante é a “Adoção do ensino a distância nos próximos anos”. Representando 40% de todos os alunos pesquisados, a principal notação sobre este questionamento foi que estes acreditam que deve ocorrer, em um futuro significativamente próximo, uma mescla maior ainda desse presencial com o não presencial. As opiniões são diversas, pois, embora a maior parte dos estudantes acredite que este novo conceito é, de fato, benefício, parte significativa (33%), respondeu que acredita que esta integração não é positiva, pois retira a autonomia e discussão entre os educandos (ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020, p. 16):

As falas alocadas na categoria limitações tiveram maior representatividade e destacaram aspectos sobre questões psicológicas, falta de um ambiente adequado para estudo, falta de materiais disponíveis na biblioteca, limitações das interações, problemas técnicos com os meios de comunicações, além de problemas para realizar coleta de dados, estágios de docência e contato com o orientador. Dentre as questões psicológicas, os acadêmicos mencionaram a diminuição do seu rendimento, aumento de pressão e uma preocupação em relação aos prazos de defesa. No que diz respeito às expectativas futuras, os pós-graduandos ressaltaram inseguranças sobre o retorno das atividades presenciais, experiências adquiridas e novas formas de pensar a ciência e a pós-graduação. É notório que a qualidade das aulas no sistema de ensino remoto, quando comparada com o ensino presencial, é sentida pelos acadêmicos, diante dos distintos aspectos apresentados. Um dos aspectos pode ser a falta de familiaridade frente ao novo modelo, o que acaba por afetar as discussões e atividades desenvolvidas. Entretanto, embora os acadêmicos evidenciem limitações neste momento, estes conseguiram se reinventar em suas rotinas e dar prosseguimento às suas atividades, considerando o sistema remoto como uma alternativa para dar continuidade à sua formação.

É importante apontar que os dados que foram transcritos, embora negativos, não referem apenas tal visão, pois sempre entrelaçam também pontos positivos.

Já no artigo 2, trabalho de Sousa (2020), buscou-se compreender as percepções de qualidade das aulas remotas dos alunos de pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Por meio de análise qualitativa e estudo de caso, aplicou um questionário em 29 educandos de pós-graduação via *Google Forms*, na busca de qualificar sua percepção da qualidade e eficácia do ensino-aprendizado.

Fundamentalmente, segundo Sousa (2020, p. 7):

A pesquisa de satisfação aplicada revelou que 59,1% dos alunos do ensino remoto ficaram muito satisfeitos com os conhecimentos oferecidos no módulo para o desenvolvimento profissional, enquanto 22,7% dos alunos se sentiram satisfeitos. Por outro lado, 9,1% dos questionados ficaram razoavelmente satisfeitos com os conhecimentos ofertados no módulo e 9,1% apontaram insatisfação.

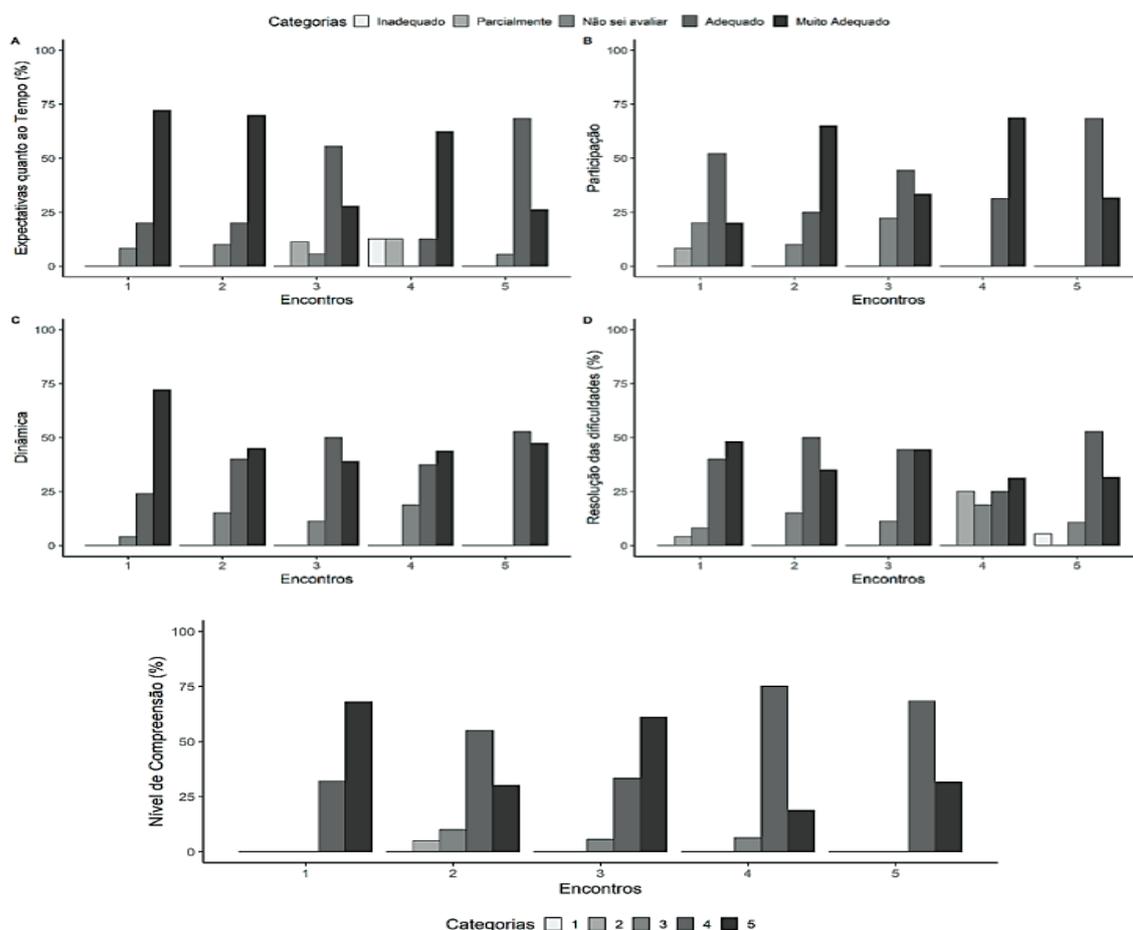
Em outras categorias de análise do questionário aplicado, respectivamente, os resultados foram: integração – 52,3% se mostram muito satisfeitos e 27,3% satisfeitos, totalizando 79,6%, com apenas 6,8% insatisfeitos; ferramentas disponíveis – percentual de 6,8% de educandos não satisfeitos contra 93,2% satisfeitos (razoavelmente, muito ou medianamente); conhecimento e desenvolvimento – 84,1% se mostraram evidentemente satisfeitos.

Por fim, na inovação, foram observados um total de 15,9% dos educandos insatisfeitos. Estes dados colaboram para entender que o ensino remoto é observado como positivo pelos educandos que foram pesquisados, mas, sobretudo, a infraestrutura – que também é um problema observado no estudo de Almeida, Arrigo Broietti (2020) – é uma das problemáticas. A integração pode ser também levemente comprometida, em face deste estudo.

Já na questão de entrevista, o estudo evidenciou, em relação aos quatro estudantes, plena satisfação com a plataforma de ensino remoto indicada pela IES, concordando com os resultados do questionário qualitativo. Com isso, o que se observou em Sousa (2020) é que mais de 50% dos educandos se mostra favorável ao uso de ensino remoto, por seus benefícios de disponibilidade, recursos financeiros e tempo de deslocamento. Como consequência, a pesquisa também revelou que o ensino remoto pode representar maior dinâmica na relação de aprendizagem, melhorar no processo de integração e sociabilização do aluno que são eficazes na qualidade de ensino e nas discussões sobre a matéria.

A terceira pesquisa encontrada é de Toso *et al.* (2020). O objetivo central, segundo os autores, foi avaliar e relatar a experiência de atividade remota e síncrona na pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade de *workshop* sobre interdisciplinaridade na área da saúde (TOSO *et al.*, 2020, p. 1). A Figura 3 apresenta os dados que foram colhidos nas dimensões de análise.

Figura 3 – Resultados do terceiro artigo



Fonte: Retirado de Toso *et al.* (2020, p. 5).

Os dados de Toso *et al.* (2020) fundamentam em grau estatístico que em todos os níveis que foram avaliados sobre a perspectiva estrutural e de integração, o ensino remoto apresentou um resultado mais adequado para as aulas do que ineficaz (conforme Figura 3). Um dos principais, que é um intuito essencial de aprendizagem, é a participação dos alunos, que se mostrou praticamente absoluta no período observado. Dinâmica e nível de compreensão também se mostraram estáveis ao longo das aulas (TOSO *et al.*, 2020). A dificuldade tecnológica foi a única observada na pesquisa.

Rojas Carrasco, Vivas Escalante e Moyano (2020) desenharam um estudo para conhecer o nível de satisfação dos estudantes a respeito do desempenho docente em Programas de Pós-graduação a distância da Universidade Miguel de Cervantes, por meio da aplicação de uma NPS (Pesquisa de Satisfação) com os estudos deste programa. O questionário aplicado aos estudantes possuía 17 categorias de perguntas que avaliavam infraestrutura, integração, tecnologia, cultura e clima organização, qualidade de ensino e relação educando-educador. Cerca de 90% dos estudantes responderam às perguntas, correlacionando um total de 52 respostas qualificadas (ROJAS CARRASCO; VIVAS ESCALANTE; MOYANO, 2020). A Figura 4 apresenta os resultados colhidos ao longo da pesquisa realizada com os discentes.

Figura 4 – Resultados do quarto artigo

Pergunta	Avaliação Positiva				
	2012	2013	2014	2015	Total
Está disposto a responder às preocupações dos estudantes.	66,98%	91,87%	98,75%	96,09%	88,42%
Cumprimento dos horários programados para as atividades.	95,64%	93,60%	99,36%	97,17%	96,44%
As formas e critérios de avaliação são estabelecidos claramente no início do curso.	96,73%	93,18%	99,25%	97,53%	96,67%
Os conteúdos programáticos da disciplina são desenvolvidos de acordo com o planejado por ela.	99,29%	93,18%	99,59%	97,17%	97,31%
Informações oportunas são fornecidas sobre modificações do programa ou atividades do curso.	94,60%	93,20%	98,33%	97,01%	95,78%
Cumprimento do Cronograma do Curso.	95,75%	94,00%	99,25%	97,14%	96,53%
Interage com os estudantes via chats, fórum, e-mail, etc.	92,77%	92,06%	97,26%	94,69%	94,20%
Desenvolve os objetivos e conteúdos de acordo com o programa do curso.	77,08%	89,54%	99,23%	97,14%	90,75%
Os conteúdos desenvolvidos apresentam utilidade para seu desempenho profissional e satisfação de suas expectativas de formação.	75,13%	90,18%	98,95%	97,52%	90,45%
Apresenta um adequado nível de cobertura dos temas indicados no programa	70,03%	89,15%	99,08%	97,54%	88,95%
Os conteúdos da disciplina estão relacionados a outras disciplinas do mestrado.	70,53%	87,85%	98,28%	96,47%	88,28%
Se adequam às metodologias desenvolvidas para facilitar a compreensão dos conteúdos.	64,21%	88,09%	98,38%	95,94%	86,66%
O programa oferece exemplos e/ou exercícios que contribuem para a compreensão dos conteúdos.	59,56%	86,87%	97,74%	96,54%	85,18%
As avaliações (trabalhos e/ou provas) se limitam aos conteúdos ministrados.	70,22%	89,96%	98,94%	96,81%	88,98%
Há coerência na organização e sequência das disciplinas desenvolvidas até o momento.	73,05%	89,45%	99,00%	97,54%	89,76%
Entrega os resultados de trabalhos de forma ágil (não mais que duas semanas).	72,01%	87,43%	99,01%	97,54%	89,00%
Estabelece um tratamento respeitoso e igualitário com todos os estudantes do curso.	76,13%	89,98%	98,82%	97,09%	90,50%

Fonte: Rojas Carrasco, Vivas Escalante e Moyano (2020, p. 1046).

A principal contribuição de Rojas Carrasco, Vivas Escalante e Moyano (2020) é uma investigação ao longo dos anos (de alunos de diferentes períodos de iniciação). Percebe-se, matematicamente, que os últimos estudantes estão mais aptos para o sistema de ensino híbrido do que os demais pesquisados. Quando questionado sobre a disponibilidade dos docentes em responder às indagações dos alunos, obteve-se uma diferença média de 45% entre o ano de 2015 (96,7%) e 2012 (66,98%). Faz-se importante convalidar que a pesquisa, diferentemente das outras, não apresenta ligação com a Covid-19 diretamente, mas apresenta uma correlação histórica da aceitabilidade dos educandos e dos professores em relação ao ensino remoto. Apenas com o primeiro dado levantado, sobre a disponibilidade, percebe-se que, entre os anos de 2012 e 2015, os próprios docentes de pós-graduação passaram a exercer maior tempo de atividade no ambiente remoto, respondendo mais aos seus alunos e integrando mais o ensino híbrido. Todavia, em face da pesquisa de Rojas Carrasco, Vivas Escalante e Moyano (2020), outras considerações também podem ser puxadas.

Por exemplo, os conteúdos abordados também ganharam mais evidência ao longo dos anos no ensino remoto. Em 2012, o resultado positivo era de 75,13% enquanto que, no último ano da pesquisa (2015), obteve-se uma média positiva de 97,52%. Isto representa um aumento médio, em relação ao primeiro período, de 29,80%. Na mesma escala, a adequação metodológica dos profissionais também melhorou, ante 64,21% (2012) e 95,94% (2015). Isto resultou em uma média para o período de 86,66%, devido, especialmente, às melhoras significativas dos últimos dois anos que foram pesquisados por Rojas Carrasco, Vivas Escalante e Moyano (2020). Por fim, impossível não citar a eficácia e qualidade do ensino remoto, onde se aponta uma evolução de 35% ao longo do período avaliado pelos autores. Posto isto, conforme os mesmos mencionam: “é possível dizer que as perguntas referidas à pontualidade têm 93,99% de avaliação positiva, enquanto o eixo qualidade dos conteúdos entregues apresenta 87,9% de satisfação” (ROJAS CARRASCO; VIVAS ESCALANTE; MOYANO, 2020, p. 1).

A quinta pesquisa encontrada é de Garcia, Paula e Brito (2021) que buscou identificar percepção de alunos matriculados no Programa de Mestrado Profissional em Saúde sobre efeitos da pandemia nas atividades acadêmicas e de pesquisa, considerando, sobretudo, a perspectiva de ensino digital e as atividades desenvolvidas neste âmbito.

O estudo não trouxe tantas informações relevantes para a análise aqui encontrada, mas, sobretudo, emitiu conclusão que se alinha com os já apresentados: as aulas presenciais, quando substituídas pelo ensino remoto, não apresentam mudança ao conteúdo programático e metodologia do professor. Bastante diferente de Rojas Carrasco, Vivas Escalante e Moyano (2020), esta pesquisa se preocupou mais com o entendimento dos prejuízos da pandemia para a vida pessoal e profissional dos educandos e, como consequência, o que esta representou para seu estudo em pós-graduação. Assim, concluiu-se que o aumento da carga de trabalho, a ansiedade e a falta de comunicação social foram problemáticas no período, mas, ao mesmo tempo, contornadas por meio da educação remota.

Findando as análises, tem-se mais dois estudos. O primeiro foi desenhado por Paulo, Araújo e Oliveira (2020) e buscou refletir sobre o impacto da Covid-19 à luz da oferta e da qualidade do ensino remoto em educandos de Mestrado e Doutorado na área de Educação.

Uma passagem, sobretudo, mostra-se demasiada importante: houve satisfação da maior parte dos educandos com o ambiente virtual, todavia, existe uma gama, embora pequena, mas significativa, de alunos que entendem que as atividades tradicionais são fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. A esta notação, portanto, os autores apresentam uma conclusão:

Na percepção dos discentes, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem sido uma boa alternativa para o momento em que o distanciamento social se faz necessário. E que acreditam que será uma oportunidade para potencializar o uso das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, em destaque, no ensino presencial. Percebeu-se também que dentre os aspectos relacionados às percepções do uso das tecnologias voltadas para o ensino se convergem a opinião dos discentes por se tratar de uma circunstância rara. Portanto, outras pesquisas podem e devem ser desenvolvidas para melhor compreensão, no mesmo contexto, mas em realidades diferentes. Outro fato a ser destacado é que na percepção dos alunos, o espaço físico da universidade é de suma importância para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, pelo fato de privilegiar o convívio social e facilitar a aprendizagem. Além deste, posicionam positivamente em relação à adesão do ERE como estratégia para o momento atual (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Os dados desta pesquisa consolidam os mesmos entendimentos que Rojas Carrasco, Vivas Escalante e Moyano (2020), na perspectiva tecnológica e evolução (positiva para o ensino remoto e híbrido), na aplicação do ensino remoto sobre a Covid-19 como ferramenta de trabalho. Tal como em Garcia, Paula e Brito (2021) e, tal como Almeida, Arrigo e Broietti (2020), sobre a necessidade de desenvolver um

ensino híbrido, isto é, um ensino que não somente priorize as questões remotas, mas também físicas.

Alinham-se estas pesquisas em compreender que múltiplos são os benefícios percebidos pelos discentes, mas, sobretudo, é importante compreender que as pesquisas apontam o quanto não deve ser um modelo íntegro, onde todo o processo educativo é formado, mas uma ferramenta de análise. Nesse sentido, aliás, traz-se a última pesquisa científica avaliada, desenhada por Cruz, Menezes e Coelho (2021, p. 1), onde se examinam “as implicações do contexto pandêmico para um grupo de pós-graduandos/as da Especialização em Educação Infantil, de uma universidade pública baiana.” Diferentemente das demais pesquisas, esta se orientou por definir todas as principais problemáticas e não se mostrou livre às respostas dos educandos. Foi respondida por um total de 26 estudantes, todos de pós-graduação.

Com isso, percebeu-se que a infraestrutura – e aqui não se fala apenas no campo da Instituição, mas do próprio educando e do Brasil – é um dos principais problemas pelo qual dificulta o ensino remoto. Para além disso, tem-se também as dificuldades de concentração relacionadas às aulas remotas, em que muitos educandos podem se dispersar. Posto isso, torna-se perceptível, à luz dos estudos apresentados, uma metodologia integrativa, pela qual ensino tradicional e ensino remoto se encontram, mostrando como a melhor alternativa para os educandos. É o que concordam todos os estudos avaliados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os aspectos referentes aos procedimentos metodológicos trilhados nesta pesquisa que, por conseguinte, contribuíram nas respostas às perguntas desenvolvidas e aos objetivos elencados. A sequência desta seção está dividida da seguinte forma: caracterização da pesquisa, instrumento técnico da produção dos dados, participantes e *lócus*, aspectos éticos e tipologia de análise.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa desenvolvida adotou a abordagem qualitativa, por esta permitir a descrição minuciosa dos fenômenos e dos elementos que a compõem. Foi escolhida esta opção devido ao caráter subjetivo do objeto da pesquisa. O objetivo visado é analisar a percepção dos alunos de um Mestrado em Ensino acerca das aulas remotas ocorridas no período de 2020 e 2021, durante a pandemia da Covid-19.

Pesquisa qualitativa é uma expressão abrangente para uma ampla variedade de abordagens e métodos para o estudo da vida social. As informações ou dados produzidos e analisados são primariamente, mas não exclusivamente, de caráter não quantitativo, consistindo em materiais textuais, como transcrições de entrevistas/questionários, notas de campo e documentos e/ou materiais visuais, como artefatos, fotografias, gravações de vídeo e dados da internet, sites, que documentam experiências humanas sobre os outros e/ou sobre si mesmo em ações sociais e estados reflexivos (FLICK, 2009; GIL, 2002; GOLDENBERG, 1997; MARCONI; LAKATOS, 2013).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa ocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, possibilitando uma

aproximação mais profunda das relações, dos processos e dos fenômenos que não se reduzem à operacionalização de variáveis. Chemin (2022, p. 80), com base em estudos de Mezzaroba e Monteiro, salienta: “a pesquisa qualitativa trabalha com a análise minuciosa da natureza, do alcance e das interpretações admissíveis para o fenômeno estudado e (re)interpretado conforme as hipóteses estabelecidas pelo pesquisador”.

Nessa mesma perspectiva, Denzin e Lincoln (2006) refletem que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa para o mundo. Seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, buscando interpretar os fenômenos e o significado que os participantes lhes conferem. Ainda: “A abordagem qualitativa busca esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo, tendo ou não sentido explícito e oferecendo uma visão rica da realidade” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 1069).

Os objetivos da pesquisa qualitativa também são múltiplos, dependendo da finalidade do projeto em particular. É o tipo de pesquisa na qual não se busca regularidades, mas compreensão dos sujeitos:

[...] que se propõe a captar, a partir das perspectivas dos participantes o significado subjetivo. Aquele no qual os significados latentes estão em foco e onde são descritos as práticas sociais, os modos de vida e o ambiente vivenciado pelos participantes (BARBOSA, 2016, p. 54).

Segundo Gil (2006, p. 42), esse tipo de pesquisa “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Neste caso, o foco reside em conhecer e analisar as percepções do público-alvo da pesquisa com o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, no caso, o questionário.

Expressado isto, considerando esta ser uma pesquisa de natureza qualitativa, tem-se como gênero uma pesquisa de caráter fenomenológico. A fenomenologia é o estudo da natureza e do significado das coisas e das experiências – a essência e os fundamentos de um fenômeno que determinam o que ele é. As raízes do gênero estão na filosofia, análise hermenêutica inicial, ou na interpretação de eventos vividos por um grupo de indivíduos para significados centrais. Hoje, a fenomenologia é mais frequentemente uma abordagem de pesquisa que se concentra em conceitos, eventos ou experiências vividas pelos seres humanos, indiferente do campo de avaliação.

A educação, por exemplo, é um fenômeno, e um de seus elementos essenciais são todos os processos metodológicos subjetivos e derivados. Nesse horizonte, o

objetivo deste estudo fenomenológico trata-se de compreender diretamente o fenômeno das percepções de discentes acerca das aulas no modelo de ensino remoto.

Alguns estudos de pesquisa qualitativa adotam métodos de procedimento fenomenológicos quando o objetivo é chegar a uma consciência ligada à compreensão profunda de como seres humanos experimentam algo. É revelar ao outro o que se passa na mente e o que se sente à medida que o fenômeno ocorre. Não existem instrumentais técnicos específicos de coleta de dados para desenvolver uma análise fenomenológica; muitos são previstos, como as entrevistas, a observação participante e até mesmo ficção literária fornecem amplo material para análise.

De modo geral, a tarefa principal é a reflexão do(a) pesquisador(a) sobre os dados para analisar os fundamentos da experiência. Nesse sentido, é importante considerar que esta pesquisa, de natureza qualitativa e de caráter fenomenológico, utiliza como instrumento técnico de coleta de dados um questionário, como será apresentado no tópico a seguir.

3.2 Instrumento da produção dos dados

O instrumento técnico da produção de dados deste trabalho investigativo constituiu-se de um questionário com seis questões abertas e quatro fechadas. Este é um instrumento de pesquisa que consiste em uma série de perguntas com o objetivo de acumular informações dos entrevistados. Embora muitas vezes sejam projetados para análise estatística das respostas, isso nem sempre é o caso, podendo ser usado em análise qualitativa ou mista .

Os questionários têm vantagens sobre alguns outros tipos de instrumentais técnicos de pesquisas por não exigirem tanto esforço do pesquisador quanto pesquisas verbais, instantâneas – como entrevistas presenciais ou a distância –, e geralmente ter respostas padronizadas que simplificam a compilação de dados. Como todo instrumento de pesquisa, os questionários também apresentam alguns problemas relacionados à construção e redação das perguntas, como, por exemplo, o fato de o questionado não dar continuidade à resposta aberta ou deixar em branco.

Em relação à aplicação do questionário, esta ocorreu mediante a utilização do *Google forms*, aplicativo gerenciado pela plataforma *Google*. Este dispositivo é utilizado para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas, também

podendo ser utilizado para questionários e formulários. Por meio deste aplicativo, foi possível realizar o levantamento de dados e colher informações sobre os discentes.

O questionário utilizado nesta pesquisa contou com dez questões, as quais seguiram as seguintes premissas sobre aspectos necessários, dentre eles: o acesso à internet; tipos de equipamento(s) utilizado(s) para assistir às aulas remotas; dificuldades enfrentadas para realizar as atividades da pós-graduação; problemas enfrentados em relação aos equipamentos; problemas com sistemas/*softwares* utilizados nos componentes curriculares; aspectos positivos em ter as disciplinas ministradas de forma remota; dificuldades nas disciplinas ministradas de forma remota e, por fim, sugestões de estudantes para um melhor aproveitamento por parte dos alunos no sistema remoto. Dito isso, em frente se apresenta todo o componente amostral avaliado. Ainda, é importante destacar que a aplicação do questionário ocorreu ao longo de quinze dias: de 08 a 20 de julho de 2022.

Na sequência, apresento o modelo do questionário utilizado com os discentes do Mestrado em Ensino da Univates.

Questionário:

1. Na sua residência, há acesso à internet?
 Sim
 Não. Onde você acessava a internet?
2. Qual(is) equipamento(s) foi(ram) utilizado(s) para acesso às aulas remotas da Pós-Graduação?
3. Qual a dificuldade enfrentada para realizar as atividades da Pós-Graduação? (Pode ser assinalada mais de uma alternativa)
 Não tive dificuldade
 Concentração
 Organização dos estudos
 Falta de apoio dos professores
 Sobrecarga com o teletrabalho
 Sobrecarga com as tarefas domésticas
 Sobrecarga com trabalhos escolares e aulas dos filhos
 Sobrecarga devido aos cuidados com os filhos
 Outra. Se assinalou "Outra", qual?
4. Quais problemas foram enfrentados em relação aos equipamentos para assistir às aulas remotas? (Pode ser assinalada mais de uma alternativa)
 Não tive problemas para assistir às aulas
 Não tenho equipamento adequado para ser utilizado nas aulas
 Possuo acesso limitado à internet
 Outro. Se assinalou "Outro", qual?

5. Você teve problemas com os sistemas/softwarets utilizados nos componentes curriculares? (Pode ser assinalada mais de uma alternativa)

- Google Meet
- Biblioteca virtual
- Ambiente Virtual de Aprendizagem (Universo/Univates)
- Não tive problema
- Outros. Quais?

6. O que foi positivo nas disciplinas ministradas de forma remota no decorrer dos semestres de 2020 e 2021?

7. O que se apresentou como dificuldade nas disciplinas ministradas de forma remota no decorrer dos semestres de 2020 e 2021?

8. Quais são suas sugestões para um melhor aproveitamento por parte dos alunos no sistema remoto?

9. Quais são suas sugestões para a Univates em relação às aulas virtuais?

10. Algum comentário que ainda não foi contemplado?

3.3 Participantes e *lócus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida de modo online no ano de 2022, com discentes do Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. A Instituição está localizada em Lajeado, no Estado do Rio Grande do Sul. Criada em 1969, a Univates é uma entidade de ensino de caráter comunitário e beneficente de direito privado e sem fins lucrativos, tendo recebido do MEC o título de Universidade em 2017. Conforme dados de 2021, mantinha em exercício 45 cursos de graduação presencial, 18 cursos de graduação a distância (bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologia), 24 técnicos, 40 de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), além de diversos cursos de educação continuada. Do *stricto sensu*, destacam-se os Programas de Ensino de Ciências Exatas, Sistemas Ambientais Sustentáveis, Ciências Médicas, Ambiente e Desenvolvimento, Biotecnologia e o Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIVATES, 2021).

Desse *lócus* da pesquisa, foi escolhido o curso de Pós-Graduação em Ensino para estudo. Essa escolha se justifica não somente pela minha aproximação com a linha de pesquisa “Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação”, mas também pelas mudanças na perspectiva da oferta das aulas do Mestrado em Ensino

desde 2020. Vale salientar que o programa consiste em Mestrado e Doutorado; no entanto, a escolha coube ao curso de Mestrado para que fosse possível realizar uma pesquisa adequada, tendo em vista que ampliar a pesquisa para o público de Doutorado aumentaria consequentemente a quantidade de alunos. Além disso, é importante mencionar que boa parte dos alunos deste programa atuam na docência e vivenciou mudanças na sua experiência profissional.

Dessa forma, como descrito, participaram da pesquisa discentes do curso de Mestrado em Ensino dos anos de 2020 e 2021, sendo que os critérios de inclusão foram: ser estudante matriculado no Mestrado em Ensino entre os anos de 2020 e 2021 e ter assistido às aulas de forma remota.

É válido ressaltar que, no trabalho em questão, a pesquisadora esteve inserida no ambiente da pesquisa, como estudante e colega da turma, mergulhada no campo investigativo, com possibilidade propícia de observação direta e indireta de boa parte do contexto vivenciado; entretanto, a observação não é parte desta pesquisa. Contudo, diante deste fato, necessitou-se de uma postura ética e de rigor científico em relação aos resultados encontrados. A pesquisa teve o consentimento e anuência por parte da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Univates, conforme Termo de Anuência (APÊNDICE A) e, em seguida à qualificação, o projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) e foi aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) (nº CAEE 59112822.9.0000.5310).

A partir da autorização da coordenação do Programa e aprovação no COEP, foi solicitado à secretaria o envio eletrônico dos questionários aos que preenchiam os critérios de inclusão da pesquisa. Os discentes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto aos questionários, para consentimento de forma digital antes do preenchimento daqueles, concordando com a sua participação (APÊNDICE B).

Segue o convite enviado aos alunos para realização da pesquisa:

Prezado estudante:

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Percepções de discentes de um Mestrado em Ensino acerca das aulas remotas em período de pandemia da Covid-19” desenvolvida pela pedagoga Dart Clea Araújo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner. Este projeto tem como objetivo analisar os desafios e

possibilidades, por meio da percepção dos alunos do Mestrado em Ensino, acerca das aulas remotas demandadas no período de 2020 e 2021.

Link do questionário: <https://docs.google.com/forms/d/1FbnVI9B6oWX-fMJeOmO2ZW9r5icHT-iJObYDUstbOU/edit?ts=6215580b>

Contatos:

Pesquisadora: Dart Clea Rios Andrade Araújo – dart.araujo@universo.univates.br

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner – suzifs@univates.br

3.4 Aspectos éticos

O trabalho está pautado na observância de princípios éticos definidos pelas Resoluções CNS n.º 466/2012⁵ (BRASIL, 2012) e 510/2016⁶ (BRASIL, 2016) e foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (COEP/Univates).

Qualquer pesquisa apresenta possibilidades de riscos e danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, bem como espiritual do ser humano. Os riscos desta investigação envolvem cansaço ou aborrecimento ao responder ao questionário, alterações na autoestima provocada pela evocação de memórias, desconforto com recordações das aulas ou momentos vivenciados, vergonha. No caso da presente investigação, desde o momento de aplicação do questionário foi pontuado aos participantes, acerca dos riscos e benefícios do trabalho, constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelos alunos, omitindo-se qualquer dado que possa identificá-los na divulgação dos resultados da pesquisa. Aos estudantes foram dados nomes fictícios. Os dados após análise foram armazenados em local seguro e serão mantidos em arquivo por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS n.º 466/2012 (BRASIL, CNS, 2013).

Ainda a pesquisa levou em conta o Ofício n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe acerca de orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa

⁵ A Resolução CNS n.º 466/2012 aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, CNS, 2013).

⁶ A Resolução CNS n.º 510/2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, CNS, 2016).

em ambiente virtual (BRASIL, 2021). Algumas instruções do ofício foram relatadas acima, mas vale ressaltar que o convite foi encaminhado com o link para o endereço eletrônico de cada estudante com as devidas instruções, conforme o Ofício nº2/2021, informando ser possível a retirada do consentimento do questionado sem prejuízo algum.

3.5 Tipologia da análise

A análise de dados trata-se de uma atividade intensiva e complexa, que exige do pesquisador criatividade, sensibilidade e trabalho árduo. Seu objetivo está em organizar, fornecer estruturas e extrair significados dos dados da pesquisa (TEIXEIRA; NITSCHKE; PAIVA, 2008). Essa análise tem três finalidades: a busca do significado dos fenômenos; confirmar ou contestar os objetivos e ampliar a compreensão da realidade em sua totalidade. Minayo (2001) cita três possibilidades de tratamento de dados, sendo estas as mais usadas: a análise de conteúdo, a análise hermenêutica dialética e a análise do discurso.

Nesta pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo por se acreditar ser esta a técnica mais adequada para o tratamento dos dados coletados em estudo, pois se trata de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo consiste em compreender o sentido da comunicação ao mesmo tempo em que busca elaborar reflexões oriundas dos próprios dados. Este procedimento técnico, segundo Chizzotti (2001, p. 98) é:

[...] um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

A organização da análise de conteúdo envolve três fases, conforme destaca Bardin (2011):

- **Pré-análise:** trata-se da fase em que se organiza o material a ser analisado. Uma organização por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante: momento em que se conhece o texto propriamente dito; (b) escolha dos documentos: que

consiste na separação do que será analisado; (c) referência dos índices e elaboração de indicadores;

- **Exploração do material:** esta é a fase da codificação, classificação e categorização do material coletado;
- **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados.

A partir do exposto, foram realizadas as análises seguindo as fases propostas acima. Uma vez realizados os questionários, foram colhidos os resultados apresentados pelo *Google Forms*. Do universo de 49 estudantes do Mestrado em Ensino que estudaram de forma remota em 2020-2021 na Instituição analisada (Univates), 32 responderam à totalidade das questões apresentadas.

Foi escolhido todo o material colhido, sendo este separado para análise e exploração do conteúdo (segunda fase). Assim, foram inicialmente codificados, classificados e, em seguida, criadas as categorias, a partir das leituras e estudos da pesquisadora. Como forma de manter o anonimato, os estudantes foram classificados como Respondente **1**, Respondente **2**, etc., sendo que suas respostas são reproduzidas em letra itálica, para diferenciar de citações de autores/fontes consultados.

As categorias foram criadas de acordo com os objetivos da pesquisa em questão, e foram classificadas de acordo com o Quadro 1 seguinte:

Quadro 1 – Categorias e unidade de registro

DIMENSÃO/ CATEGORIA	ELEMENTOS DE ANÁLISE	UNIDADE DE REGISTRO
A sobrecarga no ensino remoto: os limites entre o público e o privado	Adaptação na aprendizagem	Na concentração
		Organização dos estudos
	Excesso de Atividades administradas	Sobrecarga com o teletrabalho
		Sobrecarga com as tarefas domésticas
		Sobrecarga com trabalhos escolares e aulas dos filhos
		Sobrecarga devido aos cuidados com os filhos
	Aula no ensino remoto: é suficiente estar conectado?	Conectividade
Manuseio do ambiente virtual		Problemas com o Google Meet
		Problemas com Biblioteca Virtual da Universidade
		Problemas com o AVA Institucional
Estar perto mesmo estando longe: as proximidades do ensino remoto	Relações interpessoais	Os professores conduziram e minimizaram os problemas / sendo as aulas de boa qualidade
		A interação
	Estudo acessível	Custo / benefício
	Flexibilização didática	Flexibilidade geográfica
		Autonomia do aluno
		Flexibilidade do tempo
	Ensino remoto pós-pandemia: uma possibilidade que veio para ficar?	Planejamento didático
Ter um bom sinal de internet		
Aperfeiçoamento institucional		Redução de carga horária e de atividades
		Ter menos professores por disciplina
		Manutenção do ensino remoto
		Dar <i>feedback</i> dos erros e acertos das atividades, não apenas o conceito (nota da disciplina)

Fonte: Produzido pela Autora (2022).

As categorias identificadas, conforme quadro acima, foram geradas a partir das dificuldades, dos pontos negativos, pontos positivos, sugestões para melhor aproveitamento por parte dos alunos no ensino remoto e para a Univates.

Como observado, não se considerou um perfil sociodemográfico para a composição desta pesquisa, na busca de não reproduzir resultados relacionados com o gênero, nível de escolaridade ou região dos educandos. A consideração central foi sua relação positiva ou negativa com o fenômeno da aula remota, em face das diversas perguntas e da natureza a que foram consolidadas.

Na seção seguinte, a partir dos dados encontrados em minha pesquisa, faço uma discussão por meio da divergência e convergência dos conteúdos, com pesquisas levantadas no estado da arte e no referencial teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já sinalizado no capítulo da metodologia, utilizei como fonte de acesso ao material informativo da pesquisa um questionário contendo dez questões. O uso do questionário permitiu acessar um conjunto de informações adequadas para que eu pudesse efetivar a análise de conteúdo, a partir dos preceitos de Bardin (2011). A análise de conteúdo permite analisar e elaborar inferências a partir dos dados coletados em diálogo com os direcionamentos teóricos estudados na pesquisa. O material informativo permitiu realizar a categorização e análise que são essenciais para a compreensão da percepção dos estudantes sobre o ensino remoto.

O processo de categorização foi central em minha análise e no eixo norteador da discussão. A análise foi dividida em quatro pontos fundamentais (dificuldades, pontos negativos, pontos positivos e sugestões), os quais deram embasamento para elaborar as seguintes categorias: A sobrecarga no ensino remoto: os limites entre o público e o privado; Aula no ensino remoto: é suficiente estar conectado?; Estar perto mesmo estando longe: as proximidades do ensino remoto; e Ensino remoto pós-pandemia: uma possibilidade que veio para ficar?

Desta criação de dimensões/categorias, cheguei aos elementos de análise, que seguem abaixo:

- Adaptação na aprendizagem; e Excesso de atividades administradas;
- Conectividade; e Manuseio do ambiente virtual;
- Relações interpessoais; Estudo acessível; e Flexibilização didática;
- Planejamento didático; e Aperfeiçoamento institucional.

A organização das categorias de cada tópico auxilia a ter uma melhor percepção dos dados elaborados na presente pesquisa.

4.1 A sobrecarga no ensino remoto: os limites entre o público e o privado

A primeira categoria se refere às dificuldades encontradas pelos estudantes acerca das aulas remotas. Tendo em vista a passagem abrupta do ensino presencial para o ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19 e às medidas sanitárias tomadas para evitar sua ampliação, era de se esperar que um conjunto de dificuldades, de diversos tipos, ocorresse. Sem dúvida, muitos autores encontrados no Estado da Arte tinham destacado isso (ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020; PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2022).

Os respondentes do questionário apontaram suas dificuldades que podem ser elencadas como se referindo às questões técnicas, como, por exemplo, conexão com internet, mas, principalmente, com a reorganização do processo de estudo e assistência das aulas no ambiente virtual. Dez respondentes, ou seja, 31,3%, afirmaram possuir acesso limitado à internet.

O ambiente virtual se encontra inserido dentro do ambiente socioespacial (VIANA, 2019), pois o uso do computador (em sentido amplo, incluindo não apenas o computador de mesa, mas também *notebook* e semelhantes) e celular ocorre num espaço físico e social delimitados, geralmente na residência dos estudantes. Outras pesquisas alertaram para isso, pois: “mesmo que as condições materiais ideais para participar das aulas existam ou sejam conquistadas, o espaço doméstico está longe de ser apenas um espaço físico onde as pessoas habitam” (MÁXIMO, 2021, p. 245).

Além das dificuldades técnicas e materiais que variam de acordo com o estudante específico, tal como acesso à internet, a aparelhos tecnológicos, ocorre também a interferência dos aspectos da vida doméstica no processo de estar acessando o ensino remoto, inclusive no momento da aula virtual. As intervenções de outros moradores da casa, bem como sons de animais domésticos interferem no ambiente do discente. O fato de estar em ambiente domiciliar muitas vezes dificulta a percepção de que determinado momento está dedicado aos afazeres acadêmicos, com interrupção de estudos em momentos indevidos em virtude de causas supérfluas (MÁXIMO, 2021).

Não se pode pensar o ensino remoto apenas a partir do ambiente virtual, já que não está isolado do ambiente social e espacial. A relação entre ambiente virtual e ambiente social, especialmente no caso de pessoas das classes sociais inferiores,

nas periferias de grandes cidades, apresentam diversas dificuldades, devido ao ambiente espacial, tais como dispersão, intromissão, entre outros obstáculos.

Sem dúvida, esse problema atinge todas as classes sociais, mas é mais forte no caso das famílias que possuem condições precárias de moradia e outras dificuldades financeiras e sociais. Assim, o ensino remoto é carregado de “novas exigências”, e as atividades de aprendizagem se misturaram aos trabalhos domésticos e profissionais (CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021).

O ensino remoto ocorre sob forma diferenciada em classes, faixas etárias, graus de ensino, mas algumas dificuldades podem ser comuns. O grau de dificuldade pode ser muito maior para uns do que para outros, mas, no geral, todos enfrentam certas dificuldades, com raras exceções.

O Quadro 2 explicita isso ao apontar as dificuldades do ensino remoto no caso dos estudantes pesquisados:

Quadro 2 – As dificuldades do ensino remoto

DIMENSÃO/ CATEGORIA	ELEMENTOS DE ANÁLISE	UNIDADE DE REGISTRO	QUANTIDADE DE VEZES EM QUE APARECEU
A sobrecarga no ensino remoto: os limites entre o público e o privado	Adaptação da aprendizagem	Na concentração	7
		Organização dos estudos	6
	Excesso de Atividades	Sobrecarga com o teletrabalho	17
		Sobrecarga com as tarefas domésticas	11
		Sobrecarga com trabalhos escolares e aulas dos filhos	8
		Sobrecarga devido aos cuidados com os filhos	8

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Os respondentes destacam algumas dificuldades mais comuns e que atingem uma grande proporção deles (QUADRO 2). Esse é o caso da questão da dificuldade de “concentração”, na “organização dos estudos”, e a organização de tarefas domésticas em combinação com a sobrecarga dos trabalhos escolares e aulas/cuidados dos filhos.

O problema da concentração foi verificado também em outra pesquisa: “as dificuldades mais citadas foram as de concentração (82% dos alunos); sobrecarga com trabalho doméstico e cuidado dos filhos (21% cada uma) e falta de equipamento

eletrônico para acompanhar as aulas (indicada por 14% dos alunos)” (TOMÁS *et al.*, 2022, p. 7).

A falta de concentração pode remeter tanto ao ambiente virtual quanto ao ambiente socioespacial. No que se refere ao ambiente virtual, há a hipótese, na presente pesquisa, de que a internet e suas demandas promovam uma forte tendência para a não concentração e/ou dispersão no foco a que se propõe no momento do estudo. As redes sociais e os contatos constantes às publicidades que são realizadas em sites, aplicativos, redes sociais, as notícias e outros processos acabam chamando a atenção dos estudantes e usuários em geral. Assim, o acesso à internet é permeado de excesso de informações, ou seja: “[...] confusão, desorientação, ansiedade, estresse e dificuldade de concentração são algumas das consequências subjetivas do volume excessivo de informações” (QUINTELA, 2020, p. 10).

Somado a isso, o ambiente socioespacial também pode comprometer a concentração. No ensino remoto, além da internet e sua influência para a distração, ainda há o problema de um adequado ambiente espacial (uma sala específica e isolada na residência) e social, sendo que estes dois elementos estão inter-relacionados, pois, se não houve um espaço específico, os demais residentes podem e tendem a promover distração (crianças brincando ou mesmo estudando, por exemplo).

Nas salas de aula, esse processo não ocorre, ou, então, quando acontece, é de forma bem minimizada. Por isso o elemento “adaptação da aprendizagem” se torna fundamental para entender a dinâmica do ensino remoto e a percepção das dificuldades por partes dos estudantes. A unidade de registro “concentração” aponta para isso. Sete estudantes manifestaram dificuldade de concentração. Alguns autores perceberam como um dos problemas a “falta de um ambiente adequado para estudo” (ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020).

Por outro lado, a organização dos estudos também aponta para esse mesmo processo de dificuldade com o ambiente socioespacial. A questão da organização dos estudos, que foi uma dificuldade apontada por seis respondentes, se entrelaça com a questão da concentração. Um respondente explicitou isso (ao tratar de sugestões para os alunos no caso de aulas remotas):

Acredito que seja a organização da rotina diária/focando nas atividades e cronogramas lançados; foco, concentração e determinação durante a realização das tarefas; evitar se distrair com outras situações - mídias e redes sociais; organização de um ambiente de estudo adequado e agradável; fazer a leitura prévia dos textos e escritas lançadas no ambiente virtual; retomar as

atividades realizadas; participar ativamente dos fóruns e chats, interagindo e discutindo com os professores e colegas – não se intimidar, fazer perguntas, sempre que há dúvidas; como também, se alimentar e descansar bem (RESPONDENTE 32).

A necessidade de uma “rotina diária” e necessidade de “focar nas atividades” são alguns dos elementos fundamentais da organização dos estudos. A concentração é essencial nesse contexto, pois interfere de maneira significativa na organização dos estudos.

O elemento de análise “excesso de atividades” traz um dado importante para compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes no ensino remoto: do total de 32 respondentes, 17 estudantes citaram a sobrecarga com o teletrabalho; 11 em relação às atividades domésticas; 08 com os trabalhos escolares e aulas dos filhos e 08 sobre os cuidados com os filhos.

Aqui é possível perceber que o caso mais citado diz respeito à própria dinâmica do ensino remoto. O excesso de atividades é derivado de disciplinas/componentes curriculares/módulos que os estudantes devem cursar e do conjunto de atividades que são repassadas, o que remete para as atividades assíncronas, novidade do ensino remoto, e das atividades comuns de um curso de pós-graduação (nas disciplinas, como o trabalho de conclusão de disciplina/curso, mas também na orientação e outros processos relacionados). Diversos estudantes reclamaram do excesso de trabalho. Há também a necessidade de aprender a lidar com o meio virtual (plataformas de acesso, por exemplo).

Os demais remetem para o ambiente socioespacial, como por exemplo a demanda de atividades domésticas. As atividades domésticas são variadas, desde a questão da preparação de alimentos, passando pela limpeza, até chegar ao momento de tempo despendido pagando contas e cuidando da rotina de afazeres domésticos e, especialmente, o cuidado com os filhos e suas demandas (incluindo o próprio ensino remoto) que foi adotado também nos outros níveis de ensino. Essa constatação pode ser vista em outras pesquisas:

Os dados nos revelam que estas novas exigências para realizar uma formação continuada remota se misturaram aos trabalhos domésticos, profissionais e atividades estudantis, o que resultou na necessidade de buscar novos saberes para conhecer plataformas digitais e aparelhos tecnológicos. Muitos buscaram a participação em cursos e eventos sobre o tema. Tudo isso nos faz pensar sobre as contradições que surgem neste contexto pandêmico: ao mesmo tempo que tudo isso é necessário para atender as demandas atuais de uma formação remota, também ampliam-se tarefas e atividades, colaborando para um esgotamento físico e emocional (CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021, p. 7).

O excesso de atividades, sem dúvida, dificulta o processo de aprendizagem e aumenta a possibilidade de distração e dispersão, entre outros problemas. Através dessas informações apresentadas no Quadro 2, observa-se que existe uma sobrecarga de trabalho e isso tanto no que se refere aos trabalhos especificamente acadêmicos quanto nas atividades extra-acadêmicas da vida cotidiana.

O entrelaçamento entre essas atividades pode dificultar a concentração, tal como o Respondente **22** afirmou: *“o fato de não separar a vida privada da vida profissional. Sou muito metódica quanto a isso, o que dificultou minha concentração e, talvez, o meu rendimento”*. Um outro aspecto que se pode inferir das respostas é que o contexto social também afetou o ensino remoto e, por conseguinte, a percepção sobre o mesmo.

Num contexto de pandemia, os estudantes também correm o risco de serem infectados e sofrer os riscos e problemas existentes nesse processo, no caso da Covid-19. O Respondente **28** explicitou isso ao expressar problemas de saúde, inclusive Covid-19. Não foi possível averiguar quantos estudantes do programa foram infectados pelo coronavírus, pois apenas alguns manifestaram espontaneamente informações a esse respeito. A infecção com Covid-19 interfere no tempo e capacidade de estudo, ocasionando ainda mais a dificuldade em realizar atividades da vida cotidiana, inclusive as acadêmicas.

As afirmações dos respondentes sobre suas dificuldades ajudam a ter uma visão geral da percepção dos estudantes sobre o ensino remoto. Elas permitem inferências que contribuem para entender as categorias de análise (“ambiente de aprendizagem” e “excesso de atividades”) e trabalhar as unidades de registro, que remeteram para as questões de concentração, organização de estudos, diversas formas de sobrecarga de trabalho.

O ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 (2020-2021), como solução emergencial, encontrou diversos obstáculos. Os envolvidos não possuíam experiências anteriores (a não ser de alguns estudantes e profissionais que tiveram acesso ou trabalharam antes com alguns elementos comuns da EaD) e tiveram que adotar o ensino remoto num contexto difícil para o conjunto da sociedade.

Além das dificuldades técnicas, a reorganização do ensino e dos estudos também promoveu complicações. A sobrecarga de trabalho foi a face mais visível e intensa desse processo. Diante disso, percebe-se que o ambiente de aprendizagem

deixou de ser o espaço especializado de uma universidade e sala de aula e seus recursos, para se fundir com o espaço doméstico, com suas características próprias. Tal embricamento pode desenvolver dificuldade na adaptação para continuar com o mesmo ritmo acadêmico de produção em comparação ao ensino presencial. Por outro lado, o excesso de atividades, em parte para compensar elementos ausentes no ensino presencial, reforça sobremaneira esse contexto desfavorável. As dificuldades se relacionam com os pontos negativos, que é o próximo tópico a ser analisado.

4.2 Aula no ensino remoto: é suficiente estar conectado?

A partir de agora serão abordados os pontos negativos elencados pelos pesquisados. É perceptível que o ambiente de aprendizagem trouxe diferenças em relação ao espaço universitário, com toda sua estrutura voltada para o ensino, salas de aula, biblioteca, entre outros recursos existentes nestas Instituições. Mesmo que alguns desses ambientes também existam no ambiente virtual, como biblioteca virtual, a falta de circulação em uma biblioteca de fato é julgado como ponto negativo do ensino remoto.

Esse ambiente virtual de aprendizagem passou a ser o espaço doméstico, que, por sua vez, possui diversas características que funcionam como entraves para o processo de aprendizagem e promove obstáculos para seguir no mesmo ritmo que o ensino presencial. A isso se soma o excesso de atividades, que torna ainda mais problemática a situação.

Tratando da dimensão “pontos negativos”, encontramos duas categorias analíticas principais, que são a conectividade e o ambiente virtual. Aqui se encontra um duplo problema que, em alguns casos, estão entrelaçados e são complementares.

A questão da conectividade remete ao problema de acesso limitado à internet. Tendo em vista que o acesso à internet não é gratuito, com raras exceções, no caso brasileiro, a questão financeira acaba pesando para o ensino remoto. No caso dos estudantes que responderam ao questionário, mais de 30% alegaram acesso limitado à internet. Alguns estudantes (10) apontaram problemas com a internet (instabilidade, problema de acesso e sinal, entre outros). Esse problema também foi identificado em outras pesquisas: “ainda em relação à tecnologia, há um fator agravante, pois nem todos possuem as mesmas condições de qualidade de internet, e isso interfere na qualidade do ensino” (ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020, p. 17).

Nesse contexto, emerge a problemática da internet e sua relação com a sociedade. As desigualdades sociais se reproduzem no mundo virtual, pois a internet reproduz a sociedade que a criou (VIANA, 2019). Assim, a desigualdade existente na sociedade se manifesta também no acesso à internet, pois aqueles que possuem maior poder aquisitivo e acesso à tecnologia tendem a sentir mais facilidade no ambiente virtual. Por isso é importante pensar na questão do acesso à internet e sua qualidade. Sobre o acesso, existem dados que são relevantes destacar: existe internet de qualidade?; existem instrumentos de qualidade para acesso à internet?; existe um pacote de dados que dê conta de procedimentos como *upload* e *download*?

Ainda, com o propósito de fazer um comparativo com dados mais recentes, a partir de 2018, mesmo diante do aumento do número de acesso à internet, uma a cada quatro pessoas se encontravam “desconectadas” dessas tecnologias, como mostra a pesquisa abaixo:

Os dados, que se referem aos três últimos meses de 2018, mostram ainda que o percentual de brasileiros com acesso à internet aumentou no país de 2017 para 2018, passando de 69,8% para 74,7%, mas que 25,3% ainda estão sem acesso. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chega a 53,5%. Em áreas urbanas é 20,6%. (TOKARNIA, 2020, texto digital).

Os dados apontam para uma realidade de um quarto da população sem acesso à internet. Esse número é aparentemente pequeno, mas é bem significativo numa sociedade na qual a internet se tornou imprescindível para estudo e trabalho, bem como para necessidades domésticas, além de seus usos cada vez mais comuns para lazer e outras atividades. No caso daqueles que moram em zonas rurais, a situação se torna ainda mais grave, atingindo mais da metade da população rural.

O Quadro 3 mostra esse processo, sendo que alguns manifestaram problemas de conexão e outras dificuldades com o ambiente virtual.

Quadro 3 – Pontos negativos no ensino remoto

DIMENSÃO/ CATEGORIA	ELEMENTOS DE ANÁLISE	UNIDADE DE REGISTRO	QUANTIDADE DE VEZES EM QUE APARECEU
Aula no ensino remoto: é suficiente estar conectado?	Conectividade	Acesso limitado à internet	10
	Manuseio do ambiente virtual	Problemas com o Google Meet	2
		Problemas com Biblioteca Virtual da Universidade	3
		Problemas com o AVA Institucional	2
		Dar <i>feedback</i> dos erros e acertos das atividades, não apenas o conceito	1

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

A falta de experiência e domínio de uso de tecnologia dificultam o acompanhamento das aulas e atividades (e mais ainda se isso for acompanhado por dificuldades de conectividade). Nesse contexto, a falta de experiência com o seu uso teve efeito, em alguns casos, mais relevante. Outros problemas com o ambiente virtual relatado pelos estudantes se refere à Biblioteca Virtual da Universidade, problemas com o AVA, o que em parte é uma questão do espaço virtual, pois alguns são mais interativos e possuem mais recursos, enquanto que outros oferecem isso de forma mais precária.

Por um lado, alguns recursos possuem pontos frágeis que dificultam a sua utilização pelos estudantes, e, por outro, alguns discentes não têm experiência e grande domínio no uso da internet e, assim, encontram mais dificuldades do que aqueles mais experientes e com maior habilidade nesse quesito. Essa falta de experiência e domínio é um problema já identificado no Brasil:

Ainda há muito a ser feito em relação ao uso mais intensivo da internet e das redes nas salas de aula. Antes de tudo, há necessidade urgente de que o sistema educacional brasileiro se prepare para oferecer condições de aprendizado de acordo com as exigências do mundo digital. Em relação a este imperativo, várias instituições e associações se posicionam, buscando identificação de pontos que possam reverter a defasagem da educação nacional no que diz respeito ao uso mais intensivo das tecnologias digitais em situações didáticas. Algumas das proposições encaminhadas neste sentido dizem respeito à ampliação e implantação de infraestrutura adequada em todas as escolas, possibilitando o acesso e usos de equipamentos individualizados e com velocidade de conexão correspondente à demanda de

uso. Esta é uma exigência para o acesso a conteúdos interativos, vídeos e ações em rede entre alunos, docentes, instituições de ensino diversas e toda a comunidade (KENSKI, 2015, p. 140).

Esses pontos negativos mostram a percepção dos estudantes sobre os obstáculos no ensino remoto sob determinadas circunstâncias, que remetem para questões sociais. Novas categorias de análise (“conectividade” e “manuseio de ambiente virtual”) emergiram e contribuíram para trabalhar com as unidades de registro, que apontaram para questões e problemas sociais que reverberam em problemas tecnológicos no processo de aprendizagem. Novamente aparece a questão da falta de experiências anteriores. Porém, o elemento mais importante é o problema de conectividade, o que dificulta o processo de estudo e aprendizagem.

Os estudantes mostram limites e dificuldades que precisam ser reconhecidos para serem superados ou minimizados. É preciso ter em mente que os pontos negativos só podem ser interpretados adequadamente numa concepção mais abrangente, ampla.

É preciso reconhecer os pontos negativos e positivos da experiência do ensino remoto, assim como é importante reconhecer os demais componentes que fazem parte do quadro social da realidade educacional.

4.3 Estar perto mesmo estando longe: as proximidades do ensino remoto

Os pontos positivos levantados pelos estudantes respondentes do questionário apontam para as categorias analíticas de “relações interpessoais”, “acessibilidade” e “relação pedagógica” e para as unidades de registro “interação”, “custo/benefício” e “adaptação da ação pedagógica”, “flexibilidade geográfica”, “flexibilidade de tempo”. O Quadro 4 aponta para essas informações retiradas do questionário aplicado.

O elemento “relações interpessoais” aponta para a unidade de registro “interação”, destacada por seis respondentes. A interação foi citada tanto em relação ao professor quanto em relação aos colegas. No ensino presencial, a interação é considerada mais comum e evidente, pois as pessoas estão em contato direto. No ensino remoto, a expectativa seria de menor interação, devido aos problemas da virtualidade, já que as pessoas não se encontram pessoalmente e o vínculo permanece apenas durante a conexão (e, geralmente, durante as aulas e atividades grupais).

No ensino presencial, a interação após a aula, nos corredores, lanchonetes, ou mesmo nas conversas que antecedem o início ou ocorrem após o término das aulas permitem uma maior familiaridade entre os alunos, inclusive uma visão corporal completa, e não apenas do rosto. O mesmo ocorre em relação ao professor. Sem dúvida, dependendo da Instituição, suas instalações físicas e outros processos e relações, isso ocorre de forma diferenciada e pode ser mais ou menos amplo.

A palavra “interação” foi usada no sentido comum da palavra, mas é importante entender o seu uso nos AVA:

A interação está presente cotidianamente, pois ela é o meio de comunicação que estabelece a relação do ser humano no seu contexto social. O termo ‘inter’ + ‘ação’ condiz com a ‘relação mútua, recíproca entre duas ou mais coisas, elementos ou corpos. É um conceito muito utilizado nos AVA para expressar ação e reação entre os participantes’ [...]. Subentende-se que interagir envolve a participação, o diálogo, a reciprocidade, possibilitando haver comunicação entre os(as) participantes do ambiente, em busca de uma aprendizagem colaborativa (FARIAS; VIANA; COSTA, 2022, p. 570).

O contexto da pandemia afetou, sob várias formas, a interação cotidiana existente antes do ensino remoto. O isolamento promoveu, por parte de muitas pessoas, o contato virtual como compensação. Algumas pesquisas mostram que, no contexto do ensino remoto, o processo interativo pode oferecer a possibilidade de “[...] participação ativa dos estudantes mediante o desenvolvimento na construção de conhecimentos por meio da mediação docente, com o uso de recursos digitais” (FARIAS; VIANA; COSTA, 2022, p. 577).

O Respondente **01** afirmou que foi positivo o “*fortalecimento das interações, ajuda, troca de ideia, incentivo de todos*”. O Respondente **28** destacou: “*mesmo sendo momentos que não podíamos estar próximos, me sentia muito bem acolhida e próxima dos colegas e professores. Mesmo a distância, fiz amigos maravilhosos*”. Esses depoimentos apontam também para as relações interpessoais que podem ser cultivadas em cenário de ensino remoto em contexto de pandemia, o que pode gerar benefícios emocionais tendo em vista a situação delicada em sentido psicossocial em que a pandemia inseriu os estudantes e a sociedade como um todo.

O sentimento de solidariedade geralmente se amplia em momentos de sofrimento ou dificuldades coletivas. A pandemia efetivou um incentivo para ações solidárias no interior da sociedade:

A capacidade de permutar perspectivas leva o sujeito a se tornar solidário com o outro, independentemente de laços pessoais e identitários, como ocorreu durante a pandemia, quando muitas atitudes benevolentes e práticas concretas de auxílio e de cuidado (distribuição de alimentos para populações

carentes, auxílio de busca hospitalar, realização de compras de mantimentos para pessoas isoladas etc.) auxiliaram o bem-estar de pessoas fragilizadas. Igualmente a solidariedade se impõe como empatia e compromisso humano em relação à dor e ao luto daqueles que perderam familiares e amigos (HERMANN, 2020, p. 07).

Esse aspecto mostra mais um elemento de positividade durante a adoção do ensino remoto emergencial. Isso ajuda a entender uma das formas de os indivíduos buscarem superar as dificuldades por meio da ajuda mútua. Para uma investigação profunda sobre os benefícios psicossociais das relações interpessoais desenvolvidas entre estudantes no ensino remoto, seria interessante, por exemplo, uma pesquisa no campo investigativo da psicologia da educação, pois traria os focos e discussões necessários à área de psicologia. O caso da presente pesquisa se direciona à área da educação.

A seguir, apresenta-se o Quadro 4 com as categorias dos pontos positivos encontrados nas respostas dos estudantes.

Quadro 4 – Pontos positivos no ensino remoto

DIMENSÃO/ CATEGORIA	ELEMENTOS DE ANÁLISE	UNIDADE DE REGISTRO	QUANTIDADE DE VEZES EM QUE APARECEU
Estar perto mesmo estando longe: as proximidades do ensino remoto	Relações interpessoais	Os professores conduziram e minimizaram os problemas / sendo as aulas de boa qualidade	7
		A interação	6
	Estudo acessível	Custo / benefício	6
	Flexibilização didática	Flexibilidade geográfica	9
		Autonomia do aluno	1
		Flexibilidade do tempo	2

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

O elemento “acessibilidade” remete para a unidade de registro “custo/benefício”, que foi citado por 6 respondentes. O ensino remoto permite que os alunos não precisem se deslocar de sua residência para a Instituição de ensino e, assim, há uma diminuição de gastos e, em alguns casos, ela é considerável. Esse é o caso daqueles que não moram na cidade da Instituição de ensino. O Respondente **25**, por exemplo, referiu que foi positivo “o fato de não precisar me deslocar para a

Universidade, tendo em vista que moro do outro lado do país". A questão da economia de tempo (gasto no trânsito) e do conforto também estiveram presentes nas respostas e que se destacaram como pontos positivos.

O elemento de análise "flexibilização didática", por sua vez, trouxe várias unidades de registro e assumiu grande importância no conjunto das respostas. As unidades de registro "flexibilidade geográfica", "autonomia do aluno", "flexibilidade de tempo" apontam para elementos positivos, segundo a percepção dos estudantes. A flexibilidade geográfica se relaciona com a questão do custo/benefício, economia de tempo e fatores relacionados. A flexibilidade de tempo também se relaciona com a questão do trânsito, mas trata, principalmente, da questão das atividades acadêmicas que, no ensino remoto, nem todas as atividades são síncronas, sendo uma parte assíncrona. Esse processo teve variações dependendo das Instituições. De qualquer forma:

[...] mesmo que o momento atual seja totalmente inclinado para o distanciamento, o ERE conta com a presença digital do professor e dos estudantes em uma aula online, no sentido de se projetar a conhecida presença física por meio da tecnologia. E, cabe destacar que este foi um molde 'emergencial', que não teve um período gestacional planejado em longos períodos de tempo (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 4).

Assim, a questão do trânsito e da flexibilização de atividades acadêmicas foi percebida como ponto positivo pelos estudantes. O mais interessante foi a percepção de que os professores também se adaptaram bem e rapidamente a esse processo que ocorreu velozmente, pois, como se pode ver na citação anterior, "não teve um período gestacional planejado em longos períodos de tempo" (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 4) ao ensino remoto e uso das tecnologias necessárias.

O Respondente **01** afirmou, por exemplo, que "*os professores conduziram e minimizaram os problemas dessa modalidade de Ensino*". O Respondente **07** salientou que "*as aulas em si foram ótimas, assim como são no presencial, mas percebi que alguns professores se preocuparam em buscar recursos para torná-las mais dinâmicas, o que, na minha opinião, foi muito importante*". O Respondente **20** enfatizou como pontos positivos "*a dinamização dos Professores, as estratégias utilizadas, a interação entre os estudantes e o aprofundamento teórico construído*".

Esse é um aspecto fundamental da relação pedagógica, pois a passagem do ensino presencial para o ensino remoto produz diferenças no processo de ensinar e aprender. Tal como citado anteriormente, não houve um processo de preparação e

adaptação para a inserção no ensino remoto. Esse foi um caso generalizado, tal como se vê abaixo:

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas *on-line* com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias [...] (RONDINI; DUARTE; PEDRO, 2020, p. 43).

Assim, mesmo num contexto desfavorável, a percepção dos estudantes a respeito da relação pedagógica é positiva. Isso, em parte, pode ser explicado pelo fato de que alguns dos professores já usavam internet e outros recursos tecnológicos, o que agilizou sua adequação pedagógica. Isso foi percebido por Andrade e Kersch (2021), que, em sua pesquisa, destacam a importância da formação continuada de professores e a inclusão do uso da internet e recursos tecnológicos no ensino⁷. Por outro lado, como isso ocorreu em nível nacional, emergiram diversos tutoriais (vídeos de *YouTube*, textos em *blogs*, artigos, orientações institucionais, entre outras formas) apontando soluções e tratando de questões específicas, como, por exemplo, o uso do *Google Meet*⁸, Conferência Web – RNP⁹ e outras plataformas, além dos que já existiam para os usuários rotineiros.

A percepção dos pontos positivos contribui com a visão global de sua relação com o ensino remoto. As relações interpessoais foram modificadas com a passagem do presencial para o remoto. O que aqui inferimos é o fato de as relações interpessoais terem emergido como ponto positivo, e não negativo. Esse é um achado interessante da presente pesquisa e que caminha pela ambiguidade, pois, ao passo que estar em

⁷ “O ano de 2020 foi atípico no setor educativo mundial. A pandemia da COVID-19 evidenciou, incontestavelmente, a necessidade do uso das TDs para a condução das aulas em todos os espaços educativos. Entretanto, antes mesmo do surgimento da pandemia, as exigências do mercado educacional já exigiam cada vez mais profissionais que tivessem se apropriado de diferentes recursos tecnológicos e metodológicos em sala de aula – e esperava-se que, com o passar do tempo, soubessem/pudessem também utilizá-los. A pandemia acelerou incomensuravelmente esse processo, exigindo novos movimentos de transformação pedagógica e metodológica que engloba os diferentes sujeitos envolvidos, entre eles, as instituições de ensino, que, em seu papel de formadoras, precisam auxiliar seus profissionais com capacitação adequada para o desenvolvimento de suas mais variadas atividades” (ANDRADE; KERSCH, 2021, p. 381-382).

⁸ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do *Google Hangouts*, o outro é o *Google Chat*.

⁹ O Conferência Web é um serviço em nuvem que combina vídeo e áudio para a criação de salas virtuais voltadas para aulas, reuniões, palestras, projetos e muito mais.

ensino remoto coloca os estudantes distantes uns dos outros em aspecto socioespacial, os mesmos demonstraram em suas respostas que essa distância concreta não é espelhada no ambiente virtual. Ou seja, estar longe fisicamente não representa estar longe em articulação e construção de relações.

Por outro lado, a questão do não deslocamento da residência para o local de estudo apresenta uma vantagem para os estudantes, que perceberam a economia financeira e de tempo. Outras pesquisas identificaram esse processo, pois com o ensino remoto, os estudantes:

[...] economizam com refeição, transporte e com o tempo entre as residências, ambiente de trabalho e o *campus*. Pode-se notar que estes são aspectos comuns e indicam que o trabalho remoto pode atenuar grande parte de problemas que permeiam as diferentes realidades (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020, p. 8).

A flexibilização didática era o ponto mais sensível no caso do ensino remoto, principalmente pela inexperiência, tanto de docentes quanto de discentes, não apenas no uso de plataformas e recursos tecnológicos, mas de seu uso educacional em especial. Contudo, a avaliação dos estudantes foi extremamente positiva em relação ao processo pedagógico, com elogios aos professores, bem como em relação a outros aspectos. Além disso, destacaram, como foi visto, a flexibilidade geográfica e de tempo.

O conjunto das respostas dos entrevistados coloca em evidência que os estudantes apontaram mais pontos positivos do que negativos no ensino remoto emergencial. O esforço de professores e estudantes possibilitou a superação de parte das dificuldades. Os professores foram bem avaliados, bem como a interação e a ausência de deslocamento são alguns outros itens destacados.

Em análise é possível perceber que a maior flexibilidade do ensino remoto emergencial, ao lado da maior autonomia, permitiu uma experiência elogiada pelos estudantes. Essa experiência, apesar da forma como ocorreu, sem maior planejamento e tempo para implementação, foi vista positivamente, e assim é possível entender que, com seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, tende a colher resultados ainda melhores.

4.4 Ensino remoto pós-pandemia: uma possibilidade que veio para ficar?

A última categoria de nossa análise é a que remete para as sugestões dos estudantes (QUADRO 5). Este subcapítulo ajuda a compor a percepção dos

estudantes sobre o ensino remoto, pois, ao apresentarem o que deve melhorar, mostram o que não foi suficientemente adequado ou foi precário.

Nesse caso aparecem dois elementos de análise: “planejamento didático” e “aperfeiçoamento institucional”. No caso do “planejamento didático” encontramos duas unidades de registro: “organização do tempo e estudo prévio”, “ter um bom sinal de internet”. No caso do “aperfeiçoamento institucional” aparecem as unidades de registro “redução de carga horária e de atividades”; “trabalhar diferente a avaliação”, “manutenção do ensino remoto” e “não há necessidade de sugestões”.

Quadro 5 – Sugestões

DIMENSÃO/ CATEGORIA	ELEMENTOS DE ANÁLISE	UNIDADE DE REGISTRO	QUANTIDADE DE VEZES EM QUE APARECEU
Ensino remoto pós- pandemia: uma possibilidade que veio para ficar?	Planejamento didático	Organização do tempo e estudo prévio	13
		Ter um bom sinal de internet	2
	Aperfeiçoamento institucional	Redução de carga horária e de atividades	3
		Trabalhar diferente e avaliação	2
		Manutenção do ensino remoto	8
		Não há necessidade de sugestões	8

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

As sugestões incluídas no elemento de análise “planejamento didático” apontam para sugestões para os próprios alunos. Um elemento que apareceu e que pode ser considerado autocrítica é a necessidade de organização do tempo e do estudo prévio. Um respondente afirmou o seguinte:

Não deixem acumular tarefas e leituras. Procurem realizar suas anotações de forma eletrônica, como por exemplo: divido a tela do computador em duas grandes abas e numa tela faço a leitura e na outra as anotações digitadas. Isso me ajudou muito. Outro ponto que gostaria de destacar é o seguinte: não tenham medo de perguntar, pois, às vezes, ficamos com receio ou constrangidos pelo sotaque ou forma de se expressar; percebi durante a realização do meu curso (strictu sensu) um bom entrosamento entre os colegas e professores, mesmo assim, ficava com um pouco de receio em participar (RESPONDENTE 29).

No caso do ensino remoto, a responsabilidade do estudante aumenta e, nesse sentido, a percepção dos estudantes sobre a necessidade de organizar o tempo e o estudo prévio se torna adequada à situação. Isso se relaciona com a própria estrutura do ciberespaço, com sua estrutura rizomática, marcada pela descentralização e possibilitando uma conexão mais ampla com o conhecimento (LEMOS, 2020). Tanto Lemos (2020) quanto Lévy (2010) destacam que o mundo passou a viver, no plano da cibercultura, numa rede hipertextual na qual a interatividade e a multiplicidade são predominantes.

Essa nova responsabilidade dos estudantes – a necessidade de organizar o próprio tempo – entre outros aspectos, são complementares ao processo da cibercultura, que é heterogênea (SANTAELLA, 2003).

Um elemento adicional é uma questão técnica, que seria o sinal da internet. Sem dúvida, para haver um aproveitamento do ensino remoto com qualidade, o sinal da internet é fundamental. O acesso à internet é essencial, mas a qualidade do sinal possui a mesma importância, pois uma aula remota ou atividade, com quedas de conexão, ou problemas de acesso ou uso inadequado, dificultam enormemente o estudo no ensino remoto.

As sugestões incluídas no elemento “aperfeiçoamento institucional” apontam para mudanças institucionais. Esse ponto é relevante para analisar a percepção dos estudantes sobre o ensino remoto. As unidades de registro “redução da carga horária e de atividades” e “trabalhar diferente a avaliação” são importantes por retomar e reforçar a questão da sobrecarga de atividades, já discutida anteriormente, e acrescenta um elemento que é “trabalhar diferente a avaliação”.

O Respondente **09** referiu que é necessário *“dar feedback de erros/acertos dos trabalhos/avaliações, e não apenas o conceito final dos componentes curriculares”*. A sugestão do estudante, nesse caso, é que as notas (“conceito final”) sejam acompanhadas de comentários que apontem os acertos e erros, ou seja, se solicita um retorno do professor explicando a avaliação. O Respondente **16** afirmou que *“alguns conceitos demoram muito para sair”*, que é uma solicitação de agilidade no processo de avaliação.

Já o Respondente **21** acentua a necessidade de *“manter o padrão de cobrança em relação à participação de todos os alunos da mesma forma que acontece no ensino presencial”*. Aqui a sugestão é manter o mesmo rigor avaliativo que no ensino presencial. Um estudante sugeriu avaliação grupal, tal como ocorreu no *podcast* de

uma disciplina. Esse questionamento do processo avaliativo só apareceu no momento das sugestões, invocando a necessidade de mudanças.

Os estudantes sugeriram a “manutenção do ensino remoto” e a posição sobre sugestões serem desnecessárias. Um grande número de estudantes sugeriu manter o ensino remoto. O Respondente **13** disse que *“acho que a Universidade tem estrutura pra seguir com um programa virtualizado. Se eles pensarem no EaD como foi o período remoto, acredito que seria um programa maravilhoso e completo”*. O Respondente **19** expressou certa preferência pelas aulas virtuais e que por ele *“continuará assim, neste formato. Me ajudou muito. Tive acesso a muitos conhecimentos dos quais eu jamais teria oportunidade de participar se fosse ofertado na modalidade presencial”*. Essa unidade de registro mostra que grande parte dos estudantes gostaram e passaram a preferir o ensino remoto.

Sem dúvida, existem interesses pessoais por detrás de algumas dessas respostas, como, por exemplo, aqueles que moram em outras cidades ou possuem problemas de saúde e dificuldade de locomoção. Isso, no entanto, não desqualifica essa percepção e posição, pois são processos e necessidades reais que afetam milhares de indivíduos no sistema de ensino.

Por fim, cabe destaque para a unidade de registro “não há necessidade de sugestões”. Essa poderia ser agrupada com a anterior, se além disso tivesse sido proposta a manutenção do ensino remoto. No fundo, as respostas dos estudantes afirmando não ter sugestões revela, em parte, a satisfação com o trabalho realizado durante o ensino remoto. Assim, o Respondente **01** disse que *“achei que foi tudo adequado”*; o Respondente **05** afirmou que não tem sugestões e que *“a forma de condução por parte da universidade foi excelente”*; e o Respondente **06** referiu que *“nenhuma sugestão no momento, pois, do meu ponto de vista, estava tudo muito bem organizado”*.

Assim, as sugestões apresentadas em relação ao planejamento didático e aperfeiçoamento institucional apontam para o processo de que a percepção dos estudantes sobre o ensino remoto foi de modo geral positiva. Sem dúvida, algumas questões foram levantadas e são questionamentos para refletir, bem como as sugestões de manter o ensino remoto ou a demonstração de satisfação por não sentir necessidade de apresentá-las, são outros aspectos que reforçam isso.

Em síntese, os questionários respondidos pelos estudantes apontam para uma percepção de como o ensino remoto foi recebido e avaliado pelos pós-graduandos.

Isso é de grande importância para avaliar o ensino remoto emergencial e seus resultados em nível de Pós-Graduação. Os estudantes perceberam pontos positivos e negativos, avaliaram os problemas tecnológicos, sociais e gerais, bem como a prática docente e a discente. Nesse contexto, mostraram suas reflexões sobre o ensino remoto e o balanço geral foi uma avaliação mais positiva do que negativa a seu respeito. No plano analítico, os respondentes permitiram uma análise ampla de suas formas de ver o ensino remoto e o predomínio da positividade em relação ao mesmo.

5 CONCLUSÃO

A pandemia do Coronavírus (COVID-19), com suas medidas de confinamento e distanciamento físico, teve implicações sem precedentes na educação, em todos os níveis de ensino, mudanças essas que representaram também outras possibilidades para o ensino. Com o isolamento social, fizeram-se necessárias alterações na forma de condução das aulas, passando-se a adotar o ensino remoto emergencial, e esse cenário se fez como inédito até então para a experiência educativa, levando em conta o cenário pandêmico.

A presente pesquisa surgiu a partir de indagações sobre a realidade presente, marcada pela pandemia do coronavírus, a adoção do ensino remoto emergencial e suas consequências no Mestrado em Ensino. O ensino remoto emergencial, adotado nessas circunstâncias desfavoráveis, provocou angústias, dificuldades, mas, ao mesmo tempo, promoveu o uso da criatividade na busca de soluções. Não foi diferente em relação ao tema deste trabalho. A opção por analisar a percepção dos estudantes a respeito do ensino remoto adotado no Mestrado em Ensino da Univates se insere na tentativa de pensar os dilemas decorridos na conjuntura da época, bem como da necessidade de compreendê-la contribuindo para refletir sobre as soluções apresentadas, seu alcance e seus limites, abrindo possibilidades de novas reflexões no sentido de pensar soluções e novas propostas.

O trajeto da pesquisa iniciou-se por meios de reflexões que foram sendo construídas no componente curricular Estratégias de Ensino I. Foi mediante as leituras demandadas neste componente que comecei a construir algumas inquietações em torno do presente objeto de estudo. Em seguida, ao ser realizado um estudo de estado da arte, percebi que havia pouca produção a respeito da temática aqui estudada. E conforme foram sendo feitas leituras, organizei fichamentos que deram base teórica

para a escrita da dissertação. A composição das seções foram efetivadas a partir do Projeto de Qualificação.

Assim, a pesquisa foi se delineando por meio das reflexões realizadas, da aplicação do questionário, da análise e discussão sobre os resultados. A aplicação dos questionários foi um dos momentos mais importantes da pesquisa e que inicialmente encontrei alguns obstáculos, os quais, posteriormente, foram resolvidos. O principal entrave foi encontrar uma forma de ter acesso aos alunos. A solução encontrada foi solicitar à Secretaria de curso do PPGEnsino que enviasse os questionários por *e-mail*. O prazo de respostas ocorreu do período de 08 a 20 de julho de 2022. Nem todos responderam de imediato; sendo assim, a dificuldade de retorno foi solucionada através de um segundo envio e com o reforço de mensagens por um grupo (informal) de *WhatsApp* dos alunos.

A análise se fundamentou nas contribuições de Bardin (2011) por meio da técnica da análise de conteúdo. A partir do processo de análise da categorização e das unidades de registro, realizei uma descrição analítica, finalizando com inferências que foram construídas a partir das respostas do questionário. O apoio encontrado em outras pesquisas e reflexões sobre o ensino remoto e questões correlatas, como a questão da relação entre sociedade e desigualdade social, por um lado, e internet, por outro, possibilitaram avançar na compreensão da percepção dos estudantes sobre o ensino remoto.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a percepção dos estudantes do Mestrado de Ensino acerca do ensino remoto. O processo de análise das respostas dos questionários possibilitou a concretização de tal objetivo. Ao analisar as respostas, algumas questões se tornaram mais evidentes e outras requisitaram maiores reflexões. Por um lado, os estudantes mostraram dificuldades e apontaram pontos negativos no ensino remoto emergencial, mas, por outro, apresentaram os pontos positivos e sugestões que demonstravam uma certa satisfação e aprovação desse formato de ensino. Esse último ponto ficou mais visível no caso de diversos estudantes que demandaram a continuidade do ensino remoto mesmo após o fim da pandemia.

De forma objetiva, nesta pesquisa foram encontradas categorias relacionadas a cada um dos tópicos. Que são: A sobrecarga no ensino remoto: os limites entre o público e o privado; Aula no ensino remoto: é suficiente estar conectado?; Estar perto

mesmo estando longe: as proximidades do ensino remoto; e Ensino remoto pós-pandemia: uma possibilidade que veio para ficar?

É possível concluir, a partir disso, que a percepção não é nem positiva nem negativa em si. Uma análise mais profunda contradiz essa conclusão. E isso pode ser compreendido quando se verifica que as dificuldades e pontos negativos são, em sua quase totalidade, externos ao ensino remoto. Ou seja, não são elementos que têm relações exclusivas com o ensino remoto em si, mas sobre o ensino remoto em relação com outros elementos, que chamamos de externos. No caso das dificuldades, apenas uma unidade de registro apontava para questão específica, que foi a “sobrecarga com o teletrabalho”, sendo que as demais (um total de cinco) ou eram puramente externas ou mistas. O ambiente socioespacial foi muito mais determinante do que o ambiente virtual em si, tal como foi argumentado anteriormente.

No caso dos pontos negativos, por sua vez, a questão relativa à “conectividade” (que remetia para a unidade de registro “acesso limitado à internet”) também é um problema externo ao ensino remoto. Os outros pontos negativos abordam questões específicas da Instituição (problemas com a Biblioteca Virtual da Universidade e com o AVA institucional) e questões externas ao ensino remoto e que se manifestam no ensino presencial (a falta de *feedback* em relação às atividades). Apenas “problemas com o *Google meet*” teria mais proximidade, pois era uma plataforma sendo utilizada para o ensino remoto. Porém, o problema não foi especificado (poderia ser dificuldade de usar a plataforma), mas este é um problema do ensino remoto, pois é necessário ter tutoriais e apoio para o uso de ferramentas tecnológicas antes não usadas. Sem dúvida, como se trata de ensino remoto “emergencial”, então isso seria difícil efetivar nesse contexto.

Sendo assim, as dificuldades e pontos negativos pouco demonstraram oposição, descontentamento, discordância ou crítica ao ensino remoto. E, recordando os pontos positivos e sugestões, essa constatação se torna ainda mais sólida. Os pontos positivos apontaram para a interação virtual, o custo/benefício, a adaptação da ação pedagógica por parte dos docentes e a flexibilidade (geográfica e de tempo); ou seja, todos remetem para questões efetivas (internas) do ensino remoto. As sugestões, por sua vez, voltaram para algumas questões externas (“ter um bom sinal de internet”, o estudante “organizar o tempo e estudo prévio”) ou coloca, novamente, a questão do excesso de atividades e a questão da necessidade de trabalhar diferente a avaliação, que, como já foi analisado, é algo que é comum ao ensino presencial.

Além disso, muitos sugeriram a manutenção do ensino remoto ou disseram não ter sugestões, por ter ocorrido tudo bem.

Dessa forma, concluímos que o ensino remoto foi percebido positivamente pelos estudantes. Isso ajuda a entender o que esses estudantes encontram de dificuldades, a maioria externa ao ensino remoto, e o que é possível fazer para melhorar. Porém, os problemas externos do ensino remoto não podem ser esquecidos e por isso é necessário alertar de que é preciso cuidar, em caso de nova utilização ou manutenção (e isso vale também para a EaD), do ambiente socioespacial e da conectividade, para que o processo de experiência do ensino remoto seja o melhor possível.

O único elemento que seria interno ao ensino remoto que teve maior ressonância entre os estudantes foi o excesso de atividades acadêmicas. Por outro lado, além de elementos externos ao ensino remoto que também foram vistos positivamente (como a questão da economia financeira registrada com a não necessidade de deslocamento espacial até a Instituição, tal como ocorre no ensino presencial), a maioria absoluta dos pontos positivos são elementos internos do ensino remoto. A capacidade dos professores de adaptação e criatividade e a interação foram destacados pela maioria da turma. Não o percebemos como elemento exclusivamente interno ao ensino remoto, pois o cenário de tecnologia inserida na educação não é uma novidade surgida no pandemia. Pelo contrário, há anos existe essa relação em construção; logo, a formação propriamente dita e/ou a formação continuada de docente para o melhor aproveitamento do ensino remoto pertence à área educativa de maneira ampla (e até política) e não se restringe ao ensino remoto, mesmo tendo ficado em evidência durante o período.

Assim, a pesquisa contribui para o mapeamento e a compreensão da percepção de estudantes de pós-graduação de uma Universidade comunitária do interior do Rio Grande do Sul sobre o ensino remoto, o que permite não só entender a situação, como também aprender com ela e elaborar propostas de soluções para os problemas enfrentados, assim como apontar para novas questões que necessitam ser discutidas e aprofundadas em outros cursos de Pós-Graduação. O problema do acesso à internet (e sua qualidade) é, por exemplo, um problema social devido à necessidade cada vez maior de conexão via rede mundial de computadores.

O ensino remoto demonstrou isso e, mesmo que não seja mais adotado, embora existam previsões de que continuará de forma complementar ao ensino

presencial, traz a visão da importância da internet nos estudos. O trabalho e as profissões dependem cada vez mais da internet. Então, cabe aos governos e à sociedade civil trabalhar em torno da resolução desse problema.

Outros elementos poderiam ser levantados, como, por exemplo, o fato de muitos estudantes solicitarem a manutenção do ensino remoto. As suas vantagens ficaram evidentes, pois não só a economia de gastos dos estudantes, mas também a possibilidade de maior contato e comunicação de estudantes e professores de diversas Instituições e países, por exemplo, mostra que o ensino remoto pode ser um elemento complementar para as Instituições e o ensino presencial. E isso sendo encaminhado, o que foi proveitoso nessa primeira experiência, pode ser aproveitado em novas experiências futuras e ser aperfeiçoado.

O objetivo da pesquisa foi contemplado e os resultados instigam para outros aprofundamentos acadêmicos. Quanto às suas limitações, vale destacar que as investigações aqui discutidas foram realizadas em *lócus* específicos de Mestrado; logo, seria interessante ampliar futuras pesquisas para o nível de formação de Doutorado.

Outros cenários podem trazer resultados diversos, pois a interação em sala de aula e a estrutura organizacional, bem como os recursos e perfil docente e discente são alterados. As recomendações desta pesquisa, nesse sentido, se direcionam ao desenvolvimento de pesquisas futuras em grandes organizações de ensino e/ou dentro de outros níveis de ensino, a fim de qualificar e avaliar as discrepâncias entre os diversos níveis de ensino da Instituição e, até mesmo, de outras Instituições.

Além dos seus resultados, as reflexões aqui geradas abrem caminho para se pensar desdobramentos futuros. Seria possível perguntar como os demais envolvidos no processo de ensino remoto perceberam sua existência, tais como os professores. Outra questão que poderia gerar novos questionamentos envolve as contribuições do ensino remoto para a Educação a Distância, bem como indagações que mesclam e complementam o ensino híbrido. Essas e outras questões se abrem, podendo ser desenvolvidas em futuros projetos. Uma possibilidade disso seria realizar seu desmembramento em outras pesquisas, tal como em um Doutorado.

Portanto, a presente pesquisa contribui não só para essa compreensão da percepção dos estudantes e os elementos derivados, acima elencados, como também para ser ponto de partida para novas inquietações, e, ainda, para repensar elementos do processo de ensinar e de aprender no ambiente virtual, como a capacidade das

pessoas de se reinventar, de superar obstáculos, de resistir e de aprender mesmo em condições mais adversas.

Assim, ao passo que meu objeto de estudo era sobre percepção de estudantes sobre o ensino remoto, eu me coloco como uma estudante de pós-graduação em ensino remoto, em que nesse percurso pude perceber a construção de um caminho de aprendizagem. A pesquisa sobre a percepção dos estudantes sobre o ensino remoto me fez refletir e investir em estudos sobre opções e alternativas na realização da pesquisa, na busca de superação de obstáculos, na prática da pesquisa, entre outros aspectos que, por mais que tenham sido difíceis, trazem a satisfação final da aprendizagem e do objetivo realizado. Agora o caminho é rever, aperfeiçoar, resolver possíveis problemas e seguir no caminho da pesquisa e da aprendizagem, pois este sempre continua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Garcia; ARRIGO, Viviane; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Relatos de pós-graduandos em Ensino de Ciências e Educação Matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte/MG, v. 10, p. 1-21, 2020.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. DOI: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ANDRADE, Fabrício de; KERSCH, Dorotea Frank. Ensino remoto e formação continuada em serviço na pós-graduação *stricto sensu*. **Revista Educación Superior y Sociedad**, Caracas/Venezuela, v. 33, n. 2, p.377-401, nov. 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-13>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BARBOSA, Luciana Correia. **Aprendizagem organizacional na economia criativa: um processo social a partir da atuação dos gestores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18578/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Luciana%20Correia%20Final.pdf> . Acesso em: 28 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Emerson de Oliveira. **Sistema de Informação: o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **UFRGS - Coronavírus**, Porto Alegre, RS, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília/DF: CNS, 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília/DF: CNS, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília/DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília/DF: MEC, 2020b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. **Ofício nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília/DF: CONEP, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTRO, Eder Alonso; QUEIROZ, Eliziane Rodrigues. Educação a distância e ensino remoto. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 2, n. 3, p. 3-17, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 27 out. 2021.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. atual. e ampl. Lajeado/RS: Univates, 2022. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf_315.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Pedro Miguel Nogueira. **Rumo à Indústria 4.0**. 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial) – Faculdade de Ciências e

Tecnologia, Universidade de Coimbra/Portugal, 2016. Disponível em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/36992>. Acesso em: 13 set. 2022.

CORADINI, Fábio Santos. As urgências, insurgências e emergências da educação a distância, do ensino remoto à educação online: a disrupção entre a presencialidade e virtualidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE – UEaDSL, 2020, Belo Horizonte/MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte/MG: UEaDSL, 2020. p. 1-6. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17614>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CORDEIRO, Salete de Fátima. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender**. 2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17729>. Acesso em: 17 jan. 2022.

COSTA, Cesar da. Indústria 4.0: o futuro da indústria nacional. **POSGERE - Pós-Graduação em Revista/IFSP-Campus São Paulo**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 5-14, set. 2017. Disponível em: <https://posgere.spo.ifsp.edu.br/index.php/posgere/article/view/82>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 17, n. 47, p. 158-179, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426>. Acesso em: 20 jan.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2006. p. 15-41.

FARIAS, Ires Maria dos Santos; VIANA, Maria Aparecida Pereira; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Ensino Remoto: relato de experiências da interação em contexto digital. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos/SP, v.14, n.34, p. 564-581, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1249>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.

FREITAS, Lilliane Miranda *et al.* Escolas de Educação Básica: considerações sobre avaliação em larga escala.. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2013. p. 1069. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9558_6726.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

GARCIA, Rosamaria Rodrigues; PAULA, Raquel de Abreu Barbosa; BRITO, Carlos Alexandre Felício. Percepção de discentes sobre o impacto da pandemia de COVID-19 nas atividades do mestrado profissional em saúde. **Devir Educação**, Lavras/MG, Edição Especial - Dossiê “Formação de professores e tecnologias da informação e comunicação: perspectivas e implicações em tempos de pandemia e pós-pandemia”,

p. 10-28, set. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/349>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GIBSON, William. **Neuromancer**. São Paulo: Editora Aleph, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GIL, Antonio de Loureiro. **Sistemas de informações contábil-financeiros**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HERMANN, Nadja. A Aprendizagem da Dor. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 45, n. 4, e110033, 2020 . Available from <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400201&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Jan. 2023. Epub Jan 11, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110033>.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer XVI – Internet e Sociedade**, n. 3, p. 133-150, 2015. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2015. Disponível em: <https://ptdocz.com/doc/1395220/internet-e-sociedade---konrad-adenauer>. Acesso em: 26 jan. 2023.

LAUDON, Kenneth; LAUDON, Janeth P. **Gerenciamento de Sistemas de Informação**. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

LAUDON, Kenneth; LAUDON, Janeth. **Sistemas de Informação Gerenciais: Administrando a empresa digital**. 5. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2004.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 8. ed. Porto Alegre/RS: Sulina, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIN, Nelson. Evasão do Ensino Superior Privado aumenta na pandemia. **Rádio Agência Nacional**, São Paulo, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-06/evasao-do-ensino-superior-privado-aumenta-na-pandemia#:~:text=A%20evas%C3%A3o%20no%20ensino%20superior,ensino%20a%20dist%C3%A2ncia%2C%20em%202020>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MAGALHÃES, José Sousa Hemison; LIMA, Cristiano Barbosa Porto; SOUZA, Samara Ferreira de; SILVA, Solonildo Almeida da; AQUINO, Francisco José Alves de. Ensino politécnico, cibercultura e ensino a distância emergencial: um estudo das

práticas adotadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista/SP, v. 9, n. 11, p. e089119427, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9427>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre/RS, v. 21, n. 2, p. 235-247, maio/ago. 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/civitas/a/sh4bXpyhyNmPgSH4snCTrKx/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Emerson Augusto Priamo; PAIVA, Camila Acácio; TEIXEIRA, Everton Franco. Ferramentas de tecnologia da informação no setor siderúrgico: estudo de caso de uma usina da cidade de Juiz de Fora-MG. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba/PR, v. 5, n. 8, p. 12882-12905, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2876>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. *In.*: SILVA, Marco (org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. parte 1, p. 41-52.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; BIANCO, Vittorio; DELGADO, Matheus. A pedagogia do vírus: cotidianos e educações não presenciais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p. 348-365, jun./out. 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.52263. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52263/35779>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários - Revista de Cultura**, Recife/PE, v. 37, n. 1 e 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2675-7354.2020.249044>. Acesso em: 15 set. 2021.

PAULO, Jacks Richard de; ARAÚJO, Stela Máris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de. Reflexões sobre o processo educativo em tempos de pandemia através das percepções de pós-graduandos em educação. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus/AM, v. 6, Edição Especial, p. e152520, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1525>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PEREIRA, Maria José; FONSECA, João Gabriel. **Faces da decisão**: As mudanças de paradigmas e o poder da decisão. São Paulo: Makron Books, 1997.

PINTO, Aparecida Marcianinha. As novas tecnologias e a educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd SUL, 5., 2004, Curitiba/PR. **Anais** [...]. Curitiba/PR: ANPEd Sul, 2004. p. 1-7.

PINTO, Jefferson Campos; SILVA, Anderson Rosa da; SILVA, Taína Gardênia da. O uso de patentes como instrumento metodológico para o ensino multidisciplinar das inovações tecnológicas. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ENFOPE, 10.; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL - FIOPIE, 11., 2017, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju/SE: ANPEd, 2017.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, Lima/Peru, v. 30, n. 58, mar. 2021, p. 83-103. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>. Acesso em: 14 fev. 2022.

QUINTELA, Luiz Henrique Pimenta. Uso abusivo da internet. **Revista Gestão Universitária**, Curitiba/PR, v. 1, n.10, jan. 2020. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/uso-abusivo-da-internet>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ROJAS CARRASCO, Oscar Alfredo; VIVAS ESCALANTE, Amely Dolibeth; MOYANO, Genaro. Qualidade de ensino e eficiência em programas de Pós-graduação de distância: um estudo quantitativo em duas menções de mestrado em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 15, n. 3, p. 1039-1050, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12662>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RONDINI, Carina Alexandra; DUARTE, Cláudia dos Santos; PEDRO, Ketilin Maira. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas**, Aracaju/SE, v.10, n.1, p. 41-57, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 3 fev. 2022

ROSNAY, Joël de. **O homem simbiótico**: perspectivas para o terceiro milênio. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Notícias: EaD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. **Revista Docência e Cibercultura - ReDoc**, Rio de Janeiro, Notícias, jun. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 9 out. 2021.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Desafios da cibercultura na era da modernidade: os docentes e seus *laptops* 3G. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.7, n.14, p. 27-42, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9149/47967387> . Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação Online: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente**. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11800>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SCHUCK, Rogério J.; SANTIM, Itacir J.; MARTINS, Silvana N.; STROHSCHOEN, Andreia A. G.; MARCHI, Miriam I.; SILVA, Jacqueline S. da; NEUENFELDT, Derli J.; MIORANDO, Tania M. Novas tecnologias da informação e comunicação e ensino: cibercultura e acesso ao conhecimento. **Revista Signos**, Lajeado/RS, ano 34, n. 2, p. 29-38, 2013. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/752>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas - TECCOGS**, São Paulo, n. 3, p. 36-51, jan./jun. 2010a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/52991>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010b.

SOUSA, Marcelo Jesus. Percepções de qualidade dos alunos de aulas remotas de Pós-Graduação: o estudo em uma IES do Estado do Pará. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, Edição Especial, parte 1/2, e1061, ago. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1061>. Acesso em: 21 jan. 2023.

TEIXEIRA, Marizete Argolo; NITSCHKE, Rosane Gonçalves; PAIVA, Mirian Santos. Análise dos dados em pesquisa qualitativa: um olhar para a proposta de Morse e Field. **Rev Rene**, Fortaleza/CE, v. 9, n. 3, p. 125-134, jul./set. 2008. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/5083/3723>. Acesso em: 21 jan. 2023.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. Número representa 46 milhões que não acessam a rede. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 21 jan. 2023.

TOMÁS, Maria Carolina; NEVES, Otaviano Francisco; FENSTERSEIFER, Liza; CHAGAS, Gabrielle Alves. Ensino remoto fora da pandemia: quem cursaria? Um estudo de caso em uma Universidade Comunitária. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, e1679, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1679>. Acesso em: 21 jan. 2023.

TOSO, Beatriz R. G. de O.; GUIMARÃES, Ana T. B.; VIERA, Cláudia S.; COSTA, Rose M.; RODRIGUES, Rosa M.; MACHINESKI, Gicelli G.; CONTERNO, Solange F. R. Abordagem sobre interdisciplinaridade em saúde na Pós-Graduação em tempos de pandemia: experiência de atividade remota e síncrona. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, Edição Especial, parte 1/2, nov. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1161>. Acesso em: 21 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES. **Institucional**: Histórico. Lajeado/RS, 2021. Disponível em: <https://www.univates.br/institucional/historico>. Acesso em: 26 nov. 2021.

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES. Resolução n. 119/Consun/Univates. **Regimento do Mestrado e Doutorado em Ensino**. Lajeado/RS, 23 dez. 2020. Disponível em: https://www.univates.br/ppgensino/media/documents/regimento_ppgensino_2020.pdf Acesso em: 21 set. 2021.

VIANA, Nildo. Movimentos sociais e internet. *In*: GUILHERME, William Douglas (org.). **A produção do conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019. v. 4, cap. 17, p. 221-235. DOI: 10.22533/at.ed.951192604

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que a pesquisadora Dart Clea Rios Andrade Araujo, pertencente(s) à(ao) Universidade do Vale do Taquari desenvolva sua pesquisa intitulada **Percepções de discentes de um Mestrado em Ensino acerca das aulas remotas no período de pandemia da COVID-19** tal como será submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) professor(a) Suzana Feldens vinculado(a) ao Programa de Pós Graduação em Ensino.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na Universidade do Vale do Taquari em Lajeado e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates).

Lajeado, 03 de novembro 2021



Assinatura do responsável pela instituição

Dados profissionais e contato

Carlos Candido da Silva Cyrne
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Universidade do Vale do Taquari - Univates

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, desenvolvida por Dart Cléa Rios Andrade Araújo, discente de Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner.

O objetivo central desta pesquisa é investigar quais são as percepções dos discentes de Mestrado em Ensino da Univates acerca das aulas remotas no período de pandemia da COVID-19.

O convite à sua participação se deve à observação da sua atuação como aluno(a) desta Instituição de Ensino Superior.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de maneira alguma caso decida não consentir sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução desta pesquisa.

Os riscos envolvem cansaço ou aborrecimento ao responder ao questionário, alterações na autoestima provocada pela evocação de memórias, desconforto ou vergonha com recordações das aulas ou momentos vivenciados. Se o participante indicar algum desses riscos, a pesquisadora e sua orientadora oportunizarão um espaço para conversa individual com o participante.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito pelos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder a dez perguntas de um questionário à pesquisadora. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012. Decorrido esses 5 anos o arquivo será destruído.

O benefício da realização deste questionário está em podermos divulgar melhor a experiência dos discentes como alunos do ensino remoto. Assim como fazê-lo refletir como foi sua aprendizagem nesse formato de ensino. Os resultados serão divulgados em um Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates.

Tendo dúvidas ou perguntas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Dart Clea Rios Andrade Araújo pelo telefone: (71) 99194-2345 ou e-mail: dart.araujo@universo.univates.br, ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a Suzana Feldens pelo e-mail suzifs@univates.br. Caso surja alguma dúvida quanto à ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa COEP da Univates - E-mail: coep@univates.br Fone: (51) 3714 7000 Ramal 5339.

Local e data

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09