



XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU 2021

*Universidade frente aos desafios da Pandemia:
Cenários Prospectivos para a Gestão Universitária*

Evento virtual
24 e 25 de novembro de 2021
ISBN: 978-85-68618-08-0



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE O SEMESTRE LETIVO SUPLEMENTAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

IZABEL CRISTINA SILVA XAVIER

Universidade Federal da Bahia

izabel.xavier@yahoo.com.br

BEATRIZ MELO TEIXEIRA

Universidade Federal da Bahia

meloteixeirab@gmail.com

JORGE LUIZ LORDÊLO DE SALES RIBEIRO

Universidade Federal da Bahia

jorgeluzdesales@gmail.com

RESUMO

Pesquisa qualitativa em que objetivamos averiguar qual a avaliação que os docentes fizeram do Semestre Letivo Suplementar (SLS) colocado em prática na universidade. Compôs o banco de dados as respostas dos participantes aos dois itens qualitativos sobre pontos positivos e negativos do SLS. A coleta de dados foi realizada entre novembro e dezembro de 2020. Constituiu o corpus dessa análise as 1.598 evocações dos 799 primeiros docentes da instituição a participarem da pesquisa. Foi realizada análise lexical usando o software Iramuteq, através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), usando a possibilidade simples sobre ST. Nos discursos dos docentes, evidenciamos a preocupação com a qualidade do ensino e processo formativo dos estudantes. Observamos um predomínio de pontos positivos relacionados às novas metodologias para o SLS. Também uma visão positiva sobre a capacidade adaptativa da instituição e maneira encontrada para se reinventar diante das adversidades. Evidenciamos maior preocupação com as condições postas para o desempenho do trabalho em home office e a qualificação e experiência docente necessárias para o desenvolvimento do SLS. As temáticas de discursos elencadas para os pontos positivos e negativos apontam para a conclusão de que houve ganhos e perdas individuais e coletivos no desenvolvimento do SLS.

Palavras chave: Ensino remoto emergencial. Semestre Letivo Suplementar. UFBA. Iramuteq.

1. INTRODUÇÃO

A área educacional foi uma das mais afetadas pelo contexto de pandemia Covid-19 vivenciado no Brasil e no mundo desde o início de 2020 e que perdura na atualidade. Seja na educação básica ou na superior, tivemos a necessidade da suspensão das atividades educativas presenciais para preservação da saúde coletiva e, com isso, a crescente demanda pela reorganização do processo de ensino-aprendizagem para adequar-se à nova realidade. A busca por soluções pedagógicas que possibilitassem a manutenção das atividades acadêmicas nesse período fez com que instituições públicas e privadas dos países afetados recorressem ainda mais ao meio digital como ambiente profícuo ao ensino, ao passo em que mantinham o distanciamento físico necessário entre as pessoas.

Neste momento de adversidade sanitária ocasionada pela Covid- 19 e inserida no contexto das instituições de educação superior (IES) que buscavam alternativas para prosseguimento de suas atividades, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) realizou entre abril e junho de 2020 diferentes levantamentos de informações e dados diagnósticos. Estes levantamentos realizados tinham por premissa identificar as condições de aprendizagem online dos estudantes, a capacidade tecnológica possível de forma remota à instituição nesse período, as competências digitais de seus professores e as condições de trabalho e estudo nesse período. Em paralelo, em maio desse mesmo ano a UFBA desenvolveu um congresso totalmente virtual com apresentação de intervenções artísticas, projetos de pesquisa finalizados e em desenvolvimento, mesas redondas e apresentações de vídeo pôster com variadas temáticas (UFBA, 2020).

Embasados em dados como os descritos e nas discussões empreendidas no Congresso Virtual UFBA, o Conselho Universitário (CONSUNI/UFBA) deliberou e aprovou um projeto de planejamento de ensino denominado de Semestre Letivo Suplementar (SLS) para os cursos de graduação e pós-graduação da universidade. Este semestre atípico teve como características ser temporário, excepcional, desenvolvido de forma remota e não presencial, envolvendo todos os cursos, programas e docentes da universidade (UFBA, 2021). Em paralelo às deliberações do CONSUNI para o SLS, foram desenvolvidas diferentes ações voltadas para a capacitação docente e o cuidado com a saúde física, mental e emocional da comunidade universitária.

O projeto do SLS foi iniciado na UFBA em setembro de 2020 e próximo ao final do período de seu desenvolvimento tínhamos por inquietação conhecer como a comunidade universitária vivenciou essa experiência de ensino remoto emergencial. Assim, surgiu a proposta de avaliar o SLS e, com base nos resultados, elencar o que ficou de bom (que poderia ser replicado) e o que ficou de ruim e que precisaria ser melhorado para o próximo semestre. Nesse contexto, este trabalho teve por objetivo averiguar qual a avaliação que os docentes fizeram do projeto de Semestre Letivo Suplementar (SLS) colocado em prática na UFBA no período de setembro a dezembro de 2020. Para isso, buscamos: a) identificar nos segmentos de textos dos docentes o que qualificaram como positivo e negativo no SLS e; b) comparar as respostas dos sujeitos com base nas frequências de palavras, mapeando as principais temáticas associadas aos discursos. Para a fundamentação teórica desse trabalho julgamos relevante elencar dados de pesquisas desenvolvidas em instituições de educação superior e que retratassem suas experiências nesse período atípico de pandemia de Covid-19.

2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL – ERE

Pesquisadores do campo da educação descrevem o ensino remoto emergencial como uma estratégia improvisada e usada pelas instituições para manutenção do processo de ensino-aprendizagem num contexto de distanciamento social e pandemia (AMARAL; POLYDORO, 2020; VALENTE et al., 2020; GUSSO et al., 2020; ALVES, 2020). A terminologia ensino remoto emergencial (ERE) surge em 2020 para representar o conjunto de soluções inovadoras encontradas para, de forma remota e fazendo uso de interação síncrona, mediar por meio de tecnologia digital o processo de ensino-aprendizagem (MENDIOLA et al., 2020; AMARAL; POLYDORO, 2020; ARRUDA, 2020; GUSSO et al. 2020).

Para diferentes autores, não se pode associar o ERE à educação à distância ou online por que ele é resultado da adaptação de recursos e possibilidades que as instituições tinham disponíveis para interagir e fomentar o ensino remotamente nesse período conturbado pela Covid-19 (ALVES, 2020; AMARAL; POLYDORO, 2020; ARRUDA, 2020; SCHIMIGUEL; FERNANDES; OKANO, 2020; NEVES; ASSIS; SABINO, 2021). Numa linha de pensamento mais conservadora, Dutra, Moraes e Guimarães (2021) concebem o ERE como uma modalidade de ensino mediado por tecnologias que faz uso de práticas de ensino presencial associadas a práticas de ensino à distância. Na concepção deles, essa combinação de práticas é o que singulariza o ERE da educação à distância. Diferente do ERE, a educação à distância tem como principal característica um desenho instrucional, um modelo educacional previamente definido, com projeto pedagógico específico, delineado para ser desenvolvido num ambiente virtual de aprendizagem próprio e tendo nas atividades assíncronas seu principal meio de experiência educacional (VALENTE et al. 2020; AMARAL; POLYDORO, 2020).

O ERE fomentou inovação por, em pouquíssimo tempo, impulsionar professores e gestores educacionais a adaptarem o modo de fazer educacional das instituições com modificações estruturais no currículo para atender à necessidade que se apresentava de forma emergencial (DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2021; SILVA et al., 2021). Para Amaral e Polydoro (2020), a mudança para o ensino remoto emergencial trouxe como um de seus principais desafios a necessidade de deixar de usar as plataformas educacionais apenas como repositório por que o ERE é mais do que uma mera transposição do conteúdo das atividades educacionais presenciais para o meio virtual. Os desafios se inserem na capacidade de explorar os diferentes recursos dessas plataformas para a elaboração de atividades condizentes às necessidades e impulsionamento das possibilidades de interação síncrona para estudantes de diferentes realidades educacionais de forma a não ampliar as desigualdades já existentes (NEVES; ASSIS; SABINO, 2021; AMARAL; POLYDORO, 2020; GUSSO et al., 2020; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

As ações de governança institucional para a promoção do ERE exigiram das universidades não apenas a tomada de decisões com rapidez, mas principalmente a prevalência da sensatez no planejamento por conta da situação de vigilância sanitária imposta pela pandemia (VALENTE et al., 2020; SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021). Nessa direção, Amaral e Polydoro (2020), explicitaram a importância de se manter um canal de comunicação aberto com a comunidade universitária afim de que a gestão da IES consiga acesso rápido aos diferentes atores institucionais. Essa ação inicial de enfrentamento partindo do âmbito informacional, agregando conteúdos necessários ao momento vivenciado para, então, definir a direção a ser tomada no âmbito pedagógico, com qualificação docente, troca de experiências e captação de meios para desenvolvimento acadêmico foi uma realidade em muitas instituições (VALENTE et al., 2020; AMARAL; POLYDORO, 2020;).

Ao elencar os principais aspectos tecnológicos vinculados ao ERE, Mendiola et al. (2020) reportaram que a disponibilidade e condições dos recursos digitais foi a segunda

categoria em que mais agruparam as reclamações dos professores da IES em pesquisa. Por outro lado, 75% dos professores participantes fizeram mais uso dos recursos tecnológicos relacionados à comunicação, como redes sociais e correio eletrônico. Conduzindo estudo com parâmetros metodológicos similares aos de Mendiola et al. (2020), Amaral e Polydoro (2020) constataram que 40% das dificuldades enfrentadas pelos professores participantes eram relacionadas à dimensão tecnológica, principalmente em relação à conexão de internet e uso de diferentes plataformas para o ensino. Silva et al. (2021) ressaltam que na universidade pública em que conduziram pesquisa o uso de ferramentas e recursos digitais ocorreu de forma variada, sendo que 41% dos professores fizeram uso do Moodle como ambiente virtual de aprendizagem e 59% preferiram utilizar outras plataformas digitais para o ensino, como o Google Meet. Em estudo realizado por Góes e Cassiano (2020) sobre a temática do uso das plataformas digitais eles relataram dificuldades de conectividade e a preferência de 71% dos professores de utilizar o Google Meet como plataforma digital para interação síncrona com os estudantes. Com base nas pesquisas elencadas, os principais problemas reportados foram relacionados ao acesso à internet, equipamentos tecnológicos disponíveis, dificuldades com suporte tecnológico e à instabilidade de conexão de internet de estudantes e professores (MENDIOLA et al., 2020; AMARAL; POLYDORO, 2020; SILVA et al., 2021; GÓES; CASSIANO, 2020).

Amaral e Polydoro (2020), ao descrever sobre um estudo realizado na América Latina com 800 professores da educação superior, retrataram que a maioria dos professores não se sentiam preparados para atuarem no ensino remoto em meio digital por pouco conhecimento sobre o uso pedagógico das ferramentas educacionais disponíveis. Essa insegurança tem relação com o domínio técnico e didático necessários para a incorporação do uso dessas ferramentas no planejamento educacional. Além disso, como o ERE tem a interação síncrona como elemento basilar, o desenvolvimento de novas estratégias para o fomento do engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem torna-se ainda mais essenciais (AMARAL; POLYDORO, 2020). Ao modificar a forma de interação entre professores e alunos o ERE interfere no comprometimento desses atores e gera exaustão pela tentativa de mobilização de participação nas aulas (CAVALINI et al., 2021).

Essa mudança na forma de interação modificou a percepção do tempo da aula que, a depender do caso, se compactou ou estendeu e isso tem implicações na qualidade do ensino (GUSSO et al, 2020; VALENTE et al., 2021; AMARAL; POLYDORO, 2020). Passamos a ter momentos de aulas síncronas e assíncronas com implicação direta na organização da rotina tanto de professores, quanto de estudantes, isso por que a possibilidade do “estar online a qualquer hora” tem aspectos positivos e negativos. No primeiro caso há aqueles que relatam a possibilidade de dispor melhor de seu tempo para gerência da rotina e, com isso, poder escolher com mais autonomia quando poderia fazer alguma de suas atividades (GUSSO et al, 2020). No segundo caso, essa mesma autonomia apresenta um lado negativo ao abalar a estrutura da formalidade e dos horários e observarmos esses mesmos atores relatando que não há mais horário para receber demanda e, com isso, sentem que a intensidade das atividades que precisa desenvolver aumentou (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

No estudo que conduziram, Cavalini et al. (2021) identificaram dois importantes pontos positivos do ERE, na perspectiva dos professores. O primeiro deles foi a implantação de plantões de dúvidas em que os estudantes tinham um momento síncrono para dialogar sobre o que não compreendeu. O segundo foi a disponibilização das aulas gravadas, possibilitando que os estudantes pudessem consulta-las posteriormente e revisar o conteúdo e discussões. Por outro lado, o principal ponto negativo do ERE foi relacionado à necessidade de distanciamento social num país de grande dimensão territorial, com forte cultura de contato físico e diferentes graus de vulnerabilidades sociais entre os estudantes (CAVALINI et al., 2021; NEVES; ASSIS;

SABINO, 2021). A necessidade de distanciamento associada à solução encontrada de interação síncrona modificou substancialmente a relação professor-aluno e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Neves, Assis e Sabino (2021) relataram que em estudo recente a Unesco evidenciou a heterogeneidade da rede escolar brasileira e como isso pode afetar os estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente nesse período de ensino remoto emergencial. Para se ter uma ideia da dimensão das disparidades vivenciadas pelos estudantes a Unesco mostra que 35% dos domicílios urbanos brasileiros não dispõem de conexão de rede de internet e esse percentual aumenta para 51% da região Nordeste. Esses são dados preocupantes que retratam apenas se os alunos tem ou não conexão de rede, ou seja, não foi estipulada a qualidade da conexão daqueles que têm acesso. Outros dos principais aspectos sociais relacionados ao ERE foram evidenciados em pesquisas se relacionavam à transposição e ajustes do ambiente de trabalho para o ambiente doméstico (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021) e a desordem na vida privada e familiar com a intensificação da exposição online (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021).

Dentre os aspectos pedagógicos, diferentes autores ressaltam que essa mudança temporária para o ERE trará conseqüências futuras para a formação dos estudantes por que as novas lacunas do conhecimento diferem daqueles conhecidas quando o curso foi planejado e quando as diretrizes curriculares nacionais do curso foram redigidas (CAVALINI et al. 2021; NEVES; ASSIS; SABINO, 2021). O impulsionamento da interação de forma síncrona nas plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem modificou a relação professor-aluno e isso tem conseqüências para a aprendizagem ainda pouco medidas. Nas pesquisas realizadas, muitas das insatisfações e frustrações docentes com o ERE são decorrentes da fragilidade da competência metodológica e da falta de contato físico que lhes possibilitava usar das habilidades adquiridas em anos de ensino para identificar lacunas na aprendizagem dos alunos e mensurar formas adequadas de avaliação a depender do conteúdo e contexto observado (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021; CAVALINI et al., 2021). No ERE, a percepção é a de que o processo de ensino perdeu a dialogicidade e cumplicidade da relação professor-aluno em prol da aprendizagem e da qualidade da formação (CAVALINI et al., 2021). Em estudo conduzido por Cavalini et al. (2021), a maioria dos docentes reportaram a dificuldade em avaliar o nível de conhecimento dos alunos no ERE por não terem como mensurar se o estudante não estava realizando consultas de conteúdos, por exemplo. A modificação na forma de interação entre professores e alunos e entre esses e seus colegas altera substancialmente como esta interação afeta o processo de ensino-aprendizagem em tempos de distanciamento social.

Diferentes pesquisadores retratam que a necessidade de observância do ERE no contexto de pandemia em que se insere por que envolve o cuidado com a saúde das pessoas, os diferentes sentimentos experimentados nesse período, como solidão, medo, insegurança, saudade, exaustão, ansiedade, dentre outros (CAVALINI et al.; 2021; SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021; GUSSO et al., 2020; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Em relação aos aspectos que envolvem a organização do ERE, Cavalini et al. (2021) foram categóricos em afirmar que muitos docentes tiveram de custear a aquisição de recursos tecnológicos e de ergonomia para que conseguissem realizar suas atividades no *home office* por que não conseguiram apoio financeiro institucional para tal. Neste contexto de organização da proposta de ensino remoto, Góes e Cassiano (2020) apontam que o treinamento e capacitação dos professores para o desempenho de suas funções no formato de ensino pelas plataformas digitais deveria ser intensificado antes do ERE e uma constante durante seu desenvolvimento.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa foi de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e analítico. Fez parte do instrumento de coleta de dados as respostas dos participantes aos dois itens qualitativos do questionário (pontos positivos e pontos negativos do SLS). Participaram dessa coleta de dados 1.584 docentes da UFBA, correspondendo a 57% do total. Como cada docente respondeu a duas questões abertas, o banco de dados continha 3.168 evocações. Diante do extenso material qualitativo coletado, conseguiu-se nesse trabalho apresentar a análise dos dados parciais até aproximadamente 50% das respostas. Assim, constituiu o corpus dessa análise as 1.598 evocações dos 799 primeiros docentes da instituição a participarem da pesquisa. A coleta de dados foi realizada entre novembro e dezembro de 2020, a partir da inserção do instrumento de pesquisa na plataforma online de pesquisa *Limesurvey* e convite encaminhado ao e-mail dos docentes da UFBA.

Para a análise e processamento dos repertórios discursivos utilizamos o software de análise lexical IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) desenvolvido por Pierre Ratinaud em 2009. Os repertórios discursivos foram particionados em dois subcorpus – um para os pontos positivos listados, outro para os pontos negativos e analisados separadamente através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), usando a possibilidade simples sobre ST (CAMARGO; JUSTO, 2018). Com esta, pudemos comparar as respostas dos sujeitos com base nas frequências de palavras e mapear as principais temáticas associadas aos discursos, oportunizando a compreensão dos mundos léxicos, ou sistemas de representação de cada agrupamento (SALVIATI, 2017). As CHD geradas tiveram retenção satisfatória, com percentual de aproveitamento de 89,42% de segmentos de texto para os pontos positivos e 98,72% para os pontos negativos, demonstrando boa distribuição dos segmentos e representativa hierarquização do corpus em análise. A CHD proporcionou o agrupamento dos segmentos de texto em classes lexicais (categorias) e as nomeamos de acordo com os temas apresentados. Cada classe lexical com segmentos de texto que compartilhavam de mesmo vocabulário foi interpretada a partir da coocorrência vocabular, identificando temáticas por agrupamento (SOUSA, 2021, no prelo). O produto dessa organização dos discursos em classes pode ser observado a seguir.

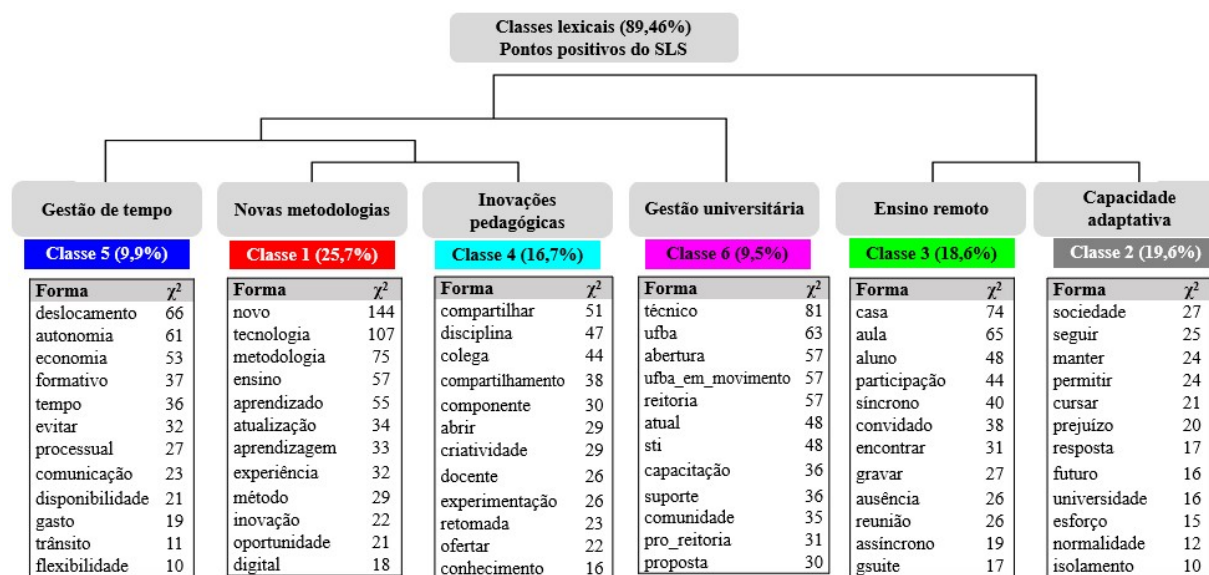
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos os resultados e discussão em dois conjuntos, pontos positivos e pontos negativos do SLS.

4.1 Análise dos pontos positivos do SLS

Ao final da CHD de pontos positivos do SLS, 840 segmentos de texto, representando 89,46% do total elencados, foram distribuídos em 6 classes lexicais. O resultado dessa organização dos discursos pode ser observado no dendrograma a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Dendrograma de classes e formas lexicais geradas pela Classificação Hierárquica Descendente dos pontos positivos do SLS da UFBA.



Fonte: Dados da pesquisa.

As seis classes lexicais produzidas pela CHD foram organizadas em dois eixos principais, o primeiro com as classes 5, 1, 4 e 6, reunindo segmentos de texto com temáticas relativas às possibilidades produzidas pelo e com o SLS, como a economia de tempo ou o contato com novas metodologias de ensino, por exemplo. Já o segundo eixo englobou as classes 3 e 2 reunindo segmentos de texto cuja temática girou em torno da potencialidade do SLS como um projeto da universidade pública e do ensino remoto.

A classe 5, nomeada de gestão do tempo, fez parte do primeiro eixo e reuniu 83 segmentos de texto (9,88%) que tematizaram possibilidades ocasionadas pelo ensino online relacionadas a evitar desgastes ($x^2=10,9$) de tempo ($x^2=35,78$) em comparação ao ensino presencial, a flexibilidade ($x^2=10,33$), autonomia ($x^2=52,66$) e disponibilidade ($x^2=21,01$) decorrentes dessa economia ($x^2=60,57$). Para além do supracitado, estiveram também entre os vocábulos mais significativos dessa classe: deslocamento ($x^2=65,99$), trânsito ($x^2=10,92$), evitar ($x^2=32,38$), prevenção ($x^2=27,47$), organização ($x^2=13,97$), adaptação ($x^2=12,21$), formativo ($x^2=36,66$) e processual ($x^2=27,46$). Exemplos desses vocábulos podem ser verificado abaixo:

“prevenção da covid experiência de ensino remoto maior autonomia do estudante fortalecimento dos processos de deliberação coletiva com construção progressiva de consensos redução significativa do tempo de deslocamento entre casa e local de trabalho”. (Sujeito 422).

“flexibilidade autonomia evitar deslocamentos atividades mais diversificadas economia para os estudantes e professores”. (Sujeito 508).

Estes vocábulos e segmentos evidenciam a temática dos discursos contemplados por essa classe em se tratando da economia de tempo e deslocamento e associam também essa economia à possibilidade de maior liberdade para realização de diferentes atividades, como avaliações processuais, por exemplo. Também se relacionam à implicação no processo formativo e a demanda por organização e desenvolvimento de competências para adaptação, tanto de alunos quanto de docentes, ao ensino não presencial, além da necessidade de prevenção da Covid-19.

A classe 1, nomeada de novas metodologias, também fez parte do primeiro eixo e reuniu 216 segmentos de texto (25,71%) sendo, portanto, a maior classe dentre as seis produzidas pela CHD. Os segmentos desta classe tematizam oportunidades ($x^2=20,89$) proporcionadas pelo SLS, como o uso de tecnologias ($x^2=106,84$) no ensino e a incorporação ($x^2=10,5$) de novas ($x^2=144,23$) metodologias ($x^2=74,73$) ao processo de ensino ($x^2=57,18$) e aprendizagem ($x^2=33,47$) no ambiente acadêmico. Se destacam como significativos desta classe os termos: aprendizado ($x^2=55,31$), atualização ($x^2=34,4$), experiência ($x^2=32,45$), inovação ($x^2=21,69$), prático ($x^2=19,73$), digital ($x^2=17,54$), desafio ($x^2=17,5$), interação ($x^2=16,38$) e ferramenta ($x^2=13,11$), conforme pode ser observado nos exemplos a seguir:

“desafio e crescimento profissional incentivo à metodologias de ensino online possibilitou novas experiências na aprendizagem e uso de tecnologias e ferramentas na educação online”. (Sujeito 618).

“uso de novas ferramentas de ensino e aprendizagem novas formas de avaliação aulas gravadas aprendizado de TICs oportunizou implementação de novas de disciplinas de maneira mais dinâmica”. (Sujeito 609).

Nesse sentido, a temática dos discursos nesta classe se referiu às novas formas de ensinar e aprender neste formato e a experiências de inovação com o uso da tecnologia no desenvolvimento das disciplinas e dos cursos. Experiências essas que, mesmo quando desafiadoras, geraram alguma satisfação e foram percebidas como pontos positivos da proposta SLS.

A classe 4 se encontra no primeiro eixo e foi nomeada de inovações pedagógicas por reunir 140 segmentos de texto (16,67%) que versaram sobre possibilidades ocasionadas pelo SLS associadas a inovações na atuação docente ($x^2=26,35$) e no ofertar ($x^2=21,91$) de disciplinas ($x^2=47,24$), principalmente no que se refere a poder compartilhar ($x^2=51,12$) a condução das disciplinas. Dentre os vocábulos mais significativos da classe estiveram: compartilhamento ($x^2=37,53$), colega ($x^2=44,11$), componente ($x^2=30,09$), experimentação ($x^2=26,27$), diferente ($x^2=16,44$) e metodológico ($x^2=16,38$), termos que se associam a temática dos discursos contemplados por essa classe, como, por exemplo, as novas abordagens e formatos de ensino:

“possibilidade de oferta de novas disciplinas possibilidade de compartilhar componentes com colegas”. (Sujeito 526).

“respeitou o distanciamento social e preservou vidas proporcionou o desenvolvimento de novas competências docentes principalmente às relacionadas com o uso das tecnologias pela primeira vez compartilhei uma disciplina com um colega e essa troca foi enriquecedora para ambos”. (Sujeito 564).

Por essas evidências, observamos que o predomínio nessa classe de conteúdo associado às inovações pedagógicas proporcionadas pelo SLS tem íntima relação com as possibilidades de criação, de se pensar fora do que estava padronizado para se ajustar às novas demandas.

A classe 6, nomeada de gestão universitária, reuniu 80 segmentos de texto (9,52%) que tematizaram sobre propostas ($x^2=29,92$) concebidas pela UFBA para implementação do SLS ($x^2=4,65$) como, por exemplo, o suporte ($x^2=35,54$) técnico ($x^2=81,15$), a capacitação ($x^2=35,72$) dos docentes para o ensino online ou a plataforma UFBA em Movimento ($x^2=56,99$). Essas propostas refletiram também a manutenção dos vínculos ($x^2=12,87$) da comunidade ($x^2=35,37$) acadêmica ($x^2=28,13$) e o funcionamento das repartições, como os departamentos ($x^2=12,1$) e colegiados ($x^2=20,56$). Dentre os vocábulos mais significativos

dessa classe estiveram: abertura ($x^2=56,99$), reitoria ($x^2=56,99$), STI ($x^2=47,55$), experimental ($x^2=38,21$) e pró-reitoria ($x^2=31,39$), conforme pode ser observado nos exemplos abaixo:

“houve o desenvolvimento de toda uma estrutura para a capacitação da comunidade ufba funcionários discentes docentes em um ambiente virtual ufba_em_movimento a autonomia dada aos docentes permitiu a adaptação de disciplinas já existentes e a criação de novas de forma a propiciar um ensino à distância de qualidade de forma ágil”. (Sujeito 432).

“suporte da universidade à comunidade acadêmica comprometimento dos professores e da gestão administrativa qualidade dos cursos de capacitação oferecidos pela ufba oportunidade de aprendizado para toda a comunidade colaboração e cooperação de todos através do trabalho em rede”. (Sujeito 931).

Vocábulos e segmentos como estes que se associam à temática dos discursos contemplados por essa classe, como as medidas implementadas pela Reitoria e pelas Pró-Reitorias para viabilizar o semestre atípico, o suporte técnico oferecido pela Superintendência de Tecnologia da UFBA (STI), bem como o caráter experimental do SLS.

Já no segundo eixo da CHD, a classe 3, nomeada de ensino remoto, reuniu 156 segmentos de texto (18,57%) que versaram sobre as potencialidades do estar em casa ($x^2=73,71$), isto é, poder trabalhar, ensinar e aprender sem sair de casa no formato de ensino remoto. Alguns desdobramentos dessas potencialidades foram associados ao conforto ($x^2=16,76$), às atividades assíncronas ($x^2=19,02$), aos horários mais flexíveis ($x^2=13,12$), ao superar das distâncias físicas e ao recurso de gravar ($x^2=27,16$) as aulas ($x^2=65,24$) síncronas ($x^2=39,79$) e elas ficarem disponíveis ($x^2=35,41$) para os alunos poderem acessá-las depois. Dentre os vocábulos mais significativos da classe, estiveram: participação ($x^2 = 24,58$), convidado ($x^2=38,09$), encontrar ($x^2=30,95$), ausência ($x^2=26,5$), lugar ($x^2=21,09$), atrasar ($x^2=17,62$), gsuite ($x^2=17,01$), distante ($x^2=17, 01$). Exemplos desses vocábulos podem ser observados nos discursos abaixo:

“não houve faltas dos alunos não houve atrasos não houve cancelamento de aulas os alunos participaram das aulas ganho com o fim dos deslocamentos melhores condições na minha casa que no PAF3”. (Sujeito 239).

“as atividades assíncronas permitem que mesmo que o aluno não possa participar da aula ele acompanhe o conteúdo mesmo estando distante fisicamente os alunos se manifestam durante as atividades dizendo que é muito bom estar com alguma atividade disponibilização do gsuite ótima ferramenta”. (Sujeito 477).

Esses vocábulos e segmentos evidenciam a temática dos segmentos agrupados nesta classe que, para além da viabilidade de se manter em casa, versaram também sobre as possibilidades de participar das atividades letivas de qualquer lugar, evitar ausências ou atrasos nas aulas pela flexibilidade do ensino remoto e utilizar a plataforma *G Suite* do Google (tanto para realizar reuniões online ao vivo, quanto para gravar aulas).

Também no eixo dois da CHD, a classe 2, nomeada de capacidade adaptativa, foi constituída por 165 segmentos de texto (19,64%) com vocabulário relacionado à função e à efetividade ($x^2=12,32$) do Semestre Letivo Suplementar como uma proposta que permitiu ($x^2=23,56$) manter ($x^2=24,49$) as atividades da universidade ($x^2=15,95$) diante das medidas de isolamento ($x^2=10,44$) social, cumprindo também uma função perante a sociedade ($x^2=27,45$) em um contexto de pandemia. O vocabulário característico desta classe contempla ainda termos como: seguir ($x^2=24,72$), cursar ($x^2=20,58$), prejuízo ($x^2=19,52$), resposta ($x^2=17$,

05), futuro ($x^2=15,53$), esforço ($x^2=13,67$), normalidade ($x^2=12,32$). Os exemplos abaixo representam os segmentos de textos elencados nessa classe:

“o SLS mostrou que podemos tentar algo híbrido e quem sabe popularizar mais a universidade pública mas precisamos achar uma forma para não perdermos a qualidade do ensino e nem dos alunos aprendi coisas novas como a educação a distância”. (Sujeito 119).

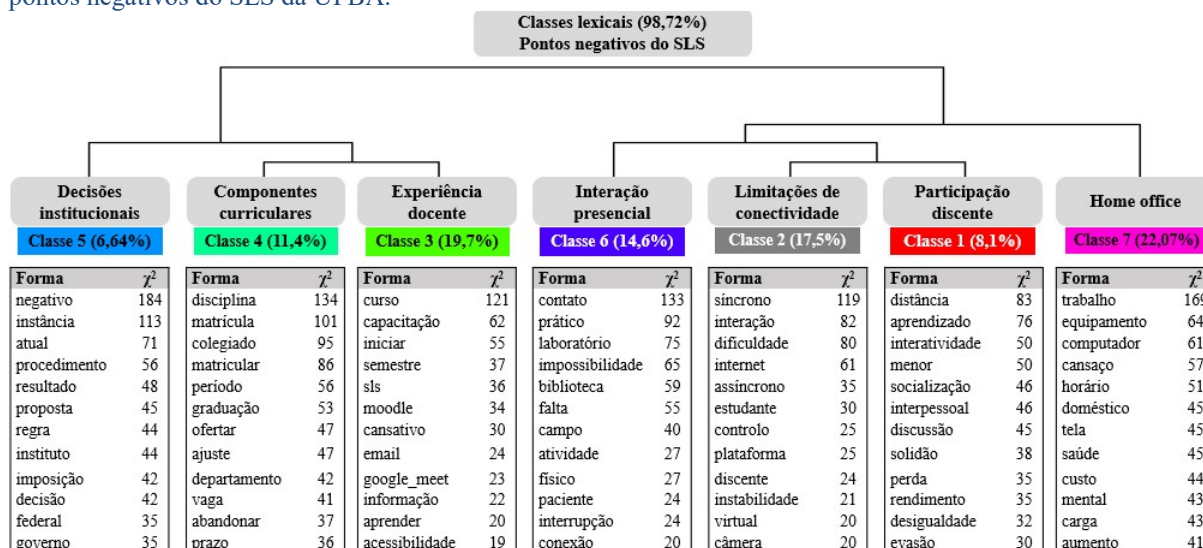
“como estamos no meio de uma pandemia provocada por um vírus ainda não muito conhecido o SLS foi a melhor escolha pela não obrigatoriedade para os estudantes que não puderem cursar principalmente e para proteger os servidores e os manter trabalhando”. (Sujeito 516).

Vocábulos e segmentos estes que indicam, conforme agrupado na classe, segmentos de texto que tratam da ocasião do SLS, do prosseguimento das atividades da universidade durante a pandemia e também de projetar o que deu certo nesse modelo para semestres posteriores. Também fazem parte desse conjunto a manutenção dos alunos em seus cursos, a redução de prejuízos nas formações e também da avaliação do SLS enquanto resposta social da UFBA como uma instituição pública diante de um cenário de insegurança tão atípico.

4.2 Análise dos pontos negativos do SLS

Ao final da CHD dos pontos negativos, o software os distribuiu em sete classes lexicais, totalizando 1.160 segmentos de texto que representam 98,72% do total. Essas classes foram nomeadas de acordo com os temas nelas apresentados e o resultado dessa organização pode ser observado no dendrograma a seguir.

Figura 2 – Dendrograma de classes e formas lexicais geradas pela Classificação Hierárquica Descendente dos pontos negativos do SLS da UFBA.



Fonte: Dados da pesquisa.

A CHD produziu sete classes, divididas em dois eixos principais. O primeiro eixo comportou as classes 5, 4 e 3, reunindo, de maneira geral, segmentos de texto com temáticas relativas a processos institucionais, como as resoluções do SLS, a organização dos componentes curriculares e a capacitação dos docentes para o ensino remoto. Já o segundo eixo principal englobou as classes 6, 2, 1 e 7, reunindo segmentos cuja temática foram vinculadas aos prejuízos e danos do SLS associados aos docentes e aos discentes de maneira mais direta e/ou prática.

No primeiro eixo (Figura 2), a classe 5, nomeada de decisões institucionais, reuniu 77 segmentos de texto (6,64%) que versaram sobre o implementar ($x^2=23,07$) da proposta ($x^2=45,27$) do SLS ($x^2=36,78$), a dificuldade de diálogo ($x^2=12,35$) com as instâncias ($x^2=113,11$) administrativas da UFBA ($x^2=13,97$) e a falta de deliberação em conjunto. Também fizeram parte dessa classe as dificuldades pedagógicas ($x^2=10,83$) na sala de aula (afirmação de presença, avaliação, reprovação não constar no histórico, etc.) ocasionadas pelas regras ($x^2=46,61$) definidas para o SLS. Estiveram dentre os termos significativos da classe: negativo ($x^2=184,3$), atual ($x^2=70,63$), procedimento ($x^2=56,45$), resultado ($x^2=47,7$), instituto ($x^2=43,61$), imposição ($x^2=42,3$), decisão ($x^2=42,17$), governo ($x^2=35,07$), federal ($x^2=35,07$) e gestão ($x^2=24,93$). A classe contemplou ainda segmentos que não expressam pontos negativos diretamente, ou elencaram particularidades específicas e pontuais como dificuldades e obstáculos do semestre, exemplos seguem abaixo:

“mesmo que não possamos fazer muito sobre isso ao menos na situação atual acaba sendo um ponto negativo dificuldades de diálogos e deliberação conjunta entre docentes e instâncias da universidade amplamente sobrecarregados com demandas diversas”. (Sujeito 291).

“não considero que o processo de planejamento tenha sido adequado do ponto de vista do tempo não considero que o processo de planejamento tenha sido adequado do ponto de vista do compartilhamento das decisões”. (Sujeito 535).

Os vocábulos e segmentos apresentados se associam à temática dos discursos contemplados por esta classe que, como mencionado, se referem a resoluções do SLS e sua execução pela universidade, percepções de pressão nas decisões, assim como falta de transparência e de debate institucional, além das pressões externas e a situação atual.

A classe 4, nomeada de componentes curriculares, constituiu-se por 132 segmentos de texto (11,32%) que tematizaram sobre a falta de organização e planejamento ($x^2=14,08$) no SLS para ofertar ($x^2=47,42$) e se matricular ($x^2=85,9$) em componentes ($x^2=27,13$) curriculares e os efeitos disso no decorrer do semestre ($x^2=39,97$) e no exercício pedagógico. Dentre os vocábulos mais significativos da classe estão: disciplina ($x^2=134,29$), matrícula ($x^2=100,69$), período ($x^2=56,01$), graduação ($x^2=52,95$), ajuste ($x^2=47,1$), abandonar ($x^2=39,65$), prazo ($x^2=35,62$), pré-requisito ($x^2=31,26$), absurdo ($x^2=31,26$), atrapalhar ($x^2=27,4$). Isso pode ser verificado nos exemplos abaixo:

“planejamento atabalhado prazos super curtos falta de clareza nas diretrizes depois de meses de marasmo colegiados e outras instâncias não instruíram os alunos a matrícula em menor número de disciplinas muitos relatando estresse e problemas psicológicos”. (Sujeito 796).

“prazo muito elástico para matrícula em disciplinas a alta rotatividade de alunos prejudicou muito o andamento da disciplina o início do semestre foi infernal possibilidade de trancamento até o final do semestre muitos alunos não estão levando as disciplinas a sério”. (Sujeito 63).

Estes termos e segmentos se associam aos temas identificados na classe no que se refere a possível desorganização dos componentes curriculares com falta de informação, período extenso para ajuste de matrícula, quantidade de vagas ofertadas, falta de pré-requisito para as disciplinas e prazos indefinidos para elaboração das disciplinas. Especificamente sobre a atuação docente emergiram o excesso de atividades e carga horária e a falta de planejamento. Já em relação à atuação dos discentes compuseram nessa classe segmentos de texto voltados para a matrícula tardia, abandono das disciplinas e falta de comprometimento.

Também no eixo 1, a classe 3, nomeada de experiência docente, foi constituída por 229 segmentos de texto (19,74%) com um vocabulário relacionado a dificuldades operacionais ($x^2=8,38$) experienciadas no SLS ($x^2=35,97$) e a associação disso com a ineficácia dos cursos ($x^2=121,02$) de capacitação ($x^2=62,52$) dos docentes para o ensino remoto. O vocabulário característico desta classe contempla ainda termos como: semestre ($x^2=36,82$), moodle ($x^2=34,32$), cansativo ($x^2=29,72$), e-mail ($x^2=23,89$), Google Meet ($x^2=23,12$), informação ($x^2=21,92$), aprender ($x^2=19,75$), acessibilidade ($x^2=19,35$) e ferramenta ($x^2=17,14$), conforme pode ser observado nos segmentos:

“capacitação muito em cima da hora tivemos que iniciar o semestre sem noção de qual plataforma utilizar precisava de um curso prático com alguém fazendo de fato todos os passos para dar uma aula nas diversas plataformas adotadas pela UFBA”. (Sujeito 334).

“dificuldades operacionais e pouca experiência em EAD que atrasaram o entendimento e bom andamento das ações que estão sendo realizadas dificuldades operacionais que ainda estão sendo testadas meu curso de capacitação iniciou após início do SLS”. (Sujeito 217).

Esses vocabulários e segmentos evidenciam discursos sobre entraves na condução do ensino remoto e no acesso às plataformas (seja pela falta de habilidade ou de familiaridade) e sobre a insuficiência dos cursos de capacitação oferecidos para o SLS.

Já no eixo 2 da CHD dos pontos negativos, a classe 6, nomeada de interação presencial, reuniu 169 segmentos de texto (14, 57%) que versaram principalmente sobre perdas do ensino remoto por estarem em casa, no que concerne a contato ($x^2=132,67$) físico ($x^2=26,71$) e impossibilidade ($x^2=65,27$) de executar ($x^2=22,91$) atividades ($x^2=27,37$) presenciais, como práticas ($x^2=92,33$) e laboratórios ($x^2=75,27$). Foram salientados como significativos desta classe os vocábulos biblioteca ($x^2=58,69$), campo ($x^2=40,35$), limitação ($x^2=35,69$), laboratorial ($x^2=34,44$), paciente ($x^2=23,54$), interrupção ($x^2=23,54$), conexão ($x^2=23,54$), visita ($x^2=17,64$) e convívio ($x^2=17,27$). Seguem exemplos da classe:

“impossibilidade de confirmar a identidade do aluno que supostamente está presente na aula e realizando as atividades impossibilidade de realizar atividades com apoio computacional e de software disponíveis nos laboratórios interação social entre os alunos participantes falta o contato pessoal face a face”. (Sujeito 480).

“dificuldade para pesquisas em bibliotecas dificuldade para realização de aulas práticas em laboratórios alunos assistem aulas em locais onde pode acontecer muita dispersão por parte deles filho chorando campainha tocando etc queda constante de internet alunos não têm equipamentos apropriados de informática e de recebimento de dados”. (Sujeito 165).

Esses vocábulos e segmentos foram associados às temáticas dos discursos de inviabilidade da interação presencial, de convívio social para realização de atividades acadêmicas, como também dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e na interação professor-aluno pela dificuldade de conexão, pelas interrupções no ambiente doméstico e pela bibliografia incompleta para as disciplinas no meio online.

Composta por 203 segmentos de texto (17,5%) classe 2, nomeada de limitações de conectividade, foi caracterizada por um vocabulário que remete a obstáculos e prejuízos ocasionados pela internet ($x^2=60,62$), pela tecnologia ($x^2=15,53$), pelo ambiente virtual ($x^2=19,87$), pelas interações ($x^2=82,14$) entre estudantes ($x^2=28,91$) e professores e, consequentemente, pela qualidade do ensino ($x^2=15,86$) e aprendizagem ($x^2=15,93$). Estiveram dentre os vocábulos mais significativos da classe: síncrono ($x^2=118,97$), dificuldade ($x^2=80,4$),

assíncrono ($x^2=35,37$), controle ($x^2=25,44$), plataforma ($x^2=24,7$), instabilidade ($x^2=20,99$), encontro ($x^2=21,83$) e câmera ($x^2=19,51$), como por exemplo:

“baixa interação alunos em aulas síncronas baixa participação dos alunos em atividades assíncronas baixo acesso ao ava dificuldade em criar salas RNP em horários comerciais dificuldade alunos com acesso internet”. (Sujeito 276).

“baixa adesão em realizar as tarefas no AVA moodle os alunos assistem às aulas participam mais na aula síncrona do que nas atividades assíncronas dependência da internet que é inevitável e muitas vezes a instabilidade atrapalha”. (Sujeito 785).

Esses vocábulos e segmentos revelam manifestações sobre dificuldades de interação, instabilidade de conexões de internet, baixa adesão e participação dos discentes nas atividades, baixa qualidade das plataformas de reunião e perda de controle sobre o processo pedagógico em comparação ao ensino presencial.

Também no eixo dois, a classe 1, nomeada de participação discente, foi constituída por 94 segmentos de texto (8,1%) caracterizados por um vocabulário sobre distância ($x^2=83,13$) dos alunos ($x^2=16,12$) na modalidade não presencial e as limitações ($x^2=19,98$) associadas a isso como a baixa participação ($x^2=14,76$) dos discentes ($x^2=35,37$) bem como baixa concentração ($x^2=11,42$), baixa interatividade ($x^2=49,72$) e o pouco rendimento ($x^2=34,86$) dos mesmos. A partir disso, a solidão ($x^2=37,92$) dos docentes e o trabalho exaustivo ($x^2=18,99$), destacando-se como vocábulos significativos da classe: aprendizado ($x^2=76$), menor ($x^2=46,54$), socialização ($x^2=45,52$), interpessoal ($x^2=45,52$), discussão ($x^2=44,85$), perda ($x^2=35,16$), desigualdade ($x^2=32,16$), evasão ($x^2=28,58$), auxílio ($x^2=27,78$). Exemplos podem ser observados abaixo:

“menor interatividade menor concentração dos alunos dificuldade de acesso a internet menor participação dos alunos nas aulas e nas atividades assíncronas impossibilidade de realizar avaliações que realmente comprovem o aprendizado dos alunos”. (Sujeito 266).

“falta de conhecimento a pedagogia ead frustração pela limitação das atividades falta de proximidade humana com os discentes sentimento de perda de qualidade no processo pedagógico solidão”. (Sujeito 250).

Os termos e segmentos dessa classe evidenciaram discursos referentes ao distanciamento e ausência dos alunos no SLS às possíveis causas disso, como: desigualdades sociais no acesso a recursos e tecnologias, instabilidade de conexão, questão do formato remoto e do projeto SLS e seus desdobramentos (perda nas interações e na qualidade do processo pedagógico).

Ainda no eixo 2, a classe 7, nomeada de *home office*, reuniu 256 segmentos de texto (22,07%), sendo, portanto, a maior classe dentre as sete relacionadas aos pontos negativos. Seu vocabulário se referiu às desvantagens e insatisfações dos docentes com o *home office* ($x^2=5,91$) sendo, ao mesmo tempo, causa de sobrecarga de trabalho ($x^2=168,78$), cansaço ($x^2=57,19$), demanda ($x^2=32,46$) de utilizar recursos financeiros ($x^2=16,57$) e equipamentos ($x^2=63,9$) próprios para trabalhar. Também emergiram a invasão ($x^2=27,06$) do espaço ($x^2=40,17$) pessoal, familiar ($x^2=19,68$) e doméstico ($x^2=45,38$), sendo termos significativos da classe: computador ($x^2=61,47$), horário ($x^2=51,3$), tela ($x^2=45,38$), saúde ($x^2=44,87$), custo ($x^2=43,92$), mental ($x^2=43,21$), carga ($x^2=42,84$), exaustão ($x^2=21,43$), excesso ($x^2=20,56$), acúmulo ($x^2=16,37$), infraestrutura ($x^2=15,3$) e inadequado ($x^2=15,21$), conforme os exemplos que seguem:

“condições de trabalho em home_office inadequadas quanto a espaço tecnologia etc carga de trabalho alta principalmente para docentes que ocupam cargos de gestão ansiedade e estresse pela carga excessiva de trabalho doméstico profissional não lazer”. (Sujeito 242).

“precarização da dimensão do doméstico com altos níveis de estresse familiar em função da distribuição da carga horária entre trabalho pago universidade e trabalho não pago cuidados com a criança sem escolinha ou profissional do cuidado e cuidados com a casa”. (Sujeito 405).

Os vocábulos e segmentos apresentados ratificam que o campo léxico característico desta classe se refere a desconfortos provocados pelo trabalho remoto e questões associadas a isso, como ter filhos ou pais em casa para cuidar, tarefas domésticas e o acúmulo produzido. Em decorrência disso, dores físicas e impactos na saúde mental com o excesso de trabalho em condições físicas, psíquicas e estruturais inadequadas, ansiedade e estresse.

5. CONCLUSÃO

Nesse trabalho, tivemos por objetivo averiguar qual a avaliação que os docentes fizeram do projeto de Semestre Letivo Suplementar colocado em prática na UFBA e, para isso, buscamos: a) identificar nos segmentos de textos dos docentes o que qualificaram como positivo e negativo no SLS e; b) comparar as respostas dos sujeitos com base nas frequências de palavras, mapeando as principais temáticas associadas aos discursos.

Numa compreensão positiva ou negativa do SLS, a preocupação com a qualidade do ensino e processo formativo dos estudantes evidencia-se no cerne dos discursos dos docentes. A partir do observado, concluímos que há um predomínio de pontos positivos relacionados às novas metodologias para o SLS, assim como uma visão positiva sobre a capacidade adaptativa da instituição e maneira encontrada para se reinventar diante das adversidades. Nesse ínterim, há uma preocupação mais proeminente em relação às condições postas para o desempenho do trabalho em home office e a qualificação e experiência docente necessárias para o desenvolvimento desse projeto de semestre letivo.

Tanto as temáticas de discursos elencadas para os pontos positivos quanto aquelas para os negativos apontam para a conclusão de que houve ganhos e perdas individuais e coletivos no desenvolvimento do SLS. Os docentes se desafiaram a aprenderem e se adaptarem a novas formas didáticas e técnicas de desempenho ao mesmo tempo em que desenvolviam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ressaltados os impedimentos diante do contexto. Ao mesmo passo, numa dimensão social e coletiva, a universidade mostrou-se potente nas ações de governança empreendidas.

A necessidade de implementação de possibilidades de ensino remoto emergencial (ERE) nas instituições de ensino brasileiras oportunizou o surgimento de diferentes experiências inovadoras com a intenção de manutenção do processo formativo em situação de distanciamento físico. Em muitos casos, essas experiências inexisteriam sem a emergência desse contexto de pandemia Covid-19 e esses fatos embutem de pioneirismos as propostas realizadas e, ao mesmo tempo, evidenciam a inexistência de parâmetros anteriores para aferição da qualidade do que foi possível realizar.

A existência de poucos estudos realizados sobre a temática que de fato dialoguem de forma fundamentada no campo de pesquisa educacional sobre a emergência das diferentes propostas de ERE alicerça a necessidade de desenvolvimento de análises como a proposta nesse estudo. Nosso objetivo contribui para a compreensão dessa realidade ao averiguar qual a

avaliação que os docentes fizeram do projeto de Semestre Letivo Suplementar (SLS) colocado em prática na UFBA. É inegável o protagonismo dos docentes no desenvolvimento da proposta do SLS e, portanto, a observação de suas percepções sobre esse projeto inovador na universidade assume relente importância. Os resultados preliminares dessa análise exploram tanto os pontos positivos do SLS quanto os negativos e, desse modo, ampliam a compreensão da configuração e estruturação dessa proposta.

Novos estudos podem ser realizados de forma comparativa aos apresentados nesse trabalho e, com isso, ampliarmos o escopo de observância desta investigação proposta agregando, possivelmente, à análise também a percepção de outros atores institucionais, como os estudantes. Investigações desse porte trariam maiores evidências da funcionalidade dessa metodologia para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, que muitas vezes têm limitações por conta justamente da quantidade de material coletado frente à possibilidade de análise.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365.

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na UNICAMP – Brasil. *Linha Mestra*, n. 41 A, p. 52-62, set. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACOOS) – UFSC, Florianópolis, 2018.

CAVALINI, G.R.; OGATHA, B.H.; LORENCETE, D.V.; BUZZO, L.S.; VICTORINO, S.B.Z.; CHARLO, P.B. Impacto do ensino remoto emergencial no trabalho docente durante a pandemia de COVID-19. **Saúde Coletiva** (Baueri), 2021, 11 (Covid), 7105–7122.

DUTRA, J. M.; MORAES, A. F. de M.; GUIMARÃES, M. da G. V. Ensino remoto e a pandemia da Covid-19: experiências e aprendizados. **Em Rede, Revista de Educação à Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2021. ISSN 2359-6082.

GÓES, C. B.; CASSIANO, G. O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19. **Folha de Rosto**, v. 6, n. 2, p. 107-118, 2 jul. 2020.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. de; HENKLAIN, M. H. O.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

MENDIOLA, M. S.; HERNÁNDEZ, A. M. del P. M.; CARRASCO, R. T.; SERVÍN, M. de A.; ROMO, A. K. H.; LARA, M. A. B.; VERGARA, C. A. J.; CAZALES, V. J. R. Retos

educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. **Revista Digital Universitaria, Ahead of print**, 2020.

NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. de A.; SABINO, R. do N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.5271.

SALVIATI, Maria E. **Manual do Aplicativo Iramuteq** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, 2017.

SANTOS, G. M. R. F. dos; SILVA, M. E. da; BELMONTE, B. do R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.*, Recife, 21 (Supl. 1): S245-S251, fev., 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SCHIMIGUEL, J.; FERNANDES, M. E.; OKANO, M. T. Investigando aulas remotas e ao vivo através de ferramentas colaborativas em período de quarentena e Covid-19: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e654997387, 2020.

SOUSA, Y. S. O. O uso do software Iramuteq: fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2021. No prelo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Portal UFBA em Movimento. Disponível em: <https://ufbaemmovimento.ufba.br/detalhes-semester-letivo-suplementar>. Acesso em: 01 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA em pauta). Congresso Virtual inova, bate recorde de público e marca a história da Universidade. 2020. Disponível em: < https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/congresso-virtual-inova-bate-recorde-de-publico-e-marca-historia-da-universidade >. Acesso em: 11 out. 2021.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, E. B. de; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e843998153, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>.