



O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEU LEGADO NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS

SALLI BAGGENSTOSS

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

sallibaggenstoss@gmail.com

ADELICE MINETTO SZNITOWSKI

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

adeliceadm@gmail.com

CAMYLA PIRAN STIEGLER LEITNER

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

camyla.piran@gmail.com

ANA MARIA DE LIMA

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

ana.lima@unemat.br

RESUMO

A pandemia trouxe repercussões também na educação, exigindo da comunidade acadêmica mudança abrupta para dar seguimento no processo de ensino-aprendizagem durante o período em que o convívio social deveria ser evitado. Todavia a interrupção das aulas presenciais e a protagonização do ensino remoto emergencial puderam gerar conhecimentos e contribuir com o novo porvir educacional. Neste sentido, o artigo tem por objetivo estudar a percepção dos acadêmicos neste cenário de ensino remoto, analisando o que consideram pontos fortes e fracos no modelo e, de tal modo, proporcionar contribuições para o futuro da educação superior. A metodologia seguiu um levantamento exploratório descritivo com base em dados quantitativos, com aplicação de questionário estruturado enviado via aplicativo com retorno de 222 respostas dos cinco cursos participantes. Como resultados destacam-se que a maior parte dos respondentes se matricularam e terminaram todas as disciplinas ofertadas, que tiveram dificuldades com o ensino remoto, principalmente em acompanhar as aulas online. Ainda indicaram que a troca de experiências foi a principal falta que sentiram em relação as aulas presenciais, entretanto consta uma divisão entre retorno às aulas presenciais e manutenção do ensino remoto com inclinação ao modelo híbrido.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino superior. Educação. Acadêmicos.

1. INTRODUÇÃO

Como ferramenta devido à pandemia da Covid-19 decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2020, o ensino remoto emergencial (ERE) foi adotado no Brasil pela Lei 14040/2020 (BRASIL, 2020). Pela implantação do ERE algumas discussões em relação ao ensino-aprendizagem ficaram acentuadas, tais como o ensino a distância (EaD), o ensino híbrido e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas aulas.

A tarefa de se remodelarem coube aos professores devido ao novo contexto pandêmico como forma de dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, a tarefa também coube aos alunos, que são agentes ativos desse processo. Uma percepção inicial seria de que eles tivessem mais facilidade, pois fazem parte de uma geração que cresce envolta de tecnologias de informação, que muitas vezes se apresentavam desconhecidas aos professores. Mas será que procede? Como os acadêmicos analisaram esse período de ERE vivenciado repentinamente como consequência de uma pandemia, situação que também nunca fora vivenciado por essas gerações é a questão que se apresenta.

Diante dessa perspectiva este artigo buscar refletir qual a percepção dos acadêmicos dos cinco cursos de Administração ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no que se refere ao ensino no período de ERE, que na instituição foi adotado no período de agosto de 2020 a dezembro de 2021. Os dados foram coletados via questionário online nos cursos ofertados em cinco diferentes *campi* da Instituição de Ensino Superior (IES), durante a primeira quinzena do mês de dezembro de 2021. Com as aulas presenciais suspensas em março de 2020, a universidade retomou o período letivo por meio do ERE em agosto do corrente ano. Ao mesmo tempo ocorreu a implantação de um novo sistema de gestão de atividades acadêmicas (o SIGAA), plataforma esta que viabilizou as aulas de forma virtual. No primeiro semestre de 2022 ocorreu o retorno às aulas presenciais pela IES.

Com essa nova forma de ensinar em face da pandemia nesses dois anos que se passaram, reflexões emergem visando melhorar o provir educacional, em especial no ensino superior. Com isso, pesquisas geram subsídios para elaboração de uma nova perspectiva em sala de aula que se faz recorrente, apresentando contribuições e alternativas oriundas das observações geradas pela adoção do ERE. Investigar o cenário junto aos acadêmicos visa contribuir para o próximo período, pós-pandemia, para concepções pedagógicas inovadoras sobre o processo de ensino-aprendizagem. É o que indica a literatura acerca dessa experiência e é reforçado por Rondini, Pedro e Duarte (2020), ao ressaltarem que esse período desafiador no ensino se apresenta como promissor para a inovação da educação, considerando-se que após o ERE os professores e estudantes não serão mais os mesmos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões acerca do ERE, adotado de forma impositiva devido a pandemia para os cursos que funcionavam de forma presencial, traz uma série de questões, algumas das quais serão abordadas na sequência.

Inicialmente o ERE, assim denominado, se deve ao caráter excepcional em uma circunstância de crise, que se apresenta como temporária (HODGES et al., 2020). Os autores explicam que o objetivo desta forma de ensino é de fornecer acesso temporário a conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante o determinado período, com suporte fornecido pelas TICs. Ao compreender o ERE dessa maneira pode ser

feita sua distinção do “aprendizado online”, que é a proposta do EaD (HODGES et al., 2020). Essa diferenciação é importante, pois são objetivos distintos que até podem ser analisados concomitantemente, porém mantendo devidas ressalvas.

A discussão sobre o aprendizado online proposto pelo formato EaD, que carrega o estigma de ser um método com qualidade inferior ao presencial, é resgatada por Hodges et al. (2020), não obstante haver pesquisas indicativas do oposto. E o fato de a pandemia obrigar as instituições a migrarem para o ERE pode sugerir que este modelo de aprendizado também seja uma opção com qualidade inferior. Os autores asseveram que, ao fazer a transição para o ERE nas circunstâncias da pandemia, às pressas, o docente dificilmente poderia tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do novo formato. Há de considerar que são diversas variáveis envolvidas ao migrar do ensino presencial para o remoto, muitas das quais não podem ser geridas pelos professores. Contudo, para Marques (2021), o papel e o valor do professor devem ser enaltecidos na mediação desse processo de virtualização de emergência: agente transformador e humanizador responsável pela condução da apropriação dos conhecimentos para que se efetivasse de forma equânime, igualitária e eficaz.

Ao ponderar que o ERE pode ser considerado como “educação à distância emergencial”, conforme afirmam Valente et al. (2020), é pertinente incluir a assertiva de Martins (2020, p 254): “a educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal”. Na perspectiva do autor não há mais espaço para separação entre EaD ou educação presencial, porque há necessidade da educação que ele denomina como “inteira”, processo estratégico e integral, que ampara a construção de um futuro melhor. Charczuk (2021) também sustenta não ser a forma de ensino - presencial ou a distância, ou remoto - que garante à proposta didático-pedagógica o efeito de troca, relação e construção de aprendizagens, mas sim os modelos teóricos conceituais utilizados para amparar tais formas.

Ao considerar que a capacitação para o ERE ficou a cargo, em grande parte, no esforço dos professores que carregaram a bandeira dessa transformação para suprir uma lacuna emergente no ensino que surgiu com o isolamento social, Castioni et al. (2021) reforçam que, mesmo após a extinção da pandemia, haverá necessidade de qualificação humana e material para no futuro associar ambas as modalidades: presencial e à distância. A pandemia reforça a necessidade da formação continuada dos professores ser elevada a um status ainda maior, sendo indispensável investir na formação concreta viabilizada agora por tecnologias, contribuindo com a apropriação do conhecimento científico, reflexão e pesquisa, expondo novas alternativas metodológicas (MARQUES, 2021).

Ao discutir sobre a qualidade e o direito e acesso à educação e observar o gerenciamento das secretarias estaduais de educação, no estudo realizado por Cunha, Silva e Silva (2020), os resultados evidenciaram que o ensino remoto se apresentou como excludente, agravando a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes. Embora o estudo se refira ao ensino básico, no ensino superior também houve dificuldades de acesso à internet por parte de acadêmicos, em especial nas IES públicas, pois muitos não possuem computador ou similares, motivos esses que geraram políticas institucionais implantadas para doação de computadores ou distribuição de chips com dados para acesso à internet. É o caso da universidade em foco, em que foram publicados editais como: “Política de inclusão digital da UNEMAT atende alunos em vulnerabilidade econômica” e “UNEMAT amplia número de tablets a serem doados para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica” (UNEMAT, 2021).

As estimativas indicam que o problema de acesso à internet atinge cerca de 2% do universo de estudantes de cursos superiores (CASTIONI et al., 2021). Em outro estudo feito por Silva et al. (2021), então com estudantes do curso de medicina em uma universidade federal no Piauí, realizou-se o levantamento do perfil socioeconômico de 266 participantes, sendo a maioria dos discentes do sexo masculino, adultos jovens, cor da pele parda e renda familiar média elevada. Destes, 80% avaliaram como viável a implantação do ensino remoto na sequência do curso e 8,65% dos discentes asseguraram que os equipamentos e a internet disponíveis não permitiriam o acompanhamento das atividades on-line. Na percepção de Castioni et al. (2021), o enfrentamento dessa situação é sinônimo de promoção de equidade, respeitado que atinge principalmente estudantes de baixa renda, de minorias étnicas e domiciliados em regiões mais pobres do país.

Um outro aspecto observado com o ERE foi a transferência das ações presenciais para as salas virtuais, online, devido ao distanciamento social legalmente imposto pela pandemia, como relembram Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352):

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência

O isolamento que incidiu desse período extraordinário de ensino impossibilitou a preparação, planejamento ou organização mais elaborados da rotina escolar devido aos professores e gestores também se encontrarem em ambiente doméstico (MARQUES, 2021). Não houve tempo para elaboração, o que ocorreu efetivamente foi remediação, em ambiente remoto, tentando amenizar as consequências.

A virtualização do ensino, que pode ser considerada sequela da pandemia, tem sido protagonizada pelos professores em especial com auxílio das TICs, independentemente de suas dificuldades, além de incertezas, medo, ansiedade, depressão e sobrecarga de trabalho (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021). Condiicionados pela imobilidade, buscaram transformar e ressignificar a sua prática com criatividade, compromisso e responsabilidade, indicam os autores ainda. Tal movimentação, de fato, pode advertir que professores vivenciam um momento de precarização do trabalho, evidenciado pelo desmonte das condições de trabalho em que planejamento, diálogo e projeto que considere as especificidades de cada professor que atua em realidades muito diversificadas não puderam ser contemplados (MARQUES, 2021).

Exemplos de planejamento educacional em situações de crises evidenciam que os problemas nessas situações exigem soluções criativas, afirmam Hodges et al. (2020). Destarte, muitos docentes acostumados com projetor, quadro e pincel transformaram-se em youtubers, gravando vídeos, fazendo aulas por videoconferência e divulgando atividades em sistemas online disponibilizados pelas instituições de ensino.

Contudo, há de ser ressaltado que nem todos conseguiram fazer essa ponte do ensino tradicional para o remoto principalmente pelas dificuldades em fazer uso das TICs. Para Moreira, Henriques e Barros (2020, p.352), “estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”. Para os autores faz-se necessário processar uma adequação do ensino remoto emergencial para educação digital em rede de qualidade, que se apresenta como consequência desse período vivenciado.

A aprendizagem vivenciada com o ERE deve proporcionar contribuições na construção de novas metodologias e práticas voltadas para o ensino híbrido, que se expõe como tendência pós-pandemia e traz como central a figura do discente como sujeito ativo (CASTIONI et al. (2021). Entretanto, escutar e ouvir professores e alunos é elemento indispensável para a construção de um laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento, afirma Charczuk (2021). Para ela, na impossibilidade de encontro físico, as tecnologias passam a embasar um espaço virtual de encontro, de palavra e não apenas de reposição e divulgação de materiais didático-pedagógicos.

As mudanças organizacionais comumente são difíceis, surgem muitas vezes em situações adversas e implicam em desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Charczuk (2021) aposta que as reflexões geradas pelo ERE e tecidas em torno da docência são indispensáveis e contribuem para reconhecer a função do professor e reafirmar a inscrição da educação como laço imprescindível entre sujeitos.

A questão socioafetiva necessita ser aludida também. Em levantamento feito por Bariviera, Fagundes e Cerqueira-Adão (2021), foi identificado que os docentes consideram que fatores psicológicos se apresentaram como limitantes para o processo ensino-aprendizagem, até mesmo como condição de aprofundamento de desigualdades durante o ERE.

Em estudo realizado em Portugal, Maia e Dias (2020) confirmam significativo aumento de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os acadêmicos no período pandêmico comparativamente à períodos normais. Nunes (2021) faz o vínculo à evasão e, no que tange às causas, destacou o acúmulo de tarefas e a falta de uma rotina de estudos. Verificou ainda que, mesmo aqueles estudantes que não evadiram de nenhuma disciplina, relataram sentimentos como ansiedade, falta de motivação, cansaço e estresse, entre outros sentimentos negativos. No entendimento do autor, essa sensação aliada à rápida adaptação, ou pelo menos sua tentativa, podem levar os alunos a experimentar a percepção de que estão aprendendo menos.

Ansiedade, dúvidas, preocupação, falta da convivência presencial, dificuldade de concentração e insegurança quanto às condições de retorno (discentes e docentes) também foram observados por Amaral e Polydoro (2020). A falta de interação causada pelo ERE evidenciou-se como promotora de maior cansaço e prejudicial ao rendimento pelo esforço dos estudantes em manter-se atentos assistindo o professor na tela de um computador ou celular (FEITOSA et al., 2020). Há necessidade de se atentar aos efeitos psicológicos da pandemia, asseveram Maia e Dias (2020), para que as respostas subsequentes, no âmbito da saúde mental, possam ser oportunamente asseguradas.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de verificar como os discentes perceberam a experiência no período de ERE foi realizado um levantamento exploratório descritivo com base em dados quantitativos. Buscou-se, na perspectiva dos acadêmicos dos cursos de Administração da Universidade Estadual em Mato Grosso (UNEMAT), reconhecer a percepção quanto a transição do ensino presencial para o ERE no período da pandemia.

Para a coleta de dados foi utilizado questionário estruturado, elaborado em ferramenta online (Google Formulários) e enviado por aplicativo (WhatsApp) aos acadêmicos. O documento foi composto de 13 perguntas fechadas que visaram identificar como os acadêmicos geriram sua vida acadêmica, dificuldades em relação ao ERE, desempenho, saúde mental, comunicação e ainda, o que pensam sobre o ensino híbrido com a experiência vivida. Também, ao final, uma opção para comentário livre, de maneira que pudessem se manifestar espontaneamente. Foi divulgado de forma virtual junto aos cinco cursos pelo período de 30/11 a 08/12/2021.

A UNEMAT está presente em 39 municípios por meio de campus, núcleos pedagógicos e polos de Educação a Distância. São cerca de 60 cursos ofertados de forma presencial, cinco deles são de Administração em diferentes cidades do estado que ao total somam 2.000 vagas oferecidas como graduação. No semestre de 2021/2, o número de matrículas ativas nesses cursos foi de 1.305 acadêmicos. Faz-se importante citar que, como política interna da IES, durante o período de ensino remoto as matrículas foram facultativas, ou seja, o vínculo com a instituição não se perderia caso o acadêmico desejasse não se matricular até o retorno das aulas presenciais (Resolução nº 029/2020-CONEPÉ e Resolução nº 013/2021 – CONEPÉ).

Mediante as considerações sobre as matrículas ativas que contabilizam 1.305, o total de respostas obtidas foi de 222, o que gera um grau de confiança de 95% com a margem de erro em 6%. Utilizou-se o cálculo de margem de erro disponibilizado pela Survey Monkey¹, com a seguinte fórmula:

$$\text{Margem de erro} = z \times \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$$

Onde: n = tamanho da amostra; σ = desvio padrão da população; e z = escore z.
A análise de dados será através do conteúdo e apresentado na sequência.

4. RESULTADOS

Nas dificuldades que os anos de 2020 e 2021 trouxeram, em especial as vivenciadas pelos docentes e discentes no ERE, esse levantamento feito junto aos acadêmicos matriculados nos cursos de Administração ofertados pela IES tem como propósito reconhecer as principais percepções em relação ao período de ensino remoto.

De acordo com o Mapa do Ensino Superior do Brasil (SEMESP, 2021) a renda per capita, somando as classes E, D e C (de ½ até 3 salários-mínimos) corresponde a 91,59% dos alunos do ensino superior em levantamento do ano de 2020. Como consequência e pelo fator idade (entre 18 e 25 anos), a maioria dos acadêmicos respondentes trabalham durante o período diurno e estudam no noturno. A exceção, no caso desta pesquisa, são os do curso matutino oferecido no município de Tangará da Serra-MT.

O levantamento teve início identificando qual a localização dos participantes. O maior número de respostas foi do município de Nova Mutum, onde o curso está implantado desde 2013, sendo junto a Diamantino e Juara os mais recentes ofertados pela IES. Foram 50 respondentes, correspondendo a 22,5%, seguindo do curso de Diamantino com 22,1%; depois

¹ Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>

o curso de Sinop com 20,7%; Tangará da Serra (oferta duas turmas, sendo uma matutina e outra noturna, além de uma turma fora de sede), com 20,3% dos respondentes e, por fim, o curso em Juara, com a participação de 14,4% dos respondentes.

Quanto ao ano que os participantes ingressaram no curso é considerado fator relevante, ponderando que se finaliza o segundo ano de pandemia, mas ocorreram ingressos durante este período. Como “calouros” foram 23,4% das participações (52 acadêmicos) que ingressaram durante o 2021. Ainda, parte dos 7,2% que responderam 2020 também são ingressantes deste período pandêmico. De 2019 foram 22,1% de respondentes, 28,4% de 2018 e 18,9% de 2017 ou anterior. Ou seja, cerca de 1/4 das respostas correspondem a acadêmicos que não tiveram experiência presencial em aulas e 1/5 possuem pendências, pois não finalizaram o curso que dura 4 anos.

A IES em foco neste estudo suspendeu as aulas em março de 2020, retomando em agosto do mesmo ano com a implantação do ERE renomeado como Período Letivo Suplementar Excepcional - PLSE (RESOLUÇÃO Nº 029/2020 – CONEPE/UNEMAT). Nesta fase, houve a incorporação do novo Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), por meio do qual professores e alunos retomaram as aulas com o ensino remoto. O sistema é uma plataforma onde acontecem: matrícula, postagem de atividades, lançamento de notas, contato etc.

Cientes dessa composição e considerando que o acadêmico não perderia o vínculo caso não se matricule, buscou-se levantar como geriram suas matrículas no curso, conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Matrículas

Matriculou em todas as disciplinas possíveis e cursou todas	48,2%
Matriculou em algumas disciplinas e conseguiu concluir todas	14,9%
Matriculou em algumas disciplinas e conseguiu concluir somente algumas	28,8%
Matriculou em algumas disciplinas e não conseguiu finalizar nenhuma	5,9%
Optou por não se matricular	2,2%

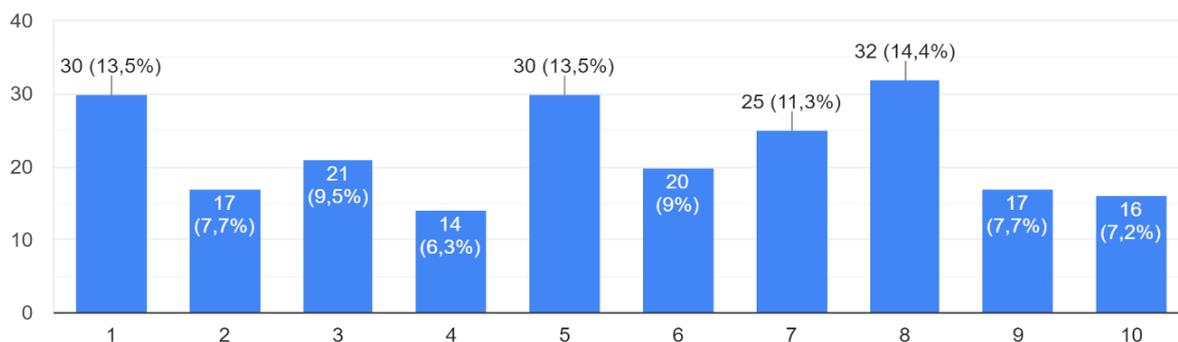
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observa-se que aproximadamente a metade (48,2%) dos respondentes se matriculou e cursou todas as disciplinas. Todavia, a outra parte não conseguiu manter seu currículo escolar durante o período.

Ao analisar se há correlação entre os hábitos de estudo e a evasão, Nunes (2021) constatou que as maiores taxas encontraram-se dentre aqueles que estudam menos de 1 hora por semana (60%). Observou-se que atividades e conteúdos acumulam-se e a sensação de que o estudante não dará conta pode levar a abandonar a disciplina. Sobre a falta de tempo, pode estar relacionada ao trabalho e participação em tarefas domésticas, além de outros fatores.

Disrupção e flexibilidade são dois termos utilizados com ênfase neste período de pandemia, que remete ao terceiro termo, a adaptação. Este também foi o questionamento feito aos acadêmicos, identificando como avaliam sua dificuldade em adaptar-se junto ao ERE que foi imposto. Como resultado, a figura a seguir revela as respostas.

Figura 1 – Nível de dificuldade na adaptação ao ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Se optarmos por dois agrupamentos com os resultados, sendo o primeiro de 1 a 5 e o segundo de 6 a 10, tem-se uma proporção similar entre pouco complicado e muito complicado. Esse resultado também pode relacionar-se com a questão anterior, das matrículas, que também houve cerca de metade que se matricularam e cursaram todas as disciplinas. A outra parte, devido as dificuldades, não conseguiu acompanhar integralmente ou parcialmente o ERE.

Cientes do nível de complicação para adaptar-se a nova forma de ensino, procurou-se investigar quais foram as principais dificuldades encontradas, neste caso podendo ser escolhidas até 3 das opções oferecidas. O item “dificuldade com as mudanças que o ensino remoto impôs: acompanhar aulas online, entender os conteúdos, esclarecer dúvidas, etc.” foi a preferida, escolhida por 62,2%. Em sequência: “motivação e ânimo para continuar estudando durante a pandemia”, com 55,9%; “conciliar trabalho e estudo” com 41%; acesso à internet com 27,5%; falta de estrutura adequada com 19,8%; dificuldades financeiras que surgiram no período com 9,5%. Para outros, não relacionado, houve 13,1% de escolha.

Ao inferir entre as duas últimas questões é possível afirmar que a maior dificuldade encontrada pelos acadêmicos está na adaptação ao ensino remoto emergencial, porque o conciliar trabalho e estudo, citado em segundo plano, acontecia anteriormente na forma presencial, o que pode ser evidência de dificuldade na adaptação também.

Feitosa et al. (2020) identificaram adaptação ao novo ambiente, problemas de conexão e principalmente a falta de interação foram as dificuldades relatadas pelos estudantes. Dificuldades dos discentes em adaptar-se ao ensino remoto também foram levantadas por Bariviera, Fagundes e Cerqueira-Adão (2021), situação que foi amenizada pelos professores, os quais, na percepção daqueles alunos investigados, teriam se adaptado melhor ao ERE.

Reconhecidas as dificuldades, procurou-se levantar junto aos acadêmicos como consideram o desempenho deles neste período, partindo de sofrível (1) para excelente (10). Dos 222 respondentes, 18% se autoavaliaram com o valor de 8, muito próximo a excelente. Se optarmos novamente em formar dois agrupamentos (de 1 a 5 e de 6 a 10), neste caso a diferença é significativa para a autoavaliação positiva em relação ao desempenho acadêmico: a primeira, referente ao desempenho mais sofrível, somam 35,6% dos respondentes, sendo que a segunda, referente a desempenho excelente, totalizando 64,5%. Portanto, mesmo com dificuldades de adaptação ao ERE, a maioria dos respondentes considera que teve bom desempenho acadêmico.

Essa questão encaminha à seguinte, que investigou como os respondentes justificam a métrica do desempenho alcançado. Neste caso também poderiam escolher até três das opções

postadas. Com 67% de escolha, o item “minha dedicação reflete meu desempenho” foi a mais votada. Os itens “as ferramentas disponíveis (aulas online, aulas gravadas, vídeos, atividades postadas no SIGAA)”, “as metodologias utilizadas pelos professores: leituras prévias, atividades online, discussões, etc.”, e “o envolvimento nas atividades, a participação nas aulas online refletem meu desempenho” ficaram próximas entre as escolhas, com cerca de 40% cada; O item “o empenho dos professores reflete meu desempenho” ficou com 32% de preferência e, por último, com 18,6% ficou “a pandemia e as dificuldades financeiras refletem meu desempenho”. Em uma segunda reflexão, a questão financeira não se apresentou como item relevante para a maioria dos respondentes.

Quanto a saúde mental na percepção do discente, a indagação que trazia respostas que variavam de pouco afetado (1) para muito afetado (10), os valores 7 e 8 foram os mais escolhidos (13,5% e 16,7% respectivamente), indicando que os acadêmicos se consideram também afetados com os reflexos causados pelo período vivenciado. Se agruparmos as notas iniciais (1,2,3,4,5) obtém-se 40,7% das escolhas e ao agrupar as últimas notas (6,7,8,9,10) se obtém 59,3%, resultado que indica inclinação para resultado de saúde mental mais afetada.

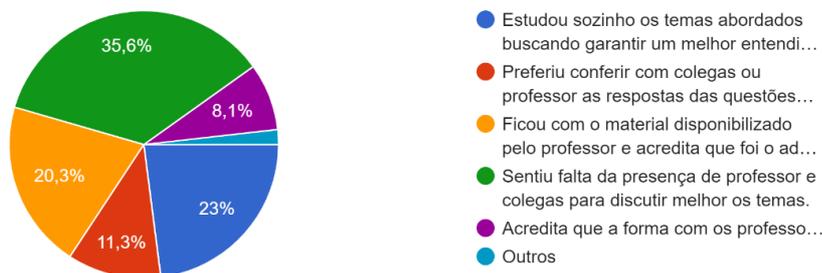
As repercussões da saúde mental obtiverem como respostas mais frequentes as opções: “me senti frustrado, acredito que poderia ter melhores resultados” com 36,2%. A opção “me senti desafiado(a), mas acredito que consegui um desempenho satisfatório” ficou em segundo, com 23,5%. Em seguida os itens: “me sinto satisfeito, acredito que consegui alcançar meus objetivos” com 17,2%; “senti falta das conversas, interações, encontros e isso prejudicou meu desempenho” com 14%; os que “seguiram normal, sem maiores problemas” ficou com 7,2%, e o restante com “outros”.

Devido ao afastamento social, atribuído por lei, coube desenvolver formas alternativas de comunicação. O que ocorria em sala de aula ou nos corredores escolares precisaram encontrar outras maneiras para serem divulgadas. Então o item comunicação também foi abordado. As opções de respostas permitiam até 3 escolhas. Sendo identificado que o aplicativo WhatsApp foi indicado como mais útil entre 95% dos respondentes, seguido da plataforma SIGAA da IES que foi implantado no período ERE, citado por 71,2%. O email ficou em terceiro colocado nas escolhas, com 56,8%. Outros canais tiveram menores percentuais, dentre os quais o website institucional (10,8%) e o Youtube (9,5%). De forma extraoficial, sabe-se que quase todos os professores formavam grupos pelo aplicativo WhatsApp, como maneira de facilitar o contato, divulgar conteúdos e atividades que eram dispostas no sistema SIGAA, esclarecer dúvidas. Um dos motivos é a rapidez que a comunicação se efetiva, sendo o aplicativo usado no cotidiano da população.

No que se refere a percepção dos acadêmicos sobre o processo de ensino-aprendizagem no ERE, os estudantes fizeram as escolhas na escala de valores de mediana a alta. Os valores 8, 7 e 5 foram os mais escolhidos (na mesma sequência: 22,1%, 15,3% e ainda 15,3%). Se optar por separar dois blocos, o primeiro de 1 a 5 soma 41,2% e o segundo de 6 a 10 soma 58,8%. Com o ERE, os respondentes consideram que o processo continua ocorrendo de forma mais positiva do que negativa, apesar do resultado obtido em relação à saúde mental e as dificuldades também alistadas anteriormente.

Procurou-se entender qual estratégia os acadêmicos utilizaram para efetivar o processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto. A figura a seguir ilustra o resultado com os percentuais. Com votos de 79 respondentes (35,6%), a maior parte sentiu falta das trocas de conhecimento que ocorrem em sala para contribuir no processo. Neste caso, entende-se que a estratégia de estudo em grupo, gerando troca de conhecimento, era a mais adequada a esse grupo. O que não foi alcançado com o ERE.

Figura 2 – Concretização do processo ensino - aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Estudar sozinho foi a saída para boa parte dos alunos (23%) alguns, para outros (20,3%) o material disponibilizado foi o que direcionou os estudos, uma parcela menor (8,1%) acredita que a forma como os professores abordaram os conteúdos não foi satisfatória, ainda teriam outras opções que não foram relacionadas.

Dificuldade dos discentes devido à falta de interação constatada para 35,5% dos respondentes, onde também foram identificados nos estudos realizados por Feitosa *et al.* (2020), o que os obrigou a desenvolver a capacidade proativa de buscar respostas sem a presença do professor, constatado por Bariviera Fagundes e Cerqueira-Adão, (2021).

Pensando no futuro e considerando a experiência do ensino remoto, foram questionados sobre o ensino híbrido ser o formato adequado ao novo “normal”, onde cerca de metade dos respondentes concorda (49,8%). Contudo, um quarto dos respondentes não aprova a ideia (25,3%), seguidos de “prefiro não opinar” com 16,6% e indiferente para o restante com 8,3%. Ao estabelecer a relação entre os que não opinaram, que se apresentou como uma parcela significativa, verificou-se que a maioria também relacionou o item “sentiu falta da presença do professor e colegas...” da questão anterior, o que pode explicar a neutralidade das respostas.

Quanto a questão aberta destinada a comentários dos respondentes que desejassem fazê-lo, um terço dos respondentes se expressaram e dentre as manifestações o mais recorrente foi pedir o retorno das aulas presenciais, permanecer online por segurança, elogiar professores ou discordar das metodologias utilizadas no ensino remoto. Os comentários foram reunidos e formou-se uma nuvem com as palavras mais citadas, a qual se apresenta na Figura 3.

Diante dos comentários apresentados na figura sugere-se que metade dos alunos desejam o retorno do ensino presencial. No entanto, um quarto deles mencionou a manutenção do ERE justificando devido a moradia em outro local, mais fácil conciliar trabalho e estudo, a pandemia, ou mesmo porque gostaram da forma.

Apesar disso, o interessante foi que o outro $\frac{1}{4}$ restante mencionou o ensino híbrido, preconizado em diversas perspectivas: facilidade, não haver aula aos sábados, somente para atividades sendo o conteúdo presencial, enfim, por inúmeros motivos.

previamente projetada, devidamente estruturada, haveria possibilidade de resultados positivos para uso do ensino remoto. Aqui também se insere a incidência da saúde mental afetada pela pandemia, que pode ser acompanhada diariamente pelas mídias e que afetaram também a acadêmicos e professores, componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a verificação que a falta de contato, de interação, a afetividade das relações sociais que a sala de aula proporciona nos leva ao segundo ponto importante das constatações. Trata-se de um componente relevante que contribui na efetivação desse processo em estudo. Então, ao observarmos os debates que envolvem o ensino híbrido, estes resultados podem ser uma contribuição para sua implantação.

Como fator limitante este estudo envolveu alunos da área de ciências sociais aplicadas. Seria a mesma percepção com respondentes das áreas de humanas ou exatas uma sugestão para novo estudo. Para estudos futuros sugere-se conferir a perspectiva dos professores, a percepção deles sobre o ERE. Entender como esses atores que transformaram suas casas em estúdios para conseguirem dar sequência no processo ensino-aprendizagem é condição *sine qua nom* para qualquer projeção de mudança no ensino. Em especial porque a postura do docente afeta diretamente o aprendizado de maneira que o facilita ou dificulta o processo.

Quiçá, a mensagem que deriva desse estudo e da literatura investigada é que estamos em um momento propício a mudança. A realização de inúmeros estudos pode e deve contribuir significativamente para se obter bons resultados inovando o campo educacional, sempre considerando o processo primordial ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. Linha mestra, n. 41a, p. 52-62, 2020.
- BARIVIERA, C.; FAGUNDES, J. P.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. R. O impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do curso de administração da Universidade Federal do Pampa em tempos de pandemia de COVID-19. XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230182> Acesso em: 16 dez. 2021.
- BRASIL. Lei nº 14040/2020, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 8, p. 4, 19 ago. 2020.
- CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. D.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, p. 399-419, 2021.
- CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. Educação & Realidade, v. 45, 2021.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924> Acesso em: 03 fev. 2021.

- FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. D. S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? In: Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação. SBC, 2020. p. 60-68.
- GARCÍA, R.A.G.; LICONA, N.A.; RUIZ, A.S; REYES, P.L.F. Malestar psicológico, medidas sanitarias y estado de salud en estudiantes universitarios. Nova Scientia, v. 13, 2021.
- HODGES, C; MOORE, S; LOCKEE, B; TRUST, T; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. VTechWorks: março de 2020. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648> Acesso em: 18 dez. 2021
- MAIA, B. R.; DIAS, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. Estudos de Psicologia (Campinas), 37, e200067.
- MARQUES, Ronualdo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 6, n. 16, p. 06-14, 2021.
- MARTINS, Ronei Ximenes. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. EmRede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. 99. Dialogia, p. 351-364, 2020.
- NUNES, R.C. Uma visão geral da evasão de estudantes universitários durante estudos remotos causada pela pandemia de COVID-19. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.] , v. 10, n. 3, pág. e1410313022, 2021. DOI: 10.33448 / rsd-v10i3.13022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022> Acesso em: 16 dez. 2021.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.
- SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B.R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, v. 21, p. 237-243, 2021.
- SEMESP - Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Mapa do Ensino Superior no Brasil. 2021.
- SILVA, P. H. D. S.; FAUSTINO, L. R.; OLIVEIRA, M. S. D.; SILVA, F. B. F. Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, 2021.
- UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso.
- VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B.; SANCHEZ, M. C. O.; DE SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. Ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.