



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA, CONTABILIDADE
E SECRETARIADO EXECUTIVO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO

THAIS MARIA CARVALHO DA SILVA

VIDA ACADÊMICA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: LEVANTAMENTO
COM ESTUDANTES DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA

2021

THAIS MARIA CARVALHO DA SILVA

VIDA ACADÊMICA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: LEVANTAMENTO COM
ESTUDANTES DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Secretariado Executivo da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Secretariado Executivo.

Orientadora: Prof.^a Me. Daniela Giareta Durante.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S584v Silva, Thais Maria Carvalho da.

Vida acadêmica e ensino remoto emergencial : levantamento com estudantes de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará / Thais Maria Carvalho da Silva. – 2021.
60 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Curso de Secretariado Executivo, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Ma. Daniela Giareta Durante .

1. Covid-19. 2. Formação acadêmica. 3. Ensino Superior. I. Título.

CDD 651.3741

THAIS MARIA CARVALHO DA SILVA

VIDA ACADÊMICA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: LEVANTAMENTO COM
ESTUDANTES DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Secretariado Executivo da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Secretariado Executivo.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Me. Daniela Giareta Durante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Paulo Rogério Faustino Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À Deus, que ilumina minha vida e me fortalece todos os dias.

Aos meus pais, Tereza e Francisco, que nunca deixaram de me apoiar e cujos esforços e sacrifícios nunca serão esquecidos. Eu não sei o que seria de mim sem o amor de vocês.

Ao meu irmão, Pedro, que sempre está do meu lado quando eu preciso.

À Prof.^a Daniela por sua paciência, dedicação, esforço e ensinamentos durante essa jornada.

Às minhas queridas amigas Tacy e Laíse, que mesmo longe continuam a abrilhantar e divertir minha vida.

À Eliana, que esteve comigo em todos os momentos, bons e ruins, da graduação.

A todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa e tornaram esse trabalho possível.

RESUMO

A pandemia de Covid-19 impôs transformações em todos os aspectos da vida social. No tocante ao sistema educacional, com a suspensão das aulas presenciais, as Instituições de Ensino Superior tiveram que se adaptar e implementar estratégias alternativas para dar prosseguimento ao ano letivo. Com isso, o Ensino Remoto Emergencial passou a ser adotado como forma de dar continuidade às aulas por intermédio de tecnologias digitais. O objetivo desta pesquisa é examinar os impactos da adoção do Ensino Remoto Emergencial em decorrência da pandemia de Covid-19 na vida acadêmica dos estudantes de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa é qualitativa e quantitativa, exploratória e do tipo levantamento. A coleta de dados foi feita em agosto de 2021 por meio de questionário e contou com a participação de 73 estudantes (44% do total). Os resultados apontam que nem todos os estudantes possuem a infraestrutura adequada para as necessidades do ensino remoto, explicitando as desigualdades entre os participantes. Além disso, essa modalidade afetou o engajamento, a dedicação e as relações sociais. O desânimo e o descontentamento estudantil com o Ensino Remoto Emergencial são notórios, bem como a dificuldade de lidar com as mudanças causadas pela pandemia. Por outro lado, fatores como a flexibilidade e a comodidade proporcionada pela modalidade foram considerados positivos. Ademais, o Ensino Remoto Emergencial, apesar de não planejado, foi importante para manter o vínculo dos alunos com a universidade e dar continuidade a formação durante a pandemia.

Palavras-chave: Covid-19; formação acadêmica; Ensino Superior.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic imposed changes in all aspects of social life, especially in the educational area. Regarding the educational system, with the suspension of face-to-face classes, colleges and universities had to adapt and implement alternative strategies to continue the school year. With that, Emergency Remote Teaching started to be adopted as an alternative to maintain instruction using fully remote teaching solutions. The objective of this research is to analyze the influence of the adoption of Emergency Remote Teaching as a result of the Covid-19 pandemic in the academic life of students from the Executive Secretariat of the Federal University of Ceará. The research is qualitative and quantitative, exploratory, and a survey. Data collection was carried out in August 2021 through a questionnaire and had the participation of 73 students (44% of the total). The results show that not all students have adequate infrastructure for the needs of remote learning, exposing the inequalities between the participants. Beyond that, Emergency Remote Teaching affected the students' engagement, dedication, and social relationships. Student dismay and dissatisfaction with the Emergency Remote Teaching are notorious, as is the difficulty in dealing with the changes caused by the pandemic. Still, the students view the flexibility and convenience provided by online teaching as positive points. Moreover, Emergency Remote Teaching, although without planning, was important for maintaining the students still in close contact with the university.

Keywords: Covid-19; academic formation; higher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	9
2.1	Evolução e desafios do ensino superior	9
2.2	Histórico e organização do ensino superior brasileiro	11
3	EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19	16
3.1	Ensino a Distância e Ensino Remoto Emergencial	16
3.2	A emergência do Ensino Remoto Emergencial no contexto pandêmico	19
3.3	A Universidade Federal do Ceará e a pandemia de Covid-19	22
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	25
4.1	Delineamento da pesquisa	25
4.2	Sujeitos da pesquisa	26
4.3	Coleta de dados	27
4.4	Análise de dados	28
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	30
5.1	Estrutura física e equipamentos disponíveis aos discentes durante o Ensino Remoto Emergencial	31
5.2	Mudanças na vida acadêmica dos estudantes	34
5.3	Avaliação discente sobre o período de Ensino Remoto Emergencial	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	57

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, surgiram os primeiros casos de Covid-19, doença causada por um novo coronavírus (SARS-CoV-2), na China. Espalhando-se rapidamente pela Ásia e em seguida para outros continentes, a Covid-19 tornou-se responsável pela emergência de uma grave crise sanitária de proporções mundiais. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou Emergência de Saúde Pública de importância internacional e, em 11 de março de 2020, a pandemia da Covid-19 (AQUINO *et al.*, 2020).

Diante deste cenário, os países tiveram que implementar medidas de controle para tentar reduzir a transmissão do vírus e barrar a evolução da pandemia. Uma das principais foi o distanciamento social, cujo objetivo foi evitar aglomerações e diminuir as chances de transmissão (AQUINO *et al.*, 2020). Isso ocasionou o fechamento de diversos locais, incluindo escolas e instituições de ensino de todos os níveis. Segundo dados divulgados pela Unesco, em janeiro de 2021, cerca de um ano após o início da pandemia, ainda havia mais de 800 milhões de estudantes (metade da população estudantil mundial) enfrentando interrupções significativas em sua educação por conta da pandemia (UNESCO, 2021).

No Brasil, em março de 2020, as aulas presenciais da educação básica e superior foram suspensas e o sistema educacional como um todo precisou adaptar-se às limitações impostas pelo distanciamento social. As Instituições de Ensino Superior (IES) viram-se obrigadas a buscar alternativas de ensino por meio de ferramentas digitais para dar continuidade ao ano letivo, e passaram a adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (GUSSO *et al.*, 2020).

O ERE “é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise” (HODGES *et al.*, 2020, p. 6). Apesar de compartilhar similaridades com o Ensino a Distância (EaD), o ERE se diferencia por não ser uma experiência planejada, e a rapidez com que precisou ser implementado pode ter consequências na qualidade dos cursos ministrados (HODGES *et al.*, 2020).

A adoção do ensino remoto apresenta uma série de desafios para todos os envolvidos, em especial para os alunos, que precisam se adaptar a essa forma de ensino para dar continuidade à sua formação. Neste contexto, torna-se importante entender de que forma o ERE afetou a experiência acadêmica dos estudantes. A questão de pesquisa que emerge é: como o ensino remoto emergencial impactou a vida acadêmica dos estudantes de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará?

O objetivo geral da pesquisa é examinar a influência do Ensino Remoto Emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19 na vida acadêmica dos estudantes de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará. Os objetivos específicos são: I) conhecer a estrutura física e equipamentos que os estudantes dispõem para o Ensino Remoto Emergencial; II) identificar mudanças ocorridas na vida acadêmica dos estudantes em razão da pandemia e do ensino remoto emergencial; e III) conhecer a avaliação dos estudantes acerca do ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexão sobre as consequências da adoção do ERE na experiência acadêmica dos estudantes e de que forma elas podem influenciar na formação dos estudantes. Espera-se contribuir com subsídios para identificar o que funciona e o que precisa melhorar no tocante ao ensino remoto no âmbito do curso de Secretariado Executivo, objetivando o aprimoramento da experiência estudantil.

Um estudo sobre a vivência de alunos universitários durante a pandemia da Covid-19 (PEREIRA *et al.*, 2020) identificou, entre os principais pontos positivos do ensino remoto, a flexibilidade de horário para estudar e a autonomia no processo de aprendizado, e como maior ponto negativo o excesso de atividades. O estudo de Silva, Sousa e Menezes (2020), por sua vez, constatou como principais benefícios a flexibilidade de horários e a diminuição de gastos, porém, os sujeitos demonstraram insatisfação devido à dificuldade de acesso à internet e equipamentos e à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Este trabalho está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A segunda seção versa sobre a importância da educação superior, suas principais características e como está organizada no Brasil. A seção seguinte aborda a educação no contexto da pandemia, com foco no Ensino Remoto Emergencial. A quarta seção apresenta os procedimentos metodológicos do estudo. Na quinta seção, tem-se a apresentação e análise dos resultados. A última seção é dedicada às considerações finais do estudo.

2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior tem lugar de destaque em qualquer sociedade: não só é um meio para a formação de profissionais qualificados como também é importante ferramenta para o desenvolvimento econômico e a transmissão de conhecimentos científicos, técnicos e culturais. No Brasil, a trajetória do ensino superior foi marcada por um início tardio e uma grande expansão e massificação nas últimas décadas.

Este capítulo discute, inicialmente, a relevância da educação superior, abordando suas principais características em tempos de constantes transformações e avanços tecnológicos. Depois, foca-se no caso brasileiro, fazendo considerações sobre seus aspectos históricos e suas configurações atuais.

2.1 Evolução e desafios do ensino superior

O ensino superior, historicamente, tem três objetivos principais. O primeiro é proporcionar formação profissional em diferentes áreas através do ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas. O segundo é a formação do cientista por meio da oferta de métodos e conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Por fim, o terceiro objetivo é voltado para a formação do cidadão, para a tomada de consciência do estudante sobre o sentido de sua existência histórica, pessoal e social. Ao buscar alcançar esses objetivos, “a educação superior expressa sua destinação última que é contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade” (SEVERINO, 2017, p. 18).

Para Delors *et al.* (1998), o ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores de desenvolvimento econômico e principal instrumento de transferência cultural e científica acumuladas pela humanidade. Sua relevância cresce ao passo que “os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais” (DELORS *et al.*, 1998, p. 140).

Do mesmo modo, Zabalza (2007) caracteriza a universidade como mais um recurso do desenvolvimento econômico e social dos países.

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento dos indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade) (ZABALDA, 2007, p. 25).

Nos países emergentes, a responsabilidade das universidades no desenvolvimento da sociedade é ainda mais evidente do que nos demais. Os trabalhos de pesquisa das universidades são essenciais para elaboração de programas de desenvolvimento, formulação de políticas e formação de força de trabalho qualificada (DELORS *et al.*, 1998).

Zabalza (2007) destaca que a educação superior passou por importantes alterações nos últimos anos, como a massificação e a crescente heterogeneidade do corpo discente, a diminuição de investimentos na área, as novas orientações na formação acadêmica e o emprego de novas tecnologias. Nesse contexto, o autor cita duas forças contrapostas que estão relacionadas a essas transformações:

Por um lado, há a pressão da globalização e internacionalização dos estudos e dos pontos de referência [...]; por outro lado, cada vez há mais consciência da importância do contexto como fator determinante do que ocorre em cada universidade e das dificuldades para a aplicação de regras ou critérios gerais. [...] O que acontece em cada instituição é muito condicionado pelo contexto político, social e econômico em que cada uma desenvolve suas atividades [...]. (ZABALZA, 2007, p. 23-24).

A evolução do mercado de trabalho é fator importante nas transformações da educação superior. À medida que as estruturas de emprego evoluem, acompanhadas pelo desenvolvimento tecnológico, maiores são as qualificações exigidas. Os empregadores passam a requerer profissionais com habilidades cada vez mais específicas, cabendo à educação atender a essas exigências. As instituições de ensino precisam, portanto, atender a essas demandas, adaptando-se e criando novos cursos que sejam capazes de corresponder às necessidades da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que isso não é tarefa fácil, e que é um constante desafio preparar de maneira adequada o estudante para o mundo (DELORS *et al.*, 1998).

Masetto (2012) analisa que as profundas mudanças nas últimas décadas causadas, principalmente, pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) afetaram aspectos importantes do ensino superior e da vida universitária. O autor cita, entre eles, o desenvolvimento da pesquisa, a revalorização do processo de aprendizagem, a criação e o compartilhamento de conhecimento e a revisão de carreiras e formações profissionais.

Não só as fontes de produção de conhecimento são mais abundantes como o acesso a elas está mais fácil e acontece de forma instantânea. O desenvolvimento e a produção de conhecimento passam a aproximar diferentes áreas da ciência, e a explicação de fenômenos e solução de problemas fazem uso da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade para chegar aos melhores resultados (MASETTO, 2012).

Masetto (2012) considera o conhecimento a matéria-prima de trabalho do ensino superior, e as alterações no mundo do conhecimento, juntamente às novas exigências da formação profissional, pedem adaptações das instituições de ensino superior (IES).

Se antes predominava o conhecimento técnico atualizado, domínio do mercado, hoje estas qualidades já não são mais suficientes. Outras habilidades e competências se exigem como por exemplo, capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar, de se adaptar ao novo, de se atualizar continuamente, de estar aberto a mudanças com criticidade, de criar soluções, de usar línguas estrangeiras, de dominar o computador e processos de informática, de gestão de equipe, de diálogo com colegas de equipe e subalternos, de buscar novas informações, de pesquisar para inovar (MASETTO, 2012, p. 205-206)

Do mesmo modo, para Villarreyes *et al.* (2020), a universidade é um espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento humano, não limitada à formação profissional. A educação universitária tem uma função orientada para a pesquisa que está diretamente relacionada à sociedade, já que os conhecimentos alcançados por meio das investigações devem trazer benefícios para a coletividade. Assim, a educação superior, por meio do ensino, da pesquisa e da articulação com a sociedade busca transformar processos e gerar melhores resultados que tenham efeitos no desenvolvimento nacional, que produzam avanços e que se transformem em bem-estar para a população.

A relevância do ensino superior é ampla, e vai além da formação técnica de profissionais para o mercado de trabalho. É importante responsável pelo desenvolvimento econômico, criação e disseminação de conhecimento e formação de profissionais capacitados às diversas requisições do mundo. Cabe também refletir como o ensino superior configura-se no Brasil.

2.2 Histórico e organização do ensino superior brasileiro

No Brasil, o ensino superior estruturou-se de maneira tardia, um caso atípico entre os países latino-americanos. Enquanto os espanhóis fundaram universidades em seus territórios na América desde o século XVI, o Brasil Colônia só passa a ter Instituições de Ensino Superior (IES) no início do século XIX (OLIVEN, 2002).

A criação das primeiras IES no Brasil ocorre em decorrência da transferência da corte portuguesa para a colônia brasileira, em 1808. A finalidade dessas instituições era “apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte” (NEVES; MARTINS, 2016, p. 96). Em 1889, ao final do Império, existiam somente seis escolas superiores no país dedicadas a formação de juristas, médicos e engenheiros. O

sistema de ensino superior brasileiro, até o início da década de 1930, era caracterizado por escolas isoladas, de caráter profissionalizante e que não desenvolviam pesquisas científicas (NEVES; MARTINS, 2016).

Segundo Franco (2008), o ensino superior brasileiro inicia sua organização de maneira mais sistemática a partir da fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Além disso, o autor destaca que, no período pós-guerra, o Brasil foi o país que mais expandiu seu sistema educacional, tanto no nível básico como superior. Sobre isso, Neves e Martins (2016) salientam que

Com o surto de industrialização posterior à Segunda Guerra e seu aprofundamento nos anos de 1960, consolidou-se a percepção, nos quadros dirigentes, que o Brasil necessitava de quadros profissionais com formação universitária para enfrentar o processo de desenvolvimento econômico. Em meados da década de 1960, o governo federal iniciou um processo de construção de uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas, abarcando praticamente todos os estados da Federação (NEVES; MARTINS, 2016, p. 97).

Com objetivo de atender às necessidades advindas do desenvolvimentismo brasileiro, em 1968, durante o regime militar, foi aprovada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68). Essa lei, entre outros feitos, permitiu a profissionalização da academia e a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* no país (NEVES; MARTINS, 2016). Desse modo,

ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma [...] criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós graduação como das atividades científicas no país (OLIVEN, 2002, p. 39).

De acordo com Oliven (2002), a reforma, voltada para as IES públicas federais, também influenciou as instituições privadas que procuraram seguir suas orientações. Após 1968, com uma grande pressão pelo aumento do número de vagas na educação superior, houve uma expansão significativa do setor privado. Inúmeras faculdades isoladas foram criadas em áreas com maior demanda, e em 1980, “mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas” (OLIVEN, 2002, p. 40).

Nesse contexto, à medida que as universidades públicas não conseguiam suprir a demanda por vagas, o número de instituições privadas crescia em ritmo acelerado. Assim, conforme Neves e Martins (2016), o Brasil consolidou seu sistema de ensino superior com dois segmentos distintos: um público (abrangendo IES públicas federais, estaduais e

municipais) e um privado (incluindo IES confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). Posteriormente, essa estrutura foi formalizada pela Constituição Federal de 1988 e normatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (NEVES; MARTINS, 2016).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), no seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Assim, a Constituição entende “que a educação instrumentalize não só a formação humana e suas potencialidades, mas, também capacite o cidadão-trabalhador, estando tal capacitação estritamente relacionada, por óbvio, com o nível superior” (DINIZ; GOERGEN, 2019, p. 574).

No artigo 207 da Constituição, fica garantida às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Fica estabelecido, também, o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Já o artigo 209 determina que o ensino é livre à iniciativa privada desde que haja respeito às normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Além dos princípios da CF/88, a principal lei que rege a educação brasileira, incluindo o ensino superior, é a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN/96) (DINIZ; GOERGEN, 2019). No seu artigo 43, ficam instituídas as finalidades da educação superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber [...]; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...]; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais [...]; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, [...]. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, art. 43).

A LDB também estabelece os cursos e programas abrangidos pela educação superior. Segundo Macedo *et al.* (2005), a lei promoveu uma grande diversificação do sistema de ensino superior ao prever vários tipos de instituições (universidades especializadas, institutos superiores de educação, centros universitários). Além disso, também instaurou

novas modalidades de programas e cursos, assim como os fundamentos para a construção de um sistema de avaliação nacional da educação superior. Os programas e cursos são:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; [...] II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996, art. 44).

Segundo Neves e Martins (2016), as IES no Brasil distinguem-se em dois tipos: instituições universitárias e não universitárias. As instituições universitárias abrangem as universidades pautadas no tripé ensino, pesquisa e extensão e que devem ter em seu corpo docente um terço de profissionais com título de mestre ou doutor e um terço trabalhando em regime de dedicação exclusiva. Também estão inclusos nessa categoria os centros universitários, caracterizados pela oferta de ensino qualificada, desobrigação de manter atividades de pesquisa e dotados de autonomia para a criação de novos cursos e vagas. Já as IES não universitárias são as faculdades, centros e institutos tecnológicos focados essencialmente no ensino e que não possuem autonomia, dependendo do Conselho Nacional de Educação (CNE) tanto para a criação de cursos como para a oferta de novas vagas.

Duas particularidades importantes relativas ao ensino superior previstas na LDB são: i) a autorização para que instituições públicas ou privadas possam atuar no ensino superior, em diferentes graus de abrangência e especialização e ii) o uso de avaliações como forma de legitimar autorizações, reconhecimentos, credenciamentos e classificação das IES (DINIZ; GOERGEN, 2019).

Importante destacar que o sistema de ensino superior brasileiro vem passando por uma grande expansão nas últimas décadas, mas isso não foi resultado de um planejamento educacional. Para Neves e Martins (2016), o que aconteceu foi uma expansão orientada pela lógica da demanda e da oferta, e nessa dinâmica, o ensino privado ocupa lugar de destaque, já que o ensino público não consegue atender à demanda existente.

Considerando os últimos quinze anos, a matrícula no ensino superior cresceu 360%. Passou de 1.759.703 estudantes, em 1995, para 7.037.688, em 2012, incluindo matrículas em cursos presenciais e a distância. Constata-se um crescimento da matrícula nas IES públicas federais, mas que não chegou a alterar o peso do setor privado no conjunto do sistema. Em 2012, a matrícula no ensino de graduação presencial foi de 5.923.838 estudantes, dos quais 73,6% no setor privado (NEVES; MARTINS, 2016, p. 104-105).

No Brasil, a maioria dos estudantes da educação superior (85%) está matriculada em cursos de graduação presenciais de quatro ou mais anos de duração. O restante está dividido entre cursos tecnológicos, cursos vocacionais (sequenciais de formação específica) e cursos de educação à distância (NEVES; MARTINS, 2016).

O ensino superior brasileiro caracteriza-se por abarcar uma grande variedade de instituições, públicas e privadas, universitárias ou não universitárias. Além disso, vem passando, nos últimos anos, por uma grande expansão liderada amplamente pelo setor privado, que conta com o maior número de matrículas. Dando continuidade à discussão, o próximo capítulo abordará as particularidades do ensino remoto no âmbito da pandemia da Covid-19.

3 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

A pandemia do coronavírus afetou o mundo de maneira sem precedentes, atingindo direta ou indiretamente todos os segmentos da sociedade. A educação também se viu afetada, já que foi necessário suspender as aulas presenciais como medida de contenção do vírus, afetando estudantes de todos os níveis. Neste contexto, foi preciso organizar uma forma de dar continuidade as atividades educacionais de forma não presencial, com o menor prejuízo possível na aprendizagem. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) passou a ser adotado como alternativa durante a crise.

Inicialmente, o capítulo aborda a Educação a Distância (EaD), suas características e como está pautada na legislação brasileira. Depois, debruça-se sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), com considerações a respeito da sua definição e distinção em relação à EaD, bem como as dificuldades para a sua implementação.

3.1 Ensino a Distância e Ensino Remoto Emergencial

Nunca a Educação a Distância (EaD) esteve tão em voga como durante a pandemia da Covid-19, mas seu surgimento não é algo recente. A educação a distância nasceu com a criação dos cursos por correspondência, que datam do século XVIII, só sendo “[...] viabilizada porque havia a tecnologia da imprensa, do papel e do serviço dos correios” (PAIVA, 2020, p. 60). Com o tempo, e o avanço das tecnologias de comunicação, a EaD passa por transformações e começa a adotar outras tecnologias, como discos e fitas de áudio e vídeo e transmissão de aulas por rádio e televisão. A partir do final do século XX, passa a ser mediada também por computadores e internet (PAIVA, 2020).

A adoção da nomenclatura “Educação a Distância” nunca foi hegemônica. O termo surgiu em substituição à “educação por correspondência” e é amplamente empregado desde a década de 1970, mas não é a única terminologia em uso. Paiva (2020) destaca que, a partir do advento da internet e das tecnologias digitais, ainda mais termos relacionados a essa modalidade de ensino emergem, tais como educação *on-line*, ensino mediado por computador, ensino *on-line* e aprendizagem *on-line*, dentre outros. A quantidade de termos encontrados na literatura associadas à EaD “[...] demonstra a falta de consenso da comunidade a esse respeito. Essa polissemia de termos, tratados, muitas vezes, como sinônimos, têm suas características relacionadas ao período histórico e às tecnologias empregadas” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 6).

Behar (2009) destaca que, na contemporaneidade, o conhecimento é entendido como decorrência da ação dos indivíduos sobre a realidade, em que o aluno está em posição de protagonista no processo de aprendizagem. A Educação a Distância, nesse contexto, proporciona que o conhecimento seja construído independente de espaço e tempo, e é definida pela autora como “uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles” (BEHAR, 2009, p. 16).

Similarmente, Fernandes, Henn e Kist (2020) salientam que, no ensino a distância, os participantes estão separados simultaneamente no tempo e no espaço, uma vez que os professores e os alunos acessam os cursos em horários e dias diferentes. Assim, um material disponibilizado pelo professor hoje pode ser acessado pelo aluno no mesmo dia, ou dias depois, quando for mais adequado para a sua rotina. Os participantes desse processo compreendem o tempo de acesso de maneiras distintas.

Para Joye, Moreira e Rocha (2020), na Educação a Distância

[...] professores e alunos que estão mediando seu conhecimento por meio de interação síncrona e/ou assíncrona em espaços e tempos distintos, com ou sem uso de artefatos digitais. O termo “a distância” explicita sua principal característica: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 7).

No Brasil, a EaD está prevista desde 1996, no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi regulamentada inicialmente pelo Decreto nº 5.622 de 2005, posteriormente revogado. Hoje, a EaD é regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Nele, a Educação a Distância é definida como

[...] 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, art. 1º).

Giolo (2018, p. 74) enfatiza que, no contexto brasileiro atual, “os interesses da EaD estão fundamentalmente assentados na educação formal, e, de modo especial, nos cursos superiores de graduação”. Assim, a modalidade a distância faz-se presente de maneira marcante sobretudo na educação superior, através majoritariamente das IES privadas.

Alguns marcos legais importantes sobre a modalidade a distância para o ensino superior são a Portaria nº 1.428/2018, que dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial por IES (BRASIL, 2018), e a Portaria nº

2.117/2019. Essa última estabelece que “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (BRASIL, 2019, art. 2º).

Dados do Censo da Educação Superior do Inep de 2019 confirmam o cenário de grande expansão que o país vive em relação ao EaD. De 40.427 cursos de graduação, 4.529 (11,2%) são a distância. E em relação ao total geral vagas em cursos de graduação, em 2019, 63,3% são ofertadas a distância, enquanto as demais (36,7%) são ofertadas presencialmente (INEP, 2021). A modalidade a distância, portanto, oferta quase o dobro do número de vagas que o ensino presencial.

A maioria das vagas ofertadas pelo setor privado é a distância (66%), cenário totalmente diferente do setor público, em que 87,6% das vagas são oferecidas de maneira presencial. Em relação ao número de ingressantes, a maioria (56,2%) se encontra em cursos de graduação presenciais, enquanto os ingressantes em cursos a distância representam 43,8%, um número bastante significativo (INEP, 2021).

Após esse breve exposto sobre EaD, cabe mudar o foco para a modalidade de ensino utilizada pelas instituições de ensino durante a pandemia da Covid-19. Apesar de serem terminologias usadas, muitas vezes, como sinônimos, o Ensino Remoto Emergencial possui características próprias e específicas que o diferenciam da Educação a Distância.

Hodges *et al.* (2020) entendem que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma mudança temporária e não planejada previamente para uma forma de ensino alternativa decorrente do momento de crise causado pela pandemia. Além disso,

Envolve o uso de soluções [...] totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

Para Arruda (2020, p. 265), a educação que ocorre de forma remota e *on-line*, adotada no contexto da pandemia pelas instituições de ensino, é diferente da EaD porque “propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”. Assim, segundo o autor, a utilização de tecnologias digitais para dar continuidade ao ensino diante do distanciamento social não se equipara a implantar a EaD, mesmo que ambas as modalidades se refiram à mediação de ensino e aprendizagem através de tecnologias.

Joye, Moreira e Rocha (2020) também entendem que EaD e ERE são dois conceitos diferentes, e assemelham-se apenas por serem mediados pela tecnologia digital. O ensino remoto praticado nas atuais circunstâncias segue os mesmos princípios da educação presencial (modelo expositivo tradicional), em que o estudante é um “repositório de informações”. O termo remoto, neste caso, refere-se apenas à alteração temporária do espaço, que antes era presencial e agora é digital (remoto).

As autoras destacam, ainda, que na EaD há o compartilhamento da docência com outros especialistas (o *designer* educacional, os produtores de multimídia, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAs etc.). No ERE, na maioria das vezes, o professor é o único responsável por tudo, inclusive pela produção das videoaulas (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Arruda (2020) descreve algumas características e estratégias que podem ser adotadas no ERE:

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais (ARRUDA, 2020, p. 266).

O ERE é uma iniciativa importante para manter o vínculo entre professores, estudantes e demais profissionais envolvidos. Apesar das limitações, o distanciamento do aluno por um período muito longo do ambiente de ensino pode comprometer a qualidade da educação (ARRUDA, 2020). Neste contexto, a continuidade das aulas de maneira remota foi a solução encontrada para dar sequência ao ano letivo, tema que será explorado na próxima seção.

3.2 A emergência do Ensino Remoto Emergencial no contexto pandêmico

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que o mundo vivia uma pandemia provocada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, causador da Covid-19. Os países passaram, então, a implementar uma série de medidas para diminuir o ritmo de transmissão do vírus. Entre essas medidas, o isolamento social, cujo objetivo é

diminuir as interações em uma comunidade, ocasionou o fechamento de diversos locais, incluindo as instituições de ensino (AQUINO *et al.*, 2020).

Segundo a Unesco (2020), em meados de abril de 2020, o fechamento de instituições de ensino havia afetado mais de 91% da população estudantil mundial. Em todo o mundo, a pandemia afetou o funcionamento presencial de instituições de ensino em todos os níveis, e no Brasil não foi diferente.

Com a suspensão das aulas presenciais tanto no ensino público quanto no privado, em março de 2020, os gestores da educação precisaram elaborar estratégias para tornar possível a continuidade do ensino em meio à pandemia, o que representou um grande desafio para instituições de ensino, estudantes e professores. A recomendação, para as IES, foi a de adotar o ensino remoto como forma de não interromper as atividades acadêmicas (LIMA *et al.*, 2020).

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343 (posteriormente alterada pela Portaria nº 345/2020) autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020a). Também houve a publicação da Medida Provisória nº 934/2020, em 01 de abril de 2020, estabelecendo que as IES “ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico [...] para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública [...]” (BRASIL, 2020c).

Essa Medida Provisória também autorizou que as instituições de educação superior abreviassem a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, seguindo alguns critérios (BRASIL, 2020c). Esses documentos permitiram, assim, “que as instituições de Ensino Superior respondam ao período de quarentena suspendendo as atividades presenciais ou substituindo-as por aulas em meios digitais” (GUSSO *et al.*, 2020, p. 4).

Como visto anteriormente, a legislação brasileira já permite que cursos de graduação presenciais desenvolvam atividades na modalidade EaD, desde que respeitando o limite de 40% da carga horária total. Porém, o atual contexto exigiu mudanças concernentes à prática de atividades não presenciais via meios digitais. Por conta disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020, que versa sobre a reorganização dos calendários escolares da educação infantil à superior (GUSSO *et al.*, 2020).

No que concerne ao ensino superior, o parecer propõe o largo uso dos meios digitais como forma de dar continuidade às atividades de ensino e aprendizado, assim como viabilizar a realização de atividades práticas.

Aqui se trata de ampliar a oferta de cursos presenciais em EaD e de criar condições para realização de atividades pedagógicas não presenciais de forma mais abrangente a cursos que ainda não se organizaram na modalidade a distância, com a experiência já admitida de oferta de 40% de atividades a distância para cursos presenciais, sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD (BRASIL, 2020d).

Em 28 de abril, o CNE aprovou as diretrizes para orientar escolas e IES durante a pandemia do coronavírus. O objetivo do material é propor normas nacionais gerais e orientar de estados, municípios e escolas sobre as práticas que devem ser adotadas durante esse período (BRASIL, 2020d).

O CNE sugere que estados e municípios busquem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, com a finalidade de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar o período de disseminação do vírus. Neste sentido, fez uma lista de recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelas redes de ensino como: videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso [...] (SENRA; SILVA, 2020, p. 101773).

É neste cenário, em que as instituições educacionais de todos os níveis se viram obrigadas a migrar para diferentes formas de ensino, que surge uma nova terminologia. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) aparece como uma solução temporária diante da pandemia do coronavírus (PAIVA, 2020).

Entretanto, a adaptação ao ERE não é fácil e acarreta uma série de desafios. A principal é que sua implementação se deu sem nenhum tipo de planejamento ou preparação prévia. Gusso *et al.* (2020) indicam que, no âmbito da educação superior, grande parte das IES escolheram o caminho mais fácil para o retornar às atividades didáticas da forma mais rápida possível, trazendo grandes limitações para as estratégias de ensino remoto

Em muitos casos, não houve preparação dos professores para lidar com os recursos tecnológicos ou preparar aulas na modalidade *on-line*. Não houve preparação dos estudantes para estudarem nesse ambiente, nem mesmo se dimensionou se os estudantes teriam acesso às aulas dessa forma. Houve pouca preocupação com aspectos como o registro de frequência, carga-horária das disciplinas, processos de avaliação etc. Isso produziu sobrecarga e ansiedade para os professores, baixa eficiência no ensino e baixa motivação dos estudantes (GUSSO *et al.*, 2020, p. 7).

Corroborando com Gusso *et al.* (2020), Silva, Goulart e Cabral (2021) apontam, entre as grandes dificuldades para a implementação do ERE, a falta de infraestrutura e de recursos tecnológicos de muitas IES, proporcionando falta de apoio para alunos e professores.

Para além disso, em muitos casos, os professores não são qualificados para praticar a docência em meios digitais, nem possuem conhecimento para adaptar seus materiais para o modelo remoto. Há, também, a questão dos estudantes que não possuem os meios adequados para acesso às aulas e realização de atividades, além de não terem disciplina para organizar seus horários de estudo.

Lima *et al.* (2020) traz mais algumas questões em relação a essa estratégia de ensino emergencial: a sobrecarga de atividades para os alunos, o fato de o ambiente de aprendizado ser na própria casa do discente e a disponibilidade de acesso à internet. Os autores entendem que, neste cenário, “os alunos estão sendo desafiados a se adaptarem a novos modelos para continuar o processo de aprendizagem, minimizando impactos quanto à qualidade da educação presencial que vinha sendo a priori ofertada” (LIMA *et al.*, 2020, p. 614).

Silva, Quadros e Martins (2020) também apontam como problemática relacionada ao ERE a questão da infraestrutura, que antes ficava a cargo das IES e agora passou a ser responsabilidade dos docentes e discentes. Outro aspecto que merece atenção nesse momento de aulas remotas é a saúde física e mental tanto dos professores como dos alunos, que podem ficar bastante afetados devido a esse cenário de incertezas que a pandemia do coronavírus vem causando no país e no mundo.

O ERE foi colocado em prática como forma de abrandar os impactos causados pela suspensão das atividades presenciais. É inegável, no entanto, que sua implementação pelas IES não é tarefa simples, a apresenta dificuldades sentidas pelos professores e estudantes.

3.3 A Universidade Federal do Ceará e a pandemia de Covid-19

Em 12 de março de 2020, a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Ofício Circular 9/2020/GR/REITORIA recomendou, a critério da direção de cada unidade, o planejamento para a adoção de atividades acadêmicas e administrativas de maneira remota, visando à redução do risco de transmissão da SARS-CoV-2 (UFC, 2020a). No dia 17 de março, em decorrência da evolução do quadro de saúde pública no estado e no país, a UFC suspendeu oficialmente as atividades acadêmicas presenciais de todos os cursos da instituição, e as disciplinas só poderiam continuar se as aulas fossem realizadas remotamente (UFC, 2020b).

Após o anúncio da interrupção das atividades acadêmicas presenciais, houve turmas que deram continuidade às aulas de maneira remota, sem nenhuma interrupção, como recomendado pela Reitoria. Outras não iniciaram as atividades de forma remota, ou iniciaram, mas interromperam posteriormente. Nesse contexto, foi instituído, por meio da Resolução nº 03/CEPE, de 02 de julho de 2020, o Plano Pedagógico de Emergência (PPE), com o objetivo de traçar diretrizes para a conclusão do semestre letivo de 2020.1 para todos os cursos da universidade (UFC, 2020c).

o Plano Pedagógico de Emergência (PPE) [...] se caracteriza como um conjunto de medidas e estratégias educacionais emergenciais e temporárias para minimizar os efeitos prejudiciais no processo de ensino/aprendizagem dos docentes e discentes de graduação, de pós-graduação e das Casas de Cultura Estrangeira da UFC, durante e após o período de isolamento decorrente das medidas para a contenção da COVID-19 (UFC, 2020c).

O PPE estabeleceu o prazo mínimo de 85 dias letivos e o máximo de 100 dias letivos para o cumprimento da carga horária total dos componentes curriculares do semestre 2020.1. Cada professor ficou responsável por apresentar um plano de reposição que deveria ser homologado pelo chefe de departamento ou Diretor de Unidade Acadêmica. Para as turmas que não realizaram ou que interromperam as atividades remotas, o reinício do período letivo, remotamente, ficou definido para o dia 20 de julho de 2020, e a data de referência para a conclusão foi 22 de outubro de 2020 (UFC, 2020c).

O PPE também instituiu, para os estudantes da graduação, a supressão de disciplinas. O discente poderia, a qualquer momento, pedir a supressão de um ou mais componentes curriculares durante a vigência do semestre 2020.1, sem a necessidade de apresentar nenhuma justificativa. O pedido de supressão não causava impacto algum no Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) do aluno e nem no tempo máximo de curso (UFC, 2020c). O recurso da supressão de disciplinas continuou disponível nos semestres de 2020.2 e 2021.1, mas nestes casos o pedido não poderia ser feito a qualquer momento, somente em períodos específicos determinados no calendário acadêmico.

Antes do reinício do período letivo de 2020.1, como forma de preparar a comunidade acadêmica para a volta (ou, em alguns casos, para a continuidade) das atividades remotas, a UFC lançou o “Plano de Formação para Apoio e Acompanhamento das Atividades Educativas em Tempos de Pandemia de Covid-19”. O objetivo do plano, elaborado pelo Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (PAAP), era “auxiliar na formação tecnológica da comunidade acadêmica da UFC, especialmente dos docentes, para o desenvolvimento das atividades emergenciais remotas *on-line*, durante a pandemia de

COVID-19” (UFC, 2020d). Foram realizados *weboficinas*, *webconferências*, *webinários* e *lives* envolvendo temáticas ligadas ao letramento digital e uso de tecnologias digitais voltados para a formação de professores, servidores técnico-administrativos e discentes da instituição. As atividades formativas ocorreram entre os dias 03 e 17 de junho de 2020 (UFC, 2020d).

A UFC também realizou ações visando o acesso dos alunos às atividades remotas. Uma delas foi a ação de Inclusão Digital da Universidade Federal do Ceará que distribuiu chips com planos de internet móvel para discentes dos cursos de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UFC, 2020e). A instituição lançou ainda o auxílio-inclusão digital, disponibilizando ajuda financeira de R\$ 1.500 para alunos da graduação presencial da UFC sem os equipamentos necessários para o acompanhamento das atividades remotas. O auxílio contemplou 1.800 alunos de todos os *campi* da universidade (UFC, 2020f).

A Portaria nº 176, de 11 de julho de 2021, regulamenta atualmente o funcionamento das atividades na UFC no contexto da pandemia de Covid-19. De acordo com seu art. 4º, fica facultado aos docentes a possibilidade de realização de aulas teóricas de maneira presencial, desde que as recomendações sanitárias estabelecidas pelo Governo do Estado do Ceará sejam seguidas. Entretanto, os professores que optarem pela oferta de aulas presenciais deverão continuar a ministrar aulas na modalidade remota para os discentes que escolherem continuar a disciplina de maneira *on-line* (UFC, 2020g).

Após apresentação do referencial teórico, o próximo capítulo é dedicado à descrição dos caminhos metodológicos percorridos para o alcance dos objetivos desta investigação: entender de que maneira o ensino remoto emergencial influenciou a vida acadêmica dos estudantes de Secretariado Executivo da UFC.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa científica vincula pensamento e ação: nenhum problema se torna objeto de investigação se não for, antes de tudo, um problema da vida prática (MINAYO, 2009). Assim, pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2009, p. 16).

Gil (2008) aponta que o conhecimento científico tem como característica fundamental a sua verificabilidade, ou seja, a possibilidade de determinar o método utilizado que resultou no conhecimento. Assim, define-se “método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8).

Este capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados para o alcance dos objetivos desta pesquisa. São abordados: a classificação da pesquisa, a técnica e o instrumento para coleta de dados, os critérios de seleção da amostra e as técnicas para interpretação e análise de dados.

4.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa, no que tange a abordagem do problema, é de caráter qualitativo e quantitativo. Segundo Minayo (2009, p. 22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

A abordagem qualitativa tem a intenção de revelar motivos, aspirações, valores e atitudes (MINAYO, 2009). Assim,

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social [...]. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

Já a pesquisa quantitativa busca, fazendo uso de recursos estatísticos, “traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69).

Em relação aos fins, a pesquisa é classificada como exploratória. Seu objetivo é

“examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101). Segundo Gil (2008), os estudos exploratórios têm por finalidade proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, sobre um determinado fato.

Assim, as pesquisas exploratórias

[...] servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101).

O presente estudo é classificado como levantamento, ou *survey*. *Surveys* são semelhantes aos censos, e principal diferença entre eles é que um *survey* examina uma amostra da população, e o censo a população como um todo (BABBIE, 1999). Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 57), “esse tipo de pesquisa ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário”.

De acordo com Gil (2008, p. 55), o levantamento de campo consiste na “solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados”.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Para atingir os objetivos, a pesquisa foi direcionada aos discentes do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará. Foram definidos dois critérios para participação da pesquisa: I) estar com matrícula ativa no curso de Secretariado Executivo no semestre 2021.1 e II) ter participado tanto de aulas presenciais (antes da pandemia de Covid-19) quanto de aulas remotas oferecidas pelo curso.

Por conta dos critérios estabelecidos, desconsiderou-se da pesquisa alunos ingressantes no ano de 2021 por não terem vivenciado, em nenhum momento durante sua trajetória acadêmica, aulas presenciais no contexto do curso. Assim, 163 discentes atendiam aos critérios I e II, de acordo com a listagem de alunos matriculados obtida através da Coordenação do Curso de Secretariado Executivo. O contato com os sujeitos aconteceu por meio de grupos de *Whatsapp* compostos por discentes do curso, envio de e-mails e divulgação

do instrumento de pesquisa pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

4.3 Coleta de dados

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário. Essa técnica é caracterizada por levantar informações com o intuito de conhecer a opinião de um grupo sobre os assuntos abordados no estudo (MARCONI; LAKATOS, 2017).

As questões do questionário devem ser objetivas e de fácil compreensão pelos sujeitos participantes. Além disso, “Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 96). A construção do questionário teve como base os instrumentos de pesquisa de Pereira *et al.* (2020), cujo objetivo foi identificar as facilidades e dificuldades apontadas pelos estudantes face às mudanças causadas pelo ensino remoto emergencial; Silva; Sousa e Menezes (2020), que buscou compreender a visão dos discentes em relação ao ensino remoto emergencial e Dosea *et al.* (2020), que analisou a opinião de universitário acerca dos métodos ativos de aprendizagem no ensino *on-line* durante a pandemia de Covid-19. A partir dessa base, foram elaboradas questões que pudessem dar conta de alcançar cada um dos objetivos da pesquisa.

O instrumento foi composto por 27 perguntas, incluindo questões abertas e fechadas, conforme Quadro 1. Foram 14 questões abertas e 13 fechadas. Das fechadas, sete eram múltipla escolha, quatro de escala e duas dicotômicas.

Quadro 1 – Instrumento de pesquisa

Objetivo	Questões
Conhecer o perfil dos participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu gênero? 2. Qual a sua idade? 3. Qual seu estado civil? 4. Com quem você reside? 5. Número de pessoas que residem em sua residência, incluindo você. 6. Você tem filhos(as)? Se a sua resposta for SIM, informe a(s) idade(s) e a quantidade de filho(s). 7. Informe a cidade que reside. 8. Você trabalha? Se a sua resposta for SIM, informe se o trabalho é remoto ou presencial e quantas horas você trabalha por dia. 9. Você está cursando qual semestre do curso de Secretariado Executivo (período 2021.1)? 10. Em quantas disciplinas você está matriculado(a)?

<p>Objetivo específico I: Conhecer a estrutura física e equipamentos que os estudantes dispõem para o ensino remoto emergencial.</p>	<p>11. Você tem acesso à internet em casa? 12. Como você classifica a qualidade da sua conexão de internet? 13. Quais equipamentos você dispõe para acompanhar as aulas e atividades remotas? 14. Os equipamentos que você dispõe para uso no desenvolvimento das atividades remotas são de uso individual ou compartilhado? 15. Você dispõe de um ambiente/espço em casa onde possa participar das aulas remotas sem interrupções (quarto individual ou escritório)? 16. Avalie seu ambiente de estudos em casa em relação às seguintes categorias (privacidade, iluminação, acústica e ventilação)</p>
<p>Objetivo específico II: Identificar mudanças ocorridas na vida acadêmica dos estudantes em razão da pandemia e do ensino remoto emergencial</p>	<p>17. Durante o ensino remoto emergencial, em comparação com a modalidade presencial, você está cursando: mais disciplinas do que o usual, menos disciplinas do que o usual, a mesma quantidade de disciplinas? 18. Durante o período de ensino remoto, você trancou e/ou suprimiu alguma disciplina? Se sim, especifique quantas foram e explique o que motivou a decisão. 19. Comparado com o ensino presencial, como está o seu desempenho acadêmico durante o ensino remoto? 20. Em comparação à modalidade presencial, avalie se os seguintes aspectos sofreram alguma alteração após a adoção da modalidade remota (concentração nas aulas, engajamento e participação nas disciplinas, interação com o professor, interação com os colegas de sala, aprendizagem). 21. De modo geral, como você avalia a sua dedicação aos estudos durante o ensino remoto emergencial? Está maior, menor ou igual à dedicação durante às aulas presenciais? Explique.</p>
<p>Objetivo específico III: Conhecer a avaliação dos estudantes acerca do ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19.</p>	<p>22. Como você julga sua adaptação ao ensino remoto? 23. Você considera o ensino remoto: igual ao presencial, melhor do que o presencial, pior do que o presencial. 24. Você se sente sobrecarregado no ensino remoto? 25. Você acha que esse período de ensino remoto vai influenciar, de alguma maneira, a sua formação acadêmica? 26. Na sua visão, quais os principais aspectos positivos do ensino remoto? 27. Na sua visão, quais os principais aspectos negativo do ensino remoto?</p>

Fonte: elaborada pela autora.

O questionário (APÊNDICE A) foi aplicado de maneira *on-line* por meio da plataforma *Google Forms*. A divulgação do instrumento de pesquisa para os estudantes de Secretariado Executivo foi feita através do envio do *link* do questionário por e-mail, redes sociais e SIGAA. A coleta de dados aconteceu de 6 a 24 de agosto de 2021. Durante o período, o instrumento foi reenviado algumas vezes, tanto de maneira individualizada (e-mail e redes sociais) como na forma de divulgação em grupos. Muitos alunos, porém, não responderam ao convite para participar da pesquisa. Do total de 163 estudantes que atendiam aos critérios, 73 participaram da pesquisa. Os respondentes foram numerados de 1 a 73 e nominados pelo respectivo número.

4.4 Análise de dados

Para a análise de dados, foi utilizada a estatística descritiva simples e a análise de conteúdo. A estatística descritiva proporciona “descrever os dados obtidos, ou mais

precisamente, caracterizar isoladamente o comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações” (GIL, 2008, p. 161).

A análise de conteúdo, por sua vez, pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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. 48).

A análise de conteúdo é uma técnica para análise de dados tanto qualitativa quanto quantitativa. Quando qualitativa, “foca nas características da linguagem da comunicação com atenção ao conteúdo ou significados contextuais do texto” (ROSSI; SERRALVO; JOÃO, 2014, p. 46). A análise de conteúdo qualitativa visa interpretar de maneira subjetiva o conteúdo dos dados de um texto, por meio de um processo de codificação e identificação de temas e padrões. Assim, “a abordagem qualitativa permite análises mais profundas destas palavras e/ou conceitos e, neste sentido, pode-se identificar relações em torno de termos, ou temas, centrais à pesquisa” (ROSSI; SERRALVO; JOÃO, 2014, p. 47).

Após a coleta e leitura inicial dos dados, o material obtido foi organizado e tabulado em planilhas de *Excel*, de forma a facilitar o processo de análise. Os dados foram agrupados de acordo com os objetivos para melhor visualização de possíveis associações entre as respostas. Também foram elaborados gráficos, tabelas e quadros, de forma a sintetizar os dados e facilitar a visualização dos resultados. Em relação às questões abertas, procurou-se identificar as respostas mais frequentes e relevantes, em busca de categorias e padrões para facilitar sua interpretação. Depois, iniciou-se a análise sistemática do material, à luz do referencial teórico e visando alcançar os objetivos da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta e analisa os resultados obtidos nesta pesquisa. A pesquisa contou com a participação de 73 discentes matriculados no curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará no semestre 2021.1 e deste total, 53 (73%) são do sexo feminino. A idade dos participantes variou entre 18 e 39 anos, e a maior parte está na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos. Em relação ao estado civil, 88% dos participantes estão solteiros, e o restante declarou-se casado. Nove participantes têm filhos.

Somente um dos participantes afirmou morar sozinho. Os demais moram com pelo menos uma pessoa. As maiores frequências foram entre três e quatro residentes por domicílio (58% do total) e a maior parte mora com pelo menos um dos pais (56 sujeitos).

Os sujeitos vivem, em sua maioria, na cidade de Fortaleza (51 respondentes). Os demais vivem nas cidades de Caucaia (12), Maracanaú (quatro), Eusébio (três), Cascavel (dois), Pacatuba (um). Assim, aproximadamente 30% não vive na mesma cidade em que o curso de Secretariado Executivo é ofertado.

No que se refere à ocupação profissional, 62 participantes afirmaram estar trabalhando no momento da realização da pesquisa. A tabela 1 apresenta informações da jornada e modalidade do trabalho deste grupo. Um ponto de destaque é que a maior parte dos estudantes se encontrava em atividades laborais presenciais no momento da pesquisa. Dois dos respondentes informaram que trabalharam presencialmente durante toda a pandemia da Covid-19.

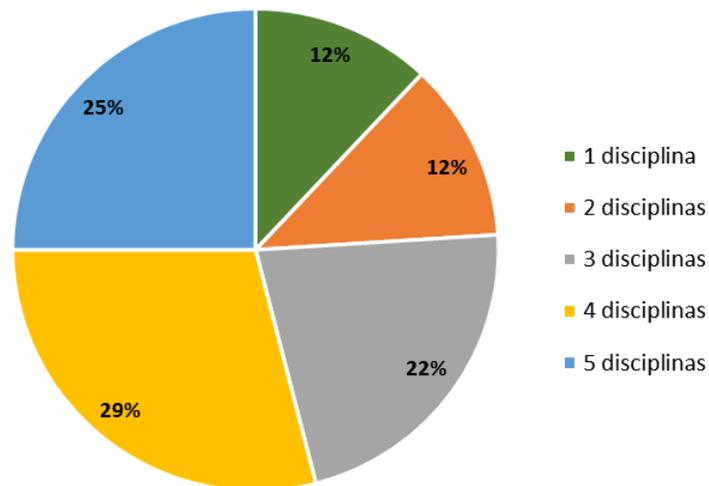
Tabela 1 – Jornada e modalidade de trabalho dos respondentes

Jornada diária de trabalho	Modalidade			Total
	Presencial	Remoto	Híbrido	
4 horas	4	7	2	13
6 horas	6	4	1	11
8 horas ou mais	28	3	7	38
Total	38	14	10	62

Fonte: dados da pesquisa.

No tocante à integralização curricular, a maioria dos respondentes (37%) encontra-se no quinto semestre, 28% estão próximos de finalizar o curso, 23% estão no sétimo semestre e 12% no terceiro semestre. Em relação à quantidade de disciplinas, mais da metade está matriculado em pelo menos quatro, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de disciplinas que os participantes estão matriculados



Fonte: dados da pesquisa.

Os respondentes, portanto, são jovens, em sua maioria do sexo feminino, solteiros e sem filhos. Moram com pelo menos um dos pais, vivem em Fortaleza e região metropolitana e trabalham pelo menos quatro horas por dia. Trata-se de um grupo que está na metade do curso e matriculado em pelo menos três disciplinas.

5.1 Estrutura física e equipamentos disponíveis aos discentes durante o Ensino Remoto Emergencial

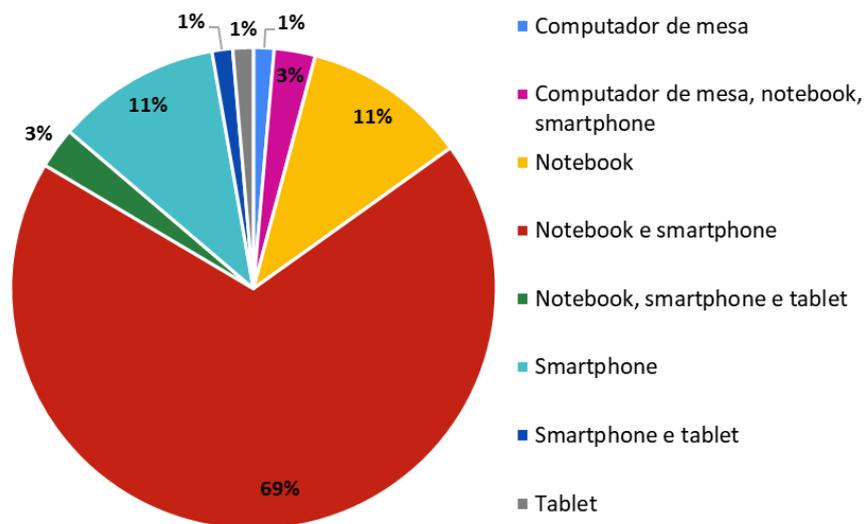
No contexto da adoção emergencial das aulas remotas, um desafio que se apresenta é relativo à infraestrutura, que passou a ser responsabilidade também dos discentes (e não só da instituição de ensino). Os estudantes precisam ter equipamentos adequados e internet de qualidade para acesso às aulas, conteúdos virtuais e realização de atividades (SILVA; QUADROS; MARTINS, 2020), além de espaço físico adequado para participar das aulas *on-line*. Desse modo, buscou-se saber acerca dos equipamentos e estrutura física disponíveis aos discentes para acompanhamento das aulas do curso neste contexto de excepcionalidade.

Em relação à conexão de internet em casa, todos os respondentes afirmaram ter algum tipo de serviço que lhes permite acesso ao mundo virtual. 59% dos participantes possuem acesso à internet banda larga, 38% à internet banda larga e móvel e 3% têm apenas a internet móvel à disposição.

No tocante à qualidade da internet, a maior parte afirmou possuir uma boa conexão (57%), e 34% relataram ter uma conexão regular. Somente 6% do total disseram ter uma ótima conexão de internet, e os outros 3% relataram ter uma internet de péssima qualidade. Vale ressaltar que a acessibilidade é fundamental para a eficiência do ensino mediado por tecnologia, então estudantes sujeitos à problemas técnicos podem acabar tendo seu rendimento durante as aulas remotas afetado (LIMA *et al.*, 2020). Falhas de conexão podem prejudicar a realização de atividades e o acompanhamento das aulas, bem como a interação com os colegas e professores.

Sobre o aparato tecnológico disponível, 87% dos participantes possuem pelo menos um computador (de mesa ou portátil) em casa para acompanhar as aulas. Os 13% restantes não contam com esse recurso, apenas *smartphone* e/ou tablet. Questionou-se também se o uso desses equipamentos é individual ou compartilhado, e 84% disseram ser de uso individual.

Gráfico 2 – Equipamentos usados pelos participantes para assistir às aulas



Fonte: dados da pesquisa.

Joye, Moreira e Rocha (2020) ressaltam que o acesso à tecnologia no Brasil ainda é difícil, restrito às classes com maior poder aquisitivo e distante de parte da população. Apesar de, nesta amostra, a maioria dos discentes terem disponíveis equipamentos e internet suficientes para as necessidades do ERE, também é preocupante que existam estudantes sem o mínimo de estrutura tecnológica para acompanhar às aulas e realizar as atividades remotas. Arruda (2020) critica o uso do celular para acesso à informação devido ao tamanho da tela do

aparelho que dificulta a leitura de certos tipos de arquivos e documentos. Para além disso, a questão da internet é particularmente problemática, já que influi diretamente no acompanhamento das aulas e na realização de atividades, inclusive avaliativas. Uma falha na conexão de internet durante uma prova pode impedir que o estudante a finalize no tempo disponibilizado, prejudicando sua avaliação e performance na disciplina.

Outro ponto levantado na pesquisa foi em relação a um ambiente reservado para participar das aulas remotas sem interrupções e 42% responderam não disponibilizar deste tipo de espaço. O local de estudo também foi avaliado nas seguintes categorias, pelos estudantes: privacidade, iluminação, acústica e ventilação, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Avaliação discente sobre o local de estudos

Escala	Categorias			
	Privacidade	Iluminação	Acústica	Ventilação
Ótimo	14%	21%	10%	22%
Bom	30%	46%	32%	41%
Regular	19%	19%	16%	19%
Ruim	30%	11%	30%	12%
Péssimo	7%	3%	12%	6%

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que uma parcela dos participantes não tem um ambiente de estudos adequado para o acompanhamento das aulas *on-line*, especialmente com respeito à privacidade e acústica. Enquanto no ensino presencial todos utilizam o mesmo espaço para assistir às aulas e dispõem dos mesmos recursos oferecidos pela universidade, no ERE é difícil reproduzir uma situação similar devido às condições heterogêneas de acesso dos discentes à tecnologia e estrutura (SENRA; SILVA, 2020). Não é que as desigualdades não existissem antes, mas, neste contexto emergencial, elas ficam mais evidentes. Além da crise mundial nos sistemas de saúde, existe a crise econômica afetando igualmente toda a população que direciona seus recursos para as necessidades ainda mais básicas do que as associadas às tecnologias (LIMA *et al.*, 2020).

No Brasil, a taxa de desocupação/desemprego encontra-se em patamar elevado, apesar de relativa melhora. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em março de 2021 a taxa de desemprego chegou em 15%, caindo para aproximadamente 14% (14,4 milhões de desempregados) em junho. Este aumento da população ocupada concentrou-se principalmente nos setores informais do mercado de trabalho: houve ampliação de 16% de empregados sem carteira no setor privado e de aproximadamente 15% de trabalhadores autônomos no segundo trimestre de 2021 (LAMEIRAS; HECKSHER, 2021).

No Ceará, no primeiro trimestre de 2021, a taxa de desemprego passou dos 15%, maior percentual já registrado. Segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), desde o terceiro trimestre de 2020 a pandemia de Covid-19 vem impactando diretamente na taxa de desemprego do estado (IPECE, 2021). Nos dois primeiros meses de 2021, o estado registrou saldo positivo na geração de empregos formais, mas em março, quando houve a implementação de medidas de isolamento social mais rígidas devido à segunda onda da pandemia, a geração de empregos ficou com saldo negativo (IPECE, 2021).

Estes dados demonstram os impactos da pandemia no mercado de trabalho. Como consequência das altas taxas de desemprego e do aumento da informalidade, a renda individual média do brasileiro caiu e as desigualdades sociais estão mais acentuadas (NERI, 2021), repercutindo no sistema educacional.

5.2 Mudanças na vida acadêmica dos estudantes

Para entender de que maneira a adoção do ERE afetou a vida dos discentes de Secretariado Executivo da UFC, inicialmente buscou-se saber se os estudantes estão cursando mais, menos ou a mesma quantidade de disciplinas durante o ensino remoto. 13% afirmaram estar cursando mais disciplinas do que o usual; 43% estão cursando menos e 44% estão matriculados na mesma quantidade. Deste modo, mesmo sendo de caráter emergencial, quase a metade dos estudantes mantêm a mesma quantidade de disciplinas e alguns conseguiram cursar mais do que costumavam, apesar das dificuldades impostas pela pandemia e pelo ERE.

Por outro lado, mais da metade, 53% do total, abandonou pelo menos um componente curricular durante o período remoto. As justificativas expressas pelos respondentes são apresentadas no Quadro 2, registrando que nem todos informaram tal justificativa.

Quadro 2 – Motivos para a supressão de disciplinas

Respondente	Respostas
6	“Sim. A disciplina não se mostrou o que eu esperava, ou a professora não atendeu as expectativas em relação a disciplina”.
7	“Sim, no total foram 6 disciplinas. No início a minha internet era péssima e fiquei doente, não consegui acompanhar. Depois foi pela dificuldade de compreensão do conteúdo”.
9	“Sim, uma. Didática da professora de difícil compreensão”.
10	“Sim, 6, para passar mais tempo no presencial depois”.
12	“Sim, 5 disciplinas foram suprimidas, parte por não me identificar com a rotina EAD e parte pela falta de preparação e didática dos professores”.
13	“Sim. Tranquei 5 disciplinas, pois devido estudar em casa com filhos e rotina de dona de casa, ficaria inviável separar um horário só para os estudos”.

15	“Sim, 3. Professores não pareciam compreensíveis com as dificuldades individuais do momento. Muitas vezes passando mais atividades do que o normal, assuntos em grupos de <i>whatsapp</i> totalmente fora do horário, má comunicação sobre haver ou não aula naquele dia, entre outros”.
16	“Sim, uma. A professora não aparecia para dar aulas”.
17	“Sim, três disciplinas pois não consegui acompanhar o ritmo da aula, tenho dificuldade com o EAD”.
18	“Sim, duas disciplinas. O ritmo estava muito puxado e não estava conseguindo me fazer presente em todas as aulas”.
19	“Sim. 1 disciplina. Não estava conseguindo acompanhar as aulas direito”.
20	“Sim, não estava conseguindo cursar todas com exatidão”.
24	“Sim, não consegui acompanhar algumas cadeiras que exigiam conhecimentos estatísticos. Dúvidas que eu acredito que seriam tiradas de forma mais simples no presencial”.
32	“2, problemas na internet da minha casa”.
33	“4, péssima didática do professor no ensino remoto. Queria cobrar muito mais do que se fosse presencial”.
34	“Sim, a dificuldade para se concentrar e ao me ver os professores estão pegando muito “pesado””.
35	“Sim, dificuldades de acompanhar, mas por questões pessoais”.
40	“Sim, suprimi três disciplinas. Não estava conseguindo acompanhar o conteúdo, nem assimilar”.
43	“Sim. Dificuldade em acompanhar a disciplina ou despreparo do professor em ministrar de forma online”.
46	“Sim, suprimi uma disciplina, devido à demanda tanto do trabalho como da própria disciplina, na época passava quase 12 horas em frente ao computador sentado, o que gerou problemas de saúde. A professora, embora tentasse fazer o melhor, não adaptou bem a avaliação com o modo remoto. No geral, optei por suprimir a disciplina, uma vez que não conseguia mais fazer pesquisa acadêmica, trabalhar e assistir aula, tudo na frente do notebook”.
47	“Fiz a supressão 2 vezes. A 1ª não estava compreendendo a disciplina e optei em efetuar a supressão para não reduzir o IRA. Já na 2ª, estou priorizando outra graduação que irei me formar em 2022.1”.
50	“5, motivos de trabalho”.
52	“Sim, tranquei uma disciplina em que o professor não se adaptou ao ensino remoto e isso prejudicou muito o ensino”.
53	“Só uma e foi porque eu não estava conseguindo aprender o conteúdo”.
54	“Sim, uma eu suprimi, duas reprovei por falta. Eu esquecia que tinha aula, não conseguia prestar atenção”.
56	“Sim. Apenas uma, devido a não adaptação minha e nem do professor ao ensino remoto”.
58	“Sim, por não achar que tinha saúde mental para lidar com as demandas”.
61	“1, pois achei o método avaliativo da professora inadequado e prejudicial a aprendizagem”.
63	“Sim, uma ou duas. Estava me sentindo sobrecarregada”.
65	“Suprimi uma no primeiro semestre, pois estava num momento familiar complicado e não consegui acompanhar adequadamente a disciplina”.
69	“Suprimi 2 disciplinas pois não estava conseguindo acompanhar o ritmo da turma”.

Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se que as justificativas apresentadas estão associadas a alguns fatores: didática do professor, conciliação do ERE com atividades profissionais e domésticas, dificuldade de acesso e adaptação ao ERE.

A questão da didática do professor implica que houve dificuldades, por parte dos professores, de adaptação a esse novo formato de aula. Silva, Quadros e Martins (2020)

destacam que é possível que alguns docentes tenham se adaptado mais facilmente às mudanças causadas pela pandemia do que outros, seja por terem maior afinidade com a tecnologia, seja por terem se qualificado anteriormente para lidar com ferramentas digitais. Sabe-se que a UFC ofereceu cursos para formação dos docentes, mas pode-se inferir que tal formação não foi suficiente para preparar todos os docentes aos desafios do ERE. Conforme lembra Arruda (2020), assim como os estudantes, os professores também são afetados pela pandemia, e se encontram em condições de fragilidades em suas atividades.

Percebe-se que alguns estudantes enfrentaram dificuldades para conciliar os estudos com suas atividades profissionais e domésticas. A pandemia e o distanciamento social causaram mudanças na rotina de todos, e é compreensível que os discentes tenham tido dificuldades para lidar com as transformações impostas pela pandemia. O recurso apresentado pela Universidade de supressão de componentes curriculares sem afetar o IRA parece ter sido uma importante medida para aqueles que se sentiram sobrecarregados com as demandas acadêmicas em algum momento.

A dificuldade de acesso também desponta como motivação para a supressão de disciplinas. O acesso a internet e a equipamentos de informática é heterogêneo entre os participantes, como observado no tópico anterior, e problemas técnicos advindos de falta de estrutura atrapalham o acompanhamento e a realização das atividades remotas.

Os respondentes também relataram dificuldades para assimilar as matérias estudadas e manter a concentração nas aulas neste novo formato. Lima *et al.* (2020) destacam que a falta de orientação para gerenciar o próprio tempo e o estudo remoto, as dificuldades técnicas e as demandas das aulas de diferentes disciplinas podem acarretar desgaste emocional e físico mais intensos aos estudantes. A pandemia em si também traz preocupações e incertezas para todos, sobretudo aos alunos, e é possível que esses fatores tenham prejudicado a adaptação dos alunos ao ERE.

Em relação ao desempenho acadêmico durante o ERE, para 32% da amostra foi inferior ao do ensino presencial. Para 18%, o desempenho acadêmico está bom, mas somente três estudantes afirmaram que está melhor do que no ensino presencial. Para os demais participantes da pesquisa, o desempenho acadêmico manteve-se similar ao que era antes, sem ganhos nem perdas. No Quadro 3 constam as considerações dos participantes a esse respeito.

Quadro 3 – Desempenho acadêmico no ensino remoto

Respondente	Respostas
1	“Está abaixo do esperado, no presencial me desenvolvia melhor.”
12	“Péssimo, de mal a pior, estou cursando as disciplinas, mas não absorvo quase nenhum

	conhecimento”.
13	“Meu desempenho está 50% abaixo do presencial. Estou sendo duramente prejudicada”.
17	“Caiu bastante pois, apesar de dispor de internet e local para estudar, o ensino a distância me desanima, preciso de a interação maior e do "ambiente escolar" para pensar melhor”.
27	“Só gosto de aula com auxílio do professor para tirar dúvidas. Geralmente prefiro estudar sozinha com auxílio de livros e material do professor. Estou indo bem”.
31	“O desempenho acabou regredindo em termos de motivação para acompanhar as aulas, a maioria das disciplinas que curso nesse semestre não despertam prazer em continuar seguindo com elas”.
38	“Até então as notas não variaram muito, já a absorção de conhecimento está consideravelmente menor”.
46	“Está mediano, me sinto distante em relação ao curso, aos colegas e aos conteúdos estudados”.
52	“Senti uma melhora significativa no tempo em que dedico aos estudos e as ferramentas para o ensino. Todavia, as aulas ainda não atendem as expectativas e a interação e dinâmicas com a turma teve uma piora drástica”.
56	“Diminuiu, até porque prefiro o ensino presencial e não tive tanto tempo para me adaptar”.
59	“Sinto que a produtividade, concentração e disposição diminuíram consideravelmente”.
61	“Piorou, principalmente nesse semestre 2021.1 por conta do esgotamento mental”.
62	“Melhorou. Menos matérias, posso focar mais sem ficar sobrecarregado”.
66	“Estou conseguindo fazer mais disciplinas, o tempo está sendo otimizado pois não preciso sair de casa para estudar, porém me falta um ambiente adequado para me concentrar melhor nos estudos”.

Fonte: dados da pesquisa.

A urgência para a implementação do ERE em 2020.1, visando à continuidade do semestre letivo, e que dificultou o planejamento nas instituições, pode ter tido consequências na manutenção da qualidade de ensino oferecida pelas IES. Apesar de cedo para determinar, entre as possíveis implicações dessa queda de qualidade estão o baixo desempenho acadêmico dos alunos e o aumento do fracasso escolar (GUSSO *et al.*, 2020).

Ademais, era de se esperar que o desempenho dos estudantes fosse impactado negativamente por se tratar de um sistema novo, sem planejamento e muitas vezes sem a estrutura necessária. A questão emocional, que naturalmente foi modificada por toda a problemática da pandemia, também dificulta o processo de aprendizagem, concentração, produtividade.

A Respondente 17 demonstra em sua resposta que ter infraestrutura para acompanhar as aulas não se traduz necessariamente em um bom desempenho acadêmico. O Respondente 61 indica que o desempenho piorou especialmente durante o semestre 2021.1 devido ao seu esgotamento mental, e o Respondente 31 alega não ter a mesma motivação para acompanhar as aulas como tinha no ensino presencial, apenas para exemplificar a diversidades de situações.

Hodges *et al.* (2020) observam que o aprendizado *on-line* eficaz busca apoiar os alunos não somente no ensino, mas também socialmente. É só lembrar de toda a infraestrutura

que acompanha a educação presencial, como bibliotecas, laboratórios, serviços de assistência e saúde, incentivos à permanência e muitos outros. O sucesso da educação presencial, segundo os autores, não se dá simplesmente porque as aulas cara-a-cara são naturalmente melhores do que as virtuais. As aulas presenciais correspondem a apenas uma fração de um sistema projetado para dar apoio aos estudantes por meio de recursos formais, informais e sociais.

Como lembram Hodges *et al.* (2020), o ERE é uma solução temporária adotada devido ao momento de crise e que visa prover de maneira transitória acesso a conteúdos educacionais de forma rápida, de fácil configuração e confiável. O objetivo maior é dar continuidade às aulas e diminuir os prejuízos causados pela paralização das atividades acadêmicas.

Em contrapartida, para o Respondente 62, seu desempenho melhorou porque está fazendo menos matérias e com isso consegue dedicar-se mais intensamente a elas. A Respondente 27 disse preferir estudar sozinha e ter auxílio dos professores para tirar dúvidas. Seu desempenho, portanto, está ótimo. Castaman e Rodrigues (2020) ressaltam a importância de compreender que os professores não são os únicos responsáveis pela formação intelectual dos estudantes, e que cabe a eles também o papel de produzir conhecimentos. Nesse sentido, alunos com perfil mais autônomo podem ter mais facilidade para lidar com as demandas do ensino remoto.

Os participantes também avaliaram se os níveis de concentração, engajamento e participação nas disciplinas, interação com professores e colegas e aprendizagem estão melhores, piores ou não sofreram alterações durante a modalidade remota.

Tabela 2 – Concentração, engajamento, interação e aprendizagem no ensino remoto

Aspectos	Melhorou	Piorou	Não Mudou
Concentração nas aulas	3%	78%	19%
Engajamento e participação nas disciplinas	12%	54%	34%
Interação com os professores	12%	55%	33%
Interação com os colegas	8%	73%	19%
Aprendizagem	7%	70%	23%

Fonte: dados da pesquisa.

Para os estudantes, houve piora em todas as categorias, como era esperado dado as restrições impostas pela pandemia. Vários elementos podem estar envolvidos nesse resultado, como a falta de espaço, acúmulo de funções em casa, possíveis problemas de saúde na família e o fator emocional. A interação com colegas naturalmente foi inferior ao

presencial, já que os estudantes não estão em um mesmo espaço convivendo de maneira próxima como acontece no ensino presencial.

A piora na concentração pode estar atrelada às distrações do ambiente domiciliar e também ao local de estudos disponível. Anteriormente, foi observado que aspectos como privacidade e acústica do local de estudos não foram tão bem avaliados pelos respondentes. Além disso, com exceção de um, nenhum dos participantes vive sozinho, o que pode contribuir para a dificuldade de concentração. A interação com professores e colegas é outro aspecto muito afetado pelo ensino remoto, já que não há mais o convívio diário. A comunicação mediada por ferramentas tecnológicas parece não ser suficiente para substituir a interação presencial.

Mas, apesar do desafio que foi o ERE, para parte significativa dos participantes os aspectos citados não tiveram alteração, e para alguns até melhorou. Desta forma, o ERE possibilitou a continuidade da formação acadêmica, apesar da pandemia e, possivelmente, sem sua implementação outros problemas teriam surgido, como a evasão e afetar a qualidade da educação.

Sobre a dedicação aos estudos durante a pandemia de Covid-19, a maioria revelou ter diminuído neste período. As justificativas apresentadas encontram-se no Quadro 4.

Quadro 4 – Dedicação aos estudos durante a pandemia

Respondente	Respostas
9	“Maior, pois demanda mais esforço”.
11	“Menor, acredito que estudar em casa é mais difícil porque temos muitas distrações”.
12	“Está menor, os professores em sua maioria se mostram despreparados ou desinteressados e isso reflete no meu desempenho e dedicação quanto aluno”.
13	“Dedicação é quase nenhuma, devido as outras inúmeras atividades que executo. No presencial eu usava o ambiente da sala de aula para realizar tarefas e trocar ideias com colegas de sala”.
15	“Menor. Presencial eu tinha aquele tempo da aula exclusivo para tal, sem interrupções, sem as obrigações de casa, sem os filhos. Fora a logística de sair do trabalho e ir direto para universidade, onde o caminho é mais curto do que o de ir para casa, chegando na maioria das vezes na metade da primeira aula, tendo que assistir essa primeira parte no trajeto do trabalho/casa”.
19	“A dedicação está igual, porém sinto mais dificuldades para acompanhar as aulas porque demoro a chegar em casa por causa da distância do trabalho”.
20	“Maior, levando em conta que se torna menos cansativo, pelo fato que não preciso me deslocar por um longo período do trabalho para faculdade [...]”.
22	“Como no momento tenho mais tempo em casa, então estou me dedicando mais para as disciplinas”.
24	“Menor, nas aulas presenciais eu chegava depois do trabalho e passava um bom tempo estudando; no ensino remoto infelizmente não consigo manter o mesmo nível de concentração”.
26	“Melhorou o tempo que consigo me dedicar aos estudos”.
27	“Menor, não tenho espaço físico adequado e os vizinhos não ajudam no quesito silêncio”.

31	“Dedicação menor, acabo faltando mais aulas e a baixa motivação interfere que eu filtre todo o conteúdo que está sendo transmitido”.
32	“Igual, porém com mais dificuldades na parte da concentração”.
33	“Maior, pois consigo ficar mais tranquila em relação a não ter que pegar ônibus”
37	“Está menor. Não participo mais das aulas e por muitas vezes não consigo nem assistir”.
38	“Tenho mais tempo disponível, mas a sobrecarga de trabalho e estudo influencia negativamente no desempenho”.
43	“A dedicação caiu um pouco, as atividades parecem mais longas, as aulas mais cansativas e entediantes. Algumas atividades extracurriculares tendem a se esticar mais do que o horário que deveriam. Tudo vira motivo para longas reuniões, a interação social no geral diminuiu bastante. O desgaste das atividades, a falta de ânimo com as aulas e a preocupação excessiva com a saúde me afetaram em cheio a saúde mental, ocasionando burnout”.
45	“Maior. Sem a necessidade de deslocamento, tive mais tempo para me dedicar”.
53	“Menor, pois em casa há várias distrações e às vezes preciso parar de fazer o que estou fazendo para ajudar meus pais [...]”.
54	“Menor. Não sinto vontade de assistir as aulas, muito menos de fazer trabalho”.
55	“Igual forma, já que assisto as aulas, interajo tanto quanto antes com os colegas e entrego todas as atividades propostas”.
56	“Acredito que na mesma proporção, até porque não tive problemas relacionados à dedicação e sim ao modelo em si”.
59	“Menor. Eu sempre gostei mais do ensino presencial, até pela concentração e foco. Quando estou no remoto, muito estímulo externo atrapalha”.
60	“Maior, exige mais que presencial”.
62	“Menor. Faço somente o básico. Nada mais, nada menos”.
65	“Tive que me adaptar e me dedicar muito mais para ter desempenho similar ao que teria no presencial”.
70	“Maior, tenho tido mais tempo para me dedicar aos estudos”.

Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se que as justificativas mencionadas estão associadas a alguns fatores: a baixa motivação para acompanhar as aulas, a dificuldade para se concentrar nos estudos, o ritmo de vida e de trabalho e a distância entre trabalho e casa.

Um fator importante e que não pode deixar de ser considerado é a saúde tanto física como mental dos discentes. A constante preocupação com a pandemia e suas consequências pode afetar de forma séria a performance e o empenho dos sujeitos no âmbito acadêmico. Em perguntas anteriores, a saúde mental já havia sido citada como causa para a redução na dedicação aos estudos e para a supressão de disciplinas. A saúde mental dos estudantes tem influência no seu processo de aprendizagem e o contexto pandêmico é propício para o surgimento de sentimentos de insegurança, ansiedade, estresse e sofrimento, e isso pode causar efeitos negativos na aprendizagem (LIMA *et al.*, 2020).

Alguns autores reiteram a necessidade de preparação e treinamento dos estudantes e a existência de condições não só tecnológicas como também pedagógicas e humanas para que aulas remotas sejam implementadas, mesmo que de forma emergencial. É preciso garantir, além de um ensino de qualidade, o compromisso em diminuir sofrimentos, evitar exclusões e

marginalizações, impedir o fortalecimento de vulnerabilidades sociais e efetivar os direitos estudantis (LIMA *et al.*, 2020).

Em contrapartida, os alunos que se dedicaram mais aos estudos na modalidade remota apontaram a comodidade de poder assistir às aulas em casa como principal motivo para essa mudança. Para eles, o período de ERE está menos cansativo e por isso conseguem dedicar mais horas aos estudos. Interessante notar que a questão da mobilidade pode ser fator positivo ou negativo na dedicação aos estudos: alguns beneficiam-se das aulas remotas pois conseguem chegar mais cedo em casa; outros prejudicam-se porque o trajeto trabalho-Universidade é menor do que o trajeto trabalho-casa e, por consequência, chegam frequentemente atrasados para acompanhar as primeiras aulas.

5.3 Avaliação discente sobre o período de Ensino Remoto Emergencial

A última parte da pesquisa buscou investigar como os discentes do curso avaliam o período remoto decorrente da pandemia de Covid-19. Em relação à adaptação do sujeitos a essa nova modalidade, a maioria (37%) julga como regular. 26% avaliam como boa, 16% como ruim, 11% como péssima e 10% como ótima. As respostas demonstram que, em geral, a adaptação dos estudantes a essa modalidade de ensino é aceitável considerando todo o contexto de dificuldades, já que mais de 70% tiveram uma adaptação no mínimo regular. Os estudantes estão constantemente sendo desafiados a se adaptarem a esse modelo como condição para dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e formação (LIMA *et al.*, 2020).

Sobre estarem sobrecarregados ou não neste período de aulas remotas, 59% afirmaram que sim, enquanto 27% declaram que não. O restante não soube responder. O excesso de atividades e de cobranças foi uma reclamação recorrente dos alunos durante a pesquisa, e parece ter afetado diretamente a vivência acadêmica dos participantes. O estudo de Castaman e Rodrigues (2020) cita que há docentes reconhecendo que o excesso de atividades desestimula os processos de ensino e aprendizagem e buscando alternativas para contornar essa questão como forma de conseguir fazer os discentes se envolverem e participarem mais das disciplinas.

Os estudantes também refletiram acerca dos impactos do ERE em suas formações acadêmicas, e as reflexões daqueles que explicaram suas respostas podem ser observadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Influência do período remoto na formação acadêmica

Respondente	Respostas
3	“Acho que influencia na formação de vínculos”.
5	“Sim, em muitas disciplinas não foi possível apreender o mesmo que seria possível no ensino presencial. Questões como a minha sobrecarga de trabalho e a falta de familiaridade de alguns professores com a tecnologia influenciaram fortemente esse déficit de aprendizagem”.
7	“Um pouco, acho que no ensino presencial filtramos melhor as informações”.
11	“Sim, acho que absorvi menos conhecimento do que teria absorvido presencialmente”.
20	“Sim, de toda forma o presencial há mais interação e troca de experiências”.
22	“Apreendi bastante sobre como otimizar meu tempo, e me adequar às rotinas remotas. Então tudo é questão de tirar o melhor proveito da situação”.
38	“Sim, há certos conhecimentos específicos necessários que não foram bem desenvolvidos”.
43	“A grande questão não é nem o ensino remoto, mas a situação ligada ao ensino remoto. Já fiz curso remotos e foi tudo bem, mas o desgaste me fez pensar em trancar o curso. Creio que algumas disciplinas foram insatisfatórias, alguns professores pouco empáticos”.
52	“O deslocamento a UFC me consumia muito tempo e esforço. Hoje consigo me dedicar mais e estudar materiais online, eBooks e conseguir conciliar com a rotina de trabalho”.
55	“Sim, depende da dedicação e organização, se eu me organizo consigo aproveitar muito melhor meu tempo, no entanto se me desorganizo vou ficar completamente atrasada em relação aos conteúdos ministrados”.
60	“Algumas disciplinas não tive tanto aproveitamento, então sim”.
62	“Sim. Se não fosse por ele provavelmente teria trancado o curso”.
63	“Preferia ter cursado todas as disciplinas em formato presencial, sinto que não foi proveitoso o suficiente”.
65	“Com certeza, irá influenciar. acredito que houve muitas perdas em relação as práticas, a conteúdos também”.
68	“Sim, alguns professores parecem despreparados para o ensino remoto”.
73	“Sim. De certa forma, me sinto prejudicada, já que me matriculei em um curso presencial”.

Fonte: dados da pesquisa.

Alguns sentem que não houve nenhum tipo de influência, mas não justificaram suas respostas. Para outros, os impactos foram positivos. Apesar das enormes dificuldades, desafios e problemáticas, a adoção do ensino mediado por tecnologia é uma iniciativa importante para manter o vínculo dos estudantes com o ambiente escolar e universitário. Dada a importância da educação para a sociedade, ainda mais em tempos de crise sanitária, decidir por interromper totalmente o funcionamento das instituições de ensino poderia ser ainda mais danoso e causar a fragilização desses espaços. Estar fisicamente longe, mas em contato constante com ações pedagógicas e educativas é menos prejudicial do que passar meses e meses sem contato algum com ambiente de ensino (ARRUDA, 2020).

O sentimento geral, porém, é de que o ERE trará prejuízos na formação acadêmica dos estudantes. Uma das queixas é a formação de vínculos, prejudicada pela distância física entre os participantes. Para eles, a interação com colegas e professores não é a mesma. Castaman e Rodrigues (2020) citam, entre as perdas que podem ser causadas a longo prazo pela paralisação das aulas presenciais, o distanciamento das relações sociais.

A compreensão do conteúdo ministrado nas aulas foi outro ponto citado. Como já mencionado em respostas anteriores, estudantes relataram não conseguir manter o foco que tinham presencialmente, impactando diretamente em sua aprendizagem. Foi dito, também, que alguns professores não parecem muito à vontade ou mesmo preparados para lidar com as ferramentas tecnológicas necessárias para a ministrar as aulas, prejudicando o andamento das disciplinas. A UFC lançou o Plano de Formação para Apoio e Acompanhamento das Atividades Educativas em Tempos de Pandemia de Covid-19 para instruir os alunos, os servidores e especialmente os professores para as aulas remotas.

Devido a urgência em dar continuidade ao período letivo, muitos professores não receberam a formação adequada para lidar com a tecnologia necessária para ministrar aulas remotas. O uso de ferramentas e recursos digitais sem o preparo necessário pode resultar em impactos no ensino e na aprendizagem, bem como expor suas fragilidades (JOYE, MOREIRA E ROCHA, 2020). A reclamação recorrente acerca da falta de preparo de alguns professores para lidar com os desafios trazidos pelo ERE sugere que a formação e o suporte oferecidos pela UFC precisa de melhorias. Além disso, cabe ressaltar que, assim como os alunos, os docentes precisaram se adaptar rapidamente às novas exigências ocasionadas pela pandemia, e aqueles com menos afinidade com a tecnologia naturalmente acabam apresentando mais dificuldades.

A pandemia em si é outra questão importante e muito influente na formação dos estudantes. A sobrecarga de trabalho, as preocupações relacionadas à saúde (tanto própria quanto de pessoas próximas) e a mudança repentina na rotina foram fatores que afetaram os discentes – aspectos que já apareceram em perguntas anteriores.

As duas perguntas finais do questionário pediam para que os participantes apontassem os aspectos positivos e negativos do ERE de acordo com suas experiências. O Quadro 6 reúne os pontos positivos mencionados.

Quadro 6 – Aspectos positivos do ensino remoto

Respondente	Respostas
1	“Flexibilidade de horários”.
3	“Não precisar me deslocar até a faculdade”.
4	“Acesso a informações na internet, facilidade de chegar na hora da aula”.
5	“Não haver deslocamento, menos interrupções desnecessárias nas aulas, material (em geral) mais completo ao apresentar ao aluno”.
10	“Mais barato e confortável”.
11	“[...] a flexibilidade de horários, e a possibilidade de gravar as aulas que podem ser revistas posteriormente”.
12	“Não ter que pegar ônibus”.
13	“Para quem tem facilidade de concentração e espaço privado para os estudos é uma

	comodidade maior”.
15	“Deveria ser a flexibilidade, mas depende muito do professor”.
16	“Não ter deslocamento, conseguir resolver tudo de casa, poder assistir aula em um espaço mais confortável”.
17	“A segurança de não precisar locomover-me no período noturno”.
18	“A comodidade de assistir suas aulas de onde quer que você esteja”.
20	“Comodidade, segurança”.
22	“Não pegar ônibus, e variedades de horários das aulas”.
23	“Não precisar me locomover para assistir as aulas”.
25	“Ele permite um maior uso de recurso e métodos para sala de aula, cobra do aluno um autocontrole quanto aos estudos e isso é de certa forma bom”.
26	“Não precisar de locomoção até a faculdade”.
27	“Melhor adequação aos horários de estudo, flexibilidade, melhor uso dos materiais didáticos”.
28	“Flexibilidade de horário, não precisar se deslocar, praticidade”.
29	“Não ter deslocamento”.
30	“As aulas ficaram mais dinâmicas”.
31	“Poder assistir as aulas em casa sem ficar cansado com o deslocamento, possibilidade de conforto maior ao estar em casa”.
32	“Mais comodidade, segurança”.
33	“Posso me dedicar a aula sem precisar me preocupar em pegar ônibus”.
34	“Não precisa pegar ônibus e não se expor em ruas perigosas da Faculdade...”.
36	“Comodidade e certa flexibilidade de horário [...]”.
37	“A liberdade com relação a horários”.
38	“Utilização de novos métodos de estudo e certa dinamicidade em relação às apresentações”.
39	“Flexibilidade e seletividade das aulas”.
40	“Acessibilidade e o fato de não precisar sair de casa”.
42	“Gravar as aulas e assisti-las novamente para tirar dúvidas”.
43	“A portabilidade. Digo no sentido de poder participar das aulas de onde eu estiver, principalmente de casa. A disponibilidade do professor aumenta, estando mais próximos dos alunos em resolver os problemas”.
44	“Flexibilidade do tempo”.
46	“Ele permite explorar novos recursos em sala de aula, obriga os professores a pensarem em melhores prazos, além de outras formas de avaliação”.
48	“Algumas aulas ficam gravadas para consultas posteriores”.
51	“A flexibilidade de horários e o conforto de estar em casa”.
52	“Ferramentas virtuais, conforto e segurança de casa, objetividade nas aulas”.
53	“[...] você não precisa se descolar pra ir à faculdade”.
54	“O gasto dinheiro tanto de dinheiro para se locomover, quanto o tempo desperdiçado com o deslocamento. Sem falar que não tem perigo de ser assaltado [...]”.
55	“Menos tempo fora de casa, o que proporciona mais tempo com a família, menos gasto com passagem e menos insegurança [...]. Além de poder rever os conteúdos e ter aulas mais interativas”.
56	“Facilidade para acompanhar as aulas (trabalho, casa etc.)”.
57	“O deslocamento até a Universidade”.
58	“A facilidade na questão de não precisar me locomover até a faculdade”.
59	“A facilidade de acessar a aula de diversos lugares”.
60	“Moro em cidade diferente da faculdade, para mim poupa tempo de locomoção”.
62	“Praticidade, conforto”.
63	“Economia de tempo de deslocamento”.
65	“Não ter o deslocamento de casa a universidade, da universidade para casa”.
66	“Adaptação aos meios remotos para fazer tudo (pesquisa, comunicação, reuniões, apresentações...), otimização do tempo (pois não perdemos tempo com deslocamento), a possibilidade de estudar/trabalhar em casa”.

69	“Flexibilidade, poder assistir as aulas em um lugar mais confortável”.
71	“Poder assistir as aulas quando puder. Flexibilidade”.
72	“Comodidade, mais tempo em casa que na rua”.
73	“Segurança por não precisar me expor ao vírus e a comodidade de não precisar se deslocar até a Universidade”.

Fonte: dados da pesquisa.

A comodidade de poder assistir às aulas em casa (ou em qualquer lugar), a flexibilidade de horários e o fato de não precisar se deslocar até a Universidade destacaram-se como os principais pontos positivos para os estudantes.

Os Respondentes 25 e 46 citam que o ensino remoto permite um uso maior de recursos e a aplicação de novas metodologias durante a aula. Segundo Silva, Goulart e Cabral (2021), os processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologia podem ser potencializados, mas pedem do docente ações de mediação, diálogo e flexibilização para assim, gerenciando saberes, criar situações que motivem e estimulem a criação de novas práticas educativas.

A questão da segurança proporcionada pelo ensino *on-line* também esteve muito presente nas respostas. Como o curso funciona no período noturno, o deslocamento até a Universidade à noite pode ser perigoso, especialmente para os estudantes que utilizam transporte público. Além disso, a economia gerada ao ficar em casa foi outro fator apontado como muito positivo.

O Quadro 7 apresenta os aspectos descritos como negativos do ERE.

Quadro 7 – Aspectos negativos do ensino remoto

Respondente	Respostas
1	“Cansaço, sobrecarregamento”.
3	“Falta de concentração, excesso de atividades”.
4	“Dificuldade de concentração, não manter contato constante com o professor [...]”.
5	“Dificuldade de conexão, não familiaridade de alguns professores e colegas com a tecnologia, muito tempo em frente a uma tela [...]”.
6	“Falta de iniciativa m relação a aprender sobre tecnologia por parte dos professores. Tirou a possibilidade de tornar as aulas mais participativas”.
9	“Difícil interação, desencontro de informações”.
11	“Acredito que as aulas ficam menos dinâmicas, muito monótonas”.
12	“Despreparo dos professores, falta de interesse dos mesmos, sobrecarga, falta de um sistema ou plataforma que ofereça maior suporte, dentre vários outros.
13	“[...] Em casa não consigo me concentrar nas atividades”.
15	“Nossa universidade não está preparada para isso ainda. Não tem uma metodologia padrão, professores ainda não conseguem lidar bem com isso. Não nos inscrevemos para tal tipo de ensino, sendo necessária vários ajustes na rotina que não casam com a realidade tanto do aluno quanto do professor [...]”.
16	“Não ter um local adequado para estudo em casa, a adaptação forçada que isso foi para os professores”.
17	“A falta de material”.
19	“A interação entre professor e aluno diminuiu durante a aula”.

20	“Dependência da conexão com a internet e menor interação dos alunos”.
21	“O aprendizado”.
22	“A falta de socialização com os colegas da turma. Tem alguns professores que não são familiarizados com a tecnologia”.
24	“A falta de troca de conhecimentos entre os alunos, e também com o professor. Inúmeras dúvidas, sugestões e debates ficam perdidos no ensino remoto”.
25	“São poucos os canais de interação com os colegas e os professores, [...] ficamos sujeitos aos fatores de ordem técnica como internet, energia, equipamento etc. [...]”.
26	“Nem todos os professores estão preparados para ministrar aulas na modalidade remota”.
27	“Ferramentas de ensino online, questão de acesso a internet, falta de comunicação eficaz com o professor e os alunos”.
28	“Maior carga de trabalhos, menor troca de informações com os professores”.
29	“Sobrecarga de atividades/provas junto com demandas familiares, e as aulas são menos produtivas”.
31	“Professores que não se adaptaram bem e acabam prejudicando o andamento das disciplinas, falta de empatia, os alunos ficam mais impacientes, aspectos formais são deixados um pouco de lado”.
32	“Fácil distração, conexão de internet às vezes trava. Aulas gravadas sem possibilidade de tirar dúvidas na hora da aula”.
33	“Internet ruim”.
34	“Sobrecarga de atividades e falta de compreensão de alguns professores”.
35	“A menor interação”.
36	“Falta de interação e engajamento [...]”.
37	“Meu ambiente é compartilhado então muitas vezes não consigo focar 100% na aula”.
40	“A questão do acompanhamento mesmo. Dá compreensão e assimilação do conteúdo [...]”.
41	“Dependência da internet”.
43	“Professores pouco empáticos, atividades em demasia, incoerência nas decisões do docente, alguns estão bem mais afastados dos alunos. No geral, em se tratando do modelo remoto como um todo na UFC, não só ensino, tudo perdeu a qualidade [...]”.
44	“Falta de dinamicidade por parte dos professores”.
45	“Internet instável, às vezes”.
46	“excesso de atividades remotas, nem todo professor domina essa modalidade, não há um consenso quanto ao uso dos equipamentos, os alunos ficam preguiçosos em relação à interação em sala de aula, por último ressaltar que o ponto negativo maior do ensino remoto foi sua imposição [...]”.
47	“A falta de infraestrutura do estudante dentro de sua residência para estudar em plenitude”.
48	“A interação torna-se menor, a produtividade decai e o interesse fica mais difícil”.
51	“A falta de interação entre aluno e professor e entre os próprios alunos, a demanda de uma boa conexão de internet e ambiente apropriado [...]”.
52	“Diminuição da interação, dinâmicas, participação em equipes e experiências fora da sala de aula”.
53	“[...] antes nossa casa era o local de descanso, agora é faculdade e descanso. As vezes a internet não pega. As vezes falta energia”.
54	“A diminuição da interação, entre outros fatores que diminuem a concentração”.
55	“[...] se o aluno não se organizar ou não for frequente nas aulas vai acumular bastante o conteúdo”.
57	“Muitas atividades e pouco rendimento acadêmico”.
58	“Não sinto vontade de engajar na aula”.
59	“A interação diminui, o contato com os colegas é quase 0, os trabalhos em equipe são mais complicados pra resolver e a dispersão é maior”.
60	“A dificuldade com internet, energia, sistemas... a parte técnica no geral”.
61	“Falta do contato presencial, que é fundamental na aprendizagem”.
62	“Falta de concentração e qualidade no aprendizado”.
63	“Menos capacidade de aprendizagem, pelas várias distrações em casa; Ambiente

	inapropriado”.
65	“Falta de interação com colegas, com os professores das disciplinas, atividades em grupo ficam muito mais complicadas para serem executadas”.
66	“O volume de atividades aumentou e o fato de estar o tempo todo conectado com a turma, sem respeito a feriados, fins de semana, período noturno (após as 22h) isso tudo incomoda bastante e faz com que o cansado também seja maior.
67	“Falta de motivação”.
68	“Muitas atividades, interação difícil”.
69	Falta de preparo de todos para lidar com essa situação.
71	“A concentração nas aulas é mais difícil e os problemas técnicos acontecem quando a gente menos espera”.
72	“É mais fácil não prestar atenção na aula”.

Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se definir que os pontos negativos estão relacionados a: dificuldades de concentração, excesso de atividades, problemas técnicos, ambiente inadequado, falta de motivação e despreparo de alguns professores.

Um dos aspectos mais preponderantes foi a dificuldade de manter a concentração. Para os estudantes, as distrações e demandas da casa atrapalham e desviam a atenção da aula, tornando difícil manter o foco. Isto reforça o resultado obtido anteriormente, em que 78% dos participantes perceberam uma piora na concentração nas aulas no ensino remoto.

A interação com os colegas e professores é outro ponto fraco do ensino remoto, de acordo com os alunos. Além de desestimulante, a dificuldade de comunicação pode ser empecilho para a realização de atividades em grupo. Este aspecto também é recorrente e já havia sido mencionado em questões anteriores.

Conforme Lima *et al.* (2020), a aprendizagem presencial envolve gestos, olhares, reações imediatas e expressões visíveis, ao contrário do ensino remoto em que estudantes e professores mantêm contato exclusivamente por meio de ferramentas de tecnologia da informação. Essa mudança requer novas práticas e saberes que devem ser construídos conjuntamente. Daí a importância de treinamentos que preparem os sujeitos a essa nova modalidade de ensino.

Outra reclamação recorrente foi a falta de familiaridade de alguns professores com a tecnologia para ministrar as aulas *on-line*. Vários estudantes apontaram a dificuldade de docentes em utilizar as ferramentas digitais como um obstáculo para a realização das aulas, que já haviam sido mencionadas quando perguntados sobre os possíveis prejuízos da ERE em sua formação acadêmica. A ênfase dos estudantes neste aspecto demonstra que o domínio da tecnologia por parte dos professores é essencial para o sucesso das aulas remotas. Quando não há essa familiaridade, os resultados são negativos para os alunos.

Nota-se, por meio das respostas, que as dificuldades apontadas interferem no ensino e na aprendizagem, no engajamento e na dedicação dos estudantes. Os pontos positivos, por outro lado, sugerem que o ERE tem como vantagem a flexibilidade e a comodidade, e proporciona mais conforto por eliminar o deslocamento até a universidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 impôs grandes transformações no sistema educacional mundial. De forma repentina, instituições de ensino tiveram que buscar alternativas para a continuidade do ano letivo diante da suspensão das aulas presenciais, e alunos de todos os níveis passaram a estudar de maneira on-line. Nas IES brasileiras, o ensino remoto passou a ser a solução encontrada para enfrentamento das restrições impostas pelo distanciamento social.

Assim, a pesquisa buscou compreender os impactos do Ensino Remoto Emergencial na vida acadêmica dos discentes de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará. O primeiro objetivo específico procurou conhecer a estrutura física e os equipamentos que os alunos dispõem para o Ensino Remoto Emergencial. Nem todos possuem infraestrutura adequada para as demandas do ensino remoto, o que explicita as desigualdades entre os participantes. A partir do momento em que acesso ao ERE é desigual, parte do grupo sai prejudicada por não ter as mesmas condições que os demais, o que pode afetar a participação nas aulas e o envolvimento nas disciplinas. Além disso, apesar de todos possuírem acesso à internet, a qualidade da conexão não é considerada boa para a maioria, constituindo-se em mais um obstáculo para o acesso aos conteúdos e para a participação durante as aulas síncronas, que demandam uma conexão estável de internet.

O segundo objetivo específico procurou identificar mudanças causadas na vida acadêmica dos discentes devido à pandemia, e foi possível observar a diminuição do engajamento desses sujeitos nas aulas e no curso em geral. Esse desânimo é perceptível quando analisado o nível de dedicação aos estudos, que caiu em comparação ao período de aulas presenciais. Percebe-se também que o distanciamento afetou as relações com colegas e professores, já que a interação passou a ser mediada pela tecnologia. No entanto, sem o ERE, é muito provável que o vínculo entre alunos e universidade ficasse ainda mais fragilizado. As aulas remotas proporcionaram que os estudantes, mesmo fisicamente distantes, continuassem a interagir com colegas e professores, além de garantir a continuidade da formação acadêmica. Caso a universidade não tivesse adotado as aulas remotas, os estudantes teriam ficado meses esperando pelo retorno presencial sem nenhuma perspectiva de quando e como isso iria acontecer, causando ainda mais angústia e distanciamento dos alunos do ambiente universitário.

Por fim, em relação a avaliação discente sobre o período de ERE (terceiro objetivo específico), verificou-se que os discentes não estão satisfeitos. Os resultados apontam

para um grande descontentamento com o ensino remoto e a preferência pelo ensino presencial. Na visão dos discentes, este período trará prejuízos para suas formações, já que a aprendizagem foi afetada. Há, porém, pontos positivos, e a comodidade e a flexibilidade destacam-se como as principais vantagens do ERE. Essas características permitem maior controle dos estudantes sobre quando e onde estudar. Entretanto, os estudantes parecem ter dificuldades em administrar o tempo disponível, já que houve muitas reclamações sobre o excesso de atividades e a dificuldade de conciliar os estudos com a vida pessoal e profissional.

A adoção do ERE trouxe desafios e influenciou diversos aspectos da vida acadêmica dos estudantes de Secretariado Executivo da UFC, tanto de forma positiva como negativa. A modalidade remota transformou o modo como os discentes vivenciam a universidade e afetou o engajamento, a dedicação e as relações dos alunos. É possível perceber desmotivação e dificuldade de lidar com as mudanças advindas do cancelamento das aulas presenciais, bem como de conciliar as demandas acadêmicas com as de cunho pessoal e profissional. Outro fator importante é a questão do acesso, que foi um entrave para muitos dos participantes e que expõe uma grande fragilidade da modalidade remota. Ao mesmo tempo, o ERE possibilitou a continuidade da formação durante a pandemia, e no meio de tantas incertezas, foi essencial para manter o vínculo entre alunos e universidade.

Ressalta-se que a presente pesquisa teve como limitação a quantidade de participantes. Obteve-se uma participação de 44% do total de alunos que atendiam aos critérios da pesquisa. A não participação pode revelar a própria dificuldade de acesso, a desmotivação com a modalidade ou a falta de tempo para responder ao questionário.

Assim, sugere-se a realização de estudos complementares que foquem nos impactos do ensino remoto no processo de aprendizagem, bem como no aprofundamento e análise acerca das políticas educacionais institucionais na UFC e em outras IES. Também é importante averiguar os possíveis prejuízos que a adoção da modalidade remota trouxe à formação dos alunos, aos docentes e elaborar estratégias para solucionar essas fragilidades.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2423–2446, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDqq4qT7WtPhvYr/?lang=pt#:~:text=Os%20achados%20sugerem%20que%20o,garantir%20a%20sustentabilidade%20dessas%20medidas>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (orgs.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2021.
- BRASIL. **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: Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.
- BRASIL. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 05 jun. 2021.
- BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 18 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: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 01-26, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340905918_Educacao_a_Distancia_na_crise_COVID_-_19_um_relato_de_experiencia. Acesso em: 06 jun. 2021.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 24, n. 3, p. 573-593, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300573. Acesso em: 10 maio 2021.

DOSEA, Giselle Santana *et al.* Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9074>. Acesso em: 03 set. 2021.

FERNANDES, Stéfani Martins; HENN, Leonardo Guedes; KIST, Liane Batistela. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. 01-24, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1551>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, n. 4, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028>. Acesso em: 03 maio 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82465/48878>. Acesso em: 09 jun. 2021.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 01-27, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 12 jun. 2021.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

IPECE. **IPECE Conjuntura**: boletim da conjuntura econômica cearense - 1º trimestre. Fortaleza, CE: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, 2021. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2021/07/IPECE_CONJUNTURA_1_trim2021.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LAMEIRAS, Maria Andreia Parente; HECKSHER, Marcos Dantas. Indicadores mensais do mercado de trabalho. **Carta de Conjuntura**, n. 53, p. 1-8, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10874>. Acesso em: 08 out. 2021.

LIMA, Alisson Cunha *et al.* Desafios da aprendizagem remota por estudantes universitários no contexto da Covid-19. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 9, n. 0, p. 610-617, 2020. Disponível em:

<http://revistafacessa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/615/515>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MACEDO, Arthur Roquete de *et al.* Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000200002>. Acesso em: 10 maio 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. Educação e futuro ensino superior no Brasil. **Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, Madrid, n. 27, p. 201-215, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060946>>. Acesso em: 14 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

NERI, Marcelo. **Desigualdade de impactos trabalhistas na pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Desigualdade_de_Impactos_Trabalhistas_na_Pandemia_Marcelo-Neri_FGV-Social.pdf. Acesso em: 05 out.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom *et al.* (Orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016, p. 95-124.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002, v. 1, p. 31-42.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PEREIRA, Renata Martins da Silva *et al.* Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista Praxis, Volta Redonda**, v. 12, n. 1, p. 47-56, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3458/2703>. Acesso em: 09 out. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

ROSSI, George Bedinelli; SERRALVO, Francisco Antonio; JOÃO, Belmiro Nascimento. Análise de conteúdo. **Revista Brasileira de Marketing – Remark**, São Paulo, v. 13, n. 4, p.

39-48, set. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4717/471747342004.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SENRA, Vanessa Braz Costa; SILVA, Maria Silene da. A educação frente à pandemia de covid-19: atual conjuntura, limites e consequências. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 101771–101785, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22114/17659>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Ana Carolina de Araújo; QUADROS, Claudia Irene de; MARTINS, Juliane. A aprendizagem durante a pandemia: muito mais que pedras no caminho da educação superior. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 2, p. 156–168, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/175321>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383/8717>. Acesso em: 08 out. 2021.

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 407–423, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular 9/2020/PROGEP/REITORIA, de 27 de Março de 2020**. Fortaleza: UFC, 2020a. Disponível em: <https://progep.ufc.br/wp-content/uploads/2020/04/oficio-circular-92020.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC suspende atividades presenciais por 15 dias devido à pandemia de coronavírus**. Fortaleza: UFC, 2020b. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2020/14408-ufc-suspende-atividades-presenciais-por-15-dias-devido-a-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 24 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Reitoria. **Resolução nº 03/CEPE, de 02 de Julho de 2020**. Fortaleza: UFC, 2020c. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2020/07/resolucao-03-cepe-2020-ppe.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Formação para Apoio e Acompanhamento das Atividades Educativas em Tempos de Pandemia de Covid-19**. Fortaleza: UFC, 2020d. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2020/06/anexo-1-acoes-formativas.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Processo seletivo de inclusão digital inscreve até 21 de junho; 6 mil chips de Internet móvel serão distribuídos.** Fortaleza: UFC, 2020e. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/14721-processo-seletivo-de-inclusao-digital-inscreve-ate-21-de-junho-6-mil-chips-de-internet-movel-serao-distribuidos>. Acesso em: 25 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Assistência estudantil: edital de inclusão digital prevê auxílio financeiro para 1.800 alunos comprarem computador ou tablet.** Fortaleza: UFC, 2020f. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/14877-assistencia-estudantil-edital-de-inclusao-digital-preve-auxilio-financeiro-para-1-800-alunos-comprarem-computador-ou-tablet>. Acesso em: 25 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Nova portaria regulamenta atividades da UFC até 9 de agosto, no contexto da pandemia de covid-19.** Fortaleza: UFC, 2020g. Disponível em: <https://ufcinfra.ufc.br/pt/nova-portaria-mantem-suspensao-das-atividades-academicas-presenciais-confira-o-documento/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

UNESCO. **Atualizações da UNESCO sobre a resposta do Setor de Educação à COVID-19 na América Latina e no Caribe.** Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/atualizacoes-da-unesco-resposta-do-setor-educacao-covid-19-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

UNESCO. **Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à COVID-19.** Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>. Acesso em: 07 jun. 2021.

VILLARREYES, Susana Soledad Chinchay *et al.* Perspectivas de la Educación Superior en los Entornos Virtuales en Perú. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, p. 219-228, 2021. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/d9193f0e3f655cd9e5f9b89f92840735/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>. Acesso em: 17 jul. 2021.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Parte I

*Perfil***1. Qual o seu gênero?**

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder

2. Qual a sua idade?

3. Qual seu estado civil?

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

4. Com quem você reside?

5. Número de pessoas que residem em sua residência, incluindo você.

6. Você tem filhos(as)?

- Sim
- Não

Se a sua resposta anterior foi SIM, informe a(s) idade(s) e a quantidade de filho(s).

7. Informe a cidade que reside.

8. Você trabalha?

- Sim
- Não

Se a sua resposta anterior foi SIM, informe se o trabalho é remoto ou presencial e quantas horas você trabalha por dia.

9. Você está cursando qual semestre do curso de Secretariado Executivo (período 2021.1)?

10. Em quantas disciplinas você está matriculado(a)?

Parte II

I) Verificar a estrutura física e equipamentos disponíveis aos estudantes durante o ensino remoto emergencial.

11. Você tem acesso à internet em casa?

- Sim, tenho acesso à internet banda larga
- Sim, tenho acesso à internet móvel (3G/4G)
- Sim, tenho acesso à internet banda larga e móvel
- Não tenho acesso à internet em casa

12. Como você classifica a qualidade da sua conexão de internet?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

13. Quais equipamentos você dispõe para acompanhar as aulas e atividades remotas?

- Computador de mesa
- Notebook
- Smartphone
- Tablet
- Outros: _____

14. Os equipamentos que você dispõe para uso no desenvolvimento das atividades remotas são de uso individual ou compartilhado?

- Individual
- Compartilhado

15. Você dispõe de um ambiente/espço em casa onde possa participar das aulas remotas sem interrupções (quarto individual ou escritório)?

- Sim
- Não

16. Avalie seu ambiente de estudos em casa em relação às seguintes categorias:

- Privacidade: Ótimo Bom Ruim Regular Péssimo
- Iluminação: Ótimo Bom Ruim Regular Péssimo
- Acústica: Ótimo Bom Ruim Regular Péssimo
- Ventilação: Ótimo Bom Ruim Regular Péssimo

II) Identificar as principais mudanças na vida acadêmica dos estudantes ocorridas em razão da pandemia da SARS-CoV-2, durante o período de ensino remoto emergencial.

17. Durante o ensino remoto emergencial, em comparação com a modalidade presencial, você está cursando:

- Mais disciplinas do que o usual
- Menos disciplinas do que o usual

A mesma quantidade de disciplinas

18. Durante o período de ensino remoto, você trancou e/ou suprimiu alguma disciplina? Se sim, especifique quantas foram e explique o que motivou a decisão. Separar a questão

19. Comparado com o ensino presencial, como está o seu desempenho acadêmico durante o ensino remoto?

20. Em comparação à modalidade presencial, avalie se os seguintes aspectos sofreram alguma alteração após a adoção da modalidade remota:

Concentração nas aulas Melhorou Piorou Não mudou

Engajamento e participação nas disciplinas Melhorou Piorou Não mudou

Interação com o professor Melhorou Piorou Não mudou

Interação com os colegas de sala Melhorou Piorou Não mudou

Aprendizagem Melhorou Piorou Não mudou

21. De modo geral, como você avalia a sua dedicação aos estudos durante o ensino remoto emergencial? Está maior, menor ou igual à dedicação durante às aulas presenciais? Explique.

III) Compreender como os discentes avaliam o ensino remoto emergencial durante a pandemia da SARS-CoV-2.

22. Como você julga sua adaptação ao ensino remoto?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

Péssima

23. Você considera o ensino remoto:

- Igual ao presencial
- Melhor do que o presencial
- Pior do que o presencial

24. Você se sente sobrecarregado no ensino remoto?

- Sim
- Não
- Não sei

25. Você acha que esse período de ensino remoto vai influenciar, de alguma maneira, a sua formação acadêmica?

26. Na sua visão, quais os principais aspectos positivos do ensino remoto?

27. Na sua visão, quais os principais aspectos negativo do ensino remoto?
