

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

teoria & prática

Vol. 24 | N° 2 | 2021

ISSN digital 1982-1654
ISSN impresso 1516-084X



Páginas 77-91

Marcelo Agenor Espíndola

Faculdade de Nova Serrana

magenore@yahoo.com.br

Frederico César Mafra Pereira

Universidade Federal de Minas Gerais

professorfrederico@yahoo.com.br



PORTO ALEGRE

RIO GRANDE DO SUL

BRASIL

Recebido em: maio de 2021

Aprovado em: agosto de 2021

Avaliação da Modalidade Remota de Ensino: uma percepção a partir dos discentes do ensino superior.

Evaluation of Remote Teaching Modality: a perception from higher education students.

Resumo

Este artigo teve como objetivo avaliar a modalidade de ensino remoto a partir da percepção de discentes do ensino superior. Para esta proposta, o estudo se sustentou em uma pesquisa descritiva de caráter quantitativo. Os dados foram coletados durante o período do retorno das aulas presenciais, via Google Forms, e analisados por meio da estatística descritiva. Os resultados apresentaram que o ensino remoto, mesmo surgindo como alternativa de manutenção do plano de ensino em períodos de isolamento social, não substitui a modalidade presencial na preferência dos discentes. Apesar da instituição pesquisada se posicionar a favor da modalidade presencial, tal preferência por parte dos discentes ultrapassa os critérios mercadológicos e avança para as dimensões sociais desses. Ressalta-se ainda que o modelo remoto trouxe reflexos ao modelo presencial, emergindo a necessidade de adoção de novas ferramentas digitais e metodologias no ambiente presencial de ensino.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Ensino Presencial. Ensino Superior. Discentes.

Abstract

This article aimed to evaluate a remote teaching modality from the perception of higher education students. For this proposal, the study was based on a quantitative descriptive research. The data were collected during the return period of the face-to-face classes, via Google Forms, and dissipated through descriptive statistics. The results that dissipate remote education, even appearing as an alternative for maintaining the teaching plan in periods of social isolation, do not replace the face-to-face modality in the preference of students. Although the research institution is in favor of the face-to-face modality, such preference on the part of the students goes beyond the marketing criteria and advances to these social dimensions. It is also noteworthy that the remote model brought reflections to the face-to-face model, emerging the need to adopt new digital tools and methodologies in the face-to-face teaching environment.

Keywords: Remote Teaching. Classroom teaching. University education. Students.

1. Introdução

A partir do surto da pandemia da COVID-19, evidenciado em março de 2020, diversas mudanças ocorreram no cenário econômico-social. No viés econômico, inúmeras empresas interromperam as suas operações e diversas outras, por sua vez, tiveram que encerrar totalmente as suas atividades, gerando um aumento na taxa de desemprego, comprometendo a redução do consumo e o aumento da inadimplência, contribuindo para grandes impactos no Produto Interno Bruto (PIB) dos países afetados. Já na esfera social, o isolamento social interrompeu convívios, trabalhos, compromissos e até lazeres (ESPÍNDOLA; MAFRA PEREIRA, 2020).

Convergindo para o ambiente educacional foi possível também identificar consideráveis impactos. Já em abril de 2020, 90% das atividades escolares presenciais em todo o território mundial já haviam sido suspensas (ARRUDA, 2020). No mesmo período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), divulgou dados informando que a pandemia havia afetado 22 países em 03 continentes, comprometendo a vida escolar de 300 milhões de alunos (BARRETO; ROCHA, 2020).

No Brasil não foi diferente. As aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional. Logo após esta decisão a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) agiu rapidamente e solicitou ao Ministério da Educação (MEC) a implantação de aulas pela modalidade a distância por meio das plataformas digitais, como uma alternativa de substituição das presenciais (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020). O MEC atendeu às solicitações e regulamentou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por 30 dias ou enquanto permanesse o surto pandêmico (BRASIL, 2020). A partir de então, a maioria das instituições de ensino superior em todo o país passaram a adotar a modalidade de aulas à distância por meio de recursos tecnológicos a fim de não comprometerem o calendário letivo (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020).

A partir deste cenário ganha destaque o ambiente remoto de aprendizagem. As instituições que já possuíam a modalidade híbrida de ensino, convergiram rapidamente todas as suas aulas presenciais para a modalidade à distância (ambiente virtual). Já as demais instituições tiveram que se adaptar rapidamente e buscar alternativas remotas de ensino, por meio de plataformas digitais (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020, GUSSO et al., 2020). Neste ambiente mutável emergiram algumas reflexões: As instituições estavam realmente preparadas para a modalidade de ensino? Os professores estavam

preparados e qualificados para prestarem um serviço de qualidade? Os alunos estariam conseguindo acompanhar e desenvolver as competências prescritas no Plano Pedagógico do Curso (PPC)?

Na busca de possíveis respostas, este artigo assumiu o objetivo de avaliar a modalidade de ensino remoto a partir da percepção de discentes do ensino superior. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva de caráter quantitativo, envolvendo como unidade de análise uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, em Minas Gerais, e como unidades de observação os discentes atuantes nos cursos de graduação, do eixo de gestão, da respectiva instituição. Como técnica de coleta de dados aplicou-se um questionário semiestruturado, via Google Forms e como técnica de análise dos dados aplicou-se a estatística descritiva.

Este estudo se justifica por suprir lacunas científicas e práticas. Por se tratar de uma temática recente e relativamente nova, pesquisas nas bases científicas Spell e Scielo, realizadas em março de 2021, evidenciaram poucas referências para o mesmo objeto deste estudo, revelando a importância acadêmica desta pesquisa. O estudo também favorece reflexões acerca do tema, permitindo ao leitor uma ampla compreensão entre a teoria e a prática. Também se sustenta por contribuir, para a unidade de análise do estudo, reflexões acerca do método de ensino aplicado bem como avaliar desafios e possibilidades.

Este artigo está organizado em cinco seções: a primeira corresponde a esta introdução; a segunda, terceira e quarta envolvem toda a dimensão teórica deste estudo; a quinta envolve a metodologia utilizada para atender aos objetivos propostos; a sexta contempla a apresentação e a discussão dos resultados e por fim as considerações finais, seguida das referências utilizadas.

2. Os impactos da pandemia da Covid-19 na educação brasileira

Após a rápida disseminação do novo coronavírus, Sars-Cov-2, causador da doença COVID-19, os países afetados interromperam as atividades escolares presenciais, a fim de evitar aglomerações. Dados da UNESCO revelaram que em abril de 2020, 90% dos estudantes do território mundial foram atingidos pelo interrompimento das aulas presenciais, representando um número em torno de 1,7 bilhão de alunos (UNESCO, 2020).

Na mesma linha, o MEC, sustentado pelas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), orientou os Estados para que suspendessem as atividades presenciais escolares em todo o país

(BARRETO; ROCHA, 2020). Estas ações motivaram a promulgação de legislações que previam a orientação educacional, inclusive, uma portaria que contemplava a substituição das aulas presenciais por meio de plataformas digitais a fim de não comprometer o

processo formativo e o calendário acadêmico. Barreto e Rocha (2020, p. 05) expressam uma breve síntese dessas ações legais

Tabela 1 – Legislação Covid-19 - Educação

Portaria nº 343, de 17.3.2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
Conselho Nacional de Educação – 20. 03. 2020	Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia do COVID-19.
Conselho Nacional de Educação – 28. 04. 2020	CNE aprova Diretrizes para escolas durante a pandemia. O documento apresenta orientações e sugestões para a educação básica e ensino superior.

Fonte: Adaptado de Barreto e Rocha (2020, p. 05).

A partir dos decretos e portarias supracitados, emergiu com maior potencial as aulas com base nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Novas necessidades contribuíram diretamente para que as instituições de ensino, bem como docentes, discentes e demais atores envolvidos, readequassem os seus métodos de trabalho para uma modalidade de ensino a distância, por meio de plataformas digitais. A partir deste cenário Sobral (2020) elenca algumas reflexões: Os envolvidos desta nova realidade educacional estão preparados? As instituições treinaram os docentes e alunos para o uso das plataformas digitais de forma segura? As instituições fizeram investimentos em segurança tecnológica?

Vale ressaltar que no cenário do ensino público, as dificuldades e desafios se revelaram ainda maiores: de acordo com Viana Braz (2020) a pandemia de COVID 19 trouxe à tona os efeitos colaterais de um desinvestimento em ciência e tecnologia e o descaso com a educação brasileira. Neste novo contexto surgiu entre o corpo docente um primeiro desafio. Avelino e Mendes (2020) afirmam que muitos professores, acostumados com o modelo presencial de ensino, não possuíam qualificação necessária para promoverem aulas no ambiente virtual. Esta carência metodológica gerou impactos tanto no planejamento quanto na aplicação das aulas nesta modalidade, comprometendo consequentemente a formação e a qualidade do ensino. Silva, Bernardo e Oliveira (2014) já sustentavam que a formação dos docentes é fundamental para a condução das aulas no ambiente virtual, evitando assim possíveis evasões no corpo discente.

Na dimensão discente emergiu um outro desafio. Mesmo com uma sociedade conectada e integrada a novas tecnologias, muitos alunos no Brasil ainda não possuem acesso à Internet ou mesmo equipamentos digitais que favoreçam o acompanhamento das aulas por meio das plataformas digitais (ESPÍNDOLA; MAFRA PEREIRA, 2020). E para muitos alunos, o único equipamento digital para o acompanhamento das aulas é o aparelho celular (SANTOS, 2020). Dados do IBGE (2020) também sustentam esta realidade revelando que 98,7% dos estudantes do ensino superior utilizam este recurso para acesso à Internet. O ambiente doméstico também é um complicador, visto que, por vezes, não favorece para o aprendizado, devido ao excesso de ruídos e baixa iluminação (AVELINO; MENDES, 2020).

No viés institucional identificaram-se diversos movimentos administrativos e pedagógicos no sentido de manutenção das aulas por meio da adoção de plataformas digitais, bem como a recomposição curricular a fim de não comprometer o processo formativo discente (ARRUDA, 2020). Vale ressaltar também que muitas instituições não estavam preparadas para este novo cenário, seja no âmbito digital ou pedagógico, desencadeando por vezes a insatisfação do corpo docente e corpo discente.

Portanto, evidencia-se que todo o corpo docente, discente e institucional sofreu notáveis impactos com a pandemia da COVID-19. Novos métodos de trabalho tiveram que ser adotados a fim de dar continuidade ao processo educacional e garantir o ano letivo. Todo este ambiente altamente mutável remete a algumas reflexões: Como será a educação no Brasil pós-Covid-19? Quais serão os novos métodos de trabalho? As

Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA's) serão reavaliadas e difundidas? Os professores estarão mais preparados? Qual será o comportamento dos alunos? Aceitarão as incansáveis aulas expositivas e por vezes improdutivas? Certo é que todo este cenário tem favorecido para o aprendizado coletivo e institucional, ratificando até mesmo o caráter social das escolas, na vida dos docentes e discentes (AVELINO; MENDES, 2020).

3. A caracterização entre Educação a Distância (EaD) e Educação Remota

A partir da suspensão das atividades escolares presenciais, inúmeras instituições migraram rapidamente as aulas do sistema metodológico presencial tradicional para o ambiente à distância, intermediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Com essa ampla utilização dos recursos digitais no desenvolvimento das aulas, vale elencar alguns apontamentos necessários referentes à Educação à Distância (EaD) e educação remota, conceitos que têm gerado muitas dúvidas, sobretudo entre os envolvidos (ARRUDA, 2020).

Almeida (2003) sustenta que na modalidade de Educação à Distância o professor normalmente elabora o material, integrado a um tutor que fará uma primeira intermediação ao aluno. Neste ambiente o professor não possui uma presença constante junto aos discentes, assumindo um papel de orientador e realizando um acompanhamento mais próximo ao aluno somente em determinados períodos. Por outro lado, os alunos possuem flexibilidade de assistir as aulas em qualquer horário, desde que respeitando os prazos estabelecidos para as unidades curriculares.

Na mesma linha, já em 25 de maio de 2017, o Decreto nº 9.057 estabeleceu no artigo 1º o seguinte conceito para a Educação à Distância:

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

Conforme pode ser observado no Decreto supracitado, a proposta ratificou a dimensão sustentada por Almeida (2003) ao caracterizar a modalidade à distância num ambiente em que alunos e professores possuem flexibilidade de desenvolverem as atividades propostas de acordo com a disponibilidade de tempo.

Arruda (2020) e Hodges et al. (2020) afirmam que a partir da suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional, diversas instituições imediatamente passaram a ministrar aulas por meio de plataformas digitais, porém, o que se percebeu é que, na verdade, não necessariamente adotaram o sistema de Educação à Distância, mas sim o sistema de Educação Remota por meio de aulas online e em tempo real, geralmente no mesmo horário previsto das aulas presenciais.

Arruda (2020) apresenta uma breve definição da modalidade remota de ensino:

Neste formato, as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de webconferências, as chamadas *lives*, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 262)

A tabela a seguir apresenta uma síntese contemplando as principais diferenças entre Educação à Distância e Educação Remota

Tabela 2 – Diferenças entre Educação a Distância e Educação Remota

Educação à Distância (EaD)	Educação Remota
As aulas são gravadas e ficam no sistema	Aulas com professores online e em tempo real no horário da aula presencial
Um tutor tira as suas dúvidas	Interações com professores através de ferramentas digitais mesmo após a aula remota
Aulas com conteúdos padronizados	Material exclusivo feito por docentes da disciplina
O calendário acadêmico é único	Calendário próprio e que segue o planejamento do semestre desde o início das aulas presenciais
Testes e avaliações seguem padrões	Avaliações e testes desenvolvidos pelo seu professor, voltados para a turma
Aulas padronizadas em todos os cursos	Materiais dinâmicos e personalizados, desenvolvidos pelos professores para a disciplina

Fonte: Adaptado de Rede de Ensino JK (2020).

É possível perceber que a Educação Remota possui um caráter mais dinâmico, interativo e personalizado, enquanto na modalidade à distância observa-se um perfil mais padronizado de ensino com aulas gravadas, permitindo aos envolvidos uma flexibilidade de horário na participação das aulas e atividades, e conteúdos e avaliações bem normatizados.

Após identificar as principais diferenças envolvendo as modalidades de ensino analisadas nesta seção, torna-se ainda mais evidente os benefícios de implantação da Educação Remota, principalmente quanto ao aspecto interativo, exercendo um importante papel, sobretudo no período de isolamento social.

4. Educação Remota aplicada ao ensino superior

A aplicação da modalidade remota no ensino superior tem sido amplamente utilizada pelas instituições públicas e privadas. Arruda (2020) afirma que no ensino superior a resistência à implantação das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem é menor e que

esta baixa objeção se justifica por se tratarem de pessoas adultas e que não se encontram em processo de formação inicial, no qual necessitam de interação social.

Outro facilitador é que no Brasil há um número relativamente baixo de pessoas que estão cursando o ensino superior e que não possuem acesso à Internet. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelavam que já em 2018, apenas 5% dos jovens das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país não possuíam acesso à Internet, na região Nordeste este número era de 14% e na região Norte de 19%. Este cenário apresentou-se, de certa maneira, satisfatório, favorecendo a um rápido movimento de migração do ensino presencial ao remoto nas diversas intuições de ensino superior do país.

Arruda (2020) ainda fez um recorte com base em dados da QS World Rankings – Top Universities apresentando o cenário da Educação Remota em diversas instituições de ensino superior no Brasil e também em outros países afetados pela pandemia da COVID-19:

Tabela 3 – Implantação das Aulas Remotas

Universidade	País	Quantidade de Alunos de Graduação	Início das Aulas Remotas
Universidade de Bristol	Reino Unido	23.139	23 de Março
Universidade de Lisboa	Portugal	47.884	12 de Março
Universidade do Estado de Michigan	Estados Unidos	44.598	11 de Março
Freie Universidade de Berlim	Alemanha	34.425	20 de Abril
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Brasil	27.814	24 de Março
Universidade de São Paulo (USP)	Brasil	66.214	24 de Março
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Brasil	60.655	24 de Agosto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Brasil	52.995	19 de Agosto
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Brasil	50.531	03 de Agosto

Fonte: Adaptado de Arruda (2020, p. 267).

A partir dos dados apresentados na tabela 3 percebe-se que algumas instituições de ensino superior, já em março de 2020 (período do surto da pandemia) adotaram as atividades de Ensino Remoto. Outras instituições como UFRJ, UFRGS e UFMG adotaram a nova metodologia somente a partir do mês de agosto, após todo um processo de readequação estrutural no sentido de atenderem docentes e discentes de forma satisfatória. Na referida instituição

de análise desta pesquisa as aulas remotas seguiram também a mesma linha. Somente após um processo de readequação a instituição acolheu a nova metodologia, implantada em 06 de maio de 2020.

Os desafios da educação remota no ensino superior ainda foram ampliados. Estudo de Amaral e Polydoro (2020), realizado nos cursos de graduação da Universidade de Campinas (UNICAMP) em São Paulo, elencaram a necessidade do desenvolvimento de

competências digitais, sobretudo pelo corpo docente da instituição, o papel dos professores no novo processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de apoio institucional. Dados revelados pelo Observatório de Inovação Educativa da Universidad Tecnológica de Monterrey, em pesquisa envolvendo mais de 800 professores universitários da América Latina, mostram que, a cada 4 professores entrevistados, 3 não se sentiam preparados para a implantação de ferramentas digitais no ambiente remoto de ensino (ARIAS et al., 2020). Hodges et al. (2020) ainda afirmam que muitas instituições de ensino superior fizeram a migração para a modalidade remota de ensino de forma rápida, emergencial e não planejada, ignorando processos pedagógicos e tecnológicos, desconsiderando a realidade de alunos e professores e não oferecendo recursos tecnológicos aos envolvidos.

Mesmo diante dos desafios apresentados, a modalidade de Ensino Remoto, sobretudo no ensino superior, tem se revelado essencial, especialmente no período de pandemia da Covid-19. Andrade Carneiro et. al. (2020) ainda afirmam que há uma grande expectativa que a modalidade remota de ensino se torne cada vez mais relevante, seja por questões de readaptação ao período pós-Covid-19 ou mesmo para atender novas demandas educacionais tecnológicas. Porém, ainda há mais desafios práticos a serem superados, além de avanços nos estudos associados a essa temática. Bao (2020) e Toquero (2020) sustentam que os estudos sobre os impactos da COVID-19 no ambiente educacional precisam ser ampliados. Crawford et.al. (2020) além de corroborarem esta proposta, ainda sustentam a necessidade da ação colaborativa de todo o mundo em relação às melhores práticas implantadas na modalidade remota de ensino.

5. Procedimentos Metodológicos

Como proposta de atendimento aos objetivos desta pesquisa o método se estruturou como um estudo de natureza descritiva e caráter quantitativo. Optou-se pela natureza descritiva por favorecer a coleta de dados e informações de um determinado problema que se pretende analisar, conforme sustentado por Collis e Hussey (2005). Quanto ao caráter, adotou-se o modelo quantitativo por permitir uma “análise numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população ao estudar uma amostra dela” (CRESWELL, 2007, p. 161).

Como unidade de análise, envolveu-se uma IES privada, em Minas Gerais, que aplicou a metodologia de ensino remoto nos cursos de graduação, durante o

período da pandemia da COVID-19, enquanto as aulas presenciais estavam suspensas. Como unidades de observação, envolveu-se os todos discentes atuantes nos cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis, em função de acessibilidade, e que tiveram experiência na modalidade remota de ensino adotada pela instituição (3º, 5º e 7º períodos). Neste sentido não foram envolvidos discentes dos primeiros períodos. Para os cursos em análise, identificou-se um quantitativo de 209 discentes. Como amostra final, obteve-se o retorno de 144 discentes, garantindo assim 4,57% de margem de erro e 95% de nível de confiança na pesquisa.

Para a coleta de dados aplicou-se um questionário estruturado contendo 10 questões abordando assuntos como adaptação dos alunos, treinamento, qualidade de conexão de Internet, infraestrutura, aprendizado, preferências de metodologia e tendências. Este questionário foi desenvolvido a partir do trabalho de Espíndola e Mafra Pereira (2020), ajustado ao formato quantitativo e com contribuições do referencial teórico deste trabalho, sendo disponibilizado por meio do Google Forms e aplicado em sala de aula no período de 23 de fevereiro a 09 de março de 2021. Vale ressaltar que durante o período de coleta dos dados, as aulas na instituição estavam acontecendo na modalidade presencial de ensino, conforme flexibilização prescrita por Decreto municipal. O link de acesso ao questionário foi disponibilizado em sala de aula. Como técnica de análise dos dados, após a coleta e organização das informações, aplicou-se a estatística descritiva (BABBE, 2003). Na proposta da análise dos dados contemplou-se a frequência, o percentual dos dados e a média aritmética simples das avaliações.

6. Apresentação e discussão dos resultados

Para a coleta de dados junto aos alunos aplicou-se um questionário estruturado contendo 10 questões, sendo as questões de 01 a 07 avaliadas por meio de uma escala do ‘tipo Likert’ de 5 pontos (LIKERT, 1932; SILVA; COSTA, 2014), variando entre os graus de 1 a 5, sendo o grau 1 = “discordo totalmente”, grau 2 = “discordo parcialmente”, grau 3 = “nem discordo, nem concordo”, grau 4 = “concordo parcialmente” e por fim o grau 5 = “concordo totalmente”, a partir das afirmações contempladas.

Para as questões de 8 a 10, a avaliação da percepção dos discentes ocorreu por meio de alternativas de múltipla escolha, a partir das questões elencadas. Em relação aos envolvidos na pesquisa a tabela 4 apresenta a distribuição dos discentes conforme curso e período

Tabela 4 – Discentes envolvidos na pesquisa

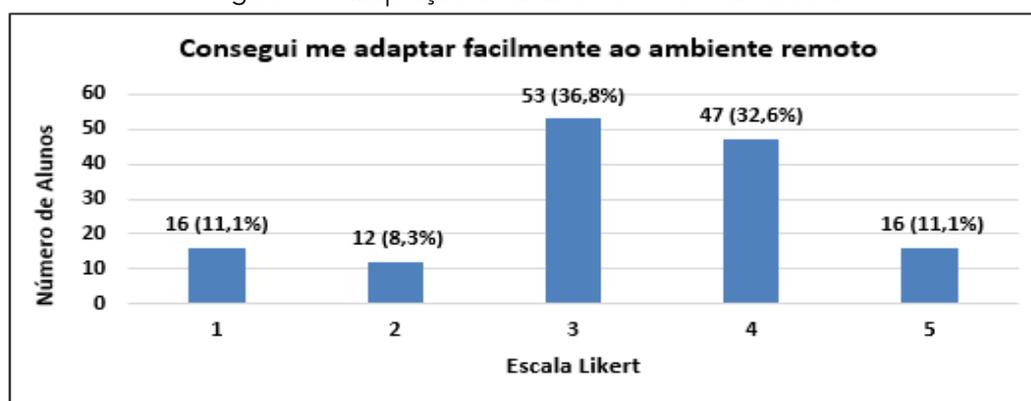
Curso	Período	Alunos Matriculados	Participaram da pesquisa
Administração	1º	24	0
	3º	22	22
	5º	17	16
	7ª	25	28
Subtotal Administração		91	66
Ciências Contábeis	1º	29	0
	3º	33	31
	5º	29	25
	7ª	27	22
Subtotal Ciências Contábeis		118	78
Total Geral (Administração + Ciências Contábeis)		209	144

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ratifica-se que os discentes dos primeiros períodos não foram envolvidos na pesquisa por não terem vivenciado a experiência da modalidade remota de ensino adotada pela instituição. Neste sentido, abrangeu-se 156 discentes que tiveram a experiência remota de ensino, tendo a amostra final da pesquisa contemplado 144 discentes (92,3%).

Como primeira afirmativa buscou-se avaliar se os alunos conseguiram se adaptar facilmente ao modelo remoto de ensino.

Figura 1 – Adaptação ao ambiente remoto de ensino



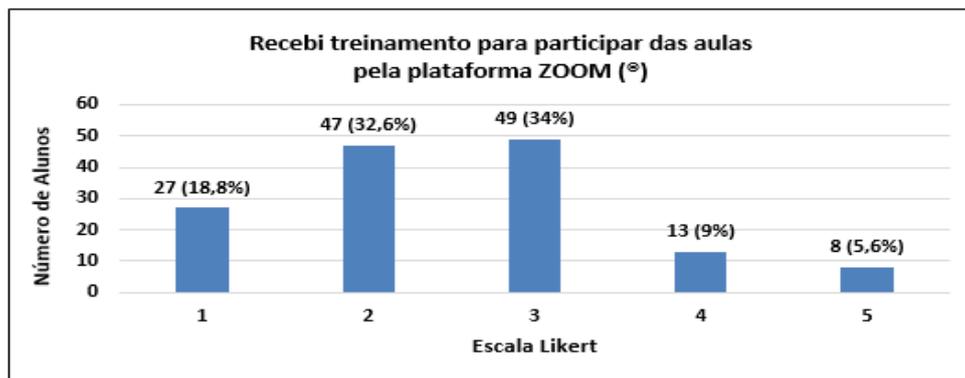
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A maioria dos discentes evidenciou conformidade de avaliação para os níveis 3 e 4, totalizando 100 discentes (69,4%). A seguir identificou-se adaptação 1 e 5, ambos com 16 discentes, totalizando (22,2%) e por fim 12 discentes avaliaram a adaptação como nível 2 (8,3%). Convergindo para a dimensão integral dos dados, obteve-se nota média aritmética simples (somatório das notas em todos os quesitos dividido pelo número de respondentes) de 3,23 para este

quesito. Esses resultados revelam que a adaptação dos discentes ao novo ambiente de ensino ocorreu de forma mediana para positiva.

A seguir avaliou-se se os discentes receberam treinamento para participar das aulas pela plataforma ZOOM® (utilizada pela instituição para realização das aulas no modelo remoto).

Figura 2 – Treinamento na plataforma ZOOM®



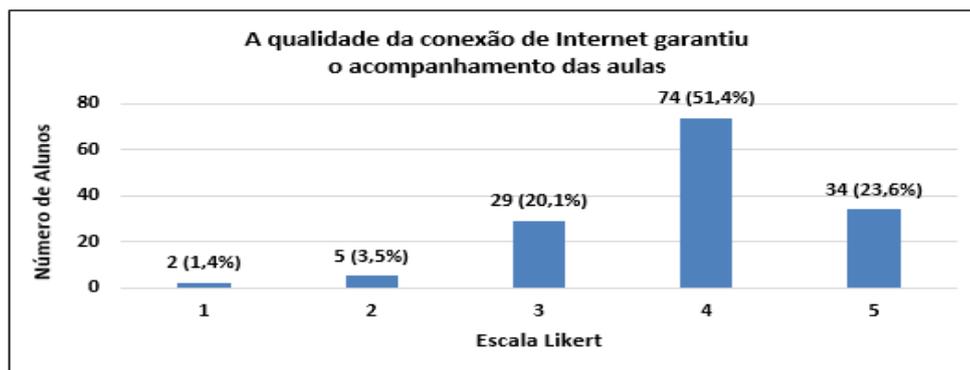
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A maioria dos discentes manifestou nível de concordância entre 2 e 3, totalizando 96 discentes (66,6%). Na dimensão total a nota média aritmética simples atingiu apenas 2,5 da escala Likert. Esta realidade ratifica os estudos de Amaral e Polydoro (2020) e Hodges et. al. (2020) ao sustentar a necessidade do desenvolvimento das competências

digitais, além do apoio institucional para a modalidade remota de ensino.

A próxima afirmativa buscou avaliar se a qualidade da conexão de Internet foi o suficiente para garantir o acompanhamento das aulas.

Figura 3 – Qualidade de conexão da Internet



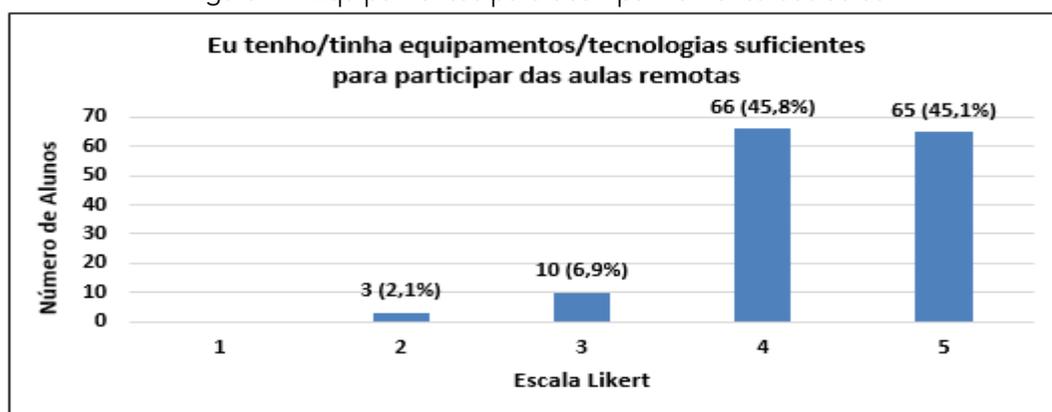
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A maioria dos discentes (103) avaliou esta alternativa como 4 e/ou 5 pontos, sendo a nota média aritmética simples geral de 3,92 pontos. Esses dados revelam que, de forma em geral, a qualidade de conexão atingiu níveis satisfatórios, permitindo ao discente a oportunidade de acompanhamento das aulas remotas. Esses resultados sustentam, inclusive, os

dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018 no qual evidenciou-se que a maioria dos estudantes do ensino superior possuíam acesso à Internet, caracterizando-a como um facilitador para a implantação do modelo remoto de ensino.

Ainda no viés associado à infraestrutura avaliou-se se os alunos teriam equipamentos suficientes para participar das aulas remotas.

Figura 4 – Equipamentos para acompanhamento das aulas

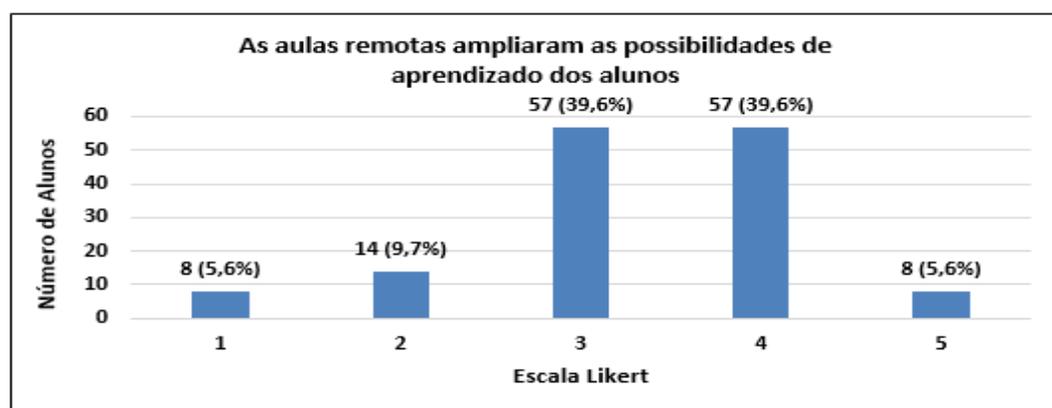


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para 131 discentes (90,9%) os equipamentos e tecnologias eram suficientes para participar das aulas remotas. Para 10 discentes, o nível de satisfação foi de 3 pontos e apenas para três discentes a avaliação foi de 2 pontos. Em linhas gerais, atingiu-se uma nota média aritmética simples de 4,34 nesta afirmativa.

Quanto à afirmativa do aprendizado, os discentes avaliaram se as aulas remotas ampliaram as possibilidades de aprendizado dos alunos em geral. Evidenciou-se equilíbrio entre as notas 3 e 4.

Figura 5 – Ampliação da possibilidade de aprendizado



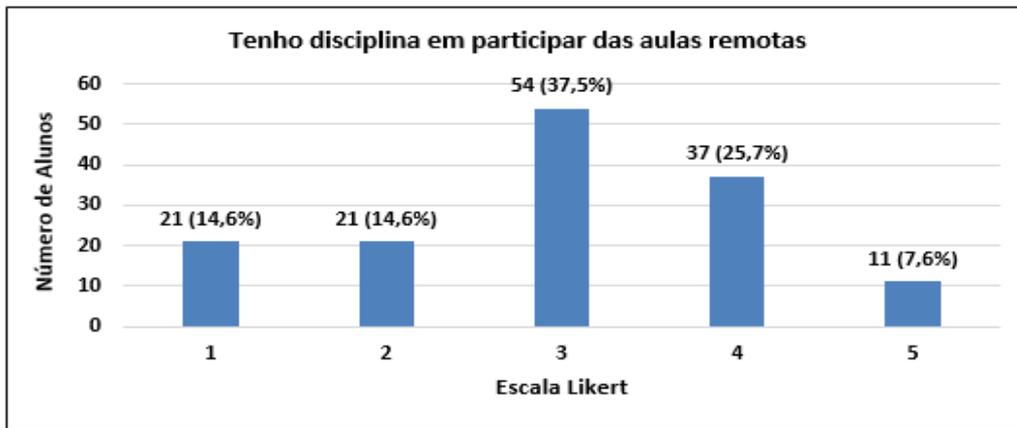
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para 114 discentes (79,2%) as aulas remotas ampliaram as possibilidades de aprendizado (notas 3 e 4). Em relação aos demais, 8 discentes avaliaram tal afirmativa com nota 1, 14 discentes avaliaram-na com nota 2 e 8 avaliaram-na como 5. Esses resultados traduziram uma nota média aritmética simples de 3,29,

revelando que o ensino remoto tem se mostrado satisfatório no sentido de ampliação de possibilidades de aprendizado, sobretudo no período da pandemia da Covid-19.

A seguir avaliou-se se os discentes tinham disciplina em participar das aulas remotas.

Figura 6 – Disciplina em participar das aulas remotas



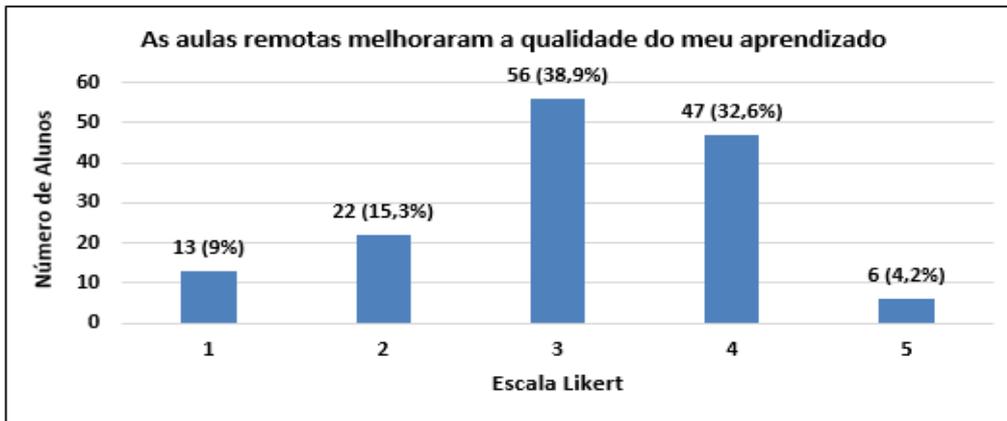
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A maioria dos discentes (54) avaliou a disciplina de participação nas aulas com uma nota 3 e apenas 11 discentes (7,6%) deram nota 5. No geral esta afirmativa obteve uma nota média aritmética simples de apenas 2,97, evidenciando que, por mais que o ensino remoto surja como uma metodologia alternativa de ensino, sobretudo no período de isolamento social, a disciplina

na participação das aulas remotas ainda não atinge níveis satisfatórios (na percepção dos alunos). Tal resultado pode estar associado também ao ambiente doméstico que muitas vezes torna-se um complicador, conforme sustentado por Avelino e Mendes (2020).

A próxima assertiva objetivou avaliar se as aulas remotas melhoraram a qualidade do aprendizado.

Figura 7 – Qualidade de aprendizado nas aulas remotas

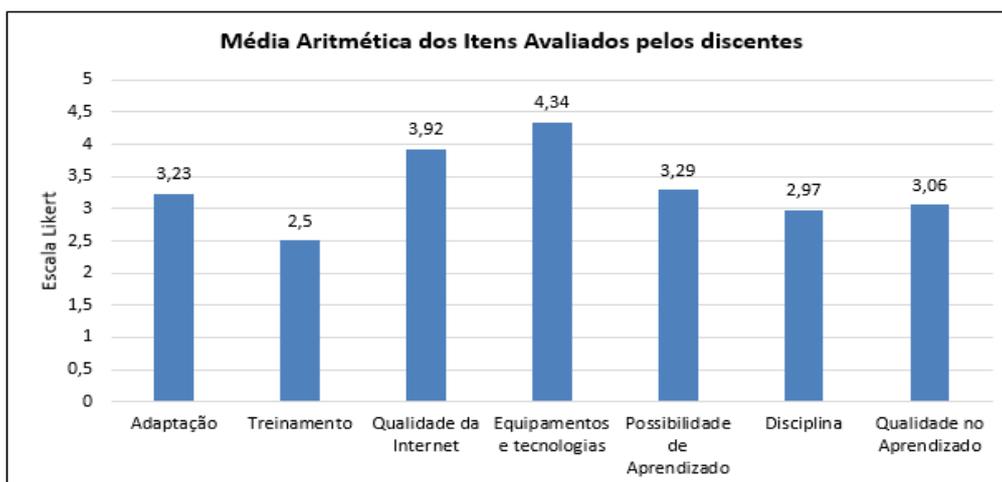


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para a maioria dos discentes (56) as aulas remotas melhoraram a qualidade do aprendizado (nota 3) e apenas 6 docentes evidenciaram nota de concordância máxima (nota 5), atingindo no geral uma nota média aritmética simples de 3,06%.

A figura a seguir apresenta as notas médias aritméticas simples das assertivas avaliadas pelos discentes (1 a 7)

Figura 8 – Média aritmética dos itens avaliados pelos discentes



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

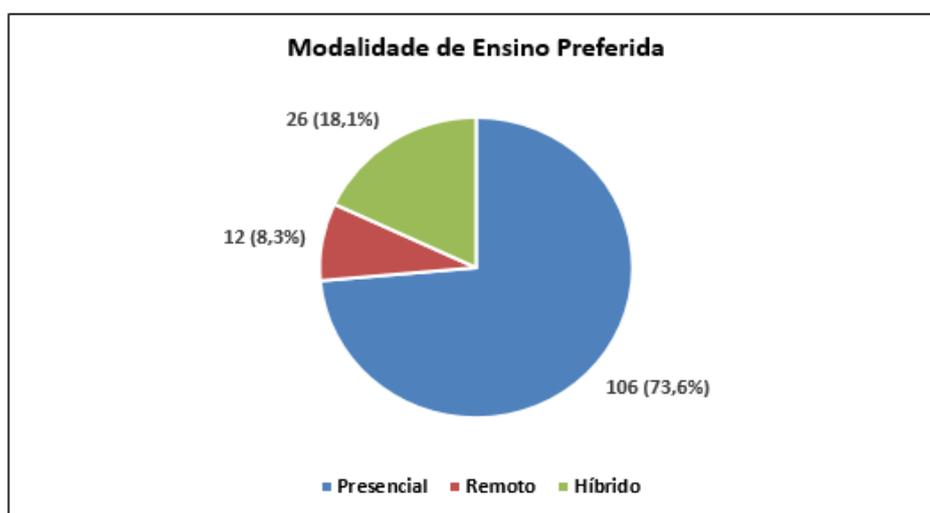
Percebe-se que a afirmativa referente aos treinamentos na plataforma ZOOM® foi a que obteve a menor média de avaliação (2,5). A proposta associada à disciplina na participação nas aulas remotas também obteve avaliação inferior a 3. Os itens que obtiveram as melhores avaliações foram os equipamentos e tecnologias e a qualidade de conexão da Internet, com médias gerais de 4,34 e 3,92, respectivamente.

Os resultados gerais das sete assertivas avaliadas revelam que mesmo o ensino remoto surgindo como

uma resposta (ou “alternativa”) aos períodos de isolamento social, ainda apresenta limitações e desafios a serem superados, atingindo, no geral, uma nota média aritmética simples de apenas 3,3 (soma das notas médias das 7 assertivas, dividida por 7).

Seguindo na análise das questões objetivas, buscou-se na questão 8 questionar aos discentes sobre a modalidade de ensino preferida.

Figura 9 – Modalidade de ensino preferida



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os resultados identificam a preferência da maioria dos discentes (106) para o modelo presencial de ensino, a qual pode ser explicada em função de estarem acostumados com tal modalidade, dado o

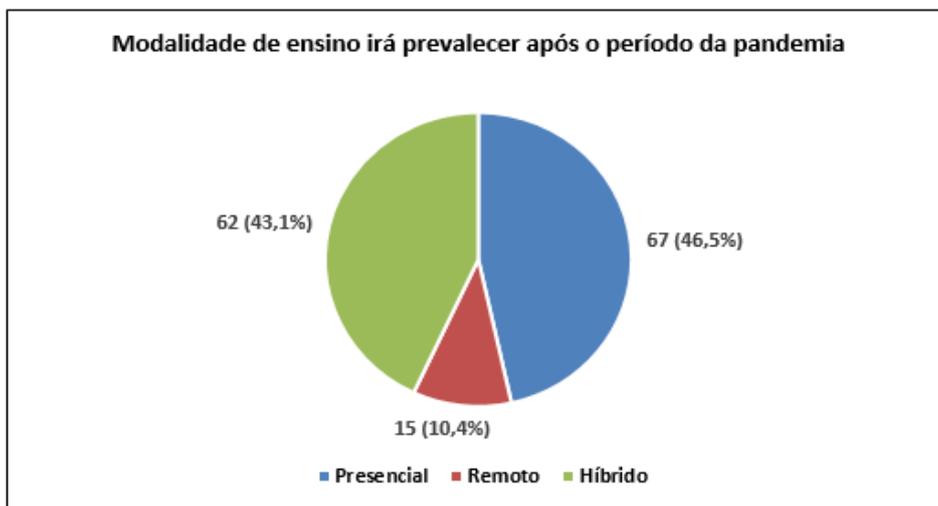
posicionamento institucional a favor desta modalidade junto ao mercado local. Por mais que o Ensino Remoto tenha se tornado cada vez mais evidente com suas potencialidades, na referida unidade de análise o

modelo presencial ainda traduz o desejo de 73,6% dos discentes envolvidos.

A seguir, questionou-se aos discentes sobre qual modalidade de ensino deverá permanecer após o

período da pandemia e novamente o ensino presencial mostrou a preferência do público entrevistado.

Figura 10 – Modalidade de ensino que irá prevalecer após o período da pandemia

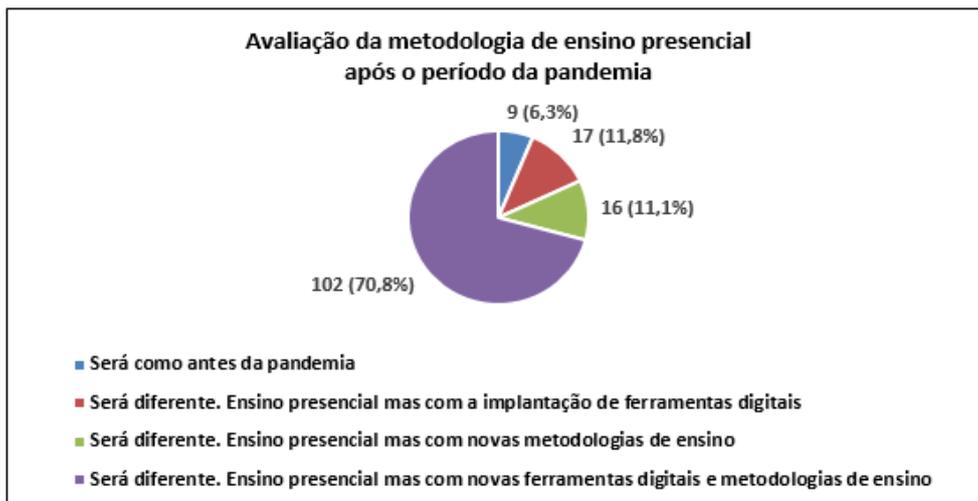


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Este resultado demonstra que, mesmo diante do potencial de aceitação da modalidade híbrida pelos discentes (43,1%), o modelo presencial deverá prevalecer, mesmo após o período de pandemia, para 67 dos discentes (46,5%) envolvidos. E o ambiente exclusivamente remoto deverá permanecer para somente 15 discentes avaliados (10,4%).

Por fim, questionou-se aos discentes como eles avaliam a metodologia de ensino presencial após o período da pandemia (considerando, no momento de realização da pesquisa, o retorno às aulas presenciais pela instituição foco deste trabalho).

Figura 11 – Avaliação da metodologia presencial pós-pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na percepção dos discentes, após o período de aulas remotas, a metodologia presencial não será mais a mesma. Para 102 discentes (70,8%) a metodologia

presencial deverá ser desenvolvida com novas ferramentas digitais e metodologias de ensino. Mesmo a instituição sustentando um posicionamento de

mercado a favor da modalidade presencial, tais resultados despertam um alerta aos docentes e gestores quanto à preparação e ao desenvolvimento das aulas, sobretudo no que se refere a novas metodologias de ensino e o uso de ferramentas digitais em sala de aula, a fim de tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, ratificando novamente a proposta já sustentada por Avelino e Mendes (2020).

7. Considerações finais

A proposta deste artigo consistiu em avaliar a modalidade de ensino remoto a partir da percepção de discentes do ensino superior, participantes dos cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis de uma IES privada, em Minas Gerais.

Identificou-se que, embora o ensino remoto tenha surgido como uma proposta “alternativa” ou “paliativa” de ensino, sobretudo no contexto de isolamento social, ainda contém alguns desafios a serem superados. Como primeira constatação, identificou-se que a adaptação à modalidade remota de ensino, por parte dos discentes, teve uma avaliação média geral de 3,23 (considerando uma escala de 1 a 5). Se por um lado esta nota pode estar associada ao hábito destes frequentarem somente a modalidade presencial na respectiva instituição, por outro não pode ser considerada desfavorável em função da falta de experiência à modalidade remota de ensino.

Quanto aos treinamentos na plataforma utilizada pela instituição (ZOOM®), identificou-se a avaliação média mais baixa neste quesito, evidenciando necessidades de maior apoio ao discente, talvez gerada a partir da rápida necessidade de readequação à nova modalidade. Já em relação aos recursos de infraestrutura dos alunos, envolvendo qualidade de conexão da Internet e equipamentos e tecnologias suficientes para participar das aulas remotas, foi possível identificar as avaliações médias mais positivas, de 3,92 e 4,34, respectivamente. Percebe-se que o aluno possui os recursos necessários para participar das aulas remotas, porém careceu de mais treinamentos na plataforma.

Quanto à disciplina dos discentes em participarem das aulas remotas, percebe-se que os mesmos se consideram regulares neste aspecto (conforme a nota média aritmética simples do quesito em 3 pontos). E sobre a melhoria da qualidade no aprendizado, novamente a nota foi média (3,06). Estas duas avaliações percebidas sustentam a importância da qualificação docente por parte da instituição de ensino, no sentido de promover aulas mais interativas e de fato

construtivas em termos de aprendizado. Tal desafio é complexo, mas foi claramente sinalizado nesta pesquisa, a partir da percepção dos próprios discentes.

Quanto às questões objetivas de múltipla escolha, verificou-se a preferência dos discentes pela modalidade de ensino presencial (70%), a opinião de que, no pós-pandemia, os modelos ‘presencial’ (46,5%) e ‘híbrido’ (43,1%) representarão as escolhas metodológicas das instituições de ensino, e não o ‘ensino remoto exclusivo’, sendo que o modelo “esperado” (e por que não dizer, “preferido”) pelos discentes o ‘presencial’, com uma nova abordagem quanto ao uso de metodologias de aprendizagem e de ferramentas digitais. Ou seja, mesmo não sendo o modelo preferido e esperado pelos discentes, o modelo de ensino remoto trouxe novidades e despertou o desejo pelo uso das tecnologias, adaptadas ao ensino presencial.

Assim, considera-se que, a partir dos resultados alcançados, este estudo cumpriu com os objetivos propostos, proporcionando reflexões acerca das modalidades de ensino, seus desafios e possibilidades de integração. Importante ressaltar que, por mais que a instituição foco deste trabalho sustente um posicionamento de mercado favorável às aulas presenciais, tal preferência por parte dos discentes ultrapassa esse posicionamento. Neste contexto emerge a dimensão social, por meio do relacionamento e interação, evidenciando este papel por parte das instituições educacionais. O estudo ainda é capaz de suprir as lacunas citadas na introdução deste artigo, tanto teóricas, quanto práticas.

Como sugestões de novos estudos, recomenda-se ampliar a análise aos demais cursos da instituição, avançando também para outras instituições de ensino superior que tiveram que migrar do modelo presencial de ensino para a modalidade remota. Como recomendação gerencial, sugere-se um maior apoio institucional aos docentes, no que tange à aprendizagem de novas metodologias e o uso de ferramentas digitais, e também aos discentes, relacionado ao uso mais eficiente das plataformas utilizadas para o acompanhamento das aulas e mesmo para as atividades futuras que se utilizarão das ferramentas digitais.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

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

ANDRADE CARNEIRO, L. et al. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020.

ARIAS, E.; ESCAMILLA, J.; LÓPEZ, A.; PEÑA, L. ¿Cómo perciben los docentes la preparación digital de la Educación Superior en América Latina? Junho, 2020. Disponível em: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/encuesta-preparacion-digital-docentes-universitarios-america-latina>. Acesso em: 01 jul. 2020.

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

AVELINO, W. F.; MENDES, Jessica Guimarães. A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BAO, W. *Covid19 and online teaching in higher education. A case study of Peking University. Human Behavior and Emerging Technologies*, v. 2, n. 2, p. 107-195, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S., COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM) POSSIBILIDADES. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-11, 2020.

BRASIL. Decreto nº 9057, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 25 maio. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 03 out. 2020.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRAWFORD, J.; BUTLER-HENDERSON, K.; JURGEN, R. MALKAWI, B. H.; GLOWATZ, M.; BURTON, R.; MAGNI, P.; LAM, S. Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, v. 3, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESPÍNDOLA, M.A.; MAFRA PEREIRA, F.C. Desafios de implantação da educação remota no período da COVID-19: uma análise a partir da percepção de docentes do nível técnico. In: Anais do XXII SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo. Anais... São Paulo: FEA/USP, Brasil, 2020.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA] Uso de Internet, televisão e celular no Brasil. *IBGE Educa – Jovens*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materiasespeciais/207>

87-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html.
Acesso em: 02 maio 2020.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Atitudes.
Archives of Psychology, v.22, p.140-55, 1932.

REDE DE ENSINO JK. *Entenda as diferenças entre EAD e aula Remota*. Disponível em: <<https://www.rededeensinojk.com.br/single-post/2020/04/06/Entenda-as-diferen%C3%A7as-entre-EAD-e-aula-Remota-%F0%9F%99%8C%F0%9F%A4%93-As-aulas-remotas-s%C3%A3o-amparadas-pelo-MEC-e-ser%C3%A3o-desenvolvidas-somente-durante-o-isolamento-social>>. Acesso em 21 out. 2020.

SANTOS, E. *Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura*. Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C., *EDUCAÇÃO E COVID-19: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA*. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-15, 2020.

SILVA, J. A. R.; BERNARDO JR, R.; OLIVEIRA, F. B. *Abandono e conclusão de alunos inscritos em cursos MOOD*. Rio de Janeiro: ABED, 2014.

SILVA, S. D.; COSTA, F.J. *Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion*. *PMKT - Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, v. 15, p. 1-16, out., 2014.

SOBRAL, S. R. *O impacto do COVID-19 na educação*. Retirado de: <https://observador.pt/opinioao/o-impacto-do-covid-19-na-educacao>, 2020.

TOQUERO, C. M. Challenges and opportunities for higher education amid the Covid-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, v. 5, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29333/pr/7947>.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. “COVID-19 Educational Disruption and Response”. *UNESCO Website* [06/05/2020]. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em 06/05/2020.

VIANA BRAZ, M. A pandemia de covid-19 (sars-cov-2) e as contradições do mundo do trabalho. *Revista Laborativa*, v. 9, n. 1, p. 116-130, abr. 2020.