

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

Perceptions of Quality of Remote Postgraduate Classes: the Study in an HEI in the State of Pará

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v10i3.1061

Marcelo de Jesus Alves Sousa

Universidade da Amazônia/UNAMA.

contato@coachingenterprise.com

Resumo

As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas paraenses precisaram adequar-se rapidamente ao modelo de ensino-aprendizado remoto, mediante as recomendações de isolamento social do Governo do Estado do Pará, provocadas pela pandemia da COVID-19. Compreender as percepções de qualidade das aulas remotas dos alunos de pós-graduação de uma IES de Belém é o objetivo central desta pesquisa. O tipo de pesquisa é qualitativa, descritiva e estudo de caso. Na primeira fase da metodologia, 29 estudantes de pós-graduação responderam um formulário via Google Forms, descrevendo a satisfação com a qualidade do ensino-aprendizado. Na segunda fase, foram entrevistados quatro estudantes de pós-graduação, para posterior análise do discurso (AD), buscando compreender as percepções e sentimentos com o aprendizado remoto. Dentre os resultados, 52% dos alunos ficaram muito satisfeitos com os conhecimentos oferecidos para o desenvolvimento profissional, porém 12% ficaram insatisfeitos com a inovação nas aulas, o uso de tecnologias e dinâmicas. A AD revelou que é possível construir o dinamismo, socialização, utilizando diversas tecnologias, no ritmo de cada aluno, por meio do aprendizado remoto.

Palavras-chave: COVID-19. Conectivismo. Análise do discurso. Pós-graduação. Aprendizado remoto.



Recebido 06/06/2020
Aceito 14/08/2020
Publicado 17/08/2020

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: SOUSA, M. de J. A. Percepções de Qualidade dos Alunos de Aulas Remotas de Pós-graduação: o Estudo em uma IES do Estado do Pará. Educação. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1061, 2020. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1061>

Perceptions of Quality of Remote Postgraduate Classes: the Study in an HEI in the State of Pará

Abstract

Private Higher Education Institutions (HEIs) in Pará needed to adapt quickly to the remote teaching-learning model, through the recommendations of social isolation of the Government of the State of Pará, caused by the pandemic of COVID-19. Understanding the quality perceptions of remote classes of graduate students at a HEI in Belém is the central objective of this research. The type of research is qualitative, descriptive and case study. In the first phase of the methodology, 29 graduate students answered a form via Google Forms, describing their satisfaction with the quality of teaching and learning. In the second phase, four graduate students were interviewed for further discourse analysis (AD), seeking to understand the perceptions and feelings with remote learning. Among the results, 52% of students were very satisfied with the knowledge offered for professional development, however, 12% were dissatisfied with innovation in class, the use of technologies and dynamics. AD revealed that it is possible to build dynamism, socialization, using different technologies, at the pace of each student, through remote learning.

Keywords: COVID-19. Connectivism. Speech analysis. Postgraduate studies. Remote learning.

1. Introdução

As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) provocam mudanças no comportamento das pessoas e na Educação. Essas tecnologias fazem parte do cotidiano dos estudantes que frequentam as escolas e universidades. Os estudantes dessa geração tecnológica são conhecidos como nativos digitais.

Simão, Carvalho e Rochadel (2013) afirmam que os nativos digitais são fluentes na linguagem digital, sendo que os jogos de computador, internet e smartphones são partes efetivas das vidas deles. Os autores defendem que a comunicação entre eles acontece, principalmente, via mensagens de texto por aplicativos, e-mail e SMS. O retorno aos estímulos comunicacionais pode ser muito rápido, e a informação pode se dispersar por esses meios.

Professores de diversas áreas do conhecimento são instigados a incorporar atividades pedagógicas que contemplam recursos tecnológicos como a internet. Ainda que exista um enorme potencial para usar as TIC no contexto da Educação, os professores e alunos precisam se sentir seguros das potencialidades dessas tecnologias (COELHO; et. al., 2017).

A pesquisa foi produzida durante o isolamento social recomendado pelo Governado do Estado do Pará, a partir do dia 2 de abril de 2020, em meio à pandemia da COVID-19 (LIRA, 2020). Desde o dia 27 de abril de 2020, inclusive, houve a suspensão do comércio de Belém diante da pandemia (UOL, 2020). As medidas governamentais impactaram substancialmente no desenvolvimento e aplicação das aulas remotas de pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) conhecida como Faculdade FACI Wyden, objeto deste estudo.

Os papéis do professor e do aluno nesse novo ambiente são cada vez mais exigidos quanto à produtividade e criatividade; sendo assim, os suportes tecnológicos e métodos de ensino precisam ser discutidos. Nesse contexto, destacou-se o seguinte problema de pesquisa: qual é a percepção de qualidade das aulas remotas de pós-graduação no ponto de vista dos alunos?

O objetivo principal da pesquisa é compreender as percepções de qualidade das aulas remotas dos alunos de pós-graduação de uma IES de Belém. O primeiro objetivo específico do artigo é descrever a qualidade das aulas remotas de pós-graduação por meio dos resultados de uma pesquisa de satisfação aplicada aos alunos. O segundo é analisar as percepções, experiências e sentimentos de alunos entrevistados após as aulas remotas de pós-graduação.

2. Teorias da Aprendizagem

Existem diversas teorias acerca do conhecimento e de como as pessoas aprendem. Teorias alegam que o conhecimento está dentro dos indivíduos, outras defendem que o conhecimento está fora das pessoas, enquanto outras afirmam que os conhecimentos são construídos por meio da interação entre as pessoas.

Nesta pesquisa, será feita uma abordagem das teorias da aprendizagem – Behaviorista, Cognitivista, Construcionista e Conectivista. Esta última será enfatizada neste estudo pela correlação direta com o objetivo da pesquisa. Segundo Siemens (2004), Coelho e Dutra (2018), são essas as teorias mais usadas em desenhos instrucionais. Considera-se, ainda, que as três primeiras não preconizam o uso de TIC, mas servem de base para o estudo comparativo.

2.1. Teoria Behaviorista

A teoria behaviorista vem do inglês *behaviourism*, e o termo *behaviour* significa conduta, comportamento. Essa abordagem acredita que a conduta dos indivíduos é observável e mensurável. Ela deu origem à teoria do comportamento, desenvolvida pelo psicólogo Skinner, um dos pioneiros da psicologia comportamental (VASCONCELOS, PRAIA, ALMEIDA, 2003).

A primeira geração do behaviorismo, o metodológico, tem o realismo (COELHO; DUTRA, 2018). Para o realismo, existe um mundo real, externo e objetivo. A partir desse mundo real é que se constitui o mundo interno, subjetivo. A experiência interna é formada pelos sentidos do indivíduo, considerando que o mundo externo não é acessível diretamente. Portanto, para os autores, os sentidos acessam apenas dados sensoriais sobre o comportamento real, que não se conhecem diretamente.

O behaviorismo radical é a segunda geração behaviorista, defendendo a análise experimental do comportamento. Contrapondo o behaviorismo metodológico, o caráter realista adota os princípios do pragmatismo, preocupando-se com a funcionalidade do objetivo real observável, mensurável (BAUM, 2006). Não se preocupa com a existência de um objeto por trás dos efeitos.

Os behavioristas da segunda geração buscam romper a dualidade entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. No lugar de se fundamentarem em métodos, adotam conceitos e termos. Segundo Baum (2006), os radicais entendem que as causas do comportamento se encontram na hereditariedade, no ambiente passado e presente.

Para Bock, Teixeira e Furtado (2018), a terceira geração dos behavioristas tem como objetivo explicar o comportamento por meio da interação homem/ambiente de maneira ampla, além de transpor as duas gerações anteriores. Procura-se, portanto, uma concepção mais humanística do comportamento.

Para os comportamentalistas dessa geração, o ensino é obtido quando o que é ensinado pode ser colocado em condições de controle, ou seja, o comportamento não desejado pode ser punido e o desejado passa a ser reforçado e incentivado com estímulos até que se torne habitual (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2018).

2.2. Teoria Cognitivista

Moreira (2006) conceituou a cognição como um processo mental por meio do qual um mundo de significados tem origem. À medida que o indivíduo se situa no mundo, estabelece significação, ou seja, atribui significados à realidade em que se encontra (COELHO; DUTRA, 2018). Considera-se que esses significados não são estáticos e podem ser pontos de partida a outras significações. Os primeiros significados compreendem, portanto, a estrutura cognitiva, formando os pontos de ancoragem dos quais derivam outros significados (MOREIRA, 2006).

A teoria cognitivista contrapõe à behaviorista, sendo que esta última enfatiza os aspectos biológicos e o comportamento humano. A abordagem behaviorista estuda cientificamente a aprendizagem como um fator internalizado no indivíduo mecanicamente, já a cognitivista entende o processo de aprendizado como um produto do ambiente, das pessoas e de fatores externos, construindo uma rede de significados (COELHO; DUTRA, 2018).

Moran (2004) afirma que o indivíduo aprende pelo interesse e pela necessidade, enquanto vivencia, experimenta, estabelece vínculos, integrando o racional, o emocional e o sensorial. Sendo assim, o estudante aprende quando descobre novas possibilidades quando interage com outras pessoas e ambientes; em seguida, quando interioriza, voltando-se para dentro com a própria reflexão, reelaborando-se pessoalmente no reencontro com o mundo exterior.

A cognição também é considerada uma visão de como o indivíduo internaliza e externaliza informações que recebe, transformando-as em conhecimento significativo (MORAN, 2004). O processo cognitivo pode envolver, portanto, uma grande estrutura comportamental quando transferidas para o campo do desenho instrucional em ambiente virtual de aprendizagem (COELHO; DUTRA, 2018).

2.3. Teoria Construtivista

A abordagem construtivista é a mais utilizada para orientar a produção de materiais didáticos informatizados, principalmente aqueles compostos por um ambiente de aprendizado multimídia, segundo Siemens (2004). O autor ressalta que essa abordagem não é adotada apenas no ensino midiático e que todas as abordagens são bem-vindas em prol da produção do conhecimento, seja no ambiente *on-line* ou no presencial.

Os estudiosos que mais se destacaram nos estudos sobre o construtivismo foram o biólogo Biaggio e o epistemólogo Jean Piaget. Foram grandes nomes da Psicologia do Desenvolvimento, elaborando uma teoria denominada Psicogenética, explicando como se desenvolve a inteligência humana (COELHO; DUTRA, 2018). De acordo com essa teoria, o indivíduo amadurece a inteligência em constante interação com o meio, sem negar a influência dos fatores biológicos.

Com base nas experiências vividas e na interação com o ambiente, os sujeitos construtores do conhecimento formulam proposições visando resolver situações novas. As construções cognitivas surgem em movimento consecutivo, capazes de construir novas estruturas mentais (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015).

O construtivismo defende que o saber não é algo que está concluído. É um processo em construção e resultado da interação com o meio. A partir daí, a personalidade do indivíduo se forma (COELHO; DUTRA, 2018). O papel do professor, portanto, é observar o aluno, investigar quais são os conhecimentos prévios,

interesses, e, e partir dessa visão, apresentar elementos para que o aluno construa conhecimento. Dessa forma, segundo Brito e Purificação (2015), o professor cria oportunidades para o aluno chegar ao conhecimento, por meio de desafios, experimentações e questionamentos, por exemplo.

3. Teoria do Conectivismo

O mundo está regido por uma sociedade conectada, e a conectividade se dá quando duas ou mais pessoas se aproximam para interagir, conversar ou colaborar (FILATRO, 2004). Com o auxílio de tecnologias como telefones, rádios, aplicativos e redes digitais, essas pessoas podem estar distantes fisicamente, embora conectadas.

O desenvolvimento e o alcance da internet modificaram substancialmente as possibilidades de conectividade. Nesse mundo de conexões, o fluxo de informações é, praticamente, ilimitado - existe a necessidade de acompanhar essa evolução (SIEMENS, 2004), já que o conhecimento era medido a cada década; agora, mede-se a cada mês. Nesse fluxo, o que se aprende hoje pode não ser inútil amanhã.

Coelho e Dutra (2018) entendem que é fundamental sistematizar formas de adquirir informações, selecionando as válidas, de fontes confiáveis, já que a informação disponível na rede é gigantesca. Não obstante, a aprendizagem informal também precisa ser ponderada e discernida, já que, muitas vezes, acontece por meio das redes sociais e da sociedade.

O Behaviorismo, o Cognitivismo e o Construtivismo são as teorias mais utilizadas na criação de ambientes instrucionais de aprendizagem, segundo Siemens (2004). Entretanto, essas teorias foram desenvolvidas numa época em que a internet não impactava a comunicação e a Educação em larga escala. As tecnologias favorecem as novas formas de comunicação entre grupos e instituições, possibilitando novas formas de aprendizado. O Conectivismo, portanto, é uma teoria recente e fruto da era da informação; por isso, requer um olhar minucioso sobre as possibilidades de aplicação na Educação.

O autor explica que o Conectivismo reconhece que a aprendizagem não é mais uma atividade interna e individual, mediante as grandes mudanças na sociedade; ele afirma que a maneira como a pessoa trabalha é alterada quando ela utiliza ferramentas novas. A nova teoria oferece uma percepção das habilidades de aprendizagem para os estudantes aprenderem na era digital. Ele ainda descreve algumas características da teoria:

- A aprendizagem se apoia na diversidade de opiniões;
- A aprendizagem é um processo de conectar fontes de informação;
- O conhecimento pode residir em dispositivos não humanos;
- É necessário cultivar conexões para manter a aprendizagem contínua;
- Enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental para a aprendizagem;
- Atualização é a intenção das atividades de aprendizagem conectivistas.

4. Aprendizado Remoto

A aprendizagem remota se utiliza de elementos do ensino eletrônico (*e-learning*) para disponibilizar elementos presenciais a distância, sendo que os alunos se tornam capazes de realizar diversas experiências orientadas para o aprendizado. Normalmente, os alunos da aula remota estão impossibilitados de frequentar salas de aula e espaços laboratoriais (SIMÃO; CARVALHO; ROCHADEL, 2013).

O ensino remoto é comumente confundido com a EaD, pois ambos são ministrados pelas mídias eletrônicas. Segundo Araújo (et al., 2017), esse modelo educacional massificador e aligeirado, representando uma estratégia de formação profissional orientada para os objetivos técnicos, deixa de lado os elementos metodológicos e políticos. Esta modalidade de ensino é ofertada por meio de aulas gravadas ou ao vivo, ministradas por um professor especialista para dezenas ou centenas de telessalas, com o atendimento de tutores presenciais ou a distância, capazes de sanar as dúvidas dos alunos (FREITAS; et al., 2019).

Nas aulas remotas, o uso da investigação transforma os alunos em sujeitos mais ativos na construção de conhecimentos. O aprendizado remoto exige maior esforço intelectual para compreender conceitos e exercitar as metodologias, aproximando o conhecimento da prática (SIMÃO, CARVALHO, ROCHADEL, 2013). Os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a socialização ao vivo e o trabalho com múltiplas mídias e recursos, o que favorece o desenvolvimento de atividades no ritmo de cada aluno (COELHO; et al., 2017).

O conceito de Educação *on-line* inclui o aprendizado remoto e outros modelos de *e-learning*. É um dos principais polos da nova ecologia educativa, valorizando tanto os formatos tecnológicos e mecanismos de oferta quanto as pedagogias e teorias da aprendizagem (AIRES, 2016). A autora enfatiza a associação do termo "*on-line*" à "aprendizagem", ampliando as maneiras de aprender, inclusive, de maneira desterritorializada com um vasto horizonte de possibilidades.

Ally (2009) prioriza a flexibilidade e interação no processo de aprendizagem. O autor ressalta que a aprendizagem *on-line* pressupõe o uso da *web* em atividades orientadas para objetivos educacionais e rejeita a ideia de que a publicação de conteúdo na *web* possa ser considerada um curso *on-line*, apesar dos inúmeros "cursos" *on-line* em oferta.

Coelho, et al. (2017) defendem que as atividades de experimentação precisam estar presentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem, gerando a construção do conhecimento pelo próprio estudante. A experimentação passa a ser motivadora também pelo ambiente de aprendizado se situar fora da sala de aula.

Os autores ressaltam que não é necessário utilizar laboratórios modernos com equipamentos caros para o aluno desenvolver atividades experimentais. Muitas vezes, as tecnologias baratas e simples proporcionam descobertas importantes e contribuem para o espírito investigativo dos alunos.

5. Procedimentos Metodológicos

O tipo de pesquisa é qualitativa; possui caráter descritivo, investigando um fenômeno de uma população de estudantes de pós-graduação. É, inclusive, um estudo de caso, circunscrito a uma IES com caráter de detalhamento sobre o aprendizado remoto. Os envolvidos na pesquisa declararam e autorizaram a utilização dos dados por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cada fase visa ao atingimento de um objetivo específico da pesquisa.

5.1. Primeira fase

Na primeira fase da coleta de dados, foram aplicadas pesquisas de satisfação, contendo 13 questões (editadas no Google Forms), com alunos de pós-graduação da Faculdade FACI Wyden de Belém – PA. A pesquisa enfatizou a avaliação do módulo ministrado, avaliou o(a) professor(a) do respectivo módulo e a plataforma *on-line* utilizada. Os respondentes puderam marcar a nota 5 para "muito satisfeito", 4 correspondia a "satisfeito", 3 dizia respeito a "razoavelmente satisfeito", 2 representava "insatisfeito" e 1 para "muito insatisfeito". Os alunos também puderam oferecer sugestões, críticas e elogios para o módulo, professor ou plataforma digital na pesquisa.

Os dados foram coletados entre os dias 20 de abril e 22 de maio de 2020, auxiliando o alcance do primeiro objetivo específico da pesquisa. A amostra não probabilística foi composta por 44 alunos dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Foram consultados, inclusive, os currículos dos professores para reconhecer a formação e a experiência de cada um, mantendo-se as identidades preservadas. A análise interpretativa possibilitará o tratamento dos dados nesta fase, em busca de um sentido mais amplo nas respostas, mediante ligação com outros conhecimentos adquiridos (TEIXEIRA, 2003).

5.1. Segunda fase

A segunda fase da coleta de dados foi realizada entre os dias 27 de abril e 8 de maio de 2020, contribuindo, principalmente, para o alcance do segundo objetivo específico deste artigo. A amostra não probabilística foi composta por quatro alunos dos cursos de Especialização em Gestão Tributária e Contábil e do MBA em Gestão Empresarial. Eles participaram, no mínimo, de um módulo de 30 horas ministrado por meio de aulas remotas dos cursos supracitados. Os cursos foram ministrados por professores especialistas e mestres com requisito mínimo de seis anos de experiência profissional na área dos respectivos cursos.

A natureza do estudo demandou a construção de significados por meio de entrevistas. Segundo Rollemberg (2013), os significados construídos promovem a construção e a reconstrução da realidade na qual os participantes estão inseridos. Em seguida, a análise do discurso (AD) possibilita o tratamento dos dados, investigando a maneira como ocorrem as ideias e a construção de sentidos no texto (DOOLEY; LEVINSOHN, 2018).

6. Qualidade das Aulas Remotas de Pós-graduação

Este item apresenta os resultados da fase 1 dos procedimentos metodológicos, considerando que a pesquisa contemplou 45,5% de respondentes do curso de MBA em Gestão Empresarial; 11,4% de estudantes da Especialização em Auditoria e Controladoria; 4,5% de pós-graduandos da especialização em Engenharia de Produção; 11,4% de participantes da especialização em Gerenciamento de Obras; 20,5% de respondentes da especialização em Gestão Tributária e Contábil; 4,5% de pós-graduandos em Gestão de Finanças; 2,3% de estudantes de MBA em Gestão de Pessoas e Relações Trabalhistas.

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

Quando foram questionados sobre a satisfação com a integração e atividades em grupo, 52,3% dos alunos do ensino remoto ficaram muito satisfeitos com a integração entre os alunos, enquanto 27,3% dos alunos se sentiram satisfeitos. Entretanto, 6,8% dos questionados demonstraram razoável satisfação com a integração vivenciada no módulo e 6,8% ficaram insatisfeitos com as atividades em grupo. Outros 6,8% se sentiram muito insatisfeitos com a integração entre os alunos e as atividades em grupo.

A pesquisa revelou que 47,7% dos alunos de pós-graduação ficaram muito satisfeitos com a utilidade das ferramentas disponíveis no módulo para a gestão de pessoas e/ou processos. O nível "satisfeito" foi declarado por 27,3% dos alunos nesse quesito e 18,2% declararam "razoavelmente satisfeito". Entretanto, 2,3% se sentiram insatisfeitos e 4,5% muito insatisfeitos.

Foram 61,4% dos respondentes muito satisfeitos com o autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento proporcionados pelo módulo. Ainda existiram 22,7% dos alunos satisfeitos com o

desenvolvimento pessoal do módulo. Entretanto, 6,8% dos respondentes ficaram razoavelmente satisfeitos e 9,1% se sentiram insatisfeitos com o módulo nesse quesito.

Avaliando o(a) professor(a), 70,5% dos respondentes ficaram muito satisfeitos com o esclarecimento das dúvidas apresentadas pelos alunos. Outros 27,3% ficaram satisfeitos com esse quesito, enquanto 2,3% se sentiram razoavelmente satisfeitos.

O nível “muito satisfeito” foi declarado por 61,4% dos respondentes no que diz respeito à compreensão dos conhecimentos apresentados pelo(a) professor(a). Outros 22,7% ficaram satisfeitos com esse aspecto da pesquisa de satisfação, enquanto 11,4% ficaram razoavelmente satisfeitos. Por outro lado, 4,5% declararam insatisfação nesse quesito.

Considerando a inovação nas aulas remotas, os resultados revelaram que 63,6% ficaram muito satisfeitos com a inovação dos professores nas aulas, utilizando-se de dinâmicas, jogos, recursos audiovisuais, tecnologias, ou outros recursos didáticos que aprimoram o ensino-aprendizado. Não obstante, 9,1% dos alunos ficaram satisfeitos. Entretanto, 11,4% se sentiram razoavelmente satisfeitos, 6,8% apresentaram insatisfação e 9,1% responderam “muita insatisfação”.

Os alunos também responderam à pesquisa de satisfação no que diz respeito aos critérios (ou etapas) de avaliação adotados pelo(a) professor(a), sendo que 52,3% ficaram muito satisfeitos nesse quesito. Outros 27,3% ficaram satisfeitos nesse aspecto, enquanto 15,9% ficaram razoavelmente satisfeitos e 4,5% se sentiram insatisfeitos.

Perguntou-se se a capacidade da internet do respondente foi satisfatória para facilitar a conexão com a plataforma Zoom e a aula de pós-graduação. Foram 56,8% dos respondentes os que ficaram muito satisfeitos com a capacidade da internet e 15,9% se sentiram satisfeitos. Entretanto, 18,2% se sentiram razoavelmente satisfeitos com a capacidade da internet e 9,1% ficaram insatisfeitos com a conexão.

Considerando as operações da plataforma Zoom, 59,1% dos alunos ficaram muito satisfeitos com as operações, quanto à inicialização, entrada na sala *on-line*, *download* e compartilhamento de arquivos, entre outras atividades. Outros 31,8% ficaram satisfeitos com as operações na plataforma. Entretanto, 6,8% dos respondentes se sentiram razoavelmente satisfeitos e 2,3% ficaram insatisfeitos.

Os módulos de pós-graduação, de 30 horas, ministrados por meio de aulas remotas, são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Módulos de Pós-graduação Ministrados em Aulas Remotas.

Módulo	Teoria Predominante	Titulação do(a) professor(a)	Principal experiência do(a) professora(a)
Desenvolvimento Gerencial e Liderança*	Conectivista	Especialização em Desenvolvimento e Gestão de Pessoas. Mestrado em Administração em andamento	Treinamento e Desenvolvimento Gerencial
Gestão Estratégica e Pessoas**	Construtivista		
Sistemas Flexíveis de Manufatura***	Cognitivista	Mestrado em Engenharia Elétrica	Pesquisa e Desenvolvimento de Alternativas Energéticas
Análise do Cenário Econômico e Finanças****	Cognitivista	Mestrado em Gestão e Currículo da Escola Básica	Coordenação Administrativo-Financeira
Gestão de Custos e Orçamento*****	Cognitivista	Mestrado em Gestão e Currículo da Escola Básica	Coordenação Administrativo-Financeira

Gestão de Armazenagem e Estoques***	Construtivista	Mestrado em Engenharia de Materiais Cerâmicos	Gestão de Processos Industriais e Obras
Gerenciamento de Projetos*****	Cognitivista	Mestrado em Engenharia de Produção	Desenvolvimento Urbano e Obras Públicas
Licitação e Contratos*****	Conectivista	Mestrado em Gestão Organizacional	Advocacia e Consultoria na área Jurídica
<p>*Módulo da Especialização em Gestão Tributária e Contábil **Módulo do MBA em Gestão de Pessoas e Relações Trabalhistas ***Módulo da Especialização em Engenharia de Produção ****Módulo da Especialização em Auditoria e Controladoria *****Módulo da Especialização em Gerenciamento de Obras *****Módulo do MBA em Gestão Empresarial</p>			

Fonte: a pesquisa.

7. Percepções, Experiências e Sentimentos dos Alunos

Este item demonstra os resultados da fase 2 dos procedimentos metodológicos, bem como as percepções, experiências e sentimentos dos alunos da pós-graduação ministrada por meio de aulas remotas, utilizando-se de elementos de Análise do Discurso (AD) propostos por Dooley e Levinsohn (2018). Quatro critérios de análise foram priorizados de acordo com o Quadro 2: aulas remotas; professor(a); plataforma de ensino; instituição de ensino. Foram sintetizadas percepções dos alunos no Quadro 2.

Quadro 2: Percepções, Experiências e Sentimentos dos Alunos

Critérios	Alunos de Pós-graduação			
	Aluno A*	Aluna B*	Aluno C**	Aluna D**
Aulas Remotas	Desafio e novidade	Ensino dinâmico	Não funcionou tão bem	Experiência horrível
Professor(a)	Buscou se diferenciar	Melhor que o presencial	Atencioso, solícito	Professor prolixo
Plataforma de Ensino	Gostou da experiência	Proveitoso	Foi fácil	Operação perfeita
Instituição de Ensino	Rapidez no atendimento	Nenhum problema	Resolvemos rápido	Proativa
<p>*Alunos A e B concluíram o módulo Desenvolvimento Gerencial e Liderança. **Alunos C e D concluíram o módulo Gestão de Projetos.</p>				

Fonte: a pesquisa.

A primeira pergunta realizada na entrevista tratou da qualidade das aulas remotas na percepção do(a) aluno(a). Foi mencionada da seguinte maneira: “Como foi vivenciar um módulo de pós-graduação, de 30 horas, por meio do ensino remoto?”. Os alunos A e B demonstraram satisfação com o desafio e novidade apresentados no módulo, bem como o ensino dinâmico. Um trecho se destacou na resposta da aluna B:

Eu nunca acreditei em aulas online, eu tinha um preconceito (...). Mas, o método de ensino dinâmico fez com que nenhum dos alunos conseguisse desprender atenção nas aulas. O tempo dado para as atividades era pequeno, então tínhamos que correr atrás dos resultados para conseguir a pontuação. A aula remota fez com que eu me interessasse mais pelo aprendizado. (...) Este tipo de aula mudou a minha maneira

de pensar. Passei a acreditar que o aprendizado remoto é melhor que o presencial em alguns casos (Trecho 1, Aluna B).

O discurso da aluna B revelou a descrença inicial nas aulas *on-line* pelo possível desconhecimento de que as aulas remotas poderiam ser dinâmicas, possibilitando a socialização ao vivo e o trabalho com múltiplos recursos, favorecendo o desenvolvimento de atividades no ritmo de cada aluno (COELHO; et al., 2017). O discurso reafirma a concepção conectivista de Siemens (2004): a maneira como a pessoa trabalha é modificada quando se utilizam ferramentas novas.

A próxima pergunta enfatizou o método de ensino do(a) professor(a) e o tratamento oferecido aos alunos. Foi a seguinte: “Na sua percepção, como foi a condução, tratamento e metodologia de ensino remoto do professor?”. Os alunos C e D alegaram que o professor foi atencioso, por outro lado, prolixo. O destaque se deu para o discurso apresentado na resposta da aluna D:

Foi uma primeira experiência horrível (...). As aulas do professor se baseavam em 276 slides. Todos os slides tinham uma tela lotada de letreiras pequenas. No computador era difícil ver, imagine quem assistia pelo celular (...). O professor era muito prolixo. Os alunos desligavam a tela, fingiam que assistiam a aula e o professor ministrava a aula praticamente lendo os slides (...). (Trecho 1, Aluna D).

O método de aula remota assistido pela aluna D se aproxima da EaD tradicional, massificador, esquecendo de alguns elementos metodológicos, de acordo com Araujo (et al., 2017). De acordo com o discurso, não houve atenção à flexibilidade e interação no processo de aprendizagem recomendada por Ally (2009), mas existiu a priorização de elementos cognitivistas. Não obstante, o professor poderia criar diversas oportunidades e desafios para os alunos alcançarem o conhecimento, no lugar de transmitir o conhecimento “pronto”, de acordo com Brito e Purificação (2015). Com a flexibilidade, interação e criação de desafios na metodologia do professor, o alto nível de insatisfação da aluna poderia ser evitado.

A pergunta seguinte procurou analisar a percepção do aluno no que diz respeito à experiência e operação da plataforma escolhida para o aprendizado on-line: “Como foi a sua experiência operando a plataforma Zoom durante o aprendizado remoto?”. Todos os alunos entrevistados na fase 2 tiveram experiências positivas com a plataforma, alegando facilidade e aproveitamento. Destacou-se o discurso apresentado pelo aluno C:

Foi bem fácil a utilização do Zoom. Antes de começar as aulas eu baixei o programa para ver como ele funcionava. Vi que era bem simples, está sendo muito tranquilo. Eu costumo operar no notebook, pois no celular ele fica mais lento. (Trecho 1, Aluno C).

O discurso da aluna C revela plena satisfação com a plataforma de ensino remoto indicada pela IES; entretanto, como ressaltam Coelho (et al., 2017), os professores e alunos precisam se capacitar e sentir segurança com essas tecnologias, evitando dispersões.

8. Considerações Finais

As percepções, experiências e sentimentos dos alunos entrevistados foram analisados por meio da AD. O discurso da aluna B demonstrou que é possível construir o dinamismo, a socialização, trabalhar com

diversos recursos tecnológicos e desenvolver atividades no ritmo de cada aluno por meio do aprendizado remoto, mediante a própria vivência na pós-graduação. Para isso, é necessário o suporte tecnológico adequado ao professor e aos alunos, bem como a capacitação técnica e didática de quem ensina.

Capacitações podem ser aplicadas para os professores com as menores pontuações nas pesquisas de satisfação e ministradas pelos educadores que conquistaram as maiores pontuações, bem como coordenadas pelo gestor de ensino da IES. O aperfeiçoamento pode incluir as melhores práticas de ensino-aprendizado remoto por meio de encontros periódicos, visando elevar a qualificação dos professores de pós-graduação *lato sensu*, conseqüentemente, a satisfação dos alunos. As capacitações podem se fundamentar em princípios do conectivismo: a diversidade de opiniões, nas conexões entre áreas, conceitos de fontes diferentes e atualização contínua.

O recrutamento e seleção de professores realizado pela Coordenação de Pós-graduação pode exigir vivências de ensino-aprendizado remoto em pós-graduação, capazes de proporcionar experiências de valor diferenciadas aos estudantes. O construtivismo defende que a experimentação precisa estar presente ao longo do processo de ensino e aprendizagem (remoto ou presencial), gerando a construção do conhecimento pelo próprio estudante.

A IES precisou se adequar rapidamente ao modelo de ensino-aprendizado remoto, mediante as recomendações de isolamento social do Governo do Estado do Pará, durante a pandemia da COVID-19; logo, todos os alunos e professores precisaram se adaptar ao novo modelo de aprendizado. Esperava-se que os alunos apresentassem algumas resistências e reclamações quanto ao novo modelo de aulas, pois todos estavam acostumados com o ensino-aprendizado presencial.

O estudo não contemplou a percepção dos professores e gestores de pós-graduação sobre o ensino-aprendizado remoto, sendo uma limitação da pesquisa. Uma sugestão para os próximos estudos seria investigar os sentimentos e experiências dos educadores e coordenadores de ensino sobre as aulas remotas, já que eles são os principais responsáveis por facilitar a construção do conhecimento dos alunos.

Referências Bibliográficas

- AIRES, L. E-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, n. 1, p. 253 – 269, 2016. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/14356>. Acesso em 25 jul. 2020.
- ALLY, M. Foundations of educational theory for online learning. **In: The Theory and Practice of Online Learning**. 2 ed. p. 15 – 44. Athabasca, Alberta: Athabasca University Press. January 9, 2009.
- ARAÚJO, L.; GÓIS, G.; SILVA, M. G.; et al. A formação profissional em Serviço Social: apontamentos sobre a qualidade do ensino à distância. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 278 – 291, dez. 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/255>. Acesso em 26 jul, 2020.
- BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo**: ciência, comportamento e cultura. 2 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.
- BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. L.T.; FURTADO, O. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 15 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- BRITO, G. S. PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. 2 ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2015.

- VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da introdução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 11 – 19, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572003000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 27 jul. 2020.
- COELHO, K. S.; HECK, C.; SILVA, J. B.; et. al. O processo de inserção do ambiente virtual de aprendizagem e da experimentação remota no Ensino de Física do Ensino Médio. **Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais**, v. 21, n. 21, out. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art5-vol.21-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-V-Outubro-2017.pdf>. Acesso em 27 jul. 2020.
- COELHO, Marco Antônio; DUTRA, Lenise Ribeiro. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. **Caderno de Educação**, n. 49, v. 1, p. 51 – 76, 2018. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/2791>. Acesso em 28 jul. 2020.
- Covid-19: Prefeito anuncia suspensão de comércio em Belém durante pandemia. **UOL**. São Paulo, 27 de abril de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/04/27/covid-19-prefeito-anuncia-suspensao-de-comercio-em-belem-durante-pandemia.htm>. Acesso em 05 mai. 2020.
- DOOLEY, Robert A. LEVINSOHN, Stephen H. **Análise do discurso**: conceitos básicos em linguística. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: Educação e tecnologia. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2004.
- FREITAS, R. F.; PASSOS, B. M. A.; MACÊDO, M. Â. L. D.; et al. Um novo percurso de trabalho: percepção do aluno dos cursos de graduação Ead UNIMONTES sobre a aplicação da uma nova metodologia de ensino com aulas ao vivo. **Revista Científica de Educação à Distância**, v. 11, n. 19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/931> Acesso em 28 jul. 2020.
- LIRA, Mozart. Pará registra primeiros pacientes internados com a Covid-19 e reafirma necessidade das medidas de isolamento. **Secretaria de Saúde Pública - Pará**. Belém, 2 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.saude.pa.gov.br/2020/04/02/para-registra-primeiros-pacientes-internados-com-a-covid-19-e-reafirma-necessidade-das-medidas-de-isolamento/>. Acesso em 05 mai. 2020.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 12, ago. 2004. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/189117821002.pdf. Acesso em 28 jul. 2020.
- MOREIRA, Marco Antônio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa**: e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora UnB, 2006.
- PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. A hipótese e a experiência científica em Educação em ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 253 – 262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/09.pdf>. Acesso em 28 jul. 2020.
- ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. **Entrevistas de pesquisa**: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, Liliana Cabral. SANTOS, William Soares dos. A entrevista na pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Faperj, 2013, p. 37 – 46.
- SIEMENS, George. Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age. **Elearnspace**, december, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/2857237/Connectivism_a_learning_theory_for_the_digital_age Acesso em 03 mai. 2020.

SIMÃO, J. P. S.; CARVALHO, T. J.; ROCHADEL, W. **Experimentação Remota e a Construção do Conhecimento no Processo de Aprendizagem. Engenharia da Computação – Teoria Geral de Sistemas**. Dissertação (Modelagem Computacional de Sistemas) – Programa de Pós-graduação Modelagem Computacional de Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2013.

TEIXEIRA, E. B. A análise dos dados na pesquisa científica: importâncias e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 1, n. 2, dez. 2003, p.177 - 201. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>. Acesso em 28 jul. 2020.