

# O Ensino Remoto Emergencial na Pandemia na Percepção dos Estudantes de uma Universidade Pública no Sul do Brasil

## *Emergency Remote Learning System in the Pandemic and the Perception of Students at a Public University in Southern Brazil*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v12i1.1658

Jurandir Peinado<sup>1\*</sup>

Fernando Ressetti Pinheiro Marques  
Vianna<sup>2</sup>

Francis Kanashiro Meneghetti<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Avenida 7 de Setembro, 3165 - Curitiba - PR - Brasil. \* jurandirpeinado@gmail.com

<sup>2</sup>Fundação Getúlio Vargas. Avenida 9 de Julho, 2029 - São Paulo - SP - Brasil

### Resumo

A rápida disseminação e o alto potencial de infectividade da Covid-19 levaram o mundo ao estabelecimento de medidas como a suspensão das mais variadas atividades no modelo presencial, entre elas, no Ensino Superior. Dada a urgência dessas medidas, inúmeros desafios e obstáculos foram encontrados para a formatação do modelo de ensino remoto emergencial, adotado pelas universidades públicas brasileiras, em substituição ao ensino presencial. Com o objetivo de contribuir com os estudos sobre o tema, o presente artigo buscou analisar as percepções dos estudantes de uma universidade pública brasileira sobre o modelo em vigor durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, um questionário foi aplicado aos alunos da universidade, contando com 392 respostas abertas, analisadas qualitativamente e de maneira exploratória. A análise do conteúdo dos dados chegou a seis categorias agrupadas em 65 códigos compostos por 982 trechos de respostas, a saber, aulas *online*, alunos, professores, qualidade, atividades e ambiente. Resultados do trabalho evidenciam que os alunos se sentem afetados com a falta de padronização dos modelos de plataformas adotadas, bem como pelos critérios para o desenvolvimento de atividades e avaliações. Além disso, há questões que se relacionam a dificuldades emocionais e ao desgaste dos alunos em lidar com o momento pandêmico.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial. Pandemia. Análise de conteúdo, Universidade Pública.



Recebido: 23/11/2021  
Aceito: 09/05/2022  
Publicado: 11/05/2022

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** PEINADO, J.; VIAMMA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. O Ensino Remoto Emergencial na Pandemia na Percepção dos Estudantes de uma Universidade Pública no Sul do Brasil. **EaD em Foco**, v. 12, n. 1, e1658, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1658>

## **Emergency Remote Learning System in the Pandemic and the Perception of Students at a Public University in Southern Brazil**

### *Abstract*

*The COVID-19 pandemic and its characteristics of rapid dissemination and potential for infectivity led the world to adopt measures to suspend the most varied activities, including higher education. With this, different challenges and obstacles shaped the emergency remote teaching model adopted by Brazilian public universities. To contribute to studies on the subject, this article sought to analyze the perceptions of students at a Brazilian public university, regarding the adoption of emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. Therefore, a qualitative and exploratory study was developed, with 392 open responses from students at a federal university in southern Brazil. Data content analysis reached six categories that grouped 65 codes, consisting of 982 excerpts of responses. Among the main findings of the work are the lack of standardization in the models of platforms adopted and criteria for the development of activities and assessments. In addition, issues related to students' emotional difficulties in dealing with the moment of pandemic were also reported.*

**Keywords:** *Emergency remote learning. Pandemic. Content analysis. Public university.*

## **1. Introdução**

O ano de 2020 foi marcado pelo estado de pandemia decretado pela Organização Mundial da Saúde (Brasil, 2020), causada pelo Covid-19, Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), caracterizada especialmente pelo elevado potencial de infectividade da doença, aliado à inexistência, naquele momento, de uma forma de vacina imunizante (FAUCI et al., 2020; GARCIA, DUARTE, 2020). Para mitigar sua disseminação, foram recomendadas ações de distanciamento social (WENHAM, SMITH, MORGAN, 2020), acarretando a suspensão de atividades sociais, educacionais e laborais, que passaram, a partir de então, a ser desempenhadas de maneira remota (MARSTON, KOWERT, 2020; WENHAM, SMITH, MORGAN, 2020; ZHU, 2021; LEMOS, BARBOSA, MONZATO, 2021; ALENCAR, BARROS, 2021).

Na área da educação, especificamente, no Ensino Superior, o Brasil adotou o modelo de Ensino Remoto Emergencial. Esse modelo conta com a utilização de tecnologias digitais, permitindo ao aluno uma forma de aprendizado não presencial (BRASIL, 2020). Entre as repercussões dessa mudança de modelo, foram evidenciados, por outros estudos, o estresse dos docentes (CHITRA, 2020), além da necessidade de aprendizado para o uso das ferramentas digitais por discentes e docentes (MACHADO, SOSO, KAMPFF, 2020), por exemplo.

Diferentemente do ensino online ou à distância convencional, o Ensino Remoto Emergencial conta com um aprendizado síncrono e serve como uma forma de reação a um momento de crise (HODGES et al., 2020; JOYE et al., 2020). Apesar da existência de estudos anteriores dedicados a analisar a percepção dos estudantes sobre esse modelo por meio de análises quantitativas (DOSEA et al., 2020; HO et al., 2020; MUTHUPRASAD et al., 2021; ALSHURIDEH et al., 2021), certas lacunas, observadas por estudos por meio de análises qualitativas, podem ser apontadas. Portanto, o presente estudo foi orientado pela seguinte

pergunta de pesquisa: quais são as percepções dos estudantes de uma universidade pública brasileira frente à adoção do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid-19?

Com base em um delineamento qualitativo com característica exploratória foi encaminhado um questionário, via *e-mail*, para cerca de nove mil alunos da referida universidade. Ao final desse questionário, constatou-se uma pergunta aberta e com preenchimento opcional. Do total dos *e-mails* enviados, 1.492 estudantes participaram com respostas e 392, também, responderam à questão aberta. Essas respostas foram utilizadas como fonte dos dados da presente pesquisa.

Por meio de uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), os pesquisadores chegaram a 65 códigos, compostos por 982 trechos de respostas. A partir desses dados, os códigos foram submetidos a uma análise de frequência e alocados em seis categorias distintas: *aulas online, alunos, professores, qualidade, atividades e ambiente*.

A partir da apresentação e da análise dos resultados, entre suas principais contribuições, o estudo indica a falta de padronização nos modelos das plataformas adotadas e dos critérios para o desenvolvimento de atividades e avaliações. Questões relacionadas às dificuldades emocionais dos alunos, em lidar com o período de pandemia, também foram relatadas.

Portanto, a estrutura do artigo apresenta as contextualizações teóricas sobre a pandemia na Educação Superior, para, em seguida, caracterizar o funcionamento do Ensino Remoto Emergencial no segmento. Após a explanação sobre os procedimentos metodológicos, seguem a exposição dos resultados da pesquisa assim como a etapa de discussão sobre eles.

## 2. A pandemia da Covid-19 e a Educação Superior

O estado de pandemia decretado pela Organização Mundial da Saúde (Brasil, 2020), em março de 2020, deve-se especialmente a duas características da Covid-19 como Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS): uma delas é o elevado potencial de infectividade da doença e a outra considerada como a inexistência, naquele momento, de alguma vacina imunizante (FAUCI et al., 2020; GARCIA, DUARTE, 2020). Essa situação levou o mundo e grande parte da sociedade a vivenciarem situações de isolamento e significativas mudanças de rotina. As recomendações dos órgãos da saúde direcionadas ao distanciamento social e aos *lockdown*, como formas de manter as pessoas resguardadas em suas casas (WENHAM, SMITH, MORGAN, 2020), acarretaram a suspensão de diversas atividades do cotidiano, obrigando à adoção do modelo remoto, como uma tentativa de assegurar a sua continuidade (MARSTON, KOWERT, 2020; WENHAM, SMITH, MORGAN, 2020; ZHU, 2021; LEMOS, BARBOSA, MONZATO, 2021; ALENCAR, BARROS, 2021).

Em cumprimento à necessidade de manter as pessoas a uma distância que reduzisse a probabilidade de contaminação e transmissão da doença (JONES et al., 2020), foram criadas formas de interação, socialização e desenvolvimento de serviços corriqueiros até então realizadas presencialmente, formas derivadas da migração das relações e do desempenho de atividades para o ambiente das mídias sociais e digitais (QUINONES, ADAMS, 2021; DWIVEDI et al., 2020). Reuniões e encontros, por exemplo, comumente ocorridos em ambientes sociais de trabalho ou familiares, passaram a ser realizados com a mediação de plataformas de comunicação, incluindo até mesmo as confraternizações. Com isso, a adaptação à mudança no modo de desempenhar atividades em plena pandemia apresentou-se em diferentes graus, dependendo do tipo, das características pessoais, do acesso a materiais e das condições de trabalho e desempenho (CHEN et al., 2020; CHANANA, 2021).

Entre as áreas que mais demandaram adaptações para o enfrentamento da pandemia (ALENCAR, BARROS, 2021) está a educação. Mesmo com o crescimento de modelos de ensino à distância, as universidades públicas permanecem como espaços de relações sociais, de vivência e de aprendizado, para além das

salas de aula. Contudo, dadas as características do vírus e a necessidade de rápidas respostas voltadas à redução da contaminação (NHANTUMBO, 2020; DA SILVA et al., 2021), esses espaços sofreram significativas transformações, gerando uma forte necessidade de adaptações.

Da mesma forma que em outras áreas (saúde, energia, logística etc.), a educação precisou adequar o seu funcionamento e suas operações, em um tempo mínimo, para um sistema diferente. Assim sendo, essas adaptações, na graduação, acabaram refletindo aspectos determinantes, tais como, o estresse e a insatisfação com o trabalho das professoras e dos professores (SUGANYA, SANKARESHWARI, 2020; CHITRA, 2020; SILVA et al., 2020), a falta de aprendizado adequado para a utilização de ferramentas digitais por alunas, alunos, professoras e professores (MACHADO, SOSO, KAMPFF, 2020), bem como a ausência do desenvolvimento de novos processos de ensino (PEIMANI; KAMALIPOUR, 2021), além da dificuldade de acesso às aulas (CATANANTE, DE CAMPOS, LOIOLA, 2020). Tratam-se, portanto, de aspectos relacionados às orientações sobre os formatos de ensino a serem adotados, suas tecnologias e suas práticas, que nem sempre alcançam a todos os envolvidos no processo ou dão conta das especificidades entre instituições, entre alunos e entre contextos sociais (DE LIMA et al., 2020; DE ARAÚJO SILVA, DE QUADROS, MARTINS, 2020). Desse modo, é preciso considerar que a decisão adotada no Brasil, para o período, foi a decisão pelo modelo de Ensino Remoto Emergencial, que depende da utilização de tecnologias digitais, possibilitando uma forma de aprendizado não presencial para o aluno (BRASIL, 2020).

### 3. O Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Superior à distância pode ser identificado por diferentes nomenclaturas, tais como “educação *online*” (MAHMOOD, 2021), “ensino à distância” (GRANJEIRO et al., 2020) e “ensino remoto emergencial” (HODGES et al., 2020). É fácil perceber como os modelos de educação à distância ou híbridos avançam, quantitativamente, em uma escala significativa no país. A mediação pelas tecnologias digitais e a não presencialidade do aluno no ambiente físico são fatos comuns (HODGES et al., 2020; SHARMA, 2020). Mesmo assim, é necessário mencionar a importância da coerência entre aquilo que deve ser ensinado e a proposta de ensino à distância (VALENTE, 2003). Essa coerência demanda não apenas rapidez na adaptação do ensino presencial para o ensino à distância, mas uma preocupação com a sua qualidade. Porém, o Ensino Remoto Emergencial, adotado pelas universidades públicas brasileiras sob a orientação de uma portaria do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), possui diferenças relevantes em comparação com outros modelos de ensino à distância, igualmente intermediados pelas tecnologias da informação.

Entre as semelhanças dos modelos de ensino, sem a presença física da aluna e do aluno, podem ser citadas a presença massiva das tecnologias digitais, que incluem dispositivos como *smartphones* e *notebooks* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020), a importância da conectividade, viabilizando o uso das tecnologias digitais (ARIZA, SARMIENTO, CASTILLO, 2020) e as escolhas de plataformas *online* como mediadoras das aulas (ADEDYOIN; SOYKAN, 2020; DE OLIVEIRA MENEZES; FRANCISCO, 2020; DE OLIVEIRA TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021). Além disso, Greenhow e Galvin (2020) sugerem que as mídias sociais sejam integradas aos modelos de aulas não presenciais como canais de comunicação informal, com o objetivo de conectarem a instituição, as alunas e os alunos no compartilhamento de temas e interesses.

As diferenças entre os modelos de ensino à distância convencionais em relação ao modelo de Ensino Remoto Emergencial, apontadas nos estudos sobre o tema, englobam diferentes aspectos. O primeiro é o fato de que, no ensino à distância convencional, o aluno pode ter as aulas em um momento diferente daquele em que as aulas são gravadas (BOZKURT; SHARMA, 2020). O segundo é que, nesse modelo, as alunas e os alunos podem aprender de forma síncrona e assíncrona (MORRISON, 2013), ou seja, a própria estrutura do curso é planejada para um aprendizado mais independente por parte do aluno. O terceiro é que, diferentemente dos modelos de ensino à distância convencionais, planejados, geridos e operacionalizados para não contar com a presença física do aluno no ambiente do Ensino Superior, o Ensino Remoto Emergencial é uma resposta a um momento de crise (HODGES et al., 2020; JOYE et al., 2020). Por fim,

diferentemente do ensino presencial, que implica na interação direta entre professor e aluno e entre aluno e colegas, o ensino à distância requer, além de um maior esforço individualizado do aluno, um maior acesso à informação (MORAN; VALENTE, 2015). Também, sobre o Ensino Remoto Emergencial, pode-se afirmar que ele possui como principais características: o acompanhamento síncrono das aulas, o exercício de aprendizado simultâneo, o planejamento visto como uma medida emergencial e o municiamento ao aluno, com informações.

Entre os estudos desenvolvidos sobre o modelo de ensino remoto durante a pandemia, verificou-se que tanto os docentes quanto os estudantes são afetados pelas repercussões dessa adaptação acelerada. Portanto, é relevante a preocupação com as condições técnicas e emocionais dos docentes (CHRISTIAN, PURWANTO; WIBOWO, 2020; NOOR; ISA; MAZHAR, 2020; SILVA et al., 2020), bem como uma preocupação relacionada à percepção dos estudantes sobre esse fenômeno (HASAN, KHAN; 2020). No caso dos estudantes, muitos trabalhos apoiados por *surveys*, em todo o mundo, vem analisando inúmeros fatores, tais como, os métodos de ensino, a adoção de novas tecnologias e o desempenho dos docentes (DOSEA et al., 2020; HO et al., 2020; MUTHUPRASAD et al., 2021; ALSHURIDEH et al., 2021). Sendo assim, o desenvolvimento de estudos que permitam alunas e alunos relatarem as percepções sobre o Ensino Remoto Emergencial, com suas próprias palavras, é imprescindível para avanços tanto na área da educação como da sua gestão.

## 4. Método

O presente estudo é oriundo de uma pesquisa que buscou descrever os processos, os mecanismos e as relações do fenômeno estudado a fim de compreendê-lo, podendo assim ser caracterizado como uma pesquisa descritiva-exploratória (CASTRO, 2003; GOODE, HATT, 1979). Trata-se também de uma pesquisa sobre um fenômeno já ocorrido e com a coleta de dados acontecendo em uma única ocasião, caracterizando-a como retrospectiva e transversal (KUMAR, 2005). O delineamento é qualitativo, por ser descritivo, fundamentado na subjetividade e envolver as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea (FLICK et al., 2004; CHUEKE; LIMA, 2012).

Para analisar as percepções dos alunos de uma universidade pública frente à adoção do Ensino Remoto Emergencial, na pandemia da Covid-19, foi-lhes aplicado um questionário. Este questionário contou com 46 perguntas objetivas em escala Likert, contendo, no final, uma questão aberta e de resposta opcional. A pergunta orientadora da pesquisa foi: **quais as percepções de estudantes de uma universidade pública brasileira frente à adoção do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid-19?**

### 4.1 Procedimento de coleta de dados

O questionário foi armazenado na plataforma *Google Forms* e o *link* de acesso foi enviado pelo *e-mail* da própria instituição para todos os alunos matriculados no *campus* da universidade federal, localizada no Sul do Brasil. O envio ocorreu na segunda quinzena do mês de abril, do ano de 2021. Tendo em vista que o questionário demandou dos respondentes uma participação subjetiva, pois deveriam refletir sobre o Ensino Emergencial Remoto e construir sua própria percepção, o número de 392 respostas válidas, dadas à questão aberta, foi considerado adequado pelos pesquisadores. Considera-se ainda que o fato de o questionário ser enviado pela lista de *e-mail* da própria instituição possa ter auxiliado o elevado número de retornos.

### 4.2 Apresentação dos resultados

Para analisar as 392 respostas dos estudantes participantes da pesquisa, adotou-se a análise de conteúdo, conforme a orientação de Bardin (1977). Para tanto, a sequência de atividades desempenhadas para essa análise, após sua pré-análise, foi:

- a. codificação
- b. análise quantitativa
- c. categorização
- d. inferência

Na fase de codificação, os dados brutos são transformados de acordo com o objetivo da pesquisa (BARDIN, 1977). Dessa forma, diante das 392 respostas, às unidades de registro escolhidas foram os temas das respostas, sendo analisados os núcleos de sentidos destas respostas para compreender seu papel na percepção do Ensino Remoto Emergencial pelos alunos. Essa primeira fase gerou 65 códigos, compostos por 982 trechos de respostas.

Em seguida, a análise quantitativa dos dados serviu para mostrar a frequência dos dados, tendo em vista que “a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparecimento” (BARDIN, 1977, p. 109). A figura 1 expõe os códigos mais frequentes e as quantidades que apareceram nos trechos relacionados.



**Figura 1:** Códigos e quantidades de trechos provenientes da análise dos dados.

**Fonte:** os autores com base nos dados da pesquisa

Após a codificação e análise quantitativa dos dados, procedeu-se à fase de categorização. Nesta fase, foram observados os elementos presentes nos códigos que apresentavam características em comum e atendiam aos critérios definidos por Bardin (1977), a saber, de exclusão mútua, de homogeneidade, de pertinência, de objetividade, de fidelidade e de produtividade. Dessa forma, verificou-se que as categorias mais adequadas se relacionavam aos aspectos das aulas aos quais os trechos das respostas e os códigos se referem. Esse processo resultou em seis categorias: *aulas online*, *alunos*, *professores*, *qualidade*, *atividades* e *ambiente*.

## Aulas online

Os principais códigos que compuseram a categoria “aulas online” foram: “gravar aulas”, “não precisa se deslocar”, “tempo e frequência das aulas” e “não gosto de aula online”. Assim, foi possível observar que a possibilidade de gravação das aulas e o fato de o deslocamento até a universidade não ocorrer

foram considerados como pontos positivos do modelo de ensino remoto pelos alunos. Nesse sentido, o respondente 35 afirmou que acha o ensino remoto “mais interessante do que o presencial, pois podemos assistir às aulas síncronas e fazer perguntas ao professor e podemos rever as aulas gravadas na hora que estivermos estudando”. De forma semelhante, o respondente 98 mencionou que “as aulas *online* podem ser muito vantajosas. Pelo fato de serem gravadas, o ensino é muito melhor”. Além disso, o respondente 334 relata que a “praticidade [do modelo] é ótima. Sem deslocamento e com a facilidade proporcionada pela *internet*”.

Apesar dos pontos positivos considerados acima, os alunos apresentam duas considerações sobre o tempo e a frequência das aulas. A primeira é de que o modelo de ensino remoto exige mais atividades dos alunos, gerando escassez de tempo, como relata o respondente 337: “É o dobro do tempo necessário para estudar, visto que tenho que ver a aula e fazer o conteúdo da aula depois”. Já o respondente 239 afirma que o fato de não ter as aulas na universidade dificulta seu cronograma diário, pois “quando as aulas eram presenciais, isso não acontecia (período da manhã ser corrido), porque a universidade tem uma boa localização e eu simplesmente almoçava lá, com tempo de sobra”.

Ainda na categoria “aulas *online*”, outros pontos negativos foram apontados. Esses pontos negativos podem ser verificados em relatos que denotam o fato de estudantes não gostarem do modelo de ensino *online*. Embora o modelo seja denominado como Ensino Remoto Emergencial, os próprios estudantes referem-se a ele pelo termo “aula *online*”, como o respondente 254, que afirmou não gostar das “aulas *online*”. Outros alunos revelaram, no mesmo sentido, não aguentarem mais “aula *online*”.

## Alunos

Os principais códigos que compuseram a categoria “alunos” foram: “não estamos bem” e “detestamos ligar a câmera”. Muitos trechos foram relacionados aos relatos dos estudantes de que “não estão bem”, especialmente pela realidade de pandemia com a qual se depararam naquele momento. O respondente 6 relata que “não estamos bem, e não falo só por mim. Muitos alunos estão não só se sentindo isolados, mas abandonados”. Além da situação de isolamento, outras situações desencadearam problemas, como afirma o respondente 61: “Nossa saúde mental está bem instável ultimamente, por causa de fatores externos à faculdade. Por exemplo, meu avô faleceu e eu não pude ir ao velório nem ver minha família; nas duas semanas seguintes eu não consegui focar nos estudos”.

Outro código frequente, além disso, está relacionado ao sentimento dos alunos em relação à tecnologia, especificamente ao uso das câmeras. Essa situação está vinculada a diferentes motivos, principalmente por causar “vergonha e o sentimento de que podem estar fazendo piada sobre a pessoa”, como afirma o respondente 8. Nesse sentido, o respondente 104 vincula à exigência de ligar a câmera, o sentimento de constrangimento: “E [os professores] sempre exigem que ligamos as câmeras, o que é constrangedor e tira minha atenção”. De forma semelhante, o respondente 118 afirmou que “câmeras ligadas tiram o foco da aula”.

Além desses códigos mais frequentes, notou-se a presença, em algumas respostas, de códigos relacionados à dificuldade de interação com os colegas e à pouca participação dos alunos nas aulas remotas. O respondente 54 afirma que “poucos alunos participam [das aulas]”, enquanto o respondente 106 relatou que faz “perguntas ao professor, mesmo entendendo o assunto, só para estimular mais a interação”.

Sobre a questão da interação, os estudantes revelam sentir falta do ambiente universitário. O respondente 113 afirma sentir “uma falta imensa do ambiente da universidade, de conversar no RU com meus amigos nos intervalos das aulas, essa convivência tornava um pouco mais leve toda a pressão da graduação, principalmente para quem está entrando nos períodos finais”.

## Professores

Os principais códigos que compuseram a categoria “professores” foram: “metodologia do professor” e “falta de vontade do professor”.

A respeito da metodologia do professor, os estudantes observam a aplicação de diferentes metodologias, algumas consideradas mais positivas do que outras. O respondente 24 relata que “a qualidade do ensino caiu muito, alguns professores não conseguiram se adaptar ao ensino à distância”, enquanto o respondente 83 afirma que “alguns professores, que são excelentes no presencial, não conseguem dar aulas tão dinâmicas no *online*”. Por outro lado, o respondente 84 pondera que “alguns professores se adaptaram bem às novas metodologias”, de maneira semelhante ao respondente 199, ao responder ter tido “experiências ótimas de aprendizado em disciplinas que foram bem planejadas”.

Quanto à questão da “falta de vontade do professor”, os depoimentos dos alunos referem-se ao fato de que “alguns professores não passam aulas ao vivo” (Respondente 79) e “não dão aulas síncronas” (Respondente 77). Outros mencionam o volume de atividades a serem realizadas em casa, como o respondente 108, segundo o qual os professores “passam muita coisa para fazer em casa (...), parece que não se baseiam em nenhum método (...)”. No entanto, outros alunos compreendem o atual momento de forma distinta, como o respondente 114: “Acredito que seja difícil para todos nós, tanto docentes como estudantes, mas seria interessante se tivesse professores mais dispostos a dar aula *online*. Sabemos que é desanimador e que o presencial é insubstituível”.

## Qualidade

Os principais códigos que compuseram a categoria “qualidade” foram: “qualidade da aula depende do professor”, “aula *online* tem qualidade”, “preferência pela aula presencial” e “caiu a qualidade e o nível do ensino”. É preciso mencionar que a categoria “qualidade” envolve códigos antagônicos, o que se deve à pluralidade do grupo pesquisado. Sobre os respondentes atribuírem aos professores a responsabilidade pela qualidade da aula, nota-se que essa qualidade está relacionada ao processo adotado, como relata o respondente 7, ao criticar uma professora devido à “péssima organização do *Moodle* (sistema de gestão de aulas)”. Por outro lado, o respondente 288 afirma que “os professores estão se inovando, gravando aulas e fazendo *slides*, disponibilizando textos, infogramas e vídeos”.

Ainda em relação à qualidade das aulas *online*, alguns estudantes afirmam que “elas são de qualidade e não perdem em nada para as aulas presenciais” (respondente 3), ao passo que outros revelam preferência pela aula presencial, tendo em vista que “as aulas são boas como medida paliativa, mas não são boas o bastante considerando minha experiência presencial” (respondente 39). Essa última consideração pode estar vinculada à percepção de uma queda da qualidade no ensino não presencial, de acordo com o respondente 151: “É notório o declínio da qualidade de ensino e do aprendizado durante o regime EaD das aulas na universidade”.

## Atividades

Os principais códigos que compuseram a categoria “atividades” foram: “excesso de atividades” e “dificuldade com a avaliação”. Nessa categoria foi observada uma frequência alta de considerações a respeito da quantidade de atividades atribuídas pelos docentes aos estudantes no modelo remoto, segundo o respondente 25: “A quantidade de trabalhos e exercícios é muito maior do que se as aulas fossem presenciais”. Outros estudantes, ao contrário, veem um aspecto positivo na quantidade de atividades: “As matérias EaD são mais difíceis do que as presenciais por conta da quantidade de material que cada professor está passando. Entretanto, consigo estudar mais e aprender melhor nessa forma de ensino” (respondente 103).

Sobre as dificuldades com as avaliações, os estudantes relatam que em alguns casos “não temos nenhum *feedback* dos trabalhos feitos [remotamente e enviados aos professores]” (respondente 40). Além disso, devido a motivos variados, apresentam também dificuldades na resolução das provas, como observado no relato do respondente 104: “As provas *online* estão sendo inviáveis, não temos tempo o suficiente para ser um conteúdo mais extenso”. E, no relato do respondente 216, “há alguns professores cobrando na prova exercícios de um nível muito mais elevado que a dificuldade das listas e conteúdos ministrado durante as aulas (...)”.

## Ambiente

Dentre os principais códigos que compuseram a categoria “ambiente” estão: “plataformas não padronizadas”, “situações constrangedoras”, “*internet* instável” e “dificuldades de lidar com a tecnologia”. Nessa categoria, verificou-se uma frequência alta de considerações sobre o fato de não haver uma padronização do uso de plataformas pelos professores ou pela instituição. O respondente 248 afirma que “deveria existir uma plataforma padrão para o ensino, cada professor quer usar o que ele acha melhor e isso atrapalha os alunos”. O reflexo dessa falta de padronização é também observado no relato do respondente 20, ao afirmar que a “mudança de *links* de acesso [às diferentes plataformas] dificulta o acompanhamento das aulas e gera confusão”.

A instabilidade da *internet* foi considerada uma barreira ao aprendizado pelos alunos, de acordo com o respondente 276: “(...) muitas vezes me perco por não entender algo que o professor falou por falha na conexão”. Como forma de solucionar o problema, o respondente 342 sugeriu que “seria bom se desse para a faculdade disponibilizar uma *internet* melhor para a professora de matemática, porque ela apresenta por vídeo a lousa dela e não conseguimos enxergar por conta da conexão”.

Quanto às dificuldades em lidar com as tecnologias, o respondente 11 afirma que sua opção pelo curso presencial ocorreu por sua “dificuldade em lidar com essa tecnologia”. Outros estudantes também mencionam problemas de adaptação ao sistema, como o respondente 15, porque “a gente levanta a mão e esquece de baixar, daí o professor pensa que a gente quer comentar mais alguma coisa” ou por certos professores ainda não terem ainda aprendido a lidar completamente com os sistemas. Por fim, segundo os estudantes, há uma série de situações constrangedoras, por exemplo, quando suas câmeras ou microfones são ligados acidentalmente, atrapalhando a concentração dos demais alunos (respondentes 149 e 220).

A tabela 1 resume o número de recorrências dos códigos para cada uma das seis categorias formadas.

**Tabela 1:** Número de recorrências dos códigos por categoria

Categoria (Total de recorrências)	Códigos	Total de recorrências	%	% acumulado
Aulas online (117)	gravar aulas	50	43	43
	não precisa se deslocar	24	21	63
	tempo e frequência das aulas	22	19	82
	não gosto de aula online	21	18	100
Alunos (67)	não estamos bem	39	58	58
	detestamos ligar a câmera	28	42	100
Professores (68)	metodologia do professor	34	50	50
	falta de vontade do professor	34	50	100
Qualidade (123)	qualidade depende do professor	46	37	37
	aula online tem qualidade	36	29	67
	preferência pela aula presencial	21	17	84
	caiu a qualidade e o nível	20	16	100

Atividades (89)	excesso de atividades	45	51	51
	dificuldade com avaliação	44	49	100
Ambiente (109)	plataformas não padronizadas	33	30	30
	situações constrangedoras	28	26	56
	internet instável	28	26	82
	dificuldades de lidar com a tecnologia	20	18	100

**Fonte:** os autores com base nos resultados da pesquisa

### 4.3 Análise dos resultados e discussão

Após a categorização apresentada, a fase das inferências consiste na investigação de possíveis causas a partir dos efeitos, já que as escolhas feitas pelos respondentes sugerem uma relação entre “o mecanismo psicológico e a manifestação verbal” (BARDIN, 1977, p. 137). Nesse sentido, foi possível observar que os estudantes concentram suas respostas em três principais aspectos.

O primeiro deles é a falta de padronização percebida em diferentes momentos, que envolve desde questões técnicas (como as plataformas utilizadas pelos professores e a decisão por gravar ou não as aulas) até questões de caráter subjetivo, como a metodologia de ensino, a atribuição de atividades e a forma de avaliação. Em relação às primeiras, apesar de haver a compreensão de que o modelo de ensino adotado no país é o Ensino Remoto Emergencial, não há um padrão relacionado às plataformas que devam ser utilizadas. Com isso, perde-se um importante elemento balizador desse tipo de ensino, já que a escolha e a padronização dessas plataformas envolvem questões logísticas, treinamento e acompanhamento (ADEDYOIN; SOYKAN, 2020; DE OLIVEIRA MENEZES; FRANCISCO, 2020; DE OLIVEIRA TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021).

Outra questão relevante apontada pela pesquisa está relacionada à opção por gravação ou não das aulas e à sincronidade, tendo em vista que o Ensino Remoto Emergencial é usualmente síncrono (HODGES et al., 2020).

Por fim, a importância de considerar que, apesar da subjetividade atribuída a questões como avaliação e volume de atividades, o momento de pandemia pode ser mais delicado para estudantes e docentes (MACHADO, SOSO, KAMPFF, 2020). Em resumo, os estudantes sentem a ausência da padronização nos mais diversos elementos que constituem o Ensino Remoto Emergencial, sendo alguns elementos de responsabilidade do poder público e outros dos docentes e instituições.

O segundo aspecto está relacionado ao ambiente do ensino remoto, porque, apesar da continuidade das atividades, os estudantes e os docentes vêm passando por momentos de insatisfação, estresse (SUGANYA, SANKARESHWARI, 2020; CHITRA, 2020; SILVA et al., 2020), demanda pelo domínio de ferramentas digitais (MACHADO, SOSO, KAMPFF, 2020), até então não utilizadas, dentre outros. Dessa forma, os alunos reclamam de alguns professores e da falta de domínio das novas tecnologias, além de dificuldades com a conectividade, que é elemento fundamental dessa modalidade de ensino (ARIZA, SARMIENTO, CASTILLO, 2020). Em outras palavras, o ambiente do Ensino Remoto Emergencial ainda está se desenvolvendo, mas os estudantes percebem algumas dificuldades dos docentes e de si próprios para lidar com as novas tecnologias, o que interfere na assimilação do conhecimento passado.

Observou-se, por fim, que as opiniões dos estudantes sobre a qualidade do Ensino Remoto Emergencial são heterogêneas. Enquanto alguns consideram o modelo como excelente (dada uma certa flexibilidade, em alguns casos), outros afirmam preferir, ainda, o modelo presencial. É necessário, porém, lembrar mais uma vez que esse modelo de ensino visa atender à demanda por continuidade do Ensino Superior em um momento de crise (HODGES et al., 2020; JOYE et al., 2020), no caso uma crise sanitária proveniente de uma pandemia que exige o distanciamento social das pessoas para seu resguardo (WENHAM, SMITH,

MORGAN, 2020). Embora haja uma expectativa relacionada à qualidade do ensino, o foco do modelo de Ensino Remoto Emergencial pode ser considerado como uma continuidade. Além disso, mesmo lembrando que esse modelo é temporário, o contexto geral de pandemia mexe com expectativas de estudantes e docentes, podendo ser observados momentos de desabafos nas respostas dos estudantes.

## Conclusão

O artigo buscou analisar as percepções de estudantes de uma universidade pública do Sul do Brasil frente à adoção do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário, encaminhado por *e-mail* a esses estudantes e contou com 392 retornos válidos, considerada, portanto, exploratória e relevante, já que contou com elevado número de retornos para um estudo qualitativo. Dentro desse caráter exploratório, observou-se que contribuições foram possíveis diante dos resultados e de suas análises.

Entre os principais resultados do trabalho estão: a falta de padronização nos modelos de plataformas adotadas e a ausência de critérios para o desenvolvimento de atividades e avaliações. Como contribuição, observa-se um desdobramento de caráter prático. Os estudantes, em alguns casos, acreditam que o modelo de Ensino Remoto Emergencial é um modelo *online* ou de ensino à distância, defendendo, inclusive, sua manutenção em detrimento do ensino presencial.

Por fim, constatou-se a necessidade de estruturação, por parte do poder público, de modelos de ensino que sejam capazes de enfrentar situações de crise a fim de que sejam garantidos mais recursos às instituições e aos docentes, assim como a preservação da sanidade tanto de alunos quanto de docentes.

O período além da pandemia, chamado de “pós-pandemia”, apresenta-se, portanto, como um desafio ainda maior aos gestores educacionais, aos docentes e aos alunos, pois a “degustação” do modelo de ensino remoto nas universidades públicas levou a novas demandas por parte desses *stakeholders*. Assim, acreditamos que a necessidade de estruturação, planejamento e organização, demandadas no período da pandemia e nem sempre alcançadas na percepção dos estudantes, devam balizar o período pós-pandemia, para que a Educação Superior avance para além do estado no qual se encontrava anteriormente. Nesse sentido, as falhas, os acertos e as experiências desse período pandêmico podem servir como pauta para a discussão sobre a modernização do ensino.

Como sugestão para estudos futuros, duas possibilidades emergem do Ensino Superior, levando especialmente em consideração as inovações tecnológicas que viabilizam isso, ao passo que os enfrentamentos na área de meio ambiente e saúde podem impor novos períodos para a presente pesquisa. A primeira, relacionada à investigação de estratégias e planejamentos para o enfrentamento de outras situações similares à pandemia da Covid-19. E a segunda, relacionada aos aspectos de sanidade dos estudantes do Ensino Superior das universidades públicas, para melhor compreender o que envolve o fato de esse grupo não “estar bem”.

## Referências

- ADEDOYIN, O. B.; SOYKAN, E. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. **Interactive Learning Environments**, p. 1-13, 2020.
- ALENCAR, F. R.; BARROS, V. S. Ensino Remoto Emergencial e Reforma Neoliberal da Educação Brasileira: tecendo relações. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 16 set. 2021.
- ALSHURIDEH, M. T. et al. Factors affecting the use of smart mobile examination platforms by universities' postgraduate students during the COVID 19 pandemic: an empirical study. In: **Informatics**. Multidis-

- ciplinary Digital Publishing Institute, v. 8, n. 2, p. 32, 2021.
- ARIZA, H. M.; SARMIENTO, F. H. M.; CASTILLO, H. G. Connectivity characteristics and level of acceptance linked to online learning by higher education students during the confinement generated by the Covid-19 pandemic. **International Journal of Engineering Research and Technology**, p. 1934-1939, 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho 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..., **Ministério da Educação**. 2020B. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>
- CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2003.
- CATANANTE, F.; DE CAMPOS, R. C.; LOIOLA, I. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020.
- CHANANA, N. The impact of COVID-19 pandemic on employees' organizational commitment and job satisfaction in reference to gender differences. **Journal of Public Affairs**, e2695, p. 1-12, 2021.
- CHEN, H. et al. Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 24, p. 9188, 2020.
- CHITRA, A. Study on Impact of Occupational Stress on Job Satisfaction of Teachers during Covid-19 Pandemic Period. **Global Development Review**, v. 4, n. 2, p. 52-62, 2020.
- CHRISTIAN, M.; PURWANTO, E.; WIBOWO, S. Technostress creators on teaching performance of private universities in Jakarta during Covid-19 pandemic. **Technology Reports of Kansai University**, v. 62, n. 6, p. 2799-2809, 2020.
- CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.
- DA SILVA, M. D. et al. Coronavírus: consequências da pandemia no ensino superior. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 5, p. e 7120-e 7120, 2021.
- DE ARAÚJO SILVA, A. C.; DE QUADROS, C. I.; MARTINS, J. A aprendizagem durante a pandemia: muito mais que pedras no caminho da educação superior. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 2, p. 156-168, 2020.
- DE LIMA, B. G. T. et al. Educação Superior em tempos de Pandemia Versus a (Des) orientação dos Documentos Oficiais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e100985193-e100985193, 2020.
- DE OLIVEIRA MENEZES, S. K.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020.
- DE OLIVEIRA TEIXEIRA, D. A.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.
- DOSEA, G. S. 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.
- DWIVEDI, Y. K. et al. Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. **International Journal of Information Management**, v. 55, p. 102211, 2020.

- FAUCI, A. S.; LANE, H. C.; REDFIELD, R. R. Covid-19: navigating the uncharted. **New England Journal of medicine**, v. 382, n.13, p. 1268-1269, 2020.
- FLICK, U.; VON KARDOFF, E.; STEINKE, I. **A companion to qualitative research**. Londres: SAGE, 2004.
- GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, n.29, v.2, p. 1-4. 2020.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- GRANJEIRO, É. M. et al. O. Estratégias de ensino à distância para a educação interprofissional em Saúde frente à pandemia COVID-19. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**. n. 9, p. 591-602, 2020.
- HASAN, N.; KHAN, N. H. ONLINE TEACHING-LEARNING DURING COVID-19 PANDEMIC: STUDENTS' PERSPECTIVE. **The Online Journal of Distance Education and e-Learning**, v. 8, n. 4, p. 202-213, 2020.
- HO, N. T. T. et al. Students' adoption of e-learning in emergency situation: the case of a Vietnamese university during COVID-19. **Interactive Technology and Smart Education**, AoP, 2020.
- HODGES, C. B. et al. A. The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10919/104648>. Acesso em 02/03/22.
- JONES, N. R. *et al.* Two metres or one: what is the evidence for physical distancing in covid-19? ADEDOYIN, O. B.; SOYKAN, E. Covid-19 pandemic, and online learning: the challenges and opportunities. **Interactive Learning Environments**, p. 1-13, 2020.
- ALENCAR, F. R.; BARROS, V. S. Ensino Remoto Emergencial e Reforma Neoliberal da Educação Brasileira: tecendo relações. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 16 set. 2021.
- ALSHURIDEH, M. T. et al. Factors affecting the use of smart mobile examination platforms by universities' postgraduate students during the COVID 19 pandemic: an empirical study. In: **Informatics**. Multidisciplinary Digital Publishing Institute, v. 8, n. 2, p. 32, 2021.
- ARIZA, H. M.; SARMIENTO, F. H. M.; CASTILLO, H. G. Connectivity characteristics and level of acceptance linked to online learning by higher education students during the confinement generated by the Covid-19 pandemic. **International Journal of Engineering Research and Technology**, p. 1934-1939, 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho 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..., **Ministério da Educação**. 2020B. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>
- CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2003.
- CATANANTE, F.; DE CAMPOS, R. C.; LOIOLA, I. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020.
- CHANANA, N. The impact of COVID-19 pandemic on employees' organizational commitment and job satisfaction in reference to gender differences. *Journal of Public Affairs*, e2695, p. 1-12, 2021.
- CHEN, H. et al. Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 24, p. 9188, 2020.

- CHITRA, A. Study on Impact of Occupational Stress on Job Satisfaction of Teachers during Covid-19 Pandemic Period. **Global Development Review**, v. 4, n. 2, p. 52-62, 2020.
- CHRISTIAN, M.; PURWANTO, E.; WIBOWO, S. Technostress creators on teaching performance of private universities in Jakarta during Covid-19 pandemic. **Technology Reports of Kansai University**, v. 62, n. 6, p. 2799-2809, 2020.
- CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.
- DA SILVA, M. D. et al. Coronavírus: consequências da pandemia no ensino superior. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 5, p. e 7120-e 7120, 2021.
- DE ARAÚJO SILVA, A. C.; DE QUADROS, C. I.; MARTINS, J. A aprendizagem durante a pandemia: muito mais que pedras no caminho da educação superior. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 2, p. 156-168, 2020.
- DE LIMA, B. G. T. et al. Educação Superior em tempos de Pandemia Versus a (Des) orientação dos Documentos Oficiais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e100985193-e100985193, 2020.
- DE OLIVEIRA MENEZES, S. K.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020.
- DE OLIVEIRA TEIXEIRA, D. A.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.
- DOSEA, G. S. 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.
- DWIVEDI, Y. K. et al. Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. **International Journal of Information Management**, v. 55, p. 102211, 2020.
- FAUCI, A. S.; LANE, H. C.; REDFIELD, R. R. Covid-19: navigating the uncharted. **New England Journal of medicine**, v. 382, n.13, p. 1268-1269, 2020.
- FLICK, U.; VON KARDOFF, E.; STEINKE, I. **A companion to qualitative research**. Londres: SAGE, 2004.
- GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, n.29, v.2, p. 1-4. 2020.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- GRANJEIRO, É. M. et al. O. Estratégias de ensino à distância para a educação interprofissional em Saúde frente à pandemia COVID-19. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**. n. 9, p. 591-602, 2020.
- HASAN, N.; KHAN, N. H. ONLINE TEACHING-LEARNING DURING COVID-19 PANDEMIC: STUDENTS' PERSPECTIVE. **The Online Journal of Distance Education and e-Learning**, v. 8, n. 4, p. 202-213, 2020.
- HO, N. T. T. et al. Students' adoption of e-learning in emergency situation: the case of a Vietnamese university during COVID-19. **Interactive Technology and Smart Education**, AoP, 2020.
- HODGES, C. B. et al. A. The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10919/104648>. Acesso em 02/03/22.
- JONES, N. R. *et al.* Two metres or one: what is the evidence for physical distancing in covid-19? **BMJ**, v. 370, 2020.

- JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. 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. e521974299-e521974299, 2020.
- KUMAR, R. **Research methodology: a step-by-step guide for beginners**. London: SAGE, 2005.
- LEMOS, A. H. C.; BARBOSA, A. O.; MONZATO, P. P. Women in home office during the covid-a9 pandemic and the work-family conflict configurations. **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, p. 388-399, 2021.
- MACHADO, K. G. W.; SOSO, F. S.; KAMPFF, A. J. C. Aulas On-Line no Contexto da Educação Superior em Tempos de Pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 1-26, 2020.
- MARSTON, H. R.; KOWERT, R. What role can videogames play in the COVID-19 pandemic? **Emerald Open Research**, v. 2, n. 34, p. 1-12, 2020.
- MORAN, J. M.; VALENTE, J. A. **Educação a distância**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.
- MUTHUPRASAD, T. et al. Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 3, n. 1, p. 100101, 2021.
- NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, p. 556-571, 2020.
- NOOR, S.; ISA, F. M.; MAZHAR, F. F. Online Teaching Practices during the COVID-19 Pandemic. **Educational Process: International Journal**, v. 9, n. 3, p. 169-184, 2020.
- PEIMANI, N.; KAMALIPOUR, H. Online education and the covid-19 outbreak: A case study of online teaching during lockdown. **Education Sciences**, v. 11, n. 2, p. 72, 2021.
- QUINONES, G.; ADAMS, M. Children's Virtual Worlds and Friendships during the covid-19 Pandemic: Visual Technologies as a Panacea for Social Isolation. **Video Journal of Education and Pedagogy**, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2021.
- SILVA, A. F. et al. A. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, p. 1-4, 2020.
- SUGANYA, S.; SANKARESHWARI, B. Job Satisfaction Level on Online Teaching among Higher Secondary School Teachers during COVID-19 Pandemic. **Shanlax International Journal of Education**, v. 9, n. 1, p. 138-145, 2020.
- VALENTE, J. A. Réplica: os desafios da implantação da EAD. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 148-148, 2003.
- WENHAM, C.; SMITH, J.; MORGAN, R. COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. **The Lancet**, v. 395, n. 10227, p. 846-848, 2020.
- ZHU, L. The psychology behind video games during COVID-19 pandemic: A case study of Animal Crossing: New Horizons. **Human Behavior and Emerging Technologies**, v. 3, n. 1, p. 157-159, 2021., v. 370, 2020.
- JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. 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. e521974299-e521974299, 2020.

- KUMAR, R. **Research methodology: a step-by-step guide for beginners**. London: SAGE, 2005.
- LEMOS, A. H. C.; BARBOSA, A. O.; MONZATO, P. P. Women in home office during the covid-a9 pandemic and the work-family conflict configurations. **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, p. 388-399, 2021.
- MACHADO, K. G. W.; SOSO, F. S.; KAMPPF, A. J. C. Aulas On-Line no Contexto da Educação Superior em Tempos de Pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 1-26, 2020.
- MARSTON, H. R.; KOWERT, R. What role can videogames play in the COVID-19 pandemic? **Emerald Open Research**, v. 2, n. 34, p. 1-12, 2020.
- MORAN, J. M.; VALENTE, J. A. **Educação a distância**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.
- MUTHUPRASAD, T. *et al.* Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 3, n. 1, p. 100101, 2021.
- NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, p. 556-571, 2020.
- NOOR, S.; ISA, F. M.; MAZHAR, F. F. Online Teaching Practices during the COVID-19 Pandemic. **Educational Process: International Journal**, v. 9, n. 3, p. 169-184, 2020.
- PEIMANI, N.; KAMALIPOUR, H. Online education and the covid-19 outbreak: A case study of online teaching during lockdown. **Education Sciences**, v. 11, n. 2, p. 72, 2021.
- QUINONES, G.; ADAMS, M. Children's Virtual Worlds and Friendships during the covid-19 Pandemic: Visual Technologies as a Panacea for Social Isolation. **Video Journal of Education and Pedagogy**, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2021.
- SILVA, A. F. et al. A. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, p. 1-4, 2020.
- SUGANYA, S.; SANKARESHWARI, B. Job Satisfaction Level on Online Teaching among Higher Secondary School Teachers during COVID-19 Pandemic. **Shanlax International Journal of Education**, v. 9, n. 1, p. 138-145, 2020.
- VALENTE, J. A. Réplica: os desafios da implantação da EAD. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 148-148, 2003.
- WENHAM, C.; SMITH, J.; MORGAN, R. COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. **The Lancet**, v. 395, n. 10227, p. 846-848, 2020.
- ZHU, L. The psychology behind video games during COVID-19 pandemic: A case study of Animal Crossing: New Horizons. **Human Behavior and Emerging Technologies**, v. 3, n. 1, p. 157-159, 2021.