

## Ensino Remoto Emergencial: Percepções e Desafios na Visão Discente *Remote Learning: Student's Perceptions and Challenges*

### Resumo

Em 2020, o distanciamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus culminou no Ensino Remoto Emergencial (ERE) como estratégia de continuidade dos estudos em meio à adversidade sanitária vigente. Neste cenário, o objetivo deste artigo é relatar as percepções de estudantes de graduação em saúde sobre o ERE em uma Universidade Pública Federal do Rio de Janeiro e compreender as características deste modelo sob a visão dos estudantes. Para tanto, foi realizada a análise de conteúdo de postagens realizadas em murais digitais de três disciplinas conduzidas nos semestres letivos de 2020/1 e 2020/2. Como resultado, notou-se grande exaustão e sobrecarga diante o atendimento às aulas *on-line* síncronas e a grande quantidade de atividades e provas. Adicionalmente, foi relatada a falta de preparo docente, uma dificuldade em organizar o tempo de estudo e a vida pessoal, assim como dificuldade de acesso digital e no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a relação professor-aluno. Diante os relatos, percebe-se que o ERE implementado caracterizou-se pela transposição de práticas presenciais para o ambiente virtual, se distanciando em muitos casos das práticas de Educação *On-line*. Por outro lado, salienta-se a importância dos relatos discentes ao se planejar cursos e disciplinas híbridas ou integralmente *on-line*, de forma que as TDICs possam ser utilizadas na promoção de uma Educação *On-line* de qualidade, acessível, interativa e colaborativa.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial. Tecnologias digitais de informação e comunicação. Saúde mental.

Lin Shr Uen <sup>1</sup>

Francine dos Santos-Macedo <sup>1</sup>

Leidyane Ferreira Gonçalves <sup>1</sup>

Caroline Fernandes-Santos <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal Fluminense.  
R. Dr. Silvio Henrique Braune, 22,  
Centro – Nova Friburgo – RJ – Brasil.  
[\\*cf\\_santos@id.uff.br](mailto:*cf_santos@id.uff.br)



### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** : UEN, L. S. et al. Ensino Remoto Emergencial: Percepções e Desafios na Visão Discente. **EaD em Foco**, v. 12, n. 3, e1907, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1907>

## Remote Learning: Student's Perceptions and Challenges

### Abstract

*In 2020, the social distance imposed by the new coronavirus pandemic culminated in remote learning (RL) emergency as a strategy for study continuation despite the current health adversity. In this scenario, this article's objective is to report undergraduate health students' perceptions of RT in a Public Federal University in Rio de Janeiro and to understand the characteristics of this model from the student's view. Thus, content analysis of posts made on digital walls was performed on three disciplines carried out during the academic semesters of 2020/1 and 2020/2. As a result, students were exhausted and overloaded due to synchronous on-line lectures and many activities and tests. Additionally, the lack of teacher preparation, difficulty organizing study time and personal life, difficulty in digital access, the use of Digital Information and Communication Technology (DICT), and the teacher-student relationship were reported. Given the reports, it is noticed that the RT implemented was characterized by the transposition of face-to-face practices to the virtual environment, distancing itself mostly from on-line learning practices. On the other hand, we highlight that the student's report is essential for planning hybrid or entirely on-line courses so that DICT can be used to promote quality, accessible, interactive, and collaborative on-line education.*

**Keywords:** Remote learning. Digital information and communication technology. Mental health.

## 1. Introdução

O Após a declaração de pandemia mundial de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, a quarentena<sup>1</sup> e o distanciamento social passaram a ser rotina em nossas vidas (RODRIGUES, 2020). Diante disso, o sistema educacional do Brasil e do mundo passou por uma grande mudança em que o ensino presencial foi, de forma compulsória, transposto para ambientes virtuais mediados por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A nível nacional, as aulas presenciais nas instituições de ensino superior foram suspensas ainda em março de 2020 até 31 de dezembro deste mesmo ano (MEC, 2020a). Além disso, o Ministério da Educação (MEC) autorizou atividades remotas mediadas por recursos educacionais digitais e TDICs como forma de manter a continuidade do processo de ensino. A princípio, houve grande apreensão entre os docentes devido a uma percepção equivocada de que o Ensino Remoto seria inferior ao aprendizado presencial (ARRUDA, 2020) e, também, pela urgência em que foi necessário realizar um novo planejamento pedagógico (MEC, 2020b).

Essa brusca mudança não foi somente organizacional, mas também mobilizou a adaptação e inovação de metodologias e práticas pedagógicas que, até então, eram típicas dos ambientes presenciais e físicos de aprendizagem e essa migração forçada do ensino físico para o *on-line* recebeu o nome de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Apesar de o ERE ter surgido em um momento de crise sanitária, as TDICs já estavam e ainda estão assumindo um papel crucial no rompimento de práticas e comportamentos que eram considerados inabaláveis. Existe um potencial inovador e transfor-

<sup>1</sup> Quarentena se refere à condição em que há separação e restrição de movimentação de pessoas que foram expostas a uma doença contagiosa para avaliar se elas ficarão doentes (<https://www.cdc.gov/quarantine/index.html>).

mador das TDICs na realidade do ensino-aprendizagem, contudo não devemos direcionar o foco apenas na tecnologia; caso contrário, as metodologias e práticas se reduzem a um ensino transmissivo. Deve-se, portanto, enfatizar uma educação digital de qualidade (POSSATO; GUIMARÃES; MONTEIRO, 2019).

A definição de ERE é bem clara, porém, a urgência com a qual essa metodologia foi instaurada gerou uma unificação incorreta e indiferenciada de conceitos fundamentais da educação mediada pelo digital como, por exemplo, o Ensino Remoto, o Ensino a Distância (EAD) e a Educação *On-line*. Esses conceitos são semelhantes, mas existem terminologias diferentes dependendo do foco aplicado a um conceito em particular.

No Ensino Remoto, há distanciamento geográfico entre estudantes e docentes e o processo de ensino é centrado no conteúdo ministrado pelo mesmo docente que daria a aula presencial física (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Ainda segundo Moreira e Schlemmer (2020), apesar do distanciamento geográfico, a aula segue os princípios do ensino presencial físico tendo encontros síncronos e comunicação predominantemente bidirecional com foco nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. Há uma substituição da presença física do docente e do estudante no espaço de sala de aula geográfica por uma presença digital em uma sala de aula digital onde tudo que acontece é registrado, gravado e pode ser acessado ou revisto posteriormente. Desta forma, o ERE é um modelo de ensino temporário circunstanciado pela pandemia com objetivo principal de fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência para que as atividades escolares não sejam interrompidas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

O EAD, por sua vez, é baseado não só na separação física, mas também, por vezes, na separação temporal entre estudantes e docentes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Usualmente, há a autoaprendizagem em que o aluno estuda no seu próprio ritmo com a utilização de computadores, por exemplo, como a ferramenta de ensino e que não modificam o modelo de comunicação predominantemente unidirecional com uma abordagem instrucionista-massiva, enquanto a Educação *On-line* não segue essa concepção pedagógica do EAD ainda que haja divergências em sua definição (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Com a aplicação do ERE, os conceitos foram confundidos e, então, diversos autores incentivaram o conhecimento da diferenciação entre o EAD, que é uma modalidade educacional alternativa à Educação Presencial e a Educação *On-line* que é uma abordagem didático-pedagógica (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

A Educação *On-line* também pode ser caracterizada por processos de ensino e aprendizagem possibilitados pelo sinal digital ou por diferentes TDICs, acontecendo totalmente em rede. O foco desse método de ensino está na interação, coconstrução do conhecimento e na autoria que favorecem a aprendizagem colaborativa (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Na Educação *On-line* há um diálogo, mediado pelas TDICs, entre estudantes, docentes e tutores, favorecendo o modelo pedagógico interacionista. Os princípios da Educação *On-line* abordados por Pimentel e Carvalho (2020) são correlacionados, interdependentes e integram um conjunto de concepções e ações necessárias para efetivar a Educação *On-line*. Esses princípios vêm para nortear e mostrar a possibilidade de outras práticas didático-pedagógicas para a modalidade a distância sem, necessariamente, adotar práticas instrucionistas massivas com a comunicação unidirecional característica do século passado (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Essas práticas consistem em manter o conhecimento científico em constante debate e discussão promovendo uma construção colaborativa do conhecimento. Assim como são utilizados os computadores em rede como mediação do processo educacional, devem-se incentivar reflexões também em rede, construindo o conhecimento em grupo. Tendo em vista a colaboração, a produção do conteúdo de um determinado assunto não precisa ser realizada apenas pelos docentes, sendo, também, considerados os conteúdos produzidos pelos próprios estudantes. Adicionalmente, vale ressaltar que os docentes devem ser curadores do conteúdo que melhor se adapte à metodologia aplicada, vista a abundância de informações *on-line* disponíveis (AMARAL; VELOSO; ROSSINI, 2019).

Em geral, a modalidade a distância traz consigo a necessidade de adoção de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Porém, muitos docentes se prendem a utilizar somente o AVA quando, na Educação *On-line*, é incentivado o uso de outros serviços interativos *on-line* como, por exemplo, aplicativos e redes sociais. Essa interatividade permite uma conversação aberta entre estudantes e docentes. Para efetivação da Educação *On-line*, se faz necessária uma mediação ativa voltada para a promoção da colaboração, onde o docente é responsável por dinamizar o grupo. Os conceitos de colaboração e conversação em rede trazem dúvidas e conflitos que precisam ser mediados pelo docente e colegas, reconhecendo a transformação que as emoções expressadas nas conversas causam no processo formativo (AMARAL; VELOSO; ROSSINI, 2019; ARAÚJO, 2018).

Na perspectiva da Educação *On-line*, a avaliação e as atividades práticas são um desafio. Como uma alternativa a atividades práticas aplicadas em ambientes físicos, a Educação *On-line* propõe práticas autorais inspiradas nas práticas da cibercultura que compõem nosso atual cenário sociotécnico onde os docentes são desafiados a formar estudantes capazes de serem críticos com o mundo e autores da sociedade contemporânea (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Já no que tange a avaliação, apesar do conceito de avaliação presencial ser a prática mais difundida, a modalidade a distância abre um leque para novas formas de avaliar e, nesse quesito, a Educação *On-line* levanta a bandeira de que a avaliação não deve ser apenas realizada pelo docente, mas também pelo estudante e por todos da turma, analisando não só o conhecimento acerca do conteúdo abordado, mas também as habilidades e atitudes do aprendente. Esses princípios orientam como e quais tipos de práticas os docentes devem adotar para executar uma Educação *On-line* de qualidade (PIMENTEL; CARVALHO, 2020; ARAÚJO, 2018).

A comunidade europeia criou uma ferramenta de autorreflexão em que os docentes podem analisar seus pontos fortes e fracos no uso de TDICs na educação com o objetivo de incentivar a melhora e a inovação na educação. Essa ferramenta consiste em competências profissionais e pedagógicas organizadas por áreas e que se referem a educadores e aprendentes (LUCAS; MOREIRA, 2018). De forma ampla e simplificada, as competências dos educadores giram em torno não só da utilização de TDICs para melhorar o ensino e as interações profissionais entre as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, mas também da seleção dos melhores recursos digitais que se adéquem aos objetivos de aprendizagem, bem como da manipulação desses recursos, desde que liberados para tal, a fim de impulsionar a metodologia de ensino.

Além disso, há uma reflexão sobre como o docente dinamiza o uso das TDICs no processo e a garantia de acesso, inclusão, diferenciação e personalização da educação com a consciência de que os estudantes podem progredir em ritmos diferentes (FERNANDES-SANTOS *et al.*, 2021). De maneira geral, as competências profissionais dos educadores englobam o envolvimento do profissional na comunicação institucional e na prática reflexiva, mantendo um desenvolvimento digital contínuo e colaborativo. Diversos estudos constataram a ampliação dos canais de comunicação entre discentes e docentes e, também, entre docentes e instituições (COSTA *et al.*, 2020; BYRNES *et al.*, 2021). Porém, a desigualdade na inclusão digital em todos os níveis educacionais dificulta essa comunicação em alguns casos. Já em relação à competência digital dos estudantes, a ferramenta aborda que as TDICs devem ser aplicadas para informação, comunicação, criação de conteúdos e resolução de problemas (FERNANDES-SANTOS *et al.*, 2021). Assim, o aprendizado se dá pela reflexão e ressignificação do conteúdo aprendido permeado pelos processos de conversação, interatividade, aprendizagem colaborativa e autoral que são alguns dos princípios da Educação *On-line*.

Diante o exposto, o objetivo deste artigo é relatar as percepções de estudantes de graduação em saúde sobre o ERE em uma Universidade Pública Federal do Rio de Janeiro. A partir destes relatos, buscou-se compreender as características deste modelo de ensino-aprendizado executado pelos docentes, sob a visão dos estudantes.

## 2. Metodologia

Serão relatadas as experiências vividas em duas disciplinas obrigatórias e uma optativa ofertada para cursos de graduação em saúde do Instituto de Saúde de Nova Friburgo da Universidade Federal Fluminense (UFF) no ERE. Na UFF, o primeiro semestre letivo remoto referente a 2020/1 foi conduzido entre os meses de setembro e dezembro de 2020 e o segundo semestre de 2020/2 entre os meses de fevereiro e maio de 2021.

No primeiro semestre (2020/1), foram ofertadas as disciplinas obrigatórias de Neurociências para o curso de graduação em Fonoaudiologia (n=30) e Ecologia e Evolução para o curso de graduação em Biomedicina (n=42). A disciplina optativa A Moderna Educação foi ofertada no segundo semestre letivo remoto (2020/2) para os cursos de Biomedicina, Fonoaudiologia e Odontologia (n=32). Uma vez identificada a grande ansiedade dos estudantes no iminente retorno às aulas da graduação em modelo remoto emergencial, a docente optou pelo uso de murais colaborativos *on-line* para que os estudantes pudessem expressar suas percepções e sentimentos acerca deste momento, assim como encontrassem um espaço de acolhimento *on-line*, em meio ao isolamento social.

Para tanto, nas disciplinas de Neurociências e Ecologia e Evolução, um mural criado no padlet<sup>2</sup> foi postado na quinta semana de aula no AVA, com a temática "Eu e o Ensino Remoto". Como dinâmica, os estudantes deveriam inserir postagens contendo suas percepções sobre o ERE, baseando-se em sua própria vivência, assim como comentar a postagem dos colegas de turma. O mural ficou aberto para postagens e comentários ao longo de sete semanas e a participação não foi obrigatória. Na disciplina A Moderna Educação, o mural teve um objetivo adicional, sendo este discutir a Educação *On-line* e o uso de TDICs na educação, visto que são conteúdos previstos na ementa da disciplina. Diante disso, o mural teve como tema o "Uso de TDICs no Ensino Remoto" e a participação dos estudantes compôs a avaliação formativa da disciplina.

O acesso dos estudantes aos murais (visualização) foi monitorado através de um *link* rastreável criado no website Bitly<sup>3</sup>. Após o período de interação da turma, os murais foram exportados em formato pdf e as postagens analisadas a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Neste método, utiliza-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, buscando-se um sentido. Nos *posts* e comentários, buscou-se o verdadeiro significado das mensagens, por meio da comparação das diferentes situações relatadas pelos estudantes, na busca de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa, levando em consideração o contexto social e histórico sob o qual foram produzidos. Primeiro, fez-se uma pré-exploração do material através de leituras flutuantes, para apreender e organizar aspectos importantes. Na sequência, fez-se a seleção das unidades de análise e, por fim, optou-se pela categorização das informações, em que as categorias reúnem um grupo de elementos sob um título, em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Além disso, foi elaborada uma nuvem de palavras com o título das postagens, para identificar os termos mais frequentes. Nesta representação, as palavras mais frequentes aparecem em fonte maior e as menos frequentes em fonte menor, formando assim uma lista hierarquizada visualmente. As nuvens de palavras foram criadas no website WordItOut<sup>4</sup>.

2 Padlet é um mural digital colaborativo onde é possível inserir textos e mídias digitais como imagens, gifs e vídeos (<https://padlet.com/>).

3 Bitly é um serviço de encurtamento e rastreamento de acesso a websites (<https://bitly.com/>).

4 Worditout é um gerador de nuvem de palavras, a partir da inserção de um conjunto de palavras (<https://worditout.com/>).

### 3. Resultados e Discussão

A Tabela 1 resume a contribuição e interação dos estudantes em cada mural analisado. No primeiro semestre de ERE (2020/1), contribuir com o mural foi opcional; desta forma, notou-se uma baixa adesão da turma em criar postagens e emitir comentários. Contudo, é interessante notar que ambos os murais receberam um grande número de acessos, ou seja, cada estudante visualizou em média 3,5 vezes o mural da disciplina de Neurociências e aproximadamente 3 vezes o mural da disciplina de Ecologia e Evolução. Este dado mostra indiretamente que, apesar de alguns estudantes optarem por não se expor ao escrever e comentar, eles estavam interessados em ler as percepções dos colegas de turma sobre o ERE.

Por outro lado, no segundo semestre de ERE (2020/2), ficou evidente o grande engajamento da turma em colaborar e interagir com os colegas no mural, independente da obrigatoriedade desta ação. O que reforça esta afirmação é o fato de o mural receber 76 postagens e 92 comentários, o que representa uma interação 2 vezes maior do que a solicitada pela docente para cada ação. Da mesma forma, o mural foi acessado em média 7,1 vezes por estudante, demonstrando de forma semelhante a 2020/1 um grande interesse da turma em ler os comentários dos colegas.

**Tabela 1:** Postagens, comentários e visualizações dos murais.

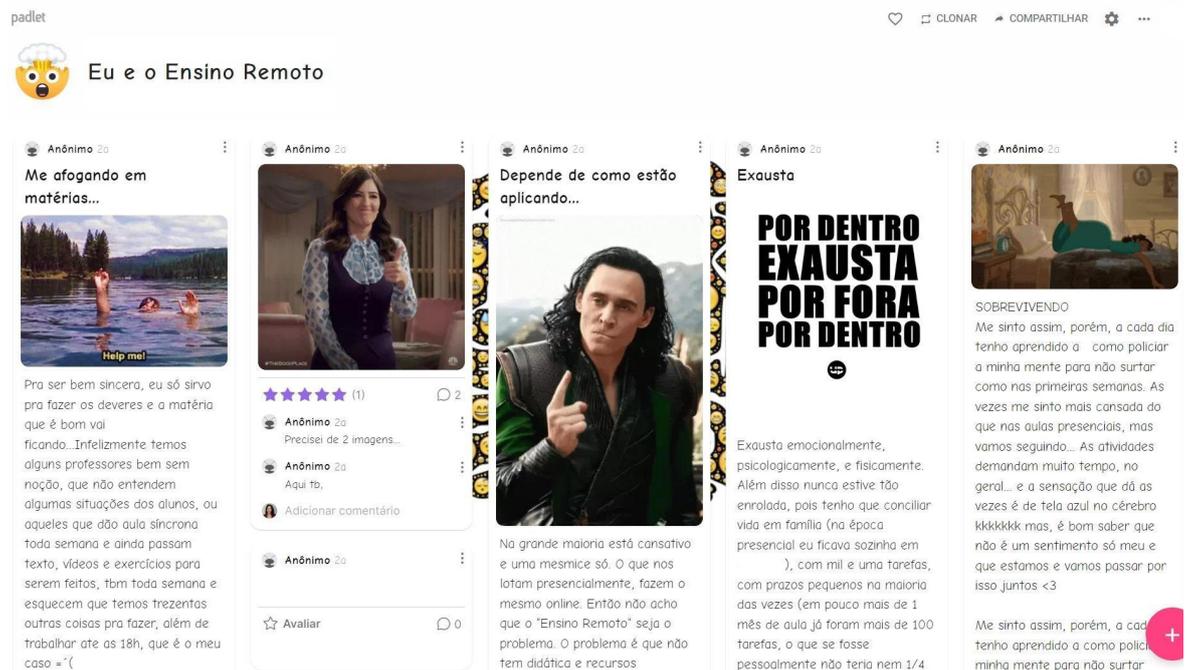
Semestre letivo	Tema do mural/ Disciplina	Postagens	Comentários*	Visualizações
2020/1	Eu e o Ensino Remoto/ Neurociências	16 (0,53)	06 (0,20)	106 (3,53)
	Eu e o Ensino Remoto/ Ecologia e Evolução	10 (0,24)	01 (0,02)	125 (2,98)
2020/2	Uso de TDICs no Ensino Remoto/ Moderna Educação	76 (2,38)	92 (2,87)	227 (7,09)

Para cada variável, os dados representam o número absoluto e o número médio de interação por estudante, entre parênteses.  
\*Comentários dos estudantes, excluindo os emitidos pela docente.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

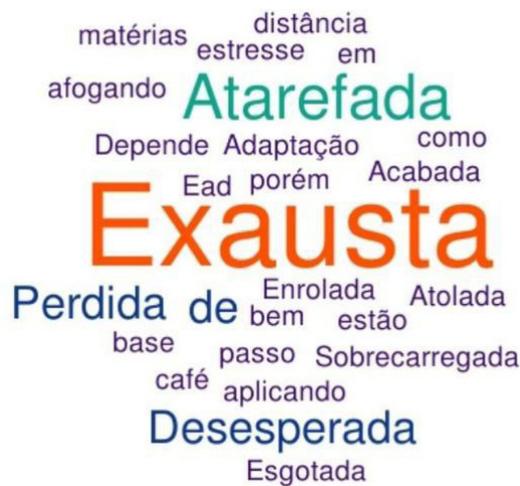
Ao observar o texto e as imagens postadas nos murais “Eu e o Ensino Remoto” (Figura 1), fica evidente que o ERE exigiu muito dos estudantes, a ponto de muitos referirem a si mesmos como atarefados, exaustos ou desesperados, como podemos ver em destaque na nuvem de palavras gerada a partir do título das postagens (Figura 2). A maioria dos relatos estava relacionada com a grande carga de trabalhos, atividades e provas, além de aulas com pouca interação e longa duração. Um estudante relatou o seguinte ao descrever a exaustão: “Tento dividir o tempo de estudo de forma saudável, mas no final da semana, com a chegada de novos trabalhos, atividades e aulas, sinto que a única coisa que eu fiz foi só estudar”.

**Figura 1:** Amostra do mural “Eu e o Ensino Remoto”, em que os estudantes expressaram através de texto e imagem suas percepções sobre o ensino remoto emergencial. Os nomes dos estudantes foram ocultados.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Figura 2:** Nuvem de palavras gerada a partir de palavras contidas no título das postagens do mural “Eu e o Ensino Remoto”.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Camêlo (2021) apresenta dados que ratificam os nossos achados. Em sua pesquisa, ele conclui que um grande número de estudantes apresentava em seu dia a dia, pelo menos, uma das facetas da síndrome de Burnout, especialmente a exaustão emocional e a baixa realização pessoal (CAMÊLO, 2021, p.19). É interessante observar que tanto os estudantes que relataram esses sentimentos no presente estudo, quanto os estudantes da pesquisa de Camêlo, descreveram que o sentimento de esgotamento gerava dificuldade para se concentrar nos estudos e conseqüentemente isso levava a um baixo desempenho e sentimento de realização. No presente estudo, um dos relatos recebidos de um dos estudantes coloca essa situação da seguinte forma “[...] tentando dar conta de tantas tarefas e sentindo que não estou absorvendo tudo como gostaria, pois está difícil se concentrar em casa”.

Dallacosta e Castro (2021) também relataram em sua pesquisa que esses mesmos fatores levaram a desmotivação dos estudantes e que muitos pensaram em desistir do curso por não identificar uma aplicação prática das disciplinas cursadas e por se sentirem insuficientes e inseguros. Esse fato ratifica claramente o relato a seguir:

“Exausta emocionalmente, psicologicamente, e fisicamente. Além disso nunca estive tão enrolada, pois tenho que conciliar vida em família (na época presencial eu ficava sozinha em Friburgo), com mil e uma tarefas, com prazos pequenos na maioria das vezes (em pouco mais de 1 mês de aula já foram mais de 100 tarefas, o que se fosse pessoalmente não teria nem 1/4 disso, entendo que é para compensar horas de aula, mas às vezes ultrapassam, ainda mais quando tem aula síncrona também). Espero só conseguir lidar com tudo até o final do semestre sem ter vontade de trancar a faculdade.”

É necessário adicionar a essa realidade o agravante do estresse já existente devido à pandemia, evidenciado pelo aumento da depressão, ansiedade, estresse, transtorno do pânico, insônia, medo e raiva em diferentes países como consequência desse período (DUAN; ZHU, 2020). Todos esses fatores juntos contribuem para um ambiente insalubre de aprendizagem, onde estudantes exaustos tentam cumprir prazos e entregar atividades, se sentem sobrecarregados, culpados por se sentirem desta maneira e, por fim, desmotivados em aprender, como se pode ver nos excertos de relatos.

Foi interessante notar nos relatos dos estudantes um sentimento de acolhimento proporcionado pelo mural “Eu e o Ensino Remoto”. Foi relatada uma sensação de tranquilidade ao se ter a possibilidade de compartilhar as angústias do ERE neste espaço, ao ler os depoimentos e perceber que os colegas de turma estavam vivenciando as mesmas situações e sensações:

“Admito que abrir essa página e ler todos os depoimentos me deixou mais tranquila kkkk. Não pelo desespero dos outros, mas por saber que não estou sozinha nesse pesadelo com o Classroom e todas essas atividades. Achei que só eu estava surtando [...]”

A partir destes dois relatos, fica evidente que a sala de aula virtual não precisa ser um espaço “frio e inhabitado”. Para além do planejamento da disciplina e da aula, cabe ao docente criar um ambiente *on-line* em que os estudantes se sintam acolhidos e pertencentes a um grupo. Nestes relatos, nota-se que o mural construído no Padlet serviu a este propósito, sendo um meio de compartilhamento de vivências e experiências em meio às adversidades do ERE e de mudanças na rotina de vida diante a pandemia da COVID-19.

Com relação às postagens do mural “Eu e o Ensino Remoto”, elas foram alocadas em 4 categorias: 1) aulas; 2) atividades e avaliação; 3) preparo docente; 4) rotina acadêmica e pessoal (Figura 3). Grande parte dos relatos sobre aulas, atividades e avaliações girou em torno do que foi discutido anteriormente: sobrecarga de atividades, carga horária remota maior do que a presencial, notificações de atividades aos finais de semana e em horários inadequados, desmotivação e sensação de não-aprendizagem.

**Figura 3:** Síntese da análise de conteúdo da informação textual postada no mural “Eu e o Ensino Remoto” das disciplinas de Neurociências e Ecologia e Evolução em 2020/1.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

É interessante notar que a percepção dos estudantes sobre o preparo docente pode ser resumida em transposição de práticas tradicionais do ensino presencial para o ensino remoto, falta de didática, recursos pedagógicos e aulas extensas e sem muita interação, indo ao encontro do conceito de ERE, de Moreira e Schlemmer (2020), e em direção oposta aos princípios da Educação *On-line* proposta por Pimentel e Carvalho (2020). Em um dos relatos, um estudante escreveu:

“Na grande maioria está cansativo e uma mesmice só. O que nos lotam presencialmente, fazem o mesmo on-line. Então não acho que o “Ensino Remoto” seja o problema. O problema é que não tem didática e recursos pedagógicos seja em qual for a modalidade de ensino.”

Uma pesquisa conduzida pelo observatório de Inovação Educativa da Universidad Tecnológica de Monterrey com 800 docentes universitários da América Latina mostrou que três em cada quatro docentes não se sentiam preparados para usar as ferramentas digitais exigidas no Ensino Remoto (ARIAS *et al.*, 2020) e isso reflete diretamente na qualidade do ensino dos estudantes, conforme também evidenciado no presente trabalho.

Grande parte dessa percepção por parte dos docentes vem da falta de domínio dos recursos e competências digitais como o uso do AVA e plataformas de aula *on-line* (CRAWFORD *et al.*, 2020). Além disso, os docentes responsáveis por disciplinas que requerem prática enfrentam um desafio a mais, já que o Ensino *On-line* não substitui o trabalho em laboratórios (BURKI, 2020). Somado a isso, a impossibilidade de realizar estágio, acompanhar a rotina profissional no ambiente de trabalho, participar de atividades extracurriculares e eventos científicos presenciais, que são essenciais para uma formação de excelência em especial na área da saúde, confere aos estudantes uma sensação ainda maior de não aprendizado (FAVERO; FERREIRA; GOIS, 2020).

Com relação à rotina acadêmica e pessoal, o relato abaixo apresenta uma situação comum entre os estudantes:

“Me organizando da melhor maneira possível para dar conta dos estudos, tarefas, home office, sem contar os 2 cursos que já estava fazendo e ainda tentando ter algum tempo de lazer. Estou torcendo para que os próximos 2 meses passem rápido e eu ainda consiga manter minha sanidade mental.”

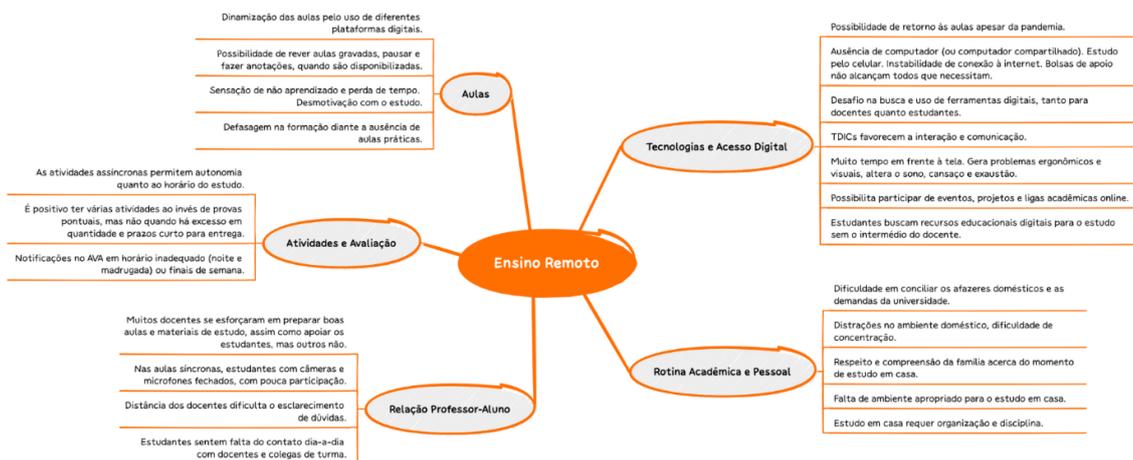
Muitos estudantes têm uma rotina pessoal que vai muito além da rotina acadêmica; muitos trabalham, têm filhos, afazeres domésticos e assuntos pessoais que necessitam atenção, e é por isso que o ERE deveria ir além da simples transmissão de conteúdo, sendo importante que haja sentido no que se estuda e na sua aplicabilidade para a atuação profissional na visão das autoras. Não obstante, para que haja um ensino de qualidade é necessário que os estudantes e docentes estejam em boas condições de saúde física, psíquica e emocional e que haja empatia de ambas as partes, levando em consideração o momento atual e as necessidades individuais de cada um (FAVERO; FERREIRA; GOIS, 2020).

Dando continuidade, a análise do mural “Uso de TDICs no ensino remoto” da disciplina A Moderna Educação (Figura 4) também trouxe informações interessantes sobre a rotina acadêmica e pessoal, com muitos relatos sobre a dificuldade dos familiares em compreender a necessidade de separar momentos para o estudo, a falta de um ambiente apropriado e a própria organização e disciplina de estudo, como foi relatado por um estudante:

“Em relação a minha experiência como aluna, senti muita dificuldade. Em casa são mil coisas acontecendo durante o horário da aula, é difícil se concentrar e fazer com que a família entenda que naquele momento eu estaria na faculdade, então não me chamem kk.”

Tendo tudo isso em mente, Jiménez-Sánchez (2020) aponta que é necessário que os estudantes mudem a sua maneira de aprender para que seja possível se adaptar a esse novo momento. Ainda no mural “Uso de TDICs no ensino remoto” (Figura 4), as categorias “aulas, atividades e avaliações” e “relação professor-aluno” trouxeram relatos muito similares aos vistos no mural “Eu e o Ensino Remoto”. Entre eles, a sensação de não aprendizado, o distanciamento dos docentes e dos colegas no *on-line* e o número excessivo de atividades e notificações em horários inadequados.

**Figura 4:** Síntese da análise de conteúdo da informação textual postada no mural “Uso de TDICs no ensino remoto” da disciplina A Moderna Educação em 2020/2.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras. Abreviação: TDICs, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Por outro lado, relatos positivos também estiveram presentes, conforme evidenciado no excerto abaixo e na fala de alguns estudantes sobre o esforço de alguns docentes em preparar as melhores aulas possíveis apesar de suas limitações com as TDICs:

“O uso de TDICs com certeza é desafiador. Em algumas disciplinas funcionou muito bem, e acredito que até melhor do que o modo presencial. Um exemplo foi uma disciplina em que temos carga horária prática,

que será feita quando pudermos retornar à universidade. Nesse caso em específico, o conteúdo teórico foi dado por meio de aulas gravadas, eram passados exercícios e marcadas aulas síncronas para as dúvidas em relação aos exercícios. Esse modo permitiu que pudéssemos assistir às aulas anotando com calma, pesquisando os assuntos que forem necessários no melhor momento para todos. E pela dinâmica das aulas síncronas se basear na correção dos exercícios, teve bastante discussão entre os alunos e a professora, o que foi muito produtivo. Infelizmente essa foi a realidade de apenas uma disciplina.”

Por fim, ao analisar a categoria “tecnologias e acesso digital” (Figura 4), muitos estudantes relataram que graças às TDICs foi possível o retorno às aulas; que do ponto de vista deles as TDICs ajudam na interação e comunicação entre estudantes e docentes e possibilitam a participação em eventos acadêmicos e científicos que de outra forma talvez não fossem possíveis, pelo deslocamento ou custo. Por outro lado, muitos relataram como pontos negativos a ausência de computador, conexão com a internet instável, dificuldades no uso das plataformas digitais e muito tempo de tela, o que levou a prejuízos no sono, problemas oftalmológicos e ergonômicos.

Ao levar todos esses tópicos abordados em consideração, é possível observar em todos os relatos que a mudança repentina do ensino formal para o ERE foi desafiadora tanto para estudantes quanto para os docentes, mas que apesar dos desafios ela trouxe uma grande oportunidade de crescimento e aprendizado para ambos, e não apenas um aprendizado secular, mas também social e emocional.

#### 4. Conclusão

O ERE foi implementado como uma estratégia de manutenção das atividades acadêmicas em meio ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 e, diante do seu caráter emergencial, estudantes e docentes se viram impelidos a ensinar-aprender neste novo modelo, ainda que temporário. Os relatos dos estudantes demonstram que a implementação do ERE no Instituto de Saúde de Nova Friburgo da UFF para cursos de graduação na área da saúde teve características semelhantes à definição de ERE proposta por Moreira e Schlemmer (2020), em que houve a mera “transposição de práticas presenciais para o ambiente virtual” no primeiro ano de sua implementação nesta instituição. Este foi um momento de grande ansiedade e estresse dos estudantes, devido a inúmeros fatores como, por exemplo, a pandemia propriamente dita, o acesso digital, o aprendizado no uso de TDICs para o estudo, a organização da rotina de estudos e vida familiar, assim como a sobrecarga de avaliações. Os relatos evidenciam a necessidade do desenvolvimento de competências digitais pelos docentes, assim como o entendimento dos princípios da Educação *On-line* e da avaliação *on-line*, de forma a garantir uma melhor experiência de aprendizagem *on-line* aos estudantes, que faça sentido, seja autoral, colaborativa e interativa.

Em 2022, a rotina acadêmica encontra-se bem distinta comparada ao primeiro ano letivo remoto emergencial. Na UFF, foram implementados quatro semestres letivos em ERE e hoje estamos finalizando o primeiro semestre após retorno presencial, referente a 2022/1. Cabe aqui uma reflexão sobre os aprendizados do ERE, sobre como ele foi conduzido e como poderia ser aperfeiçoado, visto que especialistas na área de epidemiologia apontam que novas pandemias podem surgir nos próximos anos, levando a necessidade de (re)habitar em tempo integral os espaços digitais para que o ensino-aprendizado ocorra. Ainda, as experiências docentes adquiridas neste período, junto aos relatos dos estudantes sobre práticas que foram ineficazes e o conhecimento sobre as diferentes faces do estudar *on-line*, auxiliam também o planejamento de desenhos de curso híbridos, que tem sido uma tendência na educação no retorno presencial, acelerada em todos os níveis de ensino pela pandemia da COVID-19.

## Agradecimentos

Agradecemos à Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal Fluminense pela bolsa de Apoio às Atividades Acadêmicas não Presenciais.

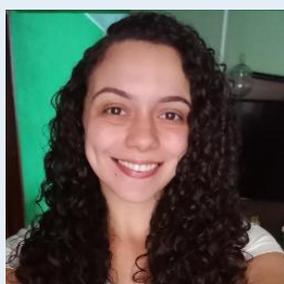
## Biodados e Contato das Autoras



**UEN, L. S.** é Fonoaudióloga e faz doutorado em Ciências Cardiovasculares e Biomédicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Concluiu o Mestrado em Saúde Coletiva na área de educação, com enfoque em metodologias de ensino-aprendizagem e os seus interesses em pesquisa incluem as metodologias de ensino-aprendizagem, a relação professor/aluno e a saúde mental dos estudantes.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9271-4224>

**E-MAIL:** lsuen@id.uff.br



**SANTOS-MACEDO, F.** é biomédica e faz doutorado em Ciências Cardiovasculares e Biomédicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Faz parte do grupo de pesquisa NEMENUTH - Núcleo de Estudos em Metabolismo, Nutrição e Histopatologia do Instituto de Saúde de Nova Friburgo da UFF, RJ, e seus interesses em pesquisa incluem educação para promoção da saúde, fisiopatologia, histopatologia e docência.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6528-3932>

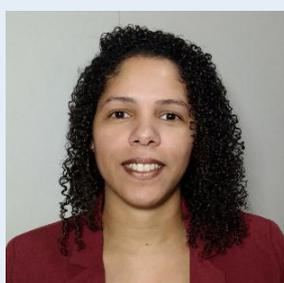
**E-MAIL:** francine\_santos@id.uff.br



**GONÇALVES, L. F.** é biomédica e faz doutorado em Ciências Cardiovasculares e Biomédicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Faz parte do grupo de pesquisa NEMENUTH - Núcleo de Estudos em Metabolismo, Nutrição e Histopatologia do Instituto de Saúde de Nova Friburgo da UFF, RJ, e seus interesses em pesquisa incluem fisiologia, histopatologia e docência.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1730-8007>

**E-MAIL:** leidyannegoncalves@id.uff.br



**FERNANDES-SANTOS, C.** é professora do Departamento de Ciências Básicas na Universidade Federal Fluminense, campus Nova Friburgo. Completou o seu doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e os seus interesses de pesquisa incluem a difusão da ciência, métodos ativos de ensino-aprendizagem, tecnologias digitais na educação, promoção da saúde e doenças cardiometabólicas..

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2420-3836>

**E-MAIL:** cf\_santos@id.uff.br

## Referências

- AMARAL, M. M.; VELOSO, M. M. S. A.; ROSSINI, T. S. S. A autoria coletiva no contexto da educação em tempos de cibercultura. In: SANTOS, E. O.; PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F. (org.). **Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. Disponível em: <https://ieducao.ceie-br.org/autoriacoletiva> - Acesso em: 05 set. 2022.
- ARAÚJO, R. K. S. **A interatividade como processo na avaliação da aprendizagem na educação on-line**. 2013. 197 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) “ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13242/1/Dissertação%20Renata%20Araújo.pdf> - Acesso em: 05 set. 2022.
- ARIAS, E. et al. **¿Cómo perciben los docentes la preparación digital de la Educación Superior en América Latina?**, 2020. Disponível em: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/encuesta-preparacion-digital-docentes-universitarios-america-latina> - Acesso em: 05 set. 2022.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís A. Reta e Augusto Pinheiro. 1. ed. Lisboa: EDIÇÕES 70, 2011.
- MEC - Ministério da Educação. **Portaria nº343/2020**. Brasília, DF. 2020a. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 05 set. 2022.
- MEC - Ministério da Educação. **Portaria nº544/2020**. Brasília, DF. 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 05 set. 2022.
- BURKI, T. K. COVID-19: consequences for higher education. **The Lancet Oncology**, v. 21, n. 6, p. 758, jun. 2020.
- BYRNES, K. G. et al. Communication, collaboration and contagion: “Virtualisation” of anatomy during COVID-19. **Clinical Anatomy**, v. 34, n. 1, p. 82-89, 2021.
- CAMÊLO, B. C. **Burnout no ensino superior: um estudo no contexto da pandemia do COVID-19**. 2021. 24 f. Monografia (Bacharelado em Administração). Instituto de Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: [https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3231/1/MONOGRAFIA\\_BurnoutEnsinoSuperior.pdf](https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3231/1/MONOGRAFIA_BurnoutEnsinoSuperior.pdf) - Acesso em: 05 set. 2022.
- COSTA, H. T. S. et al. O Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID5354\\_01102020203527.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID5354_01102020203527.pdf) - Acesso em: 05 set. 2022.
- CRAWFORD, J. et al. Covid-19: 20 countries’ higher education intra-period digital pedagogy responses. **Journal of Applied Learning & Teaching**, v. 3, n. 1, abr. 2020.
- DALLACOSTA, F. M.; CASTRO, M. H. O. Síndrome de burnout em docentes e discentes universitários: reflexos da pandemia? **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, 2021.
- DUAN, L.; ZHU, G. Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. **Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 4, p. 300-302, abr. 2020.

- FAVERO, M.; FERREIRA, T. de J.; GOIS, A. L. A. Ensino Superior em Saúde em tempos de Pandemia: reflexões emergentes. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 79345-79353, 2020.
- FERNANDES-SANTOS, C. et al. Competências digitais para o ensino remoto: autorreflexão do núcleo de estudos em educação e inovação. In: MACHADO, A. B.; ALMERAYA, J. M. C. **Educação e competências digitais pós-pandemia: cenários e perspectivas em tempos de incertezas**. 1 ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 23-36.
- LUCAS, M.; MOREIRA, A. DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2018. 96 p. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/download/Dig-CompEdu\\_2018.pdf](https://area.dge.mec.pt/download/Dig-CompEdu_2018.pdf) - Acesso em: 05 set. 2022.
- MOREIRA, J. A; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação On-line: para sua aula não ficar massiva nem maçante!. **SBC Horizontes**, 23 maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-on-line/> - Acesso em: 05 set. 2022.
- POSSATO, A. B.; GUIMARÃES, J.; MONTEIRO, P. O. Atualização em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), como ocorre? In: VASCONCELOS, A. W. S.; VASCONCELOS, T. N. S. (org.). **Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas 3**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. cap. 3. p. 26-33.
- RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, Porto Alegre, 17 jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/> Acesso em: 05 set. 2022.
- JIMÉNEZ-SÁNCHEZ, C. Impacto de la Pandemia por SARS-CoV2 sobre la Educación. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, Supl. 1, jun./dez. 2020.