

Educação em Tempos de Crise: Preparo e Execução do Ensino Remoto Emergencial na Universidade Federal Fluminense sob a Ótica de Coordenadores de Curso

Education in Times of Crisis: Preparation and Implementation of Emergency Remote Teaching at the Universidade Federal Fluminense from the Perspective of Course Coordinators

Juliana Rabe GONÇALVES

Thereza Cristina Lonzetti BARGUT

Silvia PEREIRA

Caroline FERNANDES-SANTOS

Adriana Pittella SUDRÉ*

Universidade Federal Fluminense. Rua Professor Hernani Melo, 101 / sala 212-A - São Domingos - Niterói, RJ. Brasil

*asudre@id.uff.br

Resumo. Em resposta à pandemia da COVID-19, a Universidade Federal Fluminense implementou o ensino remoto emergencial em 2020. O presente estudo analisou a percepção de coordenadores de curso de graduação sobre o planejamento e execução das atividades acadêmicas neste período. Um estudo observacional transversal foi realizado por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com 13 coordenadores de curso em um universo de 124 cursos de graduação contactados. As entrevistas foram realizadas por videoconferência entre fevereiro e abril de 2021 e o conteúdo foi transcrito e analisado qualitativamente. Houve predominância das áreas de Ciências Sociais e Ciências Humanas. Segundo os 13 coordenadores de curso, grande parte dos docentes aderiu à recomendação da instituição de 30% de carga horária síncrona, enquanto 46% relataram não ter sido possível ofertar 100% das disciplinas. Nove (70%) citaram a ausência de infraestrutura domiciliar, financeira ou tecnológica para que alguns alunos acompanhassem as aulas remotas. Além disso, devido a questões éticas e de

direitos autorais, houve receio dos docentes em relação à gravação de aulas e disponibilização de recursos educacionais aos discentes. A maioria dos professores seguiu a recomendação de avaliação continuada, embora os relatos mostrem uma dosagem excessiva de avaliações, que pode ter gerado sobrecarga nos discentes, agravando dificuldades psicológicas e elevando o trancamento de disciplinas. Apesar dos inúmeros desafios presentes no primeiro período de ensino remoto emergencial, ficou evidente a importância das tecnologias digitais, que ampliaram as possibilidades de ensino-aprendizagem na educação superior.

Palavras-chave: Ensino remoto. Docência. Pandemia COVID-19.

Abstract. In response to the COVID-19 pandemic, the Universidade Federal Fluminense implemented emergency remote teaching in 2020. This study aimed to analyze the perceptions of undergraduate course coordinators regarding the planning and execution of academic activities during this period. A cross-sectional observational study was conducted through individual semi-structured interviews with 13 course coordinators within a universe of 124 undergraduate courses contacted. Interviews were conducted via videoconference between February and April 2021 and the content transcribed and qualitatively analyzed. There was a predominance of Social Sciences and Humanities areas. According to the course coordinators, many of the faculty adhered to the institution's recommendation of 30% synchronous class hours, while 46% reported that offering 100% of the course disciplines was impossible. Nine (70%) mentioned the lack of home infrastructure and financial or technological resources for some students to follow the remote classes. Additionally, due to ethical and copyright issues, the faculty was concerned about videoconference recording and providing educational resources to students. Most professors followed the recommendation for continuous assessment, although reports indicated an excessive number of assessments, which may have caused an overload on students, exacerbating psychological difficulties and increasing discipline withdrawals. Despite the numerous challenges presented by the first period of emergency remote teaching, it underscored the critical role of digital technologies, broadening the scope of teaching and learning possibilities in higher education.

Keywords: Remote learning. Teaching. COVID-19 pandemic.

Recebido: 13 /01/2025

Aceito: 24/04/2025

Publicado: 29/04/2025

Editores Responsáveis: Daniel Salvador/ Carmelita Portela

1. Introdução

Em 16 de março de 2020 a pandemia da COVID-19 levou a medidas de isolamento social, impondo a suspensão das aulas presenciais nas universidades (RIO DE JANEIRO, 2020; BRASIL, 2020). As Instituições de Ensino Superior (IES) se empenharam em criar estratégias para viabilizar as atividades acadêmicas, adotando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e adequando os planejamentos didáticos e o processo de ensino-aprendizagem em modelo de ensino remoto emergencial (ERE). O ERE foi definido por Possolli e Fleury (2021) como "o uso de soluções de ensino *online* e produção de conteúdos remotos, por meio da adaptação das metodologias e estratégias da sala de aula presencial, para a realidade não presencial da internet e de seus recursos síncronos e assíncronos".

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), o ERE foi implementado no primeiro semestre letivo de 2020 e mantido nos semestres seguintes, com retorno presencial em 2022 (UFF, 2020b). Para regulamentar o ERE, a UFF publicou a Resolução nº 160/2020 que trouxe diretrizes e orientações em relação ao planejamento dos componentes curriculares, avaliação curricular, criação, oferta, cancelamento e trancamento de disciplinas, frequência, integralização curricular e reprovação, estágios e práticas, além de orientações gerais (UFF, 2020b). Por sua vez, o Programa de Assessoria e Inovação Curricular (PROAIC) ofereceu oficinas *online* de desenvolvimento docente para o uso do *Google Classroom*¹ — plataforma adotada como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (Ferreira et al., 2021) —, e discussão do conceito de Educação *Online* (PIMENTEL E CARVALHO, 2020). Além disso, houve suporte aos estudantes em vulnerabilidade social pelo empréstimo de *Chromebooks* e similares (UFF, 2020a).

O ERE demandou de docentes e estudantes o desenvolvimento de competências digitais (CD), definida pelo Parlamento Europeu e Comissão Europeia de Cultura e Educação como o “uso seguro e crítico das tecnologias de informação para o trabalho, lazer e para a comunicação” (SILVA; BEHAR, 2019). Cantabrana et al. (2020) considera que é preciso desenvolver as CD do professor universitário e não somente as competências para atuação no ensino, pesquisa, gestão e extensão, uma vez que a capacitação meramente instrucional para o uso das TDIC não é capaz de promover mudanças nas relações docente-discente, assim como aumentar o vínculo e desenvolver a empatia frente às novas demandas. Contudo, na implementação do ERE, viu-se docentes resistentes ao uso das TDIC na educação e apoiados numa pedagogia de transmissão, resultando em ansiedade e apreensão pelos atores envolvidos.

Existe extensa literatura sobre o ERE na visão de docentes e discentes, mas são escassos relatos sob o prisma dos coordenadores de curso de graduação no tocante ao processo de organização e implementação do ERE, o que torna o presente estudo inédito. Diante o exposto, o objetivo foi analisar a percepção dos coordenadores de curso de graduação sobre o processo de planejamento e execução das atividades acadêmicas no ERE na UFF.

¹ Google Classroom, ou Google sala de aula, é um ambiente virtual de aprendizagem utilizado para a comunicação entre professores e alunos, envio de recursos didáticos e realização e correção de atividades (<https://classroom.google.com/>).

2. Metodologia

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFF (Parecer 4.437.296 de 03/12/2020). Trata-se de um estudo observacional transversal que analisou a organização dos cursos de graduação presenciais da UFF para o ERE no primeiro semestre letivo de 2020. Os coordenadores de 124 cursos foram convidados por *e-mail* entre fevereiro e abril de 2021 a participar de uma entrevista e aqueles que concordaram em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram individuais e conduzidas entre fevereiro e abril de 2021 por videoconferência no *Google Meet*².

Com o intuito de conhecer a realidade vivenciada pelos coordenadores entrevistados durante a organização para o ERE, optou-se por estruturar a entrevista com perguntas elaboradas a partir das recomendações institucionais publicadas pela UFF para o ERE (UFF, 2020b). Na entrevista foram feitas as seguintes perguntas: (a) Todos os professores ofertaram as suas disciplinas para o curso? (b) Como se deu a discussão referente à possível oferta de disciplinas teórico-práticas e práticas no modelo remoto? (c) O curso seguiu a recomendação de no máximo 30% de carga horária síncrona nas disciplinas? (d) Os professores ministrantes de disciplinas optaram pelo modelo de avaliação formativa e/ou continuada? (e) Houve alguma deliberação a respeito da gravação das aulas e disponibilização do material? (f) Houve debate sobre a garantia de acesso às aulas conforme indicado nos planos de disciplinas remotas? (g) Os professores estão dando retorno sobre o andamento das aulas? (h) Há acompanhamento da participação dos alunos nas disciplinas? Como está essa participação? (i) Como os professores estão lidando com questões éticas relacionadas à gravação e uso de materiais?

As entrevistas foram gravadas, o áudio transcrito manualmente no *Google Docs*³ e o texto inserido no *software* ATLAS.ti⁴ para análise qualitativa assistida por computador (SILVA JUNIOR; LEÃO, 2018). Utilizou-se a metodologia de análise proposta por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, buscando-se um sentido. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante para a primeira identificação de assuntos e formulação de hipóteses. Em seguida, identificou-se 21 unidades de contexto⁵ (códigos ou *codes*) a partir de 296 unidades de registro⁶ (citação ou *quotation*). Por fim, os códigos foram reorganizados em cinco categorias de análise, a saber: (1) organização para o retorno às aulas, (2) fazer docente, (3) uso de TDIC, (4) execução do ensino remoto e (5) avaliação da aprendizagem (Quadro 1):

² Google Meet é um serviço digital de comunicação por vídeo e áudio (<https://meet.google.com/>).

³ Google Docs é um serviço de criação e edição de textos online de edição colaborativa (<https://docs.google.com/>).

⁴ O Atlas.ti é um software de análise de dados qualitativos assistido por computador (<https://atlasti.com/pt>).

⁵ Segmento maior que ajuda a interpretar a unidade de registro, considerando o sentido mais amplo do discurso.

⁶ Unidade de significação a ser codificada (palavra, frase ou tema), visando a categorização e contagem frequencial.

Quadro 1 - Categorias de análise, unidades de registro (n=21) e unidades de contexto (n=296).

Categorias de análise	Descrição	Unidades de contexto	Unidades de registro
Organização para o retorno às aulas	Abrange as medidas realizadas pelas coordenações de curso no enfrentamento do acesso à tecnologia pelos estudantes, como foi realizado o contato com os estudantes e a oferta de disciplinas.	7 (33,3%)	115 (38,9%)
Fazer docente	Trata a autonomia docente, questões éticas e o registro audiovisual das aulas.	5 (23,8%)	81 (27,3%)
Uso de TDIC	Aborda o manejo das ferramentas tecnológicas digitais pelos docentes.	2 (9,5%)	10 (3,3%)
Execução do ERE	Aborda a participação dos estudantes nas aulas e a sobrecarga dos indivíduos, tanto estudantes quanto docentes.	4 (19,1%)	49 (16,6%)
Avaliação da aprendizagem	Inclui a avaliação os estudantes, dúvidas dos docentes sobre os conceitos apresentados na Resolução nº 160/2020 e a percepção docente sobre o aprendizado discente.	3 (14,3%)	41 (13,9%)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Abreviações: TDIC, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. ERE, Ensino Remoto Emergencial.

No intuito de preservar a oralidade e seus elementos idiossincráticos, optou-se pela transcrição denominada naturalista, onde ocorre a *"transcrição minuciosa do que é dito e exatamente como é dito"* (AZEVEDO et al., 2017, p. 163).

3. Resultados e Discussão

3.1 Perfil dos entrevistados e dos cursos analisados

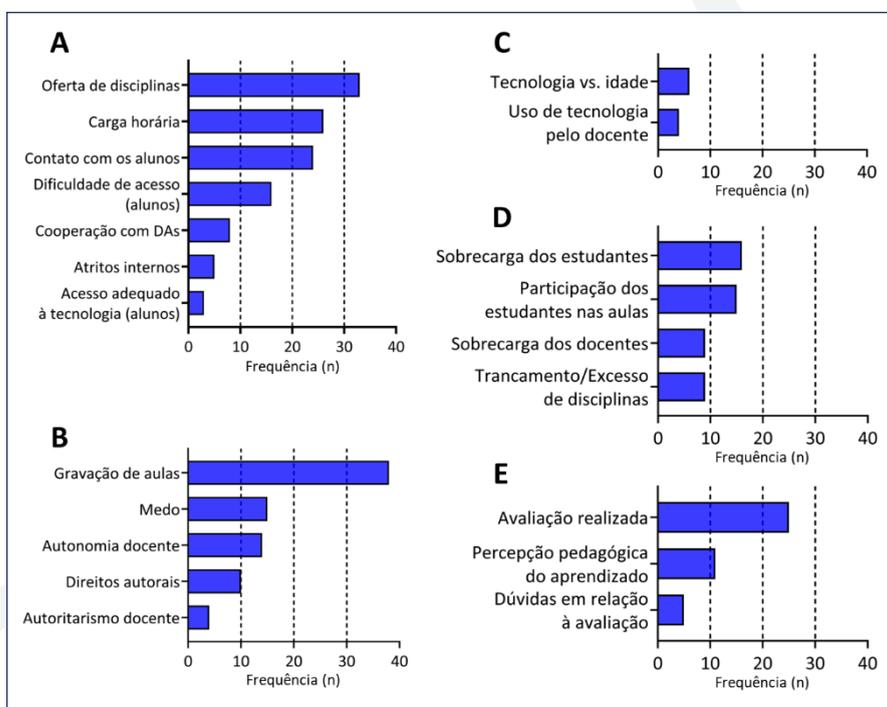
Cento e vinte e quatro coordenadores de curso foram convidados e 14 (11,3%) aceitaram participar. Foram incluídas 13 (10,4%) entrevistas, sendo uma excluída (curso EaD). Cinco (38,5%) participantes eram do sexo masculino e oito (61,5%) do sexo feminino. Os cursos foram codificados pela letra C e numerados de C1 a C13. Considerando a distribuição em grandes áreas do CNPq⁷, houve predominância de cursos na área de Ciências Sociais (53,8%), seguido pelas Ciências Humanas (23,1%), Engenharia (7,7%), Multidisciplinar (7,7%) e Ciências Exatas (7,7%).

⁷ Tabela de Grandes Áreas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq (<http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>)

3.2. Categorias analíticas

As entrevistas duraram em média 21 min. Entre as cinco categorias analíticas obtidas (Quadro 1), a *organização para o retorno às aulas* e o *fazer docente* reuniram o maior número de unidades de contexto (66,2%). A categoria com menor citação foi o *uso de TDIC* (3,3%). Em *organização para o retorno às aulas*, foi abordada a oferta de disciplinas e carga horária, a preocupação no contato com os estudantes e a dificuldade de acesso digital dos estudantes (Figura 1). Em *fazer docente*, foi frequente a menção à gravação das aulas, assim como a avaliação realizada pelos docentes em *avaliação da aprendizagem* (Figura 1).

Figura 1 - Distribuição de frequência de menções das unidades de registro identificadas em cada categoria de análise: (a) organização para o retorno às aulas, (b) fazer docente, (c) uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, (d) execução do ERE e (e) avaliação da aprendizagem.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Nos tópicos adiante, as categorias de análise serão discutidas em detalhes.

3.3. Organização para o retorno às aulas

A Resolução nº160/2020 da UFF orientou que os docentes disponibilizassem o plano de ensino aos estudantes no AVA até a segunda semana de aula, que priorizassem atividades assíncronas e que até 30% da carga horária da disciplina fosse em formato síncrono (UFF, 2020b). Os coordenadores de quatro cursos relataram ter fornecido estas orientações e que a maioria dos

docentes aderiu, mas houve relatos de oferta elevada de carga horária síncrona, justificada tanto pela dinâmica da disciplina, quanto por questões pessoais:

teve assim... um grupo de poucos professores que fizeram absolutamente quase as aulas todas de modo síncrono porque não sabiam fazer no assíncrono... não é assim “Ah fizeram no síncrono porque simplesmente é a transposição”... não, fizeram no síncrono porque era o melhor que eles podiam naquele momento (C2).

A maioria dos coordenadores (n=10, 77%) relatou ter feito uma busca ativa dos estudantes auxiliada pelo diretório acadêmico (D.A.) através de questionários *online*, contato por canais digitais e reuniões. Entre as informações reunidas pelos D.A. no preparo para o ERE, foi de interesse o acesso às TDIC e às condições socioeconômicas. Após o início das aulas, investigou-se as percepções dos estudantes sobre o andamento do ERE, assim como houve uma preocupação com o seu acolhimento:

constantemente eu entro em contato com os alunos e falo: qualquer problema fala com a gente, qualquer problema... nós temos quatro *e-mails*, nós temos uma secretaria por *e-mail*... nós temos um *e-mail* para coordenação, tem meu *e-mail* particular, tem o *e-mail* da TAE⁸. Então a gente tem quatro formas de comunicação e mais meu “Zap”⁹ todo mundo tem, entendeu? (C5).

Apesar de três coordenadores mencionarem que a maioria ou todos os estudantes de seus cursos possuíam condições de acesso digital para cursar as disciplinas no ERE, infelizmente esta não foi a realidade dos demais cursos. Entre as limitações, nove coordenadores mencionaram a ausência de infraestrutura domiciliar, financeira e/ou tecnológica pelos estudantes, o que ratifica o relato prévio de Uen et al. (2022) que aborda as percepções de estudantes da área de saúde da UFF sobre o ERE, assim como a visão de docentes do curso de administração da Universidade Federal de Lavras (DINIZ E CAPELLE, 2024). De forma a sanar a dificuldade de acesso digital dos estudantes, dois coordenadores relataram promover ampla divulgação do edital de empréstimo de *Chromebooks* promovido pela instituição.

Seis coordenadores relataram não ser possível a oferta de todas as disciplinas de seu curso. Entre as razões estiveram a existência de docentes sem acesso à TDIC, em licença capacitação sem substituto, ou o atraso na contratação de novos docentes. Em adição, algumas disciplinas não foram ofertadas pela presença de carga horária curricular prática. Na Universidade Federal de Campina Grande, 59,5% dos graduandos em odontologia relataram ser inviável a oferta de disciplinas práticas no ERE e acreditavam no prejuízo em sua formação, principalmente os estudantes do 3º ao 5º ano (MEDEIROS et al., 2021). Contudo, cabe ressaltar que os cursos aqui

⁸ TAE, Técnico em Assuntos Educacionais.

⁹ WhatsApp, aplicativo de mensagens instantâneas (<https://www.whatsapp.com/>).

investigados não pertenciam à área de Ciências da Saúde, amenizando as dificuldades no planejamento do ERE.

Nota-se que o planejamento do retorno às aulas no ERE enfrentou desafios como a alta carga de aulas síncronas e a falta de infraestrutura tecnológica para estudantes e docentes e os coordenadores buscaram mitigar essas questões, sendo alguns destes aspectos compartilhados com outras IES do Brasil.

3.4. Fazer docente

Todos os coordenadores (n=13) relataram que foi promovida autonomia aos docentes para a condução de suas disciplinas, disponibilização de material didático e na escolha e aplicação de métodos avaliativos, conforme excerto adiante:

Não houve deliberação em relação a isso. A gente respeitou mais uma vez a liberdade de cátedra, mas isso foi discutido e foi reiterado no colegiado de curso também como recomendação (C7).

Neste cenário, cinco coordenadores expuseram resistência dos docentes à gravação das aulas síncronas por videoconferência e disponibilização do arquivo audiovisual no AVA aos estudantes:

A gente teve problema com gravação de aula, porque teve professores que não aceitavam gravar as aulas de modo nenhum, mesmo sendo completamente compreensível que um aluno não conseguisse ficar na aula porque ele não tinha internet capaz de sustentar ele e naquela conexão. Mesmo diante disso professores foram irredutíveis no sentido de gravar as suas aulas [...] (C13).

Como justificativa, oito coordenadores citaram que muitos docentes demonstraram um sentimento de medo com relação a questões éticas sobre os assuntos abordados em suas aulas, assim como sobre os direitos autorais do conteúdo apresentado:

Eu dou aula sobre direitos sexuais e reprodutivos né... então assim... nesse momento a minha fala ela potencialmente tem um risco. Então como a gente tem vários professores que discutem pautas absolutamente na direção oposta do governo e a gente não sabe, sequer conhece os alunos, porque eles se tornaram bolinhas né... isso amedronta sabe... amedronta muito... (C2).

A maioria dos coordenadores mencionou que os estudantes preferiam quando o docente disponibilizava recursos educacionais para acesso antes da aula síncrona, assim como a gravação da videoaula após o encontro. Na ausência desta, foi relatado que alguns estudantes gravavam a tela durante a aula sem autorização prévia do docente:

[...] esse material, mesmo que você não disponibilize ele formalmente, os alunos eles gravam as nossas aulas. Ele pega o celular e grava, porque eu recebi vários extratos de aulas gravadas de colegas meus com queixas dos alunos (C7).

Matias et al. (2023) em um estudo sobre as percepções docentes de instituições públicas do estado de São Paulo acerca das modificações no trabalho docente durante a pandemia de COVID-19, relatou sobrecarga de trabalho e estresse elevado relacionado à aquisição de novas habilidades para o ensino *online*. Por outro lado, Caldas et al. (2022) em estudo realizado em IES públicas e privadas de Minas Gerais, observou que os docentes não se sentiam ameaçados pelo ensino *online* e não relataram dificuldades no uso de novas tecnologias.

3.5. Uso de TDIC

Quatro coordenadores relataram que alguns docentes apresentaram dificuldades no acesso e manejo das ferramentas digitais no AVA. Segundo dois coordenadores, a razão seria a maior idade de alguns docentes, a falta de familiaridade com as TDIC e o acesso precário à internet e a dispositivos eletrônicos adequados. Um coordenador expôs que, como uma tentativa de minimizar as dificuldades tecnológicas, foram ofertados minicursos aos docentes, mas que não foram frequentados por todos:

tinha professor que não tinha nenhuma experiência com essas ferramentas, então nós fizemos esses minicursos digamos assim né... promovemos isso fizemos um debate sobre essas formas de lidar com a situação remota e agora, vamos ser sinceros, nem todos os professores participaram foi o mínimo de professores lamentavelmente, né (C12).

A dificuldade dos docentes com as TDIC também foi vivenciada em outras IES, como na Universidade Federal do Amazonas. Além das dificuldades tecnológicas, havia pouco conhecimento sobre estratégias didáticas para o ERE, o que demandou ajuda aos docentes sobre o desenvolvimento de habilidades para trabalhar e ensinar no ambiente *online* (DUTRA; GUIMARÃES; NOVAES, 2021). Não obstante, segundo Evangelista et al. (2022, p. 05), a literatura relata que houve no ERE:

mudanças repentinas para o manuseio das tecnologias e plataformas educacionais para o ensino virtual, sobrecarga dos professores para a elaboração de aulas e materiais em formato digital, dificuldades para a conexão e instabilidade da internet, falta de capacitações e experiência de professores e alunos com essa modalidade de ensino para a adaptação.

Considerando a idade dos docentes, ainda são escassos na literatura trabalhos que discutam a proficiência no uso de TDIC entre docentes nativos digitais e imigrantes digitais (COELHO et al,

2018). Destaca-se que a atual geração de discentes possui maior familiaridade com a tecnologia do que os docentes e alguns trabalhos reunidos em uma revisão bibliográfica recente apontam para um distanciamento entre docentes e TDIC, mas ao mesmo tempo existem processos de transformações e experiências que reverberam no processo formativo do discente (SHAW; SILVA JUNIOR, 2019).

O ERE deixou evidente a necessidade de alfabetização digital dos docentes. Ela pode ser conduzida tanto em sua formação inicial quanto na formação continuada para a docência do ensino superior. A alfabetização digital é primordial para o uso de TDIC no ensino, na vida cotidiana, na problematização da sociedade e no planejamento educacional. No entanto, Shaw e Silva Junior (2019) ponderam que a capacitação docente deve ser um projeto institucional, coletivo e colaborativo, desenvolvido sob uma perspectiva crítico-reflexiva, principalmente diante dos desafios impostos em uma sociedade desigual e ancorados em políticas públicas para o tema.

3.6. Execução do ERE

Motivada pelas questões de acesso e conexão já discutidos, a Resolução nº160/2020 da UFF determinou que os discentes não poderiam ser reprovados pela sua ausência em atividades síncronas (UFF, 2020b). Na execução do ERE, cinco coordenadores relataram que, em geral, a participação nas aulas síncronas foi mediana e, em alguns casos, “similar à do ensino presencial”. Apenas dois coordenadores relataram uma presença “boa”:

Hoje o comparecimento é em torno de 50, 70%, né, como era na presencial. Igualzinho, igualzinho. Não achei que mudou. No presencial, as faltas eram muito grandes também e atrasos também (C5).

Sete coordenadores mencionaram o desgaste mental dos docentes, assim como a sobrecarga dos estudantes, decorrente principalmente do excesso de atividades avaliativas. Foram citados casos de trancamento de disciplinas por motivos variados por seis coordenadores, desde casos isolados a um número grande de casos, dependendo do curso analisado:

Às vezes, as pessoas trancam assim... São poucos casos. Ó, tenho que trabalhar, não tá dando. Entendeu. Olha, não tá legal porque minha família teve covid, não tô bem. E esses casos, eu recebi. Muito poucos também (C5).

[...] mas o que aconteceu foi que uma boa parte, é... mesmo tendo equipamento e mesmo tendo conexão, optaram por trancar a matéria ou melhor, trancar o curso... não se sentiram à vontade de estudar nesse modelo remoto (C6).

O relato de Ferreira et al. (2020) em uma IES de Campinas corrobora com os dados encontrados no presente estudo. As autoras apontaram a falta de participação dos estudantes nas aulas síncronas no ERE, em que permaneciam em silêncio quando solicitada a sua participação e um aumento na demanda de atividades assíncronas. Importante ressaltar que os docentes se mostraram mais disponíveis para o atendimento aos estudantes como, por exemplo, para sanar dúvidas por *e-mail* (FERREIRA et al., 2020).

A sobrecarga discente em cursos da área de Ciências da Saúde em uma IES federal também foi abordada por Uen et al. (2022). A percepção discente sobre o ERE foi expressa em um mural digital criado para uma disciplina e, ao analisar o conteúdo das postagens, identificou-se que os estudantes se sentiam atarefados, exaustos ou desesperados. Entre as razões, a grande carga de trabalho e atividades, aulas extensas e com pouca interação, havendo relatos de baixo desempenho e dificuldade de concentração nos estudos (JEN et al., 2022).

Relato semelhante foi feito por docentes do curso de Administração de uma IES federal, em que os estudantes expressaram um sentimento de solidão, dificuldades em desenvolver as atividades propostas em pequenos grupos, uma preocupação com a manutenção da qualidade de ensino e problemas de conexão à internet (DUTRA; GUIMARÃES; MORAES, 2021).

Por fim, acerca da evasão e trancamento de disciplinas, Shibayama e Bruz (2021) identificaram que a principal causa de cancelamento de disciplinas foi uma dificuldade em conciliar as atividades das disciplinas em curso com as tarefas da vida pessoal como, por exemplo, trabalho, casa e cuidados pessoais. Isto vai em encontro ao relatado pelos coordenadores entrevistados no presente estudo, que em adição mencionaram um ambiente familiar inadequado para o estudo.

3.5 Avaliação da aprendizagem

A Resolução nº 160/2020 da UFF sugeriu a adoção da avaliação continuada em todas as disciplinas, que deveriam “ocorrer na forma remota, síncrona e/ou assíncrona, serem distribuídas de maneira uniforme ao longo do período letivo e, a critério do docente responsável pela disciplina” (UFF, 2020b). Seis coordenadores relataram que houve uma grande adesão dos docentes à avaliação continuada, enquanto os demais coordenadores relataram haver uma grande variação nas formas de avaliar.

Na análise das entrevistas, notou-se um equívoco no entendimento do conceito de avaliação continuada, conforme ilustrado na fala de alguns coordenadores entrevistados: “é a mesma coisa avaliação formativa e avaliação continuada? (C1)”, “o que que você me chama de avaliação formativa? É aquela tradicional? (C6)” ou “Cê diz modelo de avaliação formativa... perdão... não entendi o conceito (C11)”. Em alguns casos, notou-se a manutenção da avaliação somativa praticada no ensino presencial, como em:

[...] eu tive professores que aplicaram avaliações convencionais, vamos dizer assim... a avaliação é síncrona e mais! Exigia que tinha que abrir a câmera de avaliação pra saber que era o aluno mesmo que tava ali (C7).

A quantidade de avaliações aplicadas também foi uma questão, conforme ilustrado no excerto adiante:

[...] dificilmente a gente tem um professor que se pauta por duas verificações... assim essa ideia né daquilo que a gente avalia num fluxo como um processo é... eles fizeram... assim eu diria que fizeram, mas isso não é novo pra gente... O que talvez seja novo é ter que fazer mais e mais disso sabe... A toda aula... (C4).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), define a avaliação continuada como “aquela realizada de forma contínua e cumulativa, que integra o processo de ensino-aprendizagem e tem prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. No entanto, percebeu-se pelos relatos dos coordenadores de curso entrevistados uma distorção deste conceito na prática pedagógica docente no ERE. A avaliação foi utilizada como um instrumento quantitativo, com alta frequência, por vezes semanal, sendo possivelmente um ponto crucial na sobrecarga discente, causando um efeito oposto ao desejado quando da concepção da Resolução nº 160/2020.

Ademais, notou-se uma percepção mista em relação ao aprendizado dos estudantes, em que quatro coordenadores mencionaram haver perdas no ERE, conforme excerto adiante:

atrapalha o processo pedagógico pra esse estudante que tá em casa... tem que manter um nível de concentração alto numa aula, o quanto é difícil com tantos estímulos visuais, sonoros, né... e as demandas do cotidiano, as interrupções (C7).

Contudo, faz-se relevante destacar o relato positivo de um coordenador sobre o aprendizado discente no ERE:

eu tive alunos muito bons, inclusive nas respostas dos questionários dos alunos teve aluno que falou assim “Esse período remoto serviu pra mostrar que eu posso ser mais autônomo nos meus estudos, porque eu comecei a correr atrás pra (digamos assim), diversificar meus estudos não só com material passado pelo professor, mas também eu comecei a pesquisar mais” (C12).

A literatura relata que um estudo conduzido com 292 estudantes em duas IES federais mostrou que quase metade apresentou dificuldades de aprendizado no ERE (ZIERER et al., 2021). Estes

achados estariam relacionados, em 51% dos estudantes, a ausência de espaço físico adequado para o estudo, enquanto 74% indicaram presença de sentimentos negativos e 39% reportaram baixa qualidade de conexão à internet (ZIERER et al., 2021), fatores já discutidos em sessões anteriores do presente estudo.

4. Conclusões

O presente estudo demonstra que houve um esforço institucional para viabilizar o ERE. Segundo o relato dos 13 coordenadores de curso entrevistados, os docentes, apesar de terem garantida certa autonomia, enfrentaram desafios com as TDIC, principalmente os menos familiarizados com o ambiente digital. Isso reforça a necessidade de capacitação contínua e institucionalizada para que o uso dessas tecnologias seja integrado ao cotidiano acadêmico, incluindo seu uso em futuras crises que impossibilitem o encontro presencial nas IES. Por sua vez, a sobrecarga mental de alunos e docentes e o volume excessivo de atividades avaliativas apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas, em especial o entendimento do que é avaliar e como conduzir a avaliação de forma qualitativa e formativa, seja no ambiente virtual ou presencial. Além disso, as limitações tecnológicas e de acesso dos discentes e as dificuldades socioeconômicas evidenciaram desigualdades preexistentes no sistema educacional que ainda precisam ser superadas. Entre as limitações, cabe ressaltar que os resultados obtidos podem não refletir a realidade da instituição no período avaliado e a diversidade das experiências vividas, uma vez que apenas 10% dos coordenadores de curso de graduação aceitaram participar do estudo e a maioria (n=10, 77%) pertencia a cursos da área de Ciências Sociais e Humanas. No entanto, os achados são relevantes no que tange às experiências vividas pelo grupo pesquisado e corroboradas por outros autores que também as registraram nesse período em diferentes instituições. Como perspectivas futuras, o ERE deixou como legado a importância do uso de TDIC nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação, que devem ser mantidas no ensino presencial pós-pandêmico, possibilitando a construção de espaços de aprendizagem híbrida ou presenciais enriquecidos por tecnologias digitais.

Biodados e contatos dos autores

	<p>GONÇALVES, J. R. é graduanda em odontologia na Universidade Federal Fluminense, campus Niterói. É membro do Grupo Fluminense de Pesquisa sobre População em Situação de Vulnerabilidade (GFP-SVUL) e seus interesses de pesquisa incluem Ortodontia, Educação em Saúde e SUS. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8702-7930 email: julianarabe@id.uff.br</p>
	<p>BARGUT, T. C. L. 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. Seus interesses de pesquisa incluem a difusão da ciência, métodos ativos de ensino-aprendizagem no estudo da anatomia humana, promoção da saúde e doenças cardiometabólicas; foi membro do Programa de Educação pelo Trabalho (PET-Saúde) Interprofissionalidade. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9218-3104 email: therezabargut@id.uff.br</p>
	<p>PEREIRA, S. é professora do Departamento de Nutrição Social na Universidade Federal Fluminense. Completou o seu doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa incluem Educação Permanente em Saúde, Ensino e Aprendizagem e Alimentação Escolar. Atualmente é Chefe da Divisão de Monitoria da Universidade Federal Fluminense e membro do CECANE, PROIAC e Programa de Educação pelo Trabalho (PET-Saúde). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1538-4097 email: spereira@id.uff.br</p>
	<p>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. 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: http://orcid.org/0000-0002-2420-3836 email: cf_santos@id.uff.br</p>



SUDRÉ, A. P. é professora do Departamento de Microbiologia e Parasitologia na Universidade Federal Fluminense, Campus Niterói. Completou o seu doutorado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa incluem a educação em saúde em Parasitologia, métodos ativos de ensino-aprendizagem, e tecnologias digitais na educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0386-6278>

email: asudre@id.uff.br

Agradecimentos

À Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal Fluminense (PROPPi/UFF) e ao CNPq pela bolsa de iniciação científica concedida.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3882/388255675017/> Acesso em: 25 mar. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís A. Reta e Augusto Pinheiro. 1. ed. Lisboa: EDIÇÕES 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <https://bitly.ws/3eeu5> Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/> Acesso em: 24 set. 2024.

CALDAS *et al.* Educação a distância durante a pandemia do COVID-19: percepção docente, qualidade de vida e ansiedade entre professores universitários de Minas Gerais, Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 1, p. e37511125041-e37511125041, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25041/21979> Acesso em: 24 set. 2024.

CANTABRANA, J. L. L.; CERVERA, M. G.; QUEIROZ, J. E. S. Critérios para avaliar a competência digital do professor universitário no contexto latino-americano. **AEC&D-Arte, Educação, Comunicação & Design**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 57-68, 2020.

COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M.; MATTAR, J. A. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade** [online]. Porto Alegre, v. 43, n. 3, pp.

1077-1094, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623674528> Acesso em: 24 set. 2024.

DINIZ, I. R.; CAPPELLE, M. C. A. A. Implementação do ensino remoto emergencial na perspectiva da gestão de um curso de administração e da reitoria de uma universidade pública. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 33, n. 1, p. 58–75, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/51788> Acesso em: 24 set. 2024.

DUTRA, J.; GUIMARÃES, M. G. V.; MORAES, A. F. Ensino remoto e a pandemia da Covid-19: experiências e aprendizados. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Goiânia, v. 8, n. 1, 2021.

EVANGELISTA *et al.* Desafios e possibilidades do ensino remoto no contexto universitário durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 3, 3 mar. 2022.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 12, n. 1, 21 dez. 2020.

FERREIRA *et al.* Experiência do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) da Universidade Federal Fluminense. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1327> Acesso em: 24 set. 2024.

MATIAS *et al.* A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, pp. 537-546, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.11972022EN> Acesso em: 24 set. 2024.

MEDEIROS *et al.* Impactos da pandemia da COVID 19 na educação odontológica: Visão de graduandos de Odontologia de uma instituição pública no Estado da Paraíba. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 7, p. e15310716089, 17 jun. 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante. **SBC Horizontes**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/> Acesso em: 24 set. 2024.

POSSOLLI, G. E.; FLEURY, P. F. F. Desafios e mudanças na prática docente no ensino remoto emergencial na Educação Superior em Saúde e Humanidades. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 13, p. e146101320655-e146101320655, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20655> Acesso em: 24 set. 2024.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.973 de 16 de março de 2020. Reconhece a situação de emergência na saúde pública do estado do Rio de Janeiro em razão do contágio e adota medidas enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19); e dá outras

providências. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjl%2C> Acesso em: 24 set. 2024.

SHAW, G. S. L.; SILVA JUNIOR, G. S. Formação docente para uso das TIC no ensino de Matemática: percepções de professores e estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 10, n. 6, p. 163-184, 2019.

SHIBAYAMA, A. N.; BRUZ, I. M. Entendendo a evasão no ensino remoto: aspectos sobre o gerenciamento de tempo pelos estudantes. **Compartilha UFPR**, Curitiba, 2021.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 35, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 Acesso em: 24 set. 2024.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk/?lang=pt#> Acesso em: 24 set. 2024.

UEN *et al.* Ensino Remoto Emergencial: Percepções e Desafios na Visão Discente. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, 11 out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1907> Acesso em: 24 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. EDITAL n° 08/2020. Edital de Apoio para Empréstimo Emergencial de Chromebook e Similares UFF - 2020a. Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/informes/edital_emprestimo_de_chromebook_e_similares_08-2020.pdf Acesso em: 24 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução n° 160/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão CEPEX. Regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense e dá outras providências. 2020b. Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-150-20_-_resolucao_cepex_160-2020_ensino_remoto.pdf Acesso em: 24 set. 2024.

ZIERER *et al.* Impactos da utilização de plataformas digitais para a aprendizagem de universitários durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 12, 2021.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: GONÇALVES, J. B. *et al.* Educação em Tempos de Crise: Preparo e Execução do Ensino Remoto Emergencial na Universidade Federal Fluminense sob a Ótica de Coordenadores de Curso. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2429, 2025. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2429>

PRELIMINAR