

EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: VISÃO SÍNTESE DE DOCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM BASE NA TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA POR TECNOLOGIA

PANDEMIC EFFECTS OVER HIGHER EDUCATION: AN OVERVIEW BY ACCOUNTING TEACHERS BASED ON TECHNOLOGY-MEDIATED LEARNING THEORY

Nadson Jaime Ferreira Alves¹, Márcia Athayde Moreira², Antônio Carlos de Souza Penin³, Pedro de Lima Lopes Júnior⁴

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar efeitos positivos e negativos do Ensino Remoto Emergencial - ERE na visão síntese de docentes do curso de Ciências Contábeis. Pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada por meio de *survey* com o intuito de instigar a reflexão acerca dos pontos positivos e negativos vivenciados no ERE. Dos 20 docentes permanentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal, 18 participaram da pesquisa, cujas informações foram tratadas com análise de conteúdo, a partir de categorias de análise propostas por Oliveira, Teixeira, Torres e Morais (2021), com base na Teoria da Aprendizagem Mediada pela Tecnologia (Bower, 2019). Como resultados, observam-se maiores referências às mudanças na interação professor-aluno, os impactos do ambiente ERE nos resultados de aprendizagem desejados e as novas oportunidades e lições aprendidas que surgem da experiência com o ERE; percepções sobre a interação com as plataformas, a riqueza e/ou limitação dos recursos físicos e tecnológicos disponíveis e a resiliência em relação à continuidade do processo de aprendizagem. Conclui-se que, no amor e na dor, a experiência do ERE deixa um legado para os docentes, reafirmando a crise pandêmica como elemento que impulsionou o uso de sistemas alternativos de ensino-aprendizagem mediados pela tecnologia de informação. Esta pesquisa contribui para a ciência como relato de um período que deixa marcas e aprendizagens permanentes, evidenciando a constante necessidade de adaptação do ser humano às circunstâncias da realidade social, a quebra de paradigmas históricos do processo ensino-aprendizagem, a necessidade de aprender a usar a tecnologia da informação, o reaprender a discursar e se expor diante das câmeras, a adaptação dos processos avaliativos, a necessidade de incentivar estudantes a aprender, mesmo em meio a uma situação de ansiedade e grande pressão psicológica.

Palavras-chave: Pandemia, Ensino remoto emergencial, Teoria da Aprendizagem Mediada pela Tecnologia, Docentes, Ciências Contábeis.

1 Universidade Federal do Pará, nadson@ufpa.br, <https://orcid.org/0000-0001-9348-841X>

2 Universidade Federal do Pará e Universidade da Amazônia, mathayde@ufpa.br, <https://orcid.org/0000-0003-1859-6394>

3 Secretaria de Estado de Educação do Pará, amazonbutter@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5460-1221>

4 Universidade Federal do Pará, pedro.lopes.junior@icsa.ufpa.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1417-7598>

ABSTRACT: This study aims to analyze the positive and negative effects of emergency remote teaching – ERE, in the synthesis view of Accounting Science professors. Qualitative, exploratory and descriptive research, carried out through a survey in order to instigate reflection on the positive and negative points experienced in the ERE. Of the 20 permanent professors of the Accounting Sciences course at a Brazilian Federal University, 18 participated, whose information was treated with content analysis, based on the analysis categories proposed by Oliveira, Teixeira, Torres and Morais (2021), based on Theory of Technology-Mediated Learning (Bower, 2019). As a result, there are greater references to changes in the teacher-student interaction, the impacts of the ERE environment on the desired learning outcomes, and the new opportunities and lessons learned that arise from the experience with the ERE; perceptions about the interaction with platforms, the richness and/or limitation of available physical and technological resources and resilience in relation to the continuity of the learning process. It's concluded that, in love and pain, the ERE experience leaves a legacy for teachers, reaffirming the pandemic crisis as an element that boosted the use of alternative teaching-learning systems mediated by information technology. This research contributes to science as an account of a period that leaves permanent marks and learning, highlighting the constant need for human beings to adapt to the circumstances of social reality, the breaking of historical paradigms of the teaching-learning process, the need to learn to use information technology, relearning how to speak and expose oneself in front of the cameras, adapting evaluation processes, the need to encourage students to learn, even in the midst of anxiety and great psychological pressure.

Keywords: Pandemic, Emergency remote teaching, Accounting professors, Accounting Science.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, a China reportou à Organização Mundial da Saúde (OMS) o surto de um novo tipo de coronavírus em seu território (OMS, 2020). Logo, o mundo se viu ameaçado com a proliferação do vírus de forma rápida e arrasadora para além da fronteira chinesa, levando a OMS, em março de 2020, a declarar o vírus COVID-19 como uma pandemia, clamando aos países medidas urgentes e agressivas (OMS, 2020), tal como o distanciamento social, que representou o isolamento entre as pessoas e países, com repercussões políticas, econômicas e sociais, impensáveis até então.

Esta crise certamente impulsionou sistemas alternativos de aprendizagem, em resposta às necessidades de retomar os processos educacionais formais. Mas, diferentemente de guerras ou desastres naturais, a crise provocada pela COVID-19 não afetou a infraestrutura física das instituições de ensino, mas a convivência social e, por este motivo, interrompeu de forma abrupta o ensino presencial em escala mundial, obrigando a migração para métodos de aprendizagem online (Adedoyin & Soykan, 2020).

Nesse contexto inédito, a pandemia levou a maioria das Instituições de Ensino Superior - IES a um, muitas vezes, desestruturado processo de educação remota de emergência - ERE, mediado pela tecnologia de informação e comunicação - TIC (Oliveira, Teixeira, Torres & Morais, 2021). Cabe ressaltar que, mesmo em ambientes de aprendizagem online, as relações sociais e as interações são especialmente importantes para a experiência de satisfação de aprendizagem (Richardson, Maeda, Lv & Caskurlu, 2017), assim compreendida a relação dos alunos com os

professores; a relevância do conteúdo para a aprendizagem; bem como as relações entre os alunos e seus pares (Zhao, Lei, Yan, Lai & Tan, 2005; Weidlich & Bastiaens, 2018).

Mas para que o ERE seja bem-sucedido, estudantes precisam estar prontos para a aprendizagem digital, isso implica em disponibilidade de equipamentos tecnológicos, experiências prévias com *e-learning*, habilidades para aprendizagem digital e percepções socioemocionais em relação ao estresse (preocupações, tensão, alegria e sobrecarga), com repercussões diferenciadas em termos de solidão social e emocional (Händel et al., 2020), com restrição das conversas significativas e relações sociais nos ambientes acadêmicos, ofuscando as referências grupais (Gendron & Martel, 2021).

Neste sentido e analisando sob a ótica docente, pode-se dizer que o ERE trouxe um mix de experiências, sendo positivas e negativas. Foi identificado aumento na interação professor-aluno por meios alternativos, dificuldades em controlar fraudes na avaliação, restrições em atingir os resultados de aprendizagem desejados nas aulas práticas ou laboratoriais, falta de treinamento e resiliência para se adaptar e adotar as novas tecnologias (Oliveira et al., 2021). A transição no modo de ensinar mudou as percepções típicas de preparação e prontidão. As conotações negativas de correr riscos e cometer erros ao ensinar e aprender online parecem ter sido atenuadas por uma combinação de fatores afetivos como humildade, empatia e até otimismo, colocando em parceria os docentes com seus discentes (Cutri, Mena & Whiting, 2020). Diante desse contexto, este estudo tem o objetivo de analisar efeitos positivos e negativos do ensino remoto emergencial - ERE na visão síntese de docentes do curso de Ciências Contábeis.

Este estudo contribui ao retratar os cenários acadêmicos, notadamente do contexto ensino-aprendizagem no contexto da pandemia. Ao serem retratados, estes cenários podem ser úteis para a definição de políticas internas em IES, que favoreçam a adaptação e a acomodação dos professores ao ensino remoto, assim como podem ser úteis para a extração de práticas que fortaleçam a relação com os alunos e o melhor processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a importância de fornecer suporte ao ensino remoto tornou-se evidente na medida em que é necessário mitigar o impacto psicossocial de crises e desastres docentes, proporcionando um senso de rotina, estabilidade e estrutura para desenhar o futuro, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, melhorando o bem-estar psicológico e comportamental dos envolvidos, culminando na melhora dos resultados educacionais (Burde, Kapit, Wahl, Guven & Skarpeteig, 2017).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Efeitos da pandemia e a nova realidade estabelecida para o ensino remoto

No dia 11 de março de 2020, a OMS declarou a pandemia do novo coronavírus, devido ao rápido e elevado potencial de contaminação. Entidades mundiais da área da saúde e órgãos governamentais adotaram ações preventivas de combate ao coronavírus, com destaque ao confinamento e ao distanciamento social entre as pessoas, que levou à suspensão de atividades presenciais não essenciais, tais como aulas teóricas e práticas nas instituições de ensino (Gendron & Martel, 2021; Silva et al., 2021a).

Nos dias seguintes, as instituições acadêmicas foram obrigadas a suspender totalmente o ensino presencial, medidas de prevenção sanitária suspenderam as aulas presenciais por prazo indeterminado dado o agravamento da pandemia, o que levou a busca por alternativas diante das incertezas, deixando muitas IES em uma dinâmica não estruturada diante do cenário inédito e adverso, no qual docentes precisaram adaptar suas aulas ao formato totalmente online, com

atividades ao vivo e/ou gravadas (Lago, Terra, Caten & Ribeiro, 2021; Marasca, Yates, Schneider, Feijó & Bandeira, 2020; Oliveira et al., 2021).

No entanto, a migração para o ensino *online* não foi consensual, seja por restrições tecnológicas de muitas IES, seja por dificuldades de acesso de docentes e discentes à *hardware*, *software*, *internet* com qualidade ou até falta de habilidade para uso das tecnologias aplicadas à educação. Até então, o uso ostensivo do ensino *online* remetia à educação à distância, fruto de um processo de planejamento com desenvolvimento de projetos e programas baseados em várias teorias e modelos disponíveis, etapas que foram puladas ou abreviadas na migração provocada pela pandemia, dada a necessidade de respostas imediatas e em grande escala (Adedoyin & Soykan, 2020).

Assim, a fim de proporcionar aos alunos atividades estruturadas, significativas e criativas, capazes de melhorar o bem-estar emocional e comportamental (Ager et al., 2011), foi necessário desenvolver a criatividade, em pouco tempo, por meio de plataformas digitais. O ensino remoto foi adotado por grande parte das instituições de ensino superior no mundo (Gendron & Martel, 2021; Lago et al., 2021), sem a necessidade de presença física ou aglomeração de pessoas, com a adoção de formas alternativas de ensino ágeis e improvisadas, fundamentadas em ferramentas de tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC (Silva et al., 2021a).

Entretanto, o pleno desenvolvimento e funcionamento do ensino remoto exige dos participantes acesso a equipamentos eletrônicos (smartphones, computadores, notebooks ou tablets), bem como acesso à internet com velocidade adequada, e a utilização de tecnologias digitais em meio a uma formação docente carente e prejudicada, como meio para promover a transmissão de informações em tempo real (Silva, Faustino, Sobrinho & Silva, 2021b). Ademais, com atividades síncronas e assíncronas, os professores não tiveram treinamento e tempo necessários para se ambientar a práticas e ferramentas da educação a distância (Oliveira et al., 2021), levando os docentes a se reinventar com o uso de tecnologias, para que a formação discente fosse retomada (Silva et al., 2021a).

Esse processo de transformação digital imediata, em meio à crise sanitária e econômica, trouxe elevação da carga de trabalho na migração completa para aplicativos externos, na elaboração/adaptação dos materiais didáticos, na sobrecarga de comunicação, desencadeando, também, efeitos negativos como perda de privacidade, com invasão da casa pela escola, insegurança, ansiedade, estresse e exaustão de docentes e discentes, com reflexos no desempenho acadêmico e, em última instância, na saúde mental (Oliveira et al., 2021; Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020). Nesse contexto, alguns desafios estão postos aos docentes, como aprender a lidar com a conexão desconectada, discentes presentes nas aulas síncronas, mas que não abrem o vídeo, nem o áudio. Outro desafio é minimizar preocupações sobre fraude de avaliação ou desonestidade acadêmica, com a combinação de vários métodos de avaliação que deem aos docentes a chance de coletar mais evidências do processo educacional (Oliveira et al., 2021).

De fato, as tecnologias de educação a distância evoluíram, das correspondências e apostilas enviadas por Correios, passando pelos conteúdos via rádio e televisão à atual era digital do *e-learning*, que compreende conteúdo digital com interação em grupos administrados em ambiente virtual de aprendizagem (Silva et al., 2021a). Do *e-learning* surgiu o termo ‘aprendizagem mediada por tecnologia, usado quando um docente projeta um diagrama em um computador e o coloca *online* para posterior interpretação por parte dos discentes em computador ou *smartphone*, sendo a mediação das tecnologias digitais a base do aprendizado associado e a qual fomentou o desenho da Teoria da Aprendizagem Mediada pela Tecnologia (*Technology-Mediated Learning*

Theory) (Bower, 2019), uma estrutura teórica usada para desenvolver e analisar situações em que a tecnologia media o aprendizado.

2.2 Teoria da aprendizagem mediada pela tecnologia - TML

Carneiro, Rodrigues, França e Prata (2020) argumentam que o ensino mediado por tecnologia pode aprimorar e desenvolver saberes, uma vez que plataformas digitais de aprendizagem promovem a interatividade, permitindo que cada indivíduo exponha e compartilhe ideias, conhecimentos, habilidades e atitudes, comunicando-se por meio de dispositivos que acessem redes virtuais.

Em sua pesquisa, Bower (2019) defende que o pressuposto fundamental da aprendizagem mediada por tecnologia é o de que, em um contexto de aprendizagem aprimorado por TIC, as tecnologias em si não têm intenções, mas são objetos utilizados para transmitir significado entre os participantes. Assim, Bower (2019) apresenta um compilado de sete premissas para enfatizar como a tecnologia media o aprendizado, como se apresenta:

(1°) as tecnologias digitais podem desempenhar um papel mediador para os participantes em suas tentativas de alcançar objetivos de aprendizagem;

(2°) crenças, conhecimentos, práticas e meio ambiente influenciam mutuamente os participantes, daí o cuidado com o design dos ambientes de aprendizagem e as habilidades esperadas;

(3°) o docente desempenha um papel no processo de criação de tarefas, recursos e ambiente eficazes de aprendizagem, de forma a ajudar os discentes a alcançarem os resultados de aprendizagem que serão avaliados;

(4°) os usuários realizam opções funcionais que podem afetar as interações de aprendizagem, tais como elementos de controle de acesso à mídia e recursos não funcionais (confiabilidade, estética, usabilidade e desempenho técnico);

(5°) a forma como as modalidades de ensino são utilizadas e combinadas influencia o significado processado, interpretado, criado e interrelacionado (ou seja, devido à capacidade limitada de processamento de informações, podem causar um estado de sobrecarga cognitiva);

(6°) a forma como a tecnologia é usada para mediar padrões e possibilidades de interação entre redes de participantes, permite aos discentes contribuir e compartilhar suas ideias online; e,

(7°) o engajamento mútuo e o desenvolvimento de comunidades de prática onde os participantes compartilham seus repertórios dentro e fora de um curso, devem resultar em um forte senso de presença e comunidade, engajamento ou conexão social.

Esse contexto da TIC se adapta bem à IES objeto desta pesquisa. De acordo com informações colhidas nos meios de comunicação da IES, em 24 de agosto de 2020, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, aprovou a oferta do ensino remoto emergencial, por meio da Resolução 5.294, de 21/08/2020. Após cinco meses de suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia, um primeiro período letivo, totalmente remoto foi estabelecido a partir de 14 de setembro de 2020. Cabe ressaltar que a IES em estudo oferta unicamente o ensino presencial para os alunos de ciências contábeis. Dessa forma os docentes possuíam baixo nível de habilidades tecnológicas previamente à pandemia.

A Resolução 5.294/2020 estabeleceu que o Ensino Remoto Emergencial compreende um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que prescindem do compartilhamento do espaço físico entre docentes e discentes (UFPA, 2020). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser efetivado a partir de da realização de salas de web conferência ou videoaulas, as quais poderiam ser exibidas ao vivo ou gravadas, assim como a preparação de conteúdos em diferentes

linguagens e formatos organizados para o ambiente virtual. Além do ambiente virtual, poderiam ainda ser utilizados o correio eletrônico, sites de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas para comunicação entre docentes e discentes.

Posteriormente, após a implantação do ERE, mais dois períodos letivos foram ofertados no ano de 2021, também no formato de ensino remoto. Neste sentido, a educação mediada por tecnologia torna-se um modelo essencial, porque funciona 100% no modo online e que se beneficia da mediação da tecnologia ao fazer uso de conteúdos da internet com disponibilização de conteúdos e com a possibilidade de interação de professores e estudantes, colocando docentes e discentes para experimentar as mudanças trazidas pela pandemia com diferentes percepções (Oliveira et al., 2021), nesse sentido, e com base na TML, os autores propuseram um esquema de reflexão dividido em temas, como se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1. Esquema para reflexão docente no ambiente ERE

Temas de 1ª. Ordem	Temas de 2ª. ordem (premissas da TML)	Definição
Processo Educacional	Avaliação	Desafios em relação à avaliação dos alunos no ERE
	Interação professor-aluno	Mudanças na interação professor-aluno
	Resultados	Impactos do ERE nos resultados de aprendizagem
	Oportunidades	Novas oportunidades e lições que surgem no ERE
	Conteúdo da aula	Necessidade de adaptar material de apoio às aulas no ERE
	Treinamento	Necessidade de treinamento adicional para lidar com ERE
Uso de TIC	Privacidade	Questões relacionadas a violações de privacidade
	Experiência de usuário	Percepções sobre a interação com as plataformas TIC
	Confiabilidade	Preocupações com o desempenho das plataformas de TIC
	Recursos da plataforma	Riqueza dos recursos disponíveis nas plataformas TIC
	Resiliência	Aprendizagem possibilitado pelas plataformas TIC
Adaptação pessoal	Adoção de tecnologia	Facilidade de adoção de novas tecnologias
	Produtividade	Mudanças na produtividade pessoal em ambiente ERE
	Motivação	Percepção da motivação sentida no contexto pandêmico
	Carga de trabalho	Percepção da carga de trabalho no ambiente ERE
	Saúde	Preocupações com relação à saúde pessoal

Fonte: Adaptado de Oliveira, Teixeira, Torres e Morais (2021).

Carneiro et al. (2020) argumentam que há uma grande expectativa que se torne cada vez mais relevante o uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, seja por uma questão de adaptação a um novo normal pós-pandemia, ou para atender às novas oportunidades educacionais que surgem com a evolução tecnológica. Assim, tem-se de um lado discentes, em sua maioria nativos digitais, e do outro lado, docentes, em sua maioria imigrantes digitais, os quais estão vivendo um processo de familiarização tecnológica, como em nenhum outro momento de sua trajetória, com resultados imediatos que levariam anos para serem processados se não fosse a necessidade provocada pela pandemia do vírus COVID-19. Antes e durante o ERE foram ofertados cursos e oficinas para formação de discentes, docentes e servidores técnico-administrativos para esta modalidade de ensino.

Diante do período prolongado de suspensão das atividades presenciais de ensino e a ausência de previsão de sua retomada em condições ideais de biossegurança para a comunidade

acadêmica, o ERE foi criado visando minimizar os problemas como o aumento da taxa de evasão, exigindo atenção e diligência da gestão para não contribuir com o aprofundamento de desigualdade já observado no cenário social do país no contexto de pandemia. Cabendo ressaltar ainda que a IES, em parceria com o Ministério da Educação, concedeu recursos para os alunos para aquisição de pacotes de dados e equipamentos como computador e tablet para acompanhar as aulas e demais atividades no ERE.

Adaptar o uso da tecnologia em seu contexto sociopolítico e observar a heterogeneidade de crenças e práticas individuais visa encorajar abordagens críticas, deixando em aberto a possibilidade de que o uso da tecnologia pode influenciar indivíduos de formas bastante diferentes, sendo fundamental que a tecnologia seja vista como ocorrendo em um contexto social influenciada continuamente pelos participantes e pelo ambiente (Bower, 2019).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, cujos dados foram coletados com delineamento em *Survey* a partir de um texto motivador e uma questão aberta, como transcrito na sequência:

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo, com assimetrias identificadas pelas distintas experiências em cada país, pelas condições de infraestrutura e individuais de acessibilidade, bem como, pela idade dos discentes e graus de capacitação digital dos professores, considerando, ainda, as condições pré-existentes (SENHORAS, 2020). “Com base nessa reflexão, relacione aspectos das aulas remotas, impostas pela suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia do coronavírus, que mudaram seu processo de ensino, indicando se, em sua percepção pessoal, essas mudanças foram para melhor, ou para pior”. Com os depoimentos obtidos, procurou-se descrever a visão síntese dos docentes em relação ao ERE. Denomina-se visão síntese pelo fato deste estudo se basear no recorte de uma questão aberta gerativa (Flick, 2009) realizada com o intuito de instigar uma reflexão acerca dos pontos positivos e negativos vivenciados no ERE.

A questão elaborada foi encaminhada pelo *Google Forms* via e-mail e *Whatsapp*, durante os meses de junho e julho de 2021, para 20 docentes permanentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES Federal, tendo sido recebido retorno de 18 docentes (90%).

Como tratamento dos dados, inicialmente, foi construída uma nuvem de palavras a partir da quantificação de termos acima de quatro letras (considerando que que nenhuma palavra/termo importante foi identificada com 4 ou menos letras) contidos nas respostas dos docentes, na condição de sinônimos, por meio do software Nvivo, versão 1.5.1 (2021), para se ter uma visão geral dos termos mais recorrentes.

Na sequência, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), a partir do corpus estruturado com os depoimentos, categorizando as informações de acordo com as dimensões propostas por Oliveira et al. (2021) contidas na Tabela 1. Tais dimensões têm como base a TML e se mostraram adequadas para análise dos dados obtidos, haja vista que a TML não se limita a análise da experiência em tecnologia, mas se preocupa fundamentalmente com as relações e percepções humanas.

Desta feita, as informações obtidas foram analisadas e classificadas de acordo com os temas de segunda ordem, podendo assim uma única resposta abordar e ser classificada em mais de uma dimensão.

A nuvem construída denota que, para os docentes, os termos aulas, alunos e ensino representam a essência dos efeitos da pandemia na educação, por meio do ERE. No segundo plano: discentes, aprendizagem, avaliação, participação, processo, presencial e mudanças. No terceiro plano observa-se uma gama de sentimentos dispersos que permeiam as questões relacionadas à aprendizagem dos discentes, e o processo de mudanças pelo qual passam os docentes, com ênfase para a preocupação com o processo avaliativo.

Termos como equipamento, professor, faltas, oportunidade, remotas/gravadas, tempo, sala, conhecimento, disponibilização, discussões, dúvidas, tecnologia, dificuldades, experiências e informação denotam a gama de assuntos que orbitam na realidade do ERE, e, ainda, termos como responsabilidade, memorização, qualidade, capacitação, leituras, interação, que aparecem no quarto nível, refletem a gama de sentimentos individuais dos professores expostos ao regime ERE durante o isolamento social.

4.3 Visão síntese dos docentes sobre o ensino remoto emergencial

Na sequência, procedeu-se a análise de conteúdo das respostas recebidas dos professores participantes da pesquisa, e inicialmente fez-se uma associação de frases com cada dimensão do esquema para reflexão docente baseado na TML, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. Associação de frases aos processos de análise da ERE.

Temas de 1ª ordem	Temas de 2ª ordem (premissas da TML)	Definição	Qtidade	%
Processo Educacional	Avaliação	Desafios em relação à avaliação dos alunos no ERE	9	8,1%
	Interação professor-aluno	Mudanças na interação professor-aluno	12	10,8%
	Resultados	Impactos do ambiente ERE nos resultados de aprendizagem	12	10,8%
	Oportunidades	Novas oportunidades e lições que surgem da experiência ERE	10	9,0%
	Conteúdo da aula	Necessidade de adaptar material de apoio às aulas no ERE	3	2,7%
	Treinamento	Necessidade de treinamento adicional para lidar com ERE	2	1,8%
Uso de TIC	Privacidade	Questões relacionadas a violações de privacidade	0	0,0%
	Experiência de usuário	Percepções sobre a interação com as plataformas TIC	15	13,5%
	Confiabilidade	Preocupações com o desempenho das plataformas de TIC	2	1,8%
	Recursos da plataforma	Riqueza dos recursos disponíveis nas plataformas TIC	6	5,4%
	Resiliência	Processo de aprendizagem possibilitado pelas plataformas TIC	9	8,1%
Adaptação pessoal	Adoção de tecnologia	Facilidade de adoção de novas tecnologias	8	7,2%
	Produtividade	Mudanças na produtividade pessoal em ambiente ERE	6	5,4%
	Motivação	Percepção da motivação sentida no contexto pandêmico	14	12,6%
	Carga de trabalho	Percepção da carga de trabalho no ambiente ERE	3	2,7%
	Saúde	Preocupações com relação à saúde pessoal	0	0,0%
Totais			111	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ao final foram coletadas 111 frases nos 18 depoimentos recebidos, e o assunto que se mostrou mais recorrente foi relacionado à motivação dos professores para trabalhar durante a pandemia. Analisar-se-ão na sequência os resultados de forma detalhada por tema.

4.3.1 Processo educacional

Conforme a Tabela 3, quanto ao processo educacional, a fala dos docentes enfatiza as seguintes dimensões: mudanças na interação professor-aluno (12 referências); impactos do ambiente ERE nos resultados de aprendizagem desejados (12); novas oportunidades e lições aprendidas que surgem da experiência ERE (10); e desafios em relação à avaliação dos alunos no ambiente ERE (9). Aparecem em menor frequência, as dimensões: conteúdo por meio da necessidade de adaptação do material de apoio às aulas devido à adoção do ERE (3); e a necessidade de treinamento adicional para lidar com as mudanças no ambiente de aprendizagem (3).

Quanto à interação professor-aluno, o docente D1 destaca: “piorou [...] contato cara a cara para sentir a participação dos alunos, já que não abrem a câmera”. Para D3, “a aula remota limita a interação e discussão com os alunos, o que prejudica uma atenção mais direcionada às necessidades individuais dos alunos”. Para D5, “a aula expositiva onde o corpo não aparece, mas apenas o rosto, nem de longe substitui a aula presencial. As metodologias enfadonham os alunos, que as percebem como “transferência de responsabilidade”. D15 exemplifica, “como os alunos mantém o vídeo fechado, fico na dúvida se todos os presentes na lista do *google meet* estão acompanhando a aula, de fato; como provoco o debate, constato boas participações, mas também alunos que não estão mais na aula”.

Apesar da contundência das falas em relação a interação professor-aluno, pelas incertezas do que está acontecendo nos outros extremos da aula, cabem algumas considerações. Alguns discentes não abrem a câmera por receio/vergonha de mostrar precariedades do ambiente doméstico, pois como demonstra Saraiva et al. (2020), há falta de espaço adequado para realizar atividades em casa. Interrupções na conexão de internet também comprometem a interação, alguns discentes entram e saem da aula com frequência, e até desistem.

Quanto às novas oportunidades e lições aprendidas que surgem da experiência com o ERE, D3 ressalta, “como ponto positivo vejo a exploração de novos meios de interagir e acessar novos conteúdos. Para D1, “melhorou: a capacitação e o uso das tecnologias de informação e comunicação”. D9 ressalta, “os meus alunos relatam que sentiram esse problema (distanciamento e o impacto na relação entre alunos e professores) e, durante minhas aulas, observei que eles estão mais retraídos [...] então, busquei formas de inserir eles nas aulas, principalmente incentivando a participação”. Ao passo que, para D12, “abriu oportunidades para no futuro aliar o conteúdo ministrado em sala de aula presencial com o vasto mundo tecnológico, que creio permitirá uma revolução no ensino com qualidade”. D15 reforça, “houve intensificação do uso de tecnologias educacionais como as ferramentas do *google for education*, pacote *office*, games etc.”.

Essas falas reforçam que a pandemia intensificou o uso da internet com seus dispositivos de comunicação on-line, em resposta à privação de encontros presenciais (Gendron & Martel, 2021). Tal fato representou uma oportunidade de os docentes reverem seus conceitos e mecanismos de envolvimento com os discentes nas aulas, para compensar o distanciamento físico. Foi identificado aumento na interação professor-aluno por meios alternativos (Oliveira et al., 2021), pois, mesmo em ambientes de aprendizagem online, as relações sociais e as interações são

importantes à satisfação de aprendizagem (Richardson et al., 2017), bem como as relações entre os alunos e seus pares (Zhao et al., 2005; Weidlich & Bastiaens, 2018).

Quanto aos impactos do ambiente ERE nos resultados de aprendizagem desejados, D6 assevera que “as aulas gravadas disponibilizadas para os discentes possibilitam retorno às partes da aula onde restaram dúvidas”. Para D15, com a “disponibilização das aulas gravadas para os alunos via *google classroom*, os faltosos dos momentos síncronos podem recuperar a perda da aula, pelo menos em parte; e os presentes podem recordar e reforçar as discussões”.

Por sua vez, D12 ressalta “impacto negativo na produtividade do conhecimento ministrado, devido à falta de infraestrutura, tanto discentes e docentes”. Corrobora D18, “esse modelo de ensino remoto não está sendo nada favorável e a qualidade do ensino e do aprendizado caiu muito. Sendo assim, a meu ver, as mudanças foram para pior”. De fato, D12 e D18 ressaltam piora no ensino, o que leva a reflexão sobre o dilema, se, em meio a impossibilidade de realizar encontros presenciais, o ERE seria melhor do que não ensinar de jeito nenhum. No entanto, foi exatamente acreditando nessa premissa, que o ERE seria capaz de ensinar e formar estudantes de graduação, que a IES estabeleceu o ensino remoto. Certamente o tempo se encarregará de esclarecer o dilema, na medida em que os graduandos em contabilidade forem realizando o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade a para a obtenção de registro profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC) (CFC, 2015), uma avaliação considerada difícil, como pode ser exemplificado na primeira edição de 2021, que aprovou em média, 20,00% dos candidatos inscritos (CFC, 2021).

Dentre outras constatações, foram identificadas restrições em atingir os resultados de aprendizagem desejados nas aulas práticas ou laboratoriais. Neste estudo, nenhum respondente entrou em detalhes no efeito do ERE na aprendizagem em termos de média de notas/conceitos ou percentual de aprovados nesse momento de retomada. Quanto aos desafios em relação à avaliação dos alunos no ambiente ERE, muitas falas destacam as dificuldades docentes, mas também há adaptações interessantes. Para D1, “piorou [...] a sistemática de avaliação por falta de capacitação para avaliar além da memorização”. D4 assinala “maior dificuldade de realizar as avaliações de aprendizagem”. Para o D8 “os métodos de avaliação, a meu ver, não avaliam realmente o conhecimento deles sobre o conteúdo, pois há muita troca de informações de alunos que participam para os que nunca entraram em uma aula síncrona”. D16, “a forma de avaliação precisou ser reestruturada, tornando-se um processo de difícil realização tanto por parte do aluno como do professor, ou seja, no ensino remoto o processo de avaliação ficou prejudicado”.

Ainda em relação à avaliação, para D18, “essa discrepância (na infraestrutura) gera dificuldades para os alunos menos favorecidos ao aprendizado. E isso faz com que nós docentes não sejamos tão criteriosos, ‘baixando a régua’ para atender todos de forma ‘igualitária’”. Por sua vez, D15 destaca, “a revisão da forma de construção das avaliações, reduzindo a memorização em favor da interpretação e da aplicabilidade dos conteúdos a situações práticas [...], pois como disponibilizo a prova durante dois dias, não tenho certeza se de fato foram desenvolvidas pelo aluno que entrega. Nas questões subjetivas, que são minorias, fica mais evidente a individualidade/originalidade da resposta ou mesmo o plágio”.

O que D18 identifica como “baixar a régua”, pode ser contemporizado pelo entendimento de que as conotações negativas de correr riscos e cometer erros ao ensinar e aprender online parecem ter sido atenuadas por uma combinação de fatores afetivos como humildade, empatia e até otimismo, colocando em parceria os docentes com seus discentes (Cutri et al., 2020), haja vista que ambos se encontravam em momento de aprendizado e adaptações ao novo contexto.

O que D1 e D15 apresentam, respectivamente, como necessidade e oportunidade para rever a forma de construção das avaliações para além da memorização, no entanto, os quais identificaram como desafios aos docentes a necessidade de minimizar preocupações sobre fraude de avaliação ou desonestidade acadêmica.

Apesar de apenas dois docentes fazerem referência à capacitação, D1 atesta a necessidade de capacitar docente para avaliar além da memorização, explorando outras competências. Com as mudanças rápidas e inesperadas para o ERE, os professores não estavam de prontidão, nem tiveram treinamento e tempo necessários para se adaptar e adotar as tecnologias online (Oliveira et al., 2021).

Para tanto, este estudo sugere que tais capacitações adentrem nas minúcias dos tipos de avaliação (diagnóstica, somativa e formativa), aspectos que fogem ao escopo deste estudo, mas que se mostram úteis tanto ao ERE, quanto à retomada do ensino presencial. Isso corrobora com estudo de Oliveira et al. (2021), que sugere a combinação de vários métodos de avaliação que deem aos docentes a chance de coletar mais evidências do processo educacional.

Analisando sob a ótica das premissas de Bower (2019) observa-se que as tecnologias digitais realizam o papel mediador entre professores e alunos; que não demonstraram em suas falas estar realizando inovações educacionais. De certa forma, alguns docentes parecem presos em seus paradigmas pré-período pandêmico; desmotivados para inovar na realização de tarefas e recursos e promover ambientes eficazes de aprendizagem e sensibilidade para limitar o processamento de informações e assim evitar um estado de sobrecarga cognitiva docente. Nesse ínterim, observa-se o esforço docente para conseguir um engajamento mútuo e a conexão social com os estudantes, em um movimento quase contraditório. Assim, as falas denotam então que alguns docentes foram mais impactados que outros. Entre os que já possuíam habilidades tecnológicas antes da pandemia, habituados a preparar slides no *powerpoint*, e familiarizados com Excel e softwares estatísticos, ou mesmo já atuavam em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, não precisaram mudar seus antigos paradigmas porque já praticavam antes o que eles praticam hoje na pandemia.

4.3.2 Uso de tecnologias de informação e comunicação

Quanto ao uso de TIC, a fala dos docentes enfoca nas seguintes dimensões: experiência de usuário, ou seja, nas percepções sobre a interação com as plataformas TIC (15 referências); na resiliência com a continuidade do processo de aprendizagem possibilitado pelas plataformas TIC (9); e na riqueza dos recursos disponíveis nas plataformas TIC (6). Em menor frequência, aparece a confiabilidade, ou seja, preocupações com relação ao desempenho consistente das plataformas de TIC (2).

Quanto ao uso das TIC, D1 foi enfático ao mencionar que “melhorou a capacitação e o uso das tecnologias de informação e comunicação”. Para D4, “um aspecto positivo foi a ampliação do uso de ferramentas para o ensino e possibilitando novas experiências e aprendizados. Alguns aspectos negativos que podem ser apontados são o desnível do acesso aos equipamentos para o acesso as aulas remotas”. D17 assevera que “existem pontos positivos como melhor uso da tecnologia de informação, porém existem muitos pontos negativos com destaque para impossibilidade de perceber de forma presencial a dedicação e desempenho do aluno em sala de aula”.

Tais falas complementam os achados do estudo de Oliveira et al. (2021), os quais identificaram vantagens e desvantagens, como o aumento na interação professor-aluno por meios alternativos, mas também dificuldades em controlar fraudes na avaliação, restrições em atingir os resultados de aprendizagem desejados, falta de treinamento, bem como resiliência para se adaptar

e adotar as novas tecnologias. De fato, na medida de suas experiências professores observam diferentes vantagens e desvantagens em relação ao ensino remoto.

Quanto aos recursos da plataforma, para D15 houve “intensificação do uso de tecnologias educacionais como as ferramentas do *google for education*, pacote office, games etc. [...] Disponibilização das aulas gravadas para os alunos via *google classroom*, assim os faltosos dos momentos síncronos podem recuperar, pelo menos em parte, a perda da aula e aos presentes, serve de oportunidade para recordar e reforçar as discussões ocorridas”. Para D13, “no meu caso, passei a utilizar a maior parte do horário para a modalidade de aulas assíncronas, com disponibilização de material para estudo individual dos alunos (vídeos, leituras, exercícios, pesquisas). [...] As aulas ao vivo tornaram-se espaço para dúvidas e discussões”.

Para explorar os recursos da plataforma, os docentes precisaram se reinventar com domínio de tecnologias, para que a campanha de retomada da formação dos discentes não perdesse força (Silva et al., 2021a). Mas esse processo de transformação digital imediata trouxe enorme carga de trabalho na migração completa para aplicativos externos, na elaboração/adaptação dos materiais didáticos, na sobrecarga de comunicação, com perda de privacidade pela invasão da casa pela escola, com reflexos no desempenho acadêmico e na saúde mental (Oliveira et al., 2021; Saraiva et al., 2020).

Apesar das falas sínteses colhidas por este estudo evidenciarem a resiliência em relação ao uso da TIC, há poucas referências explícitas ao aumento da carga de trabalho. Para D6, “tive que alterar meus materiais para melhor visualização e compreensão dos discentes. Além [disso], tive que elaborar mais exercícios para prática dos conceitos repassados o que teve retorno positivo dos discentes.”. Também não há referências à sobrecarga de comunicação e violações de privacidade causadas pelas ferramentas de TIC utilizadas, mesmo tendo sido uma das preocupações dos docentes nos colegiados do curso, quando começaram a discutir a retomada das aulas, por meio ERE, em especial, o direito de imagem em relação as aulas gravadas.

Ainda neste ponto, cabe ressaltar que o pleno desenvolvimento e funcionamento do ensino remoto exige dos participantes acesso a equipamentos eletrônico e internet com velocidade adequada (Silva et al., 2021b). A vulnerabilidade social em que muitos discentes se encontram limitou o acesso às plataformas educacionais (Saraiva et al., 2020). Há uma parcela significativa da população brasileira, economicamente menos favorecida, que ainda não tem acesso a equipamentos e internet de qualidade e, por conseguinte, não conseguem acompanhar adequadamente o ensino remoto (Silva et al., 2021b).

Mesmo baseado em falas síntese, este estudo identificou referências ao processo educacional, ao uso de TIC, que permitiu análises amparadas pelo referencial teórico. Reforça-se o fato de que a migração para o ensino remoto não foi consensual (Adedoyin & Soykan, 2020) mas devido à crise, foi impulsionado por sistemas alternativos de aprendizagem, em resposta às necessidades de manter ou retomar processos educacionais, como foi o caso da migração para métodos de aprendizagem online. O surgimento de uma nova prática em meio a uma formação carente e prejudicada, mas que se consolida no presente e deve permanecer mesmo após a pandemia (Marasca et al., 2020), reforçado ainda mais com o *e-learning*, que compreende conteúdo digital, interação em grupos administrados em ambiente virtual de aprendizagem, de forma que se torne cada vez mais relevante o uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, seja como resposta em um novo normal pós-pandemia, seja para atender as novas oportunidades educacionais que surgem com a evolução tecnológica (Carneiro, Rodrigues, França & Prata, 2020)

Por fim, outro aspecto que transparece nas falas é a preocupação constante dos docentes com o processo de ensino e aprendizagem no ERE, coadunando com a ideia de Bower (2019), o qual ressalta a responsabilidade docente, ao afirmar que a tecnologia é o instrumento, mas cabe ao docente transmitir o significado do que se ensina aos participantes.

4.3.3 Adaptação pessoal

O terceiro bloco de análise, quanto à adaptação pessoal, pode-se afirmar que os docentes enfatizaram as seguintes dimensões: percepção da motivação sentida no contexto pandêmico (14 referências); facilidade de adoção de novas tecnologias (7); e mudanças na produtividade pessoal devido ao ambiente de aprendizagem remota (6). Em menor frequência, aparece a percepção da carga de trabalho devido à mudança no ambiente de aprendizagem (3). Das 14 referências à percepção da motivação sentida no contexto pandêmico, algumas são favoráveis e explícitas, outras nem tanto. Afirma D2, “entendo como uma adaptação em andamento [...]. Todavia, creio que cumpre seu papel com mais êxito do que fracasso”. Para D3, “vejo a exploração de novos meios de interagir e acessar novos conteúdos”. Em D4, “ampliação do uso de ferramentas para o ensino e possibilitando novas experiências e aprendizados”. Por outro lado, D5 enfatizou a desmotivação, “as metodologias enfadonham os alunos, que as percebem como ‘transferência de responsabilidade’”. D18 reforçou sua percepção a queda da qualidade do ensino e do aprendizado caiu muito”. D9 relatou ações de superação, “observei que eles (discentes) estão mais retraídos [...] então, busquei formas de inserir eles nas aulas, principalmente incentivando a participação”.

Quanto à facilidade na adoção de novas tecnologia, dois relatam facilidade, enquanto outros cinco, dificuldades, e nem sempre dos docentes. Quanto as mudanças na produtividade pessoal devido ao ambiente de aprendizagem remota, foram seis referências, não tão diretas ao desempenho individual como docente. Para D1, houve “economia de tempo com o não deslocamento. D3 vê como positivo “a exploração de novos meios de interagir e acessar novos conteúdos”, assim como D4, que menciona a “ampliação do uso de ferramentas para o ensino e possibilitando novas experiências e aprendizados”. Por sua vez, D12 identifica “impacto negativo na produtividade do conhecimento ministrado, devido à falta de infraestrutura, tanto discentes e docentes. Mas abriu oportunidades para no futuro aliar o conteúdo ministrado em sala de aula presencial com o vasto mundo tecnológico, que creio permitirá uma revolução no ensino com qualidade”.

A questão da avaliação da aprendizagem no ERE merece destaque, pois as recomendações institucionais para flexibilizar o processo avaliativo no sentido de mais acolher, do que excluir, não pode ser entendido como relaxamento ou não avaliação. Este estudo revela que essa experiência com o ERE pode servir para se rever conceitos do ato de avaliar, pois avaliações restritas à memorização de conteúdo favorecem a possibilidade de consultas, não estimulando o estudo por parte de alunos. Se a nota é construída de forma contínua, com diferentes estratégias e recursos para desenvolver e avaliar diferentes competências (conteúdos, habilidades e atitudes), ou mesmo, se as questões da prova não se limitarem a testar a capacidade do discente em memorizar conteúdos, abre-se caminho para avaliar a desenvoltura do aluno ao aplicar conhecimentos na solução de problemas da realidade. Assim, a alternativa não precisa ser única, estimulando a individualidade e originalidade das respostas e argumentos e o desenvolvimento de habilidades como sistematizar, comparar, propor, discordar, sugerir, entre outras.

Os problemas sobre a avaliação, relatados neste estudo, não nasceram com o ERE, os quais, em outras formas, já existiam na avaliação presencial. No ERE, a preocupação com a possibilidade de consulta diretamente na internet seria o principal deles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste estudo, de analisar os efeitos positivos e negativos do ensino remoto emergencial - ERE na visão síntese de docentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública, pode-se pontuar que, em relação ao processo educacional, as maiores referências foram às mudanças na interação professor-aluno, os impactos do ambiente ERE nos resultados de aprendizagem desejados e as novas oportunidades e lições aprendidas que surgem da experiência com o ERE. No entanto, nesta IES estudada, a migração para o ensino remoto também não foi consensual, houve restrição tecnológica e dificuldades de acesso de docentes e discentes.

Já em relação ao uso da TIC, os maiores destaques referem-se às percepções sobre a interação com as plataformas, a riqueza e/ou limitação dos recursos físicos e tecnológicos disponíveis e a resiliência em relação continuidade do processo de aprendizagem possibilitado pelas plataformas TIC. Para explorar os recursos da plataforma, os docentes precisaram se adaptar ao uso de novas tecnologias, para que a campanha de retomada da formação dos discentes não perdesse força.

Por sua vez, em relação à adaptação pessoal, destaca-se a percepção da motivação sentida no contexto pandêmico, nem sempre para melhor, nem sempre tratando da motivação do docente, seguida pelas percepções de facilidade ou dificuldade com a adoção de novas tecnologias e as mudanças na produtividade pessoal devido ao ambiente de aprendizagem remota.

Conclui-se, portanto, que no amor ou na dor, a experiência do ERE deixa um legado para os docentes, reafirmando a crise pandêmica como elemento que impulsionou o uso de sistemas alternativos de ensino-aprendizagem mediados pela tecnologia de informação. Esta pesquisa contribui para a ciência como relato de um período que deixa marcas e aprendizagens permanentes, evidenciando a constante necessidade de adaptação do ser humano às circunstâncias da realidade social, a necessidade de quebra de paradigmas históricos do processo ensino-aprendizagem, a necessidade de aprender a usar a tecnologia da informação e comunicação, o reaprender a discursar e se expor diante das câmeras e das aulas gravadas, a adaptação dos processos avaliativos, a necessidade de incentivar estudantes a aprender, mesmo em meio a uma situação de ansiedade e grande pressão psicológica.

Este estudo apresenta as limitações inerentes à pesquisa qualitativa e à interpretação das informações por parte dos autores. Adicionalmente, como limitação desta pesquisa, não foi investigado especificamente o impacto do ERE sobre a saúde mental dos docentes, podendo este aspecto compor futuras produções acadêmicas, nesta IES ou em outras IES brasileiras.

REFERÊNCIAS

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>.

Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri, E., Okot, B., McCollister, F., & Boothby, N. (2011). The impact of the school-based Psychosocial Structured Activities (PSSA) program on conflict-affected children in northern Uganda. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), 1124–1133. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02407.x>.

Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. (4a ed.). Lisboa: Edições70 Editora.

- Bower, Matt. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035-1048. <https://doi.org/10.1111/bjet.12771>.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.
- Carneiro, L. De A., Rodrigues, W., França, G., Prata, D. N. (2020). Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e267985485. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>.
- Conselho Federal de Contabilidade - CFC (2021). Estatísticas do Exame de Suficiência Edição 2021.1. Disponível em: <https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2021/08/CFC-1.2021-Resultados-Estat%C3%ADsticos-por-Exame-e-UF.pdf>. Acesso em 25/11/2021.
- Conselho Federal de Contabilidade - CFC (2015). Resolução CFC n.º 1.486/15 Regulamenta o Exame de Suficiência. Disponível em: <https://cfc.org.br/registro/legislacao/>. Acesso em 25/11/2021.
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523–541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3a ed.) [s.l.]. Artmed Editora.
- Gendron, Y., & Martel, J. (2021). A fragilidade dos marcadores culturais nas comunidades acadêmicas: distanciamento físico e ofuscação dos referentes grupais. *Revista Contabilidade e Finanças*, 32(85), 7-12. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202090340>.
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>.
- Lago, N. C., Terra, S. X., Caten, C. S. T., & Ribeiro, J. L. D. (2021). Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 391–406. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14439>.
- Marasca, A. R., Yates, D. B., Schneider, A. M. A., Feijó, L. P., & Bandeira, D. R. (2020). Avaliação psicológica online: considerações a partir da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) para a prática e o ensino no contexto a distância. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–11. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200085>.
- Oliveira, G., Teixeira, J. G., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>.
- OMS. (2020). WHO declares public health emergency of international importance due to outbreak of new coronavirus. Recuperado em 5 agosto, 2021, de: <<https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>>.

- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Presença social em relação à satisfação e aprendizagem dos alunos no ambiente online: Uma meta-análise. *Computadores em Comportamento Humano*, 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>.
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Praxis Educativa*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>.
- Silva, C. M., Toriyama, A. T. M., Claro, H. G., Borghi, C. A., Castro, T. R., Salvador, P. I. C. A. (2021a). Pandemia da COVID-19, ensino emergencial a distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 42(spe), 1–7. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>.
- Silva, P. H. dos S., Faustino, L. R., Sobrinho, M. S. O., Silva, F. B. F. (2021b). Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1), 1–12. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200459>.
- Weidlich, J., & Bastiaens, T. J. (2018). Technology Matters – The Impact of Transactional Distance on Satisfaction in Online Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3417>.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, S. (2005). What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836–1884.