

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A GRADUAÇÃO PRESENCIAL EM CONTABILIDADE: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES EM DEBATE

DOCENCIA REMOTA DE EMERGENCIA Y GRADUACIÓN PRESENCIAL EN CONTADURÍA: LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN DEBATE

PERCEPTIONS OF STUDENTS ON EMERGENCY REMOTE TEACHING AT PUBLIC AND PRIVATE UNIVERSITIES: FACE-TO-FACE GRADUATION IN ACCOUNTING

Sergio dos Santos Vieira*
sergio.vieira.xxx@gmail.com

Sonia Regina Mendes Dos Santos*
profsmende@gmail.com

*Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Em função da pandemia da COVID-19, ano de 2020, a OMS recomendou aos países que orientassem suas populações com a finalidade de evitar a contaminação e de conter a transmissão do vírus. Diante desse cenário, as escolas implementaram medidas visando dar continuidade as práticas pedagógicas e ao ano letivo. Uma dessas medidas foi a adoção do ensino remoto emergencial (ERE), com mediação das tecnologias digitais. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar os desafios e possibilidades das práticas pedagógicas no curso de graduação presencial em Ciências Contábeis em uma universidade pública e uma privada no município do Rio de Janeiro, durante o período do ERE. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa descritiva com estudo de casos, onde 18 alunos participaram por meio de questionário e entrevista, sendo a entrevista o instrumento principal. A coleta de dados foi realizada pelas ferramentas digitais Google Forms e Microsoft Teams e, os dados coletados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Como referencial teórico para esta pesquisa escolhemos os autores Almeida e Valente (2011, 2016, 2020), Barreto (2017), Selwyn (2016, 2017, 2021), dentre outros, uma vez que, adotam uma posição teórica crítica quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação e a reconfiguração do trabalho docente. Os resultados da pesquisa mostram a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras. Considera-se ainda como necessário manter uma reflexão crítica não ingênua do uso das TDIC na educação (Selwyn, 2021), considerando a importância do envolvimento de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem de modo que a TDIC não seja reduzida a troca de meios, do quadro de giz pelo quadro multimídias, mantendo o ensino transmissivo.

Palavras-chave: contabilidade; ensino remoto emergencial; graduação presencial; TDIC.

Resumen

Debido a la pandemia de COVID-19 en 2020, la OMS recomendó a los países brindar orientación a sus poblaciones para evitar la contaminación y contener la transmisión del virus. Ante este escenario, las escuelas implementaron medidas encaminadas a dar continuidad a las prácticas pedagógicas y al

ciclo escolar. Una de estas medidas fue la adopción de la enseñanza a distancia (ERE) de emergencia, mediada por tecnologías digitales. En este contexto, la investigación tuvo como objetivo general: analizar los desafíos y posibilidades de las prácticas pedagógicas en la carrera presencial de Ciencias Contables en una universidad pública y privada de la ciudad de Río de Janeiro, durante la ERE período. Para lograrlo, realizamos una investigación descriptiva cualitativa con estudios de caso, donde participaron 18 estudiantes a través de un cuestionario y entrevista, siendo la entrevista el instrumento principal. La recolección de datos se realizó mediante las herramientas digitales Google Forms y Microsoft Teams y los datos recolectados se analizaron mediante la técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2016). Como referente teórico para esta investigación, elegimos a los autores Almeida y Valente (2011, 2016, 2020), Barreto (2017), Selwyn (2016, 2017, 2021), entre otros, ya que adoptan una posición teórica crítica respecto al uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) en la educación y la reconfiguración del quehacer docente. Los resultados de la investigación muestran la experimentación de prácticas pedagógicas innovadoras. También se considera necesario mantener una reflexión crítica no ingenua sobre el uso de TDIC en educación (Selwyn, 2021), considerando la importancia de involucrar a estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que TDIC no se reduzca al intercambio de significa, desde la pizarra hasta la pizarra multimedia, mantener una enseñanza transmisiva.

Palabras clave: contabilidad; enseñanza remota de emergencia; graduación en persona; TDIC.

Abstract

Due to the COVID-19 pandemic in 2020, the WHO recommended that countries provide guidance to their populations in order to avoid contamination and contain the transmission of the virus. Faced with this scenario, schools implemented measures aimed at continuing pedagogical practices and the school year. One of these measures was the adoption of emergency remote teaching (ERT), mediated by digital technologies. In this context, the research had the general objective: to analyze the challenges and possibilities of pedagogical practices in the face-to-face undergraduate course in Accounting Sciences at a public and a private university in the city of Rio de Janeiro, during the ERT period. To achieve this, we carried out a qualitative descriptive research with case studies, where 18 students participated through a questionnaire and interview, with the interview being the main instrument. Data collection was carried out using the digital tools Google Forms and Microsoft Teams and the collected data was analyzed using Bardin's Content Analysis technique (2016). As a theoretical reference for this research, we chose the authors Almeida and Valente (2011, 2016, 2020), Barreto (2017), Selwyn (2016, 2017, 2021), among others, since they adopt a critical theoretical position regarding the use of digital information and communication technologies (DICT) in education and the reconfiguration of teaching work. The research results show the experimentation of innovative pedagogical practices. It is also considered necessary to maintain a non-naive critical reflection on the use of DICT in education (Selwyn, 2021), considering the importance of involving students and teachers in the teaching and learning process so that DICT is not reduced to the exchange of means, from the chalk board to the multimedia board, maintaining transmissive teaching.

Keywords: accounting; emergency remote teaching; in-person graduation; DICT.

1 Introdução

O ano de 2020 começou com um anúncio estarrecedor feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a existência/descoberta da variante de um vírus com alto grau de contágio e larga escala de disseminação a nível mundial. A partir desse comunicado ficou evidente que o mundo entraria em um período pandêmico, a pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), também conhecida como COVID-19. Em função da pandemia a OMS recomendou aos países/governos, que orientassem suas populações com a finalidade de evitar a contaminação e de conter a transmissão da COVID-19 e para isso elaborou um protocolo onde as pessoas deveriam adotar alguns procedimentos básicos, como o isolamento social.

A adoção do isolamento social fez com que alguns setores da sociedade deixassem de realizar suas atividades laborais, educacionais, sociais, dentre outras. presencialmente, fazendo com que seus cidadãos ficassem em suas casas por um longo período. Nesse cenário, as instituições de ensino tiveram que implementar medidas que fizessem com que seus alunos não “perdessem” o ano letivo, evitassem uma enorme evasão escolar e garantissem a continuidade de suas práticas pedagógicas. Uma dessas medidas foi a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem remotamente, com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). No caso específico brasileiro, a autoridade educacional - Ministério da Educação (MEC), realizou mudança na legislação educacional da época visando regular/legalizar o ensino remoto, o denominando Ensino Remoto Emergencial (ERE) (SALDANHA, 2020), estabelecido pela Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, Art. 1º, p. 1).

Nesse contexto, a expressão Ensino Remoto Emergencial representa uma nova abordagem de ensino, uma declaração de que o uso de tecnologias digitais na educação presencial, autorizadas e regulamentadas até certo ponto, é diferente da educação a distância, sendo uma forma de transferir salas de aula para residências dos alunos, uma vez que, as instituições de ensino estavam impossibilitadas de funcionar. O Ensino Remoto Emergencial retrata um deslocamento em grande escala de salas de aula em diferentes partes do país para o ambiente digital, embora outros meios tenham sido oferecidos, como: televisão, rádio e material impresso. Conforme entrevista de Luiz Miguel Martins Garcia, presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e secretário municipal de Educação de Sud Mennucci (SP) à Associação Nova Escola.

As limitações e diferentes realidades enfrentadas pelas escolas resultaram em uma diversidade de estratégias para trabalhar os conteúdos a distância. Entre elas, os caminhos analógicos (ou off-line) como televisão, rádio, livro didático e materiais impressos. O levantamento [“A situação dos professores no Brasil durante a pandemia”](#), evidencia a força das estratégias que não requerem o acesso à internet. A pesquisa foi realizada por NOVA ESCOLA entre os dias 16 e 28 de maio e contou com mais de 8,1 mil respondentes da Educação Básica. Entre os materiais utilizados, livros e materiais didáticos aparecem como resposta de 30% dos professores, enquanto 64% indicam que as redes disponibilizaram materiais impressos (GARCIA, 2020, p. 1).

Cabe destacar que, o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Benedito Aguiar, declarou em entrevista ao periódico institucional InfoCAPES, nº 21 de julho de 2020, a necessidade de repensarmos as modalidades de ensino a partir da pandemia da COVID-19.

Creio que essa pandemia vá nos levar a algumas reflexões sobre o ensino a distância. Precisamos repensar os nossos processos de ensino e aprendizagem no sentido de nos conscientizarmos de que um ensino de qualidade não necessariamente tem que ser feito presencialmente. O ensino presencial é importante, ele é fundamental, mas nós podemos observar que muitas instituições, que já tinham a cultura da educação a distância no ensino online, estão se saindo muito bem durante esse período de pandemia. Há certo preconceito em relação à educação a distância que vai ter que ser repensado, seja no ensino totalmente a distância (EaD), propriamente dito, ou na sua concepção mais ampla, o ensino a distância compartilhado com o ensino presencial. Seja esta última modalidade de ensino, que nós chamamos muitas vezes de híbrido, ou mesmo o ensino presencial, deveremos trazer recursos tecnológicos para auxiliar, para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Sempre digo que não podemos dizer que o aluno só terá resultado positivo do processo de ensino-aprendizagem se ele estiver diante do professor, no ensino completamente presencial. Podemos, sim, ter um bom aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem nessas novas modalidades de ensino (AGUIAR, 2020, p. 1).

Diante do cenário Ensino Remoto Emergencial (ERE), fica evidente que os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, as práticas pedagógicas, só foram possíveis através do uso/mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), uma vez que, essas ajudaram as instituições de ensino a passarem pelo momento pandêmico, onde desafios e possibilidades estão sempre presentes quando se trata de educação. As TDIC passaram a ser utilizadas como instrumentos fundamentais para conectar pessoas separadas no espaço-tempo e pluralidade de saberes, bem como, equacionar a complexidade do processo educacional. Instrumentos esses que estão o tempo todo sendo questionados quanto as suas reais contribuições para a melhoria na qualidade da educação (SELWYN, 2017).

Consequentemente, esta pesquisa analisou as percepções discentes sobre o ERE. Porém, considerando a extensão territorial, o número de instituições de ensino superior (IES) e a existência de diferentes cursos de graduação presenciais no Brasil, além da delimitação de tempo e conjuntura, fez-se necessário delimitar o curso de graduação presencial – Ciências Contábeis, o número de IES – uma pública e uma privada e, o espaço geográfico – município do Rio de Janeiro, a ser pesquisado.

O curso de graduação presencial em Ciências Contábeis (Contabilidade) foi escolhido pelos seguintes motivos: o pesquisador é professor de Contabilidade, a ausência de pesquisa sobre o ensino

remoto emergencial em Contabilidade e a expressiva presença do curso de Contabilidade entre os cursos mais procurados no cenário brasileiro.

A escolha por IES com categoria administrativa diferente – pública e privada, não implica em um tipo de análise comparativa – melhor ou pior, e sim na ampliação do entendimento do objeto de pesquisa, em função da visão de alunos em diferentes situações sociais, culturais e econômicas, embora de um mesmo curso.

Devido a extensão territorial, a pesquisa aconteceu no município do Rio de Janeiro, local de residência do pesquisador, em universidades localizadas na zona norte da cidade que foram escolhidas pelos seus históricos de reconhecimento social, número de alunos e grau de excelência.

2 Ensino remoto emergencial e o curso de Ciências Contábeis: um estado da arte

A educação brasileira vem passando por grandes mudanças, seja nos aspectos avaliativos dos programas e de produção, alguns deles voltados para a mercantilização do ensino e para o produtivismo acadêmico, bem como pelas mudanças nos marcos regulatórios e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. A mercantilização do ensino em detrimento de uma pedagogia que possibilite a liberdade e a autonomia, conclama à educação a dar uma resposta as ideologias contemporâneas dominantes – “o libertarianismo, o neoliberalismo e o que pode ser chamado de “novo” capitalismo” (SELWYN, 2016, p. 16), principalmente no ensino superior. O ensino superior, em especial a modalidade presencial, tem sofrido grandes mudanças, como: mudanças curriculares, adoção de “modismos” pedagógicos, maior percentual de disciplinas ofertadas à distância com mediação das TDIC, dentre outras.

Outra discussão que também se faz presente é o aumento das ofertas de cursos de graduação presenciais que atendam um maior número de pessoas, proporcionando a redução das desigualdades sociais e da democratização da educação superior em nosso país. O curso de graduação em Ciências Contábeis tem contribuído com tais objetivos à medida que 1.601.519 novos alunos ingressaram no curso entre 2010 e 2021 (INEP, 2021).

Perante esse cenário, podemos constatar a reestruturação dos currículos dos cursos superiores, das avaliações dos programas de educação feitas pelo MEC e a possibilidade da criação de uma nova modalidade de ensino, o hibridismo. Além de uma forte pressão das instituições de ensino privadas, de produtores de softwares educacionais e da pandemia da COVID-19, com a medida de isolamento social,

fazem com que as mudanças se acelerem e apresentem um contexto especial para discussões sobre a educação brasileira, em particular do ensino superior presencial.

Logo, fica evidente a importância de pesquisas que busquem analisar os desdobramentos dessas mudanças, contribuindo por exemplo: para compreender e avaliar os desafios e possibilidades da adoção do ERE no curso de graduação presencial em Ciências Contábeis.

Ao realizar uma revisão de literatura sobre a temática desta pesquisa, buscou-se as palavras-chave “ensino remoto emergencial” e “ensino superior” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online Brasil (SciELO-Brasil), que são bibliotecas científicas digitais de livre acesso.

Em relação a BDTD, a busca foi feita em 15 de junho de 2023, utilizando como palavra-chave, em todos os campos, “ensino remoto emergencial” (ERE), sendo encontrado 263. Em função do grande número de trabalhos encontrados, refinamos a busca associando a palavra-chave “ensino superior” (ES) a palavra-chave anterior, reduzindo o número de trabalhos para 80. Buscando diminuir ainda mais esse número, escolhemos como filtro, para o conjunto de palavras-chave, o assunto “ensino remoto emergencial”, que relacionou 10 trabalhos. Cabe destacar que, tal filtro/assunto listou 12 trabalhos, sendo que 2 apareceram duplicados, daí o número 10 supracitado.

O quadro abaixo relaciona os trabalhos selecionados para análise nos achados na BDTD, em 15/06/2023, por se aproximarem do tema desta pesquisa.

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise na BDTD, em 15/06/2023.

BDTD				
Todos os Campos				
ERE + ES + ERE = 10				
Ano Defesa	Tipo Produção	IES / PPG	Autor(a)	Título
2021	T	PUC-SP / PPGE	Iwata Neto, Tatsuo	Modelo híbrido na educação superior: os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19.
2022	D	UFSM / PPGE	Barbosa, Carolina Corrêa Gressler	O ensino remoto emergencial na educação superior: o REDE na Universidade Federal de Santa Maria.

Legenda: IES – Instituições de Ensino Superior; PPG – Programa de Pós-Graduação; T – tese;

D – dissertação.

Fonte: BDTD, elaboração do pesquisador, 2023.

A tese de Tatsuo Iwata Neto intitulada, “Modelo híbrido na educação superior: os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19”, defendida em 2021 no PPGE da PUC-SP, teve como objetivo,

fazer um retrato analítico e interpretativo de como alunos e professores de uma escola de ensino superior de São Paulo viveram a transposição das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial devido à exigência de isolamento social por causa da pandemia de Covid-19. Mais especificamente, objetivou-se encontrar perspectivas de uma educação híbrida no conjunto das falas destes atores (IWATA NETO, 2021, p. 1).

Este é um estudo qualitativo onde a coleta de dados ocorreu por meio de dois instrumentos: um questionário online com a participação dos alunos e uma entrevista pela plataforma de videoconferência Zoom com a participação dos professores. As falas foram categorizadas e organizadas segundo a análise de conteúdo de Bardin com a utilização do software NVivo 11.

A partir da análise dos dados o pesquisador concluiu que pensar sobre o futuro da educação híbrida vai além de considerar modelos instrucionais híbridos, devendo começar pelo propósito de flexibilidade, variedade e mobilidade. Em vez de pensar a educação híbrida como uma mistura de atividades e/ou momentos de ensino virtuais e presenciais, assíncronos e síncronos, a educação híbrida tem como objetivo a aprendizagem e o aluno protagonista, considerando o contexto em que a aprendizagem está inserida.

A dissertação de Carolina Corrêa Gressler Barbosa intitulada, “O ensino remoto emergencial na educação superior: o REDE na Universidade Federal de Santa Maria”, defendida em 2022 no PPGE da UFSM, objetivou,

compreender como a organização do trabalho pedagógico se constituiu a partir do ensino remoto emergencial no ensino superior, o qual se estabeleceu no contexto da pandemia do Coronavírus, que vem [re]configurando os sistemas educacionais no país e no mundo (BARBOSA, 2022, p. 1).

Esta dissertação é uma pesquisa quali-quantitativa. A pesquisadora utilizou um questionário com questões abertas e fechadas, respondido pelos professores da graduação presencial (grau bacharelado) da UFSM que participaram do ensino remoto emergencial adotado pela IES e denominado “Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE)”. Baseado nos dados coletados, a pesquisadora destacou as categorias interrelacionadas: “trabalho pedagógico” e “contextos emergentes” que deram forma a aprendizagem docente, emergindo o ensino remoto emergencial como estrutura transversal.

A pesquisadora constatou que, a estruturação do trabalho docente diante do ensino remoto emergencial (ERE) na educação superior foi estabelecida pelo enfrentamento ocorrido durante a

implantação do REDE. No contexto das mudanças no ambiente escolar, especialmente no REDE, foram detectados cenários relacionados aos seguintes elementos: tempo e local de trabalho, obstáculos enfrentados, letramento digital, bem como qualidade da conectividade e falta de motivação dos alunos.

As observações finais apontaram a necessidade de uma reestruturação das práticas pedagógicas pelos docentes, permitindo entender como as adequações e ações acontecem fora do ambiente escolar, refletindo-se nas referidas práticas.

Ao finalizar as análises dos trabalhos selecionados na BDTD, a busca na SciELO-Brasil ocorreu em 10 de julho de 2023, utilizando como palavra-chave, em todos os índices, “ensino remoto emergencial” (ERE), encontrando 55 artigos. Em função do número de artigos encontrados, refinamos a busca associando a palavra-chave “ensino superior” (ES) a palavra-chave anterior, reduzindo o número de artigos para 15.

O quadro abaixo relaciona 3 artigos selecionados para análise nos achados na SciELO, em 10/07/2023, por se aproximarem do tema desta pesquisa.

Quadro 2: Trabalhos selecionados para análise na SciELO, em 10/07/2023.

SciELO			
Todos os Índices			
ERE + ES = 15			
Ano	Periódico	Autor(a)(s)	Título
2023	Revista Brasileira de Educação Médica 2023, Volume 47, N° 1	Motta-Passos, Isabella da; Martinez, Márcio Luís Lombardi; Andrade, Sandy Caroline da Silva; Pinho, Ana Clara dos Santos; Martins, Milton de Arruda	Percepção do ensino remoto emergencial por discentes em uma escola de ensino superior de saúde.
2023	Revista Brasileira de Educação Médica 2023, Volume 47, N° 1	Paulino, Joao Lucas Paiva; Freire, Marcela de Oliveira Torres Bezerra; Ribeiro, Louise Helena de Freitas; Nascimento, Ellany Gurgel Cosme do; Cunha, Andrea Taborda Ribas da; Fernandes, Thales Allyrio Araújo de Medeiros	Ensino remoto emergencial na Medicina: aspectos positivos e negativos no ensino e na aprendizagem em tempos de pandemia.
2021	Fisioterapia em Movimento	Medeiros, Arthur de Almeida; Batiston, Adriane	Analysis of physical therapy education in Brazil

	2021, Volume 34	Pires; Souza, Laís Alves de; Ferrari, Fernando Pierette; Barbosa, Isabelle Ribeiro	during the COVID-19 pandemic.
--	-----------------	--	-------------------------------

Fonte: SciELO, elaboração dos autores, 2023.

O artigo de Motta-Passos, Isabella da et al., intitulado “Percepção do ensino remoto emergencial por discentes em uma escola de ensino superior de saúde.”, publicado na Revista Brasileira de Educação Médica, 2023, Volume 47, Nº 1, inicia com as consequências da pandemia da COVID-19, como: adaptação das IES ao ERE de “forma abrupta e com pouco tempo para preparo” (p. 1) e os desafios de “uso da internet e isolamento dentro de casa” (p. 1) pelos alunos. O objetivo da pesquisa foi “avaliar a percepção da utilização do ensino remoto emergencial por discentes em uma universidade pública de saúde durante a pandemia da Covid-19” (p. 1).

Este artigo é resultado de um estudo descritivo e exploratório, com desenho transversal e método quantitativo, executado com aplicação de um questionário com questões fechadas e dividido em 4 tópicos: “características da amostra, condições de uso da Internet, condições do local de estudo e percepção dos alunos sobre o uso do ensino a distância” (MOTTA-PASSOS et al., 2023, p. 1). Colaboraram com o estudo 480 alunos da área de saúde: medicina, enfermagem e odontologia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A pesquisa evidenciou que, a pandemia da Covid-19 causou uma mudança abrupta no cenário educacional; a nova abordagem de ensino - ensino remoto, levou novos desafios ao processo educacional; os fatores que impactaram as vidas dos alunos foram a baixa qualidade da internet e a falta de conectividade durante as aulas remotas; grande parte dos alunos não concordou com a efetividade das avaliações e classificou sua experiência com ensino remoto como insatisfatória; foi fácil para os alunos tirarem suas dúvidas em aula com o professor; e essa abordagem de ensino confirma a aprendizagem das questões teóricas.

O artigo de Paulino, João Lucas Paiva et al., intitulado “Ensino remoto emergencial na Medicina: aspectos positivos e negativos no ensino e na aprendizagem em tempos de pandemia.”, publicado na Revista Brasileira de Educação Médica 2023, Volume 47, Nº 1, inicia com a afirmação de que no cenário do ERE “amplia-se a possibilidade de ensinar e aprender por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos cursos de Medicina” (p. 1). O objetivo do estudo foi “realizar uma revisão

integrativa que esclareça os principais aspectos positivos e negativos encontrados no exercício do ensino médico” (p. 1), nas condições atípicas do ERE.

Trata-se de um estudo de revisão de literatura, com busca nas seguintes bases de dados: “Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Embase, Education Resources Information Center (ERIC), Medline (via PubMed), Scopus e Web of Science” (PAULINO et al., 2023, p. 1), onde ao final do processo de busca foram selecionados 69 artigos. Desses artigos foram extraídos dados relacionados aos principais aspectos positivos e negativos das experiências com o ensino remoto na área médica, durante a pandemia da COVID-19.

Os principais aspectos positivos e negativos da pesquisa, segundo o(a)s autores(as), foram, respectivamente:

Os aspectos de avaliação positiva do componente curricular (34,8%), maior autonomia do aluno (24,6%), maior participação e comunicação dos alunos (17,4%), e ausência de déficit de aprendizado (15,9%).

Suspensão das aulas práticas (29,0%), complicações decorrentes do uso das tecnologias (conectividade, capacitação e organização) (20,3%) e ausência de contato social (14,5%) (PAULINO et al., 2023, p. 2-3).

Os pesquisadores perceberam que, a autodisciplina e a autonomia dos alunos são fatores-chave para alcançar o máximo de aproveitamento da abordagem do ensino remoto e, possivelmente, os alunos do ensino presencial tradicional não estivessem prontos para essa mudança repentina. Além disso, constataram que, devido à urgência da implementação dessa nova configuração de ensino, não houve tempo necessário para que o ensino remoto fosse aperfeiçoado e pensado como um método de ensino médico a longo prazo. O ensino remoto não só possibilitou a formação de novos médicos, como também evitou a descontinuidade dos cursos de medicina por um longo período. No entanto, como estratégia de ensino para o curso de medicina com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o ensino remoto precisa de reavaliação e aperfeiçoamento.

O artigo de Medeiros, Arthur de Almeida et al., intitulado “Analysis of physical therapy education in Brazil during the COVID-19 pandemic.”, publicado na revista *Fisioterapia em Movimento*, 2021, Volume 34, começa informando que “a maioria dos países suspendeu temporariamente as atividades educacionais em todos os níveis” (p. 1), devido a pandemia da COVID-19. O objetivo da pesquisa foi “Analisar a situação do ensino de fisioterapia no Brasil, em instituições públicas e privadas, no período da pandemia de COVID-19” (p. 1).

Este artigo retrata uma pesquisa transversal feita com professores dos cursos de fisioterapia no Brasil. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário eletrônico enviado por um aplicativo de rede

social com perguntas relacionadas às “características dos docentes, da instituição de ensino e do processo de trabalho” (MEDEIROS et al., 2021, p. 1).

A pesquisa foi realizada em 22 estados com 313 professores. Desses 62,94% eram de instituições de ensino superior (IES) privadas e 73,80% afirmaram que as atividades acadêmicas ocorreram por meio do ensino remoto emergencial (ERE). Dentre os professores que utilizaram o ERE, 63,20% declararam a inexistência de planejamento e 28,13% a falta de treinamento para uso dele. Portanto, chegou-se à conclusão de que no território brasileiro, devido a COVID-19, grande parte das IES adotou o ERE – principalmente as IES privadas, sem que tivesse ocorrido qualquer planejamento para a transferência do ensino tradicional presencial para o ERE.

3 Os estudos críticos sobre tecnologia e educação

A revolução (inovação) tecnológica é resultado da atividade humana e, em sua essência, pode ser avaliada como positiva ou negativa – boa ou má, a partir da teoria de valores, da axiologia. Tal ponderação levanta várias questões, como por exemplo: “Trata-se de algo axiologicamente **neutro** e que possa colocar-se a serviço de quaisquer finalidades? Como intervêm as considerações axiológicas na formulação de planos urbanísticos, ou **educacionais**, ou de desenvolvimento de uma nação?” (CUPANI, 2016, p. 24-25, grifos nosso). Obviamente, não forneceremos respostas a essas questões. A finalidade de expressá-las é revelar uma forma prática de refletir, via teoria crítica, sobre os desafios e possibilidades do uso da tecnologia digital na educação.

Para a teoria crítica da tecnologia de Feenberg (2015), a tecnologia é um empreendimento valorativo que vai além do valor da eficiência, comum a todo projeto tecnológico; não corresponde a meras ferramentas, mas cria nosso ambiente, abrangendo e conformando nossas vidas. (SALDANHA, 2020, p. 139).

Escolhemos os autores Almeida e Valente (2011, 2016), Almeida e Almeida (2020), Selwyn (2016, 2017), Facer e Selwyn (2021) como referenciais teóricos dessa pesquisa, uma vez que, adotam uma posição teórica crítica quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação. Para esses autores, “o objetivo principal de uma abordagem crítica frente à educação e tecnologia recai, portanto, em transformar a crítica e o conhecimento em produção de estratégias alternativas” (SELWYN, 2017, p. 22) – não aderência dogmática a nenhuma prática pedagógica específica. Enquanto, procuramos alcançar esse objetivo, é fundamental conceber que nenhuma crítica pode ser considerada como “a compreensão final” sobre qualquer assunto. Em vez disso, uma teoria crítica mostra-se como um diálogo e um estímulo em busca de melhores práticas. Apoiamos a crítica com sentido, com finalidade, com imparcialidade e com ética. O que significa, tratar a tecnologia com suspeita e dúvida,

porém com uma visão agregadora e não limitadora e fragmentadora. Uma teoria crítica sobre a relação entre tecnologia e educação, compreende a geração de análises aprofundadas e contextualizadas sobre tal relação, comprometendo-se com avaliações objetivas e esforçando-se para investigar qualquer situação, tanto positiva quanto negativa e todos os aspectos entre esses extremos.

O trabalho do teórico crítico é enfatizar as contradições internas entre o que se defende e o que está sendo feito em termos reais. Encontrar as contradições, portanto, aponta para alternativas que podem nos aproximar do objetivo final de mudança social emancipatória (SELWYN, 2017, p. 24).

Adotamos, também, Barreto (2017) como marco teórico desta pesquisa, uma vez que ela discute a reconfiguração do trabalho e da formação docente, acreditando que as tecnologias têm sido consideradas, especialmente no contexto das políticas públicas educacionais, como elementos determinantes dos discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que predominem nos últimos.

Em síntese, não se trata mesmo de substituir os professores pelas TIC, mas o trabalho docente pelas TIC, com todas as consequências políticas e práticas, operando mudanças profundas a ponto de reconfigurar todo o processo, da formação ao exercício profissional (BARRETO, 2017, p. 129).

Estudos críticos relacionados ao uso das tecnologias digitais na educação em diversos países mostram que as experiências educacionais com o uso das TDIC causam desafios, conflitos e tensões nos relacionamentos em sala de aula/na escola (Almeida e Valente, 2011), uma vez que, os alunos apoderam-se das tecnologias digitais e, conseqüentemente, dos recursos digitais de forma mais confortável do que os professores, muitos deles inseguros com estas TDIC e menos à vontade para integrá-las ao currículo e as suas práticas.

O reconhecimento de que as TDIC exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria novos desafios educacionais no sentido de que alunos, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais – processador de texto, *e-mail*, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*, internet, *web* (Snyder, 2004) (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 23).

Integrar TDIC ao currículo é um trabalho bastante complexo. Entretanto, o poder de sedução, a quantidade de informações, a rapidez com que o assunto pode ser pesquisado são alguns dos motivos determinantes para que professores e alunos façam uso das tecnologias digitais em suas práticas.

A integração das TDIC ao currículo/a educação passa pela conciliação de múltiplos fatores socioculturais, ou seja, a integração não depende única e exclusivamente do fator educacional, mas também de uma variedade de fatores da prática local (SELWYN, 2017). Surge, assim, um contexto complexo que evidencia a influência de vários fatores existentes, como a influência do professor/gestor educacional, do aluno/família, da escola/sala de aula, da comunidade/região, do estado/país, bem como a influência do aparecimento simultâneo de inúmeras inovações tecnológicas concorrentes. Tudo isso não impede a integração das TDIC ao currículo, porém essa acaba sendo moldada pela variedade de fatores,

da qual o currículo faz parte, principalmente no que diz respeito as normas e práticas das tecnologias digitais em contexto local.

Há um crescente corpo de trabalho que aborda as maneiras nas quais as tecnologias digitais são adotadas, redefinidas e ressignificadas nos contextos da escola, universidade ou outro ambiente educacional de natureza “local”. Esse trabalho enfatiza, principalmente, como as tecnologias digitais na educação estão sujeitas a estabilizações múltiplas em nível local. (SELWYN, 2017, p. 29).

Segundo Barreto (2017), no processo de integração das TDIC ao currículo, duas tendências também podem ser descritas, que apresentam posições contrárias em suas fronteiras, a saber: (1) gera opções de apropriação que as insiram na prática docente, ou seja, incorpora novas alternativas ao processo pedagógico adotado; (2) estímulo a diferentes maneiras de substituição tecnológica, no que diz respeito à privação da atividade docente, à medida que os professores passam para cargos que realizam atividades muito singulares, mesmo que essas atividades estejam ligadas ao ensino.

A primeira tendência é descrita como uma aposta na superação de mudanças pouco profundas no processo de ensino e aprendizagem, como meio de renovação da prática tradicional, onde as TDIC são integradas para executar as “mesmas” tarefas, apenas alterando a forma de trabalhar, como a substituição dos tradicionais livros-texto pelos textos digitais, por intermédio da tela das ferramentas tecnológicas. A concepção é incorporar alternativas à prática docente, sem dar excessiva atenção às TDIC.

A segunda tendência é apoiando e, do mesmo modo, apoiada por meio das políticas educacionais e, por isso, obtendo posição privilegiada por disputas hegemônicas, admitindo assim a falsa crença das TDIC como “solução” de todos os problemas educacionais. Nesse contexto, são colocadas na posição de protagonistas, ocupando o papel de sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, os estudos críticos sobre tecnologia e educação, mostram que tecnologia não é um recurso neutro e sua integração ao currículo não se resume a transferência de conteúdos curriculares oficiais para um novo meio de comunicação, pois cada meio de comunicação utiliza base própria para a linguagem circular. Além desse fato, muitas vezes é esquecido que um currículo eficaz é um currículo elaborado com base na prática docente, que envolve o trabalho de professores e alunos no ambiente escolar, que possui tanto o conhecimento científico quanto os elementos simbólicos e socioculturais, as experiências docentes, as técnicas e os meios de comunicação.

Portanto, é fundamental ultrapassar a visão ingênua – conforme declaração de Facer e Selwyn (2021, p. 1) em seu artigo intitulado: “*Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism*” (Tecnologia digital e o futuro da educação – em direção ao otimismo “não estúpido”, tradução livre), e acreditar que os meios de comunicação e as tecnologias digitais modificam as formas de

expressão, de relacionamento, de produção, de vida, ou seja, a integração das tecnologias digitais ao currículo se constrói para além dos meios de comunicação e abrange conteúdos de estudo, ambientes sociais, relações culturais, linguagens diversificadas, tempos e histórias, práticas pedagógicas, combinações e atribuições de sentidos.

4 Caminhos metodológicos

Alguns estudiosos afirmam que as ciências humanas, onde encontra-se a Educação, têm suas particularidades, baseando-se em uma metodologia específica - a metodologia qualitativa, em oposição ao modelo único de pesquisa das ciências naturais - a metodologia quantitativa. Outros afirmam que “o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa” (GÜNTER, 2006, p. 207); logo, devem ser consideradas todas as informações relacionadas a um entendimento amplo e aprofundado do objeto de pesquisa, o que significa analisar documentos, dados, materiais e os próprios participantes.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. [...] A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (FONSECA, 2002, p. 20).

Embora seja difícil diferenciar e identificar com exatidão a pesquisa qualitativa, existem razões suficientes – relação entre o objeto desta pesquisa e o universo da pesquisa qualitativa (vide citação de Minayo, 1994, p. 21-22 – página anterior), para considerar o presente estudo como uma pesquisa qualitativa descritiva. Como o próprio nome indica, a pesquisa qualitativa descritiva descreve uma realidade. Na pesquisa qualitativa descritiva é realizado um estudo detalhado, incluindo a coleta, análise e interpretação dos dados.

Todavia, em algum momento, possamos adotar a “triangulação metodológica” – uso de diferentes métodos (qualitativo e quantitativo), acerca do objeto estudado, uma vez que a “triangulação metodológica” pode descrever o objeto estudado de forma mais completa e abrangente, ou seja, produz um quadro mais completo do objeto estudado do que aquele obtido por um único método. A “triangulação

metodológica” leva-nos à validação cumulativa, e à integração, complementaridade, dos diferentes pontos de vista sobre o objeto estudado (DUARTE, 2009).

Como delineamento da pesquisa adotamos o estudo de caso, pois ele possibilita descrever os entendimentos em relação ao problema examinado – a interpretação da realidade social. No estudo de caso, a unidade social em estudo é considerada como um todo, seja um indivíduo ou uma comunidade, e o objetivo é compreendê-lo à sua maneira. Logo, na impossibilidade de analisar o todo – 1.053 cursos de graduação presenciais em Contabilidade no território brasileiro, segundo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2018, a escassez de tempo e de recursos financeiros, dentre outros fatores, esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de discentes sobre o ensino remoto emergencial em uma universidade pública e uma privada no curso de graduação presencial em Contabilidade, no município do Rio de Janeiro.

4.1 População e instrumentos da pesquisa

Visando responder o objetivo da pesquisa, a coleta de dados aconteceu em duas etapas. A primeira etapa foi realizada com a aplicação de um questionário semiestruturado – inclui perguntas abertas, nas quais os participantes podem responder com liberdade, e perguntas fechadas, que fornecem alternativas de resposta preestabelecidas, para 12 alunos, considerando as duas IES. A segunda etapa foi implementada com a realização de uma entrevista semiestruturada – adota um roteiro de perguntas predefinidas, bem como abre espaço para a realização de perguntas livres e espontâneas, com 6 alunos, considerando as duas IES.

O motivo para uso desses instrumentos é a possibilidade de conhecer as experiências individuais de cada participante com riqueza de detalhes. Embora, a entrevista semiestruturada tenha acontecido somente na segunda etapa, ela é considerada o instrumento principal dessa pesquisa, pois como afirma Alves-Mazzotti (1998, p. 168) “[...] por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

Em relação ao questionário, os participantes foram escolhidos aleatoriamente, só precisaram demonstrar disponibilidade e interesse em participar da pesquisa e ter vivenciado o ensino remoto emergencial, oriundo da Covid-19. Já para a entrevista, foram eleitos os participantes que responderam ao questionário e que se dispuseram a conceder a entrevista dentro de um espaço de tempo previamente definido – até 30 dias após o questionário, em função da urgência do tema.

A escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 162).

Quanto a forma de comunicação, os discentes receberam uma mensagem por e-mail onde constava um link que os direcionaram para um formulário do Google Forms (1) onde responderam às perguntas do questionário. Já a entrevista semiestruturada, individual, teve duração aproximada de uma hora e foi conduzida por meio da ferramenta de webconferência Microsoft Teams (2), com dia e horário pré-agendado. Os entrevistados estavam em um local onde tinham privacidade e puderam se expressar livremente e não foram incomodados durante a entrevista.

A fim de garantir que os participantes minimizassem todos os riscos implicados no processo de coleta de dados, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como outras providências foram adotadas ao longo do processo de pesquisa, como: o anonimato dos participantes em relação a divulgação dos resultados da pesquisa e somente o pesquisador pode acessar os dados que identificam os participantes. O feedback aos participantes dos resultados obtidos com a conclusão da pesquisa também integra as medidas destinadas a prevenir distorções das suas declarações.

Diante destes cuidados, o projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de uma universidade e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) – parecer consubstanciado nº 5.759.478, e está de acordo com os princípios éticos.

5 Análise e Discussão dos Dados

Os dados obtidos foram analisados segundo o roteiro da entrevista e as perguntas do questionário, nessa ordem. Procuramos, quando possível, correlacionar as perguntas dos instrumentos, visando ampliar, confirmar e enriquecer as análises sobre os desafios e possibilidades das práticas pedagógicas no curso de graduação presencial em Ciências Contábeis em uma universidade pública e uma privada no município do Rio de Janeiro durante o período do ensino remoto emergencial. As universidades foram codificadas em Universidade A e Universidade B e os participantes em Aluno(a).A.nº e Aluno(a).B.nº, em correspondência as suas respectivas universidades.

Em primeiro lugar, debruçamo-nos sobre a (in)existência de disciplina(s) online no curso antes da pandemia e suas características e, conseqüentemente, sua contribuição ou não ao processo de transição para o ensino remoto. Os dados coletados mostraram que, a Universidade A não tinha disciplinas online no curso antes da pandemia. A inexistência de disciplinas online antes da pandemia foi ratificada pelas

perguntas relacionadas ao número de alunos matriculados em disciplinas online e a quantidade de disciplinas online antes da pandemia, onde as respostas foram zero para ambas as perguntas. A inexistência de disciplinas online antes da pandemia, nessa universidade, não impediu o professor de, em determinado momento e/ou assunto, utilizar algum recurso digital para a sua aula.

Cabe ressaltar que, a Universidade A retornou as aulas presenciais pós-pandemia com 100% da carga horária total do curso sendo ofertada presencialmente, ou seja, este curso continua não aderindo, em seu Projeto Pedagógico de Curso (*PPC*), à política pública que autoriza o aumento de 20% para até 40% da carga horária total do curso ofertada a distância – Portaria MEC nº 2.117 de 06/12/2019.

A Universidade B tinha disciplinas online antes da pandemia no currículo do curso – modalidade presencial: Práticas Profissionais I (Legalização de Empresas), II (Departamento Pessoal) e III (Legislação Tributária), disciplinas específicas de Contabilidade e outras não específicas comuns a diferentes cursos, principalmente o curso de Administração, como por exemplo: Estatística. As disciplinas online eram disciplinas desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da instituição – CANVAS, onde os alunos as acessavam assincronamente e após tomarem conhecimento da atividade avaliativa e não tendo dúvidas, a desenvolvia e postava no campo Atividade Avaliativa do AVA. Tendo dúvidas, os alunos escreviam para o professor, no campo Fórum de Dúvidas do AVA, que posteriormente respondia.

Os alunos desta universidade relataram que tinham, em média, 2 disciplinas online por semestre antes da pandemia, considerando as disciplinas específicas e as não específicas de Contabilidade e que, o número de alunos matriculados em disciplinas online antes da pandemia, em média, era de 20. Eles também afirmaram que no retorno as aulas presenciais pós-pandemia o número de disciplinas online e de alunos dessas disciplinas mudou para, em média, 6 e 40, respectivamente. Logo, um aumento significativo tanto no número de disciplinas (200%) quanto de alunos (100%).

Os (As) alunos (as) apresentaram pontos negativos e positivos quanto ao aumento do número de alunos nas disciplinas online depois da pandemia, como por exemplo:

Aluna.B.3 – “Acredito que o motivo seja por conta da falta de opção, visto que a
(negativo) quantidade de matérias presenciais diminuiu.”

Aluno.B.4 – “Essa mudança fez com que pessoas tivessem a opção de
(positivo) escolher a melhor maneira de estudar.”

Em relação aos pontos negativos e positivos quanto ao aumento na quantidade de disciplinas online depois da pandemia, os(as) alunos(as) também apresentaram ambos os pontos, como por exemplo:

Aluno.B.1 – “Agora negativos são vários, mas o pior é o ensino afetado.”
(negativo)

Aluno.B.4 – “Positivo, pois a faculdade está atuando na demanda híbrida.”
(positivo)

Quanto a contribuição ou não das disciplinas online ao processo de transição para o ensino remoto emergencial, os discentes da Universidade B avaliaram que, as disciplinas online não ajudaram muito no processo de transição para o ensino remoto (aula remota), devido as disciplinas online terem um formato diferente (aula assíncrona com leitura de material, fórum de dúvidas e postagem de atividade avaliativa) do ensino remoto (aula síncrona com dia e horário definido, onde professor e aluno deveriam interagir), o que impactou no desempenho de alguns aluno(a)s, pois “a aula remota era uma aula normal no horário normal e, nem sempre, conseguia chegar em casa no horário e, nem sempre, o sistema permitia o acesso pelo celular” (Aluna.B.2).

Transcrevemos falas parciais, dos discentes da Universidade B, sobre sua(s) experiência(s) com disciplinas online em relação ao processo de transição para o ensino remoto emergencial:

Aluno.B.1 – “A aula virtualizada é um pouco melhor do que a aula online, mas é muito frequente ocorrer problemas de comunicação.”

Aluna.B.2 – “Não ajudou não, pois aula online era em um estilo muito diferente da aula virtualizada.”

Aluna.B.3 – “Não para mim, não foi bom, não acho que a disciplina online tenha ajudado, porque eram coisas completamente diferentes.”

Outro dado importante diz respeito a utilização ou não de outras tecnologias digitais antes da pandemia. Na Universidade A, 50% dos discentes responderam não conhecer Sistema de Gestão de Aprendizagem, não ter precisado de tecnologias digitais no curso e não estar matriculado antes da pandemia e os outros 50% responderam utilizar plataforma de videoconferência, como Google Meet e Moodle, antes da pandemia.

Na Universidade B, 50% dos alunos citaram, predominantemente, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da instituição como tecnologia digital utilizada antes da pandemia, 17% utilizavam outras tecnologias digitais, como a biblioteca virtual da instituição e 33% não responderam objetivamente à pergunta.

Portanto, o percentual de utilização de todas as tecnologias digitais antes da pandemia na Universidade A ficou em 50% dos discentes; enquanto, na Universidade B ficou em 67% (50% + 17%) dos discentes. Logo, os discentes da Universidade B tiveram mais contato com tecnologias digitais antes da pandemia.

Diante dos dados analisados, podemos concluir que, teoricamente, os discentes da Universidade B estavam familiarizados com aulas online, com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela universidade para ministrar as aulas online e com outras tecnologias digitais antes da pandemia e, conseqüentemente, menos resistentes ao ensino remoto emergencial (ERE), bem com, possivelmente, tiveram um melhor aproveitamento acadêmico durante a pandemia.

Em segundo lugar, procuramos conhecer a instância (reitoria, direção, coordenação etc.) responsável pela decisão de dar continuidade as atividades acadêmicas remotamente e a forma de comunicação de tal decisão, pela definição das ferramentas digitais utilizadas para as aulas remotas e se ocorreu a participação discente nas etapas de decisão e definição.

Os dados coletados demonstraram que a decisão de dar continuidade as atividades acadêmicas remotamente e a definição das ferramentas digitais utilizadas para as aulas remotas foram tomadas, unanimemente, pela reitoria e/ou direção das universidades, ou seja, de cima para baixo, sem a participação dos principais atores (alunos e professores) do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, tais atores não foram consultados/ouvidos.

Mas as políticas públicas têm se voltado muito mais para os métodos, diretrizes, materiais didáticos, deixando em segundo plano os responsáveis pelas ações pedagógicas em aulas: os professores. Estes são vistos como aqueles que devem colocar em prática os currículos e programas definidos nas instâncias superiores. Neste texto, procuro destacar a necessária participação dos docentes na discussão sobre políticas educacionais, inclusive para que possamos construir um outro perfil profissional (CAMPOS, 2008, p. 248).

No que diz respeito ao meio de comunicação, a maioria dos discentes da Universidade A declarou que a comunicação foi feita por e-mail, sendo a reitoria e/ou direção a instância responsável pela comunicação. Embora tenha ocorrido uma comunicação oficial, alguns discentes afirmaram que a comunicação aconteceu mais pelas redes sociais, grupos de WhatsApp, colegas e professores do que pelo documento oficial da instituição.

Para a maioria dos discentes da Universidade B, a comunicação foi feita, também, por e-mail; porém, não identificamos em suas falas a instância responsável pela comunicação.

Transcrevemos algumas falas representativas sobre o meio de comunicação da continuidade das atividades acadêmicas remotamente.

- Aluno.A.1 – “Via e-mail e nas redes sociais. Eu fiquei sabendo por outros colegas, mas o e-mail que circulava era da direção.”
- Aluna.B.3 – “Eu recebi o comunicado por e-mail como se fosse uma mensagem automática, igual a que recebo com relação ao período de provas ou de atividade extra que vai acontecer na faculdade.”

A partir dos dados analisados podemos concluir que, é totalmente compreensivo que, as universidades diante de uma situação extrema – pandemia da COVID-19, até então nunca vivida, buscassem meios eficazes para informar/orientar seus discentes sobre a continuidade das atividades acadêmicas remotamente e as ferramentas digitais utilizadas para as aulas remotas. Como também é compreensivo a troca de informações não oficiais por meio das tecnologias digitais (redes sociais, WhatsApp etc.) pelas pessoas interessadas/preocupadas/ansiosas pela continuidade das atividades acadêmicas.

Em terceiro lugar, buscamos identificar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) adotadas para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem – na prática pedagógica, a avaliação e o grau de domínio dessas TDIC, em especial do AVA, pelos discentes.

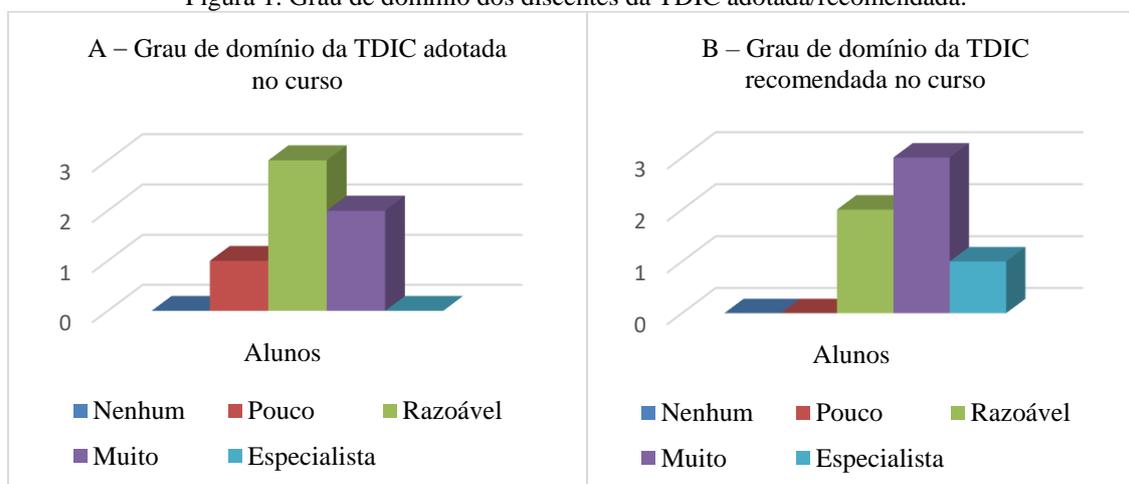
A Universidade A adotou a plataforma Moodle para dar continuidade às atividades acadêmicas durante o período pandêmico, bem como permitiu que seus professores utilizassem outras ferramentas digitais. O Meet da Google, plataforma de videoconferência, é um exemplo dessas outras ferramentas digitais utilizadas pelos professores em função da permissão concedida pela universidade.

A Universidade B recomendou a seus professores o uso da plataforma já utilizada para as aulas online – CANVAS, embora, também, tenha permitido o uso de outras ferramentas digitais, recomendando, principalmente, como plataforma de videoconferência, o Teams da Microsoft. Nessa universidade, de maneira geral, os discentes disseram que o CANVAS atendia bem ao processo de ensino e aprendizagem, “pois o AVA já estava no portal da faculdade e acessar pelo portal, que já estavam meio habituados devido as aulas online, era mais simples” (Aluno.B.1). Também apontaram algumas insatisfações, como: “quedas” e “congelamentos” eventuais, devido ao grande número de disciplinas/alunos acontecendo/acessando ao mesmo tempo.

Cabe destacar que, as universidades determinaram que, no caso de utilização de ferramentas digitais diferentes da adotada/recomendada, seus professores colocassem aviso na plataforma adotada/recomendada indicando o local e o link do ambiente virtual onde a aula seria realizada.

A figura 1, abaixo, mostra o grau de familiaridade/domínio dos discentes da TDIC adotada/recomendada pelas universidades.

Figura 1. Grau de domínio dos discentes da TDIC adotada/recomendada.



Fonte: autores, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Ao analisar o gráfico da Universidade A, podemos perceber que metade dos alunos informou possuir um domínio razoável da TDIC adotada no curso/instituição para dar continuidade às atividades acadêmicas durante a pandemia, sendo que dentre os demais alunos, alguns possuía muito domínio e outros pouco domínio. Nessa universidade não houve resposta para nenhum domínio e especialista da TDIC adotada.

Já na Universidade B, metade dos alunos informou possuir muito domínio da TDIC recomendada pelo curso/instituição para dar continuidade às atividades acadêmicas durante a pandemia, contudo alguns alunos consideraram domínio razoável e outros especialista da tecnologia. Nessa universidade não houve resposta para nenhum e pouco domínio da TDIC recomendada. Logo, alunos da Universidade B estavam mais capacitados, tecnicamente falando, para o ensino remoto, devido a prevalência do grau muito domínio.

Os dados analisados, mostram a adoção/recomendação de ferramentas digitais específicas (Moodle e CANVAS) pelas universidades, bem como a liberdade concedida a seus professores para a utilização de outras ferramentas digitais. Contudo, é importante destacar que, os discentes apresentaram pontos positivos e negativos em relação ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adotado/recomendado pelos seus cursos/instituições. Na Universidade A, a falta de experiência com o AVA foi um dos pontos negativos e como um dos pontos positivos a continuidade das atividades acadêmicas remotamente. Já na Universidade B, as “quedas” e “congelamentos”, em função da sua sobrecarga, foi um dos pontos negativos e como um dos pontos positivos a experiência com a plataforma recomendada, uma vez que,

esta já vinha sendo utilizada pelas disciplinas online, conforme análises anteriores, facilitando o processo de transição das aulas presenciais para as aulas remota na universidade.

Em quarto lugar, no que diz respeito as práticas pedagógicas, a pesquisa procurou identificar as principais mudanças ocorridas com o advento da pandemia da COVID-19 – substituição das aulas presencias por aulas remotas e, conseqüentemente, os aspectos positivos e negativos de tais mudanças. As transcrições abaixo das falas de discentes mostram algumas dessas mudanças:

- Aluno.A.1 – “Nas aulas síncronas, os professores disponibilizaram exercícios com tempo específico para sua realização. Alguns permitiram a gravação da aula e/ou disponibilizaram no Youtube.”
- Aluno.A.4 – “Na parte da oratória, as práticas se mantiveram, as falas continuaram as mesmas; porém, na parte de plataformas/ferramentas digitais tiveram que se adequar.”
- Aluno.B.1 – “Todos acordavam em cima da hora, inclusive a maioria dos professores, e tentavam fazer com que a aula acontecesse, sem falar nos problemas de comunicação, pois teve aula que deveria começar às 8:20 h. e só começou às 9:30 h., pois o professor se enrolou, bem como a turma, e entrava em sala depois, fazendo com que a aula só tivesse 30 minutos, caindo muito o rendimento.”
- Aluna.B.5 – “Foram poucos os professores que conseguiram fazer com que a aula se tornasse atrativa, no geral não entendíamos o que alguns falavam e percebíamos que esses não estavam na mesma linha da sala de aula, a partir da experiência que tínhamos com eles do presencial.
- Alguns davam 30 minutos de aula enquanto outros davam 1 hora, deixando os alunos “vendidos” quanto ao tempo correto de aula e a instituição não dava informações, certo suporte, em relação a questão.”

Diante da transcrição das falas sobre as mudanças nas práticas pedagógicas, podemos perceber que para os Discentes A, os professores tiveram que adequar suas práticas pedagógicas às plataformas/ferramentas digitais; porém, essa adequação ocorreu no sentido de saber utilizar tais ferramentas ao invés da inovação das práticas pedagógicas empregadas no presencial, isto fez com que as aulas se tornassem menos interativas.

Em relação as falas dos Discentes B, eles afirmaram que os docentes além de não terem mudado suas práticas pedagógicas quando da transferência do presencial para o remoto, alguns não conseguiram

tornar as aulas atrativas, se fazer entender pelos alunos, manter o mesmo nível da aula presencial, ministrar os 200 minutos de aula – apenas 30 minutos e, dominar totalmente os recursos digitais adotados.

Por último, perguntamos aos discentes qual o principal motivo para abandonar uma disciplina online, como eles avaliavam o ensino remoto emergencial (ERE) e se mudariam sua modalidade de ensino – presencial, para a modalidade de ensino a distância – EaD a partir de suas experiências com o ERE.

O quadro 3, mostra os possíveis motivos para um discente abandonar uma disciplina online.

Quadro 3: principal motivo para um discente abandonar uma disciplina online.

Motivos	Universidade A	Universidade B
Notas baixas nas primeiras avaliações.	1	1
Dificuldade de compreender a matéria.	1	1
Falta de domínio dos recursos tecnológicos adotados.	1	0
Aulas pouco motivantes / interessantes.	2	3
Outros.	1 – “Falta de comprometimento.”	1 – “Esperança da disciplina aparecer na forma presencial.”

Fonte: autores, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

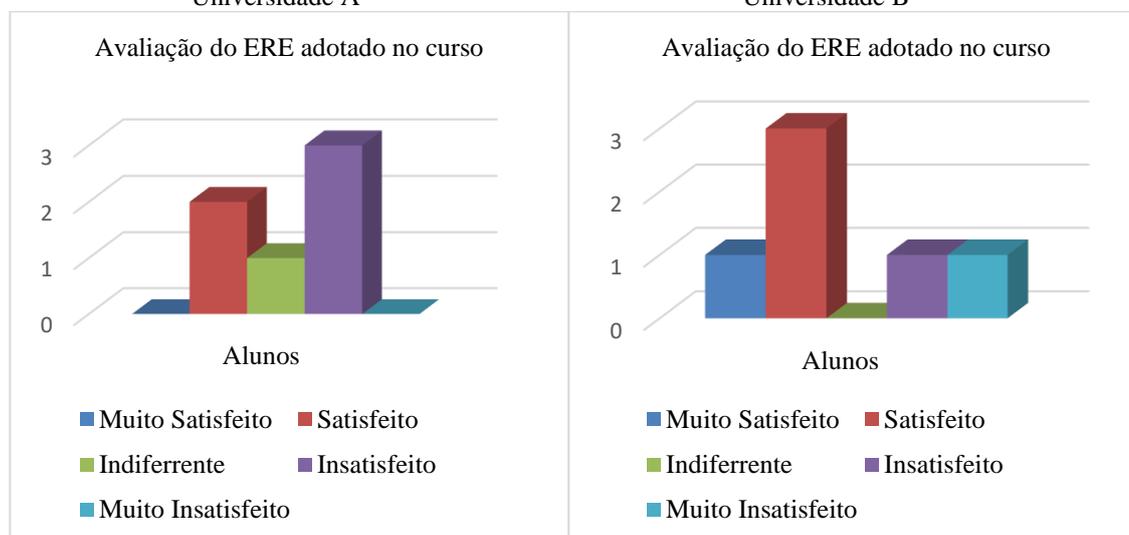
O principal motivo para abandonar uma disciplina online para um número significativo de discentes nas universidades é aulas pouco motivantes/interessantes, o que demonstra, dentre outras possibilidades, práticas pedagógicas inadequadas e/ou formação acadêmica/técnica deficitária quando se trata da transferência da sala de aula presencial para o ambiente remoto – disciplina online. Logo, os professores precisam repensar/aprimorar suas práticas e/ou formação.

Um aluno da Universidade A informou que, o principal motivo para abandonar uma disciplina online é a falta de domínio dos recursos tecnológicos adotados. Esse motivo não foi citado na Universidade B, possivelmente, devido a experiência dos seus alunos com disciplinas online. Essas posições corroboram as análises/discussões anteriores.

Este cenário, nos leva a refletir sobre os papéis de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. A responsabilidade pela redução/eliminação dos motivos apresentados, bem como de outros existentes é tarefa tanto do professor como do aluno. Não dá mais para atribuir responsabilidade apenas a um dos atores do processo.

A figura 2 mostra o grau de (in)satisfação dos discentes com o ERE nos seus cursos.

Figura 2. Grau de (in)satisfação dos discentes com o ensino remoto emergencial.
Universidade A



Fonte: autores, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Os resultados nos permitem concluir que, os alunos da Universidade B conseguiram, mesmo diante do cenário adverso da pandemia, realizar suas atividades acadêmicas de forma satisfatória, ou seja, os alunos da Universidade B, construíram conhecimento na pandemia, o que não aconteceu na Universidade A, em função do percentual de insatisfação.

Em relação a mudança de modalidade de ensino a partir da experiência com o ERE, 5 dos 6 discentes da Universidade A afirmaram que não mudariam a modalidade presencial para a modalidade a distância a partir da experiência com o ERE. Na Universidade B todos os discentes afirmaram que não mudariam sua modalidade de ensino (presencial) a partir da experiência com o ERE.

Tais respostas indicam que a maioria dos discentes da Universidade A e a totalidade dos discentes da Universidade B, demonstraram suas preferências pela modalidade presencial e, conseqüentemente, a não mudança para a modalidade a distância.

A seguir apresentamos algumas posições, dos discentes das universidades, a favor do ensino (modalidade) presencial.

- Aluno.A.5 – “Por mais que a modalidade remota tenha seus lados facilitadores, eu não acredito que sua eficiência seja melhor que o ensino presencial. Com a facilitação de acesso à informação, a rede está cheia de “bobagem” e, para um melhor aprendizado, o aluno necessita de um aprendizado direcionado por um professor e a

distância essa interação, professor x aluno, fica extremamente dificultada ou incompleta.”

- Aluna.B.5 – “O tempo e a qualidade da aula caíram muito, sem falar que a produtividade não é a mesma, comparada a uma aula presencial. As avaliações chegam a ser injustas com quem realmente estuda, pois, um colega que não acompanha nada, faz o trabalho e é aprovado com nota máxima.”

O cenário (motivo de abandono, grau de (in)satisfação e prevalência da modalidade presencial) está diretamente relacionada com os problemas apresentados, explicitamente ou implicitamente, nas análises anteriores, quando o processo de ensino e aprendizagem é realizado por meio das TDIC, como por exemplo: falta de habilidade e/ou experiência tecnológica (plataforma, aplicativo, sistema de gestão de aprendizagem, dentre outros), falta e/ou desconhecimento de ferramenta digital (desktop, notebook, celular, dentre outros), falta de infraestrutura escolar e/ou residencial (conectividade, ambiente apropriado, suporte técnico, dentre outros).

6 Considerações Finais

A reflexão crítica quanto o uso das tecnologias digitais na educação – nesse contexto no ensino remoto emergencial, não implica em negá-lo e sim compreendê-lo a partir da Teoria de Valores – da Axiologia, com seus lados bom e ruim, positivo e negativo e, principalmente que, no processo de ensino e aprendizagem a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação convive com a certeza das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Os resultados mostram que, os discentes ficaram mais uma vez à parte das decisões envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, pois as instituições de ensino superior (IES), diante da situação extrema – pandemia da COVID-19, até então nunca vivida, tomaram a iniciativa de dar continuidade as atividades acadêmicas remotamente, bem como adotaram/recomendaram diferentes tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), visando transferir a sala de aula presencial para o ambiente virtual. Para isso, utilizaram os meios disponíveis para informar/orientar seus alunos.

Discentes das universidades apresentaram graus de domínio e/ou satisfação diferentes em relação ao uso das TDIC adotadas/recomendadas durante o período pandêmico, bem como tiveram aproveitamentos acadêmicos, também, diferentes. Logo, o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem – durante o ensino remoto emergencial, apresentou pontos positivos e negativos para os discentes pesquisados. A princípio, os discentes da Universidade B demonstraram menos resistência ao

ensino remoto, devido suas experiências com o AVA utilizado nas disciplinas online e suas habilidades técnicas em relação as TDIC e, possivelmente, obtiveram melhor desempenho acadêmico.

Temos muito que avançar no consenso pelo uso das TDIC – aulas virtualizadas, na educação, pois a maioria dos discentes pesquisados não mudariam a modalidade presencial para a modalidade a distância, nas universidades, principalmente porque, existe uma pressão social muito grande pela integração das TDIC ao currículo. Porém, para que o uso aconteça de forma ideal, os discentes precisam assumir o papel de protagonistas na discussão e integração das TDIC ao currículo, ou seja, os discentes precisam repensar/abraçar seus papéis no processo de ensino e aprendizagem, bem como desenvolver novas habilidades, como por exemplo o letramento digital (também uma tarefa dos demais atores da educação) e, lembrar que, em um processo de ensino e aprendizagem a tecnologia digital é o meio e a educação o fim. Contudo, os resultados da pesquisa mostram a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras.

A pandemia de Covid-19, de alguma forma, focalizou a necessidade de manter uma reflexão crítica não ingênua do uso das TDIC na educação (Selwyn, 2021), sendo significativo a importância do processo de ensino e aprendizagem ativo em que o envolvimento de alunos no processo de aprendizagem crítica, impeça que as TDIC não sejam reduzidas a troca de meios (do quadro de giz pelo quadro multimídias), mantendo o ensino transmissivo.

Finalmente, é preciso reconhecer que o ensino superior presencial nunca mais voltará a ser o que era antes devido as novas possibilidades de ensinar e aprender pela mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Referências

AGUIAR, Benedito. Entrevista: Benedito Aguiar, presidente da CAPES. [Entrevista cedida a] **InfoCAPES**: Edição 21. jul. 2020 [on-line]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-edicao-21-julho-2020>. Acesso em: 26 set. 2022.

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs). **De Wuhan a Perdizes**: Trajetos educativos [recurso eletrônico]. São Paulo: EDUC, 2020.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Políticas de tecnologia na educação brasileira**: histórico, lições aprendidas e recomendações. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2016. (CIEB Estudos #4). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342362284_Políticas_de_tecnologia_na_educacao_no_Brasil_Visao_historica_e_licoes_aprendidas. Acesso em: 2 jun. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: PAULUS, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 107-203.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith.; GEWANDSZNAIDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, F. O que está reservado ao trabalho docente nas IES privadas em tempos de automação do ensino? **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-17, 22 jul. 2022.

BARBOSA, C. C. G. **O Ensino Remoto Emergencial na educação superior**: o REDE na Universidade Federal de Santa Maria. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, R. G. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: Giselle M.S. Ferreira; Luiz Alexandre S. Rosado; Jaciara S. Carvalho. (Org.). Educação e Tecnologia: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017, v. 1, p. 124-159. Disponível em: <<https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>>. Acesso em 25 julho 2022.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001, publicada no D.O.U. de 19 de outubro de 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Resolução CNE/CP nº 14**, de 05/07/2022. Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 10**, de 16 de dezembro de 2004, publicado no D.O.U. de 28 de dezembro de 2004 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.117**, de 06 de dezembro de 2019, publicada no D.O.U. de 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 31 maio. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017, publicado no D.O.U. de 26 de maio de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020, publicado no D.O.U. em 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020, publicado no D.O.U. em 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CAMPOS, E. F. E. Políticas públicas em educação: uma proposta participativa de formação de professores . **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 248-262, 2008. DOI: 10.11606/issn.1980-7686.v2i3p248-262. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11485>. Acesso em: 17 ago. 2023.

CHIKASHA, Jubilee. Learning Online amid COVID-19 Pandemic: Exploring Students' Lived Experiences. **REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 12 n. 2 jun. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.447/remie.9710>. Acesso em: 10/01/2023.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da Tecnologia. Um convite**. 3ª ed. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2016.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES e-Working Papers nº 60/2009 (ISSN 1647-0893). Lisboa, Portugal: 2009. cies@iscte.pt.

FACER, K.; SELWYN, N. **Digital Technology and the Futures of Education: Towards 'Non-Stupid' Optimism**. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. M. Nem só de tecnologia vive o ensino remoto: estratégias off-line ampliam acesso às atividades na quarentena, diz presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e secretário municipal de Educação de Sud Mennucci (SP). [Entrevista cedida a] Paula Salas. **Nova Escola**. São Paulo, 27 jul. 2020. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/19547/nem-so-de-tecnologia-vive-o-ensino-remoto-estrategias-off-line-ampliam-acesso-as-atividades-na-quarentena>. Acesso em: 01 set. 2022.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, nº 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28> Acesso em: 19 dez. 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUIA DE CARREIRA. **Descubra quais são as notas de corte no Enem 2021**. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/notas-de-corte-enem-2021/> Acessado em: 24 de mai. 2022.

GÜNTER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psic.: teor. e pesq.**, Brasília, mai./ago., 2006, vol. 22, n. 2, pp. 2001-210. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**: Principais Resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/inep-lanca-painel-de-estatisticas-do-censo-superior>. Acesso em: 10 jul. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020**: Principais resultados. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 25 mai, 2022.

INEP. **ENADE**, 95% dos cursos de ciências contábeis avaliados pelo Enade 2018 são presenciais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade/95-dos-cursos-de-ciencias-contabeis-avaliados-pelo-enade-2018-sao-presenciais>. Acesso em ago. 2023.

IWATA NETO, T. **Modelo híbrido na educação superior**: os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MEDEIROS, A. De A. et al. Analysis of physical therapy education in Brazil during the COVID-19 pandemic. **Fisioterapia em Movimento**, v. 34, p. e34103, 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9(3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

MILL, D.; VELOSO, B. G. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n.1, p. 111-132, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20005>. Acesso em: 01 abr. 2022.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 25-45.

MORAN, J. Avanços e desafios na Educação Híbrida. **Blog Educação Transformadora**. São Paulo. 15 jan. 2021. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2021/01/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida.html>. Acesso em: 02 maio. 2022.

MOTTA-PASSOS, I. Da. et al. Percepção do ensino remoto emergencial por discentes em uma escola de ensino superior de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 1, p. e031, 2023.

NOSSA, Valcemiro. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIEP/CAFI, nº 21 – maio a agosto/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cest/a/vmwMqX54899JHBXKrZWFbhz/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 24 de mai. 2022.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/ods>. Acesso em: 15 set. 2021.

PAULINO, J. L. P. et al. Ensino remoto emergencial na Medicina: aspectos positivos e negativos no ensino e na aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 1, p. e048, 2023.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Rev. Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SELWYN, N. What do we mean by ‘education’ and ‘technology’? *In*: SELWYN, N. Education and Technology: key issues and debates. Londres: Bloomsbury, 2014. Edição para Kindle. Tradução para o português de Giselle M. S. Ferreira: **O que queremos dizer com ‘Educação’ e ‘tecnologia’?**, 2016. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

SELWYN, N. What do we mean by ‘education’ and ‘technology’? *In*: SELWYN, N. Education and Technology: key issues and debates. Londres: Bloomsbury, 2014. Tradução para o português de Giselle M. S. Ferreira: **A tecnologia educacional como ideologia**, 2016. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_distrusting_cap2_trad_pt_final.pdf> Acesso em 30 jun. 2022.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá - PPGE, 2017.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em Educação e tecnologias digitais. In: KADRI, M. S. El.; ROCHA, C. H.; WINDLE, J. A. (Org.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes Editora, 2017, p. 15–40.

TURMENA, L.; NUNES, S. **A Financeirização da Educação: Os Fundos de Investimentos nos “Grupos Educacionais”**, publicado na revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022.

UIT. **Estudo da ONU revela que mundo tem abismo digital de gênero**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693711>. Acesso em: 30 ago. 2021.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial – Dossiê Educação a Distância. n. 4. 2014, p. 79-97. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2021.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. **Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. v. 28, n. 94, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>. Acesso em: 20 out. 2021.

Recebido em: 30-10-2023

Aceito em: 13-01-2024

Endereço para correspondência:

Nome Sergio dos Santos Vieira

Email sergio.vieira.xxx@gmail.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)