

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: OS DOIS LADOS DA MOEDA**

**ALINE FRANCILURDES NERY DO VALE**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)

**AGOSTINHA MAFALDA BARRA DE OLIVEIRA**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)

**JULIANA CARVALHO DE SOUSA**

UNIVERSIDADE POTIGUAR (UNP)

**LEVI CUNHA BRAGA**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)

# ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: OS DOIS LADOS DA MOEDA

## RESUMO

O objetivo da pesquisa é analisar a percepção dos discentes de Pós-Graduação em Administração sobre o ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia da Covid-19. Acerca dos aspectos metodológicos, a pesquisa tem um caráter qualitativo e tipologia descritiva. Destaca-se que foi delimitado trabalhar apenas com Programas de Pós-Graduação em Administração de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Nordeste. Desta forma, aplicou-se entrevistas semiestruturadas via Google *Meet* com seis grupos formados por discentes de seus respectivos programas. A seleção dos discentes ocorreu por meio de indicações de colegas do meio acadêmico. Ao todo participaram 22 discentes. Quanto ao método de análise de dados, escolheu-se a Análise de Núcleo de Sentido (ANS). Os resultados da pesquisa retratam uma realidade dual acerca das percepções discentes, revelando aspectos associados as vantagens (economia de tempo, custos, comodidade e possibilidade de reassistir as aulas) e as desvantagens (baixo nível de interação e aprendizado) do ERE. Assim, tal pesquisa gera um arcabouço teórico-prático a ser encarado pelas IFES no que tange a criação de estratégias para mitigar os *gaps* derivados do modal remoto.

**Palavras-chaves:** Discentes. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. Covid-19.

## ABSTRACT

The objective of the research is to analyze the perception of graduate students in Administration about emergency remote teaching (ERE) during the Covid-19 pandemic. Regarding the methodological aspects, the research has a qualitative character and a descriptive typology. It is noteworthy that it was limited to work only with Postgraduate Programs in Administration of Federal Institutions of Higher Education (IFES) in the Northeast. Thus, semi-structured interviews were applied via Google Meet with six groups formed by students from their respective programs. The selection of students took place through nominations from colleagues in the academic world. In all, 22 students participated. As for the data analysis method, the Core Sense Analysis (ANS) was chosen. The research results portray a dual reality regarding student perceptions, revealing aspects associated with the advantages (savings of time, costs, convenience and possibility to re-attend classes) and disadvantages (low level of interaction and learning) of the ERE. Thus, such research generates a theoretical-practical framework to be faced by the IFES regarding the creation of strategies to mitigate the gaps derived from the remote modal

**Keywords:** Students. Emergency Remote Learning. Pandemic. Covid-19.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças desafiadoras para as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertavam cursos na modalidade presencial (Mohammed, Khidhir, Nazeer, & Vijayan, 2020; Crick, Knight, Watermeyer, & Goodall, 2020; Iglesias-Pradas, Hernández-García, Chaparro-Peláez, & Pietro, 2021). Com as medidas de contenção do vírus implementadas pelos governos de diferentes países, universidades de todo o mundo foram

obrigadas a aderir ao ensino remoto para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem em meio à crise de saúde pública (Alvarez, 2020; Hodges, Moore, Locke, Trust, & Bond, 2020; Al-Taweel *et al.*, 2020).

Embora o ensino remoto mediado pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICS) seja comum em algumas IES na atualidade (Calderón, Scanlon, MacPhail, & Moody, 2020), a transição do ensino presencial para o ensino remoto demanda planejamento, desenvolvimento e treinamento que podem levar mais de um semestre (Iglesias-Pradas *et al.*, 2021). Entretanto, durante a pandemia da Covid-19 essa transição ocorreu de forma rápida, repentina e não planejada, culminando no que se denomina ensino remoto emergencial (ERE) (Bozkurt & Sharma, 2020; Iglesias-Pradas *et al.*, 2021; Pérez-López, Atochero, & Rivero, 2021).

Ao contrário da Educação à Distância (EaD), que foi projetada para oferecer conteúdo educacional não presencial por meio de estratégias de ensino *online*, de forma planejada e pré-estabelecida, o ERE refere-se a uma mudança repentina e não planejada de cursos presenciais para uma modalidade de ensino *online* (Hodges *et al.*, 2020). Essa modalidade de ensino surge como resposta temporária para momentos de crises emergenciais (Bozkurt & Sharma, 2020), que possibilita a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de minimizar os danos causados pela suspensão das aulas presenciais (Santo & Trindade, 2020).

Embora o ERE apresente resultados contrastantes em relação ao ensino presencial, às IES de diferentes países sentiram-se obrigadas a migrar para esta modalidade de ensino durante a pandemia da Covid-19 (Toquero, 2020). No Brasil, as portarias nº 544, de 16 de junho de 2020 e nº 376, de 3 de abril de 2020 do Ministério da Educação dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19 (Brasil, 2020ab).

Nesse cenário, as IES passaram a adaptar seus cursos para o ERE, sem planejamento prévio, treinamento e suporte técnico necessário, e sem tempo hábil para avaliar os impactos de suas escolhas sobre os métodos de ensino e recursos tecnológicos na qualidade de ensino e a aprendizagem do aluno; além disto, não houve tempo para analisar os aspectos ligados à realidade da vida de professores e alunos (Gusso *et al.*, 2020). Para estreitar a lacuna de dificuldades encontradas pelos professores nesse novo contexto de trabalho, os cursos de capacitação e treinamentos oferecidos pelas IES foram realizados apressadamente devido aos prazos estabelecidos para a retomada das aulas (Subedi, Nayaju, Subedi, Shah, & Shah, 2020). Como efeito, os professores tiveram pouco tempo para direcionar o conhecimento adquirido às suas práticas de ensino, e a responsabilidade de garantir a eficiência do processo de aprendizagem com a mesma qualidade do ensino convencional (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, & Koole 2020; Christian, Mcarty, & Brown, 2020). No decorrer desse processo, os professores também enfrentaram problemas técnicos, relacionados à falta de infraestrutura e de acesso à internet (Carneiro, Rodrigues, Franca, & Prata, 2020; Flores & Gago, 2020).

De igual modo, os discentes se depararam com diversos desafios relacionados ao uso de ferramentas tecnológicas, disponibilidade de equipamentos técnicos e problemas com internet; elementos essenciais para garantir a troca de conhecimento e interação com os professores e colegas (Händel *et al.*, 2020; Adnan & Anwar, 2020).

Nesse cenário de surto pandêmico, também chama atenção à desigualdade de oportunidades para os discentes de baixa renda, que além de problemas com conectividade e disponibilidade de equipamentos tecnológicos de qualidade, precisam compartilhar os computadores com os demais membros da família (Pérez-López *et al.*, 2021). Ainda, existem aqueles que não dispõem de equipamentos tecnológicos e internet para acompanhar as aulas (Gusso *et al.*, 2020). Preocupa também o fato de que os alunos da zona rural enfrentem dificuldades semelhantes ou quicá piores, pois têm acesso limitado à internet, além de sinal de

telefone instável (Tejedor, Cervi, Tusa, & Parola, 2020), condições que, na maioria dos casos, resultam em baixo desempenho acadêmico (Aguilera & Nightengale-Lee, 2020). Além disto, os discentes podem perder o interesse pelas aulas remotas, uma vez que estão habituados com o ensino presencial (Adnan & Anwar, 2020).

Acerca disso, alguns autores passaram a investigar a percepção dos discentes universitários sobre o ERE durante a pandemia da Covid-19, como Bal *et al.*, (2020), Iglesias-Pradas *et al.*, (2020), Baber (2020), Rigo, (2020), Alqurshi (2020), Shim e Lee (2020), Gelles, Lord, Hoople, Chen e Mejia (2020), Daniel (2020), Aristovnik, Keržič, Ravšelj, TomaževičAli e Umek, (2020), Ali (2020), dentre outros. Porém, não foram encontrados registros, após busca realizada em bases de dados (*Scopus* e *Web of Science*), de estudos que abordam a percepção de discentes de Pós-Graduação na área de Administração.

Assim, tendo em vista os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de aprendizagem, torna-se fundamental compreender como os discentes foram afetados pelas mudanças ocasionadas pelo ERE no Brasil. Com isso em mente, o objetivo deste artigo é analisar a percepção dos discentes de Pós-Graduação sobre o ERE durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, o estudo foi conduzido com discentes de Pós-Graduação em Administração de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da região Nordeste do Brasil.

## **2 PERCEPÇÕES DOS DISCENTES ACERCA DO ERE**

Os resultados de estudos anteriores sobre a percepção dos discentes acerca do ERE encontrados na literatura nacional e internacional trazem, de forma isolada, ou até mesmo com outra nomenclatura, três grandes questões: os desafios, as vantagens e as desvantagens desta modalidade. Nessa seção, abordar-se-á sobre as vantagens e as desvantagens do ERE.

### **2.1 Vantagens do ERE**

Os alunos identificaram algumas vantagens no ERE, como o conforto relacionado ao ambiente de aprendizagem online, considerado um aspecto importante que influencia positivamente no desempenho acadêmico (Shim & Lee, 2020; Fatonia *et al.*, 2020; Bclair, 2021; Ghasem & Ghannam, 2021). Esse aspecto é confirmado no estudo de Hussein, Daoud, Alrabaiah, & Badawi (2021), no qual se constata como vantagens, o fato de o aluno poder assistir a aula sem se preocupar com a roupa que está vestindo, de ficar com os filhos enquanto assiste às aulas online, e de ter acesso às aulas gravadas para assistir posteriormente.

Além disto, a conveniência de estudar de qualquer lugar e a qualquer hora, desde que se tenha acesso a internet (Baczek *et al.*, 2020; Hussein *et al.*, 2021), também é considerada uma vantagem importante para a aprendizagem online (Hussein *et al.*, 2021). De mesmo modo, o ensino remoto proporciona mais flexibilidade e a possibilidade de o aluno aprender no seu próprio ritmo (Baczek *et al.*, 2020; Dost, Hossain, Shehab, Abdelwahed & Al-Nusair, 2020)

A utilização eficiente do tempo também se caracteriza como uma vantagem, tendo em vista que ajudou os discentes a economizarem com horas gastas em viagem para ir e voltar da universidade; isso também implicou em redução de custos com transportes (Dost *et al.*, 2020; Fatonia *et al.* (2020); Hussein *et al.*, 2021).

Verificou-se ainda como vantagens, a redução de custos com acomodação e a facilidade de acesso ao material educacional (Baczek *et al.*, 2020); a organização do tempo de maneira mais eficiente para assistir as aulas, a economia de tempo e de esforço, além do

fortalecimento das relações familiares devido ao fato de passar mais tempo em casa (Ghasem & Ghannam, 2021).

## 2.2 Desvantagens do ERE

A interação entre alunos e professores em sala de aula desempenha um papel crucial na qualidade do ensino remoto, de maneira que se essa interação não for positiva, poderá tornar o processo ensino-aprendizagem ineficiente (Baczek *et al.*, 2021). Estudos sobre o ensino remoto na pandemia constaram que a interação em sala de aula influencia, sobremaneira, o aprendizado e a satisfação do aluno (Baber, 2020). Algurshi (2020) concluiu que a interação em sala de aula tem afetado negativamente a satisfação do aluno. Além disto, as interações entre os próprios alunos também foram limitadas, impactando nas suas contribuições durante a aula (Algurshi, 2020; Shim & Lee, 2020; Tsai *et al.*, 2020; Bdair, 2021; Ghasem & Ghannam, 2021).

Entretanto, problemas relacionados às interações poderiam ser melhorados através do bate papo nos chats das plataformas digitais, que ocorriam de forma frequente no decorrer da aula; recurso que possibilitam aos alunos interagir uns com os outros, fazendo-os sentirem-se mais à vontade para compartilhar informações (Shim & Lee, 2020; Fatonia *et al.*, 2020).

A concentração durante as aulas é um fator preponderante para o desempenho acadêmico (Arifiati *et al.*, 2020;). Estudos constataram que os alunos apresentaram baixa concentração durante as aulas (Algurshi, 2020; Shim & Lee, 2020; Arifiati *et al.*, 2020; Vintere, Aruvee, & Rimkuviene, 2021; Ghasem & Ghannam, 2021, Maqableh & Alia, 2021); o que se justifica pelo fato de que o aluno pode entrar em uma sala de aula virtual, mas acabar se distraindo em outros aplicativos enquanto assistem as aulas através dos seus smartphones (Algurshi, 2020; Shim & Lee, 2020). Tsai *et al.* (2020) postulam que é mais difícil para os professores controlar essas distrações em uma sala de aula virtual, assim como empregar técnicas para induzir os alunos a participarem das aulas (Arifiati *et al.* 2020).

Os estudantes passaram a se preocupar também com o seu desempenho acadêmico e plano de carreira de Pós-Graduação; muitos acreditam que o ensino remoto prejudicou sua experiência de aprendizagem (Tsai, 2020), assim como limitou o acesso ao conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades (Algurshi, 2020). Entretanto, há controvérsias, pois Iglesias-Pradas *et al.* (2020) constataram que o desempenho acadêmico dos alunos no ensino remoto foi significativamente melhor em relação ao ensino presencial.

No estudo realizado por Castañón (2020), quase o total dos alunos investigados afirma que os professores ensinam melhor durante as aulas presenciais, e que nas aulas remotas não é tão fácil assimilar suas explicações sobre os conteúdos. Além disto, é difícil avaliar se os alunos estão acompanhando as aulas, pois nem sempre conseguem tirar suas dúvidas com os professores, e têm menores chances de tirá-las remotamente em outro momento. O autor observou ainda que, os professores tornaram-se facilitadores nesse processo de transição para o ensino remoto, ensinando sobre o uso dos recursos tecnológicos, disponibilizando seu tempo para tirar dúvidas e atendendo as demandas dos alunos por *E-mail*, *WhatsApp* e *Teams*. Entretanto, outro estudo conduzido por Ghasem e Ghannam (2021) constatou que os alunos enfrentam dificuldades para realizar discussões técnicas com seus orientadores acadêmicos, coordenadores e até mesmo colegas de equipe.

## 3 METODOLOGIA

O delineamento da pesquisa (Morin, 1996) tem caráter qualitativo, sendo classificada como pesquisa qualitativa básica (Merriam, 1998), com tipologia descritiva (Denzin & Lincoln, 2017).

O *locus* da pesquisa trata-se de alunos pertencentes a Programas de Pós-Graduação em Administração, em nível de Mestrado Acadêmico. Destaca-se que foi delimitado trabalhar apenas com as IFES do Nordeste. Em um levantamento realizado no site da Capes, elencou-se as seguintes IFES que possuem Programas de Pós-Graduação em Administração, em nível de Mestrado Acadêmico: UFBA, UFC, UFPB, UFCG, UFPE, UFRPE, UFERSA, UFRN, UFSE.

A priori, buscou-se fazer a seleção dos entrevistados por meio dos coordenadores de cada programa, contatando-os via *E-mail*; porém, os autores não obtiveram respostas dentro do cronograma estipulado para esta pesquisa. Então, optou-se por entrar em contato diretamente com os próprios discentes; identificando-os por meio de indicações de colegas do meio acadêmico; conseguindo, assim, a participação de seis dos nove cursos de mestrado identificados no site da Capes. Por fim, fez-se uso da técnica de bola de neve (*snowball sampling*), ou seja, um participante da pesquisa indicava outro colega de curso que poderia participar da entrevista, até formar um grupo de no mínimo três discentes por Programa. Ao todo participaram 22 discentes. Acerca do número de investigados, embora a saturação de dados não tenha sido o método escolhido em um primeiro momento, pois objetivava-se inicialmente entrevistar grupos de discentes de todos os mestrados acadêmicos em Administração da Região Nordeste; percebeu-se no decorrer das entrevistas realizadas que a saturação de dados ocorreu, inferindo-se a fidedignidade na coleta (Glaser & Strauss, 2017).

A fim de cumprir com parâmetros metodológicos científicos (Creswell, 2014), realizaram-se entrevistas semiestruturadas com seis grupos formados por discentes dos referidos programas de mestrado (Godoy, 2007). O roteiro de entrevista possui 11 questões e foi criado com base na literatura mencionada neste artigo, nas quais cinco abordam as vantagens; e seis, as desvantagens do ERE.

As entrevistas ocorreram via *Google Meet*, em decorrência dos desdobramentos e das chances de contágio do Covid-19, buscando preservar a segurança do pesquisador e dos investigados. Para tanto, foram agendados horários com os grupos, sendo cada um composto por três ou quatro discentes de um mesmo programa. A coleta ocorreu nos meses de abril e maio de 2021, e cada entrevista durou em média 90 minutos.

Destaca-se que os critérios de validade e confiabilidade em pesquisa qualitativa foram atendidos, à medida que respeita a ética na condução da pesquisa – Validade Interna e envolve base teórica para concretude do estudo – Validade Externa (Godoy, 2007). Além disso, seguiu-se todos os elementos que configuram a confiabilidade de uma pesquisa, como saturação, robustez teórica e transparência nos processos (Yin, 2010). É importante ressaltar que, antes de iniciar a entrevista, cada participante assinou ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Destaca-se ainda que as entrevistas foram gravadas, com o consentimento prévio dos entrevistados, e posteriormente, transcritas, resultando em 112 páginas. Por fim, adotou-se a Análise de Núcleo de Sentido (ANS) criada por Mendes (2007), adaptada de Bardin (1997), fragmentando-se os relatos em categorias temáticas, reunindo-se conteúdos explícitos e ocultos nas falas, a fim de possibilitar a compreensão e análise.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS**

Com vistas a assegurar o anonimato e o sigilo das informações, os discentes que participaram desta pesquisa foram codificados por um número. Assim, os discentes D1 a D5 pertencem ao PPGA/UFERSA; D6 a D8 ao PPGA/UFRN; D9 a D12 ao PPGA/UFC; D13 a D16 ao PPOPADM/UFS; D17 a D19 ao PPGA/UFPB e D20 a D22 ao PPGA/UFCG. O Quadro 1 apresenta a codificação dos participantes desta pesquisa.

#### **Quadro 1: Codificação dos participantes da pesquisa**

Codificação	Programa de Pós-Graduação/IES
D1, D2, D3, D4, D5	PPGA/UFERSA
D6, D7, D8	PPGA/UFRN
D9, D10, D11, D12	PPGA/UFC
D13, D14, D15, D16	PPOPADM/UFS
D17, D18, D19	PPGA/UFPB
D20, D21, D22	PPGA/UFCEG

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Na sequência, uma explanação sobre a percepção dos discentes quanto as vantagens e as desvantagens do ERE identificadas neste trabalho.

No que diz respeito às vantagens, agruparam-se os relatos em seis categorias, a **inexistência de barreira geográfica** e **não necessidade de deslocamento**, trouxeram como consequências positivas **comodidade e ganho de tempo, mais tempo com a família e menos custos/economia financeira**. Além disso, permitiu uma **maior presença nas aulas**, bem como de fazer uma **revisão das aulas gravadas**. O Quadro 2 apresenta as seis categorias identificadas como vantagens do ERE e seus principais relatos.

#### Quadro 2: Vantagens do ERE na percepção dos participantes da pesquisa: Categorias e principais relatos

Categorias	Principais relatos
<b>Inexistência de barreira geográfica</b>	<p>[...] tinham cursos que eu gostaria de fazer, que só eram feitos, <b>geograficamente, bem distantes</b>, e pelo fato da pandemia ter obrigado a ter gerado esse regime, eu consegui fazer (Relato D7)</p> <p>[...] permitiram que eu conciliasse o estágio, também <b>iniciei uma especialização à distância</b> [...]. (Relato D9)</p> <p>[...] no meu caso foi o acesso a pessoas para a coleta de dados. [...] <b>eu tive acesso a pessoas de vários estados, [...] de outros países.</b> [...] acesso a pessoas que eu jamais imaginava que eu teria acesso [...]. (Relato D11)</p>
<b>Não necessidade de deslocamento</b>	<p>[...] <b>a aula veio para minha casa.</b> Não sei se é porque eu moro em outra cidade da universidade, coisa que eu <b>passava mais tempo no próprio ônibus</b> do que em aula. (Relato D1)</p> <p>[...] foram <b>menos quilômetros rodados</b>, muito menos. (Relato D2)</p> <p>[...] <b>eu tinha que me acordar cinco horas da manhã [...] para ir até a universidade</b>, chegava em casa por volta da uma da tarde [...]. (Relato D4)</p> <p>[...] <b>a vantagem é a mobilidade</b> né, de poder acessar de onde estiver. (Relato D16)</p> <p>[...] se você vai de transporte público, <b>uma hora e quarenta para ir, uma hora e quarenta para voltar</b>, é desgastante fisicamente, perde tempo. (Relato D19)</p>
<b>Comodidade e ganho de tempo</b>	<p>[...] é <b>muito cômodo</b>, você acorda um pouquinho de tempo antes da aula começar [...]. (Relato D5)</p> <p>Para mim é o <b>conforto</b>, sabe? [...] sem tênis, deitado no sofá [...] para mim é muito confortável, então eu gosto do conforto que o ensino remoto traz, porque você tá num lugar, em um ambiente que você gosta, do jeito que você quer estar. (Relato D13)</p>
<b>Mais tempo com a família</b>	<p>[...] então <b>eu pude estar com os meninos ao mesmo tempo em que eu estava estudando.</b> (Relato D3)</p> <p>[...] se estivesse <b>presencialmente, talvez eu estivesse passando menos tempo com a minha família.</b> (Relato D18)</p>

<p><b>Menos custos/economia financeira</b></p>	<p>[...] isso me <b>trouxe também mais renda</b> no final do mês. [...] eu <b>não tava gastando com passagem, com alimentação</b>, e eu gastava com isso todos os dias, e eu parei de gastar com isso (Relato D2).</p> <p>[...] a maior vantagem, sem dúvidas alguma é a <b>vantagem financeira</b>, né? Você não tem custo nenhum estando em casa. (Relato D18)</p>
<p><b>Maior presença nas aulas/revisão das aulas gravadas</b></p>	<p>[...] como também na hora da saída da aula, né, os ônibus saem, né, aí fica: “oh, o ônibus já vai, vai saindo! Professor, tenho que ir!”. Aí saía da aula. No remoto não, <b>no remoto eu conseguia assistir aula do início ao fim</b>. [...] depois eu posso <b>rever a aula gravada</b> [...], ver o que é que meus colegas falaram, algumas contribuições dos professores. (Relato D1)</p> <p><b>O fato de a gente poder rever a aula</b> [...], ter esses registros pra gente usufruir dele em um outro momento é interessante. (Relato D3)</p> <p>E sem falar que <b>eu não conseguia assistir a aula toda</b>, porque meu ônibus saía 11:10h e a aula ia até 11:30 [...]. (Relato D4)</p> <p>[...] nesse ponto ajudou um pouco, porque eu consigo tá presente na aula e cumprir um pouco do trabalho, assim, como é que eu posso dizer, tipo, <b>o professor não vai reclamar comigo porque eu tô faltando aula por causa do trabalho, e nem o chefe vai reclamar comigo porque eu tô faltando trabalho por causa do curso</b>. [...] No meu caso, eu trabalho viajando, eu viajo muito no trabalho, e algumas vezes a aula eu assisto do meu celular, eu boto lá o fone, e se não fosse esse ensino, eu tomaria falta, eu perderia a aula. (Relato D7)</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

A categoria **inexistência de barreira geográfica** demonstra que os discentes passaram a conciliar seu curso de mestrado com o trabalho/estágio e até mesmo com outro curso à distância; e também que tiveram acesso a pessoas de diferentes lugares do mundo, inclusive, permitindo a um dos discentes fazer sua coleta de dados da dissertação com pessoas de outros países, o que não seria possível na modalidade presencial. Esses achados são reforçados pelos estudos de Baczek *et al.* (2020), Hussein *et al.* (2021), cujos resultados demonstram que os discentes podem estudar de qualquer lugar e a qualquer hora, desde que tenham acesso à internet; e essa flexibilidade possibilita ainda que, os discentes conciliem estudo e trabalho.

Já na categoria **não necessidade de deslocamento** verifica-se que os discentes podiam assistir a suas aulas de casa, o que se tornou uma grande vantagem para aqueles que moravam em outra cidade, precisavam acordar cedo para pegar ônibus e gastavam muitas horas de viagem até a universidade. Além disto, essa ausência de necessidade de deslocamento também facilitou para os discentes que trabalhavam, dando a estes a possibilidade de conciliar trabalho e mestrado. Esses achados são confirmados nos estudos realizados por Dost *et al.* (2020), Fatonia *et al.* (2020) e Hussein *et al.* (2021), nos quais observa-se uma redução no tempo de viagem devido aos discentes não precisarem ir até a universidade para assistirem as aulas.

Na categoria **comodidade e ganho de tempo** percebe-se que os discentes passaram a organizar seu tempo de maneira mais eficiente, com a comodidade de acordar um pouco antes de iniciar a aula, além de utilizar o tempo que antes era gasto com viagem até a universidade, para fazer outras atividades que antes não eram possíveis; garantindo, assim, uma maior economia de tempo. Esses resultados confirmam os encontrados no estudo de Ghasem & Ghannam (2021), em que constatou-se que no ERE é possível organizar o tempo de forma mais eficiente para assistir as aulas. Além disto, os discentes relataram que é mais confortável assistir aula de casa, corroborando com os achados de Hussein *et al.* (2021), que constatou que os discentes podem assistir às aulas sem se preocuparem com o que estão vestindo, evidenciado o conforto proporcionado pelo ERE. Tal vantagem também pode ser reforçada

pelos estudos de Shim e Lee (2020), Fatonia *et al.* (2020), Bdair (2021) e Ghasem e Ghannan (2021), que verificaram como um fator influente no desempenho acadêmico, o conforto do ambiente de aprendizagem online.

A categoria **mais tempo com a família** confirmam os resultados dos estudos de Houssein *et al.* (2021), quando concluem que os discentes passaram a ficar com os seus filhos enquanto assiste às aulas; e de Ghasem e Ghannan (2021), quando evidenciam o fortalecimento das relações familiares devido a ficarem a maior parte do tempo em casa.

Na categoria **menos custos/economia financeira** os discentes afirmam que tiveram menos gastos com alimentação e transporte, levando a uma maior economia financeira. Esses resultados também podem ser encontrados nos estudos de Dost *et al.* (2020), Fatonia *et al.* (2020) e Hussein *et al.*, 2021, nos quais observa-se uma redução nos gastos com transportes, devido ao fato de os discentes não precisarem ir até a IES para assistirem as aulas. Além disto, os discentes puderam participar de eventos geograficamente distantes sem custos com deslocamento, hospedagem e alimentação. Além disso, confirmam, em parte, os encontrados no estudo de Baczek *et al.* (2020), de que houve uma redução de custos com acomodação referentes as atividades do curso, reforçando os achados encontrados nesta pesquisa.

Por fim, a categoria **maior presença nas aulas/revisão das aulas gravadas**, enfatiza uma vantagem eminente para aqueles alunos que moram fora e precisam sair mais cedo das aulas para pegar o ônibus de volta para casa; que têm problemas com dispersão durante as aulas; e que precisaram trabalhar e estudar em horários simultâneos, uma vez que lhes permitem ter acesso às aulas em outro momento, solucionando ou amenizando tais limitações. Tal vantagem também foi encontrada por Hussein *et al.* (2021), quando apontaram em seus achados que os discentes conseguiram ter acesso às aulas gravadas para assistirem em um momento posterior à aula, confirmando em partes, no que se refere a possibilidade de rever as aulas.

Quanto às desvantagens emergiram cinco categorias de respostas. A primeira, presente em quase todas as falas, diz respeito ao **baixo nível de concentração e de aprendizagem**, que associada a **falta de interesse pela sobrecarga mental**, ocasionaram uma **oscilação na produtividade**. Outra desvantagem, sinalizada por mais da metade dos sujeitos, refere-se a **menor interação e participação nas aulas**. Contudo, alguns sujeitos reconhecem que houve uma **interação apenas online, facilitada pelo Chat e WhatsApp**. O Quadro 3 expõe as categorias que emergiram dos relatos dos participantes quanto as desvantagens do ERE.

**Quadro 3: Desvantagens do ERE na percepção dos participantes da pesquisa: Categorias e principais relatos**

Categorias	Principais relatos
<b>Baixo nível de concentração e de aprendizagem</b>	<p>Eu consigo, assim, ver que eu aprendi, mas <b>se fosse presencial, penso eu que eu teria aprendido mais</b> [...] às vezes, o fato de a pessoa estar na zona de conforto, <b>acaba se distraindo</b> ou olhando alguma coisa na internet ou desligando a câmera. (Relato D1)</p> <p>[...] <b>no ensino presencial eu prestava bem mais atenção do que no ensino remoto</b> [...], porque você em casa ou você estava no trabalho, você estava ali com a aula, conectado naquele momento, mas muitas vezes você estava longe, você não estava prestando atenção, as câmeras desligadas dos colegas, algumas vezes, dos professores. (Relato D2)</p> <p>[...] <b>eu não conseguia me concentrar</b>. (Relato D3)</p> <p>Eu acho que <b>o aprendizado foi menor</b> [...]. Eu acho que <b>a gente dispersa muito mais no ensino remoto</b>. Presencialmente, às vezes a gente está, assim, meio entediada, mas não tem como dispersar tanto quanto no ensino remoto. No ensino remoto, às vezes a gente fica tentado a desligar a câmera, a se deitar, assistir aula</p>

	<p>deitado, assistir aula comendo, fazendo qualquer outra coisa que a gente não faria no ensino presencial. (Relato D4)</p> <p>[...] <b>a dispersão que é grande</b>, por exemplo, quando passa de duas horas de aula, então a pessoa já, eu pelo menos já fico totalmente dispersa, já se torna cansativo nessa modalidade. (Relato D5)</p> <p><b>Em casa a gente tem uma gama de possibilidades de tirar a nossa atenção</b>, desde a um carro passando, até mesmo uma criança, um cachorro, um vizinho fazendo reforma ou coisa do tipo, tudo isso são <b>fatores que podem interferir no processo de aprendizagem durante uma aula</b>, e até mesmo também pra você estudar pra uma prova ou se preparar para uma apresentação. [...] de forma presencial você estando dentro de uma sala de aula, você está isolado desses fatores [...]. (Relato D6)</p> <p>[...] <b>em casa a gente não tem um ambiente propício pra estudar</b>, [...] a nossa casa virou o local de tudo, de trabalho, de estudo, de cuidar da família, de lazer, aí como a concentração em casa fica mais baixo, consequentemente <b>fica mais complicado o processo de aprendizagem</b> [...] Como você vai tá conectado com a internet, a internet consegue te distrair facilmente também, né? [...], aí acaba que <b>a perda de foco é maior</b>. (Relato D7)</p> <p>Eu acho que <b>com relação a concentração é algo que compromete um pouco</b>, porque no momento de aula eu não estaria assistindo a aula com acesso ao celular, de certa forma passar dez, quinze minutos observando uma conversa no WhatsApp, eu não assistiria uma aula tomando café, eu não assistiria uma aula deitada, por exemplo. (Relato D8)</p> <p>[...] <b>a questão da concentração é dividida</b>, o fato de você tá na sala de aula, você tá direcionado só para aquilo, e o fato de você tá em um outro ambiente mais aconchegante, com várias outras fontes de atenção também, você acaba dividindo a atenção. (Relato D13)</p> <p>[...] <b>eu tenho uma dificuldade enorme de concentrar</b>, porque você tá acessando o computador, então assim, a tentação de você querer ver outras coisas, fazer outras coisas, inclusive eu já fiz isso de tá aqui só ouvindo, e não [...] “ah eu não tô entendendo nada do que ele tá falando, então deixa eu fazer outra coisa.” (Relato D16)</p> <p>[...] você não consegue focar, <b>aí o menino chama: “tô com fome!”</b>. [...] isso dificulta bastante, assim, para mim, acho que talvez seja uma das piores coisas do ensino remoto, a <b>dificuldade realmente de focar</b>. (Relato D18)</p> <p>Confesso que o fato de você estar em casa <b>afeta muito essa questão da concentração</b>, porque eu poderia desligar a câmera, o microfone, ir ali na cozinha resolver um negócio, fazer um lanche, tocou a companhia, aí, o esposo perguntou alguma coisa, a mãe falou no WhatsApp, enfim [...]. (Relato D20)</p> <p><b>Ninguém consegue ficar quatro horas vidrado em uma coisa só</b>, então sempre dava vontade de ir ao banheiro, você ia, quando voltava alguém falava um negócio, dava fome, né? [...] tinha muito isso também de comer na aula, de vez em quando dava dor nas costas, desligava a câmera, deitava-se na cama. (Relato D21)</p> <p>[...] eu senti dificuldade porque realmente quando você está em casa, você levanta, vai ali, lava um prato, faz uma refeição [...]. Eu mesmo, várias vezes jantei com a aula do lado rolando e a minha câmera desligada [...], e você tá aqui, de repente vibra seu celular aqui do lado e <b>você se distrai naturalmente</b>. (Relato D22)</p>
Falta de interesse pela	Foi mais assim no final mesmo, <b>tava todo mundo bem esgotado</b> , eu acho que

<p><b>sobrecarga mental</b></p>	<p>também teve um momento que nós tínhamos atividade de manhã, à tarde e a noite, então foi um momento bem tenso e que, de uma forma, refletiu né? <b>A questão do esgotamento refletiu no interesse.</b> (Relato D5)</p> <p>[...] <b>mas tem uma hora que você começa a se cansar</b> [...], então <b>vem à exaustão</b>, sabe? [...] porque além de você ter que ter o compromisso com as aulas, com as coisas acadêmicas, né, as aulas e tudo, você tinha que <b>lidar com o mundo externo que tava papocando</b>. [...], mas quando você vai vendo “fulano morreu, sicrano tá internado” [...] (Relato D12)</p> <p><b>Eu senti uma redução, sim, do aproveitamento enquanto aluno. E talvez pela junção de todos os fatores</b> já citados aí, interesse, <b>cansaço físico, mental, pressão psicológica</b>, familiar, e aí vai tudo junto e acaba contribuindo para o meu, para a minha redução do aproveitamento. (Relato D13)</p> <p>[...] <b>senti uma falta de interesse</b>, assim, gradual [...], <b>acho que foi uma junção de tudo, assim, o cansaço psicológico desse processo</b>, [...] eu acho só que esse modelo remoto, ele só não ajudou, ele acabou, assim, influenciando pra que houvesse um desinteresse maior. (Relato D15)</p> <p><b>O interesse, a motivação, tem essa oscilação</b>, [...], nesse contexto de pandemia, não tem só essa questão de infraestrutura, não tem só essa questão física, <b>vai muito para o psicológico também</b>, sabe? [...] você tá preso dentro de casa, não pode sair, foco só naquilo, e tem questões pessoais que ocorrem também, né? <b>Muitas coisas negativas acontecendo no mundo</b>, próximo a você, na sua família, com seus amigos. (Relato D20)</p>
<p><b>Oscilação na produtividade</b></p>	<p>[...] você <b>vê sua produtividade caindo</b> e você não conseguir render aquilo que você gostaria de render, tipo, atinge até o ego do aluno, sabe, então eu tô meio que nesse balanço assim. (Relato D6)</p> <p><b>De uma forma geral meu desempenho, eu acredito que oscilou bastante.</b> [...] mas eu tento planejar, tento me organizar pra fazer as coisas, mas às vezes eu vou muito pelo feeling, né, desse dia. [...] Então nos dias que eu tô bem eu faço tudo que eu puder, mas no dia que eu estou mal, eu não me esforço porque eu sei que o meu comportamento é esse. (Relato D9)</p> <p>[...] são dias e dias, tem uns dias que está tudo ótimo, graças a Deus, está tudo certo, mas tem dias que não adianta forçar também que não vai acontecer, não vai rolar, <b>meio que oscila muito</b>, e depende do dia, de como a gente acorda, das coisas que aconteceram a nossa volta. (Relato D10)</p> <p>[...] <b>oscilou muito</b>, tinha dias que eu tava mega produtiva, mas tinha dias que por mais que eu tivesse planejado [...], chegava no dia, e eu não, não conseguia fazer nem metade do que eu tinha planejado. (Relato D11)</p> <p>[...] <b>é de dia pra dia</b>, tem dias que eu acordava e era altamente produtivo [...], tinha dias que tava mais ou menos, tinha dias que tava ruim, tinha dias que tava muito, muito bom, variou bastante. (Relato D12)</p>
<p><b>Menor interação e participação nas aulas</b></p>	<p><b>Então eu acho que houve uma limitação na interação</b>, [...] inibia as falas em alguns momentos. Em termos de interação acredito que tenha ficado bem limitado, bem restrito. [...] Eu acho que a gente perde um pouco com isso [...]. (Relato D3)</p> <p>[...] <b>a relação online, ela é uma relação mais fria</b> [...] não tem, assim, uma relação mesmo, de vivência, digamos assim, que teríamos de repente na sala de aula. [...] o contato mesmo ao vivo e em cores a gente só tem na aula, no momento da aula, mas após a aula terminar, a gente só entra em contato pra tirar uma dúvida. [...] Às vezes surge uma dúvida, mas você fica um pouco constrangido de interromper o professor, e quando você vai tentar fazer a pergunta, já está em outro assunto, então acaba que até o ritmo da discussão</p>

	<p>diminuiu também, né? [...] é uma relação mais fria, digamos assim, pela questão da não calorosidade, de a gente não se ver, de não conversar, de não interagir, às vezes de não ter, talvez, um intervalo, então isso acaba também de a gente interagir um pouco menos. (Relato D5)</p> <p><b>Em relação à participação na sala de aula, diminuiu bastante</b>, e eu acho que a questão da câmera desligada também acaba contribuindo para isso. (Relato D10)</p> <p><b>Mas no presencial, às vezes, há interação em sala, nós com os colegas íamos conversando [...]. Aqui não! A aprendizagem naturalmente reduz.</b> [...] porque, por exemplo, às vezes você tem uma dúvida e você tá na sala, eu tô sentado do lado de algum dos meninos, e eu sentado dizia: “não entendi isso!”, e alguém já me explicava, isso a gente não tem tanto isso no modo online. (Relato D14)</p> <p>[...] a <b>interação</b> que a gente tem com os professores, pelo menos nas cadeiras que eu pago, <b>é algo meio que impositivo mesmo, não é algo natural</b>, é algo que eu tenho a obrigação de participar, que eu tenho a obrigação de falar e aí eu falo, mas não é algo que parte de mim. (Relato D18)</p>
<p><b>Interação apenas online, facilitada pelo Chat e WhatsApp</b></p>	<p>[...] Você tem aí a ferramenta do <b>Chat</b>, que você está trocando informação, você tem o <b>WhatsApp</b>. (Relato D1)</p> <p>[...] durante a aula a gente não conversaria entre si na aula presencial, e na aula remota a gente conversava entre si, <b>conversava no Chat</b>, conversava no <b>WhatsApp</b>, [...]. Eu acho que foi interessante o fato da gente ter o <b>Chat</b>, né? Assim, da gente soltar nossos comentários, deixar nossas perguntas, nossas observações no Chat. (Relato D4)</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

A categoria **baixo nível de concentração e aprendizagem** emerge principalmente devido ao ambiente de estudo não ser apropriado, com elementos que podem causar distração, como barulhos externos, por exemplo; além disto, os discentes tendem a se distrair por terem acesso à internet, podendo acessar outros conteúdos enquanto assistem às aulas e até mesmo ao *WhatsApp*; e ainda, realizar outras atividades durante as aulas. Soma-se a isso, o cansaço decorrente do processo de ensino, que requer horas seguidas de frente ao computador, fazendo com que os discentes sintam-se mais dispersos. Esses resultados corroboram com os achados de Arifiati *et al.* (2020), Algurshi (2020), Shim & Lee (2020), Vintere *et al.* (2021), Ghasem e Ghannam (2021) e Maqableh e Alia (2021), de que os alunos apresentaram baixa concentração durante as aulas *online*.

Na categoria **falta de interesse pela sobrecarga mental** identifica-se que o cansaço físico em detrimento do excesso de atividades, principalmente no final do semestre, refletiu no interesse dos discentes. Além disto, os discentes precisaram lidar com o momento de pandemia, o que levou a um esgotamento emocional, tanto pelas informações sobre mortes quanto pelo isolamento social, fatores que também interferiram nos seus níveis de interesse.

Já na categoria **oscilação na produtividade**, observa-se que o rendimento caiu expressivamente e o desempenho oscilou bastante, principalmente pelo fato de os discentes não conseguirem se planejarem para realizar suas atividades. Assim, essa produtividade passou a depender do dia; portanto, havia dias em que rendimento era maior que em outros. Ademais, o nível de estresse decorrente do ERE também interferiu na produtividade. Esses resultados confirmam os encontrados no estudo de Maqableh e Alia (2021), no qual os discentes também apresentaram problemas psicológicos e de gestão de tempo, que interferiram na sua satisfação com o ERE, impactando na aprendizagem online.

Na categoria **menor interação e participação nas aulas**, constata-se que a interação caiu bastante devido a não obrigatoriedade de ligar a câmera e o microfone durante a aula.

Ademais, a ausência de contato físico também tornou as relações mais frias e o processo de ensino mais engessado, diminuindo a proximidade entre professor e aluno; o que interferiu no momento de tirar dúvidas sobre o conteúdo, pois os discentes não se sentiam confortáveis para interromper o professor durante a aula. De modo semelhante, os discentes relatam que no ERE não existem momentos de interação entre os alunos durante os intervalos das aulas e que essa interação ocorria mais durante os trabalhos em equipe; e, ainda, quando ocorria interação não era algo natural, mas sim, estimulado pelo professor. Estes resultados corroboram com os achados por Baber (2020) e Algurshi (2020), que verificaram que a interação em sala de aula influencia a satisfação do aluno e o seu aprendizado.

Na categoria **interação apenas online, facilitada pelo Chat e WhatsApp** retrata-se que a interação entre alunos ocorria mais por esses canais de comunicação. Estes resultados vão ao encontro dos encontrados nos estudos de Shim e Lee (2020) e Fatonia *et al.* (2020), que identificaram que o Chat e as demais plataformas digitais, possibilitavam que os discentes interagissem mais uns com os outros, podendo ficar mais à vontade para compartilhar informações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da pesquisa revelam a dualidade nas percepções discentes atreladas ao ERE. Tendo em vista que os relatos dos participantes denotam elementos positivos e negativos.

Quanto aos elementos positivos, denominados de vantagens, observa-se que os discentes acreditam que o ERE tem proporcionado a quebra de fronteiras geográficas, possibilitando a expansão do ensino, além de gerar algumas comodidades derivadas da ausência do deslocamento, gerando ganho de tempo e economia de custos. Além de ter a possibilidade de rever as aulas, considerando-se a opção de gravação dos encontros síncronos.

Em contraponto, os dados também revelam elementos negativos, ou desvantagens, associados ao fato de os discentes confessarem terem apresentado baixo nível de concentração e de absorção ao conteúdo, prejudicando a aprendizagem. Além disso, tem-se o quesito das limitações que se associam a falta de interação durante as aulas.

Essa pesquisa gera arcabouço teórico-prático que poderá servir como auxílio para as IES e docentes a identificarem as dificuldades e potencialidades vivenciadas pelos discentes durante esse processo e, com base nisso, criar estratégias para melhorar o resultado da aprendizagem do aluno e elevar a qualidade do ensino nesse modal, levando-se em consideração a tendência debatida para adoção do ensino híbrido nas instituições.

Como limitação, pode-se elencar o recorte temporal e transversal da pesquisa, impossibilitando a generalização dos resultados. Pelo exposto, sugere-se a exploração da temática com alunos de Pós-Graduação em nível de doutorado, a fim de investigar se há convergência e/ou divergência de relatos, assim como, também se faz importante investigar a percepção dos docentes acerca desse modal remoto. Ademais, pesquisas de cunho positivistas podem ser realizadas, a fim de fomentar a generalização dos dados.

## REFERÊNCIAS

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. Doi: <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.%202020261309>

Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 21(5), 471-478. Doi: <http://org.doi/10.1108/ILS-04-2020-0100>

- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25. Doi: <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Alqurshi, A. (2020). Investigating the impact of COVID-19 lockdown on pharmaceutical education in Saudi Arabia—A call for a remote teaching contingency strategy. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 28(9), 1075-1083. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2020.07.008>
- Al-Taweel, D., Al-Haqan, A., Bajis, D., Al-Bader, J., Al-Taweel, A. M., Al-Awadhi, A., & Al-Awadhi, F. (2020). Multidisciplinary academic perspectives during the COVID-19 pandemic. *The International Journal of Health Planning and Management*, 35(6), 1295-1301. Doi: <https://doi.org/10.1002/hpm.3032>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. Doi: <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Alvarez, Jr, A. V. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153.
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(3), 285-292. Doi: <http://doi.org/10.20448/journal.509.2020.73.285.292>
- Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Woźakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7). Doi: <http://doi.org/10.1097/MD.00000000000024821>
- Bal, I. A., Arslan, O., Budhrani, K., Mao, Z., Novak, K., & Muljana, P. S. (2020). The balance of roles: Graduate student perspectives during the COVID-19 pandemic. *TechTrends*, 64(6), 796-798. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00534-z>
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70.
- Bdair, I. A. (2021). Nursing students' and faculty members' perspectives about online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing*. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.02.008>
- Brasil (2020a). Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF. Recuperado em 12 de abril de 2021, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>
- Brasil (2020b). Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Recuperado em 22 de julho de 2021, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-5. Doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

- Calderón, A., Scanlon, D., MacPhail, A., & Moody, B. (2020). An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823961>
- Carneiro, L. 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), 1-18, 2020. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>
- Castañón, M. A. A. (2020). Percepción de la educación a distancia de estudiantes de la Licenciatura de Administración y Gestión de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, a raíz de la contingencia sanitaria por la Pandemia de COVID 19. In: Cerda, G. C. P, Guzmán, J. C. N., Méndez, L. A. O., & Velázquez, B. O. R. (Org). *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa-: Escolhendo entre Cinco Abordagens*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Christian, D. D., McCarty, D. L., & Brown, C. L. (2020). Experiential education during the COVID-19 pandemic: A reflective process. *Journal of Constructivist Psychology*, 34(3),1-14. Doi: <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1813666>
- Crick, T., Knight, C., Watermeyer, R., & Goodall, J. (2020, September). The impact of COVID-19 and “Emergency Remote Teaching” on the UK computer science education community. In *United Kingdom & Ireland Computing Education Research conference*. (pp. 31-37). Doi: <https://doi.org/10.1145/3416465.3416472>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2017). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Dost, S., Hossain, A., Shehab, M., Abdelwahed, A., & Al-Nusair, L. (2020). Perceptions of medical students towards online teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students. *BMJ open*, 10(11), e042378. Doi: <http://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-042378>
- Fatonia, N. A., Nurkhayatic, E., Nurdiawatid, E., Fidziahe, G. P., Adhag, S., Irawanh, A. P., ... & Azizik, E. (2020). University students online learning system during Covid-19 pandemic: Advantages, constraints and solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 570-576.
- Flores, M. A, & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. Doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Ghasem, N., & Ghannam, M. (2021). Challenges, benefits & drawbacks of chemical engineering on-line teaching during Covid-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 36, 107-114. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.04.002>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.

- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., & Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304. Doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10110304>
- Godoy, A. S. (2007). Estudo de caso qualitativo. In Godol, C. K., Bandeira-de-Melo, R., & Silva, A. B. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Gusso, H., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sah, F. T., de Luca, G. G., Henklain, M., ... & Gonçalves, V. M. (2020). Higher Education in the Times of Pandemic: university management guidelines. *Educação e Sociedade*, 4, 1-27. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27(1), 1-9.
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and youth services review*, 119, 105699. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Maqableh, M., & Alia, M. (2021). Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 pandemic: The online learning experience and students' satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 128, 106160. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106160>
- Mendes, A. M. (Org.). (2007). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 1-11. Doi: <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Morin, E. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Muñoz, D. J. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(3), 387-404. Doi: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>

- Niebuhr, V., Niebuhr, B., Trumble, J., & Urbani, M. J. (2014). Online faculty development for creating E-learning materials. *Education for health*, 27(3), 255. Doi: <http://org.doi/10.4103/1357-6283.152186>
- Pérez-López, E., Atochero, A. V., & Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. Doi: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. Doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Rigo, D. Y. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22, 143-161. Doi: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- Santo, E. E., & Trindade, S. D. (2020). Educação a Distância e Educação Remota Emergencial: convergências e divergências. In Machado, D. P (Org). *Educação em tempos de COVID-19: reflexões e narrativas de pais e professores*. Curitiba: Editora Dialética e Realidade.
- Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and youth services review*, 119, 105578. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>
- Subedi, S., Nayaju, S., Subedi, S., Shah, S. K., & Shah, J. M. (2020). Impact of E-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal. *International Journal of Science & Healthcare Research*, 5(3), 68-76.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Education in times of pandemic: Reflections of students and teachers on virtual university education in Spain, Italy, and Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-21. Doi: <http://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Toquero, C. M. Experimento de educación remota de emergencia en medio de la pandemia de COVID-19 en instituciones de aprendizaje en Filipinas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15,162-176 Doi: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>
- Tsai, C. H., Rodriguez, G. R., Li, N., Robert, J., Serpi, A., & Carroll, J. M. (2020). Experiencing the Transition to Remote Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic. *Interaction Design and Architecture (s)*, (46), 70-87.
- Vintere, A., Aruvee, E., & Rimkuvieni, D. (2021). Challenges and benefits of remote learning in context of competence development of engineering students during covid-19 pandemic. *Engineering for rural development*, 9, 10, 1663-1671. Doi: [10.22616/ERDev.2021.20.TF360](https://doi.org/10.22616/ERDev.2021.20.TF360)
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.