

Pela emergência de novos modos de conduzir a docência: um estudo a partir do ERE

  **Rodrigo Foresta Wolffenbüttel**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
rodrigo.foresta@ufrgs.br

  **Silvia de Oliveira Kist**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
silvia.kist@ufrgs.br

  **Silvane Gema Mocellin Petrini**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
silvane.petrini@sead.ufrgs.br

  **Laura Wunsch**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
laura.wunsch@sead.ufrgs.br

Resumo: O artigo apresenta e discute desafios e impactos da experiência da educação mediada pelas tecnologias durante o ERE na UFRGS. Com base em estatística descritiva e análise de conteúdo, constatou-se tanto a potência, expressa pela adoção de métodos e estratégias pedagógicas, criando o contexto para novos modos de exercer a docência suportada pelas tecnologias digitais, quanto as limitações da EaD, acentuadas pelo contexto emergencial, tais como o aumento da carga de estudos e a redução do engajamento dos estudantes.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ensino Remoto Emergencial; Educação Mediada pelas Tecnologias.

New ways of conducting teaching: a study based on Emergency Remote Teaching

Abstract: The article presents and discusses the challenges and impacts of the experience of technology-mediated education during the ERE at UFRGS. Based on descriptive statistics and content analysis, it was possible to observe both the power of the experience, expressed by the adoption of new pedagogical methods and strategies, creating the context for new ways of teaching enhanced by digital technologies, and the limitations, accentuated by the emergency context, such as the increase in the study load and the reduction in student engagement.

Keywords: Distance Education; Emergency Remote Teaching; Technology-mediated education

Por el surgimiento de nuevas formas de conducir la docencia: un estudio basado en la Enseñanza Remota de Emergencia

Resumen: El artículo presenta y discute desafíos e impactos de la experiencia de educación mediada por tecnología durante el ERE en la UFRGS. A partir de estadísticas descriptivas y análisis de contenido, se notaron tanto el poder, expresado por la adopción de métodos y estrategias pedagógicos, creando el contexto para nuevas formas de enseñanza apoyadas en tecnologías digitales, como las limitaciones de la educación a distancia, acentuadas por el contexto de emergencia, como el aumento de la carga de estudio. y reducción de la participación de los estudiantes.

Palabras clave: Educación a distancia; Enseñanza Remota de Emergencia; Educación mediada por tecnología

Recebido em: 26/06/2024

Aceito em: 05/08/2024

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), assim como outras instituições públicas de Ensino Superior brasileiras, enfrentou desafios para organizar alternativas ao ensino presencial devido às restrições sanitárias impostas pela Pandemia de Covid-19. Para dar continuidade às atividades acadêmicas, em 27 de julho de 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) instituiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com regramento diferenciado para o período pandêmico. Diante desse cenário, “as aulas remotas e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) ficaram em evidência como a única forma de cumprimento do protocolo de distanciamento imposto pela Pandemia de Covid-19 às instituições de ensino e escolas de todo o país” (Martins *et al.*, 2022, p. 97). As aulas passaram a ser realizadas por meio da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na Instituição, tais como o Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional (AVA) e ferramentas de webconferência.

O ERE se estendeu até junho de 2022, tendo sido marcado por uma série de dificuldades, haja visto que, para parte expressiva da comunidade acadêmica, a primeira experiência com práticas e ferramentas de educação mediadas por tecnologia ocorreu durante o período do ERE. Embora essa experiência tenha suscitado diversos desafios, ela também contribuiu para a emergência de novas tendências e possibilidades para a Educação Superior.

Nesse aspecto, estudos pretéritos (Kist *et al.*, 2024b, p. 139) sobre o processo de implementação do ERE na UFRGS mostram que:

Apesar dos desafios enfrentados pela Instituição para a implementação e continuidade das atividades acadêmicas a serem desenvolvidas de forma remota, alguns avanços relacionados à EaD e ao uso das TICs foram identificados: os recursos educacionais digitais, anteriormente disponibilizados de forma mais restrita aos cursos EaD, foram amplamente difundidos entre docentes e discentes, assim como ferramentas técnicas relacionadas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); as webconferências foram aprimoradas e ampliadas pelos setores responsáveis na Universidade. Da mesma forma, as aulas síncronas, realizadas por meio de sistemas de webconferência, foram amplamente adotadas, mostrando-se muito efetivas em vários contextos. As videoaulas, que tradicionalmente compõem o material didático dos cursos a distância, apresentaram-se como um potencial pedagógico relevante para o apoio aos estudantes na apropriação dos conteúdos. A adoção de métodos e práticas pedagógicas flexíveis, alternando atividades em diferentes tempos e espaços, também foram aspectos muito presentes no ERE, sendo que o ensino mediado por tecnologias vem se destacando como uma tendência passível de ser incorporada ao contexto do retorno às aulas presenciais.

Nessa mesma linha, Schwetz *et al.* (2021) sinalizam que parte do sucesso dessa implementação decorreu do desenvolvimento prévio de tecnologias digitais voltadas à EaD e à existência de uma estrutura organizacional para a gestão acadêmica da EaD, o que possibilitou uma resposta institucional qualificada, apesar das dificuldades inerentes à situação. Em outros contextos, porém, ressaltam-se desafios vivenciados no ERE, como as dificuldades no uso tecnologias por parte dos docentes (Morais, M.; Morais F.; Gonçalves, 2023; Barreto; Rocha, 2020) e os déficits no processo de ensino-aprendizagem associados à ausência de socialização e interação no ambiente presencial (Rondini; Pedro; Duarte, 2020).

Frente à necessidade de compreender e sistematizar os legados decorrentes da experiência do ERE na universidade, a coordenação Acadêmica da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS (SEAD/UFRGS) conduziu a pesquisa intitulada “Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido: desafios e tendências” (Kist *et al.*, 2024b), cujo presente artigo é um recorte dessa investigação. Por meio deste estudo, almeja-se apresentar e discutir os principais desdobramentos constatados na pesquisa: os desafios que são pontos de atenção na modalidade de Educação a Distância (EaD) e os impactos emergentes da experiência da educação mediada pelas tecnologias, especialmente aqueles que se referem à docência no contexto digital. Destacam-se dentre os desafios questões que se vinculam: ao engajamento dos estudantes; à comunicação e interação entre docentes e discentes; à gestão do tempo/espço no ambiente de estudo. No que concerne aos impactos decorrentes da experiência da educação mediada por tecnologias, identificam-se questões que abarcam as possibilidades ensejadas pela flexibilidade da modalidade e novos modos de conduzir a docência, sobretudo, quanto aos aspectos metodológicos e tecnológicos.

2 METODOLOGIA

Considerando o objetivo de apresentar e discutir os principais desafios e impactos decorrentes da experiência da educação mediada pelas tecnologias durante o Ensino Remoto Emergencial na UFRGS, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados três questionários enviados por e-mail aos docentes, discentes de Graduação e de Pós-Graduação ativos na UFRGS, em fevereiro de 2023. A amostra foi construída com base na participação voluntária (não probabilística) dos respondentes. No Quadro 1 consta a amostra de quem participou da pesquisa e seu percentual correspondente à

população da Universidade.

Quadro 1 – População e amostra do estudo

Perfil	População	Amostra	
		n	%
Docentes	2995	557	19%
Discentes Graduação	32065	1536	5%
Discentes Pós-Graduação	9841	440	4%

Fonte: Adaptado pelos autores de Kist *et al.* (2024a).

Os questionários foram elaborados de forma a buscar captar tanto as “Limitações do Modelo de Ensino”, quanto os “Impactos da Experiência”, por meio de questões abertas e fechadas (múltipla escolha). As abordagens que sustentaram a investigação compreenderam perspectivas quantitativas e qualitativas.

A análise dos dados quantitativos foi realizada com o apoio de estatística descritiva. Isto é, com base nos dados coletados nos questionários, efetuou-se um levantamento (distribuição de frequência) sobre os limites e impactos do ERE na percepção dos docentes e discentes ativos da UFRGS. As respostas das questões de múltipla escolha foram estruturadas na forma de Escalas do Tipo Likert, ou Item de Likert, isto é, como questões individuais sobre determinada sentença, ante a qual se solicita ao respondente que externar sua percepção, escolhendo um dos cinco pontos de uma escala de concordância (Antoniali, F.; Antoniali, L.; Antoniali, R., 2017).

Para a sistematização qualitativa dos dados coletados, contou-se com o apoio do Software Nvivo, e realizou-se uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2011). Ou seja, foram categorizadas as respostas às questões abertas, em seis categorias temáticas (Apoio ao Docente; Didático-Pedagógicos; Infraestrutura; Modalidade; Particularidade da Modalidade EaD: Saúde) que abarcaram ao todo 38 subcategorias, organizadas em duas dimensões: desafios e impactos, a fim de qualificar os resultados apresentados na distribuição de frequência, as quais serão abordadas a seguir.

3 DESAFIOS E DIFICULDADES

O Decreto 9.057/2017, ao regulamentar o Art. 80 da Lei n.º 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conceitua a Educação a Distância como modalidade educacional “[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...] e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (Brasil, 2017a, grifos nossos). Estar em lugares e em tempos diversos perpassados por atividades educativas tem sido uma característica marcante da EaD.

No período do ERE, essa diversidade de lugares e tempos foi acompanhada por uma situação de pandemia e de isolamento social que envolveu uma série de fatores agravantes às práticas pedagógicas. Diante desse cenário, os desafios e os problemas didáticos se sobrepuseram e se confundiram com os problemas de ordem social (Barbosa; Garcia; Frota, 2021). Porém, ao analisar as limitações relacionadas à educação mediada por tecnologias no período, com base nas respostas dos questionários, destacaram-se os seguintes aspectos: diminuição do engajamento dos estudantes e da participação nas aulas, aumento da carga horária docente, aumento de tempo dedicado aos estudos (discentes), prejuízo na aprendizagem, dificuldade de comunicação e interação, dificuldade de organização, prejuízo na avaliação da aprendizagem. Alguns desses aspectos foram indicados pelos docentes, discentes de Graduação e de Pós-Graduação havendo consenso quanto ao aspecto aumento de carga de trabalho docente e aumento de tempo dedicado aos estudos - discentes de Graduação e de Pós-Graduação, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Aumento de carga de trabalho/estudo

Perfil	Questão	Concordo	NCD ¹	Discordo
Docentes	Tive um aumento da minha carga de trabalho.	80,07%	7,54%	11,31%
Discentes Graduação	Tive aumento do tempo dedicado aos estudos e à realização das atividades das disciplinas.	60,09%	9,57%	29,23%
Discentes Pós-Graduação		55,23%	11,82%	27,05%

Fonte: Adaptado pelos autores de Kist *et al.* (2024b).

O aumento da carga horária docente diz respeito às adaptações necessárias para as aulas virtuais, à elaboração de materiais necessários às práticas de ensino, bem como à necessidade de aprender a utilizar os recursos tecnológicos. Em respostas às questões abertas, os docentes sinalizaram: “Fiz inúmeros cursos para aprender a manejar sistemas de ensino virtual, gastei horas escolhendo materiais livres de direito autoral que fossem de boa qualidade e fidedignos [...]” (Docente ID 49)²; “Eu como professora tive que pesquisar muito para viabilizar minhas aulas na plataforma online e não apenas transformar aulas teóricas dialogadas em aulas prioritariamente expositivas” (Docente ID 148).

Depreende-se que o aumento de tempo dedicado aos estudos decorreu, também, da sobrecarga de atividades acadêmicas “Percebi um aumento significativo de trabalhos como forma de compensação de falta de dinâmica de aula ou fixação de conteúdo” (Discente Graduação ID 1167); “Muitos professores aumentaram a quantidade de trabalhos, mesmo diminuindo as aulas e a eficácia da aprendizagem” (Discente Graduação ID 38);

Discentes de Pós-Graduação identificaram “[...] aumento significativo de demandas [...] precisava dedicar muito mais tempo aos estudos para cumprir as tarefas das disciplinas do que no período presencial” (Discente Pós-Graduação ID 455) e “Um cansaço gerado pela enorme exposição

1 Não Concordo Nem Discordo

2 Uma vez que os questionários preservaram o anonimato dos respondentes, estes foram identificados apenas pelo seu papel institucional e o número do ID.

às telas, pois muitas atividades, como aulas e reuniões ultrapassaram o tempo acordado. Isso já acontecia no presencial, é claro, mas não pode ser comparado ao cansaço das telas e a sensação de estar só, isolado” (Discente Pós-Graduação ID 428).

De forma correlata, a organização e gestão do tempo também foram referenciadas pelos discentes de Graduação (57,5%) e de Pós-Graduação (47,5%). Argumentaram, por meio de respostas às questões abertas, sobre a dificuldade de organização em virtude do excesso de atividades acadêmicas e dificuldade de realizar a gestão do tempo e do espaço: “[...] a pior coisa de todas é, certamente, se organizar [...] Em casa, tudo se mistura: faculdade também é hora de lavar louça, também é hora de fazer comida, lavar o chão” (Discente Pós-Graduação ID 150).

Conforme o Quadro 3, houve consenso entre os docentes (82,4%) e discentes de Graduação (54,7%) sobre a diminuição do engajamento. Os docentes indicaram que as diretrizes do ERE como a “[...] combinação entre exclusão de matrícula irrestrita e congelamento do ordenamento geraram uma sensação de ‘consequência zero’ em grande parte dos alunos, estimulando-os a assumir compromissos muito acima do que seria razoável” (Docente ID 99). Os discentes de Graduação validaram a percepção dos docentes, indicando alguns fatores que contribuíram para a falta de engajamento: dificuldade de estabelecer comunicação com o professor, falta de um ambiente adequado para estudo, dificuldade de fazer a gestão do tempo; metodologias adotadas pelos docentes as quais expressam “[...] falta de preparação dos professores para realizarem uma proposta de aula nesta realidade, sem perceberem que esta novidade é distinta, no aspecto didático, de uma aula ministrada de forma presencial” (Discente Graduação ID 1947).

Quadro 3 – Engajamento

Perfil	Questão	Concordo	NCD	Discordo
Docentes	Senti que houve menos engajamento e participação dos estudantes na aula, se comparado ao presencial	82,41%	4,13%	12,21%

Discentes Graduação	Tive menos engajamento e participação nas aulas, se comparado às aulas presenciais.	54,69%	9,18%	39,90%
Discentes Pós-Graduação		46,59%	7,73%	40,68%

Fonte: Adaptado pelos autores de Kist *et al.* (2024a).

Parte dos docentes (50,9%) concordou que houve dificuldade para estabelecer comunicação com os estudantes. Considerando as respostas das questões abertas, observa-se que alguns fatores possam ter contribuído nessa perspectiva, como: os estudantes não abriam suas câmeras, não participavam dos encontros síncronos e muitos deles “[...] não se sentiam à vontade para compartilhar suas dúvidas” (Docente ID 97). Ademais, “[...] a dispensa de presença e a possibilidade de cancelamento ao final do semestre foram paternalismo que prejudicaram a dinâmica das aulas e aumentaram o descompromisso com as aulas” (Docente ID 177).

Discentes de Graduação (42,8%) afirmaram que tiveram dificuldades para estabelecer comunicação com o professor e 41,4% negaram tal afirmativa. Dentre as possíveis causas, com base nas respostas das questões abertas, citam-se: a resistência docente em trabalhar com o ensino mediado por tecnologia, o que dificultou a comunicação dos estudantes com os professores tendo em vista que “O período ERE foi um desperdício de tempo, muitos professores sequer deram aula, alguns poucos se dedicaram a auxiliar os alunos [...] dificuldade de comunicação, tirar dúvidas e fazer perguntas inclusive em chamadas em tempo real [...]” (Discente Graduação ID 130).

Outra dimensão relacionada à comunicação e interação se refere aos vínculos estabelecidos entre os estudantes, sendo que 68,1% dos estudantes de Graduação e 69,1% de Pós-Graduação identificaram que diminuiu a comunicação e a interação com colegas, gerando sentimento de isolamento, destacando que “[...] a convivência e a interação com a comunidade e os espaços acadêmicos fizeram muita falta” (Discente Graduação ID 211) e “[...] a falta de interação presencial com os colegas e professores atrapalha o sentimento de pertencimento ao curso [...]” (Discente Pós-Graduação ID 360).

Tal como pontuado por Rondini, Pedro e Duarte (2020), parte expressiva dos docentes (72,7%) sinalizou que houve prejuízo na aprendizagem dos estudantes em decorrência da prática de ensino

mediada por tecnologia, pois, “[...] as disciplinas oferecidas com o modelo de ensino adotado no ERE deixaram sérias lacunas no aprendizado” (Docente ID 430). Tal questão pode corresponder à necessidade de aulas presenciais em virtude de disciplinas de ordem prática, bem como ao fato de os estudantes não terem desenvolvido habilidades importantes para o ensino mediado por tecnologias, como organização e gestão do tempo, pois “ficou muito mais difícil definir qual era o momento de estudo e qual era o momento de lazer uma vez que ambos aconteciam no mesmo local físico [...] havia a sensação de ter que estudar constantemente” (Discente Graduação ID 419).

Os estudantes da Graduação (54,8%) identificaram que o ensino mediado por tecnologias não contemplou de forma satisfatória o aproveitamento que tinham no ensino presencial, sinalizando, que “[...] tiveram algumas disciplinas em que eu senti que minha aprendizagem foi prejudicada pelo ERE. Eu corriji elas no meu estágio obrigatório, com experiência prática” (Discente Graduação ID 1412).

Observa-se que, para os estudantes de Pós-Graduação, a questão relacionada à percepção sobre a redução do aproveitamento em decorrência do ensino mediado por tecnologias apresentou um pequeno percentual de diferença entre os estudantes que concordaram (44,5%) e os que discordaram (43,18%). Dentre os elementos que denotam a concordância dos estudantes sobre essa questão, destaca-se “[...] dificuldade de traçar associações entre a tese em andamento e todas as outras atividades, como disciplinas. Atividades extras (palestras, workshops etc.) em abundância, mas com pouco aproveitamento [...]” (Discente Pós-Graduação ID 1499).

A avaliação, para os docentes (69,1%), também foi uma limitação do modelo de ensino mediado por tecnologia. Os professores relataram que “[...] os estudantes no ERE não tiveram que estudar e não foram avaliados. O processo foi um desastre do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem. O ERE foi um completo fracasso e a prova de que não se faz ensino sem instrumentos de avaliação” (Docente ID 301); “[...] a forma de avaliação dos alunos foi muito ineficiente e não revelou o real aprendizado” (Docente ID 372) de modo que “[...] os alunos acabavam copiando a avaliação um dos outros [...]” (Docente ID 390).

Diferentemente dos docentes, estudantes de Graduação (47,9%) e de Pós-Graduação (60,9%) discordaram de que as atividades avaliativas foram menos eficazes se comparadas às avaliações presenciais. Discentes de Graduação destacaram que “Os parâmetros de avaliação on-line se mantiveram os mesmos do presencial, ainda que em contextos completamente diferentes” (Discente de Graduação ID 38) e “As avaliações passaram a ‘avaliar’ o

esforço do aluno em responder os questionamentos e exigências da atividade [...] diferente de anteriormente, onde a avaliação verificava o conteúdo decorado” (Discente de Graduação ID 622). Também, discentes de Pós-Graduação pontuam:

Foi durante o ERE que eu tive o maior rendimento de estudo de toda a faculdade. Eu morava em outra cidade e precisava caminhar 20 minutos até o trem e depois pagar um ônibus para chegar até a universidade [...] a rotina de ir até a faculdade para ter aulas era extremamente desgastante e isso prejudicava ativamente o meu desempenho (Discente Pós-Graduação ID 55).

Considerando as limitações relacionadas à educação mediada por tecnologias identificadas na pesquisa e destacadas acima, observa-se que muitos desses aspectos não se configuram como desafios concernentes apenas à EaD, haja visto que permeiam qualquer modalidade de ensino. Em vista disso, pretende-se discutir, de uma forma mais ampla, os desafios inerentes à educação mediada por tecnologia que compreendem, sobretudo, os modos de conduzir a docência por meio da utilização de recursos tecnológicos, considerando a flexibilidade pedagógica.

Para Mill (2015, p. 413) a “flexibilidade no âmbito da EaD [...] possibilita formas de organização pedagógica mais dinâmicas e maleáveis do que a educação tradicional”. O autor destaca que a principal diferença entre as modalidades presencial e a distância “centra-se nessa maior ou menor flexibilidade dos lugares, horários e formas de estudos” (Mill, 2015, p. 413). A partir dessa premissa, o pesquisador apresenta três perspectivas que compõem a flexibilidade - espaços, tempos e organização curricular - sendo que introduz o conceito de flexibilidade pedagógica para discutir que essa flexibilidade está

[...] diretamente relacionada às potencialidades dessa modalidade atender, de modo diverso e múltiplo, a estudantes situados em lugares distantes dos grandes centros de formação acadêmica e impossibilitados de frequentar as aulas em momentos definidos pela academia, ou seja, a flexibilidade pedagógica representa grandes desafios aos educadores para pensar em propostas de ensino-aprendizagem com momentos e lugares mais adequados aos estudantes que terão maior liberdade para realizar as atividades em termos de quando, como e onde estudar (Mill, 2015, p. 416).

Se, por um lado há um desafio posto aos docentes - exercer a docência considerando a flexibilidade pedagógica - por outro, também há impasses relativos aos discentes, tais como realizar algo que parece tão simples - exercer a “liberdade para realizar as atividades em termos de quando, como e onde estudar” (Mill, 2015, p. 416). Os estudos de

Carneiro (2013, p. 55) discorrem sobre a flexibilidade do tempo, destacando que muitas vezes tem sido compreendida de forma errônea com “participo quando puder” ou “estudo quando sobrar tempo”.

Observou-se por meio da pesquisa realizada que muitos professores tiveram dificuldade em exercer a docência considerando a flexibilidade pedagógica, tendo em vista que foi recorrente encontrar nas respostas às questões abertas aspectos relacionados à referida flexibilidade, conforme visualiza-se nos excertos a seguir.

[...] ainda não consegui me ajustar para reduzir minhas aulas ao tempo curto que cabe em um mundo virtual (Docente ID 49).

O horário e duração das aulas era muito irregular: alguns professores davam aula síncrona apenas uma ou duas vezes por mês, prejudicando nosso aprendizado, enquanto outros faziam toda semana aulas de 4h de duração, que eram impossíveis de manter a atenção. (Discente Graduação ID 716).

Carga excessiva de atividades pós-aula quando comparado ao ensino presencial dificultando a manutenção de bom desempenho nas atividades e conciliação com outras atividades do discente tais como o trabalho. (Discente Pós-Graduação ID 479).

Por meio dos excertos é possível constatar que os estudantes de Graduação e de Pós-Graduação indicaram que os docentes aumentaram a quantidade de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes e, em detrimento disso, foram recorrentes as manifestações concernentes a dificuldades em realizar a gestão do tempo para desenvolver tais atividades. Dentre outros argumentos para tal dificuldade, identificam-se modos de conduzir a docência desconectados da flexibilidade pedagógica. Com base nesse aspecto, é possível depreender que o modo de condução da docência é um fator que pode contribuir para a potencialização da dificuldade de organizar a gestão do tempo, por parte dos discentes.

Compreende-se que os desafios identificados por meio desta pesquisa, de um modo geral, se vinculam a qualquer modalidade de ensino e que, particularmente no âmbito da EaD, o que emerge como um impasse quando nos referimos à limitação do ensino mediado por tecnologias relaciona-se ao modo pelo qual a docência tem sido conduzida. É preciso discutir sobre os tempos, espaços e matriz curricular, “em termos de flexibilidade pedagógica e respeito ao ritmo de aprendizagem dos estudantes” (Mill, 2014, p. 123).

Com o intuito de refletir sobre as potencialidades da educação mediada pelas tecnologias, faz-se uma análise sobre como a experiência do Ensino Remoto Emergencial trouxe impactos no que diz respeito a mudanças nas práticas pedagógicas. A partir dessa experiência, os docentes indicaram que os seguintes aspectos tiveram um impacto significativo na sua atuação: desenvolvimento de outras estratégias de ensino para ministrar as disciplinas de forma remota (84,9%); adoção de novas metodologias de ensino, estratégias e/ou práticas pedagógicas (80,6%); adoção de materiais diversificados e em outros formatos (72,3%); adoção de aulas síncronas por webconferência (65,7%); produção de videoaulas e/ou outros recursos educacionais (63,7%).

Em consequência de novos modos de conduzir a docência, mediada por tecnologia, a análise dos dados por meio da estatística descritiva indicou que houve melhora na percepção dos docentes sobre sua competência digital (79,1%). Em respostas às questões abertas pelos docentes, também é possível visualizar esse dado:

Após o ERE aumentei o uso do Moodle. Os materiais produzidos durante o ERE foram uma boa contribuição ao ensino presencial. Tive acesso a materiais digitais que antes não buscava (Docente ID 171).

O grande legado é a possibilidade de emprego de tecnologias na atividade docente. As plataformas de videoconferência proporcionam dinamismo em atividades docentes, além de economizarem recursos aos cofres públicos, como em bancas de avaliação de trabalhos, por exemplo (Docente ID 644).

Com base na análise da distribuição de frequência, os estudantes de Graduação destacaram como impactos da experiência do ERE, em seu processo de aprendizagem, os seguintes aspectos: flexibilização de horários das aulas, o que permite conciliar os estudos com outras atividades (77,8%); adoção de materiais diversificados e em outros formatos por parte dos professores (77,1%); adoção de novas metodologias de ensino, estratégias e/ou práticas pedagógicas pelos professores (71,8%); necessidade de desenvolver outras estratégias de estudo para acompanhar as disciplinas ministradas de forma remota (70%); solicitação de atividades que demandaram a criação de conteúdos digitais (vídeo, áudio, sites, posts, infográfico, apresentações, entre outros) (67,3%); avaliações mais personalizadas, adotando novas estratégias e instrumentos (53,3%). Em consequência desse novo contexto, 56,2% dos estudantes alegaram melhora no nível de competência digital.

Tais aspectos sinalizados pelos discentes de Graduação no parágrafo anterior, também foram mencionados em respostas às questões abertas. Em relação à utilização de materiais diversificados e em outros formatos, um discente de Graduação sinalizou que:

Os professores que utilizaram recursos que o ensino digital oferecia, foram consideravelmente mais bem sucedidos do que os outros que simplesmente mudaram as aulas presenciais para lives presenciais. Ou seja, o uso de um planejamento específico para o ensino a distância mostrou que a utilização e/ou indicação de vídeos, animações e outros, contribuem muito para o processo de aprendizagem” (Discente Graduação ID 646).

No que se refere à flexibilização de horários das aulas, os discentes de Graduação destacaram que a flexibilidade de horário permitiu a organização de rotina, a gestão do tempo e a realização de outras atividades, sem com isso prejudicar o aprendizado, conforme pode-se observar nessa resposta:

Para mim, o grande benefício do ERE foi a flexibilidade. Eu pude organizar minha rotina e incorporar outras atividades (estágio, exercício físico, interação com familiares) sem prejudicar meu aprendizado, pois não precisava me deslocar mais de 1h (de ônibus) para ir até o Campus do Vale e podia assistir às videoaulas no meu próprio ritmo (mexendo na velocidade do vídeo, pausando, revendo partes importantes). O legado que deixou foi a saúde, pois agora estou tendo dificuldade em me readaptar ao modo 100% presencial e fico muito grata quando os professores propõem alguma atividade EAD porque consigo focar melhor e reorganizar as tarefas do meu dia. (Discente Graduação ID 1560).

Considerando a distribuição de frequência das respostas, os estudantes de Pós-Graduação destacaram como o principal impacto da experiência do ERE em seu processo de aprendizagem, a flexibilização, sendo que 74,3% dos estudantes concordaram com a afirmativa “Sinto que com a flexibilização dos horários das aulas, consigo conciliar meus estudos com outras atividades”. Em relação a essa questão, observa-se no Quadro 4 a convergência das respostas dos discentes de Graduação e de Pós-Graduação, ao passo que entre os docentes a concordância com essa afirmação foi menos expressiva. Dentre as respostas das questões abertas sobre o tema, destacam-se:

Melhor aproveitamento do tempo e organização mais eficiente de meu estudo. Consigo desenvolver as atividades em tempo mais apropriado e, em caso de disponibilização de videoaulas, retomá-las quando e quantas vezes necessário” (Discente Pós-Graduação ID 165);

Com esse sistema foi provado que há sim um bom método de aprendizado mesmo sendo remoto, dando oportunidade aos alunos conciliarem diversas atividades (Discente Pós-Graduação ID 1717).

Quadro 4 – Flexibilização

Perfil	Questão	Concordo	NCD	Discordo
Docentes	Senti que a flexibilização dos horários proporcionou uma maior adesão dos estudantes às Atividades de Ensino.	29,6%	13,4%	53,1%
Discentes Graduação	Senti que com a flexibilização dos horários das aulas durante o Ensino Remoto Emergencial consegui conciliar meus estudos com outras atividades.	77,9%	5,2%	14,9%
Discentes Pós-Graduação		74,3%	7%	12,3%

Fonte: Adaptado pelos autores de Kist *et al.* (2024).

Estabelecendo relação entre os impactos destacados pelos docentes no que se refere às práticas pedagógicas e dos discentes de Graduação e Pós-Graduação, no que tange ao processo de aprendizagem, ambos aspectos vinculados ao período do ERE, por meio da estatística descritiva foi possível observar pontos de maior convergência e de menor convergência entre esses perfis de respondentes.

Dentre os aspectos que apresentam maior convergência, ressaltam-se: Assim como os docentes sinalizaram que tiveram que desenvolver outras estratégias de ensino para ministrar as disciplinas ministradas de forma remota, os discentes de Graduação e os discentes de Pós-Graduação destacaram que tiveram que desenvolver outras estratégias de estudo para acompanhar as disciplinas ministradas de forma remota, de acordo com o Quadro 5. De maneira correlata, os docentes (72,36%) afirmaram que passaram a adotar materiais diversificados e em outros formatos, enquanto os estudantes de Graduação (77,08%) e de Pós-Graduação (58,63%) manifestaram percepção quanto à utilização de materiais diversificados e em outros formatos por parte dos professores. Outro ponto de convergência relaciona-se com a adoção de novas metodologias em que os docentes (80,61%) sinalizaram que passaram a adotar novas metodologias, estratégias e/ou práticas pedagógicas, ao passo que tanto os discentes de Graduação (71,81%) quanto os de Pós-Graduação (59,31%) manifestaram percepção de que os docentes passaram a utilizar novas metodologias, estratégias e/ou práticas pedagógicas.

Quadro 5 – Estratégias de ensino/estudo

Perfil	Questão	Concordo	NCD	Discordo
Docentes	Tive que desenvolver outras estratégias de ensino para ministrar as disciplinas de forma remota.	84,9%	5,4%	6,10%
Discentes Graduação	Tive que desenvolver outras estratégias de estudo para acompanhar as disciplinas ministradas de forma remota.	77%	6,2%	13,5%
Discentes Pós-Graduação		64,4%	12,9%	14,4%

Fonte: Adaptado pelos autores de Kist *et al.* (2024a).

Considerando os impactos mencionados pelos respondentes, entende-se que o ensino mediado pelas tecnologias, durante o ERE, representou uma mudança significativa na educação, suscitando novos modos de exercer a docência e de proceder os estudos por parte dos estudantes.

Se por um lado houve práticas docentes aligeiradas, dado o contexto emergencial, o que segundo Veloso e Mill (2022) também é uma configuração possível da EaD, por outro houve um movimento de professores em busca de um aperfeiçoamento profissional, o que foi evidenciado por meio de participação de capacitações, criação e utilização recursos educacionais, bem como experimentação novas metodologias e estratégias de avaliação.

As evidências de que 38% dos docentes respondentes alegaram ter participado de capacitações sobre metodologias ativas, EaD e tecnologias digitais nesse período, e 29% manifestaram interesse em participar, indica uma busca por melhoria na qualidade do ensino. A Universidade, por sua vez, ampliou significativamente a oferta de capacitações para os professores. Como observado por Kist *et al.* (2021 p. 8), "a expressiva demanda por capacitações por um lado revelou que os professores não estavam preparados para o uso das tecnologias digitais nas suas práticas [...]. Por outro lado, mostrou que eles foram ativos na busca por qualificar a sua docência online". Segundo os autores, "No ano de 2020 foram ofertadas 23 ações de capacitação, 14 ações a mais do que em 2019, totalizando 1.163 vagas para a comunidade UFRGS" (Kist *et al.*, 2021, p. 6).

Coerente com o debate posto em pauta por Veloso e Mill (2022) sobre a cisão entre EaD e

ERE, independentemente da situação histórico-social pandêmica, entende-se que o Ensino Remoto Emergencial foi tanto palco de práticas conteudistas que refletem alguns modos de organização do ensino presencial e também da EaD, quanto permitiu práticas inovadoras, centradas na aprendizagem e na colaboração, que também ocorrem no presencial, assim como na EaD. Nas palavras dos autores, "As práticas podem ser opressoras ou emancipatórias, arcaicas ou inovadoras, independentem do espaço em que se realizam" (Veloso; Mill, 2022, p. 7). Martins *et al.* (2022, p. 105) apresentam discussões que tecem aproximações entre o ERE e a EaD à medida em que argumentam:

O ERE se configura como uma adaptação de técnicas e ferramentas didático-pedagógicas que se valem de metodologias da EaD, instruções para estudos orientados e autônomos, e atividades de ensino-aprendizagem não presenciais mediadas por TDICs, além de interações síncronas e assíncronas para a resolução de dúvidas ou a oferta de conteúdos curriculares por meio de mídias sociais digitais e a disponibilização prévia de material didático e acadêmico (no formato impresso ou digital) [...] que as práticas didático-pedagógicas vinculadas à ERE serão protótipos para uma mudança de paradigma na educação, para além da pandemia da covid-19.

Nesse sentido, é importante notar que cerca de 50% dos docentes, sem experiência anterior em ministrar aulas a distância, encontraram no ERE uma oportunidade para experimentar e se adaptar a uma nova modalidade educacional. Essa adaptação não somente ampliou as competências digitais e pedagógicas dos educadores, mas redefiniu as expectativas e as possibilidades para o ensino e aprendizagem num contexto digital.

Essa circunstância reflete a dinâmica proposta pela teoria dos possíveis, fruto da tese "Espaços interativos de Construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores" (Aragón, 2001), a qual descreve um processo dialético entre três campos: o campo do Adquirido (CA), onde residem os conhecimentos e certezas dos docentes, o campo do tensionamento (CT) que surge quando as certezas são desafiadas por novas informações ou situações, como foi o caso da impossibilidade de ministrar aula presencial em função da pandemia; e o campo das Possibilidades (CPs), onde novas concepções e práticas pedagógicas são construídas. Conforme a autora, a dialética entre esses campos promove a transição de conhecimentos e práticas existentes para transformações e, quiçá, inovações significativas. Esse processo de construção de possibilidades (novos possíveis) é impulsionado pela necessidade de superar os conflitos identificados no CT. Os novos possíveis visualizados pelos docentes perpassam diferentes dimensões e se constituem como impactos do ERE à EaD e à Educação em geral, como pode-se observar nos excertos a seguir:

[...] eu melhorei minhas aulas PRESENCIAIS, de modo a não repetir o que estava gravado. Faço muitas aulas invertidas, onde tentamos resolver problemas, e depois redireciono os alunos com dúvidas para os vídeos usados no ERE (Docente ID 163).

Tenho proposto mais atividades colaborativas mediadas por tecnologias digitais (Docente ID 198).

As estratégias que usei nos processos avaliativos permitiram um acompanhamento mais próximo do conteúdo da disciplina (Docente ID 569).

Sim, o ERE teve um impacto importante na minha atividade de ensino no sentido que provocou uma ruptura concreta de prática de ensino rotineira. Gostaria que o ERE não fosse apenas emergencial, mas uma opção pedagógica (Docente ID 137).

No que se refere à experiência dos estudantes, a flexibilidade foi o aspecto que emergiu como um dos impactos mais significativos do ERE, exigindo adaptações de rotinas e redefinindo o processo de aprendizagem. Essa característica do ensino remoto proporcionou vantagens percebidas pelos estudantes, refletindo uma mudança nos modos como o tempo e o espaço são concebidos e utilizados. Essa percepção refletiu-se nos dados, uma vez que mostram que uma expressiva maioria dos discentes da UFRGS, tanto de Graduação (73,31%) quanto de Pós-Graduação (78,87%), reconheceu que formas de ensino que incorporam algum grau de EaD, ou práticas híbridas, são mais adequadas para atender às suas necessidades, o que aponta para a “[...] convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 52).

Observa-se que essa convergência de modelos de aprendizagem converge com a tendência apontada pelo Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023), a qual aponta para um crescimento expressivo no ingresso na EaD.

Em síntese, o legado do ERE para a Educação, e em particular para a Educação a Distância transcende as respostas imediatas à crise. As experiências vivenciadas, durante esse período, reafirmam a capacidade da educação de se reinventar e de superar limitações, impulsionando uma transformação que, conforme Veloso e Mill (2022) destacam, tem o potencial de ressignificar práticas, visões de mundo e valores. O ERE, portanto, emerge não apenas como um capítulo de resposta a uma crise, mas como um catalisador para mudanças na cultura educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise das respostas dos participantes, foi possível constatar que o ensino mediado por tecnologias, ao mesmo tempo que se apresenta como um desafio em virtude das limitações, tem se mostrado potente, configurando-se como uma tendência, tanto para suportar as práticas na modalidade a distância quanto na educação em geral.

Em relação aos desafios vivenciados no período, constatou-se que uma parcela expressiva se relaciona a outras modalidades de ensino para além da Educação a Distância e, portanto, não devem ficar restritos a este escopo. Em específico, no que concerne à educação mediada por tecnologia, resalta-se a questão da flexibilidade pedagógica como aspecto central para a compreensão das dificuldades elencadas, principalmente quando vinculada a modos de conduzir a docência que não consideram essa concepção, bem como desconhecem as implicações que determinadas práticas pedagógicas podem suscitar no desenvolvimento acadêmico dos discentes.

No âmbito dos impactos, a emergência da flexibilidade como uma necessidade do contexto atual, a ampliação do uso de estratégias e recursos educacionais diversificados, o desenvolvimento de competências digitais e a adoção de novas metodologias de ensino são apenas alguns dos legados que merecem ser destacados, haja visto as potencialidades e transformações que podem suscitar. Observou-se o surgimento de novas estratégias e práticas pedagógicas no intuito de se adaptar ao ambiente virtual. Bem como, a busca dos docentes por aperfeiçoamento profissional, sobretudo em relação ao ensino mediado por tecnologias, que resultou em novas formas de conduzir a docência.

No entanto, cabe a problematização trazida por Kist *et al.* (2021) e Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021) sobre os modelos de ensino adotados e os discursos que exaltam a centralidade da tecnologias digitais como a promotora da inovação educacional, "como se uma aula obsoleta se renovaria pela substituição por um vídeo ou por uma aula expositiva pela webconferência" quando na verdade "[...] a tecnologia está sendo usada apenas como meio e não em seu potencial para desenvolver aprendizagem, para a formação humana e para a criação de pedagogias em rede" (Kist *et al.*, 2021, p. 9).

No que se refere à experiência dos estudantes, a flexibilidade foi o aspecto que emergiu como um dos impactos mais significativos do ERE, exigindo adaptações de rotinas e redefinindo o processo de aprendizagem. Essa característica do ensino remoto foi destacada pelos estudantes como possibilidade de organização em relação ao gerenciamento dos tempos e espaços, de modo que identificaram mudanças significativas nos modos como o tempo



e o espaço são concebidos e utilizados nos processos educativos.

Em efeito, identificam-se, a partir do ERE, mudanças nos modos de conduzir a docência e na forma como os estudantes se relacionam com os tempos e espaços. No entanto, para compreender as mudanças mais profundas nas práticas educacionais introduzidas pela adoção do ensino mediado pelas tecnologias durante o ERE e os respectivos desafios, é imprescindível empreender novos estudos com esse público, considerando que os resultados da pesquisa têm sido utilizados para embasar o planejamento estratégico da SEAD e suscitar o debate com a comunidade acadêmica sobre a institucionalização da EaD e da Educação Híbrida na UFRGS.

6 REFERÊNCIAS

ANTONIALLI, Fabio; ANTONIALLI, Luiz Marcelo; ANTONIALLI, Renan. **Uses And Abuses Of The Likert Scale**: bibliometric study in the proceedings of Enanpad from 2010 to 2015. REUNA, Belo Horizonte - MG, Brasil, v.22, n.4, p.1-19, Out. – Dez. 2017.

ARAGÓN, Rosane. **Espaços Interativos de Construção de Possíveis**: uma nova modalidade de formação de professores. 2001. 244 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo; GARCIA, Laís Helena; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Devir-professor brasileiro em tempos de pandemia. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/57915/38005>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 2, p. 01–11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2024



BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes. Configurações Espaço-Temporais na Educação a Distância. *In*: CARNEIRO, Mára Lúcia; TURCHIELO, Luciana Boff (Orgs.). **Educação a distância e tutoria**: considerações pedagógicas e práticas. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p.52-59. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/109246/000917212.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 mar. 2024.

KIST, Silvia de Oliveira; WUNSCH, Laura Wunsch; AMBROSINI, Anelise Bueno; WIVES, Leandro Wives. Contribuições da EaD ao Ensino Remoto Emergencial na UFRGS. *In*: **Anais ESUD**, 2021, Natal.

KIST, Silvia de Oliveira; WUNSCH, Laura; AMBROSINI, Anelise Bueno; PETRINI, Silvane Gema Mocellin; WOLFFENBÜTTEL, Rodrigo Foresta; WIVES, Leandro Krug. **Relatório da Pesquisa: Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido**: desafios e tendências. 2024a, Disponível <https://www.ufrgs.br/sead/producoes-academicas/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

KIST, Silvia de Oliveira; WIVES, Leandro Krug; PETRINI, Silvane Gema Mocellin; WUNSCH, Laura. Entre desafios e tendências: a educação mediada pelas tecnologias. *In*: SILVEIRA, R. P. da (Org.). **Horizontes da Educação**: Visões e Perspectivas. - Volume 2. Formiga, MG: Editora Ducere, 2024b.

MARTINS, José Francisco; KAMIMURA, Quesia Postigo; COSTA, Silvio Luiz da; FOGAÇA, Fabiane Ferraz Silveira; TORRES, Jair Gustavo de Mello. Educação Remota Emergencial e Ensino a Distância no Brasil a partir da pandemia. **Simetria** - Revista do Tribunal de Contas do Município de São Paulo, ano VII, n. 10, 2022. Disponível em: <https://revista.tcm.sp.gov.br/simetria/article/view/112/120>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MILL, Daniel. Gestão Estratégica de Sistemas de Educação Educação no Brasil e em Portugal: A propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 407-426, abr.-jun., 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/bzKxvBxsqZ6DDPXsQRTtXQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MILL, Daniel. Flexibilidade Educacional na Cibercultura: Analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED**, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a

Distancia Madrid, Organismo Internacional. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248006.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MORAIS, M. O. dos S.; MORAIS, F. A.; GONÇALVES, J. L. Tecnologias digitais no ensino superior em saúde no contexto da pandemia. **EmRede**, v. 10, p.1-18, n.1, 2023. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/973>. Acesso em 24 jul. 2024

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SCHWETZ, P. F., DAL PAI, D., JACQUES, J. J. de; HOFFMANN, A. T.. O impacto da institucionalização da educação a distância na implementação do ensino remoto emergencial: o caso da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul durante a pandemia de COVID-19. **EmRede**, v. 8, p.1-18, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/763>. Acesso em: 15 maio 2024.

SCHLEMMER, E.; OLIVEIRA, L. C.; MENEZES, J. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-25, abr./jun., 2021.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3506. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3506>. Acesso em: 8 mar. 2024.