



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - FACE
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ECONOMIA

A INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA PROMOÇÃO DO ENSINO
REMOTO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19: a experiência da UnB

Willian Gomes Coelho

Brasília/DF – 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - FACE
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ECONOMIA

A INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA PROMOÇÃO DO ENSINO
REMOTO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19: a experiência da UnB

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Madeira Nogueira

Brasília/DF – 2023

COELHO, WILLIAN GOMES

A INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA PROMOÇÃO DO ENSINO
REMOTO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19: a experiência da UnB

Orientador: Jorge Madeira Nogueira

111 Páginas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Economia da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e
Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília.

Brasília – DF, 31 de agosto de 2023.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ensino Remoto; SARS-CoV-2
(Covid-19); Pandemia; Ensino Remoto; Ferramentas Digitais; Universidade
de Brasília.

WILLIAN GOMES COELHO

**A INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA PROMOÇÃO DO ENSINO
REMOTO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19: a experiência da UnB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília.

Banca Examinadora:

Jorge Madeira Nogueira (Orientador)
PPG/ECO-UnB

Antônio Nascimento Junior
Departamento de Administração - ADM/FACE/UnB

Profa. Dra. Joana D'Arc Bardella Castro
Universidade Estadual de Goiás

BRASÍLIA - DF

2023

AGRADECIMENTOS

Eu quero expressar minha gratidão ao meu senhor **Jesus Cristo**, em primeiro lugar, por me conceder a oportunidade de estar aqui. Sou grato por Ele nunca ter me deixado desistir, por me ajudar a levantar sempre que eu desanimava. Mesmo quando eu pensei que não aguentaria mais, Ele me fortaleceu e me mostrou que não sou eu quem decide, mas sim Ele. Sinto-me profundamente agradecido por tudo que Ele tem feito por mim e pelas oportunidades que tem me dado. Obrigado Senhor.

À minha família:

Hoje, eu gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha esposa **JANAINA PEREIRA CURADO COELHO**, pela compreensão e ajuda nesse período tão difícil, é a minha companheira há mais de 20 anos e todo esse tempo nunca deixou de me apoiar. Amo-te incondicionalmente. Do nosso relacionamento surgiu outras duas vidas maravilhosas que vieram para somar: **ANE KAROLLYNE GOMES CURADO** e **ALICE GOMES CURADO** amo muito cada uma de vocês, são as minhas filhas maravilhosas, vocês são para mim motivos de muito orgulho. Vocês são a base da minha vida e me dão forças para seguir em frente todos os dias. Sou grato pela presença de vocês em minha vida e por todo o amor e apoio que me ofereceram ao longo dos anos.

Ao longo de todo esse tempo, vocês permaneceram ao meu lado de forma inabalável. Sou profundamente grato pela paciência e compreensão que me proporcionaram em momentos difíceis, assim como pelas palavras de incentivo que me deram para enfrentar os desafios da vida. Vocês foram verdadeiros pilares da minha jornada e jamais esquecerei o apoio que me ofereceram e que com certeza vão continuar a oferecer.

Agradeço especialmente aos meus pais **JOSE PALHANO COELHO** e **FRANCISCA DE ASSIS GOMES COELHO**, que me deram a vida e me ensinaram os valores que norteiam minha vida. Sou grato pelo amor que sempre me ofereceram, pelas satisfações e pelas oportunidades que me proporcionaram para crescer e me desenvolver apesar das dificuldades que a vida propõe.

Aos meus irmãos, agradeço pela amizade e pelo companheirismo que sempre tivemos. Vocês são meu apoio nas horas boas e ruins e sei que posso sempre contar com vocês.

Enfim, agradeço a todos vocês, minha querida família, por fazerem parte da minha vida e por me oferecerem tanto amor, carinho e apoio. Sou muito grato por ter cada um de vocês em minha vida e espero poder retribuir todo o amor e cuidado que sempre me deram.

Com amor e gratidão,

Aos professores:

Prezados professores(as),

É com imenso prazer que expresso minha gratidão por todo o esforço, dedicação e compromisso que demonstraram em relação à minha educação. Como aluno, tenho a sorte de contar com professores, que nos inspiram, nos encorajam e nos ajudam a desenvolver nossas habilidades.

Vocês são verdadeiros heróis da educação, que diariamente compartilham conosco não apenas seu conhecimento e sabedoria, mas também sua paixão e amor pelo ensino. São vocês que nos motivam a seguir em frente, a acreditar em nós mesmos e alcançar nossos objetivos e sonhos.

Quero expressar minha sincera gratidão ao meu orientador, Professor Doutor **JORGE MADEIRA NOGUEIRA** pelo seu comprometimento e dedicação em me orientar neste trabalho. Sua paciência, sabedoria e experiência foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Mais uma vez, meu muito obrigado.

Uma pessoa especial que eu não poderia deixar de mencionar, apesar de não fazer parte da Universidade de Brasília, mas faz parte da minha vida: à minha professora **REGINA FÁTIMA MENDES**, talvez se não fosse por ela eu não estaria por aqui hoje, muito obrigado.

Por tudo isso, quero que saibam que vocês têm o meu respeito e gratidão eterna. A vocês, queridos professores(as), meu muito obrigado!

Aos colegas,

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão aos meus colegas, que deixaram essa jornada mais leve. Um agradecimento especial aos amigos ***Sheila Perla, Edivonete Alvis, Aline Cruz, Mônica Maria, Emelle Rodrigues, Júlia, Mônica e Domingos da Costa,*** que ajudaram bastante nesse trabalho.

Agradecimento especial à Coordenadoria de Licitações que têm pessoas especiais, tais quais: Allan, Clécio, Ingrid, Karina, Paula e em especial à minha chefe Priscilla Madalena.

Agradecer a cada colega de turma que juntos chegamos até o fim sem desistir em especial: Talita, Salvador, Lena, Tatiana. A cada um de vocês pelo apoio e pela amizade durante essa jornada de mestrado. Foi uma jornada desafiadora e muitas vezes cansativa, mas vocês fizeram isso ser muito mais suportável com suas palavras encorajadoras.

Foi uma grande honra estudar ao lado de pessoas tão talentosas e motivadas como vocês. Aprendi muito com cada um de vocês e sou grato pelas reflexões inspiradas que tivemos e pelas valiosas percepções que compartilhamos. Embora cada um de nós tenha tido nossa própria pesquisa e trabalho para realizar, sempre pudemos contar com a ajuda mútua quando necessário. Isso é um testemunho da verdadeira camaradagem que compartilhamos.

Agora que chegamos ao fim deste capítulo, sinto uma mistura de emoções, incluindo alegria, alívio e tristeza. Mas acima de tudo, agradeço por ter conhecido todos vocês e por termos passados por essa jornada juntos.

Mais uma vez, obrigado por tudo o que vocês fizeram desejo a todos sucesso e felicidades em suas futuras empreitadas.

“Saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes”.

(Cora Coralina)

RESUMO

Durante a pandemia da COVID-19, a Universidade de Brasília (UnB) se destacou no Brasil como uma das principais instituições de ensino superior a promover o Ensino Remoto Emergencial. Um estudo conduzido por Guimarães *et al.*, (2021) investigou o papel desempenhado pela UnB na promoção do Ensino Remoto nesse período. Os autores enfatizaram que a universidade implementou diversas medidas para garantir a continuidade do ensino, incluindo a criação de um programa de capacitação para os docentes e a disponibilização de recursos tecnológicos aos estudantes. Outra pesquisa, realizada por Oliveira *et al.*, (2020), analisou a experiência dos estudantes de graduação da UnB com o Ensino Remoto durante a pandemia. Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos tiveram uma experiência positiva com o ensino remoto e que a universidade conseguiu garantir eficácia e a continuidade do processo educacional. Além disso, um estudo contínuo de Costa *et al.* (2021) avaliaram a percepção dos professores da UnB em relação ao uso do ensino remoto durante esse período. Os autores constataram que a grande parte dos docentes teve uma experiência satisfatória com a EAD e que a universidade manteve a qualidade do ensino de forma eficaz. Essas pesquisas evidenciaram a relevância da UnB na promoção do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. A instituição demonstrou capacidade em adotar medidas efetivas para garantir o prosseguimento das atividades educacionais, alcançando resultados positivos na avaliação tanto de estudantes quanto de professores. Essa experiência pode servir como exemplo e orientação para outras instituições de ensino que procuram adotar o ensino remoto como alternativa ao ensino presencial em períodos de crise.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ensino Remoto; SARS-CoV-2 (Covid-19); Pandemia; Ensino Remoto; Ferramentas Digitais; Universidade de Brasília

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, the University of Brasília (UnB) stood out in Brazil as one of the leading higher education institutions promoting Emergency Remote Teaching. A study conducted by Guimarães *et al.*, (2021) investigated the role played by UnB in promoting Remote Teaching during this period. The authors emphasized that the university implemented several measures to ensure the continuity of education, including the creation of a training program for teachers and the provision of technological resources to students. Another study, conducted by Oliveira *et al.* (2020), analyzed the experience of UnB undergraduate students with Remote Teaching during the pandemic. The results showed that the majority of students had a positive experience with remote teaching and that the university was able to ensure the effectiveness and continuity of the educational process. Additionally, an ongoing study by Costa *et al.*, (2021) assessed the perception of UnB professors regarding the use of remote teaching during this period. The authors found that a large portion of teachers had a satisfactory experience with online education, and the university maintained the quality of education effectively. These studies highlighted the relevance of UnB in promoting remote teaching during the COVID-19 pandemic. The institution demonstrated the ability to adopt effective measures to ensure the continuation of educational activities, achieving positive outcomes in the assessment of both students and teachers. This experience can serve as an example and guidance for other educational institutions looking to adopt remote teaching as an alternative to in-person instruction during times of crisis.

Keywords: Distance Education; Remote Teaching; SARS-CoV-2 (Covid-19); Pandemic; Remote Learning; Digital Tools; University of Brasília.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
SUMÁRIO	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS	xiv
ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xv
INTRODUÇÃO	17
Pergunta de Pesquisa	18
Objetivo Geral:	18
Objetivos Específicos:	19
Justificativa	19
Estruturação dos Capítulos	20
1. EaD COMO ALTERNATIVA OU COMPLEMENTO	22
1.1. Contextualização de Educação a Distância	22
1.2. Definição de Educação a Distância	26
1.3. Ensino Síncrono e Ensino Assíncrono.	28
1.4. Estudo em Dispositivos Digitais Móveis	29
1.5. Educação Especial na Perspectiva da Educação Remota	32
1.6. Ensino Remoto Emergencial e seus Desafios	34
2. Avaliação do EaD: Característica da Oferta e da Demanda	37
2.1. Análises dos Limites e das Potencialidades: Oferta de EaD	41
2.2. Análises dos Limites e das Potencialidades: Demanda de EaD	46
2.3. Desequilíbrios entre o ofertado e o demandado	50
2.4. Especificidades da EaD em Sociedades Emergentes	52
3. EaD nas Escolas Públicas: Brasil e Distrito Federal	54
3.1. EaD no Ensino Público Brasileiro	54
3.2. EaD no Ensino Público do DF	58
3.3. EaD Emergencial durante a Pandemia Covid-19	61
3.4. Limites e Potencialidades da EaD	63
4. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	66
4.1. Bibliografia	66
4.2. Fontes de Dados	66
4.3. Análise de Dados	67
5. PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	74
5.1. Limitações da Pesquisa	74

5.2. Resultados dos Docentes	75
5.3. Resultado dos Alunos:.....	83
5.4. Considerações a Respeito da Pesquisa.....	91
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	104
Gráficos Docentes	104
Gráficos Alunos	108

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais desafios enfrentados pelos professores para transmissão de aulas remotas – FACE/UnB - 2023	75
Gráfico 2 - Meios mais utilizados para ministrar as aulas remotas – FACE/UnB - 2023	76
Gráfico 3 - Suporte oferecido pelo corpo técnico aos docentes da UnB – FACE/UnB - 2023.....	77
Gráfico 4 - Satisfação no que se refere à absorção dos conteúdos e aprendizado pelos alunos – FACE/UnB - 2023.....	77
Gráfico 5 - Compreensão dos alunos em entender as dificuldades dos professores na pandemia – FACE/UnB - 2023.....	78
Gráfico 6 - Estimativa de horas diárias ofertando aulas por meio de um aparelho eletrônico – FACE/UnB - 2023	79
Gráfico 7 - Avaliação do modelo adotado de ensino remoto durante a pandemia – FACE/UnB - 2023.....	79
Gráfico 8 - Modelo mais utilizado durante o isolamento social – síncrono ou assíncrono – FACE/UnB - 2023	80
Gráfico 9 - Como o isolamento social afetou a organização dos estudos/trabalhos no dia a dia – FACE/UnB - 2023	81
Gráfico 10 - Horas diárias de dedicação às atividades acadêmicas além das aulas obrigatórias – FACE/UnB - 2023.....	82
Gráfico 11 - Afastamento solicitado por questões relacionadas à pandemia – FACE/UnB - 2023.....	82
Gráfico 12 - Qual a formação que o aluno está cursando – FACE/UnB - 2023.....	83
Gráfico 13 - Os principais desafios enfrentados nas aulas de ensino remoto durante a pandemia – FACE/UnB - 2023.....	84
Gráfico 14 - Os meios mais utilizados para receber as aulas remotas – FACE/UnB - 2023.....	85
Gráfico 15 - A percepção dos alunos em relação às dúvidas durante a pandemia – FACE/UnB - 2023.....	85
Gráfico 16 - Grau de satisfação do aluno em relação a absorção do conteúdo e do aprendizado – FACE/UnB - 2023	86
Gráfico 17 - Compreensão dos professores em entender as dificuldades dos alunos – FACE/UnB - 2023.....	87
Gráfico 18 - Estimativa de horas diárias assistindo aulas virtuais – FACE/UnB - 2023.....	87
Gráfico 19 - Avaliação do modelo adotado de ensino remoto durante a pandemia – FACE/UnB - 2023.....	88
Gráfico 20 - Modelo mais utilizado durante o isolamento social – síncrono ou assíncrono – FACE/UnB - 2023.....	89
Gráfico 21 - Como o isolamento social afetou a organização dos estudos no dia a dia – FACE/UnB - 2023.....	89
Gráfico 22 - Horas diárias de dedicação às atividades acadêmicas – FACE/UnB - 2023	90
Gráfico 23 - Afastamento solicitado para tratamento de saúde própria ou de algum familiar – FACE/UnB - 2023.....	91
Gráfico 24 – Resultado Pesquisa na base Scopus.....	112
Gráfico 25 – Base de dados Scopus por autor.....	112

INDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Cursos presenciais da rede pública e privada.....	60
Tabela 2 - Cursos EAD da rede pública e privada	60
Quadro 1 - Base de dados Scopus	67
Quadro 2 - Síntese dos resultados encontrados	71

INDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BBC	British Broadcasting Corporation
BNCC	Base nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETD	Educação Temática Digital
FACE	Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Ensino
IFE	Instituição Federal de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RA	Regiões Administrativas
REA	Recursos Educacionais Abertos
RED	recursos Educacionais Digitais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe uma mudança significativa na forma como a educação é realizada em todo o mundo (UNESCO, 2021). Com a necessidade de distanciamento social, muitas instituições de ensino foram forçadas a adotar o modelo de ensino remoto, onde os alunos e professores se comunicam e aprendem através de plataformas virtuais. Neste contexto, o ensino remoto tem sido uma opção cada vez mais popular, mas ao mesmo tempo, tem apresentado desafios experimentais.

Em primeiro lugar, o ensino remoto apresenta desafios para o acesso à tecnologia. Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos compatíveis ou à internet de alta velocidade, o que dificulta a participação em aulas *on-line* e a conclusão de tarefas. Outrossim, nem todos os professores possuem as habilidades necessárias para utilizar as tecnologias de forma eficiente, o que pode dificultar a aprendizagem e prejudicar a qualidade do ensino.

Além disso, o ensino remoto apresenta desafios no que diz respeito à interação social e ao engajamento do aluno. A falta de interação face a face pode levar a uma sensação de isolamento, o que pode prejudicar o desempenho acadêmico e a motivação do aluno. Além de que, a falta de supervisão direta pode tornar mais difícil a identificação de problemas de aprendizagem e a intervenção para ajudar os alunos que estão com dificuldades (Bao, 2020).

Apesar desses desafios, o ensino remoto também apresenta oportunidades. Com o uso de tecnologias avançadas, é possível personalizar o ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo uma experiência de aprendizagem mais personalizada e aprofundada. Ademais, o ensino remoto pode tornar o ensino mais acessível, permitindo que estudantes em áreas remotas ou com dificuldades de mobilidade possam ter acesso à educação (Rodríguez-Pérez *et al.*, 2021).

O ensino remoto foi uma solução necessária durante a pandemia da Covid-19. Embora apresente desafios, também oferece oportunidades importantes. À medida que o ensino remoto se torna cada vez mais comum, é importante que sejam realizados investimentos alcançados para garantir que todos os alunos tenham acesso à tecnologia adequada e aos recursos

necessários para obter uma educação de qualidade, independentemente do modelo de ensino adotado (UNESCO, 2021).

A Universidade de Brasília – UnB é uma das muitas instituições de ensino que se adaptou rapidamente às mudanças impostas pela pandemia de Covid-19. A partir de março de 2020, a UnB suspendeu as atividades presenciais e migrou para o ensino remoto como medida para evitar a influência do vírus. A instituição desenvolveu estratégias para manter a qualidade do ensino e garantir a continuidade das atividades acadêmicas, como a disponibilização de aulas gravadas, materiais de apoio online e ferramentas de comunicação e interação entre os alunos e professores.

Ademais, a UnB também criou um comitê de crise para acompanhar a evolução da pandemia e tomar decisões sobre as atividades da universidade. Atualmente, a instituição está seguindo um plano gradual de retomada das atividades presenciais, com base nas orientações das autoridades de saúde e com medidas de segurança para proteger a comunidade universitária.

Pergunta de Pesquisa

Nesse cenário apresentado, a questão de pesquisa que esta dissertação se propõe a abordar é a seguinte: **Quais foram as percepções dos professores e dos alunos da Universidade de Brasília no ensino remoto durante o período de pandemia? E quais foram as suas vantagens e desvantagens?**

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que forma os fatores individuais e tecnológicos impactaram o processo de aprendizagem e ensino durante o período de ensino remoto.

Objetivo Geral:

O objetivo central desta pesquisa é investigar de forma abrangente como os fatores individuais e tecnológicos impactaram o processo de aprendizagem dos discentes e o ensino dos docentes do nível superior durante o período de pandemia. Para isso, serão examinados os efeitos de variáveis como o acesso à tecnologia e à adaptação dos professores e dos alunos ao ensino remoto, buscando uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades do ensino remoto.

Objetivos Específicos:

- Abordar o contexto da pandemia de Covid-19 e seus impactos com ênfase no Brasil e nas instituições de ensino superior.
- Analisar a percepção de satisfação dos professores e alunos da FACE-UnB em relação aos fatores de aprendizagem, levando em conta os fatores individuais e tecnológicos no ensino remoto.

Destaca-se que este estudo tem como objetivo principal analisar a percepção dos docentes e dos discentes da FACE-UnB em relação ao ensino remoto durante a pandemia a partir dos dados coletados na Pesquisa Social. Neste contexto, pretende-se evidenciar empiricamente quais fatores de aprendizagem foram mais valorizados pelos alunos e pelos professores e quais grupos apresentaram os maiores níveis de satisfação em relação a cada um deles.

É importante destacar que este estudo não tem como objetivo investigar as razões por que certos fatores foram mais valorizados do que outros, mas sim fornecer informações relevantes sobre a percepção dos alunos e dos professores em relação ao ensino remoto na UnB.

Justificativa

A pandemia de Covid-19 alterou significativamente a vida dos estudantes universitários e dos professores ao redor do mundo, impondo a necessidade de adaptação às novas rotinas acadêmicas e profissionais. O ensino remoto surgiu como uma alternativa para minimizar o impacto na educação, mas seu processo de implementação emergencial trouxe consigo desafios adicionais, como a falta de equipamentos e a necessidade de uma completa reorganização da rotina acadêmica. Segundo a UNESCO (2020), a crise da Covid-19 levou ao fechamento de escolas em todo o mundo, afetando mais de 1,5 bilhão de estudantes. Nesse contexto, o ensino remoto surgiu como uma alternativa para manter a continuidade do aprendizado.

No entanto, a compreensão da percepção dos alunos e dos professores sobre sua aprendizagem no contexto do ensino remoto ainda é limitada, devido à natureza recente do tema. É necessário explorar fatores individuais e

tecnológicos para entender melhor as dinâmicas de aprendizagem nesse contexto e identificar possíveis desafios e oportunidades.

Assim, o estudo proposto busca contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento de políticas públicas na Universidade de Brasília, oferecendo uma visão mais abrangente da situação dos alunos e professores da instituição em relação ao aprendizado durante o período pandêmico.

Estruturação dos Capítulos

Este trabalho é composto pela introdução, 04 (quatro) capítulos, além das referências bibliográficas. A introdução apresenta os principais elementos do estudo. Inicialmente, são abordadas as motivações que levaram à realização da pesquisa, destacando a importância do tema e sua contribuição para a área de estudo em questão. Em seguida, é apresentada a pergunta de pesquisa que norteou todo o estudo, assim como o objetivo geral e os objetivos específicos, que serviram para direcionar os esforços da pesquisa. A justificativa também é abordada na introdução, enfatizando as razões pelas quais a pesquisa se tornou necessária e relevante para o avanço do conhecimento na área. Por fim, são apontadas as limitações do estudo, que devem ser levadas em consideração na interpretação dos resultados.

No primeiro capítulo, que é dedicado ao referencial teórico, são explorados diferentes aspectos relacionados à educação a distância (EaD). Apesar de focarmos em analisar o ensino remoto, não há tradição acadêmica em analisá-lo. Assim, tivemos que revisar a literatura científica de EaD na busca de uma moldura analítica que pudesse fornecer conceitos iluminadores das informações empíricas que obtivemos.

Assim, inicialmente, é feita uma contextualização sobre a EaD, abordando seus meios e modelos de ensino utilizados. Em seguida, destacam-se as características da oferta e da demanda da EaD, incluindo suas potencialidades e limitações, bem como os desequilíbrios e especificidades envolvidos nesse contexto. Por fim, são analisados a situação e os desafios da Educação a Distância (EaD) no Brasil e no Distrito Federal, considerando a pandemia de Covid-19. Nessa análise, são levados em conta tanto os limites enfrentados pela

EaD nesse contexto, como também as potencialidades e oportunidades que viveram nesse cenário de crise.

O segundo capítulo deste trabalho é dedicado à exposição detalhada da metodologia utilizada, que descreve os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. Já no terceiro capítulo, são apresentados os resultados obtidos a partir desses procedimentos, bem como as suas análises e discussões. Finalmente, no quarto capítulo são incluídos a conclusão, assim como o objetivo dessa dissertação, também é reforçado o objetivo que é servir de referência e inspiração para estudos futuros na área.

1. EaD COMO ALTERNATIVA OU COMPLEMENTO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias de informação e comunicação (TICs) para mediar a relação entre professores e alunos, permitindo que o processo de aprendizagem facilitado fora do ambiente tradicional de sala de aula. Durante a pandemia de Covid-19, a EaD se tornou uma das principais alternativas para a continuidade do ensino, diante da necessidade de distanciamento social (Saraiva, 1996; Correia; Guimarães; Souza, 2009;).

Conforme Garrison e Vaughan (2008), a EaD oferece uma oportunidade única para os alunos assumirem um papel mais ativo na aprendizagem, sendo capazes de adaptar o ritmo de estudo às suas necessidades individuais e explorar diferentes formas de interação com o conteúdo e com os colegas. Entretanto, a implementação da EaD durante a pandemia projeta uma adaptação rápida por parte das instituições de ensino e dos professores, uma vez que muitos não possuíam uma infraestrutura adequada e capacidade

1.1. Contextualização de Educação a Distância

O modelo de ensino a distância cresce cada vez mais no Brasil e no mundo, as primeiras notícias que se têm desse estilo de ensino data do ano de 1728, quando Caleb Philips anunciou aulas por correspondência, na Gazette de Boston – Estados Unidos da América (EUA). Philips enviava as lições, semanalmente, aos alunos inscritos nos cursos que ele ministrava. Posterior a isso, em 1840, na Grã-Bretanha, Issac Pitman ministrou um curso de taquigrafia, também por correspondência (Saraiva, 1996; Correia; Guimarães; Souza, 2009;).

Em 1880, o *Skerry's Colege* ofertou cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, foi o *Foulkes Lynch Correspondence Service* que ministrou cursos de contabilidade. Em seguida, novamente nos Estados Unidos, em 1891, Thomas J. Foster ofereceu um curso sobre segurança de minas. Já as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, passaram a ofertar cursos de extensão em meados do século passado, seguidas pelas universidades de Chicago e de Wisconsin, nos EUA (Correia; Guimarães; Souza, 2009).

O Ensino remoto se expandiu rápido pelo mundo. Em 1910, a Universidade de Queensland, na Austrália, iniciou programas de ensino por correspondência. Já em 1924, foi criada a Escola Alemã por Correspondência de Negócios pelo alemão Fritz Reinhardt. Em 1928, a *British Broadcasting Corporation* (BBC) começou a propor cursos para a educação de adultos, por meio da rádio (Correia; Guimarães; Souza, 2009).

No Brasil, já se têm notícias de Educação a Distância desde os finais do século XIX, naquele tempo já tinham anúncios em jornais que circulavam no Estado do Rio de Janeiro. A matéria versava sobre cursos profissionalizantes por correspondência, os conteúdos eram do campo da datilografia e foram oferecidos por profissionais particulares (Alves, 2011 apud Coqueiro; Sousa, 2021).

O ensino era feito exclusivamente por correspondência, ou seja, os profissionais enviavam os materiais didáticos pelos correios aos estudantes. Em 1923, foi inaugurada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Uma iniciativa privada que teve bons resultados, entretanto os governantes ficavam preocupados com a divulgação de programas subversivos (Saraiva, 1996; Correia; Guimarães; Souza, 2009;). A rádio teve a função de facilitar a educação popular. Os programas de educação se multiplicavam e eram transmitidos não só no Brasil, mas em diversos outros países do mundo (Correia; Guimarães; Souza, 2009).

O meio de comunicação televisivo surge positivamente em sua fase inicial, especialmente nos anos de 1960 e 1970. Nesse sentido, o governo trouxe a determinação de que deveria ter transmissões de programas educativos, gratuitamente, pelas emissoras de TV's e emissoras de rádios (Coqueiro; Sousa, 2021).

Em 1995, a Fundação Roberto Marinho criou uma metodologia para apoiar na solução dos principais desafios do ensino no Brasil e uma dessas soluções mais conhecidas da fundação foi o *Telecurso 2000* que era transmitido diariamente pela Rede Globo de TV e pela TVE. Nesse contexto, os alunos viam as aulas pela televisão e os materiais impressos eram adquiridos em bancas de jornais (Coqueiro; Sousa, 2021).

No país, o Ensino remoto passou a ganhar mais espaço devido à publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Mas foi o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o art. 80 da referida lei, dispondo em seu art. 1º sobre educação a distância, descrevendo-a como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Em 10 de dezembro de 2004, foi publicada a portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 4.059, a qual dispõe que as instituições de ensino superior podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, mas que essas ofertas não poderiam ultrapassar a quantidade de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. A portaria descreve também, em seu art. 3º que as avaliações dos cursos devem se dar de forma presencial (Brasil - MEC, 2004).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior, tem por objetivo a regulação, a supervisão e a avaliação das instituições de ensino em seus diversos seguimentos. É esse órgão que autoriza as instituições a oferecerem cursos no modo a distância, assim como autorizar e reconhecer cursos que envolvam de alguma forma essa modalidade (Garcia; Carvalho, 2015).

A Educação a Distância (EaD) já vinha se destacando no Brasil e em outros países pelo mundo, com a evolução tecnológica, esse modelo cresce cada vez mais. Ao nos depararmos com a pandemia da Covid-19, iniciada no Brasil em março de 2020, esse tipo de ensino foi a única opção disponível naquele momento (Pedroza, 2021; Coqueiro; Sousa, 2021).

A modalidade de EaD não foi novidade para as pessoas, entretanto era oferecido apenas em alguns campos da educação tais quais: cursinhos para concursos, cursos técnicos, ensino híbrido que se dá parte presencial e parte a

distância. As Instituições Federais de Ensino (IFES) também inseriu recentemente essa modalidade de ensino (Rocha; Herrmann, 2019).

Várias expressões ganharam ênfase desde a chegada da pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) talvez seja o termo que mais se destacou. Outros nomes também tiveram destaques, entre os quais estão ensino síncrono e ensino assíncrono. Diversas plataformas passaram a ser mais conhecidas em tempos de Covid-19, ferramentas como: Google Classroom; Google Meet; Padlet; Microsoft Teams; Zoom e até as mídias sociais, como WhatsApp; Facebook e Telegram serviram de suporte para o aprendizado. A resposta por parte das grandes mídias foi rápida no que se refere à disponibilização de ambientes virtuais de ensino (Coqueiro; Sousa, 2021).

Em tempos de pandemia, distanciamento entre as pessoas, fechamento das instituições de ensino e de outros órgãos, as opções foram a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), essas modalidades foram essenciais para assegurar os nexos dos discentes com os colégios de ensino e para isso se fez necessário o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) (Coqueiro; Sousa, 2021).

Cumprido mencionar que ensino a distância e ensino remoto emergencial não se confundem apesar de terem em comum o uso de equipamentos tecnológicos. Uma das diferenças dessas modalidades é que o ensino remoto é compreendido como uma educação síncrona, quer dizer, acontece ao mesmo tempo e apresenta uma educação que utiliza plataformas para a adaptação e mediação didática e pedagógica (Pedroza, 2021).

Já o estilo de ensino a distância é configurado como uma modalidade que tem como principal pressuposto desenvolver uma educação assíncrona, isto é, não ocorre ao mesmo tempo. Dessa forma, o ensino remoto e o ensino a distância têm suas características e suas contribuições para o desenvolvimento de cada aluno no processo de aprendizagem. (Pedroza, 2021).

Outra diferença entre essas modalidades é que o ensino à distância é mais planejado, já o remoto é para algo mais emergencial. Pedroza (2021) descreve que:

[...] O ensino a distância possui uma estrutura e uma metodologia organizada para garantir todo o ensino e uma educação a distância. Já o ensino remoto é um recurso utilizado em um curto período de tempo ou enquanto houver a necessidade (em casos de situação de pandemia, por exemplo) para solucionar um problema rapidamente e que seja acessível para as instituições.

Ademais, o ensino a distância tem um método e uma estrutura preparada com o objetivo de garantir todo o aprendizado e uma educação a distância. Já o ensino remoto é uma forma usada em ensino de curto lapso temporal ou enquanto durar a carência para solucionar algum impedimento, a Covid-19 é um exemplo (Pedroza, 2021).

1.2. Definição de Educação a Distância

Educação a Distância (EaD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diferentes. Antes a EaD era indicada principalmente para aquelas pessoas que tinham um estilo de vida mais corrido, hoje se faz necessário esse tipo de ensino, principalmente no contexto de Covid-19 (Brasil, 2005).

Para a EaD, se faz necessário que as pessoas sejam autodisciplinadas e organizadas, além de dispor de equipamentos tecnológicos e um bom acesso à rede de internet, isso se faz necessário para um maior diálogo, principalmente, se for a forma de ensino síncrono cuja interação ocorre de maneira concomitante. No entanto, essa não é a única forma de ensino à distância.

Há também a EaD de forma assíncrona, nesse modelo o aluno recebe as tarefas e assim que tiver tempo disponível as realizam, sendo essa modalidade mais indicada para aquelas pessoas que não têm um tempo fixo para estudar.

Para Oliveira *et al.*, (2020), a EaD tem muitos conceitos veiculados por diversos autores, que levam em consideração as particularidades dessa modalidade de ensino, entretanto sempre com um eixo em comum. Usualmente, essa categoria de ensino é definida como educação não-presencial, quer dizer, os alunos e professores não compartilham de um mesmo espaço físico.

Ainda de acordo com Oliveira *et al.*, (2020), a EaD funciona como um organismo multiplicador de conhecimento, onde pessoas que não tem condições

financeiras ou logísticas de acessar informações em ambientes físicos, conseguem de forma bastante simples, rápida e dinâmica acessarem conteúdos através da educação a distância.

Em outra vertente, a educação a distância dá a oportunidade para que pessoas com dificuldades de locomoção tenha acesso ao ensino. Para Hack (2011), o ensino a distância é colocado como uma “forma que possibilita a eliminação de distâncias geográficas e temporais ao proporcionar ao aluno a organização do seu tempo e local de estudos”.

A EaD proporciona a ampliação do acesso às instituições de ensino, possibilita o uso de novas ferramentas tecnológicas de comunicação e de informação. De acordo com Santos (2020).

[...] O desafio permanente dessa metodologia educacional consiste em não sair do foco do sentido político original da oferta, em verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, possibilitando a maior interatividade possível e a socialização do indivíduo.

A EaD possui especificidades peculiares, uma delas é a percepção da presencialidade como sendo a não obrigatoriedade de professor e aluno de estarem fisicamente no mesmo ambiente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra (Oliveira *et al.*, 2020).

Ao contrário do ensino presencial, o qual o aluno tem horário de entrada e saída da sala de aula, a educação a distância flexibiliza esses horários, deixando a cargo do discente a escolha da melhor hora para estudar, recrear ou realizar outras tarefas, contudo é preciso disciplina para que aja melhor aproveitamento do aprendizado.

Conforme Oliveira *et al.*, (2020) na educação a distância, diferentemente da educação presencial, o ato pedagógico não é mais centrado na figura do professor e não parte mais da premissa de que a aprendizagem só acontece em uma aula realizada com a presença do docente e do discente em um mesmo ambiente, simultaneamente. Essa habilidade de extinguir barreiras é exatamente a característica fundamental dessa modalidade de ensino.

A Educação a Distância é considerada, segundo o Decreto-Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 como, uma forma de ensino que possibilita a

autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente. Sendo assim, chega-se à conclusão que na educação a distância com o apoio de ambientes virtuais e ferramentas eletrônicas caracteriza uma perspectiva moderna de aprendizado, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Por fim, cabe mencionar que é importante que o profissional da educação conheça as tecnologias e as teorias de aprendizagem para definir a melhor estratégica e didática de acordo com o contexto educacional. Nesse mesmo sentido, as partes que vão receber o ensino devem ter acesso a bons equipamentos tecnológicos e boa acomodação para realizar os estudos.

1.3. Ensino Síncrono e Ensino Assíncrono.

Entendemos como ensino síncrono aquele cuja interação entre os participantes da aula ocorre de maneira concomitante, ao mesmo tempo, tal qual na aula presencial, mas nem sempre com a mesma interação. As atividades síncronas implicam a presença simultânea de docentes e estudantes em um mesmo ambiente virtual, possibilitando adicionar recursos digitais on-line aos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem (Cesar Ribeiro; de Carvalho Ares; Fushimi, 2021).

Utilizando-se principalmente de plataformas e de sites de videoconferência, professores e alunos conectam-se ao mesmo tempo para o momento de aprendizagem. Os atores trabalham juntos na resolução de tarefas, trocando experiências sobre seus dias e interagindo simultaneamente sobre os conteúdos das aulas, esse modelo de ensino é o que mais se aproxima de um dia normal de aula na escola. As ferramentas mais usadas para as atividades síncronas são: Jitsi, Skype, Webex e Zoom, essas ferramentas, geralmente, usa-se mais para reuniões virtuais (Cesar Ribeiro; de Carvalho Ares; Fushimi, 2021).

Já o ensino assíncrono é aquele que independe da simultaneidade para ocorrer. Nesse tipo de ensino o aluno deve ter autodisciplina para aprender e absorver as informações, os professores preparam os materiais, as atividades e a relação de estudo e lança esses conteúdos por meio da plataforma do sistema de ensino de um LMS como o Google Classroom, Plataforma Teams entre outros ou mesmo por um canal mais simplificado, como uma lista de e-mail ou pelo *WhatsApp*.

As atividades assíncronas não colocam docentes e discentes de forma simultânea, pois são atividades que podem ser desenvolvidas pelos estudantes em qualquer horário (Cesar Ribeiro; de Carvalho Ares; Fushimi, 2021). Assim, os alunos vão aprendendo no seu próprio ritmo e no horário escolhido por eles. A comunicação assíncrona é realizada em tempos diferentes, não exigindo a participação em tempo real dos envolvidos e não necessitam estar reunidos no mesmo local, resultando em maior flexibilidade de interação e acompanhamento.

Para Dorigoni, da Silva (2013. p. 3), “o impacto desse avanço se efetiva como processo social atingindo todas as instituições, invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos”.

Essas novas ferramentas trouxeram grandes ganhos para educação, auxiliando em novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

Está informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo esse processo de reestruturação educacional (Ferreira, 2014).

As ferramentas mais utilizadas para as atividades assíncronas são: Blackboard; Canvas e Moodle, geralmente, para atividade e tarefas. Já as ferramentas de plataformas integradas como: Google Classroom e Microsoft Teams, servem para ambas as modalidades de ensino (Cesar Ribeiro; de Carvalho Ares; Fushimi, 2021).

Por fim, tanto as atividades síncronas, quanto as assíncronas são tratadas como modalidades baseadas em recursos de Tecnologia da Educação e Comunicação – TIC.

1.4. Estudo em Dispositivos Digitais Móveis

O uso de aparelhos digitais no ensino abre fronteiras para novas formas de aprendizado. O aluno não precisa mais ficar em uma sala física a maior parte

do seu dia, podendo fazer suas tarefas remotamente, entretanto, é preciso ter autodisciplina para não se deixar levar pelas tentações do meio digital.

Para Bernardo; Karwoski (2017. p.1), “a presença das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC) na sociedade contemporânea é um fato indubitável”. De acordo com o mesmo autor, as práticas de leitura passam a acontecer em outros suportes, ou seja, agora também nos próprios dispositivos móveis digitais (*smartphones, tablets, notebook, celulares entre outros*), o que concretiza práticas de multiletramentos e traz novos comportamentos sociais, refletindo na formação dos leitores (Bernardo; Karwoski, 2017. p. 1).

É notório que a tecnologia contribuiu e contribui para a sociedade como um todo, muitas coisas que antes eram feitas fisicamente, hoje são feitas pelo meio eletrônico (Gabriel 2013, apud Bernardo; Karwoski, 2017) destacam que os professores, como uns dos principais atores no cenário educativo, precisam considerar que não é apenas um processo de mudanças no vazio, de tecnologia por tecnologia, mas sim de tecnologia por transformação significativa e efetiva (Bernardo; Karwoski, 2017. p. 2).

Pode-se dizer que foi em meados do ano 2000 que a educação digital começou a deslanchar no mundo, isso se dá, principalmente, por causa do *boom* da internet, dos celulares, das redes sociais e a da ampliação de acesso a computadores. Nesse contexto de estudos em ambiente digital, deparamo-nos com a mobilidade incorporada nos diversos dispositivos móveis digitais e toda gama de acervos de softwares e aplicativos que trazem várias possibilidades de efetivação da prática do estudo (Bernardo; Karwoski, 2017. p. 2).

No cenário atual, pode-se considerar que as experiências de estudos em dispositivos móveis digitais ainda são recentes e que estão em processo de solidificação, principalmente, por conta da tradição de séculos de leitura em papel (Bernardo; Karwoski, 2017. p. 7).

À medida que a tecnologia digital aumenta, mais modificações vão surgindo, o que causa impactos em diferentes áreas e a da educação não está imune a essas modificações. Seduzir e reter o interesse dos discentes com aulas dinâmicas e interativas preparadas com cuidado e dedicação, com o objetivo de

incentivá-los é uma conquista almejada por muitos educadores (Brasil - AVAMEC, 2022) Nesse ínterim, introduzir os meios digitais nas salas de aula é uma ação importante e necessária que já vem sendo implantado em escolas no Brasil e no mundo todo (Brasil - Avamec, 2022).

Outro termo difundido no ensino a distância são os “Recursos Educacionais Digitais” ou simplesmente (RED). Esses são arquivos ou mídias digitais que são disponibilizados para finalidades educacionais. Segundo Da Silva et al., (2016), o uso de Recursos Educacionais Digitais (RED) mudou a dinâmica do ensino, assim como as estratégias e o comprometimento de discentes e docentes.

Se antes os professores tinham poucos recursos tecnológicos a sua disposição para o ensino, nos dias atuais eles dispõem de inúmeras opções para oferecer o melhor ensino aos alunos tanto dentro, como fora de sala. Conforme Tarouco et al., (2004) apud Silva et al., (2016), a otimização do uso de recursos educacionais digitais se dá quando eles são submetidos a um processo de classificação sistematizada de metadados que saem em um repositório que possam ser disponibilizados para alunos e professores envolvidos no contexto do conhecimento.

Esses RED's podem ser considerados ainda como Recursos Educacionais Abertos (REA), uma vez que estão disponíveis, gratuitamente, a todos. Entretanto, a recíproca não é verdadeira, ou seja, nem todas ferramentas disponíveis na internet são (REA) (Brasil - Avamec, 2022). Essa definição de Recursos Educacionais Abertos foi dada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

De acordo com Ferreira; De Sá Carvalho (2018) O movimento de recursos educacionais digitais já ultrapassou os 15 anos. No Brasil, o auge do movimento se deu com a inclusão de REA no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014). Entretanto, a escritura apresenta esses recursos como uma categoria de tecnologias educacionais, colocados no texto do PNE como *ferramentas* ou *artefatos* neutros (Ferreira; De Sá Carvalho, 2018). Nesse contexto, qualquer material em formato digital que é colocado à disposição do domínio público ou que tenha uma licença aberta que permita modificações por terceiros é considerado (REA).

À vista disso, os alunos não conseguem mais ficar de forma passiva ouvindo explicações de seus professores. Os alunos querem também participar de alguma maneira na construção do conhecimento, buscando aulas mais dinâmicas. Entretanto é necessário que os docentes fiquem atentos ao novo panorama educacional para interagir com os alunos, aproveitando os benefícios que os meios digitais proporcionam.

Cumprir mencionar ainda que o autoaprendizado é outro ponto positivo com uso da tecnologia digital. Hoje em dia os estudantes não dependem dos professores na sala de aula para aprender algo, os meios digitais disponibilizam várias fontes de pesquisas na rede mundial de computadores, pode-se procurar aulas e se capacitar de forma independente, ajudando assim no processo motivacional, os meios digitais não proporcionam somente outros suportes para leitura, mas diversas formas de auxílio no aprendizado de modo geral.

Apesar de toda esta tecnologia, evolução, muitas ferramentas e aplicativos, todos esses recursos, ainda, não contemplam devidamente os alunos que apresentam algum tipo de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (Gonçalves Sineide; Ferreira, 2021a).

É nesse cenário desafiador e inovador que uma atividade educacional deve também incentivar a utilização de recursos tecnológicos para as práticas de leitura e de escrita de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

1.5. Educação Especial na Perspectiva da Educação Remota

Outro ponto a ser destacado no atual modo de ensino se refere à educação para pessoas com deficiências. Se antes já era difícil para esses alunos, com a pandemia piorou. No país, a educação direcionada para as pessoas com deficiência foi preparada separadamente do ensino oferecido às pessoas que não apresentava diferenças ou características que as caracterizasse como deficientes (De Carvalho; Kassir, 2011).

Conforme De Carvalho; Kassir (2011). A formação de uma educação especial brasileira deu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral. Em contexto de ensino remoto, uma parte dos alunos especiais

são os que sofrem de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Já para Gonçalves Sineide; Ferreira, (2021), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), é um distúrbio que predomina na infância e na adolescência, e sua principal característica é a hiperatividade com presença contínua de falta de atenção. Esses distúrbios podem atrapalhar ainda mais no cenário de ensino a distância. A pessoa que sofre de TDAH tem dificuldades de se concentrar ou de se manter concentrado. Essa pode ser uma principal característica desse transtorno (Gonçalves Sineide; Ferreira, 2021a).

Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades fazem parte desse grupo, essas pessoas têm o acesso dificultado nas escolas por várias questões, pode ser por dificuldade de locomoção, falta de acessibilidade nos estabelecimentos e, talvez o mais importante, falta de profissionais qualificados para lidarem com esse grupo específico.

A educação inclusiva é um direito dessas pessoas à instrução, na qual haja o acolhimento de qualquer aluno independente de suas condições pessoais, sociais e culturais garantindo assim igualdades a todos. Já a educação especial volta-se às pessoas com deficiência. De acordo com Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu art. 2º estabelece que:

[...] Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, já indicava a inclusão de temas e conteúdos sobre a educação para a diversidade, a educação inclusiva e a educação especial nos cursos de pedagogia brasileiros (Brasil, 2002).

Muitos docentes não têm ou não tiveram a disciplina de educação especial e inclusiva em suas formações iniciais, entretanto, por terem um tempo razoável de formação e convivência com essas pessoas, acabam adquirindo algumas

práticas de como lidar com esse público. Cabe destacar que é crime negar a matrícula em escolas para pessoas com deficiência.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 determina que esses alunos devem estudar em escolas de ensino regular, essa medida visa a não exclusão desses discentes com os demais alunos da rede de ensino. Cabe, nesse contexto, ao Estado não somente elaborar leis garantindo direitos, deve-se também capacitar os profissionais da área de educação para melhor atender essas pessoas, principalmente, na rede pública de ensino (Brasil, 2011).

Esses profissionais devem ajudar na locomoção, higiene, alimentação, nas atividades escolares entre outros. A questão da educação especial e educação inclusiva deve ser vista de todos os lados, essa inclusão deve ser disponibilizada em escolas físicas, por meios digitais, e todos os demais meios que possam garantir mais isonomia entre todas as pessoas.

1.6. Ensino Remoto Emergencial e seus Desafios

Com a chegada da pandemia Covid-19, uma nomenclatura ficou muito em voga. O nome “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), passou a ser frequentemente utilizado pelas pessoas. De acordo com (Behar, 2020 apud Gonçalves Sineide; Ferreira, 2021, p. 2-17).

[...] O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

O ensino remoto emergencial se fez necessário em razão do distanciamento social orientado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e nesse contexto a tecnologia tem contribuído para a reflexão sobre os possíveis usos sociais e práticas inclusivas da leitura e da escrita em diferentes modalidades educacionais. Este cenário em desenvolvimento de ensino/aprendizagem requer que se pense também numa ação que seja efetiva e transformadora e que incentive os indivíduos (Gonçalves Sineide; Ferreira, 2021b).

Entretanto, se para alguns ramos da educação já era utilizada a modalidade à distância para ensinar/aprender. Quando se fala em educação

básica o ensino remoto emergencial foi uma grande novidade, tanto para alunos, quanto para educadores da rede pública educacional. De acordo com Oliveira; Dias; Almeida, (2020), essa nova variedade de aprendizado trouxe a necessidade de adaptação às tecnologias digitais.

Nessa circunstância, a escola assume necessidade de profissionais capacitados para o ensino remoto, bem como de aparelhos tecnológicos capazes de levar um ensino de qualidade. Uns pontos que preocupam em relação ao ensino remoto emergencial dizem respeito à qualidade e abrangência dessa modalidade. “O desconhecimento das consequências afetivas e sociais na vida de professores e alunos, sobretudo nas famílias mais pobres que estariam à margem do processo de ensino remoto” (Oliveira; Dias; Almeida, 2020, p. 3).

Ainda conforme Oliveira; Dias; Almeida, (2020), essa categoria de instrução escancarou a desigualdade social, visto que os mais pobres não têm acesso aos instrumentos imprescindíveis para se conectarem à internet, o que pode levá-los à diminuição ou à exclusão do aprendizado. Nessa conjuntura, com as aulas oferecidas remotamente, diversas dificuldades foram aparecendo.

De um lado do problema estavam os professores, esses tiveram que aprender a manusear novos equipamentos tecnológicos, aprender a elaborar conteúdos e enviar, via plataformas, aos seus alunos. Oliveira; Dias; Almeida, (2020) descrevem que as maiores dificuldades dos docentes nesse contexto foram: falta de acesso à internet; carga horária exaustiva; falta de domínio tecnológico e assim por diante.

Nesse sentido, professores também passaram a ser alunos. Os outros profissionais da educação tinham que oferecer o suporte necessário para os docentes continuarem a oferecer da melhor forma possível o serviço educacional.

Na outra ponta do problema estão os alunos, jovens culturalmente não educados para uma disciplina de estudo remoto e que, muitas vezes, não possuem supervisão de um adulto formalmente escolarizados para orientá-los/acompanhá-los nas tarefas, tendo o estudante, em muitos casos, grau de escolaridade superior ao do responsável.

Para Silva; Sousa; Menezes, (2020), os problemas do Ensino Remoto Emergencial (ERE) se iniciam desde o acesso a esse tipo de ensino, caracterizado essencialmente pela falta de preparo, estrutural, operacional e econômico dos alunos e seus genitores, esses nem sempre conseguem arcar com as despesas de acesso à internet ou com a compra de aparelhos eletrônicos para o ensino digital.

A situação se agrava mais ainda, visto que muitos discentes não têm acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (*Smartphone, notebook, tablet, entre outros*) e quando tem é dividido entre pessoas da mesma família, assim como, o compartilhamento da mesma rede domiciliar, o que dificulta o uso de uma internet de qualidade, afetando assim, a participação dos discentes nas atividades síncronas de forma efetiva (Silva; Sousa; Menezes, 2020).

A falta de espaço físico é outro entrave nessa modalidade, o que expõe mais uma vez as desigualdades sociais e estruturais que prejudicam na promoção de uma maior equidade no processo educacional, uma vez que, muitos alunos não têm um espaço saudável para estudar em suas residências (Silva; Sousa; Menezes, 2020).

No entanto, ensino remoto não se faz apenas com espaço físico, internet ou aparelhos tecnológicos. Conforme (Martins e Almeida, 2020 apud Silva; Sousa; Menezes, 2020).

[...] A educação on-line não é compreendida exclusivamente pelas tecnologias digitais. Também é amparada pela interatividade, afetividade, colaboração, coautoria, aprendizagem significativa, avaliação adequada, mediação docente implicada, relação síncrono assíncrono, entre outros, buscando a visão de que aprendemos qualitativamente nas trocas e nas construções conjuntas.

Cumprido mencionar que cada segmento de ensino tem dificuldades diferentes em relação aos alunos, quando menor a idade, mais difícil é o ensino, ou seja, na educação infantil fica muito complicado ensinar quem ainda está aprendendo a andar e falar. Sendo assim, é de suma importância a parceria entre escola e família, porque a ajuda dos pais se torna essencial nessa modalidade para educação infantil. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), são eixos que norteiam as práticas pedagógicas para as crianças do ensino infantil, as interações e as brincadeiras,

o que devem garantir diversas experiências para o aprendizado e desenvolvimento de forma integral do aluno (Brasil, 2010).

Conforme descrito na no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os alunos devem vivenciar experiências nas quais possam se apropriar e construir conhecimentos por intermédio de ações e interações com outras crianças e adultos, o que possibilita a aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017).

[...] Por meio das interações e das brincadeiras, as instituições de Educação Infantil oportunizam a criança a conviver em um ambiente de socialização, aprendendo sobre sua cultura e utilizando diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento. Nesses ambientes, as crianças são consideradas como sujeito histórico, de direito, que aprende e se desenvolve no processo das interações sociais e com capacidades próprias de agir e pensar o mundo do seu jeito (Mendes; Gonçalves, 2020, p. 2).

Durante o período pandêmico, algumas organizações ligadas à educação teve um posicionamento contrário ao ensino infantil a distância, porém diversos outros especialistas e escolas defenderam uma adaptação desse ensino. A ideia era que fossem consideradas as especificidades das crianças e elaborada uma proposta de ensino remoto seguro e produtivo, com o objetivo de amenizar as perdas desse longo período de isolamento.

2. Avaliação do EaD: Característica da Oferta e da Demanda

A Educação a Distância começou a se desenvolver no Brasil em torno do ano de 1939, encontrando-se, na atualidade, na geração em que se utiliza rede de computadores em ambientes de aprendizagem novos e novas tecnologias. O modelo de EaD está, cada vez mais, se consolidando tanto nas instituições públicas quanto nas privadas (Matte; Viali; Lahm, 2013).

Para Matte *et al.* (2013), o diferencial desse tipo de ensino está na forma de como ele acontece e quais as habilidades ele desenvolve. O mesmo autor descreve que “os cursos à distância que inicialmente eram para a formação básica, hoje estão ligados ao ensino superior na busca de capacitação continuada, aperfeiçoamento e atualização profissional”.

Conforme Matte *et al.* (2013), os cursos de EaD alcançaram legislação e regulação próprias, no entanto, como a maioria dos temas relacionados à

educação, possuem as partes que defendem e as que listam suas potencialidades, assim como suas falhas.

O ensino superior no Brasil tem passado por grandes mudanças estruturais. Nesse sentido, de acordo com Agapito (2016), "Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ocorreu uma flexibilização nas modalidades de ensino em decorrência da abertura e veiculação de programas de ensino a distância". Essa modalidade de ensino é ofertada, tanto pelo setor público quanto pelo setor privado (Agapito, 2016).

As legislações que regem os programas de EaD são basicamente o Decreto nº 2.494/1998 e a Portaria nº 301/1998, ambas do Ministério da Educação. Esses instrumentos dispõem quais as instituições de ensino serão responsáveis pela oferta da educação no modelo de EaD nas áreas de educação, ciência, tecnologia além de outras (Agapito, 2016).

O aumento da oferta da educação de nível superior no país faz parte de um rol de objetivos estabelecidos entre o governo brasileiro, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, o que resultou na implantação de programas como: O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universitário para Todos (PROUNI).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O objetivo principal desse programa é a ampliação de acesso e permanência na Educação Superior (Brasil, 2007).

Conforme Agapito (2016), o REUNI adotou uma série de medidas para o ensino superior público voltar a crescer, por meio da elevação da oferta de vagas, assim como a criação de programas sociais para possibilitar a permanência dos alunos no ensino superior. Entretanto, segundo Agapito (2016, p. 132):

[...] as ações executadas não correspondem à realidade das universidades que convivem com recursos limitados para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão; ausência de concursos públicos para ampliação do quadro docente; contratação temporária de profissionais para o exercício da docência (professor

substituto); os professores e técnicos administrativos são mal remunerados; estrutura física/equipamentos precários; quantidades de bolsas insuficientes para a pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, entre outras.

Criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como principal objetivo interiorizar a oferta de cursos e programas de ensino superior, através da EaD, para profissionais da educação básica. Entretanto, essa modalidade passou a absorver uma demanda de profissionais que não conseguem vagas nas universidades públicas e nem nas instituições privadas de ensino superior (Brasil, 2006).

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), tem como objetivo o financiamento da graduação no ensino superior de alunos matriculados em instituições de ensino privado, podendo ser tanto presencial quanto à distância, desde que tenha boa avaliação pelo ministério da educação na forma da Lei nº 10.260, de 12 de junho de 2001 (Brasil, 2001).

Já o Programa Universitário para Todos (PROUNI), foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. A finalidade desse programa é a concessão de bolsas de estudo em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, para formação específica, tanto integral quanto parcial (Brasil, 2005).

Esses programas tem como principais características a oferta de educação superior, essa pode ser presencial ou a distância. Em relação aos programas do FIES e do PROUNI, ambos são de política nacional de educação e o objetivo é a expansão da oferta das vagas, bem com a entrada de alunos na educação superior (Mattei, 2022).

De acordo com Mattei (2022), tanto o FIES quanto o PROUNI são direcionados à área privada, o que possibilita a entrada de alunos em situação de vulnerabilidade econômica a ingressar no ensino superior. De acordo com a autora, “a despeito de se apresentarem como comprometidos com as alternativas de inclusão social, esses programas vêm sendo determinantes para as relações de privatização, de mercantilização e de financeirização do ensino superior”.

Mattei (2022), destaca que o ensino superior privado passou a dominar o cenário, tanto em termos de instituição, como em termos matrículas, sendo

beneficiado pelas normas e pelos programas de governo, ou seja, recursos públicos sendo investidos por meio do FIES e do PROUNI, para aumentar a demanda de discentes matriculados em cursos de nível superior. Mattei (2022, p. 55) descreve que:

[...] esses Programas têm sido o alicerce das empresas privadas educacionais brasileiras que, com sua demanda garantida e os riscos dos financiamentos arcados pelo setor público, vêm crescendo de forma exponencial, mas a qualidade do ensino ofertado, recorrentemente, tem sido alvo de questionamentos.

Uma das consequências geradas pelo processo de financiamento está o aumento dos gastos com o ensino destinados às instituições privadas, o que vem resultando no gradativo sucateamento das instituições públicas (Neves; Bandeira; Farenzana, 2019 apud Mattei, 2022). Apesar de o FIES e o PROUNI serem apresentados como opções de inclusão social, esses programas vêm sendo pertinentes para as relações de mercantilização, de privatização e de financeirização da educação superior no Brasil (Mattei, 2022).

Seguindo esse entendimento, Sampaio (2015) entende a privatização do ensino como um método que se insere na relação entre oferta e demanda da educação em um país. De acordo com Mattei (2022, p. 55):

[...] para que essa privatização alcançasse a finalidade pretendida foi fundamental o papel desempenhado pelo governo, o qual incentivou o crescimento da demanda por ensino superior, mesmo num cenário em que a suposta capacidade de oferta e de financiamento do setor público era limitada, uma vez que durante décadas as instituições públicas não tiveram a adequada e suficiente destinação de recursos para sua expansão, o que as impossibilitou de atenderem repentinamente a tal demanda.

Nesse cenário, abriu-se a via para a rápida expansão do ensino privado. Dessa forma, potencializou-se o que alguns especialistas nominam como uma “fábrica do conhecimento”, na qual a oferta do ensino se tornou frutífera. Para Mattei, (2022), “a educação não é mais um fim, mas um meio subordinado ao capital financeiro e a especulação, cujas empresas buscam reduzir custos e auferir lucros de forma mais rápida”.

O objetivo do presente artigo é discorrer sobre alguns desafios e potencialidades na oferta e na demanda do ensino a distância, bem como o desequilíbrio entre o que é demandado e ofertado nessa modalidade de ensino e quais as especificidades de EaD em sociedades emergentes.

A Lei da oferta e da demanda objetiva regular a oferta e a procura de um certo bem ou serviço, sendo a oferta a quantidade do produto ou serviço disponível num mercado, enquanto a demanda são os que buscam o que é ofertado no mercado. Nesse cenário, a crescente inclusão da Educação a Distância (EaD) e a oferta de cursos “*on-line*” e a demanda no ensino indicam a adequada ocasião para se falar a respeito do tema (Martins; Zerbini, 2014).

Uma das características do ensino a distância é que esse método “oferece uma aprendizagem mais independente e flexível, considerando tempo, espaço e ritmo do aluno, por meio de um conjunto de recursos didáticos adaptados a tecnologias e múltiplas mídias” (Martins; Zerbini, 2014. p. 3).

2.1. Análises dos Limites e das Potencialidades: Oferta de EaD

À proporção que evolui, no contexto mundial, a educação a distância, externa ser um recurso alternativo para o ensino. Diariamente, inúmeros cursos são criados e difundidos no mundo inteiro, usando a rede mundial de computadores ou sistemas similares como suporte da conversação pedagógica. No entanto, esse progresso por si só no contexto educacional não assegura a formação adequada e qualidade satisfatória (Santos, 2020).

A educação a distância abrange um processo de mudança no campo educacional, de tamanho ainda não conhecido, sendo assim, Santos (2020) descreve que:

[...] é necessário que políticas públicas educacionais definam posicionamentos mais claros e detalhados acerca deste assunto, incentivando o surgimento de programas de educação a distância de porte nacional, mas ao mesmo tempo, introduzindo limites e regras para os mesmos.

A EaD demonstra um rol de aberturas e novas possibilidades para o processo educacional, subtraindo ou eliminando barreiras de acesso aos cursos ou nível de estudo, além da diferenciação e amplificação da oferta de cursos. Tem ainda a possibilidade de a EaD oferecer uma formação adaptada às exigências atuais aos alunos que não podem comparecer à escola tradicional (Santos, 2020).

As tecnologias de comunicação e informação têm alterado notadamente as potencialidades de interação do ensino remoto, o que disponibiliza a esse modelo de ensino técnicas aceleradas, seguras e eficientes. Ao se levar em

conta os limites e possibilidades da EaD, fica evidenciado que prevalece as novas possibilidades, visto que esta oferta de ensino tem sido cada vez mais projetada, ampliando assim o seu campo de atuação (Santos, 2020).

Ainda, a integração das tecnologias em rede é capaz de potencializar o ensino-aprendizagem, implementando metodologias inovadoras, o que otimiza o desempenho dos docentes e dos discentes (Jacques, 2017).

No atual cenário, de um processo de inovação acelerado, as instituições de educação e ensino devem estar alertas às transformações tecnológicas em suas diversas áreas, especialmente no ensino, pesquisa e extensão (Silva; Costa, 2017).

De acordo com Santos (2022), uma vez que a disponibilidade de tempo é sempre relativa, em qualquer conjuntura, fica criada a expectativa de que são bastantes favoráveis o uso do modelo de EaD. As políticas públicas vêm procurando formular um padrão que oriente as políticas do ensino a distância, por meio de normas e leis que regulamentem esse aprendizado (Santos, 2020).

O crescimento da oferta dos cursos de graduação e o aumento das instituições de ensino superior (IES) para o interior do Brasil é um fator a levado em consideração (Franco, 2008 apud Bitencourt, 2013). Esse crescimento demonstra a acessibilidade crescente ao ensino no Brasil. Em relação às (IES) tem-se a preocupação se essas instituições estão realmente preparadas para aprender, qualificar e graduar os discentes, de forma que atendam às demandas da população e do mercado, ou se objetivam, simplesmente, aumentar a quantidade de egressos (Bitencourt *et al.*, 2013).

De acordo com Faria (2018. p. 11), pode-se dizer que: "(IES) que estão ofertando EaD estão imersas em processo de mudança, visto que estão vivenciando alterações em seus padrões, pois a EaD provoca relações acadêmicas não vivenciadas anteriormente".

O aumento dos números em ensino superior pode ser demonstrado por questões de oferta e demanda, se de um lado, a evolução econômica do país faz surgir a carência de mão de obra qualificada, por outro, políticas públicas destinadas ao ingresso e permanência no ensino superior aumentam (o financiamento e criação de novas IES é um exemplo) (Bitencourt *et al.*, 2013).

A EaD pode oferecer algumas potencialidades, tais quais: maior flexibilidade; possibilidade de combinação eficaz entre estudos e trabalho conforme necessidade de cada indivíduo; possibilidade de a pessoa permanecer no ambiente profissional, cultural e familiar, ganhando assim formação fora da sala de aula. A eficácia é outra vantagem, visto que o discente representa o centro do processo de aprendizagem e é o sujeito ativo de sua formação, o que respeita o ritmo de sua instrução (Santos, 2020).

Silva; Costa, (2017), trazem outras potencialidades que a oferta de EaD podem ocasionar, tais quais: versatilidade de horário; facilidade de aprendizagem individual; alcance de distâncias que viabilizam o estudo; uso de tecnologias de informação atuais, material didático de fácil entendimento, busca de aperfeiçoamento metodológico, corpo docente de alto nível, assim como o respeito à capacidade de cada pessoa.

Nessa mesma direção, Abbad (2007, p. 369), coloca outros exemplos de potencialidades ocasionadas pelo ensino a distância, entre as quais podem ser mencionadas:

[...] ampliação do acesso à educação formal; ampliação do acesso à formação e qualificação profissionais; desenvolvimento de competências complexas valiosas como: autonomia, autoestudo, autoavaliação, administração do tempo, autogestão; utilização de múltiplas mídias de entrega de materiais; oportunidade de estudos em qualquer hora e lugar, assim como flexibilidade para escolher a melhor maneira e sequência de estudar.

Para Abbad (2007. p. 7), “a educação é uma modalidade que facilita a inclusão e a democratização do acesso à educação e ao treinamento”. Santos (2020. p. 6) ainda pontua que: “a formação proporcionada pelo ensino a distância é teórico-prática, relacionada à experiência do aluno, em contato imediato com a atividade profissional que deseja melhorar”. Nesse contexto, as tarefas instrucionais são elaboradas com a ajuda de profissionais especialistas e a utilização de recursos de multimídia, além do mais, o processo de comunicação é constantemente bidirecional, ocasionando, com isso, um aprendizado dinâmico e inovador.

Para Maia e Mattar (2007 *apud* Silva *et al.*, 2018), o uso da internet no desenvolvimento de cursos à distância elevou a potencialidade no que diz respeito à democratização do ensino e ao acesso ao ambiente virtual por

diversos tipos de discentes, especialmente no Brasil, cujas dimensões continentais são enormes.

Silva *et al.* (2018) pontuam que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) ampliaram as potencialidades de interação entre os envolvidos no método de ensino/aprendizagem, além disso, emergiram várias possibilidades de interação, possibilitando maior autonomia aos alunos e a construção do aprendizado na modalidade a distância, possibilitada pela interatividade e processos de interação por intermédio das TIC's.

Outra potencialidade da EaD é a economia, visto que há uma relevante redução de custos em relação ao ensino presencial. Conforme Santos (2020, p. 7), “isso se deve ao fato de se eliminar pequenos grupos, evitar gastos de locomoção de alunos, evitar o abandono do local de trabalho para o tempo extra de formação, permitindo a economia em escala, a qual supera os altos custos iniciais”.

Indo em direção a esse entendimento, Rumble (2003 apud Santos 2020), argumenta que as economias de escala proporcionam que os custos do ensino a distância sejam repartidos por muitos estudantes, fazendo com que os custos variáveis fiquem mais baixos por aluno, de maneira que o custo médio por aluno não seja maior ao do ensino regular. Para o autor, consegue-se economias de escala por intermédio da elevação do número de estudantes, o que faz diminuir aceleradamente a curva de custos.

Além disso, os sistemas de ensino a distância propiciam a redução dos custos de oportunidades. Esses custos são as despesas efetuadas por discentes que frequentem certo curso, correspondentes a alojamento, a alimentação, a transporte e ainda o valor salarial que deixam de ganhar durante o tempo em que ocorre o curso (Santos, 2020).

Ao passo que a EaD traz potencialidades, esse mesmo modelo de ensino vem acompanhado de desvantagens e limitações. Conforme Santos (2020, p. 7)

[...] uma das limitações, frequentemente, questionadas por pesquisadores da área de educação, reside na limitação que se refere ao alcance do objetivo da socialização, em decorrência das escassas ocasiões em que ocorre interação pessoal dos alunos entre si e com docente.

Outro desafio permanente desse estilo educacional abarca em não perder de vista a acepção política original da oferta, em averiguar se os suportes tecnológicos usados são os mais aptos para a elaboração dos conteúdos, proporcionando a maior participação possível e a sociabilização da pessoa. (Santos, 2020).

De acordo com Bitencourt *et al.* (2013) a modalidade de EaD tem sido motivo de questionamentos importantes, uma vez que os ambientes virtuais de aprendizagem possuem desafios e características específicos devido às transformações tecnológicas que têm moldado as interações humanas e sociais nos últimos anos

A falta de uma maior participação dos professores; retorno de “feedbacks” das atividades; pouco contato entre tutores e professores; demora de postagens de notas no curso; capacitação adequada dos discentes; comprometimento dos estudantes nos estudos; qualidade das videoaulas apresentadas e adaptação às plataformas de ensino são dificuldades apontadas por (Silva; Costa, 2017).

Abbad (2007, p. 369), lista ainda outras falhas dessa modalidade de ensino, entre as quais estão:

[...] materiais pouco acessíveis aos estudantes de baixa renda; uso de mídias e materiais incompatíveis com o contexto e habilidades do aluno; apoio inadequado ao estudo (muitos alunos por tutor ou, falta de interação com outros, falta de guias, orientações e mapas de estudo e de tutoria ativa); falta de preparação prévia do aluno para manusear os recursos da informática para estudar; dificuldade de estudar em local apropriado; horários variáveis e pouco tempo de estudo de cada vez; materiais sequenciados com rigidez, bem como obrigatoriedade de cumprir todas as etapas do curso, mesmo aquelas que tratam de assuntos e conteúdos dominados pelo estudante.

Além desses pontos mencionado, outro desafio diz respeito à avaliação. As discussões sobre a avaliação em EaD ainda são mais escassas do que as da tradicional, visto que a avaliação é dita como um dos pontos mais complexos quando se fala em educação em ambientes virtuais (Bitencourt *et al.*, 2013). Além do mais, os resultados da avaliação do ensino a distância são menos confiáveis do que a educação presencial (Santos, 2020).

Para Santos (2020. p. 7), “a educação a distância também ocasiona o empobrecimento da troca direta de experiências proporcionada pela relação educativa direta e pessoal entre professor e aluno”. Esse autor ainda destaca

que, “outra limitação da educação a distância é o fato de que para determinados cursos, existe a necessidade de o aluno possuir elevado nível de compreensão de textos e saber utilizar os recursos de tecnologia e multimídia” (Santos, 2020. p. 8).

Sendo assim, Russo *et al.* (2019. p. 7), destacam que: “uma das principais potencialidades apontadas no processo de formação EaD é o amplo acesso que o recurso tecnológico permite”. Em contraposição, os mesmos autores descrevem que: “a utilização da tecnologia pode ser compreendida como fragilidade na medida em que muitos educandos apresentam dificuldades ao lidar com equipamentos e com os AVA’s”. A dificuldade de manusear esses aparelhos e acessar ambientes virtuais podem ocasionar ansiedade, medo e apreensão (Russo *et al.*, 2019. p. 6).

Pelo exposto, levando em consideração, tanto limites, como potencialidades do ensino a distância, fica claro que as novas potencialidades se sobressaem, visto que essa modalidade de ensino vem se espalhando cada vez mais em suas mais diversas áreas de atuação (Santos, 2020).

2.2. Análises dos Limites e das Potencialidades: Demanda de EaD

A educação a distância é um assunto que tem tido grande espaço no meio acadêmico e social, haja vista o grande aumento do número de alunos que vem optando por esse estilo de ensino. A avaliação da aprendizagem é um fator relevante nessa demanda que se relaciona ao contexto no qual se insere o ensino no Brasil e no mundo (Bitencourt *et al.*, 2013).

De acordo com Russo *et al.* (2019, p. 2):

[...] Processos educacionais desenvolvidos em ambientes virtuais são apontados, por diferentes autores com potencialidade de estabelecer parcerias, redes de apoio e para aproximar os saberes e práticas, que se reinventam a cada dia, a partir das demandas reais e necessidades que emergem na dinâmica de relações sociais, em número ampliado de comunidades e territórios.

Especialistas que agem na educação têm contato, diariamente, com demandas sociais e, no entanto, adquirem ao longo da sua atividade ocupacional a habilidade de mediação e reflexão. Porém, sua capacidade de raciocínio e de mediação requer melhoramento contínuo e permanente em todas as áreas do

conhecimento, visto que as dificuldades e multiplicidades de causas culturais, sociais e econômicas determinantes das adversidades e contextos de vulnerabilidade (Russo *et al.*, 2019).

Russo *et al.* (2019), destaca que a oferta de cursos nos moldes de EaD é uma opção interessante nesse cenário, uma vez que aumenta a capacidade de acesso que demandam processos de avaliação contínua e reflexão teórica, pois compreende ligações entre instrutores e instruídos, processos metodológicos, artefatos educacionais, assim como outros elementos no processo de educação.

De acordo com Azevedo; Caseiro (2021), entre os anos de 2000 e 2019 o número de demanda de cursos de graduação foi de 2,7 para 8,6 milhões de matrículas, mais do que o triplo. Entretanto, nesse período, a participação do setor público, apesar das metas dos Plano Nacional da Educação (PNE's), caiu de um terço, o que corresponde a (33%) para a casa de um quarto, um total de (24,2%). Já o setor privado correspondeu por (79,8%) do aumento total do sistema e a modalidade EaD por volta da metade do crescimento do setor privado (48,6%).

Nos anos de 2006 a 2008, o setor público de EaD expandiu em concomitância com o setor privado, porém alcançou seu cume em 2008 com 279 mil matrículas, caindo para 172 mil matrículas no ano de 2009. Entre os anos de 2006 a 2019, o setor público deteve uma parcela no total de inscrições, razoavelmente constante, em volta de 25%. No entanto, esse aparente equilíbrio da expansão some quando se olha os diversos modelos de ensino (Azevedo; Caseiro, 2021).

Na década posterior a isso, as matrículas da rede pública de ensino em EaD balançaram entre 122 mil a 183 mil matrículas por ano, em nenhum momento voltou a figurar acima das 200 mil inscrições, o que demonstra as dificuldades das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de obterem desenvolvimento na ampliação de matrículas nesse modelo (Azevedo; Caseiro, 2021).

O aumento da EaD da rede pública entre os anos de 2006 a 2008 conveio com o momento da implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a datar de 2006. Observa-se, assim, que a oferta mais do que duplicou no setor

público de 2006 a 2007, com um aumento de (124,0%); e quase triplicou de 2007 para 2008, um total de (196,1%) (Azevedo; Caseiro, 2021).

Conforme Marchisotti *et al.* (2022. p. 2), “Em 2018, pela primeira vez, o número total de vagas oferecidas para graduação foi maior em EaD do que na modalidade presencial”. Ao se considerar os últimos 5 anos as demandas por vagas em EaD soma de 135%, a presença no ensino a distância tem a possibilidade de crescer ainda mais, visto o governo brasileiro sancionou a Portaria 2.117/2019, a qual destaca que as instituições de ensino podem disponibilizar até 40% da carga horária em EaD, fortalecendo o modelo híbrido de educação (Brasil, 2019).

Já no setor privado, as matrículas em graduação em EaD ultrapassaram as do setor público, pela primeira vez, em 2019, cujos números foram de 2,29 milhões *versus* 2,08 milhões respectivamente. O número de concluintes também foi maior no setor privado em relação ao público, 303,9 mil *versus* 251,4 mil nessa ordem. Quer dizer que, em 2019, o setor privado concedeu 52,5 mil diplomas de graduação a mais do que a soma de todos os cursos do setor público (Caseiro; Azevedo, 2021).

Conforme Azevedo; Caseiro (2021), no setor privado o número de entrantes na modalidade EaD ultrapassou pela primeira vez o número de ingressantes do presencial (1,56 milhão *versus* 1,51 milhão) de discentes respectivamente. Para os autores, se essas tendências observadas a partir de 2015 continuarem, logo, logo, a EaD do setor privado formará a grande maioria dos novos empregados com nível superior no Brasil.

De acordo com Azevedo; Caseiro (2021), é importante, entretanto, averiguar o perfil da demanda do ensino a distância para apurar em que proporção os cursos EaD são capazes de colaborar para amplificar a democratização de acesso. Para os autores, como a grande fração da oferta atual em EaD se localiza no setor privado, o que ocasiona no pagamento de parcelas mensalmente, pressupõe-se que os alunos que estão matriculados só ingressaram na educação superior depois de uma série de condições a serem alçadas.

O processo de crescimento de EaD não ficou distante das críticas, antes de chegar a esse patamar de oferta, o rápido crescimento da EaD nos centros de ensino privado já trazia preocupações no setor acadêmico. Para Segenreich (2009), o ensino a distância cresceu velozmente na rede privada de ensino, o que trouxe várias críticas, na direção de que esse processo, no que se refere à privatização, seria adverso à educação.

Outro fator relevante que deve ser destacado no modelo de EaD é o da evasão dos alunos. De acordo com Abbad; Zerbini e Sousa (2010), há ocasiões em que somente metade dos alunos EaD finalizam seus cursos. Esses autores destacam que os fatores ligados à evasão podem ser listados em duas grandes vertentes, uma ligada ao aluno e seu contexto e outra ligada ao desenho de ensino “*on-line*”. Entre os motivos dessas evasões ligadas aos alunos Abbad; Zerbini Sousa, (2010, p. 294) destacam:

[...] falta de tempo, dificuldades financeiras, falta de condições de estudo no local de trabalho, problemas relacionados ao trabalho, falta de condições de estudo em casa, razões pessoais ou domésticas, dificuldade para deslocar-se até o local destinado a encontros presenciais, falta de habilidade para administrar o tempo de estudo, falta de habilidade para conciliar as atividades concorrentes com as tarefas exigidas pelo curso, falta de experiência como aluno em cursos à distância, dificuldade para redigir textos e mensagens, falta de habilidade para utilizar recursos da internet, problemas com a tecnologia (falta de habilidade para realizar downloads de documentos e recursos de áudio e vídeo e para utilizar os recursos da internet), falta de suporte de outros alunos para atingir bons resultados de aprendizagem, não utilização de computador em outras tarefas, percepções equivocadas sobre a natureza e a complexidade do curso e baixa frequência de participação do aluno em atividades de interação com o tutor e colegas.

Abbad; Zerbini e Sousa (2010), descrevem que: “variáveis pessoais relacionadas à família do estudante também afetam a evasão e a aprendizagem ou o rendimento do estudante em cursos à distância”. Já os motivos ligados ao desenho de educação *on-line* Abbad; Zerbini Sousa, (2010, p. 295) ainda destacam:

[...] o não atendimento de expectativas pessoais; a falta de informações sobre a importância do curso; a baixa frequência de uso das ferramentas da web; a insatisfação com o desempenho do tutor; o absenteísmo dos tutores; a falta de assistência do tutor ao aluno; o atraso no envio de feedbacks ou fornecimento de poucos informativos aos alunos; a separação física entre professor e alunos; a duração e a dificuldade do curso; o modo de entrega do curso (dificuldade em acessar o website); a quantidade de trabalhos escritos exigidos; o nível do curso; a falta de atividades face a face; a falta de suporte da unidade

de ensino ao aluno; a má qualidade dos materiais de ensino e a falta de interação com colegas.

A ausência de capacitação para os instrutores aprender a ensinar via EaD também pode ser motivo de tanta evasão no estudo a distância. Conforme Pires e Arsand (2017) apud Marchisotti *et al.*, (2022), os profissionais da educação ainda estão ligados aos padrões associados às metodologias tradicionais de ensino, ocorrendo medo de que o uso da tecnologia leve riscos para os professores e para a conservação do *status quo*.

2.3. Desequilíbrios entre o ofertado e o demandado

O crescimento público no modelo de EaD pode se um mecanismo de grande valia para interiorizar a educação superior. Entretanto, a despeito desse potencial, o oferecimento de ensino superior público de EaD fora das capitais dos estados é de pouca amplitude se comparado à oferta do setor privado. Visto que a EaD no campo do setor privado cresceu em um ritmo muito maior do que a EaD no setor público (Azevedo; Caseiro, 2021).

Sob a perspectiva do estudo das características de oferta e do perfil de demanda por cursos superiores EaD, a amplificação pública desse modelo de educação poderia ser encarada com bons olhos por três motivos segundo Azevedo; Caseiro, (2021. p. 21):

1º - “Porque ajudaria a enfrentar o desafio da baixa cobertura da população nesse nível de ensino, oferecendo maiores oportunidades de acesso principalmente àqueles que não têm condições ou têm dificuldades de pagar mensalidades em IES privadas”;

2º - “Porque uma maior participação pública na expansão da EaD poderia induzir ou contribuir para a melhoria da qualidade da EaD como um todo”; e

3º - “Porque ajudaria a reduzir o desequilíbrio entre a oferta pública e privada, que é ainda mais grave nessa modalidade”. (Azevedo; Caseiro, 2021. p. 21).

De acordo com Roberto; Franco (2022. p. 3), “a educação superior, no Brasil, analisada pelo prisma meramente econômico, é um mercado reprimido. Especialmente em determinadas áreas há muito mais demanda por educação superior que oferta”. Conforme esses mesmos autores, a educação de nível

superior em instituições privadas tem um processo de crescimento maior do que as instituições de ensino público. O indicativo primordial desse aumento são os números de alunos matriculados (Roberto; Franco, 2022).

Roberto; Franco (2022), destacam que a expansão do ensino superior na rede privada segue ocorrendo, no entanto só com aumento de matrículas e não com aumento de cursos. A alteração de matrículas na rede privada tende a ser sempre maior do que as da rede pública. Somente em 2008 e 2012 esse cenário foi diferente devido aos programas de incentivo do governo federal, período em que há duas políticas em relação à oferta de ensino superior público, ou seja, o aparecimento da Universidade Aberta do Brasil – UAB, assim como, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)” (Roberto; Franco, 2022).

O aumento da oferta de educação superior na rede pública de ensino foi pequeno ao se considerar o todo da oferta de educação de nível superior nas redes públicas e privadas. A exceção se dá com o programa REUNI, esse teve um impacto significativo no aumento de oferta de vagas nas instituições públicas, o que veio acompanhado da criação de novos centros de ensino superior, tanto novas universidades, quanto novos Institutos Federais de Educação (IFB's). Conforme Roberto; Franco, (2022, p. 75):

[...] ainda que nos governos do Partido dos Trabalhadores, tenha havido um incremento dos recursos públicos na Educação, não há como reverter, a curto prazo, o quadro da oferta de educação superior, para uma maioria de oferta pública sobre a privada. Hoje a oferta privada está em torno de 75% das matrículas, sendo que houve uma diminuição dessa oferta tanto pela crise econômica como pela reformulação, especialmente do FIES (o que está associado à crise econômica e fiscal), além do teto de gastos públicos determinado pela Emenda Constitucional 95.

Cumprir mencionar que a lei que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), destaca diretrizes importantes para a educação no Brasil. Em seu artigo 2º, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, descreve que:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - Melhoria da qualidade da educação;

V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Conforme destacado pelo parecer CNE/CES nº 564/2015

[...] O PNE prevê a quase duplicação de matrículas na educação superior brasileira assegurando 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público, o que vai requerer políticas públicas articuladas para esse nível de ensino, incluindo a EaD como modalidade. Para a Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASI. 2015).

Deve-se ter presente que o alvo em relação ao percentual de matrícula deve ser alcançado. De acordo com Roberto; Franco (2022), “com isso pode-se afirmar que a estratégia de expansão da educação superior por meio das IES privadas tem tido o seu sucesso, apesar de isso levar necessariamente ao não atendimento da meta dos 40% de matrículas públicas”.

2.4. Especificidades da EaD em Sociedades Emergentes.

A Educação a Distância (EaD) é o modelo de ensino que apresentou a maior expansão na conjuntura da educação superior internacional nos últimos anos. No mundo inteiro, houve um grande número de cursos e de matrículas em cursos superiores a distância, tanto em graduação, como também em pós-graduação, os índices relacionados ao crescimento da EaD são impressionantes (Costa, 2016).

De acordo com Costa (2016), países emergentes como Índia e China têm investido fortemente na massificação de seus sistemas de ensino superior, há

grandes universidades de ensino a distância que chegam a ter mais de três milhões de alunos matriculados. Em relação ao Brasil, o aumento da EaD começou a aparecer nas últimas décadas, também de forma massiva. Conforme esse autor, só entre os anos de 2003 e 2013, o aumento nas matrículas girou em torno de 2.200% e 2.300%, respectivamente, nos cursos de graduação a distância (Costa, 2016).

A tendência é de que a EaD cresça, especialmente, em nações emergentes, com destaques para Ásia e África. Esses territórios possuem enorme parte da população sem acesso ao ensino básico e superior, nesse sentido a EaD aparece como uma possibilidade vital para aumentar o indicador de escolarização. Em consequência disso, esses territórios têm aplicado no progresso e criação de megauniversidades em EaD (Costa, 2016).

De acordo com Costa (2016), as instituições de ensino superior que possuem mais de 100 mil alunos matriculados podem ser consideradas megauniversidades. O aparecimento dessas instituições começou a surgir no fim do século passado, com o aumento da população global, o que acarretou na elevação da demanda mundial por ensino superior acessível.

Nesse cenário, o modelo de universidade tradicional não consegue mais responder à demanda educacional da ascendente população, principalmente em nações em desenvolvimento, muitas delas, ainda, demonstram índices baixos de habitantes com formação universitária. Em sequência disso, idealizar um moderno modelo de universidade, mais igualitário, com condições de atender às disposições educacionais do futuro, faz-se necessário. Costa (2016, p. 269) destaca que:

[...] em diversas partes do mundo começaram a ser criadas universidades abertas (Open Universities), isto é, instituições que utilizam as novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem e que buscam levar o ensino superior a todas as camadas da população. Algumas destas instituições tiveram desenvolvimento exponencial, tornando-se verdadeiras megauniversidades.

Conforme Jung, (2005) apud Costa, (2016), as megauniversidades são as principais fornecedoras de ensino superior mundialmente. Essas instituições, tempos atrás, no geral, focavam muito mais no acesso do aluno na universidade do que na qualidade do ensino. Entretanto, ultimamente, passaram a identificar que no cenário mundial a qualidade é importante tal qual o acesso.

3. EaD nas Escolas Públicas: Brasil e Distrito Federal

A Educação a Distância (EaD) tem se tornado uma alternativa cada vez mais presente no ensino público brasileiro, principalmente diante das dificuldades financeiras enfrentadas pelas instituições de ensino e da necessidade de ampliar o acesso à educação. No Distrito Federal, o uso da EaD no ensino público vem sendo ampliado, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio e também superior.

Segundo Coelho e Borges (2017), a implementação da EaD nas escolas públicas brasileiras tem sido desafiadora, principalmente devido às desigualdades socioeconômicas e culturais do país. No entanto, a EaD pode ser uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino e ampliar o acesso à educação em regiões remotas ou com menor oferta de escolas.

O uso da EaD no ensino público brasileiro também tem sido estudado por pesquisadores como Ribeiro e Oliveira (2018), que destacam a importância de uma boa gestão e planejamento na implementação da modalidade de ensino, além da necessidade de garantir a qualidade do material didático e formação adequada dos professores.

3.1. EaD no Ensino Público Brasileiro

A Educação a Distância no Brasil foi proporcionada com o aparecimento e a difusão dos meios de comunicações que iniciaram a evolução histórica da EaD no estado brasileiro. A abertura legal para o ensino superior no país se deu com a publicação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996).

O artigo 80 do referido diploma legal, em suas disposições gerais, incumbiu ao Poder Público a tarefa de incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. A mencionada lei outorgou à União a competência de credenciar as instituições para que essas ofereçam programas de educação a distância, assim como registros de diplomas referentes a esses cursos (Brasil, 1996).

De acordo com Hack, (2011. p. 33), o início da caminhada no ensino superior à distância se deu de uma experiência iniciada no ano de 1998 e que

vem ganhando espaços aos poucos. O autor destaca que “o primeiro curso universitário a distância em nosso país foi encabeçado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)”. A UFMT iniciou um projeto pioneiro objetivando a formação de docentes da rede pública de ensino partindo da Licenciatura em Educação Básica, da 1ª à 4ª série a distância (Hack, 2011).

Entretanto, mesmo com o espaço proposto pela Lei nº 9.394/96, no que se refere a educação a distância, esse diploma legal, ainda, tinha que ser regulamentado, o que se deu com a publicação do Decreto nº 5.622, publicado em 20 de dezembro de 2005. A publicação desse dispositivo revogou os Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98. Foi publicada também a Portaria Ministerial nº 4.361/04, que revogou a Portaria Ministerial nº 301/98. Em abril de 2001, normas para a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, foram estabelecidas pela Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2001; 2004; 2005).

Assim que se iniciou o processo de normatização e regulamentação do ensino a distância, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um documento com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED), descrevendo “*Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância*”. O documento foi feito com o objetivo de apresentar critérios para as instituições que intencionavam planejar seus projetos de EaD, servia também às comissões de peritos para analisarem as solicitações recebidas (Hack, 2011).

Entre os anos de 2003 e 2007, o supramencionado documento sofreu alterações e passou a ser denominado de “*Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*”. Em virtude da complexidade e devido à necessidade de uma abordagem metódica, o documento destaca oito referenciais de qualidade que devem constar expressamente no Projeto Político Pedagógico dos cursos na modalidade a distância no Brasil, tais quais:

- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- Sistemas de Comunicação;
- Material didático;
- Avaliação;
- Equipe multidisciplinar;

- Infraestrutura de apoio;
- Gestão Acadêmico-Administrativa;
- Sustentabilidade financeira (Brasil, 2007).

Observasse que os documentos que regem a EaD no país colocam explicitamente que para atuar nesse modelo de ensino e aprendizado é um enorme desafio.

No Brasil, a maior parte das matrículas estão na esfera privada e é mantido através de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), expansão dos cursos no modo Educação a Distância (EaD), assim como, pelas próprias famílias, que pagam as matrículas de seus estudantes. No ano de 2018, conforme Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, dos 2,7 milhões de negócios financiados, 453 mil discentes estavam com seus contratos inadimplentes (Nunes, 2022).

Esse cenário de domínio, até então, das instituições privadas começa a ser quebrado com algumas políticas educacionais para os mais necessitados, uma dessas políticas é o Sistema de Cotas criado pela Lei nº 12.711/2012, a qual “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio”, esse normativo descreve em seu primeiro artigo que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (Brasil, 2012).

Outra instituição criada para na tentativa de democratizar o acesso à educação superior no país foi Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB faz parte de uma política de dilatação da educação superior. Esse sistema se apresenta com o objetivo de resolver duas situações: a oferta de cursos de graduação e pós-graduação para regiões mais ignoradas que sofrem pela falta de universidades, bem como para a formação profissional na área da educação, com o objetivo de

graduar o quadro de magistério, o qual ainda tem profissionais atuando somente com a formação de ensino médio, (Nunes, 2022).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil traz em seu texto a seguinte redação, não qual descreve os objetivos dos Sistema UAB:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006).

De acordo com Nunes (2022), o anseio da UAB é o de aumentar o acesso, assim como o de reduzir as desigualdades de oferta entre os territórios do país via Educação a Distância (EaD) e também propiciar a inclusão da Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na realidade institucional do Brasil. Essa política de educação acentuou a oferta de licenciaturas e de formação continuada através da EaD, porém, a oferta de cursos em diversos campos do conhecimento ainda é bem limitada (Nunes, 2022).

O Decreto 5.800/2006 traz em seu artigo 2º a forma de como a UAB está concretizada no país, quer dizer, é sob “um regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial” (Brasil, 2006).

Já os artigos terceiro e quarto dizem respeito sobre os convênios que a UAB pode concretizar com IES públicas para a oferta de programas e cursos no

âmbito da UAB, assim como convenções/convênios de assistência técnica com entes federativos que se interessam em ter polos de apoio. As formas de articulação entre polos e cursos são exemplificadas no artigo quinto por intermédio de edital disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), esse documento disporá sobre as regras para participação no sistema (Brasil, 2006).

A UAB foi instituída na modalidade de EaD, é um sistema, consideravelmente, descentralizado, não obstante a gestão e a coordenação passam pela apreciação do MEC. Cumpre mencionar que nas IES privadas esse modelo de educação é disponibilizado a partir de aquiescência do MEC. A ampliação e a interiorização da oferta dos cursos pela UAB tornaram-se, para alguns, como sinônimo de democratização (Nunes, 2022).

Destaca-se que a UAB não é uma organização, igual a várias Universidades Abertas distribuídas pelo mundo, porém opera compreendendo uma rede com as mais importantes IPES, oferecendo cursos de nível superior à distância em diversos municípios brasileiros, por meio da introdução de Polos de Apoio Presencial ou Polo UAB, o qual tem a função de disponibilizar espaço físico nas localidades para recebimento de alunos em disciplinas específicas, (Rossi; Fontes, 2022).

A EaD não é unanimidade entre os diversos autores que estudam a respeito do tema, uns defendem que esse estilo de ensino traz mais democratização na sociedade, outros dizem que esta modalidade separa as classes, no entanto este não é assunto desse estudo.

3.2. EaD no Ensino Público do DF

O Distrito Federal (DF) possui, atualmente, um pouco mais de 3 milhões de moradores de acordo com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), o número de IES que oferecem cursos no modelo presencial é de 61, já na modalidade EaD é de 77 instituições. De 2019 para 2020, o DF listou um decréscimo de 2.4% nas matrículas de ensino superior, indo de 224 mil para 219 mil registro no período (SEMESP, 2022).

Desde 2016 as matrículas presenciais vêm sofrendo quedas no DF, só de 2019 para 2020 a baixa foi de 11,6%. Na contramão desses números, as matrículas em EaD teve um aumento de 25,4% de 2019 para 2020. O ensino a

distância equivale a 31,8% das matrículas no Distrito Federal. Em 2020 96,6 mil discentes entraram no ensino superior no DF, sendo que 49,0% desses ingressos se deu na modalidade EaD, tendência de crescimento que vem aumentando a cada ano país (SEMESP, 2022).

No que se refere a cursos presenciais, a unidade federativa anotou um declínio de 18,4% no número de entrantes no ensino superior de 2019 para 2020, sendo 16,8% na rede pública e 18,8% na rede privada de ensino. Já a modalidade de EaD teve um aumento de matrículas, sendo 18,0% nesse mesmo espaço de tempo, 16,8% na rede privada e 479 estudantes para a rede pública (SEMESP, 2022).

Em relação aos que concluíram os cursos, o DF formou 34,6 mil discentes em 2020, desses, 30,3% vieram do ensino a distância. Já no período de 2019 para 2020, a quantidade de formandos do ensino presencial caiu em 18,7%, sendo de 18,1% no privado e de 21,5% no ensino público. Na educação a distância, foi de 34,2% o número de concluintes, desses 34,2% advém da rede privada de ensino. Na rede pública não teve concluintes nessa modalidade, visto que praticamente não tem tinha alunos em 2019 no modo a distância (SEMESP, 2022).

Já no que concerne a valores, as mensalidades do ensino presencial giram em torno de R\$ 2.200,00 (dois mil e duzentos reais), podendo ser mais caro ou mais barato a depender do curso e da instituição de ensino. No que se refere a EaD, esses preços despencam para uma média R\$ 335,00 (trezentos e trinta e cinco reais), sem contar economia com transportes entre outros. (SEMESP, 2022).

Conforme esse instituto, o Distrito Federal possui 219 mil alunos no nível superior entre ensino presencial e a distância, o que representa 2,5% na totalidade de discentes de graduação no país, no que se refere ao Centro-Oeste, o DF fica com 28,5% do total de registros.

Tabela 1 - Cursos presenciais da rede pública e privada – Brasília/DF – 2023

Cursos Presenciais da rede pública e da rede privada			
Matrículas			
Rede Privada	Rede Pública	Total	Nº de IES
106.970	42.472	149.442	61

Fonte: Autor próprio/base SEMESP/INEP

IES que oferecem cursos presenciais - 2020

Matrículas em cursos presenciais - 2020.

Tabela 2 - Cursos EAD da rede pública e privada Brasília/DF – 2023

Cursos EAD da rede pública e da rede privada			
Matrículas			
Rede Privada	Rede Pública	Total	Nº de IES
69.100	487	69.587	77

Fonte: Autor próprio/base SEMESP/INEP

IES que ofereceram cursos EAD – 2020

Matrículas em cursos EAD - 2020.

No ano de 2009 a rede privada de ensino tinha um total de 14.447 matrículas, número que cresceu a cada ano, chegando a 69.100 em 2020. Já na rede pública de ensino em 2009 o número de matrículas era de 3.189 e foi diminuindo a cada ano, em 2019 não houve registro de matrículas na rede pública e em 2020 a quantidade foi de 487. No geral, o total de matrículas foi de 17.636 em 2009 para 69.587 em 2020. Praticamente todas as matrículas do modelo a distância do DF estão concentradas na rede privada de ensino. De 2019 para 2020, as matrículas aumentaram em 25,4%, totalizando 24,6% na rede privada e 487 matrículas na rede pública. De 2009 a 2020 o pulo das matrículas em EaD foi de 295% (SEMESP, 2022).

Em relação à evasão, que é a quantidade de alunos que não finalizam o curso, o aumento foi de 1,6 ponto percentual nos cursos presenciais da rede privada do DF. Já na educação a distância teve uma queda de 2,6 pontos percentuais no número de evasão das instituições privadas no primeiro ano de

pandemia Covid-19. Também houve trancamento de matrículas, de 2019 para 2020, os cursos presenciais obtiveram um acréscimo de 13,6% no DF, sendo que 10% dos trancamentos foi na rede privada e 42,7% na rede pública de ensino. Nesse mesmo lapso temporal os cursos em EaD tiveram 34,7% das matrículas trancadas, sendo 34,3% nas instituições privadas e 38 matrículas na rede pública (SEMESP, 2022).

3.3. EaD Emergencial durante a Pandemia Covid-19

Em tempos de pandemia, distanciamento entre as pessoas, fechamento das instituições de ensino e outros órgãos, a opção foi a Educação a Distância (EaD). Esse tipo de ensino não foi novidade, entretanto era oferecido apenas em alguns campos da educação como: cursinhos para concursos, cursos técnicos, ensino híbrido que se dá parte presencial e parte a distância além de outros. A pandemia do novo coronavírus decretou o ensino remoto como tática e manutenção das aulas presenciais. O objetivo era a compreensão da produção do conhecimento a respeito do ensino remoto emergencial já no primeiro ano de Covid-19 no país (Neves *et al.*, 2021).

Diversos setores da sociedade foram impactados pela Covid-19, o que ocasionou na maior paralização do processo de ensino-aprendizagem no panorama da educação mundial, sendo esse quadro mais grave para os discentes vulneráveis socialmente, como é o caso brasileiro, em que, em razão da diversidade da rede de ensino e de seus usuários, até o presente momento convive com estrutura e competências deficientes para a introdução do ensino remoto (Neves *et al.*, 2021).

Alguns termos ganharam destaque desde a aplicação do ensino remoto, principalmente durante a pandemia, entre os quais estão ensino síncrono e ensino assíncrono. Diversas plataformas passaram a ser mais conhecidas em tempos de Covid-19, ferramentas como Google Classroom, Microsoft Teams, Meet, Zoom e até as mídias sociais, como WhatsApp, Facebook, Telegram serviram de suporte para o aprendizado. A resposta por parte das grandes mídias foi rápida no que se refere à disponibilização de ambientes virtuais de ensino. A implantação de rotinas novas no ambiente educacional e o grande acesso aos meios digitais foi fundamental para o planejamento didático no país (Gomes *et al.*, 2021).

Entretanto, de acordo com a UNESCO (2018), a conectividade à internet no Brasil é um ponto crítico no cenário digital, o que dificulta o ensino remoto e o acesso a essas plataformas. A referida instituição informa que apesar de o país ter um elevado número de usuários de internet, existe ainda boa parte da população com acesso escasso ou sem nenhuma conexão à internet, esse cenário se agrava entre os mais pobres e os maiores de 60 anos de idade, bem como os que vivem em áreas rurais. De acordo com a instituição mencionada, 35% das casas urbanas não possuem conexão, esse percentual sobe para 66% nas áreas rurais, sendo que no Nordeste 51% das residências não têm acesso à internet sem diferenciar zonas urbanas das rurais (UNESCO, 2018).

No país, apesar das orientações e avisos da Organização Mundial da Saúde (OMS), assim como, de entidades de saúde brasileiras e cientistas de todos cantos do mundo, o vírus foi negado e ignorado pelos órgãos federais. Medidas importantes como: uso de máscaras, testagem em massa, compra de vacinas, investimento em estrutura hospitalar e aquisição de insumos, demoraram a ser tomadas e com isso a situação foi se agravando. A vacina foi ignorada diversas vezes, indo de encontro com o restante do mundo. Nesse contexto, diversos outros países já vivenciavam um maior período de paralização, antes mesmo de o Brasil começar (Gomes *et al.*, 2021).

Além da falta de estrutura e preparação para o combate à pandemia, várias regiões enfrentavam a escassez de equipamentos ou profissionais para o atendimento emergencial da Covid-19. A ligeira propagação da doença no território brasileiro gerou consequências severas nos atendimentos médicos, milhares pessoas morreram por falta de oxigênio nos hospitais (Raimondi; Tourinho, (2020).

No país, as atividades começaram a ser paralisadas em março do ano de 2020. Muitos setores, tanto públicos como privados tiveram que fechar as portas. Foram autorizados a funcionar somente algumas atividades essenciais à sobrevivência humana tais como: supermercados, hortifrutigranjeiros, mercearias, padarias, postos de combustíveis, hospitais, clínica, consultórios médicos, odontológicos, laboratórios, farmacêuticas, funerárias e serviços relacionados além outros. O isolamento social foi uma das primeiras ações que as autoridades tomaram para tentar conter a proliferação da doença.

Já no Distrito Federal (DF), as atividades foram suspensas, a princípio, por um prazo de 5 (cinco) dias por causa da pandemia. Em 11 de março de 2020, o governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, fez publicar o Decreto 40.509, o qual dispunha que: “Art. 2º Ficam suspensos, no âmbito do Distrito Federal, pelo prazo de cinco dias, prorrogáveis por igual período: I – eventos, de qualquer natureza, que exijam licença do Poder Público, com público superior a cem pessoas; e II – atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada;” (Brasil, 2020).

Diferentemente de outras unidades da federação, o DF não pode ser subdividido em municípios, quer dizer, esse território tem natureza *suis generis*, possui um caráter híbrido, ora responde como estado, ora responde como município. Porém, a divisão do DF se dá por meio de Regiões Administrativas (RA´s). Atualmente, o território distrital se divide em 33 RA´s, essa distribuição existe para auxiliar o governo central na administração e coordenação dos serviços públicos (Brasil, 2020).

Para Neves *et al.*, (2021), mesmo enfrentando tantas dificuldades, as instituições de ensino têm empreendido esforços para diminuir os prejuízos ocasionados pela pandemia Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem por intermédio do ensino remoto emergencial, entretanto é imprescindível os investimentos na promoção dessa modalidade de ensino, bem como da inclusão digital.

3.4. Limites e Potencialidades da EaD

A educação a distância possui uma gama de limites intrínsecos, entre os quais pode-se mencionar o acesso à internet e aos aparelhos necessários para o aprendizado. Dificuldades técnicas com tais aparelhos são bastante comuns e influenciam de modo negativo no aproveitamento das aulas. Além do mais, um dos temas que mais recebem críticas no Brasil em relação à internet é a falta de igualdade das condições de usufruto e retenção de tecnologias de informação e comunicação – TIC (Morais Neto *et al.*, 2020).

Assim sendo, o modelo de ensino a distância tem se tornado assunto de constantes discussões, as quais enumeram os obstáculos gerados pela possibilidade de ensino remoto frente à abordagem tradicional, ou seja, o ensino

presencial. Esses pontos são referentes aos limites impostos pelo ensino remoto, entre esses, estão problemas relacionados à conexão, falta de sinal de internet, acesso restrito aos aparelhos eletrônicos, tais quais: computadores, smartphones, celulares, tablets e assim por diante (Magalhães *et al.*, 2020).

Nesse mesmo sentido, Morais Neto *et al.*, (2020), apontam que “o ensino remoto tende a reforçar as desvantagens sociais, marginalizando populações mais vulneráveis e excluindo-as do aprendizado”. Para eles, um dos principais desafios do ensino remoto é a exclusão de discentes que não possuem acesso à internet ou aos instrumentos necessários para esse acesso. Os mesmos autores destacam ainda que “a situação produzida pela Covid-19 evidenciou novas vulnerabilidades e intensificou as já existentes no ensino presencial”. Não obstante, esse mesmo cenário trouxe experiências positivas de crescimento das potencialidades (Morais Neto *et al.*, 2020).

Outro ponto que merece destaque no que concerne à educação *on-line* é que as aulas virtuais deixam a dinâmica entre professores e alunos mais difícil, visto que, diversamente das presenciais, nas quais é possível examinar as ações e desempenho dos discentes e gerar diálogos, a interação acaba sendo mais superficial. Nesse mesmo sentido, a conexão entre docentes e aprendizes é ainda mais prejudicial, uma vez que, muitos alunos deixam suas câmaras desligadas, e por outro lado, a depender da plataforma utilizada para o ensino, os professores, ao compartilhar a tela, ficam impedidos de ser visualizado pelos discentes (Morais Neto *et al.*, 2020).

Outra dificuldade para o ensino remoto se dá pela falta de capacitação prévia dos instrutores, visto que as aulas virtuais demandam um dinamismo de ensino diversificado que consiga obter e reter a atenção dos instruídos com o objetivo de oferecer um conteúdo de qualidade e de maneira adequada. (Morais Neto *et al.*, 2020).

Se de um lado há as desvantagens do ensino remoto, por outro tem as suas potencialidades. Para Neves *et al.*, (2021), a despeito de a EaD ter limites, muitos aspectos positivos ocorreram no que se refere ao ensino remoto emergencial. Uma das principais potencialidades dessa abordagem de ensino é que barreiras geográficas são quebradas entre os envolvidos. De acordo com Morais Neto *et al.*, (2020. p. 4) “As novas tecnologias incorporadas permitem que

barreiras geográficas e temporais sejam ultrapassadas, amplificando as possibilidades de colaboração entre as partes”.

O aprendizado remoto, assim como os eventos on-line constituem uma agremiação virtual que possibilita conexões entre usuários de várias localidades do Brasil e do mundo, instituindo uma teia cooperativa entre diferentes pessoas para alçar propósitos comuns. As novidades usadas para vencer os limites enfrentados pelas instituições e organizações de ensino com a Covid-19 acham aspectos positivos no que se refere à burocracia e aos dispêndios com suas obrigações (Morais Neto *et al.*, 2020).

De acordo com Moraes Neto *et al.*, (2020), outras potencialidades tragas pelo ensino remoto é a economia com alugueis de espaços e organização desses espaços, a dificuldade para reservar salas em universidades dificulta o acontecimento de vários eventos. Para esses autores, “outro benefício percebido por professores e palestrantes é a redução do tempo gasto fora de suas casas, minimizando os custos e aumentando sua produtividade”.

Mais um ponto mencionado no que se refere à potencialidade do ensino remoto é o amplo acesso a materiais didáticos digitais com acesso ilimitado e conteúdo disponibilizado de forma flexível colocado rapidamente à disposição dos usuários, o que facilita o aprendizado para os discentes que não dispõe de muito tempo, mas que objetivam o conhecimento (Magalhães *et al.*, 2020).

Morais Neto *et al.*, (2020) descrevem que:

As tecnologias digitais têm sido importantes aliadas no acesso à educação, sendo utilizadas como ferramenta para disseminação de informações. Um exemplo disso são os podcasts, áudios previamente utilizados para entretenimento e notícias, que agora são uma potencial alternativa para o aprendizado individual de conteúdo científico, com flexibilização dos espaços de ensinar e aprender. (Morais Neto *et al.*, 2020).

Sendo assim, o cenário trago pela pandemia e a demanda de um aprendizado remoto emergencial de qualidade possibilitaram várias adaptações nas instituições e organizações de ensino. Conforme Moraes Neto *et al.*, (2020), o ensino remoto emergencial trouxe oportunidades como permitir um aumento de público por conta da quebra das barreiras geográficas. Entretanto retratou alguns limites e vulnerabilidades para a educação entre os quais destacam a falta de acesso à internet e aos equipamentos digitais.

4. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Com o objetivo de possibilitar o entendimento dos instrumentos deste estudo e o suporte à questão de pesquisa sobre e o tema de ensino remoto: estudos em dispositivos móveis digitais; ensino híbrido; ensino integrado; formação do educador na educação formal; educação inclusiva; ensino síncrono e assíncrono; análise dos limites e potencialidades da oferta e da demanda; desequilíbrio entre o que é ofertado e o que é demandado; ensino superior à distância em sociedades emergentes, tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas.

4.1. Bibliografia

O método usado nessa pesquisa foi do tipo bibliográfico, ou seja, dados secundários e documentais. Nesse capítulo é apresentado o trajeto para a execução desse estudo. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura a respeito dos conceitos de Educação a Distância (EaD). A escolha desse método se dá pelo fato de que, ao contrário da revisão de literatura tradicional, o propósito de uma revisão sistemática abrange um rol mais completo de todos os estudos que foram publicados de um determinado tema. A pesquisa foi baseada no procedimento de revisão sistemática colocado por Cronin *et al.* (2008), também utilizado por Guarnieri *et al.* (2015). Cronin *et al.* (2008) sugere um protocolo a ser seguido por outros pesquisadores, o intuito é dá mais confiabilidade à revisão.

4.2. Fontes de Dados

Uma das fontes utilizadas para a presente pesquisa foi a base de dados Scopus, essa plataforma tem um número razoável de citações e resumos de literatura revisada por pares. Somente artigos científicos publicados em revista foram selecionados. O lapso temporal se deu entre os anos de 2015 a 2022. No que se refere às palavras-chave, o termo escolhido foi o de “educação a distância”. A busca se deu por título, por resumo e por palavras-chave. Não se optou pelo uso dos operadores booleanos, uma vez que, a busca deu resultados satisfatórios. Entretanto, outros filtros foram selecionados, tais quais: “acesso aberto”; “anos/período”; “área de estudos”; “tipo de documentos”; “palavras-chave”; “país/território”; e “linguagem”.

Outras fontes como “google acadêmico”, “plataforma capes” “sítios governamentais” também foram utilizadas no presente estudo. Nessas fontes outros termos foram acrescentados, tais quais: “educação infantil”, “dispositivos móveis digitais”, “ensino síncrono e assíncrono”, ensino híbrido”, assim como “ensino superior público e privado”.

A primeira pesquisa realizada na base “Scopus” teve um retorno de 22.672 documentos registrados, no entanto na primeira filtragem esse número caiu para 58 títulos. Desses, foram selecionados 27 arquivos para uma análise mais detalhada. Dentre os títulos descartados, alguns não tinham arquivos disponíveis, ou seja, os downloads não eram finalizados, o que inviabiliza a pesquisa. Outros não havia relação direta com o tema pesquisado. Nesse contexto, o total de títulos excluídos foi de 21.

Após uma análise mais detalhada nos resumos dos artigos selecionados, mais dois foram excluídos por não ter relação direta com o tema, sendo um da área da saúde e outro da área do jornalismo. Feita a análise, 25 artigos foram mantidos. E os artigos foram, minuciosamente, detalhados.

4.3. Análise de Dados

Abaixo estão os artigos selecionados para uma análise mais aprofundada sobre o tema de “Educação a Distância” na base de dados “Scopus”.

Quadro 1 - Base de dados Scopus – Ensino Remoto – Brasília/DF 2023

Título	Autor(es)	ano	Periódico	Assunto
<u>A biblioteca universitária na educação a distância: papel, características e desafios</u>	<u>Sena, PMB</u> , <u>Chagas, MT</u>	2015	artigo	Diagnóstico da situação das bibliotecas universitárias existentes nos polos de EaD.
<u>A conversação como estratégia de formação continuada na tutoria de profissionais da educação a distância</u>	<u>Brod, FAT</u> , <u>Rodrigues, SC</u>	2016	artigo	Reflexão do conversar dos professores tutores da educação profissional a distância.
<u>A evasão em um curso de especialização em gestão em saúde na modalidade a distância</u>	<u>Rodrigues, LS</u> , <u>Gontijo, TL</u> , <u>Cavalcante, RB</u> , de <u>Oliveira, PP</u> , <u>Duarte, SJH</u>	2018	artigo	A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde na modalidade a distância.

<u>A evolução da universidade no contexto da educação a distância e das tic</u>	<u>Oliveira, NP</u> , da <u>Silveira, JL</u> , de <u>Jesus, RHG</u> , <u>Rodrigues, TV</u>	2020	artigo	Analisar o impacto das TICs aplicadas no Ensino a Distância (EaD)
<u>A formação matemática de futuros pedagogos em um programa de ensino a distância</u>	<u>da Silva, SM</u> , da <u>Silva, GEE</u>	2021	artigo	Compreender como ocorreu a formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso EaD.
<u>A frequência dos alunos de geografia/ensino a distância/unipampa aos planetários: contribuições para as políticas de popularização da ciência</u>	<u>Marranghello, GF</u> , <u>Kimura, RK</u> , <u>Irala, CP</u> , <u>Lima, P.</u>	2021	artigo	Uma análise quantitativa da frequência de licenciandos em Geografia na modalidade EaD da UNIPAMPA aos planetários do RS.
<u>Ambientes de formação ubíquos na educação online</u>	<u>Da Silva Ponte de Carvalho, F.</u> , <u>Santos, E.</u>	2020	artigo	Análise de uso de <i>wikis</i> em atos de currículo na educação on-line.
<u>Atletismo e ensino da história e cultura afro-brasileira: a visão de professores de educação física participantes de um curso de extensão comunitária a distância</u>	<u>e Silva, EVM</u> , <u>Matthiesen, SQ</u>	2018	artigo	Averiguar a visão de participantes de um curso de extensão a distância sobre a adequação do Atletismo para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.
<u>Desafios da gestão na educação a distância: uma análise na perspectiva do gestor</u>	<u>Soares, AG</u>	2017	artigo	Desafios da Gestão em Educação a distância: uma análise a partir da visão do gestor.
<u>Desenho do primeiro curso de pedagogia online em perspectiva bilíngue língua brasileira de sinais-português</u>	<u>Machado, EE</u> , <u>Teixeira, DE</u> , <u>Galasso, BJB</u>	2017	artigo	O presente artigo tem como objetivo contextualizar o processo de construção do primeiro curso superior online de Pedagogia Bilíngue (Libras- Português)
<u>Diretrizes para a divulgação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra essa modalidade de ensino</u>	<u>Marchisotti, GG</u> , <u>França, SLB</u> , <u>Filho, JRF</u> , <u>Pinto, SRDR</u>	2022	artigo	Propor diretrizes para a disseminação da Educação a Distância (EaD) no Brasil.

<u>Educação a distância e covid-19: relatos de profissionais de um centro de educação em rede em goiás</u>	<u>Almeida, A. , Silva, YFO</u>	2021	artigo	Relatos de profissionais em relação à pandemia e o ensino remoto.
<u>Ensino de física on-line educação durante o distanciamento social usando o google sites: pedagogia, estratégias, reflexões e barreiras de um professor</u>	<u>Kucera, C. , Do Vale Gomes, AL , Fornos, A. , Bennett, B.</u>	2022	artigo	Ensino de física durante o distanciamento social.
<u>Existe uma diferença de qualidade entre a educação presencial e a distância?</u>	<u>Bertolin, JCG</u>	2021	artigo	Analisar a diferença de desempenho de alunos entre a modalidade de ensino presencial e a distância.
<u>Identities docentes e ética discursiva em interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância</u>	<u>De Cássia Souto Maior, R. , De Figueiredo Luz, LS</u>	2019	artigo	Reflexão sobre a relação entre propostas de interação entre professor/a-aluno/a e identidade docente no contexto de EaD.
<u>Institucionalização os desafios do ensino superior na modalidade a distância: a visão de gestores de uma universidade federal</u>	<u>Rodrigues do Nascimento, JP , Graças Vieira, MV</u>	2016	artigo	Os desafios do ensino superior na modalidade a distância.
<u>Interlocuções e discursos de legitimação em EaD</u>	<u>Habowski, AC , Conte, E. , Jacobi, DF</u>	2019	artigo	Abordagens extraídas de teses na área de tecnologias na educação, que refletem um panorama de discursos sobre a legitimação da educação a distância (EaD).
<u>Maturidade na gestão do conhecimento: um diagnóstico do sistema de educação a distância da instituição federal de ensino do sul fluminense</u>	<u>Calmato, TLL , Cribb, AY</u>	2022	artigo	Diagnosticar o nível de maturidade em GC do sistema de educação a distância (EaD)
<u>O custo anual aluno das 2.537 IES brasileiras: a queda de um mito?</u>	<u>Bielschowsky, CE , Amaral, NC</u>	2022	artigo	Analisar os custos anuais da universidade federais x a particulares.
<u>O dinamismo da educação a distância e híbrida na américa latina e no brasil</u>	<u>Vitale, CR , dos Santos, KEE , Torres, PL</u>	2020	artigo	Reflexão dos elementos relevantes relacionados à educação híbrida e a distância, dados da América e do Brasil.

<u>Os riscos do uso de mídias digitais não oficiais em universidades federais.</u>	<u>Presser, NH</u> , <u>De Lima, JAL</u> , <u>Da Silva, EL</u>	2021	artigo	Identificar os riscos que possam impactar nos processos de recuperação e uso da informação por mídias não oficiais.
<u>Relato de experiência: oficina pedagógica como objeto de aprendizagem na formação inicial do educador no consórcio cederj</u>	<u>Martínez, SA</u> , <u>de Araújo, FV</u> , <u>de Souza, SR</u> , <u>Marques Vargas, EF</u> , <u>Pinho, LG</u>	2018	artigo	analisar e discutir uma significativa experiência de ensino e aprendizagem adquirida em uma oficina pedagógica, no bojo do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro.
<u>Retorno às aulas: entre ensino presencial e educação a distância, novas tendências</u>	<u>Almeida, PR</u> , <u>Jung, HS</u> , <u>Silva, LQ</u>	2021	artigo	Novas tendências entre o ensino presencial e o ensino a distância.
<u>Uma experiência blended-learning no interior da Amazônia: práticas, aprendizados e inconsistências</u>	<u>Lopes, R.</u> , <u>Cordeiro, LZ</u>	2020	artigo	Experiência de educação híbrida no interior da Amazônia brasileira
<u>Uma proposta de ferramenta de script para videoaulas baseada em teoria instrucional e aprendizagem multimídia</u>	<u>Pereira, VC</u>	2017	artigo	Identificar as diretrizes para elaboração de um instrumento de roteirização de videoaulas para o empoderamento dos docentes.

Fonte: Produzida pelo autor com base nos dados (Scopus)

Foram feitas pesquisas também nas bases de dados “Capes”, “Google Acadêmico” o relatório da pesquisa foi o seguinte:

Neste relatório será apresentado a síntese da busca exploratória que resultou em 21 artigos encontrados que adotaram o enfoque de ensino a distância no campo de estudos da educação, publicados entre 2013 e 2022 em periódicos da área de educação.

Síntese dos resultados encontrados

Quadro 2 - Síntese dos resultados encontrados – Ensino Remoto – Brasília/DF - 2023

Tipo de documento	Título do trabalho	Autores
Book	História e política da Educação Profissional	Marise Nogueira Ramos
Artigo	Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?	Dante Henrique Moura
Artigo	Educação básica na pandemia: o caso DF	Natalia Duarte Adriana Almeida Sales de Melo
Artigo	Inclusão digital na educação infantil	Herine Canedo Barbosa Sueli Maria de Melo
Artigo	Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil	Marcos Suel Zanette
Artigo	Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto	Gildemarks Costa e Silva
Artigo	Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais	Priscila de Souza Chisté Leite
Artigo	O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?	Ciavatta, Maria
Artigo	Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács	Liliam Faria Porto Borges
Artigo	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: conhecimentos e práticas dos professores da educação básica do município de Belo Horizonte	Deolinda Armani Turci Érika Lourenço Giovana Moura de Souza
Artigo	Liberdade econômica e inovação nacional: evidências para insumo e produção de inovação diante do desenvolvimento dos países	Paula Carolina Ferretti Adriana Kroenke
Artigo	A formação do educador no âmbito da educação não formal	Ana Lucia Ferreira Silva Marleide Rodrigues da Silva Perrude
Tese	A leitura em dispositivos digitais móveis	Julio Cesar Oliveira Bernardo Acir Mario Karwoski
Artigo	Letramento midiático de professores e o ensino emergencial remoto na pandemia da COVID 19	Joana Sobral Milliet Rosalia Duarte José Mauricio Avilla Carvalho
Tese	Políticas públicas em educação: ensino de artes e de filosofia em educação inclusiva	Samuel Mendonça Mariana Baruco de Machado Andraus
Artigo	A Educação Distância (Ead) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19	Eleilde de Sousa Oliveira; Tatiane Cantanhede Freitas; Marliane Ribeiro de Sousa; Nilteane Conceição da Silva Gomes Mesquita Mendes; Tiago dos Reis Almeida; Luciana Cutrim Dias; Aline Larissa Mota Ferreira e Ana Paula Mota Ferreira
Artigo	A evolução do EAD no ensino superior e suas tendências na educação brasileira	João Pedro Albino; Maria Lucia de Azevedo; Priscilla Aparecida Santana Bittencourt
Tese	Indisciplina escolar	Dirley Aparecido de Moura Elaine Prodócimo
Tese	Identidade, diferença e personalização no ensino híbrido	Carlos Jorge da Silva Correia Fernandes; Luís Paulo Leopoldo Mercado
Artigo	Alguns apontamentos para uma crítica da EaD na educação brasileira em tempos de pandemia	Astrogildo Luiz de França Filho Charlles da França Antunes Marcos Antônio Campos Couto
Artigo	A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19	Naiara Porto da Silva Coqueiro Erivan Coqueiro Sousa

Fonte: Produzida pelo autor com base nos dados (Google acadêmico, Capes e sítios eletrônicos)

Os resultados apontam que cinco artigos foram publicados pela “Educação Temática Digital – ETD”, o que representa 23% do total, em segundo lugar ficou a Revista “*Brazilian Journal of Development*” com 14%, sendo três publicações, em seguida as revistas “Trabalho e Educação de Belo Horizonte” e “Educação Básica em Foco” ficaram com 9% cada, o que representa um total de 2 (duas) publicações. As demais tiveram 1 (um) artigo publicado cada.

As publicações específicas da área de educação concentram 95% dos artigos selecionados. Dessas publicações 7 (sete) são focados na educação básica e 6 (seis) na educação superior. 20 artigos publicados são específicos da área da educação, sendo que os assuntos variam, ou seja, tem Educação a Distância; Estudos em Dispositivos Móveis Digitais; Ensino Híbrido; Ensino Integrado; Formação do Educador na Educação Formal; Educação Inclusiva entre outros variados assuntos.

Os 21 artigos selecionados foram produzidos por 43 pesquisadores, sendo que o artigo “A Educação a Distância (EAD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19” publicado pela Brazilian “*Journal of Development*” teve um total de 8 (oito) pesquisadores, o que representa 18% do total. 7 (sete) publicações teve um autor cada, as demais publicações foram de artigos compostos por dois ou mais estudiosos. Esses pesquisadores estão ligados a 22 instituições de ensino e pesquisa do país. Novamente a publicação “A educação a distância (EAD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19” é o destaque com a participação de cinco instituições diferentes.

Em primeiro lugar aparece as publicações da “*Brazilian Journal of Development*” com participação das instituições: Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Universidade Federal do Pará – UFPA; Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI; Instituto Federal do Tocantins – IFTO; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP. No total participaram dessas instituições treze pesquisadores, seguido das publicações da Educação Temática Digital – ETD com 11 pesquisadores.

No que se refere à quantidade de artigos produzidos por ano, verificou-se que a maior quantidade deles foi publicada no ano de 2013 – 4 (quatro) artigos,

representando 19% do total; em segundo ficaram os anos de 2017, 2020, 2021 e 2022, com um total de 3 (três) artigos cada, o que representa cerca de 57% das publicações, seguido do ano de 2014 com 2 (duas) publicações e 2016, 2018 e 2019 com 1 (uma) publicação cada.

5. PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados coletados por intermédio do formulário eletrônico disponibilizado pelo *Google.com*, que inclui tanto dados quantitativos como qualitativos. A ferramenta utilizada foi a de formulários do *GoogleForms*, através dos *links*: <https://forms.gle/1yiPgQ8DbXbewpWA7> e <https://forms.gle/y5w63eWeoMdKJ5ER7> os quais foram enviados aos *e-mails* dos respondentes.

Com o propósito de relatar as principais dificuldades vivenciadas por professores e alunos no período da Pandemia Covid-19, esta pesquisa teve como foco a Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas – FACE da Universidade de Brasília UnB, abrangendo como público-alvo tanto docentes quanto discentes dessa unidade. A pesquisa não teve como propósito distinguir critérios como: gênero, idade, faixa de renda, deficiência, turno do curso, especialidade, tampouco algum tipo de apoio oferecido pela UnB, adotou-se apenas as nomenclaturas: professores e alunos.

A FACE conta com um total de 147 docentes ativos e cerca de 3.200 discentes matriculados. A coleta de dados foi realizada entre 1º e 14 de abril de 2023. Os professores responderam a um conjunto de perguntas disponíveis em um *link* específico, enquanto os alunos responderam a um outro *link* com perguntas elaboradas para eles.

Para atingir os objetivos da pesquisa, este capítulo será escrito em duas subseções principais: os resultados das perguntas respondidas pelos docentes e os resultados das perguntas respondidas pelos alunos. No questionário enviado aos professores, foram 11 perguntas personalizadas, enquanto para os alunos a quantidade foi de 12 perguntas personalizadas. Ambos os questionários incluíram 5 opções de resposta para cada pergunta.

5.1. Limitações da Pesquisa

Há duas limitações importantes da pesquisa em questão. A primeira é a ausência de critérios científicos na seleção dos participantes, já que o experimental foi aberto a todos os estudantes da FACE, o que pode

comprometer a representatividade dos resultados. Isso pode ser solucionado em estudos futuros com a adoção de técnicas mais rigorosas.

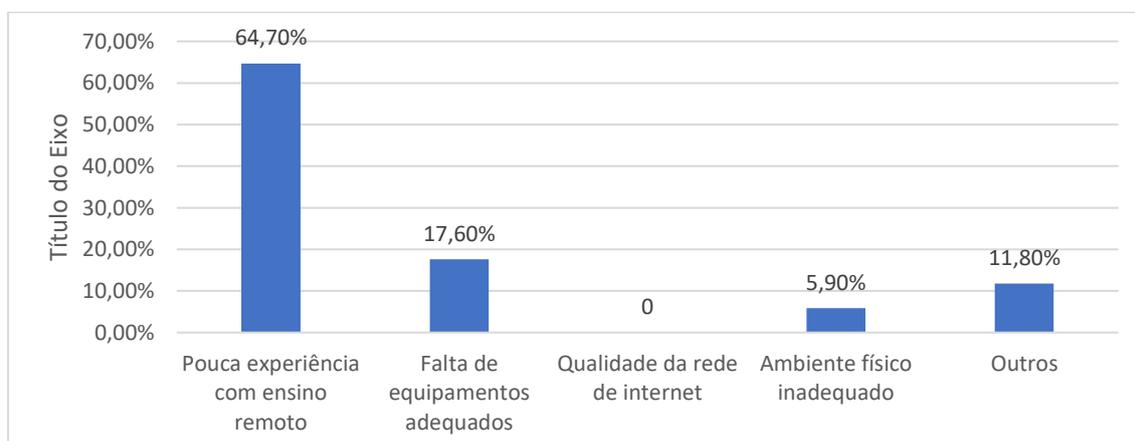
A segunda limitação está relacionada ao uso exclusivo dos dados dessa pesquisa social para análise do grau de satisfação dos alunos e dos professores em relação aos fatores de aprendizagem. Sendo assim, é importante destacar que novos estudos e pesquisas sociais podem ser realizados pela universidade, incluindo a aplicação de técnicas de inteligência artificial no tratamento dos dados, para que se possa obter resultados mais precisos e abrangentes.

Para fundamentar essa ideia, é possível citar pesquisas que utilizam técnicas de inteligência artificial na análise de dados educacionais, como o estudo de Kasari et al. (2021), que aplicou uma análise de rede complexa para entender como os alunos interagem durante as aulas remotas, e o estudo de Muzammil et al. (2021), que utilizou técnicas de mineração de dados para analisar o desempenho dos alunos durante o ensino remoto. Esses estudos evidenciam a importância de técnicas mais avançadas na análise de dados educacionais durante o ensino remoto.

5.2. Resultados dos Docentes

O Questionário *Online* foi respondido na íntegra por 17 profissionais da educação lotados na FACE. A primeira pergunta abordou os principais desafios enfrentados pelos professores para transmitir o conteúdo de forma remota durante o período de pandemia. Os detalhes sobre esses desafios são demonstrados no Gráfico-01 a seguir:

Gráfico 1 - Principais desafios enfrentados pelos professores para transmissão de aulas remotas – FACE/UnB - 2023

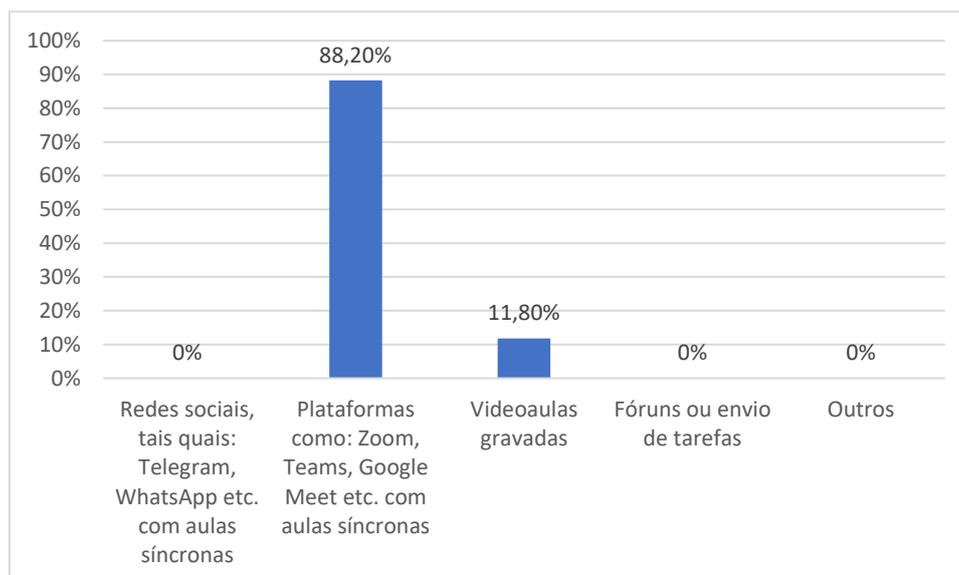


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Dos docentes que responderam ao questionário, 64,7% apontaram a pouca experiência com o ensino remoto como causa principal de dificuldade enfrentada durante a pandemia. Em seguida, 17,6% escolheram a opção que apontava para a falta de equipamentos adequados como o maior desafio. Não houve respostas registradas em relação à qualidade da internet. Já 5,9% dos docentes citaram o ambiente físico inadequado como a causa de maior dificuldade, enquanto outras questões tiveram um percentual de 11,8% do total das respostas.

Em relação aos canais mais utilizados para a transmissão das aulas, a maioria dos participantes indicou que optou pelas plataformas como: *Zoom*, *Teams* e *Google Meet*, conforme o Gráfico-11 seguinte:

Gráfico 2 - Meios mais utilizados para ministrar as aulas remotas – FACE/UnB - 2023

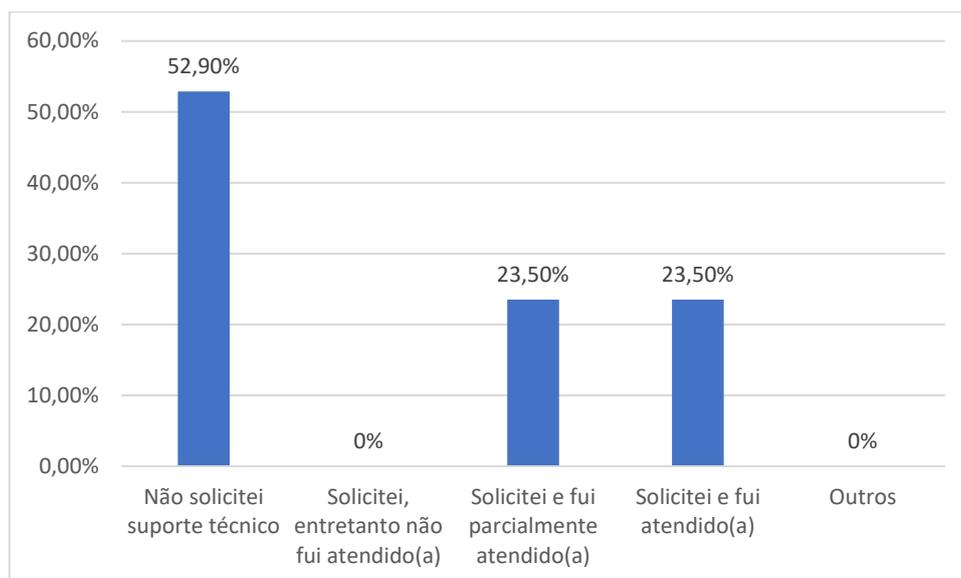


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Com o objetivo de identificar os meios mais utilizados pelos docentes para a transmissão de aulas remotas, foi apresentada a alternativa nº 2. De acordo com os resultados obtidos, 88,2% dos professores utilizaram plataformas como: *Zoom*, *Teams* e *Google Meet*, enquanto 11,8% enviaram as aulas gravadas aos alunos. Nenhuma das demais opções obtiveram respostas.

Ao questionar os entrevistados sobre o suporte técnico recebido durante a pandemia, obteve-se as seguintes respostas, Gráfico-12 a seguir:

Gráfico 3 - Suporte oferecido pelo corpo técnico aos docentes da UnB – FACE/UnB - 2023

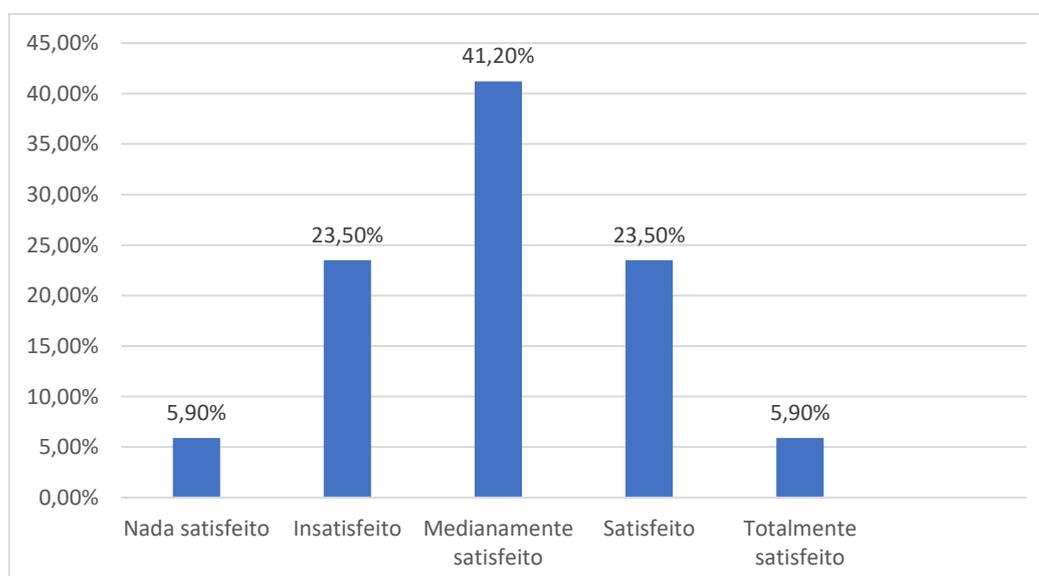


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Conforme os resultados da pesquisa, mais da metade 52,9% dos professores informaram que não precisaram solicitar suporte técnico ou optaram por não o fazer; 23,5% solicitam suporte e foram atendidos parcialmente, enquanto outros 23,5% solicitaram suporte e receberam atendimento completo. Não houve respostas para as outras alternativas.

No que concerne ao grau de satisfação dos docentes, em relação a absorção dos conteúdos e aprendizado pelos alunos, o Gráfico-13 aponta os seguintes resultados.

Gráfico 4 - Satisfação no que se refere à absorção dos conteúdos e aprendizado pelos alunos – FACE/UnB - 2023

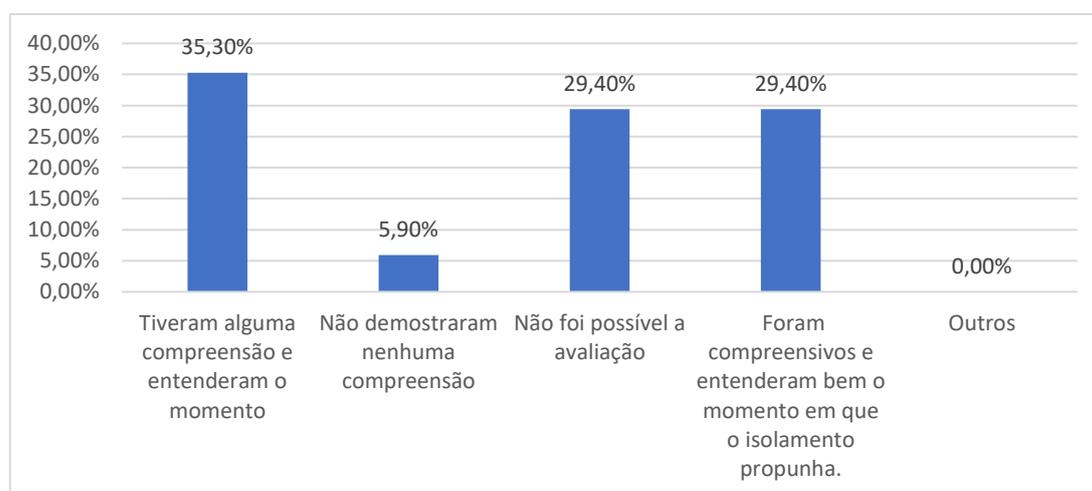


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Na análise do processo de internalização dos conteúdos e do aprendizado pelos alunos, 5,9% dos docentes indicam que não ficaram “nada satisfeitos” com os resultados alcançados. Esse número aumenta consideravelmente para 23,5% quando se trata de professores que se sentem “insatisfeitos” com o processo absorção pelos alunos. Em relação aos professores que indicaram estar “medianamente satisfeitos”, o percentual correspondeu a 41,2% dos convidados. Por outro lado, 23,5% afirmaram estar “satisfeitos” e 5,9% sentiram-se “totalmente satisfeitos” com os resultados alcançados.

No que se refere ao grau de compreensão dos alunos em entender as dificuldades que as pessoas estavam passando naquele momento, em razão dos desafios impostos pela pandemia, ou seja, em entender que para muitos docentes oferecer aulas totalmente *online* era também um desafio imposto pela Covid-19, obteve-se os resultados conforme o Gráfico-14 de acordo com avaliação dos docentes.

Gráfico 5 - Compreensão dos alunos em entender as dificuldades dos professores na pandemia – FACE/UnB - 2023

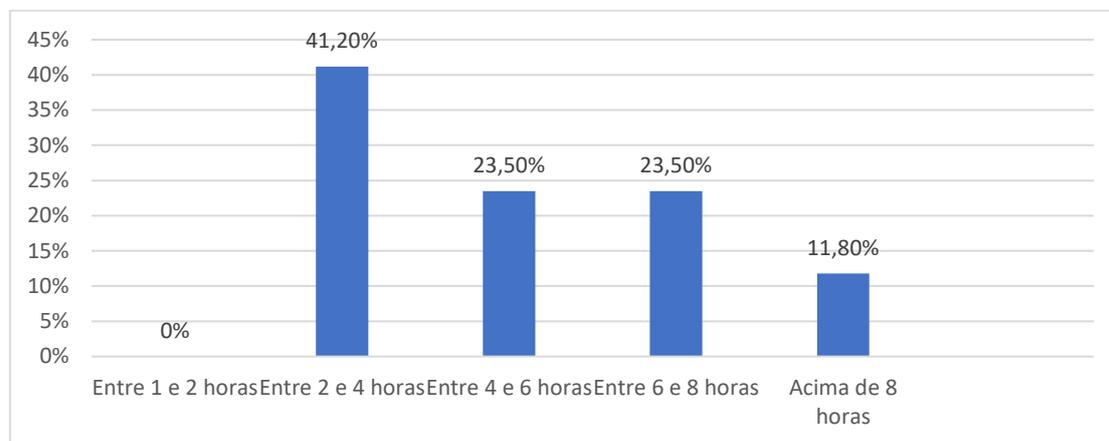


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Para 35,3% dos profissionais, os alunos tiveram alguma compreensão e entenderam o momento vivenciado pelos docentes e para 5,9%, os alunos não demonstraram nenhuma compreensão. Por outro lado, 29,4% dos professores entenderam que os discentes foram compreensíveis e que eles entenderam a situação apresentada. Entretanto, outros 29,4% dos entrevistados apontaram que não foi possível a avaliação.

Já em relação à quantidade de horas diárias que os professores passaram somente oferecendo aulas por meio de algum aparelho eletrônico, obtiveram-se as informações de acordo com o Gráfico-15 que segue:

Gráfico 6 - Estimativa de horas diárias ofertando aulas por meio de um aparelho eletrônico – FACE/UnB - 2023

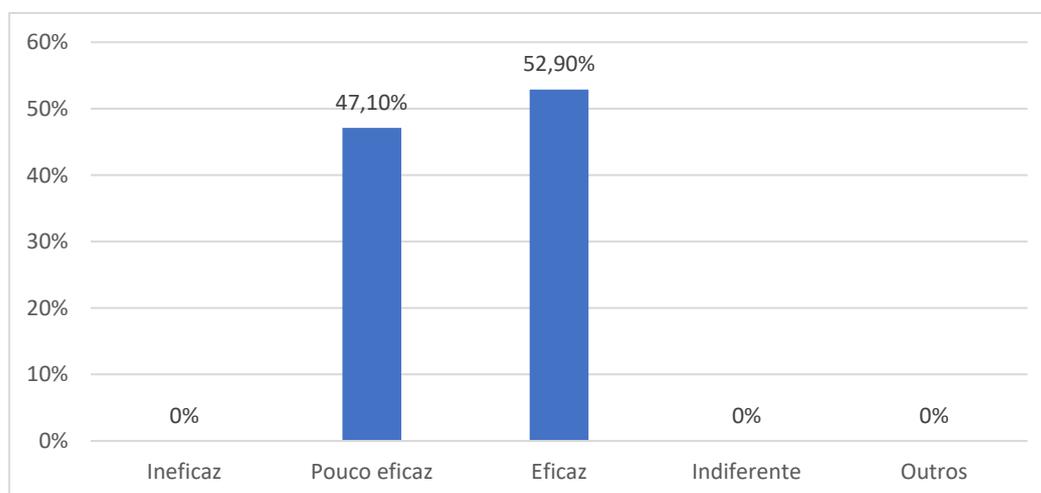


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Dos professores respondentes, 41,2% disponibilizaram entre 2 e 4 horas, enquanto 23,5% ofereceram entre 4 e 6 horas. Além disso, os dados revelaram que outros 23,5% dos professores disponibilizaram entre 6 e 8 horas de aula diárias, e para 11,8% deles esse tempo ultrapassou as 8 horas.

Quando questionado sobre a eficácia do modelo de ensino remoto adotado durante a pandemia, o Gráfico-16 aponta que apenas duas opções foram consideradas pelos docentes, ou foi pouco eficaz ou foi eficaz.

Gráfico 7 - Avaliação do modelo adotado de ensino remoto durante a pandemia – FACE/UnB - 2023

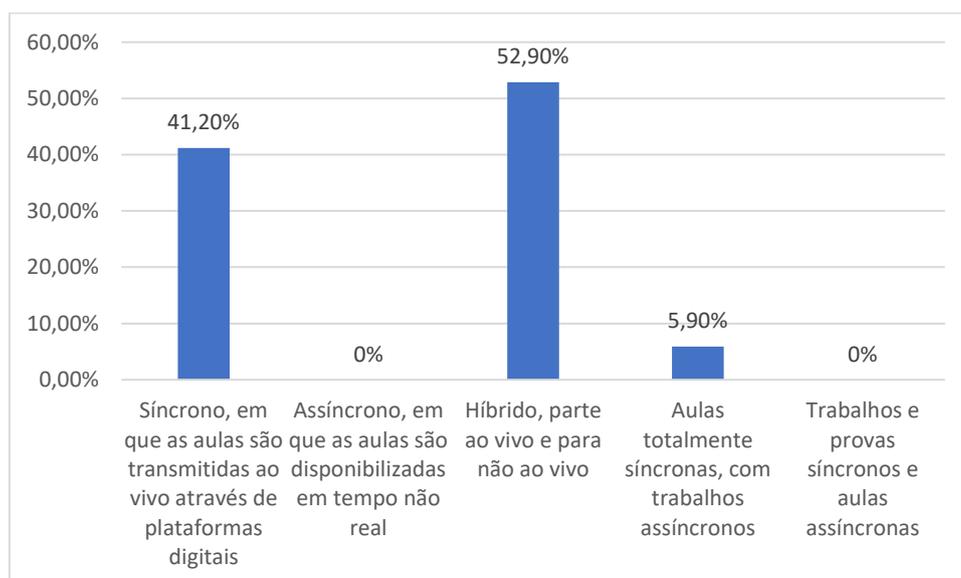


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

De acordo com a pesquisa, 47,1% dos docentes consideraram que o modelo de ensino adotado durante a pandemia foi pouco eficaz, enquanto um pouco mais da metade, 52,9% o avaliaram como eficaz. As outras opções oferecidas não obtiveram respostas. É importante notar que as opiniões dos docentes são cruciais para entender como o modelo funcionou na prática e quais as limitações enfrentadas.

Em relação ao modo de ensino utilizado durante a pandemia, o Gráfico-17 indica que a maioria dos docentes optou pelo modelo síncrono. Esse resultado é consistente com os dados apresentados no Gráfico-11 que demonstrou que a maioria dos professores utilizou as plataformas *Zoom*, *Teams* ou *Google Meet* para oferecer aulas *online*.

Gráfico 8 - Modelo mais utilizado durante o isolamento social – síncrono ou assíncrono – FACE/UnB - 2023



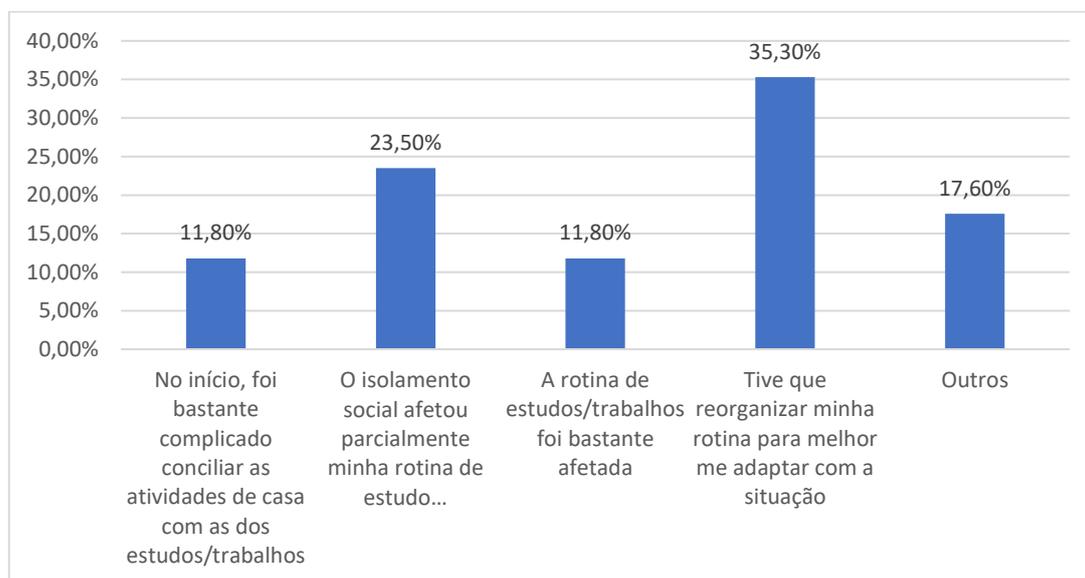
Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

A pesquisa revelou que 41,2% dos docentes optaram pelo modelo síncrono durante a pandemia. Entretanto 52,9% dos entrevistados optaram pelo ensino híbrido, que combina os modelos síncrono e assíncrono. 5,9% ofereceram aulas totalmente síncronas com trabalhos assíncronos. As demais opções de ensino não receberam respostas dos docentes. É interessante notar que o ensino híbrido pode oferecer uma variedade de opções de aprendizado que se adaptam às necessidades individuais dos alunos e às limitações impostas pela pandemia. Ao utilizar tanto o modelo síncrono quanto o assíncrono, os educadores podem oferecer aulas em tempo real para manter a interação e a

colaboração, enquanto também fornecem aos alunos acesso ao material de ensino para revisão e estudo independente.

O isolamento social foi um impacto significativo na forma de como as pessoas organizaram suas atividades de estudo e trabalho. Com a necessidade de manter distância física e evitar aglomerações, muitos indivíduos passaram a trabalhar e estudar em casa. Esse foi o questionamento feito aos docentes conforme o Gráfico-18 a seguir:

Gráfico 9 - Como o isolamento social afetou a organização dos estudos/trabalhos no dia a dia – FACE/UnB - 2023

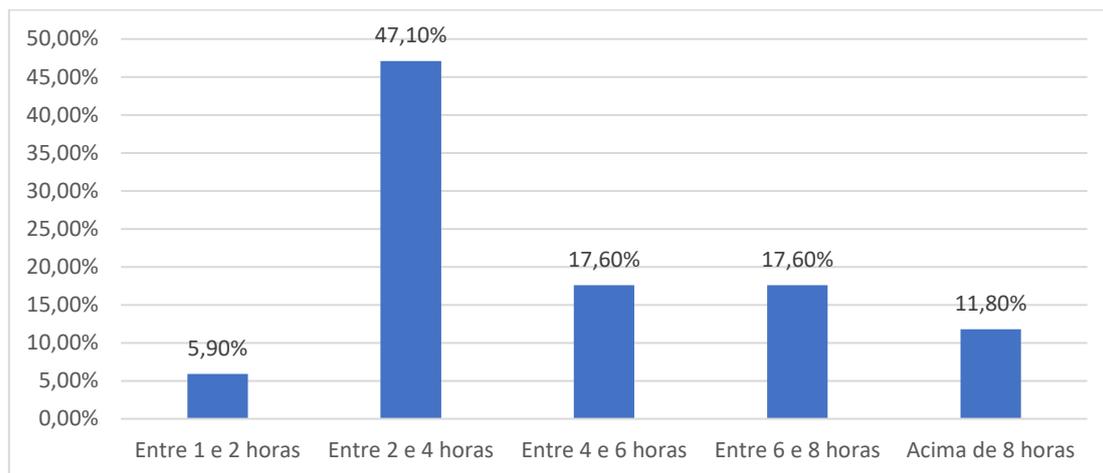


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Com base nos resultados da pesquisa, constatou-se que uma parcela dos entrevistados, ou seja, 11,8% tiveram dificuldades em conciliar as atividades domésticas com as profissionais no início da pandemia. Por outro lado, para 23,5%, o isolamento teve pouco impacto na rotina diária, enquanto que 11,8% dos profissionais foram bastante afetados. Foi observado também que cerca de um terço dos docentes 35,3% precisaram reorganizar sua rotina diária, e 17,6% responderam a opção “outros”.

Foi realizada uma pergunta sobre a quantidade de horas dedicadas às atividades acadêmicas além das obrigações escolares. Os resultados dessa questão estão apresentados no Gráfico-19, conforme descrito abaixo:

Gráfico 10 - Horas diárias de dedicação às atividades acadêmicas além das aulas obrigatórias – FACE/UnB - 2023

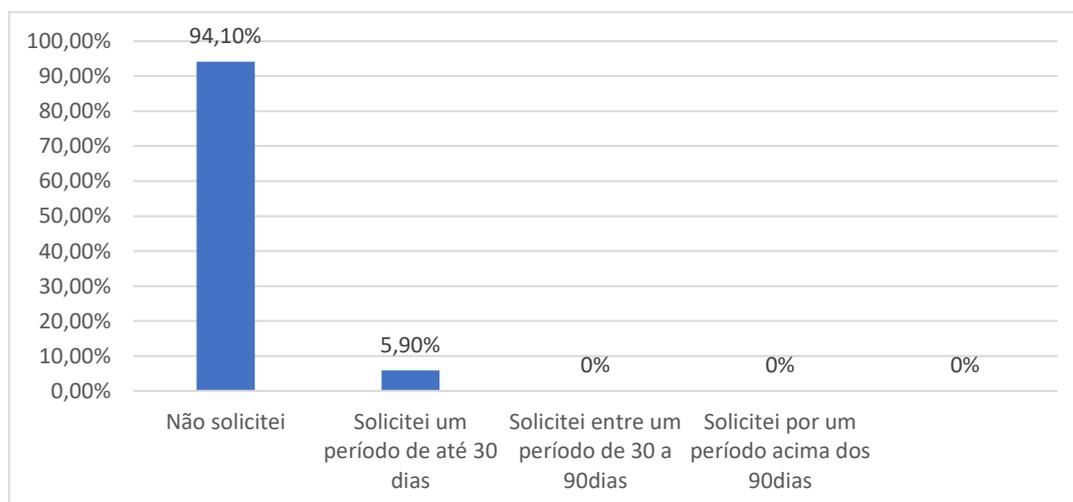


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Dos professores que responderam à pergunta, 5,9% dedicaram de 1 a 2 horas por dia às atividades acadêmicas, enquanto a maioria 47,1% disponibilizaram de 2 a 4 horas. Além disso, de acordo com as informações recebidas, 17,6% dos docentes destinaram entre 4 e 6 horas a essas atividades. Já outros 17,6% entre 6 e 8 horas, além de 11,8% que dedicaram acima das 8 horas diárias.

Por fim, a última pergunta foi em relação a afastamentos, os professores foram questionados se houve algum tipo de afastamento solicitado em razão do momento de pandemia, ou para tratar de saúde própria ou de algum parente, o Gráfico-20 mostra os seguintes resultados.

Gráfico 11 - Afastamento solicitado por questões relacionadas à pandemia – FACE/UnB - 2023



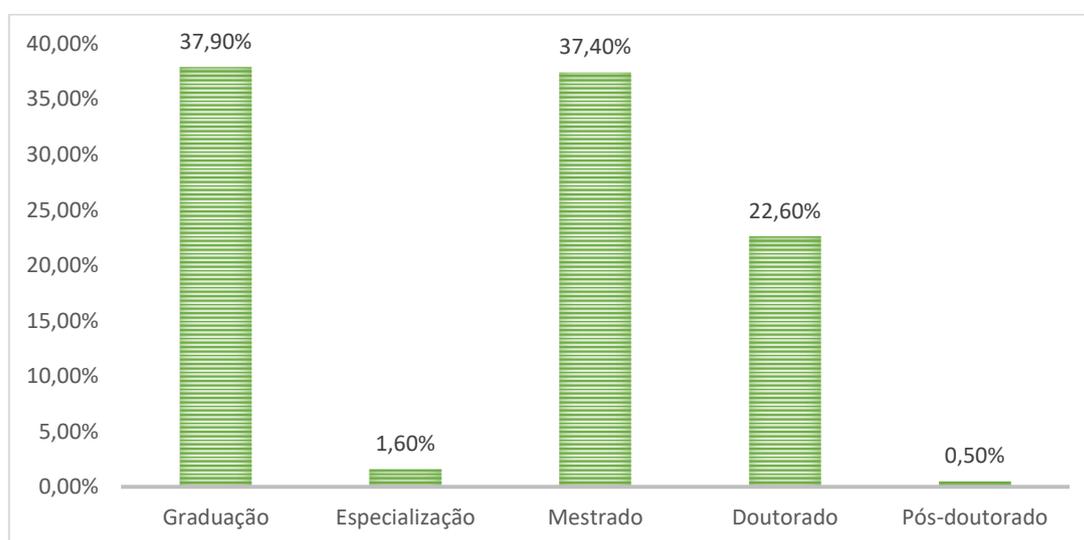
Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

A partir da pesquisa realizada, constatou-se que a ampla maioria dos docentes 94,1% não apresentou pedido de afastamento. Por outro lado, apenas uma parcela reduzida 5,9% requisitaram um período de afastamento de até 30 dias para cuidar de assuntos relacionados à saúde própria ou de um parente próximo. As demais opções não obtiveram respostas. É possível que a baixa adesão à solicitação de afastamentos tenha sido motivada pelo fato de que muitos estavam exercendo suas atividades de suas residências. Isso pode ter levado as pessoas a sentirem que não precisavam solicitar afastamento por motivos como doença ou cuidados com familiares, visto que estavam em um ambiente mais confortável e conveniente para gerenciar suas necessidades enquanto cumpriam suas responsabilidades profissionais.

5.3. Resultado dos Alunos:

O Questionário *Online* foi respondido integralmente por 191 alunos da educação matriculados na FACE. O objetivo da pergunta de n.º 1 era saber qual o tipo de formação o aluno estava cursando. Os detalhes sobre em qual curso o aluno cursava são demonstrados no Gráfico-21 a seguir:

Gráfico 12 - Qual a formação que o aluno está cursando – FACE/UnB - 2023



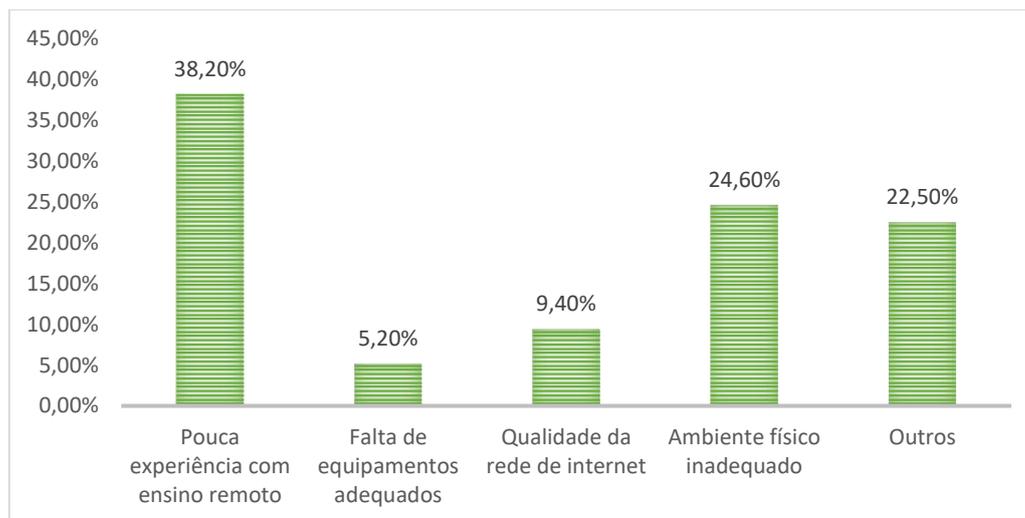
Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

No levantamento realizado, constatou-se que o curso de Graduação obteve o maior número de alunos matriculados, correspondendo a 37,9% do total. Em segundo lugar, encontra-se o curso de Mestrado, com 37,4% dos inscritos. Já o curso de Doutorado apresentou um percentual de 22,6% das

matrículas, enquanto a Especialização teve apenas 1,6% e o Pós-doutorado registrou o menor percentual, com apenas 0,05% das matrículas.

Em seguida, foi abordado o tema sobre os principais desafios enfrentados pelos alunos para receber aulas remotamente no período de pandemia, o Gráfico-22 aponta para os seguintes resultados:

Gráfico 13 - Os principais desafios enfrentados nas aulas de ensino remoto durante a pandemia – FACE/UnB - 2023

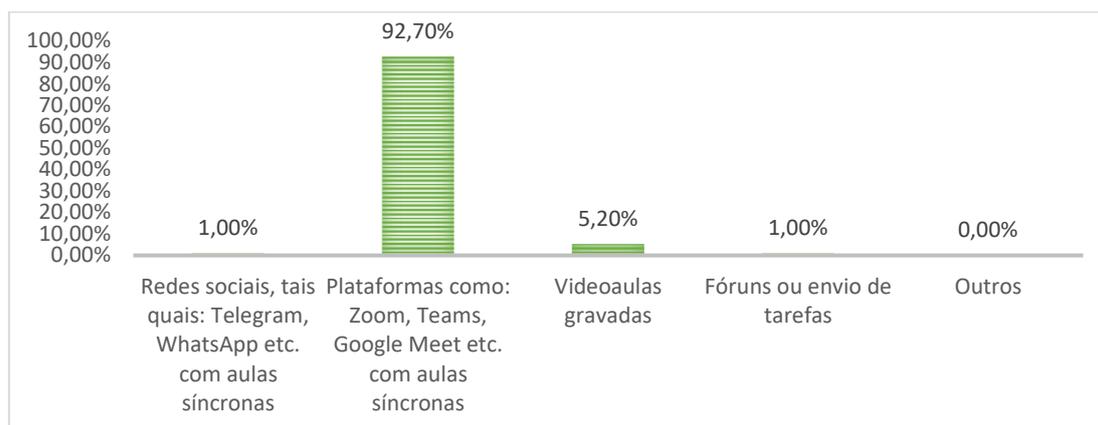


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Dos alunos que responderam às perguntas, 38,2% apontaram a pouca experiência com o ensino remoto como causa principal de dificuldade enfrentada durante a pandemia, o que vai ao encontro dos dados do Gráfico-10, sendo essa também umas das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes. Em seguida, 24,6% apontaram como dificuldades o ambiente físico usado para estudar. Para 9,4% dos alunos, a qualidade da rede de internet foi o fator que mais prejudicou nas aulas remotas, seguido por falta de equipamentos adequados 5,2%. Outros fatores que dificultaram o aprendizado ficaram com 22,5% das respostas.

Em relação aos canais mais utilizados para receberem as aulas remotas, a maioria dos participantes indicou que optou pelas plataformas *Zoom*, *Teams* e *Google Meet*, conforme se mostra no Gráfico-23.

Gráfico 14 - Os meios mais utilizados para receber as aulas remotas – FACE/UnB - 2023

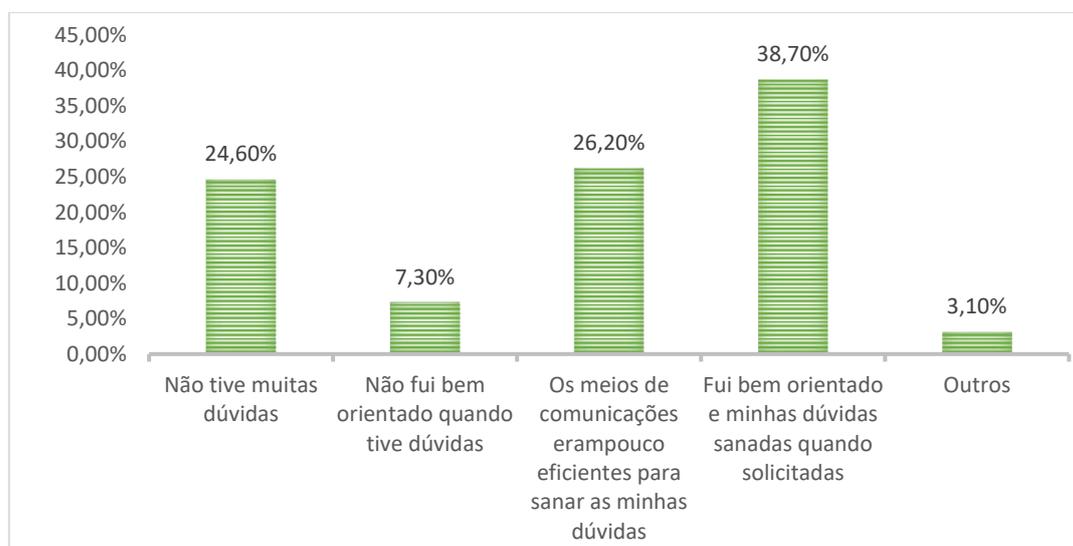


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Neste gráfico são demonstrados os meios mais utilizados pelos alunos para acompanharem as aulas remotamente. De acordo com os resultados obtidos, 92,7% dos discentes utilizaram plataformas como *Zoom*, *Teams* e *Google Meet*, esse resultado espelha os resultados do Gráfico-11 no qual consta a porcentagem de professores que também escolheu esses canais de comunicação. Em seguida 5,2% receberam as aulas gravadas pelos professores. Já 1% dos alunos tiveram como suporte as redes sociais e, também outros 1% utilizaram fóruns como opção.

Ao questionar aos alunos se eles receberam o suporte técnico necessário para auxílio nas dúvidas durante a pandemia. O Gráfico-24 traz as seguintes informações.

Gráfico 15 - A percepção dos alunos em relação às dúvidas durante a pandemia – FACE/UnB - 2023

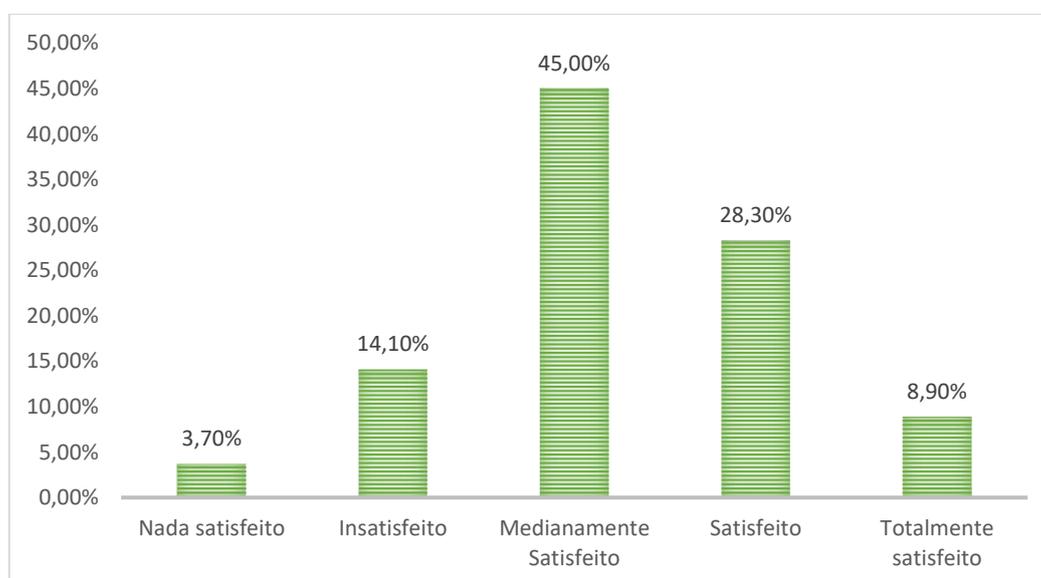


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

De um lado, conforme os resultados da pesquisa, 24,6% dos alunos não tiveram dúvidas e por esse motivo não foi solicitado auxílio técnico. Já 7,3% deles informaram que não foram bem orientados quando surgiram as dúvidas e para 26,2% os meios de comunicações eram pouco eficientes para sanar as dúvidas. Por outro lado, 38,7% dos discentes informaram que receberam uma boa orientação e que suas dúvidas foram resolvidas quando precisaram, sendo que 3,1% informaram outras opções para esta pergunta.

No que concerne ao grau de satisfação dos alunos em relação a absorção dos conteúdos que os professores passaram, bem como o aprendizado adquirido. O Gráfico-25 aponta os resultados a seguir:

Gráfico 16 - Grau de satisfação do aluno em relação a absorção do conteúdo e do aprendizado – FACE/UnB - 2023



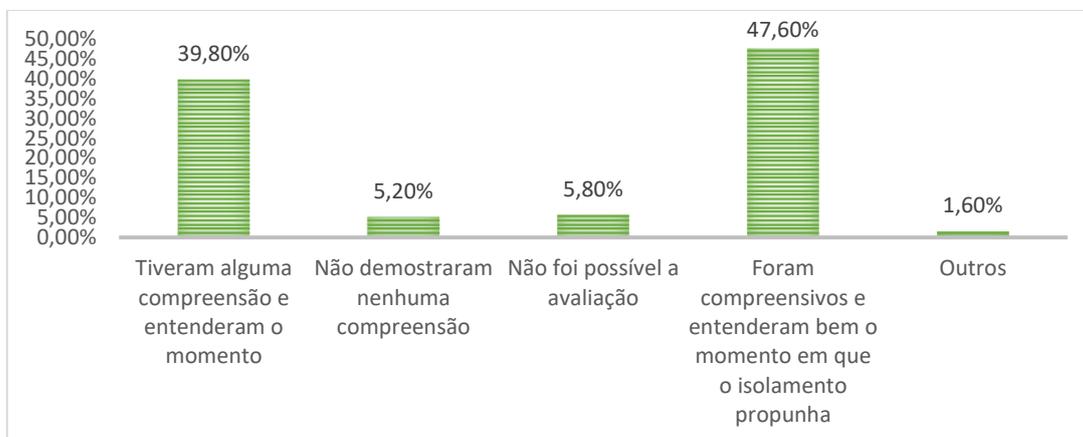
Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Na análise do processo de internalização dos conteúdos e do aprendizado, 3,7% dos alunos indicaram que ficaram nada satisfeitos com os resultados alcançados. Esse número aumenta para 14,1% quando se trata de discentes que se sentem insatisfeitos com o processo absorção dos conteúdos e aprendizado. Em relação aos alunos que indicaram estar medianamente satisfeitos, o percentual correspondeu a 45% dos convidados opção também escolhida pelos docentes na sua maioria. Por outro lado, 28,3% afirmaram estar satisfeitos e 8,9% sentiram-se totalmente satisfeitos com os resultados obtidos.

No que se refere ao grau de compreensão dos professores em entender as dificuldades que as pessoas estavam enfrentando naquele momento, em

razão das dificuldades impostas pela Covid-19, quer dizer, em compreender que para muitos alunos receber aulas totalmente *online* era também um desafio imposto pela pandemia. O Gráfico-26 traz os seguintes resultados.

Gráfico 17 - Compreensão dos professores em entender as dificuldades dos alunos – FACE/UnB - 2023

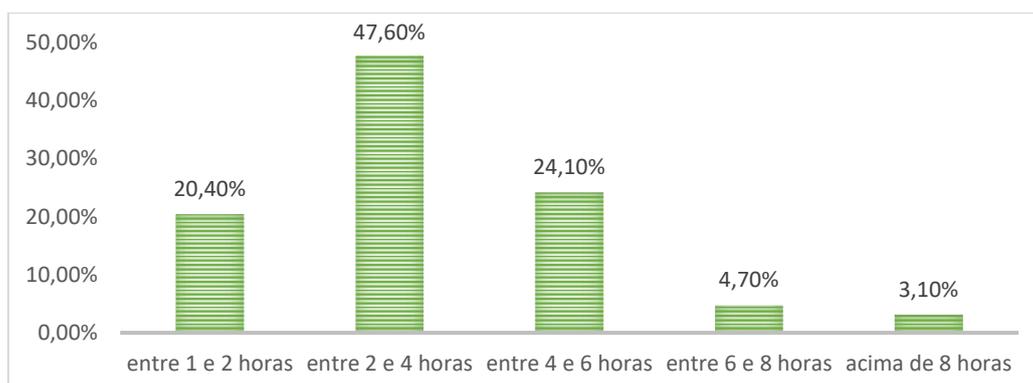


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Conforme a pesquisa, 39,8% dos alunos responderam que sim, os professores tiveram alguma compreensão e entenderam o momento vivenciado pelos alunos e 5,2% dos discentes responderam que os docentes não demonstraram nenhuma compreensão. Por outro lado, para 47,6% dos que responderam à pesquisa, apontaram que os professores foram totalmente compreensíveis e entenderam o momento vivenciado pelos alunos. Já os que responderam que não foi possível a avaliação teve um total de 5,8% e 1,6% apontou outras causas.

Já em relação à quantidade de horas diárias que os alunos passaram somente assistindo aulas virtuais, as informações obtidas foram as seguintes conforme o Gráfico-27:

Gráfico 18 - Estimativa de horas diárias assistindo aulas virtuais – FACE/UnB - 2023

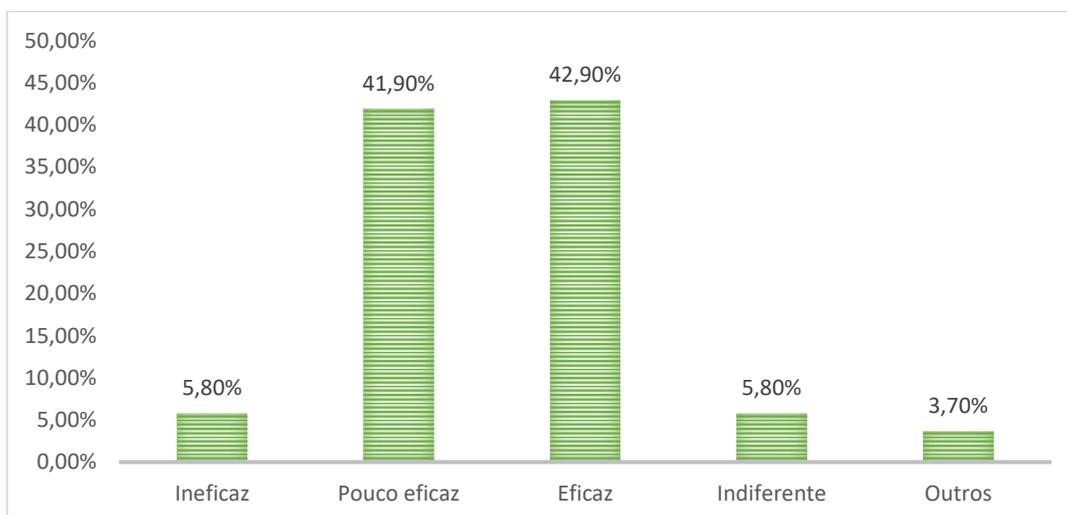


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Dos alunos que responderam à pesquisa, 20,4% disponibilizaram entre 1 e 2 horas do seu tempo às aulas virtuais, enquanto a maioria, ou seja, 47,6% ficaram entre 2 e 4 horas assistindo aulas virtuais. Além disso, os dados revelaram que 24,1% dos alunos disponibilizaram entre 4 e 6 horas de aula diárias, à medida que para 4,7% deles a quantidade está entre 6 e 8 horas diárias, já para os que ultrapassaram 8 horas diárias, o total é de 3,1% dos alunos.

Quando perguntados a respeito da eficácia do modelo de ensino remoto durante a pandemia, o Gráfico-28 aponta os seguintes percentuais.

Gráfico 19 - Avaliação do modelo adotado de ensino remoto durante a pandemia – FACE/UnB - 2023

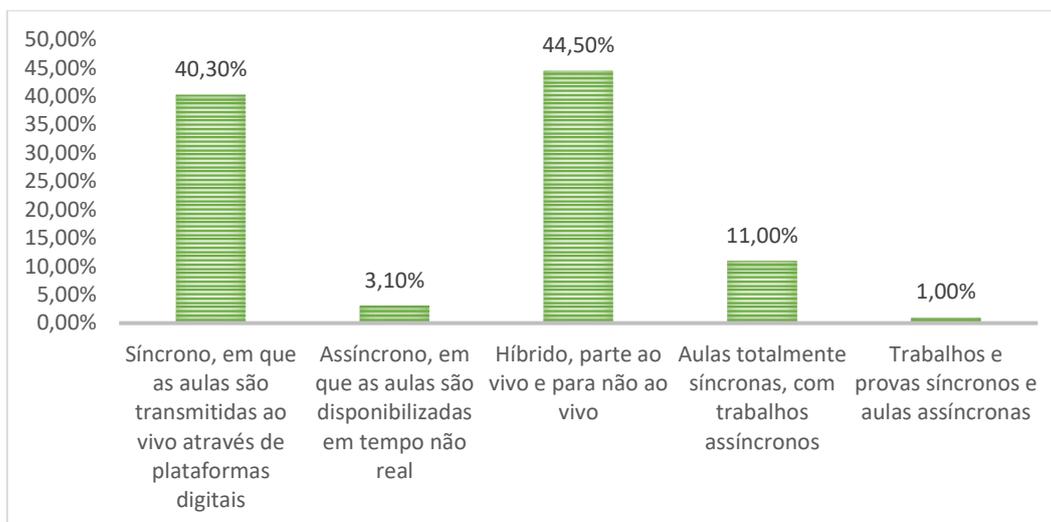


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

De acordo com a pesquisa, 41,9% dos alunos consideraram que o modelo de ensino adotado durante a pandemia foi pouco eficaz, ao passo que 42,9% avaliaram esse modelo como eficaz. Para 5,8% dos alunos esse modelo foi ineficaz e 5,8% são indiferentes em relação a esse tema. 3,8% responderam a opção “outros”.

No que diz respeito ao modo de ensino empregado durante a Covid-19, o Gráfico-29 aponta que grande parte dos alunos tiveram como opção o modelo síncrono. O resultado condiz com os dados apresentados no Gráfico-23, no qual a maioria dos discentes utilizaram as plataformas *Zoom*, *Teams* e *Google Meet* para receberem aulas remotamente, uma vez que essas ferramentas são mais utilizadas quando professores e alunos estão conectados simultaneamente.

Gráfico 20 - Modelo mais utilizado durante o isolamento social – síncrono ou assíncrono – FACE/UnB - 2023

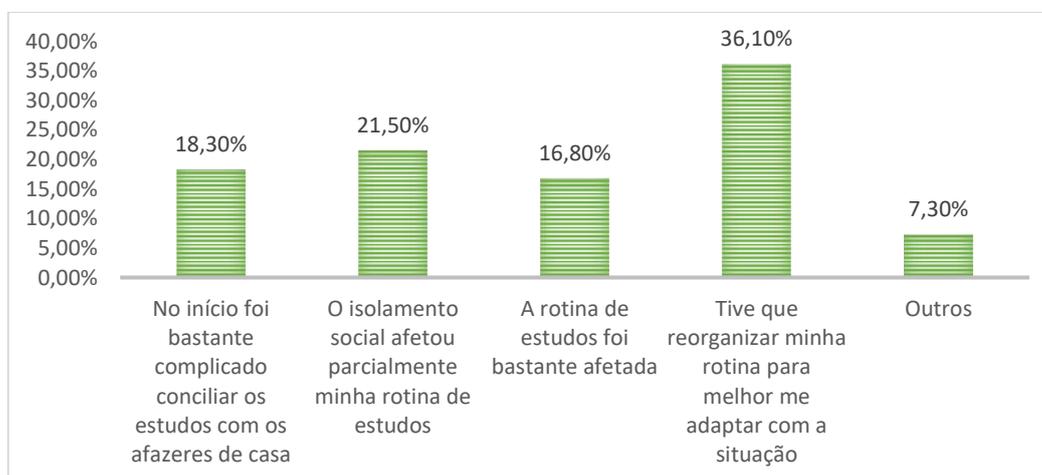


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

A pesquisa revelou que 40,3% dos alunos tiveram como opção o modelo síncrono de ensino durante a pandemia. Precedido de 44,5% dos entrevistados que apontaram como opção o modelo híbrido, que utiliza os modelos síncrono e assíncrono. Para 3,1% dos entrevistados o ensino assíncrono foi a opção, já 11% tiveram aulas síncronas com trabalhos escolares assíncronos e 1% tiveram trabalhos e provas síncronos e aulas assíncronas.

A pandemia da Covid-19 afetou muito as famílias brasileiras, assim como na forma de como as pessoas organizavam suas atividades. Com a necessidade de manter distância física e evitar aglomerações, muitos indivíduos passaram a estudar em casa. Esse foi o questionamento feito aos alunos conforme o Gráfico-30 a seguir:

Gráfico 21 - Como o isolamento social afetou a organização dos estudos no dia a dia – FACE/UnB - 2023

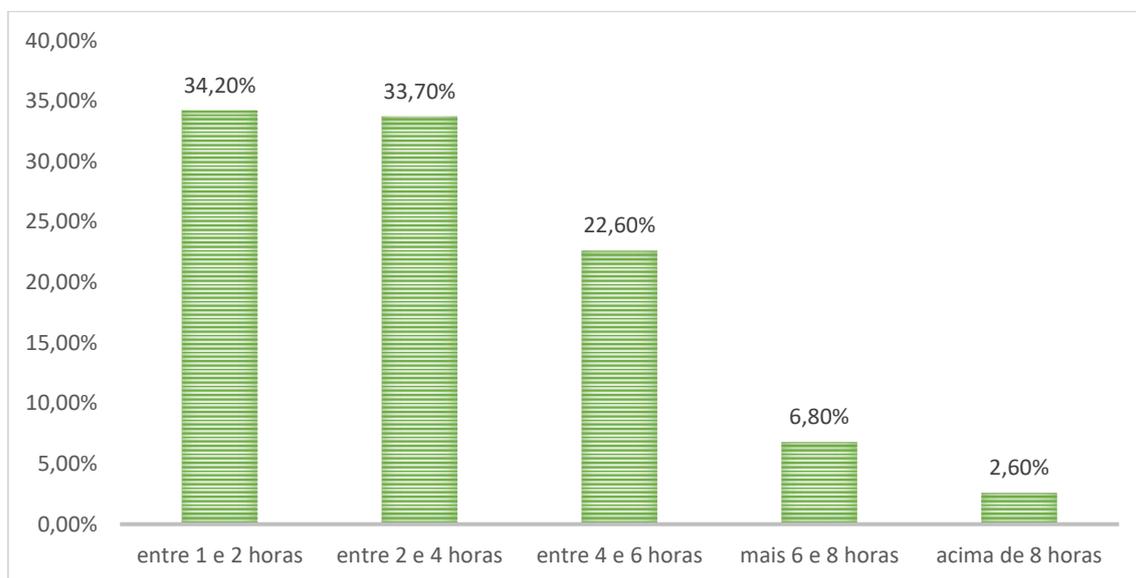


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Com base nos resultados da pesquisa, constatou-se que uma parcela dos entrevistados, ou seja, 18,3% tiveram dificuldades em conciliar os afazeres de casa com os estudos no início do isolamento social. Por outro lado, para 21,5% a pandemia teve pouco impacto na rotina diária, enquanto para 16,8% o isolamento afetou bastante. Foi observado também que para 36,1% dos alunos a rotina precisou ser modificada e 7,3% responderam a opção “outros”.

Foi realizada uma pergunta sobre a quantidade de horas dedicadas às atividades acadêmicas além das obrigações escolares. Os resultados dessa questão estão apresentados no Gráfico-31, conforme descrito abaixo:

Gráfico 22 - Horas diárias de dedicação às atividades acadêmicas – FACE/UnB - 2023

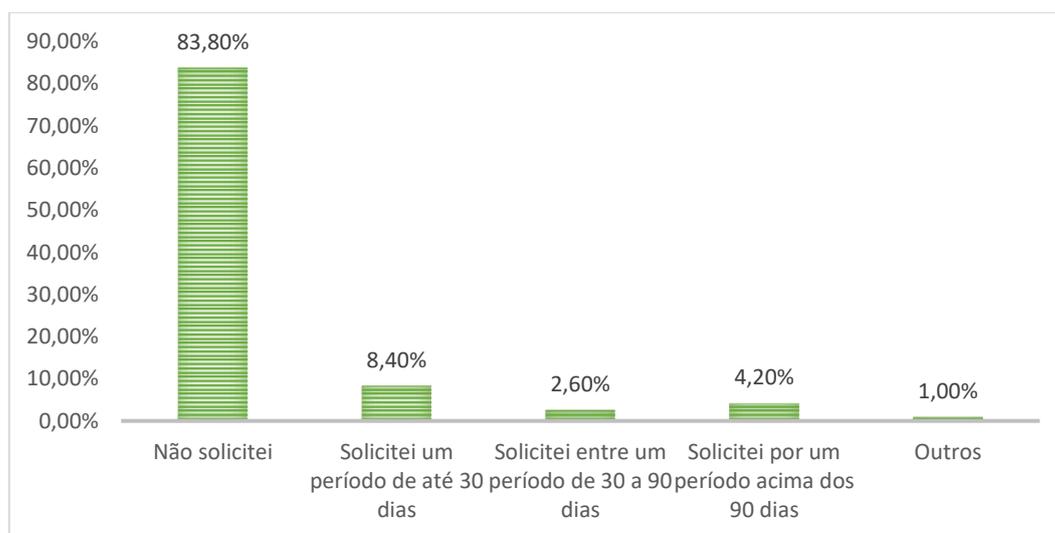


Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

Dos alunos que responderam ao questionário, 34,2% dedicaram de 1 a 2 horas diárias às atividades acadêmicas além das obrigatórias, enquanto outros 33,7% disponibilizaram entre 2 e 4 horas. Além disso, de acordo com as informações obtidas, 22,6% dos alunos destinaram de 4 a 6 horas a essas atividades por dia. Já 6,8% entre 6 e 8 horas, além de outros 2,6% que dedicaram acima das 8 horas diárias.

Finalmente, a derradeira pergunta foi em relação a afastamentos, os alunos foram indagados se houve algum tipo de afastamento requisitado por causa do isolamento social em razão da pandemia, ou para cuidar de saúde própria ou de algum parente, o Gráfico-32 mostra os resultados a seguir.

Gráfico 23 - Afastamento solicitado para tratamento de saúde própria ou de algum familiar – FACE/UnB - 2023



Fonte: Resultado da pesquisa elaborada pelo autor.

De um lado, a pesquisa revelou que grande parte dos alunos, ou seja, 83,8% não solicitaram nenhum pedido de afastamento. Por outro lado, 8,4% solicitaram um período de até 30 dias, seguidos por 2,6% para um período entre 30 e 90 dias e 4,2% um período acima de 90 dias, enquanto pequena parte, 1% optou pela opção “outros”. É possível que a baixa adesão à solicitação de afastamentos tenha sido motivada pelos mesmos fatos apontados no questionário dos docentes. Cabe aqui frisar que esse questionamento se fez em razão de que muitos alunos também são servidores Técnicos Administrativos da Universidade de Brasília.

5.4. Considerações a Respeito da Pesquisa

Essa é considerada uma pesquisa por amostra. De acordo com o IBGE (2021), a pesquisa por amostragem é um método de coleta de dados estatísticos em que se seleciona uma amostra representativa de uma população maior para coletar informações sobre ela. Em vez de coletar dados de todos os membros da população, que pode ser impraticável ou muito dispendioso, seleciona-se um subconjunto menor, a amostra, que é considerada representativa da população maior.

A amostra é geralmente selecionada de forma aleatória para minimizar o viés na coleta de dados. A partir da amostra, é possível extrapolar como entender para toda a população com um grau razoável de precisão estatística (IBGE, 2021). A pesquisa por aceitação é amplamente utilizada em diversos contextos

no Brasil, tais como pesquisas de mercado, pesquisas eleitorais e pesquisas de opinião pública (IBGE, 2021).

Os resultados da pesquisa realizada revelam correlações entre as respostas dos docentes e discentes, já que as duas partes estão interligadas - os professores lecionam e os alunos aprendem. Dessa forma, esta seção tem como objetivo estabelecer uma conexão entre as respostas dos instrutores e dos instruídos. A única resposta que não pode ser detectada nos dois questionários é a do Gráfico-12, que é direcionada apenas aos discentes e questiona o grau de formação que estão cursando. Isso ocorre porque os docentes podem lecionar diferentes modalidades de ensino simultaneamente, o que torna inviável a análise dessa questão em ambas as sessões.

A alternativa que questiona a respeito dos principais desafios enfrentados durante a Covid-19, ambas as partes responderam que a pouca experiência com o ensino remoto foi o principal entrave. Enquanto 64,7% dos professores responderam essa alternativa, para os alunos a percentagem é 38,2% das opções.

Os dados demonstram ainda que a qualidade da rede de internet não foi fator prejudicial para os docentes, enquanto para os discentes essa porcentagem foi de 9,2%. Uma possível resposta a esse quesito pode ter sido por questões financeiras, visto que os docentes estão exercendo a sua parte profissional e recebendo por isso, o que ajuda na contratação de melhores planos de internet.

Quanto à opção dos meios disponíveis para oferecer/receber aulas, tanto professores quanto alunos formam a maioria na escolha por plataformas como: *Zoom*, *Teams* ou *Google Meet*, com aulas síncronas.

Essa questão confere pelo motivo de as partes serem dependentes umas das outras, pois se o docente está oferecendo aulas *online*, conseqüentemente, têm alunos assistindo, ou seja, uma variável é diretamente proporcional à outra. No que se refere a aulas gravadas e redes sociais, cujos temas não obtiveram respostas por parte dos docentes, esse fato pode ter sido motivado pela pouca quantidade de respostas dos docentes, pois pode ter alunos que utilizaram esses canais oferecidos por outros profissionais da educação que não responderam às pesquisas.

De acordo com as informações presentes nos artigos, as plataformas de videoconferência mais populares atualmente são o *Zoom*, *Teams* e *Google Meet*. Essas plataformas apresentam vantagens para os usuários, como facilidade de uso, compatibilidade multiplataforma, capacidade de chamada em grupo, compartilhamento de tela, gravação de chamadas e integração com outras ferramentas.

Todas as três plataformas permitem que os usuários participem de chamadas em grupo com várias pessoas ao mesmo tempo, o que é ideal para reuniões de negócios, aulas virtuais e reuniões familiares. Além disso, elas permitem o compartilhamento de tela para apresentações ou trabalho colaborativo em um projeto. É possível gravar chamadas para revisão posterior ou prosseguir-las com aqueles que não puderam participar da chamada original. As plataformas também podem ser integradas a outras ferramentas, como calendários e aplicativos de produtividade, para tornar o trabalho colaborativo mais fácil e eficiente.

Cada plataforma possui vantagens específicas. O *Zoom*, por exemplo, é conhecido por sua qualidade de áudio e vídeo superior, o que o torna ideal para reuniões de negócios. Também oferece recursos de segurança, como salas de espera virtuais e senhas de reunião, para garantir a privacidade das chamadas. O *Teams*, por sua vez, é conhecido por sua integração com outras ferramentas da *Microsoft*, como o *Office 365*, tornando-o uma opção popular para empresas que já utilizam essas ferramentas. Também oferece recursos avançados de colaboração, como a capacidade de trabalhar em documentos em tempo real durante uma chamada. Já o *Google Meet* é conhecido por sua integração com outros aplicativos do *Google*, como o *Gmail* e o *Google Agenda*, tornando-o uma escolha popular para empresas que usam essas ferramentas. Além disso, é uma opção acessível,

Já quando a questão foi suporte técnico oferecido por profissionais da UnB, mais da metade dos docentes não solicitaram esse apoio e, mais ou menos, um quarto dos discentes foram na mesma opção. Entre os que solicitaram e foram atendidos, os professores somaram 23,5% e os alunos 38,7%.

Cabe aqui mencionar que pelo fato de as pessoas estarem trabalhando e estudando de casa, a solicitação de suporte técnico tenha sido pouco requerida, uma vez que cada pessoa gerenciava sua própria rotina e equipamentos, não sendo necessária a solicitação de auxílio.

No que se refere ao grau de satisfação, da percepção dos docentes de que os alunos absorveram bem o conteúdo e aprendizado e da percepção dos próprios alunos de que internalizaram bem essas questões, ambos os grupos responderam na sua maioria estarem medianamente satisfeitos. Para 23,5% dos docentes essa questão foi apontada como “2. Insatisfeito”, quase o dobro das respostas dos alunos se comparada proporcionalmente que foi de 14,1% das opções. A opção “4. Satisfeito” teve a resposta de 23,5% dos docentes e 28,3% dos discentes, o que corrobora com os dados da tabela acima.

Quando o critério foi a empatia, em relação à situação vivida na pandemia Covid-19, “as opções tiveram alguma compreensão e foram compreensivas” ficou com a maioria das votações conforme tabela 05. Para 29,4% dos professores não foi possível fazer a avaliação, enquanto para os alunos esse percentual foi de 5,8%.

Consoante vários autores, a empatia pode ser definida como a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa e compreender suas emoções, sentimentos, perspectivas e pensamentos, como se fossem seus próprios (Davis, 1983; Batson, 1991; Decety & Jackson, 2004). Trata-se de uma habilidade social fundamental que permite que as pessoas se conectem com os outros de uma forma mais profunda e significativa (Hoffman, 2000). Quando somos empáticos, somos capazes de entender as necessidades e desejos dos outros e de nos relacionarmos com eles de uma forma mais afetuosa e solidária (Eisenberg & Miller, 1987). Ressalta-se que a empatia é uma habilidade que pode ser desenvolvida e aprimorada com prática e esforço consciente (Decety & Cowell, 2014).

Em consequência, a pergunta posta foi o tempo disponibilizado para a prática diária de aulas virtuais e a tabela 06 a seguir mostra as opções selecionadas. A maioria das respostas foi que o tempo médio disponibilizados pelas partes para a prática de aulas virtuais ficou entre 2 e 4 horas diárias, ou seja, 41,2% para os professores e 47,6% para os alunos. Outra grande parte dos

docentes ficam entre 6 e 8 horas diárias conectados, esse percentual cai drasticamente se comparado aos alunos. Esse fato pode ser explicado porque os docentes trabalham em vários turnos diferentes, já os alunos, geralmente, têm só um turno de aula.

Em relação à eficácia, ou seja, o que as partes acharam do ensino remoto no período de isolamento social. Tanto docentes quanto discentes responderam nas opções “pouco eficaz e eficaz” o primeiro ficou com 47,1% das respostas para os docentes e 41,9% para os discentes, já o segundo foi 52,9% para os professores e 42,9% para os alunos respectivamente.

De acordo com Patto (1990), o conceito de eficácia pode ser definido como "a capacidade de um sistema, processo ou intervenção em alcançar seus objetivos de maneira adequada e eficiente". Essa definição se baseia na ideia de que um processo eficaz é aquele que atinge seus objetivos com sucesso, enquanto utiliza a menor quantidade possível de recursos.

A eficácia é um tema que tem sido estudado em diversas áreas do conhecimento. Segundo Steers (1977), o conceito de eficácia organizacional é uma das áreas mais pesquisadas na literatura sobre administração. Além disso, a eficácia também tem sido abordada em estudos na área da psicologia (Gonçalves, 2005), da educação (Patto, 1990) e em outras áreas.

Nessa direção, pode-se afirmar que a eficácia é um conceito multidisciplinar, que possui diferentes perspectivas de análise. Limongi-França e Lizuka (2008) destacam que a eficácia dos programas de treinamento e desenvolvimento é um tema que tem sido amplamente estudado na área de administração, por exemplo.

Portanto, é possível afirmar que o conceito de eficácia é fundamental para a compreensão de processos e intervenções em diferentes áreas do conhecimento, sendo objeto de estudo de diversas pesquisas acadêmicas.

O quesito dos meios mais utilizados por professores e alunos para oferecimento/recebimento de aulas remotas. Para 41,2% dos professores, o modelo mais usado foi o de aulas síncronas e para os alunos, 40,3%. Já o modelo híbrido ficou com uma porcentagem de 52,9% para docentes e 44,5% para discentes respectivamente. Esses percentuais vão ao encontro do que

consta tabela 02, em que a maioria usou as plataformas digitais como canal de comunicação, visto que essas plataformas são mais utilizadas no modelo síncrono de ensino.

No que se refere ao grau de como a rotina diária foi afetada pelo isolamento social, 11,8% dos docentes responderam que no início foi bastante complicado conciliar as atividades de casa com o trabalho, já para os discentes, esse número foi de 18,3%. Outros 23,5% dos professores informaram que a pandemia afetou parcialmente a rotina, essa porcentagem foi de 21,5% para os alunos. No entanto, grande parte dos respondentes informaram que tiveram de reorganizar toda a rotina, sendo de 35,3% e 36,1% para professores e alunos respectivamente.

A pesquisa aponta que de algum modo todos foram afetados pelo isolamento social. A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo na educação global, provocou o fechamento de escolas e universidades e em uma transição rápida para o ensino remoto.

Quando foi perguntado em relação ao tempo disponibilizado para outras atividades acadêmicas que não fossem obrigatórias, a tabela abaixo demonstra que grande parte dos professores ficou entre 2 e 4 horas diárias, sendo 47,1%. Já para 34,2% dos alunos esse tempo é de 1 e 2 horas.

Dessarte, a última pergunta foi em relação aos afastamentos por causa da Covid-19, conforme consta abaixo, somente 5,9% dos docentes solicitaram algum tipo de afastamento durante esse período, outros 94,1% não solicitaram nenhum tipo de afastamento, o motivo pelo qual isso tenha acontecido foi apontado no gráfico 20 citado acima.

Conforme respostas dos professores, a maioria dos alunos também não solicitaram afastamentos e o fato de alguns terem solicitado pode se dar pelo motivo de muitos alunos também serem servidores da UnB ou de outras organizações, levando os discentes a solicitarem os afastamentos para poder concluir sua titulação ou cuidar de algum outro problema pessoal.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, foram abordados temas relacionados à Educação a Distância (EaD) e ao Ensino Remoto durante a pandemia na Universidade de Brasília (UnB). Durante o desenvolvimento deste artigo, destacaram-se diversas modalidades de ensino, bem como as oportunidades e desafios inerentes a essa temática.

O Ensino Remoto na UnB durante a Pandemia de COVID-19 trouxe desafios e oportunidades. A pandemia que se alastrou pelo mundo no início de 2020, impôs desafios sem precedentes ao sistema educacional global. No Brasil, instituições de ensino superior, como a Universidade de Brasília, tiveram que se adaptar rapidamente às novas circunstâncias e buscar alternativas para continuar oferecendo educação de qualidade aos seus estudantes. Assim, o ensino remoto emergiu como uma solução crucial para manter a continuidade das atividades acadêmicas.

A UnB teve que enfrentar uma série de desafios ao implementar o ensino remoto durante a pandemia. Um dos principais desafios foi garantir o acesso equitativo dos estudantes à educação, uma vez que muitos deles enfrentaram dificuldades relacionadas à conectividade e à disponibilidade de dispositivos eletrônicos. Para superar essa barreira, a universidade investiu em programas de empréstimo de equipamentos e na ampliação do acesso à internet, buscando reduzir as desigualdades no acesso à educação.

Além disso, a adaptação do corpo docente à modalidade de ensino remoto também foi um ponto crítico. Muitos professores tiveram que aprender a utilizar novas ferramentas e tecnologias educacionais, bem como repensar suas estratégias pedagógicas para acomodar as demandas do ensino online. A UnB ofereceu cursos de capacitação e apoio técnico aos professores, incentivando a inovação no ensino e a criação de conteúdos digitais de alta qualidade.

Outro desafio foi manter o engajamento dos estudantes no ensino remoto. A falta de interação presencial pode levar à sensação de isolamento e desmotivação. Para combater isso, a UnB promoveu atividades virtuais, como grupos de estudo online, fóruns de discussão e encontros virtuais entre estudantes e professores. Além disso, a flexibilização das avaliações e a

consideração das dificuldades individuais dos estudantes foram medidas adotadas para garantir a inclusão e o bem-estar emocional dos alunos.

No entanto, o ensino remoto na UnB também trouxe algumas oportunidades. A modalidade permitiu uma maior flexibilidade no acesso à educação, possibilitando que estudantes que antes enfrentavam barreiras geográficas ou de mobilidade pudessem participar das aulas. Além disso, a universidade pôde aproveitar recursos tecnológicos avançados, como simulações virtuais e laboratórios remotos, para enriquecer a experiência de aprendizado.

É de suma importância ressaltar que, embora o ensino à distância tenha desempenhado um papel crucial na superação de barreiras e na abertura de inúmeras oportunidades, é inegável que os estudantes ainda não estão completamente preparados para esta modalidade educacional. O ensino remoto, apesar de seus benefícios, não representa uma solução perfeita e não consegue replicar integralmente a riqueza da experiência presencial de aprendizado. Contudo, a pandemia de COVID-19 obrigou instituições de ensino, incluindo a UnB, a se adaptarem rapidamente a novas realidades e a explorarem novas abordagens pedagógicas.

À medida que a situação pandêmica evolui e as restrições são progressivamente flexibilizadas, é provável que a UnB e outras universidades continuem a adotar uma combinação equilibrada de métodos de ensino presencial e remoto, aproveitando as valiosas lições aprendidas durante este período desafiador.

Em resumo, o ensino remoto na Universidade de Brasília durante a pandemia de COVID-19 representou um grande desafio, mas também proporcionou oportunidades para aprimorar a inclusão, a flexibilidade e a inovação na educação. A experiência da UnB nesse contexto serve como um exemplo de como as instituições de ensino podem se adaptar e evoluir em tempos de crise, mantendo seu compromisso com a qualidade e a acessibilidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S. Educação a Distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista de Serviço Público**, p. 351–373, 2007.

ABBAD G. S.; ZERBINI T.; SOUSA D.B.L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Revista Serviço Público**, p. 291–298, 2010.

AGAPITO, A. P. F. Ensino Superior no Brasil - expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, v. 16, 2016.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, K. A. de G. E. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar em Revista**, n. spe4, p. 129–148, 2014.

ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, n. spe4, p. 37–52, 2014.

BAIÃO, R.; de CASTRO, F. FGV-Fundação Getúlio Vargas EPGE-Escola Brasileira de Economia e Finanças. **Fundação Getúlio Vargas - FGV**, 2015.

BERTASSO, C. P. *et al.* Telemedicina nas instituições de longa permanência para idosos como social accountability no contexto da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 1, 2021.

BERNARDO, J. C. O.; KARWOSKI, A. M. A leitura em dispositivos digitais móveis. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 795–807, 6 out. 2017.

BITENCOURT *et al* 2013. Avaliação da aprendizagem no ensino superior - desafios e potencialidades na educação a distância. **Revista Eletrônica de Educação**, p. 211–226, 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em 07 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 11 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020. **Medidas para Enfrentamento da Emergência de Saúde Pública**. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ad0fae78af5f4e50b46c7357b7ee8597/Decreto_40509_11_03_2020.html. Acesso em 25 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 07 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Sistema de Cotas**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 17 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 04 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – AVAMEC. Disponível em <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em 15 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, Acesso em 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/dc249498.pdf>. Acesso em 02/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **educação especial**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 02 jul. 2022.

CARNEIRO, M. L. F.; SILVEIRA, M. S. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. **Educar em Revista**, n. spe4, p. 235–260, 2014.

CARVALHO, S. *et al.* Avaliação EaD: Análise das ferramentas avaliativas do curso de biologia EaD-UAU-UnB. **Universidade de Brasília - UnB**, [s.d.].

CECÍLIA, S.; SEGENREICH, D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Universidade Católica de Petrópolis**, p. 205–222, 2009.

CESAR R. P.; de CARVALHO A. C.; FUSHIMI, V. SÍNCRONO E ASSÍNCRONO: a nova discussão sobre as atividades on-line. 2021.

COELHO, A. P.; BORGES, R. P.; A educação a distância no ensino público brasileiro: desafios e perspectivas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 2, pág. 840-858, 2017.

COQUEIRO, N. P. da S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19/ Distance education (Ed) and emergency remote education (ERE) in times of Pandemic Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66061–66075, 5 jul. 2021.

COSTA, M. L. F.; KNUPPEL, M. A. C. As representações sociais do trabalho do tutor presencial: limites e possibilidades. **Educar em Revista**, n. spe4, p. 191–209, 2014.

CORREIA, V.; GUIMARÃES, H.; SOUZA, K. N. **Livro Educação a Distância o estado da arte parte EIXO 2-Trabalho docente na educação a distância**. 8ª ed. São Paulo: Pearson, 2009a.

CORREIA, V.; GUIMARÃES, H.; SOUZA, K. N. **Livro Educação a Distância o estado da arte parte EIXO 2-Trabalho docente na educação a distância**. 8ª ed. São Paulo: Pearson, 2009b. v. 2.

COSTA, E. G. da. Tendências contemporâneas em educação superior a distância no mundo e no Brasil. **Los temas clásicos**, v. 25, 2016.

DA SILVA, C. *et al.* Processo de criação de um repositório educacional digital: Procedimentos de busca, seleção e categorização de Recursos Educacionais Digitais (RED). **Instituto UFC Virtual – Universidade Federal do Ceará (UFC)**, 2016.

DE CARVALHO, M.; KASSAR, M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional 1 Special education on the perspective of inclusive education: implementation challenges of a national policy. **Educar em Revista**, v. 41, p. 61–70, jul. 2011.

- FARIA, J. G. II Seminário de Educação a Distância EaD na região Centro-Oeste: Institucionalização, Limites e Potencialidades 12 a 14 de abril de 2018-Campo Grande/MS 1 Institucionalização: Reflexões a partir da Gestão e Organização. **II Seminário de Educação a Distância**, p. 1–14, 2018.
- FERREIRA, G. M. dos S.; de SÁ C., J. Open educational resources as educational technologies: Critical thoughts. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 738–755, 1 jul. 2018.
- FREITAS, M. T. M.; FRANCO, A. P. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. **Educar em Revista**, n. spe4, p. 149–172, 2014.
- GARCIA, V. L.; Carvalho, P. M. Distance learning - Concepts and reflections. **Medicina (Brazil)**, v. 48, n. 3, p. 209–213, 1 maio 2015.
- GARRISON, DR; VAUGHAN, ND Blended Learning no Ensino Superior: Estrutura, Princípios e Diretrizes. John Wiley & Filhos, 2008.
- GOMES, I. R.; FIRMINO D., Á.; BARBOSA, T. F. G. O ensino em tempos de pandemia da Covid-19: um olhar das experiências do fazer pedagógico remoto. **Boletim de Geografia**, v. 39, p. 164–177, 10 nov. 2021.
- GONÇALVES S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. **Linguagem e Tecnologia**, v. v.14, p. 1–17, 2021a.
- GONÇALVES S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. **Linguagem e Tecnologia**, v. v.14, p. 1–17, 2021b.
- HACK, J. R. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis, 2011.
- JACQUES J.S. Potencialidades dos REA no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede. **Educação em foco**, 2017.
- KASARI, M., TÖRNROOS, J., & HÄMÄLÄINEN, W. (2021). Análise de rede complexa de aprendizagem online: O caso de uma instituição de ensino superior durante a pandemia de COVID-19. *Ciências da Educação*, 11(5), 225.
- LEI ORGÂNICA DO DISTRITO FEDERAL. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70442>. Acesso em 07 de ago. 2022.
- MAGALHÃES, A. J. de A. *et al.* O Ensino da Anamnese Assistido por Tecnologias Digitais durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. suppl 1, 2020.
- MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. 12ª EDIÇÃO. **SEMESP**, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/mapa-do-ensino-superior-2022-06-30.pdf>. Acesso em 16 nov. 2022.
- MARCHISOTTI, G. G. *et al.* Guidelines for the dissemination of distance education, from the analysis of prejudice against this education modality. **Acta Scientiarum - Education**, v. 44, 2022.
- MARIA L. DORIGONI, G.; CARLOS S. J. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. [s.l: s.n.].
- MARTINS; ZERBINI. Educação a Distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 3, p. 271–282, 2014.
- MATTE, M.; VIALI, s. L.; LAHM, R. Possibilidades, potencialidades e aplicações do EaD no ensino de ciências e matemática. **ULBRA**, 2013.
- MATTEI, T. S. ; B. Z. S. **O papel do FIES e do PROUNI na privatização, mercantilização e financeirização da educação superior brasileira**. Barbarói, Santa Cruz do Sul: [s.n.].

- MENDES, E.; GONÇALVES, R. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar Remote education in the Children Education in times of pandemic: reflections regarding to the new ways of teaching. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, p. 40–46, 2020.
- MORAIS Neto, A. C. de *et al.* Ensino em Saúde LGBT na Pandemia da Covid-19: Oportunidades e Vulnerabilidades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. suppl 1, 2020.
- MUZAMMIL, M., MUKHTAR, A., Sharif, A., & Javed, M. (2021). Mineração de dados de dados de alunos de aprendizado on-line durante a pandemia de COVID-19. *International Journal of Information Management*, 57, 102331.
- NEVES, V. N. S. A. V. D. de A. S. R. do Nascimento. Práticas educativas, memórias e oralidades. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Rev. Remo**, 2021.
- NUNES, M. de O. A democratização da educação via Universidade Aberta do Brasil: diferentes perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, 2022.
- OLIVEIRA, F. A. ; SANTOS. Construção do Conhecimento na Educação a Distância: Descortinando as Potencialidades da EaD no Brasil Knowledge construction in Distance Education: Uncovering the Potential of the Distance Education (DE) in Brazil. **Revista Científica em Educação**, v. 10, n. 1, p. 799, 2020.
- OLIVEIRA, C. E. de; DIAS, M. L.; ALMEIDA, R. S. de. Desafios do ensino remoto emergencial nas escolas públicas durante a pandemia / Challenges of remote emergency education in public schools during the pandemic. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 102816–102821, 2020.
- OLIVEIRA, E. de S. *et al.* A Educação Distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860–52867, 2020.
- PEDROZA, K. Ensino a Distância x Ensino Remoto, contexto histórico, bases legais e diferenças na aplicação: uma revisão crítica. **Educação a Distância**, p. 1–8, 2021.
- PESSOA, C. G.; CECCHIN, A. F.; NOGUEIRA, V. DOS S. Processos de gestão na educação a distância: análise da coordenação de polo no sistema Universidade Aberta do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e54910212859, 28 fev. 2021.
- RAIMONDI, G. A.; TOURINHO, F. S. V. O Que Já Aprendemos?: Educação Médica, Vulnerabilidades e Responsabilidade Social em Tempo de Pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. suppl 1, 2020.
- RAMOS de AZEVEDO, A.; ZALAF Caseiro, L. C. A educação superior pública na modalidade a distância no Brasil. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 38, 22 abr. 2021.
- ROBERTO, S.; FRANCO, k. O Sinaes e a expansão do ensino superior privado. **Revista Humanidade e Inovação**, p. 67–78, 2022.
- ROCHA, E. M.; HERRMANN, I. C. Institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Federal: Causas e Efeitos Institutionalization of Distance Education in Federal Higher Education: Causes and Effects. **Horizonte - revista de educação**, p. 5–18, 2019.
- ROSSI, T. R.; FONTES, M. B. Ensino Superior à Distância como Possibilidade de Mobilidade Intergeracional – Caso de Mulheres Adultas da Universidade Aberta do Brasil (UAB). **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, 13 jun. 2022.
- RUSSO, N. C. *et al.* Potencialidades e fragilidades da educação a distância no contexto da atenção básica. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 26, p. e019020, 10 jun. 2019.
- SANTOS, A. M. dos. Educação a distância – análise dos desafios futuros. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 45341–45354, 2020.

- SANTANA da Silva. *et al.* II Seminário de Educação EaD na região Centro-Oeste: Institucionalização, Limites e Potencialidades 12 a 14 de abril de 2018-Campo Grande/MS 1 AS Tecnologias na Educação (EaD): Tendências, Limites e Potencialidade. **II Seminário de Educação a Distância**, 2018.
- SANTOS, A. M. Visão de Educação a distância – análise dos desafios futuros _ Educação a distância - análise dos desafios futuros. **Brazilian journal of Development**, 2020.
- SARAIVA, T. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: lições da história**. Brasília: [s.n.].
- SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educar em Revista**, n. spe4, p. 53–77, 2014.
- SENENREICH. S. C. D. Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Editora UFPR**, p. 161–177, 2006.
- SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. D. A.; MENEZES, J. B. F. de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298–315, 22 dez. 2020.
- SILVA E.E; COSTA E.M.M. Educação a Distância: Dificuldades Práticas e Potencialidades no Polo de Teófilo Otoni, em Minas Gerais. **Educação em foco**, 2017.
- SILVA, K. S. da; R. K. C. DA S. B. L. Bernardes. II Seminário de Educação a Distância EaD na região Centro-Oeste: Institucionalização, Limites e Potencialidades 12 a 14 de abril de 2018-Campo Grande/MS 1 As Tecnologias na Educação a Distância (EaD):Tendências, Limites e Potencialidades. **II Seminário de Educação a Distância**, 2018.
- SILVEIRA, R. P. *et al.* Projeto de ensino como apoio ao telemonitoramento dos casos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 1, 2021.
- UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E ULTURA. Avaliação do desenvolvimento da Internet no Brasil. Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/8/20210217115717/avaliacao_do_desenvolvimento-da-internet-no-brasil.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.
- WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1750–1768, 30 ago. 2020.

APÊNDICES

Gráficos Docentes

Senhora Professora/Senhor Professor:

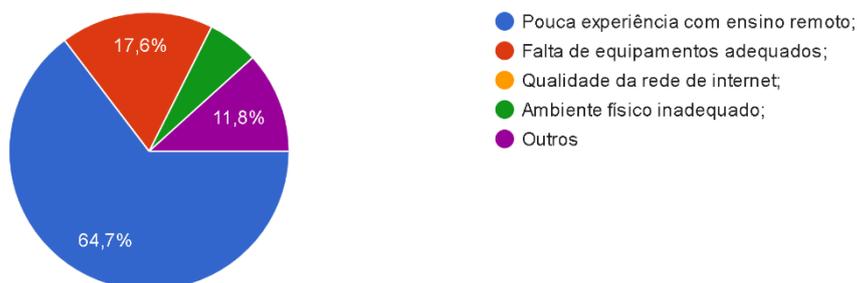
Eu sou Willian Gomes Coelho, servidor Técnico-administrativo em Educação desta Universidade de Brasília e mestrando em Gestão Econômica de Inovação no Programa de Pós-graduação em Economia.

Minha Dissertação de Mestrado analisa "**A INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM EAD DURANTE A PANDEMIA COVID-19**". Meu orientador é o Prof. Dr. Jorge Madeira Nogueira.

Para complementar minha análise empírica, eu conto com a sua ajuda com respostas a este questionário. Por favor me ajude. Não tomará mais do que 10 (dez) minutos do seu tempo.

1. Quais foram os principais desafios enfrentados pela Sra./Sr. para transmitir o conteúdo de sua disciplina em ensino remoto durante a pandemia?

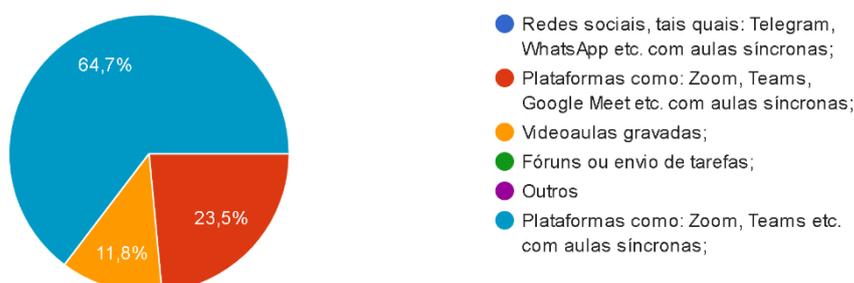
17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

2. Quais os meios mais utilizados para ministrar as aulas remotas?

17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

3. A Sra./Sr. acha que o corpo técnico da UnB ofereceu o suporte necessário para o oferecimento da aulas remotas?

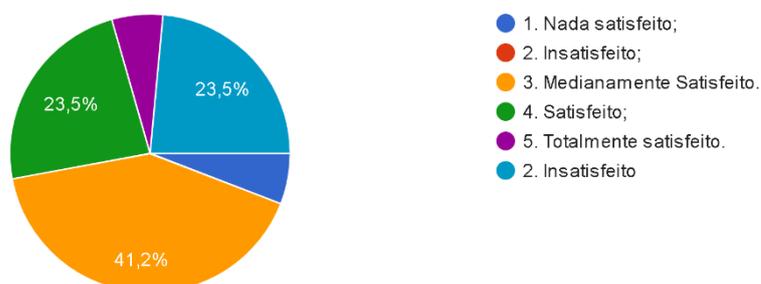
17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

4. De uma escala de 1 a 5, em que a nota mínima significa “nada satisfeito” e a nota máxima significa “totalmente satisfeito”. A Sra./Sr. acha ...s alunos absorveram os conteúdos e o aprendizado.

17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

5. De um modo geral, qual a sua avaliação quanto à compreensão dos alunos em entender as dificuldades dos professores durante a pandemia?

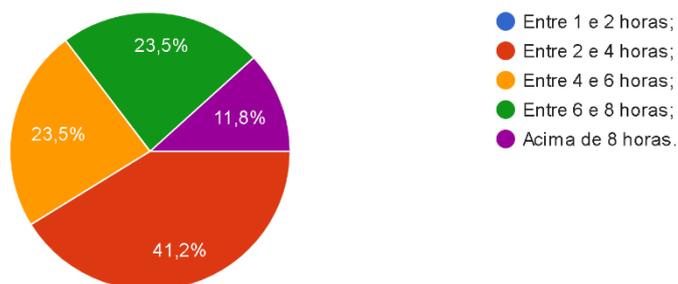
17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

6. Durante o isolamento social, a Sra./Sr. estima que ficou quantas horas diárias ofertando aulas por meio de um aparelho eletrônico?

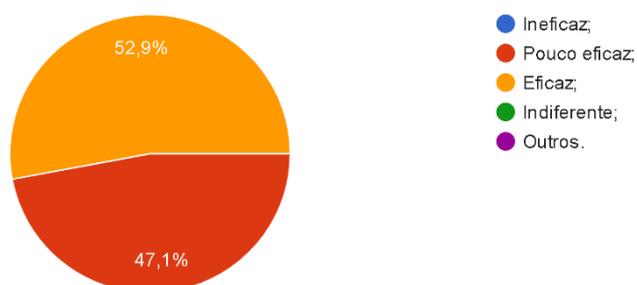
17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

7. Como a Sra./Sr. avalia o modelo adotado de ensino remoto durante a pandemia?

17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

8. Em relação às modalidades síncronas e assíncronas de ensino, no que se refere ao espaço/tempo, qual o modelo de ensino mais utilizado durante o isolamento social?

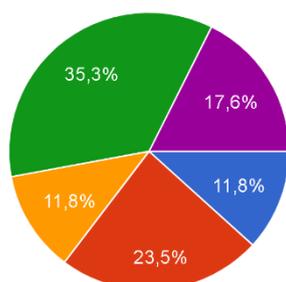
17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

9. De que modo o isolamento social afetou a organização dos seus estudos/trabalhos no dia a dia?

17 respostas

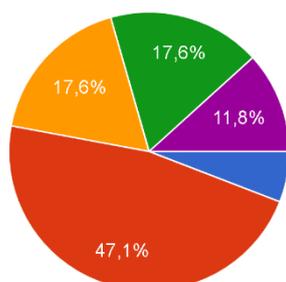


- No início, foi bastante complicado conciliar as atividades de casa com as dos estudos/trabalhos;
- O isolamento social afetou parcialmente minha rotina de estudos/trabalhos;
- A rotina de estudos/trabalhos foi bastante afetada;
- Tive que reorganizar minha rotina para melhor me adaptar com a situação;
- Outros

Fonte: Dados da pesquisa.

10. Além das aulas obrigatórias, a Sra./Sr. estima que ficou quantas horas dedicadas às atividades acadêmicas diariamente?

17 respostas

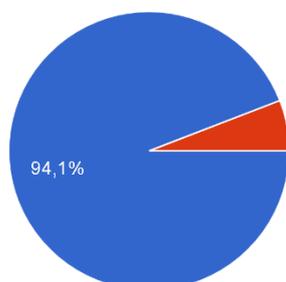


- Entre 1 e 2 horas;
- Entre 2 e 4 horas;
- Entre 4 e 6 horas;
- Mais 6 e 8 horas;
- Acima de 8 horas.

Fonte: Dados da pesquisa.

11. A Sra./Sr. solicitou algum tipo de afastamento/licença para tratamento de sua saúde ou de algum familiar por questões relacionadas à pandemia.

17 respostas



- Não solicitei;
- Solicitei um período de até 30 dias;
- Solicitei entre um período de 30 a 90 dias;
- Solicitei por um período acima dos 90 dias;
- Outros

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao/à Prof./Prof.^a que contribui para a realização desse trabalho.

MUITO OBRIGADO.

Gráficos Alunos

Minha cara aluna/Meu caro aluno

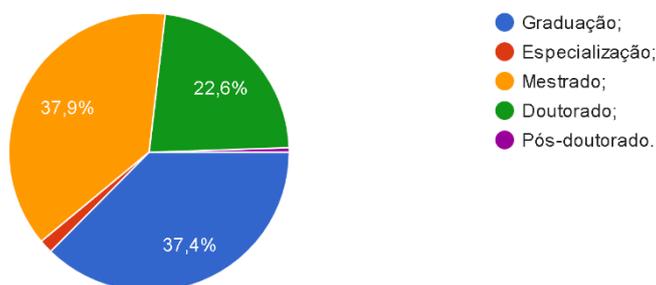
Eu sou Willian Gomes Coelho, servidor Técnico-administrativo em Educação desta Universidade de Brasília e mestrando em Gestão Econômica de Finanças Públicas no Programa de Pós-graduação em Economia.

Minha Dissertação de Mestrado analisa "**A INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM EAD DURANTE A PANDEMIA COVID-19**". Meu orientador é o Prof. Dr. Jorge Madeira Nogueira.

Para complementar minha análise empírica, eu conto com a sua ajuda com respostas a este questionário. Por favor me ajude. Não tomará mais do que 10 (dez) minutos do seu tempo.

1. Qual tipo formação está realizando?

190 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

2. Quais foram os principais desafios enfrentados por você em suas aulas de ensino remoto durante a pandemia?

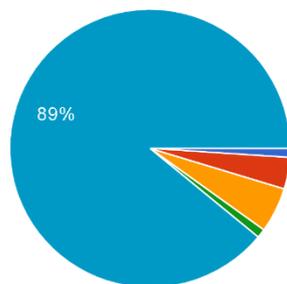
191 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

3. Quais os meios mais utilizados para receber as aulas remotas?

191 respostas

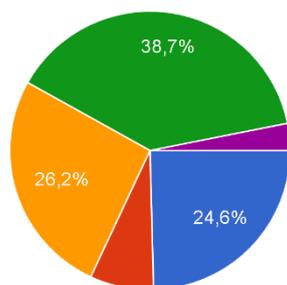


- Redes sociais, tais quais: Telegram, WhatsApp etc. com aulas síncronas;
- Plataformas como: Zoom, Teams, Google Meet etc. com aulas síncronas;
- Videoaulas gravadas;
- Fóruns ou envio de tarefas;
- Outros
- Plataformas como: Zoom, Teams etc. com aulas síncronas;

Fonte: Dados da pesquisa.

4. Você acha que suas dúvidas referentes ao ensino remoto foram totalmente sanadas durante a pandemia?

191 respostas

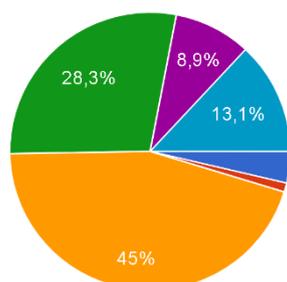


- Não tive muitas dúvidas;
- Não fui bem orientado quando tive dúvidas;
- Os meios de comunicações eram pouco eficientes para sanar as minhas dúvidas;
- Fui bem orientado e minhas dúvidas sanadas quando solicitadas;
- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa.

5. De uma escala de 1 a 5, em que a nota mínima significa "nada satisfeito" e a nota máxima significa "totalmente satisfeito". Você acha que a...térias e teve boa correspondência ao aprendizado?

191 respostas

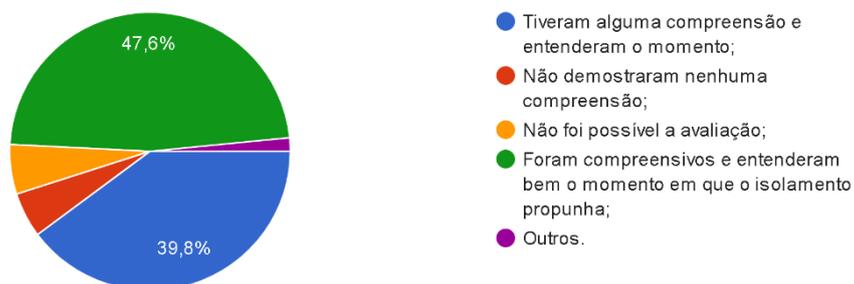


- 1. Nada satisfeito;
- 2. Insatisfeito;
- 3. Medianamente Satisfeito.
- 4. Satisfeito;
- 5. Totalmente satisfeito.
- 2. Insatisfeito

Fonte: Dados da pesquisa.

6. De um modo geral, qual a sua avaliação quanto à compreensão dos professores em entender as dificuldades dos alunos durante a pandemia?

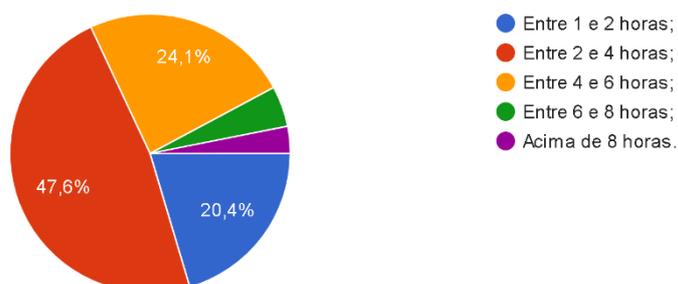
191 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

7. Durante o isolamento social, você assistiu aulas virtuais por quantas horas diárias, em média?

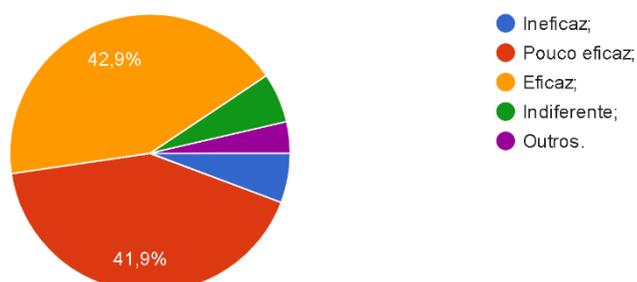
191 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

8. Como você avalia o modelo adotado de ensino remoto durante a pandemia?

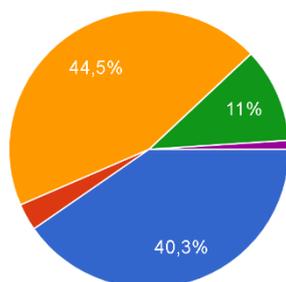
191 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

9. Em relação às modalidades síncronas e assíncronas de ensino, no que se refere ao espaço/tempo, qual o modelo de ensino mais utilizado durante o isolamento social?

191 respostas

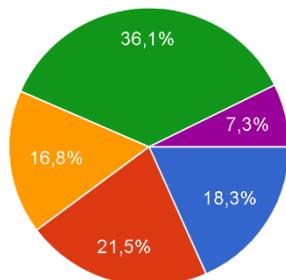


- Síncrono, em que as aulas são transmitidas ao vivo através de plataformas digitais;
- Assíncrono, em que as aulas são disponibilizadas em tempo não real;
- Híbrido, parte ao vivo e para não ao vivo;
- Aulas totalmente síncronas, com trabalhos assíncronos;
- Trabalhos e provas síncronos e aulas assíncronas.

Fonte: Dados da pesquisa.

10. De que modo o isolamento social afetou a organização dos seus estudos no dia a dia?

191 respostas

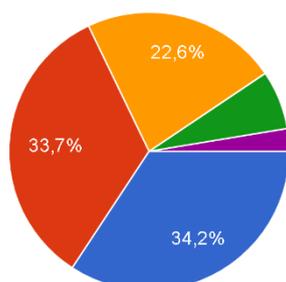


- No início foi bastante complicado conciliar os estudos com os afazeres de casa;
- O isolamento social afetou parcialmente minha rotina de estudos;
- A rotina de estudos foi bastante afetada;
- Tive que reorganizar minha rotina para melhor me adaptar com a situação;
- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa.

11. Além das aulas obrigatórias, você estima que ficou quantas horas dedicadas às atividades acadêmicas diariamente?

190 respostas



- Entre 1 e 2 horas;
- Entre 2 e 4 horas;
- Entre 4 e 6 horas;
- Mais 6 e 8 horas;
- Acima de 8 horas.

Fonte: Dados da pesquisa.

12. Você solicitou algum tipo de afastamento/licença para tratamento de sua saúde ou de algum familiar por questões relacionadas à pandemia.

191 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

**A você que contribuiu para a realização desse trabalho.
MUITO OBRIGADO.**

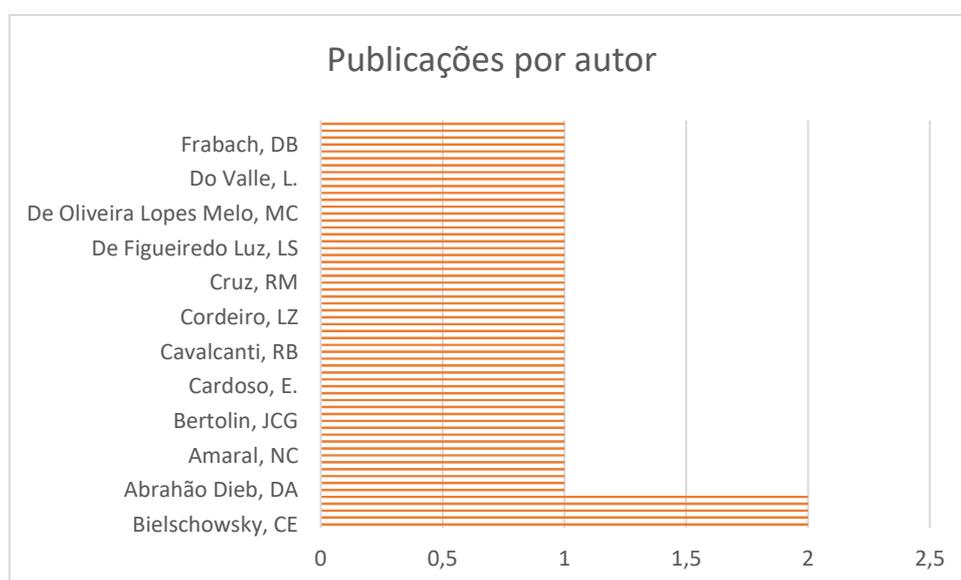
Gráfico 24 – Resultado Pesquisa na base Scopus

2022	5
2021	7
2020	7
2019	5
2018	10
2017	9
2016	6
2015	9



Fonte: elaborada pelo autor

Gráfico 25 – Base de dados Scopus por autor



Fonte: elaborada pelo autor