



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E POLÍTICAS

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

APRENDIZADO EM TEMPOS DE MUDANÇAS: como os estudantes universitários
podem superar as barreiras criadas pela COVID-19?

Daniel de Almeida Thomaz Gonçalves

Orientador

José Geraldo Pereira Barbosa

RIO DE JANEIRO, RJ – BRASIL

MAIO DE 2021

Daniel de Almeida Thomaz Gonçalves

APRENDIZADO EM TEMPOS DE MUDANÇAS: como os estudantes universitários
podem superar as barreiras criadas pela COVID-19?

Monografia apresentada à Escola de Administração da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO) para obtenção do título de Bacharel em
Administração Pública.

Orientador

José Geraldo Pereira Barbosa

RIO DE JANEIRO, RJ – BRASIL

MAIO DE 2021

APRENDIZADO EM TEMPOS DE MUDANÇAS: como os estudantes universitários
podem superar as barreiras criadas pela COVID-19?

Daniel de Almeida Thomaz Gonçalves

Monografia apresentada à Escola de Administração da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO) para obtenção do título de Bacharel em
Administração Pública.

Aprovado por:

(UNIRIO)

(UNIRIO)

(UNIRIO)

RIO DE JANEIRO, RJ – BRASIL

MAIO DE 2021

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Deus por esse objetivo de vida conquistado.

A minha família pelo incentivo, apoio e compreensão ao longo de toda a minha graduação. Em especial a minha irmã Luíza, que me auxiliou durante toda a pesquisa, além de ter dado o suporte emocional necessário para que eu conseguisse superar as adversidades ao longo dessa jornada.

Agradeço também ao meu orientador, Prof. José Geraldo, pelas revisões, conselhos e orientações durante o trabalho de conclusão de curso.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e a todos os professores e funcionários que contribuíram com a minha formação.

Ao Diretório acadêmico de Administração Pública da Unirio, pela ajuda na divulgação da minha pesquisa.

E a todas as demais pessoas que de alguma maneira me incentivaram a concluir essa trajetória.

RESUMO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso foi analisada a resistência em nível discente à implementação do ensino remoto na UNIRIO, decorrente de medidas emergenciais para conter o avanço da COVID-19. A população da pesquisa constituiu-se dos alunos dos cursos de Administração Pública, Ciência Política e Direito, pertencentes ao Centro de Ciências Jurídicas e Políticas – CCJP. O formulário de pesquisa foi disponibilizado na plataforma Google Forms e enviado para diversos grupos de alunos da universidade através de redes sociais. Os resultados da pesquisa foram apresentados por meio de gráficos e tabelas a partir do programa Excel e submetidos à ferramenta de análise de regressão linear múltipla. Os resultados mostram que fatores como uma má comunicação com o corpo docente e administrativo, além de problemas técnicos e psicológicos, levam os estudantes a rejeitarem o ensino remoto emergencial. Outros fatores que influenciam nesse processo de mudança são o nível de habilidade digital dos alunos, a capacitação dos professores para lecionar em um ambiente digital e a avaliação da plataforma digital utilizada em sala de aula.

Palavras-chave: UNIRIO. COVID-19. Comunicação. Ensino remoto emergencial. Habilidade digital.

ABSTRACT

This undergraduate thesis analysed the resistance by students to the implementation of remote teaching at UNIRIO as an emergency measure to contain the advancement of COVID-19. The research population consisted of undergraduate students of Public Administration, Political Science and Law, courses that are a part of the Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (Center of Legal and Political Sciences) - CCJP. The search form was made available at the Google Forms platform and sent to several groups of the university's students through social networks. The results of the research were presented through graphs and tables created on Excel and were analysed through the use of the statistical technique of multiple linear regression.

The results show that factors such as poor communication with the faculty and staff, as well as technical and psychological problems, lead students to reject emergency remote teaching. Other factors that influence this process of change are the students' level of digital skills, the training of professors to teach in a digital environment and the evaluation of the digital platform used as a classroom.

Key words: UNIRIO. COVID-19. Communication. Emergency remote teaching. Digital skills.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qual o seu curso?

Gráfico 2 - Em média, qual a sua renda familiar por pessoa?

Gráfico 3 - Possui internet em sua residência?

Gráfico 4 - Possui em sua residência computador, tablet, smartphone ou outro aparato eletrônico para acompanhar as aulas remotamente?

Gráfico 5 - Você já tinha experiência em aprender através de meios digitais?

Gráfico 6 - Como você avalia o seu nível de habilidade digital?

Gráfico 7 - Teve dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente?

Gráfico 8 - Como você avalia a plataforma Google Sala de Aula?

Gráfico 9 - Como você avalia o desempenho dos professores nas aulas remotas?

Gráfico 10 - Como você avalia o nível de comunicação com o corpo docente e administrativo?

Gráfico 11 - Teve dificuldades psicológicas/emocionais para acompanhar as aulas remotas?

Gráfico 12 - Como você classificaria o ensino remoto em comparação ao presencial?

Gráfico 13 - Como você avalia o seu desempenho no(s) período(s) 2020.1 e/ou 2020.2?

Gráfico 14 - Você acha que a mudança do ensino presencial para o remoto afetou o seu desempenho?

Gráfico 15 - Se dependesse de você, sua graduação continuaria de forma remota nos próximos períodos?

Gráfico 16 - Se dependesse de você, sua graduação assumiria caráter híbrido (parte presencial e parte remota) nos próximos períodos?

Gráfico 17 - Você acha que a avaliação assíncrona avaliou de forma efetiva o seu desempenho?

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fatores influenciadores de uma melhor avaliação do ensino remoto quando comparado ao ensino presencial.

Tabela 2 – Fatores influenciadores de um melhor desempenho no(s) período(s) 2020.1 e/ou 2020.2

Tabela 3 – Fatores influenciadores sobre a continuidade da forma remota nos próximos períodos.

Tabela 4 – Fatores influenciadores sobre a graduação de forma híbrida nos próximos períodos.

Tabela 5 – Fatores influenciadores sobre a efetividade da avaliação assíncrona.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 CARACTERIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO TEMA.....	9
1.2 OBJETIVOS	11
1.2.1 Objetivo principal	11
1.2.2 Objetivos intermediários	11
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 ENSINO PRESENCIAL E REMOTO: PRINCIPAIS DIFERENÇAS	11
2.2 EDUCAÇÃO DIGITAL.....	14
2.3 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	16
2.4 RESISTÊNCIA INDIVIDUAL A MUDANÇAS	18
3 METODOLOGIA	21
3.1 ABORDAGEM	21
3.2 TIPO DA PESQUISA.....	21
3.3 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	21
3.4 ORGANIZAÇÕES PESQUISADAS E SUJEITOS DA PESQUISA	21
3.5 COLETA DE DADOS: ESTRUTURAÇÃO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	21
3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	22
3.7 LIMITAÇÕES DO MÉTODO	23
4 RESULTADOS	24
4.1 CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E POLÍTICAS	24
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	24
5 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41
ANEXO	46

1 INTRODUÇÃO

1.1 CARACTERIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO TEMA

Alguns meses após o surgimento do Novo Coronavírus na China, no final de 2019, o mundo se viu em um momento de crise, com o vírus se espalhando rapidamente pelos continentes e gerando uma pandemia que atingiu o Brasil em março de 2020. Com o isolamento social decorrente de medidas protetivas para conter a COVID-19, uma doença até então desconhecida, estabeleceu-se um cenário de incertezas em todo o âmbito mundial. No Brasil, um dos setores mais afetados foi o sistema educacional. Com medidas emergenciais para prevenir a propagação do vírus, as instituições de ensino tiveram seu calendário acadêmico suspenso e suas atividades presenciais interrompidas. O próprio Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (Ministério da Educação, 2020).

Segundo o Censo da Educação Superior 2019, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, havia 2.608 Instituições de ensino superior no Brasil, sendo 302 Instituições de Ensino Superior públicas e 2.306 privadas. De acordo com esse mesmo censo, até 2019 os estudantes matriculados em cursos de graduação de instituições de educação superior somavam 8.603.824, e mais de 88% dos cursos de graduação eram de modalidade presencial (Brasil, 2020). Tais dados exemplificam o tamanho do impacto que a repentina interrupção das atividades presenciais teve sobre o ensino universitário em todo o país.

A pandemia do Novo Coronavírus trouxe uma série de mudanças que geram consequências no comportamento das pessoas, e provocam em cada indivíduo reações específicas, principalmente em função da migração da aula presencial para a remota, suscitando diversos entraves a serem superados. Criou-se então uma barreira física entre docente e discente por não poderem frequentar o mesmo espaço de ensino habitual, seja escolar ou a nível universitário.

Alguns dos desafios estabelecidos se apresentam sob a forma de novos métodos de ensino por parte dos professores, em especial a adaptação de conteúdos ministrados presencialmente em sala de aula para esse novo ambiente virtual de aprendizagem. Frente a isso, os estudantes passam a se encontrar em uma situação na qual, além de traçarem

estratégias para a assimilação desse conteúdo, precisam manter a saúde mental em um período de adversidade.

Somado a essas barreiras há o fato de que nem todo estudante possui condições financeiras para ter um smartphone, tablet ou computador em casa, ou acesso à internet, para acompanhar as aulas remotamente. De acordo com dados do levantamento "TIC Domicílios 2019", do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), no Brasil, 20 milhões de domicílios não possuem acesso à internet, somando 28% do total. A mesma pesquisa constatou que em média apenas 40% do total de usuários de internet já estudou na internet por conta própria ou realizou atividades ou pesquisas escolares online. (Cetic, 2019). Surge então um dilema na educação universitária, pois, como bem elabora o anteprojeto de Lei Orgânica das Universidades Federais, proposto pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, uma das finalidades das universidades públicas deveria ser a de “gerar, transmitir e disseminar o conhecimento, em padrões elevados de qualidade e equidade” (ANDIFES, 2002, p.4). As instituições passam então a concentrar esforços no sentido de encontrar meios de viabilizar total acesso aos alunos que necessitam de auxílio para se adaptarem às novas condições de ensino.

Desse modo, o presente trabalho situa-se no âmbito do estudo da resistência em nível individual (discente) à implementação do ensino remoto em uma instituição de ensino superior pública.

Assim, os resultados da pesquisa poderão contribuir para a área da Administração Pública, fornecendo dados empíricos sobre os efeitos dessa mudança organizacional nos discentes de universidades públicas.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo principal

O objetivo principal deste estudo é analisar a resistência em nível discente à implementação do ensino remoto em uma Instituição de ensino superior pública.

1.2.2 Objetivos intermediários

Foram definidos como objetivos intermediários:

- (i) investigar as principais diferenças entre ensino presencial e remoto;
- (ii) avaliar o nível de educação digital dos discentes;
- (iii) avaliar o acesso dos discentes às tecnologias de informação e comunicação (TICs);
- (iv) avaliar a resistência dos discentes ao ensino remoto.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O trabalho é dividido em cinco capítulos. Segue-se a esta introdução o Capítulo 2 - referencial teórico - onde se procurará comparar o ensino na modalidade EAD e o ensino emergencial no momento de crise sob a ótica da educação digital, acesso às TICs e resistência individual a mudanças.

No Capítulo 3 – metodologia - apresenta-se o método, com o tipo de pesquisa escolhida, estratégia metodológica e instrumentos de coleta de dados empregados.

No Capítulo 4, serão exibidas a análise e apresentação dos resultados. Por fim, no Capítulo 5 serão apresentadas as conclusões e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO PRESENCIAL E REMOTO: PRINCIPAIS DIFERENÇAS

O século XXI é marcado por avanços tecnológicos que proporcionam mudanças nas formas de comunicação e de aprendizado em nível educacional. Segundo Moreira e Schlemmer (2020), a evolução tecnológica digital tem um impacto significativo no sentido e na qualidade da educação. A tecnologia, porém, não muda o ensino sozinha, sendo necessário pensar a educação de uma maneira nova para se extrair o máximo dessas tecnologias digitais.

Sobre esse novo tipo de prática pedagógica, Antunes (2002) afirma que:

Negar a existência dessa nova educação seria fechar os olhos para a internet, seria esquecer que o novo professor precisa antes transformar a informação que ministrá-la, seria negar a certeza de que os sistemas de ensino e portais periódicos substituiriam os livros didáticos convencionais e seria fazer de conta que a presença do computador na sala de aula representaria apenas um acréscimo de recurso, mais ou menos a mesma coisa que as salas de antigamente (Antunes, 2002, p.08).

Com a progressão dessas novas tecnologias, novas formas de ensino surgiram no âmbito universitário, como a educação a distância pautada pelos meios digitais. Conforme o art. 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Todavia, o termo educação a distância é muito amplo e pode ser interpretado de diversas maneiras. Corroborando com isso, Fernandes et. al. (2020) afirmam que definições de EaD são influenciadas por muitas particularidades, relacionadas ao contexto no qual se encontram. Para os autores, a educação a distância é conceituada de formas variadas por diferentes instituições de ensino e pesquisadores da área. Eles ressaltam também a importância de se ter uma definição, “pois ela irá nortear a forma como os cursos irão se desenvolver” (Fernandes et. al., 2020, p.05).

No cenário de pandemia atual, em que o distanciamento social se faz presente, essas modalidades de ensino a distância se tornam necessárias, já que segundo Behar et. al. (2009), a educação a distância “se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles” (Behar et. al, 2009, p. 16).

Nesse sentido, por meio da Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020, o Ministério da

Educação dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus” (Brasil, 2020), trazendo o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de resposta à pandemia.

Hodges et. al. (2020) conceituam o ensino remoto emergencial como uma mudança temporária nas atividades acadêmicas devido à pandemia. O ensino assume então uma forma remota apenas enquanto durarem os efeitos da crise. Segundo os autores, o principal objetivo do ensino remoto de emergência não é alterar significativamente o sistema educacional, mas sim dar um suporte de forma rápida e confiável durante o período de crise.

Para Alves (2020), as práticas de ensino remoto se caracterizam pela adaptação das metodologias utilizadas em sala de aula para atividades desenvolvidas de formas síncronas e assíncronas em plataformas digitais, seguindo o mesmo cronograma, horários e professores do regime presencial, tendo os docentes a missão de adaptar os materiais para a realização das atividades para esse novo ambiente virtual.

Contudo, o conceito de ensino remoto de emergência se confunde em alguns momentos com o de educação a distância na modalidade EaD. Para Arruda (2020),

atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias (Arruda, 2020, p. 265).

Segundo Hodges et. al. (2020), há uma grande diferença entre cursos planejados para serem ministrados online e aqueles que precisam ser adaptados para esse formato como resposta a uma crise. De acordo com os autores, embora haja recursos, muitas das experiências de aprendizagem online oferecidas nesse período não serão totalmente bem planejadas, pois não é possível que os docentes se tornem especialistas em ensino e aprendizagem online nesse período de imprevisibilidade. Nas palavras dos autores, “faculdades e universidades que trabalham para manter a instrução durante a pandemia COVID-19 devem entender essas diferenças ao avaliar esse ensino remoto de emergência” (Hodges et al., 2020).

Para Joye et al. (2020), o perfil do aluno também explicita a diferença entre a EaD e o ensino remoto emergencial. Ao contrário da EaD, em que o aluno costuma ser um adulto, autônomo, que sente uma motivação específica para estudar online, no ensino

emergencial o perfil do aluno é diferente, já que ele apenas não estuda de modo convencional, presencial, devido a uma situação emergencial.

Para Martins (2020), em um cenário pós pandemia, não deveríamos continuar diferenciando a educação a distância da educação presencial, pois “a educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal” (Martins, 2020, p.264). Para o autor, é preciso haver integralidade na educação.

Sendo assim, o poder público deveria adotar a estratégia de investir na educação mediada por tecnologia, dando prioridade à educação digital, desde os primeiros anos do ensino fundamental até o curso superior, e à inclusão digital da população (Martins, 2020).

2.2 EDUCAÇÃO DIGITAL

O cenário provocado pela COVID 19 gera questionamentos acerca do uso eficiente dos recursos tecnológicos em sala de aula. De acordo com Da Silva et al. (2017), o processo de ensino e aprendizagem ocorre na interação do estudante com o meio, onde estão inseridos os professores e os recursos, sendo necessário a inclusão destes para gerar novas formas de ensino através da ampliação da mediação pedagógica entre professor e aluno. Nesse sentido, Costa (2014) afirma que é preciso que esse processo seja contextualizado com o momento tecnológico que estamos vivendo, sendo necessária a criação de mecanismos para o uso adequado das tecnologias, não restringindo-as, mas atingindo suas potencialidades e mudanças proporcionais por tais recursos. Segundo o autor, as tecnologias devem ser inseridas na educação, com o intuito de assegurar uma outra “dinâmica no ato de ensinar e aprender, fundamentados numa educação que viabilize a comunicação, participação e integração entre discentes e docentes e a inclusão da escola no mundo tecnológico” (Costa, 2014. p.23).

Segundo Neta e Capuchinho (2017), a tecnologia por si só não solucionará os problemas da educação brasileira, sendo necessário para tanto “refletir sobre os elementos desse processo, como o papel do aluno e do professor, o uso das tecnologias digitais e até mesmo os objetivos de aprendizagem, bem como os conceitos e modos de aprender” (Neta e Capuchinho, 2017. p.149). Desse modo, esses novos recursos precisam ser usados corretamente, e para isso é preciso uma educação digital tanto a nível discente quanto docente.

Moreira e Schlemmer (2020) afirmam que a educação digital não se resume ao ferramental computacional, como softwares, hardwares ou redes de comunicação, mas também abarca os processos de ensino e de aprendizagem gerados a partir da combinação

de diferentes tecnologias digitais. De acordo com os autores, neste período de pandemia, sendo a educação digital caracterizada pela rapidez, conectividade e fluidez das informações, “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa” (Moreira e Schlemmer, 2020, p.28).

Para Vieira et al. (2020),

o novo normal exigiu dos docentes capacitação e formação, destacando-se o uso de instrumentos de trabalhos que antes eram apenas coadjuvantes e agora passaram a protagonistas do exercício da docência: computadores e celulares. Se durante muito tempo foram os vilões dos espaços de aula, agora são os mocinhos destes tempos incertos. (Vieira et. al. 2020, p.23).

Sendo assim, a tecnologia, antes vista como causa de distração em sala de aula, se torna agora um aliado do processo de educação.

Somado a isso, Moreira e Schlemmer (2020) constatam que o novo momento criado pela pandemia do Novo Coronavírus gera a oportunidade de os professores e alunos inserirem-se definitivamente nesse cenário de educação digital. Porém, na prática, não é isso que acontece, e docentes e discentes acabam limitando as tecnologias digitais à ideia de instrumento ou ferramenta, pois nas palavras dos autores, o que está acontecendo é a “transferência e a transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para os ambientes digitais online”. Moreira e Schlemmer acrescentam também que, na maior parte dos casos, utilizam-se “as tecnologias de webconferência e as plataformas digitais numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino e pedagogia magistral” (Moreira e Schlemmer, 2020, p.24).

Para Tarouco (2018), é necessário promover o treinamento a fim de melhorar a competência digital em nível docente, incentivando o uso dos recursos de tecnologias de informação e comunicação. Deve-se também capacitar os estudantes, proporcionando atividades específicas para aqueles que precisam de apoio adicional e os auxiliando nas suas dificuldades práticas.

Sendo assim, para Honorato e Marcelino (2020)

precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos para além do currículo acadêmico (Honorato e Marcelino, 2020).

Entende-se então que é necessário engajar esses alunos e despertar o interesse pelo estudo, a motivação para estudar, levando em conta as particularidades do momento que eles vivem.

Para isso, são necessárias estratégias para adequar a educação digital às necessidades dos alunos. Na visão de Santos (2019), no contexto da educação digital, que oferece muitas possibilidades,

dois fatores se mostram essenciais: flexibilidade e organização. Flexibilidade no sentido de poder explorar diversas novas ferramentas no processo de aprendizagem e a organização no sentido de que esses potenciais sejam explorados com qualidade, para que não se torne apenas algum tipo de improvisação mal planejada e acabe por afastar o aluno do seu curso de aprendizagem (Santos, 2019, p.17).

Nesse sentido, Tarouco (2018) aponta que é preciso incentivar a maior variedade possível de recursos de tecnologias de informação e comunicação (TICs), com aumento da participação estudantil no processo de aprendizagem, pois nas palavras da autora, “este novo perfil de cidadão fluente digitalmente é o esperado e o necessário para o século 21” (Tarouco, 2018, p .44).

2.3 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Na nova era digital, é cada vez mais comum voltarmos a atenção para o uso das TICs como auxiliares nas diferentes formas de interação social. Para Ramos e Carmo (2012), as tecnologias de informação e comunicação servem como elementos de aprendizagem e espaços de socialização num processo educativo, pois possibilitam o acesso a milhares de informações tanto próximas quanto distantes da sua realidade. Através delas, a comunicação flui sem que haja barreiras. Para as autoras, as novas tecnologias são o resultado da fusão de três direções técnicas, as telecomunicações, a informática e as mídias eletrônicas, e são vistas como “mais uma ferramenta de auxílio ao processo de

educação, como dinamizadora do processo de ensino e como instigadoras para a melhoria da aprendizagem” (Ramos e Carmo, 2012).

Nesse momento de adversidade, em que o isolamento social se faz presente, a principal ferramenta utilizada para encurtar as barreiras físicas e ampliar esse espaço de socialização é a internet. Para Catapan et. al. (2015), com a aparição da internet, as TICs ganharam espaço devido a seus inúmeros recursos no processo de aprendizagem, sendo caracterizadas por um processo natural que resulta em um momento de ensinar-aprender, implicando num novo modo educacional. Segundo elas, “um modo interativo, intensivo, onde o conhecimento se constitui em rede deixando de ser um elemento isolado passando a ser difuso, rizomático, interconectado e interdisciplinar” (Catapan et. al, 2015, p.89). As autoras ainda ressaltam a educação a distância nessa conjuntura, já que nela utiliza-se de diferentes meios tecnológicos, virtualizando a informação em diferentes formas de linguagens a fim de promover a comunicação.

Nesse contexto de educação a distância, Ribeiro (2020) afirma que as práticas e métodos educativos se modificaram ao longo dos anos, pois o educador “conta com tecnologias de interação, como quadro digital, web conferências e outras ferramentas para potencializar o processo de ensinar e aprender”, porém, para a autora, uma instituição de ensino tem sua força não no aparato tecnológico que possui, mas sim no seu potencial humano, nas potencialidades e virtudes de professores e alunos, tendo as tecnologias de informação e comunicação uma função de apoio, intensificando esse processo e reduzindo distâncias, pois “há tempos os computadores já estão nas escolas, a internet já está nos lares, os celulares e tablets como microcomputadores de bolso estão presentes em todas as camadas sociais e nas mãos de grande número de estudantes” (Ribeiro, 2020, p.07).

Todavia, nem todo estudante tem acesso à tecnologia de qualidade. De acordo com dados do levantamento "TIC Domicílios 2019", do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), 28% das residências brasileiras não possuem acesso à internet, o que evidencia um problema, pois no ensino remoto emergencial as aulas ocorrem por meios digitais. Gusso et al. (2020) destacam, como dever das Instituições de Ensino, com apoio de políticas públicas, garantir que os estudantes tenham acesso à Internet e repertório compatível com o ensino digital.

Além disso, Gonçalves (2020) alega que no período de isolamento social, o ensino a distância não corresponde à realidade da situação do Brasil, um país com grandes desigualdades sociais, e que por mais que esse número venha diminuindo com o passar do anos, grande parte da população não tem acesso à internet ou tem dificuldade em

acompanhar esse processo de ensino virtual.

Ainda nessa problemática, Gusso et al. (2020) afirmam que

dois aspectos precisam ser muito bem conhecidos pelos gestores. Primeiro, a possibilidade de acesso dos estudantes à Internet. O segundo aspecto, ainda mais complexo, diz respeito ao repertório dos estudantes para estudo em ambiente virtual, o que exige deles maior grau de autonomia e sofisticação em habilidades acadêmicas, como leitura e escrita, bem como no uso de recursos digitais (Gusso, et al., 2020).

Para Canabrava et al. (2020), no entanto, ainda que fosse garantido o acesso remoto aos estudantes, não seria possível garantir a formação integral e a qualidade da educação, pois, “o ser humano só se torna humano a partir de suas relações sociais”. A boa saúde mental é condição fundamental para o processo de aprendizagem. “Se essa premissa não for devidamente considerada, será inútil qualquer esforço técnico ou operacional para garantir a formação de nossos estudantes”. (Canabrava et al., 2020, p.110).

Diante de todos esses fatos, segundo Gusso et al. (2020), o primeiro passo para planejar o ensino durante a pandemia é coletar dados sobre as condições de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois como a tecnologia é essencial nesse contexto emergencial, “é relevante que cada instituição defina que variáveis relacionadas aos estudantes precisam ser conhecidas para que suas condições sejam caracterizadas” (Gusso et al, 2020). Para os autores, a adaptação e implementação de tecnologias digitais na educação suscitam diversos problemas, como a falta de apoio psicológico a professores, o déficit na qualidade de ensino resultante da falta de planejamento das atividades digitais, a sobrecarga de trabalho do corpo docente, o descontentamento dos alunos e seu acesso limitado ou inexistente as TICs.

Portanto, para as instituições de ensino, além da falta de estrutura em tecnologia da informação, há a resistência ao uso das TICs por parte dos estudantes universitários devido aos fatores individuais de cada aluno, como tecnológico, financeiro ou emocional.

2.4 RESISTÊNCIA INDIVIDUAL A MUDANÇAS

Como resposta à crise, as instituições de ensino superior tiveram que rapidamente se adaptar a esse novo momento, ocasionando mudanças em toda a sua estrutura de ensino.

Lima e Bressan (2003), conceituam mudança organizacional como

qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais — pessoas, trabalho, estrutura formal, cultura — ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possam ter consequências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional (Lima e Bressan, 2003)

Há na literatura diversos estudos acerca da gestão da mudança, com destaque para o modelo de mudança de Kurt Lewin e as ideias de John Kotter sobre mudança organizacional. Para Kotter (1995), as principais tentativas de mudança auxiliaram organizações na adaptação significativa às condições de transformação, no aprimoramento da posição competitiva e na preparação para um futuro melhor. Porém, para o autor, o preço da mudança é inevitável e diversos problemas teriam que ser superados nesse processo.

Lewin (1947), por sua vez, afirma que a mudança é realizada em três etapas: descongelamento, mudança e recongelamento. Segundo essa teoria, a etapa de descongelamento ocorre quando se percebe a necessidade de mudança, ou seja, o processo de alteração de um status quo. A segunda etapa é a mudança propriamente dita, com sua percepção benéfica, em que as novas ideias e modelos são testados e colocados em prática. Por fim, na etapa de recongelamento, ocorre de fato a incorporação do novo comportamento. Portanto, o status quo pode ser considerado um estado de equilíbrio e, para sair dele e transpor as pressões de resistências individuais é preciso que haja o descongelamento, que pode ser conseguido de três maneiras: estimulando as forças propulsoras, que dirigem o comportamento no sentido contrário ao do status quo; reduzindo as forças restritivas, que impedem o movimento para fora do equilíbrio; ou uma combinação destas duas abordagens.

Para Robbins (1999), no entanto, uma das descobertas sobre comportamento organizacional e de pessoas é que as organizações e seus membros resistem à mudança. Para o autor isso pode ser positivo, pois oferece um grau de estabilidade e previsibilidade ao comportamento. Sem certo nível de resistência, haveria, no comportamento organizacional, uma “aleatoriedade caótica”. Porém, a resistência à mudança pode ser também uma fonte de conflitos funcionais, já que ela dificulta a adaptação e o progresso. Ainda segundo Robbins (1999), a resistência à mudança nem sempre aparece de maneira padronizada. Ela pode ser aberta, implícita, imediata ou protelada. A resistência

individual à mudança reside nas características humanas básicas, como percepção, personalidade e necessidades. Sendo assim, as fontes de resistência individual se relacionam aos nossos hábitos, medo do desconhecido, processamento seletivo de informações, e fatores econômicos e de segurança.

Seguindo essa linha de pensamento, Caldas e Hernandez (2001) afirmam que ao implementar mudanças, as organizações, muitas vezes, têm de enfrentar resistências internas. Os autores afirmam também que temos poucas informações sobre tais resistências, suas causas, efeitos e métodos para superá-las. Desse modo, eles refutam os modelos predominantes de resistência à mudança elaborados no início do século passado, e as “receitas clássicas” e “estratégias genéricas” recomendadas para superar eventuais resistências dentro das organizações, que, segundo eles, foram construídas sob diversos pressupostos discutíveis. Para os autores,

por ser a resistência à mudança um dos tópicos mais estudados no campo organizacional, temos sido induzidos a crer que sabemos tudo a seu respeito. Se sabemos tanto, por que a resistência ainda é uma das principais barreiras à transformação organizacional? (Caldas e Hernandez, 2001, p.31).

Nesse sentido, Caldas e Hernandez (2001), usando o indivíduo e sua percepção particular sobre a mudança como base de análise, propõem um novo Modelo de Resistência Individual à Mudança, crítico aos modelos tradicionais, baseado em contrapressupostos para cada uma dessas premissas clássicas. “Esse modelo de sete estágios procura representar o processo de percepção individual durante a mudança organizacional, desde a exposição ao estímulo até a adoção de um dado comportamento” (Caldas e Hernandez, 2001, p.31).

O primeiro estágio é o de exposição à mudança, no qual entra-se em contato com a ideia de mudança ou dados sobre ela. No segundo, comparam-se as características da mudança com suas consequências e com expectativas e hábitos do passado. No terceiro estágio, há aceitação ou rejeição inicial. A rejeição pode ter caráter passivo ou ativo, resultando em percepção de consistência baixa, moderada ou alta. No quarto estágio, avalia-se com maior cuidado as características da mudança, havendo a tentativa de diminuir a dissonância entre as inconsistências identificadas e o conhecimento que se tem. No quinto estágio, as comparações, conscientes ou não, entre a situação real e a desejada geram estados mentais de aceitação ou resistência. No sexto estágio, há a tentativa de conciliar

tais emoções e reações. Por fim, no sétimo e último estágio, há a conclusão, com quatro atitudes possíveis: a) resistência; b) decisão de superar a resistência; c) indecisão; d) adoção (ou teste) da mudança.

Levando em conta tudo que foi apresentado, é de se imaginar que a mudança no processo de ensino poderá gerar resistência por parte dos alunos, pois barreiras tecnológicas, emocionais e de aprendizado podem levar os alunos a rejeitarem o ensino remoto. A investigação dessa possibilidade será abordada mais à frente no presente trabalho.

3. METODOLOGIA

3.1. ABORDAGEM

A abordagem escolhida para a realização da pesquisa foi a abordagem quantitativa, na qual, segundo Richardson (1999), emprega-se a quantificação através de métodos estatísticos tanto na coleta quanto no tratamento de dados.

3.2. TIPO DA PESQUISA

A presente pesquisa científica é classificada como pesquisa de levantamento (*survey*), quanto aos meios e explicativa quanto aos fins, pois busca identificar as causas do fenômeno estudado.

3.3. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Sendo uma pesquisa do tipo *Survey*, a estratégia metodológica empregada foi a disponibilização de um questionário elaborado como instrumento de coleta de dados, disponibilizado de forma online na plataforma Google Forms, com base no referencial teórico apresentado anteriormente.

3.4. ORGANIZAÇÕES PESQUISADAS E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os alunos dos cursos de Administração Pública, Ciência Política e Direito, pertencentes ao Centro de Ciências Jurídicas e Políticas – CCJP, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, modalidade presencial, matriculados nos períodos emergenciais de 2020.1 e 2020.2.

3.5. COLETA DE DADOS: ESTRUTURAÇÃO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

O questionário (ver anexo) foi divulgado de forma online através de grupos de estudantes

dos respectivos cursos da Universidade nas Redes Sociais (Facebook/Instagram). Os dados foram coletados entre 17/03/2021 e 17/04/2021, dentro do período letivo de 2020.2. Ao todo, 61 alunos da Universidade responderam ao questionário, que contava com 17 questões a fim de avaliar a resistência em nível discente à implementação do ensino remoto emergencial. Os dados foram tratados entre os meses de Abril e Maio de 2021.

As quatro primeiras questões do formulário tiveram o intuito de situar o aluno quanto a sua situação financeira e seu acesso e familiaridade com as TICs. As demais questões tiveram foco na experiência que os alunos tiveram com o ensino remoto emergencial, como avaliaram o desempenho de professores e corpo administrativo e a plataforma escolhida para o ensino, além da análise da resistência individual à mudança nos procedimentos acadêmicos. O questionário contou com a escala likert combinada a perguntas dicotômicas do tipo “sim ou não”.

3.6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quanto aos dados qualitativos, obtidos por meio do questionário respondido pelos alunos do curso de Administração Pública, Ciência Política e Direito pertencentes ao Centro de Ciências Jurídicas e Políticas – CCJP, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, eles foram apresentados por meio de gráficos e tabelas a partir do programa Excel.

Na próxima etapa, determinadas respostas dos participantes foram escolhidas como possíveis influenciadoras das demais respostas (variáveis dependentes). Como variáveis dependentes foram escolhidas as 5 seguintes questões:

- Como você classificaria o ensino remoto em comparação ao presencial?
- Como você avalia o seu desempenho no(s) período(s) 2020.1 e/ou 2020.2?
- Se dependesse de você, sua graduação continuaria de forma remota nos próximos períodos?
- Se dependesse de você, sua graduação assumiria caráter híbrido (parte presencial e parte remota) nos próximos períodos?
- Você acha que a avaliação assíncrona avaliou de forma efetiva o seu desempenho?

Como variáveis independentes (explicativas) foram escolhidas as 8 seguintes questões:

- Em média, qual a sua renda familiar por pessoa?
- Você já tinha experiência em aprender através de meios digitais?
- Como você avalia o seu nível de habilidade digital ?
- Teve dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente?

- Teve dificuldades psicológicas/emocionais para acompanhar as aulas remotas?
- Como você avalia o desempenho dos professores nas aulas remotas?
- Como você avalia a plataforma Google Sala de Aula ?
- Como você avalia o nível de comunicação com o corpo docente e administrativo?

As respostas nas escalas Likert (ver Anexo) foram então submetidas à ferramenta de análise de regressão linear múltipla. Para esta finalidade, foi utilizado o suplemento Análise de Dados do Microsoft Excel 2007, com verificação de valores adequados para R² ajustado, F de teste, multicolinearidade e valores-P das variáveis explicativas (estes últimos com nível de significância 0,05). Foram realizadas 5 regressões múltiplas, uma para cada variável dependente.

Ressalve-se que as questões Possui internet em sua residência? e Possui em sua residência computador, tablet, smartphone ou outro aparato eletrônico para acompanhar as aulas remotamente? não revelaram poder discriminante e por isso não foram utilizadas nas regressões.

3.7. LIMITAÇÕES DO MÉTODO

A metodologia da pesquisa escolhida pode apresentar algumas limitações, no que se refere ao procedimento estatístico e processo de coleta de dados, sem que isso prejudique de forma considerável os objetivos do trabalho.

Com relação às respostas do questionário, por serem perguntas fechadas com apenas opções limitadas de respostas, as alternativas escolhidas podem não ter retratado a realidade vivenciada pelos estudantes.

Outro fator de limitação é o tempo disponível para realização da pesquisa. Como houve pouco tempo de resposta ao questionário, é possível que isso influencie no resultado.

O fato de o questionário ter sido elaborado e respondido de forma totalmente online, por conta do distanciamento social imposto pelas medidas restritivas no combate a COVID-19, pode influenciar determinados resultados e eventualmente reduzir o número de respondentes.

Deve-se ressaltar também a impossibilidade de se generalizar os resultados obtidos, já que se referem a uma pequena amostragem dos alunos dos cursos de Administração Pública, Ciência Política e Direito da UNIRIO.

4. RESULTADOS

4.1 CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E POLÍTICAS

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, com sede no Município do Rio de Janeiro, é uma Fundação instituída pelo Poder Público, vinculada ao Ministério da Educação e integra o Sistema Federal de Ensino Superior.

O Centro de Ciências Jurídicas e Políticas da UNIRIO é situado em Botafogo, bairro que faz parte da zona sul da cidade do Rio de Janeiro e tem como missão promover o desenvolvimento científico para formação de cidadãos com inovação, consciência humanista, crítica e reflexiva, qualificados para o exercício profissional, comprometidos com a sociedade em geral e com a UNIRIO, em particular, através de atuação interdisciplinar, assim como propiciar e estimular o desenvolvimento em ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Direito, Administração Pública e Ciência Política.

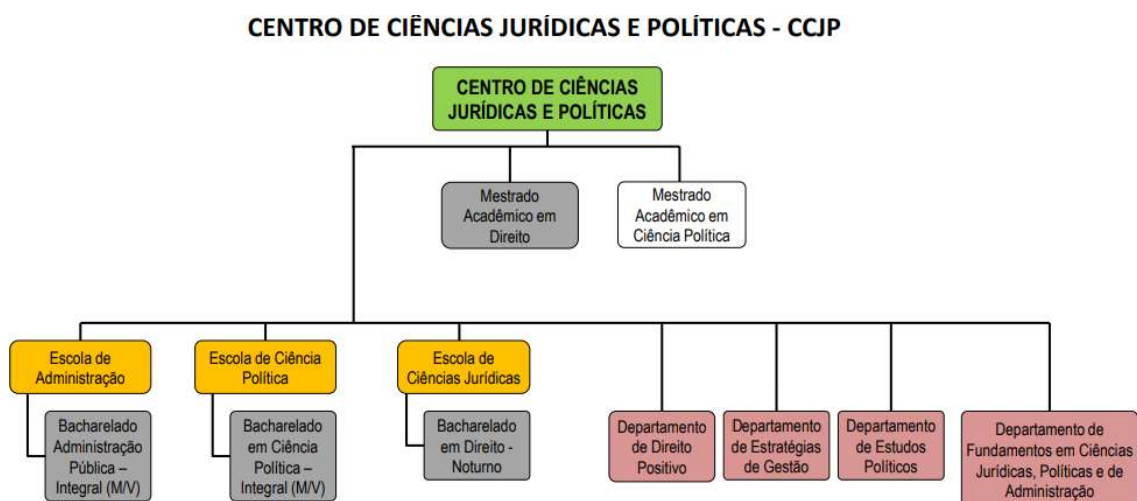


Figura 1 – Organograma CCJP

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os primeiros dados coletados foram a respeito do curso dos participantes do questionário e sua condição financeira. Como observado no Gráfico 1, a maior parte dos respondentes, 78,7%, são alunos de Administração Pública, totalizando 48 alunos. Em seguida vêm os de Ciência Política, com 8 participantes, somando 13,1%, e por fim 5 alunos de Direito, correspondendo a 8,2% do total.

Qual o seu curso?

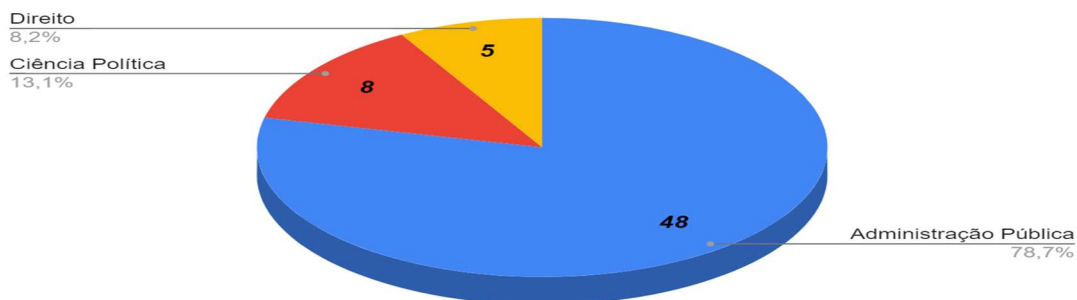


Gráfico 1

Em relação ao nível de renda familiar por pessoa, é importante verificarmos onde está inserida essa parcela de respondentes, já que o Brasil é um país com grandes desigualdades sociais e com parte da população não tendo acesso à internet ou tendo dificuldades em acompanhar o processo de ensino virtual (Gonçalves, 2020).

Como podemos perceber no Gráfico 2, a maior parte dos respondentes, 37,7%, afirmou que tem uma renda familiar de um a dois salários mínimos por pessoa. A seguir, com 26,2% e 24,6%, os alunos com renda de três a cinco e mais de cinco salários mínimos, respectivamente. Por fim, 11,5% afirmaram receber menos de um salário mínimo por pessoa.

Salário mínimo – R\$ 1.100,00 - Referência Vigente: Janeiro / 2021.

Em média, qual a sua renda familiar por pessoa?

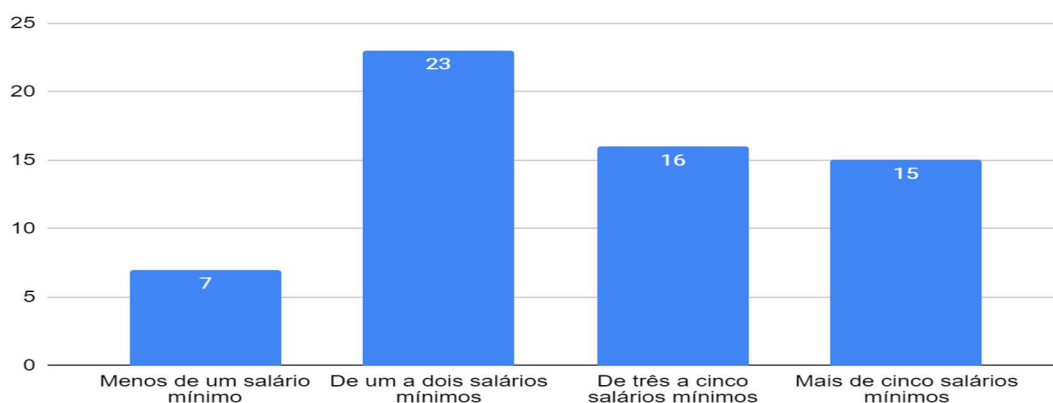


Gráfico 2

As perguntas 3 e 4 foram a respeito de acesso à internet e a tablets, smartphones, computadores ou qualquer aparato tecnológico que permitisse acompanhar as aulas remotamente, por ser necessário conhecer a condição de acesso à internet e o uso de recursos digitais pelos alunos (Gusso et. al. 2020). Todos os 61 respondentes do questionário afirmaram possuir aparatos tecnológicos para o acompanhamento das aulas e 60 deles (98,4%) afirmaram possuir internet em sua residência.

A partir da próxima questão, as perguntas foram mais direcionadas à experiência do aluno como um todo. A quinta pergunta tinha como objetivo estabelecer se o aluno já tinha ou não experiência em aprender através de meios digitais. A relevância da pergunta se dá pelo fato de que segundo dados do levantamento "TIC Domicílios 2019", do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), no Brasil apenas 40% do total de usuários de internet já estudou na internet por conta própria ou realizou atividades ou pesquisas escolares online. (Cetic, 2019).

Como observado no Gráfico abaixo, 35 dos alunos (57,4%), afirmaram já terem experiência em aprendizado online, enquanto 26 (42,6%) declararam não possuir experiência. Observa-se um equilíbrio entre as respostas. Levando isso em conta, podemos concluir que é necessário capacitar os estudantes que precisam de apoio adicional, os auxiliando nas suas dificuldades práticas (Tarouco, 2018).

Você já tinha experiência em aprender através de meios digitais?

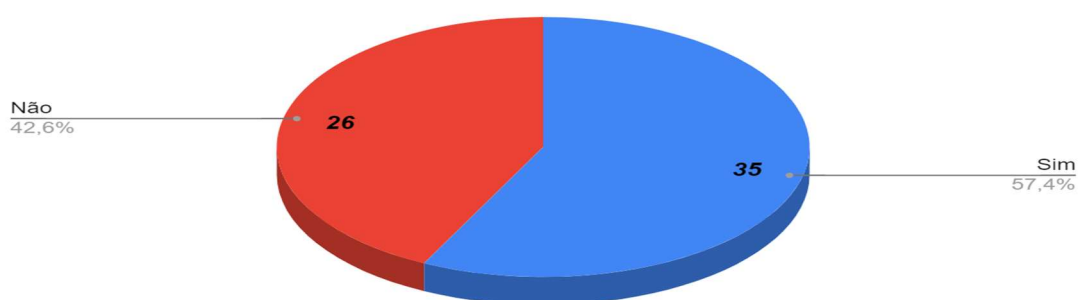


Gráfico 3

Na pergunta seguinte, o estudante deveria avaliar seu nível de habilidade digital. Entende-se habilidade digital como o nível de proficiência e aptidão ao uso de tecnologias digitais, como a internet e os demais recursos computacionais. Dos respondentes, 31 consideraram

seu nível de habilidade bom e 19 consideraram ótimo. Portanto, 50 dos 61 participantes do questionário consideram seu nível de habilidade digital satisfatório. Isso é um bom sinal, pois no século 21 ser digitalmente fluente se tornou uma necessidade (Tarouco, 2018).

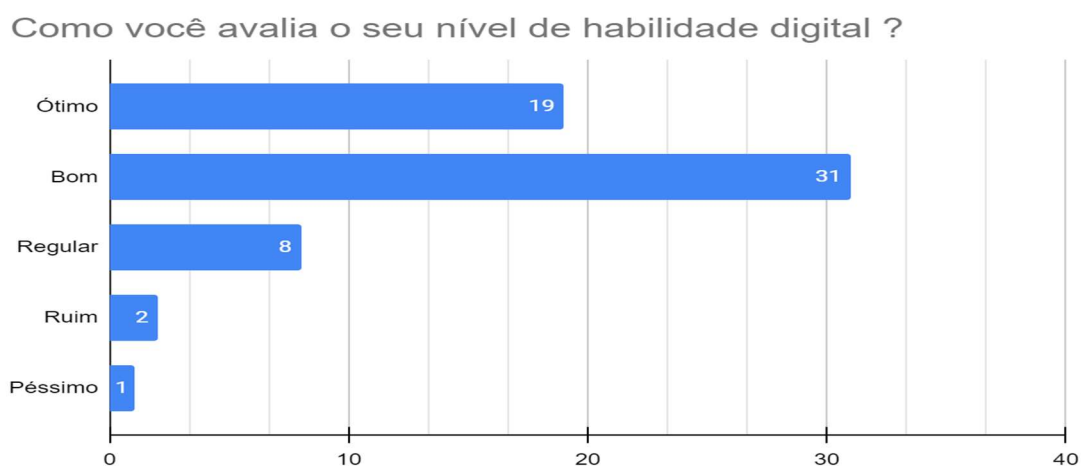


Gráfico 4

A sétima pergunta estava relacionada às dificuldades técnicas enfrentadas durante o período letivo. Foram considerados como dificuldade técnica nos termos da pesquisa fatores externos de caráter técnico, que contribuem negativamente para o processo de aprendizagem remota, como sinal de internet, problemas de conexão, barulho do ambiente, entre outros. Observando o gráfico 5, constatou-se que 10 alunos tiveram dificuldades técnicas, 19 não tiveram e 32 (52,5%) afirmaram terem tido problemas ocasionais.

Esses problemas técnicos ocasionais podem contribuir negativamente para a experiência de ensino remoto, em um momento no qual já enfrentamos diversos desafios no estabelecimento de uma nova forma de ensino que leve em conta as possibilidades do aluno, o que ele tem disponível em casa (Honorato e Marcelino, 2020).

Teve dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente?

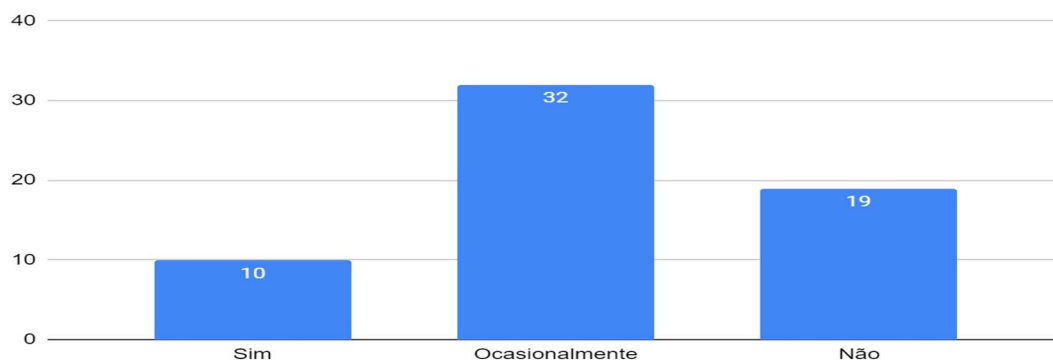


Gráfico 5

A próxima pergunta tinha como objetivo aferir a experiência com a plataforma Google Sala de Aula, utilizada no ensino remoto emergencial. Para 34 alunos a plataforma é considerada boa, para 16, ótima, para 10, regular, e apenas 1 aluno a classificou como ruim. A avaliação positiva da plataforma digital é importante, pois as aulas remotas são nesse formato, e ferramentas tecnológicas, como as diversas plataformas de ensino, têm função de apoio ao processo de aprendizado, reduzindo a distância entre professor e alunos (Ribeiro, 2018).

Como você avalia a plataforma Google Sala de Aula ?

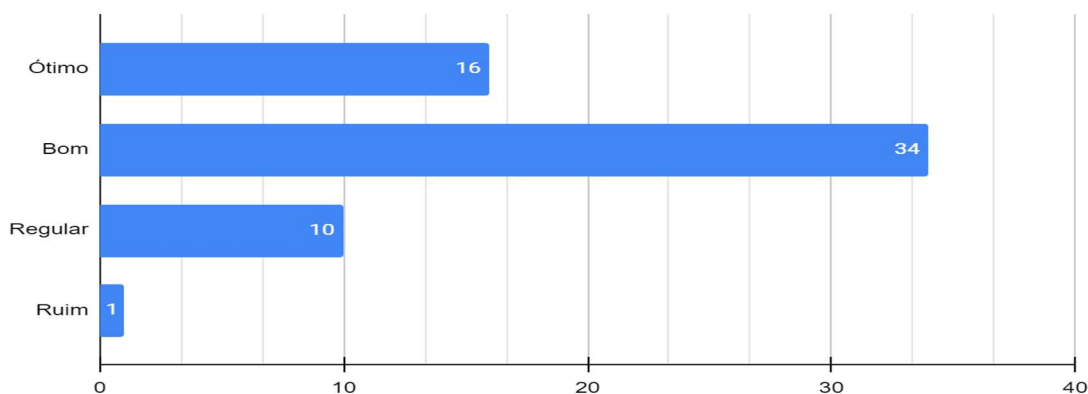


Gráfico 6

A avaliação dos professores no ensino remoto pode ser observada no Gráfico 7. Nota-se que para 42,6% dos respondentes, 26 alunos, o desempenho dos professores é considerado bom. Já para 44,3%, 27 alunos, a avaliação dos docentes é considerada apenas regular. Os outros 13,2% dividem-se entre ótimo e ruim.

Analisando esses resultados, podemos concluir que, nesse período de pandemia, é preciso

que haja capacitação de professores para lidarem com os novos desafios (Moreira e Schlemmer, 2020), sendo necessário aumentar a competência digital dos docentes, incentivando o uso dos recursos de tecnologia (Tarouco, 2018).

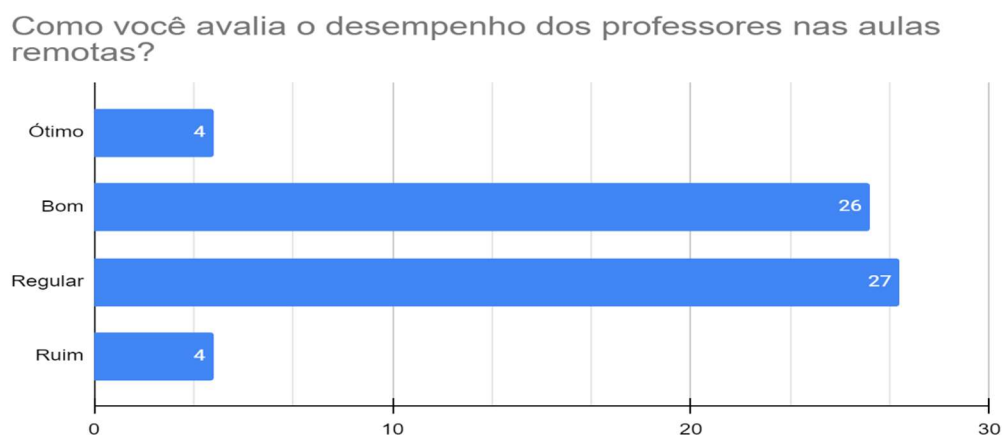


Gráfico 7

O nível de comunicação com o corpo docente e administrativo foi analisado no Gráfico 8. Para 40 dos 61 participantes (65,6%), o nível de comunicação com o corpo docente e administrativo é regular ou ruim. Complementando os dados, 3 alunos o consideraram ótimo, 11 consideraram bom e 7, péssimo.

Podemos perceber que a interação com o corpo docente e administrativo é um ponto vulnerável nesse período de ensino remoto. Essa interação é importante, pois o ensino a distância implica separação física entre discentes, docentes e administradores; ou seja, precisa haver uma tecnologia que permita a interação (Behar, 2009), e essa tecnologia deveria suprir de forma satisfatória as necessidades dos envolvidos.

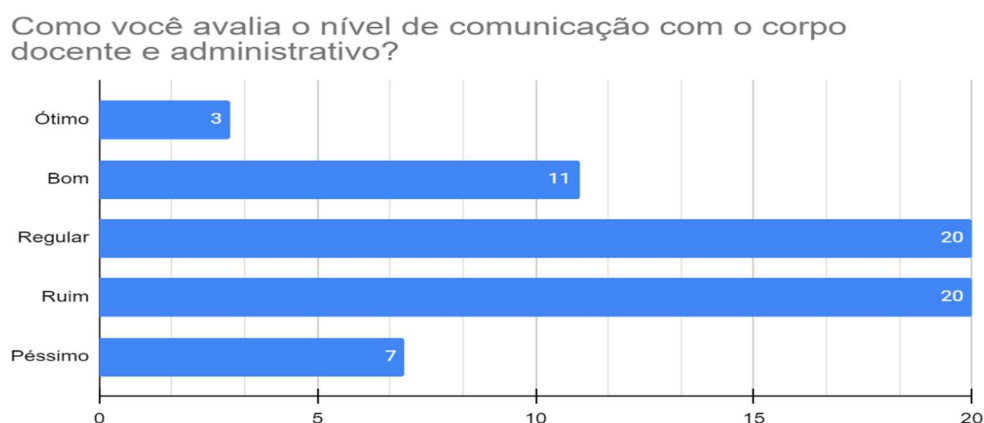


Gráfico 8

Outra questão foi a incidência ou não de dificuldades psicológicas/emocionais para acompanhar as aulas remotamente. Entende-se por dificuldades psicológicas/emocionais fatores internos que contribuem negativamente para o processo de aprendizagem remota. Pode-se observar que a maior parte dos alunos, 65,6%, afirmaram ter tido algum tipo de dificuldade nesse sentido, o que já era esperado devido às diversas dificuldades causadas pelo momento de pandemia. Esses dados mostram outro fator negativo no processo de ensino remoto, já que a boa saúde mental é condição fundamental para o processo de aprendizagem (Canabrava, 2020).

Teve dificuldades psicológicas/emocionais para acompanhar as aulas remotas?

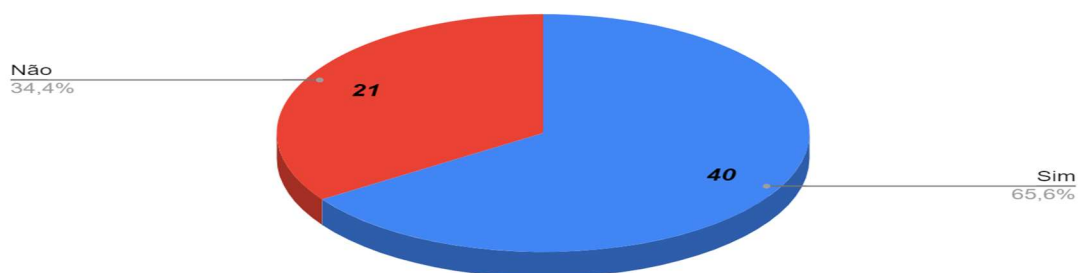


Gráfico 9

A próxima pergunta foi a seguinte: Como você classificaria o ensino remoto em comparação ao presencial? Para a maior parte dos respondentes, 45 alunos, 73,8%, o ensino remoto é inferior ao presencial. Uma possível explicação poderia ser o fato de que o presente formato remoto não foi pensado para o digital. O caso da universidade se adequa então ao que Moreira e Schlemmer (2020) definiram como mera transferência de procedimentos antes seguidos presencialmente para o ambiente digital. Ainda segundo os autores, em casos assim as tecnologias são limitadas apenas à ideia de instrumento ou ferramenta. Concluindo a avaliação, 6 alunos, 9,8%, classificaram as duas modalidades como iguais, e 10 alunos, 16,4%, consideraram o ensino remoto superior ao presencial.

Como você classificaria o ensino remoto em comparação ao presencial?

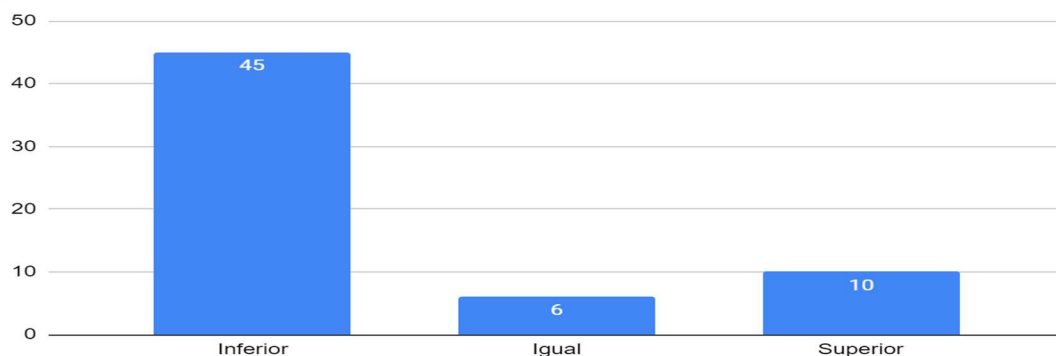


Gráfico 10

De acordo com os resultados da Tabela 1, os respondentes que já tinham experiência em aprender através de meios digitais, que tiveram menos dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente e que tiveram melhor comunicação com o corpo docente e administrativo tenderam a classificar o ensino remoto como superior ao presencial.

Com isso, podemos inferir que a boa experiência na condução dos estudos nesse período, devida à familiaridade prévia com ensino digital e à falta de dificuldades técnicas e de comunicação, fizeram com que esses alunos tivessem uma boa impressão da modalidade remota, permitindo que percebessem as possíveis vantagens desse ensino sem precisarem contrapô-las a ocasionais desvantagens.

<i>Estatística de regressão</i>					
R múltiplo	0,678289718				
R-Quadrado	0,460076941				
R-quadrado ajustado	0,431659938				
Erro padrão	0,575113278				
Observações	61				
ANOVA					
	<i>GI</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>F de significação</i>
Regressão	3	16,06498172	5,354993905	16,19019921	9,92656E-08
Resíduo	57	18,85305107	0,330755282		
Total	60	34,91803279			

	<i>Coefficientes</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Stat t</i>	<i>valor-P</i>	<i>95% inferiores</i>	<i>95% superiores</i>
Interseção	0,663734058	0,309388001	2,145312862	0,036201382	0,044195272	1,283272843
Você já tinha experiência em aprender através de meios digitais?	0,382446378	0,151497096	2,524446924	0,014397012	0,079078676	0,68581408
Teve dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente?	-0,25843491	0,1099667	-2,35011971	0,022252679	-0,47863943	0,038230391
Como você avalia o nível de comunicação com o corpo docente e administrativo?	0,375480386	0,072223603	5,198859827	2,82072E-06	0,230855117	0,520105656

Tabela 1 – Fatores influenciadores de uma melhor avaliação do ensino remoto quando comparado ao ensino presencial.

A seguir, foi avaliado o desempenho no(s) período(s) 2020.1 e/ou 2020.2. Observando o Gráfico 11, pode-se perceber um equilíbrio nas respostas. A opção mais votada foi a regular, com 20 respostas, totalizando 32,8%. O desempenho individual foi considerado bom para 16 alunos, somando 26,2%, ruim para 14, 23%, e péssimo para 4 alunos, 6,6%. É aceitável que o desempenho dos estudantes não seja alto, já que, levando em conta as ideias de Hodges et al. (2020), no ensino de emergência, que foi o caso da UNIRIO no período de pandemia, não há o objetivo de alterar de forma significativa o sistema educacional. Objetiva-se apenas permitir a continuação do ensino de forma rápida e confiável durante o período de crise.

Como você avalia o seu desempenho no(s) período(s) 2020.1 e/ou 2020.2?

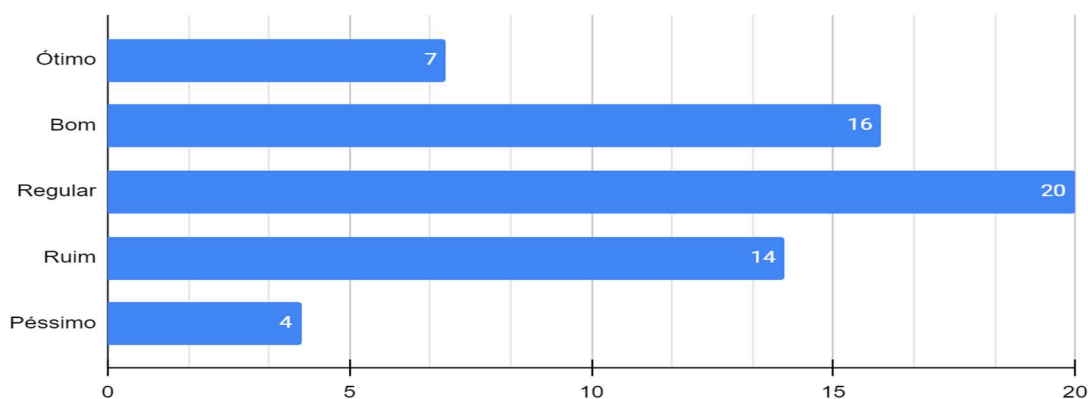


Gráfico 11

De acordo com os resultados da Tabela 2, podemos inferir que a não incidência de dificuldades psicológicas/emocionais dos alunos e uma melhor comunicação com o corpo docente e administrativos fizeram com que esses alunos tivessem uma melhor experiência de aprendizado nesses períodos, avaliando positivamente seu desempenho acadêmico.

<i>Estatística de regressão</i>						
R múltiplo	0,541032204					
R-Quadrado	0,292715845					
R-quadrado ajustado	0,255490364					
Erro padrão	0,951425144					
Observações	61					
ANOVA						
	<i>Gl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>F de significação</i>	
Regressão	3	21,35386086	7,117953619	7,863319188	0,000177418	
Resíduo	57	51,59695882	0,905209804			
Total	60	72,95081967				
	<i>Coefficientes</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Stat t</i>	<i>valor-P</i>	<i>95% inferiores</i>	<i>95% superiores</i>
Interseção	1,369548035	0,844639854	1,621457984	0,110438721	-0,321814098	3,060910168
Como você avalia a plataforma Google Sala de Aula?	0,319930189	0,180073849	1,776661021	0,080960521	-0,040661474	0,680521853
Como você avalia o nível de comunicação com o corpo docente e administrativo?	0,324536099	0,11971262	2,710959778	0,008849707	0,084815711	0,564256487
Teve dificuldades psicológicas/emocionais para acompanhar as aulas remotas?	-0,643952737	0,267163833	-2,410329011	0,019187061	-1,178939085	--0,10896639

Tabela 2 – Fatores influenciadores de um melhor desempenho no(s) período(s) 2020.1 e/ou 2020.2

Já o gráfico 12 teve como objetivo avaliar se a mudança do ensino presencial para o remoto afetou o desempenho discente. Para 75,4%, essa mudança afetou o desempenho. Tais dados são justificáveis, pois o ensino remoto emergencial é visto como uma mudança temporária nas atividades acadêmicas devido à pandemia e muitas das experiências de aprendizagem online oferecidas nesse período não são totalmente planejadas (Hodges, 2020). Sendo assim, certo impacto no desempenho dos alunos era esperado.

Você acha que a mudança do ensino presencial para o remoto afetou o seu desempenho?

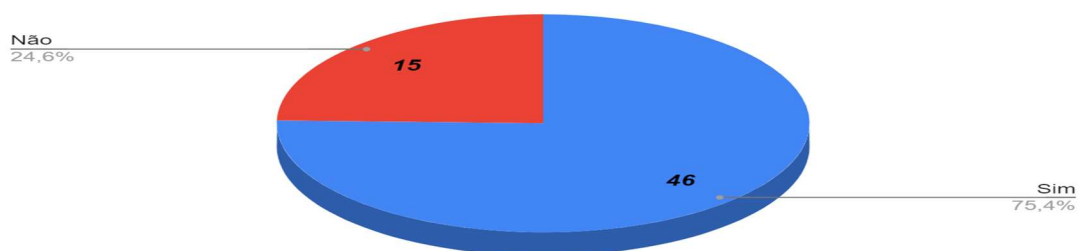


Gráfico 12

No gráfico 13 podemos avaliar a percepção dos alunos quanto à manutenção ou não da graduação de forma remota nos próximos períodos. Dos 61 respondentes, 38 deles, 62,3%, não gostariam que se mantivesse o ensino remoto nos próximos períodos, o que mostra uma resistência discente em relação ao ensino emergencial. Essa resistência à mudança pode ser fonte de conflitos, pois dificulta a adaptação e o progresso (Robbins, 1999).

Se dependesse de você, sua graduação continuaria de forma remota nos próximos períodos?

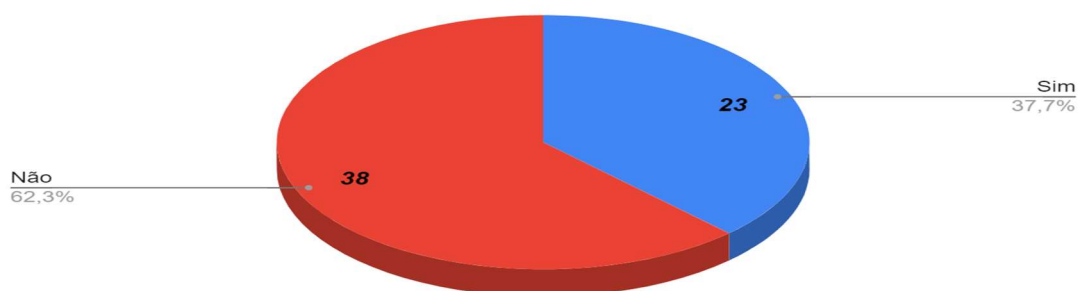


Gráfico 13

De acordo com a Tabela abaixo, os respondentes que tiveram menos dificuldades técnicas em acompanhar as aulas, avaliaram melhor a plataforma Google Sala de aula e tiveram uma melhor comunicação com o corpo docente e administrativo tenderam a aceitar a continuidade do ensino remoto pelos próximos períodos.

<i>Estatística de regressão</i>						
R múltiplo	0,564666332					
R-Quadrado	0,318848067					
R-quadrado ajustado	0,270194357					
Erro padrão	0,417463762					
Observações	61					
ANOVA						
	<i>gl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>F de significação</i>	
Regressão	4	4,568413281	1,14210332	6,553417398	0,000212658	
Resíduo	56	9,759455571	0,174275992			
Total	60	14,32786885				
	<i>Coefficientes</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Stat t</i>	<i>valor-P</i>	<i>95% inferiores</i>	<i>95% superiores</i>
Interseção	-0,65839086	0,489850825	-1,344064002	0,184347801	-1,639679979	0,322898258
Em média, qual a sua renda familiar por pessoa?	0,050468378	0,059785958	0,844151022	0,402176813	-0,069297288	0,170234043
Teve dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente?	-0,177826173	0,088503758	-2,00924997	0,049339746	-0,355120505	-0,000531841
Como você avalia a plataforma Google Sala de Aula ?	0,226335517	0,079584352	2,843970094	0,006209571	0,066908903	0,385762132
Como você avalia o nível de comunicação com o corpo docente e administrativo?	0,114455319	0,052536162	2,178600695	0,033586443	0,00921274	0,219697898

Tabela 3 – Fatores influenciadores sobre a continuidade da forma remota nos próximos períodos

A penúltima questão se referia a uma alternativa ao ensino presencial e à educação a distância. Foi perguntado aos alunos, se dependesse deles, se sua graduação assumiria caráter híbrido nos próximos períodos. Entende-se por híbrida uma forma de ensino mesclada, parte presencial e parte remota. Ao contrário da questão anterior, nesta houve uma aceitação por parte dos respondentes, obtendo-se um percentual de 60,7% respondendo Sim e 39,3% rejeitando essa possibilidade.

Se dependesse de você, sua graduação assumiria caráter híbrido (parte presencial e parte remota) nos próximos períodos?

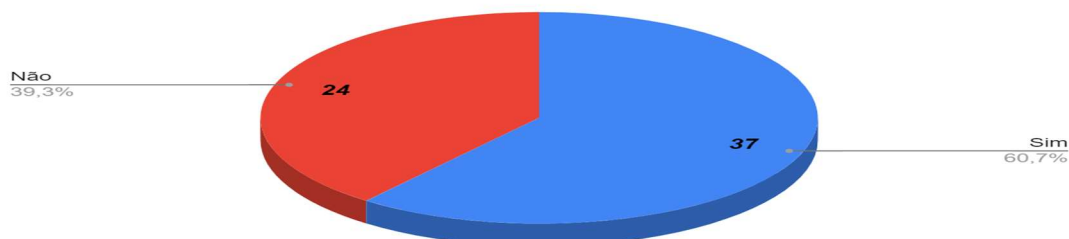


Gráfico 14

Ao observar os resultados da Tabela 4, podemos concluir que os estudantes que avaliaram positivamente a plataforma Google Sala de Aula tenderam a aceitar a graduação em um formato híbrido nos próximos períodos.

<i>Estatística de regressão</i>						
R múltiplo	0,267888329					
R-Quadrado	0,071764157					
R-quadrado ajustado	0,056031346					
Erro padrão	0,47856918					
Observações	61					
ANOVA						
	<i>gl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>F de significação</i>	
Regressão	1	1,044697887	1,044697887	4,561432607	0,036860357	
Resíduo	59	13,51267916	0,22902846			
Total	60	14,55737705				
	<i>Coefficientes</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Stat t</i>	<i>valor-P</i>	<i>95% inferiores</i>	<i>95% superiores</i>
Interseção	-0,155457552	0,362013497	-0,429424742	0,669178314	-0,879844886	0,568929781
Como você avalia a plataforma Google Sala de Aula ?	0,187431092	0,087758866	2,135751064	0,036860357	0,011826006	0,363036177

Tabela 4 – Fatores influenciadores sobre a graduação de forma híbrida nos próximos períodos

A última questão se referia aos critérios de avaliação adotados no ensino remoto, que se caracterizam pela adaptação das metodologias utilizadas em sala de aula para atividades desenvolvidas de formas síncronas e assíncronas em plataformas digitais, seguindo o mesmo cronograma, horários e professores do regime presencial (Alves, 2020).

Para 31 dos alunos, 50,8%, a avaliação assíncrona avaliou de forma efetiva o seu desempenho. Entende-se avaliação assíncrona como provas e trabalhos que não ocorram no momento da aula, mas sim posteriormente, com datas de entrega pré-definidas. Para 30 alunos, 49,2%, esse tipo de método de avaliação não mediu efetivamente o seu desempenho acadêmico durante o período de ensino emergencial.

Você acha que a avaliação assíncrona avaliou de forma efetiva o seu desempenho?

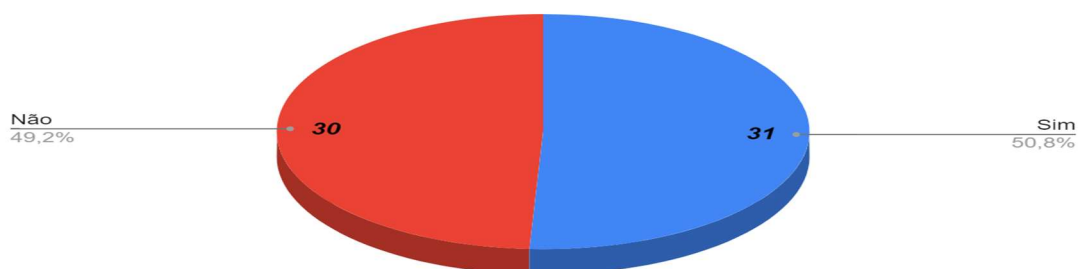


Gráfico 15

De acordo com os resultados da Tabela 5, os respondentes que não tiveram uma boa comunicação com o corpo docente e administrativos tenderam a classificar a avaliação assíncrona como não efetiva na avaliação de seu desempenho acadêmico.

<i>Estatística de regressão</i>						
R múltiplo	0,490979895					
R-Quadrado	0,241061257					
R-quadrado ajustado	0,201117113					
Erro padrão	0,450549478					
Observações	61					
ANOVA						
	<i>gl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>F de significação</i>	
Regressão	3	3,675196213	1,225065404	6,034958585	0,001213559	
Resíduo	57	11,57070543	0,202994832			
Total	60	15,24590164				
	<i>Coefficientes</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Stat t</i>	<i>valor-P</i>	<i>95% inferiores</i>	<i>95% superiores</i>
Interseção	0,540560041	0,351514178	-1,537804377	0,129629591	-1,244455041	0,163334958
Em média, qual a sua renda familiar por pessoa?	0,063586336	0,064123716	0,99161964	0,325574069	-0,064819191	0,191991864
Teve dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente?	0,128134826	0,092787156	1,380954338	0,172683589	-0,05766825	0,313937901
Como você avalia o nível de comunicação com o corpo docente e administrativo?	0,236491127	0,056421571	4,191501967	9,75562E-05	0,123508879	0,349473374

Tabela 5 – Fatores influenciadores sobre a efetividade da avaliação assíncrona

5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança do ensino presencial para o remoto, decorrente de medidas restritivas impostas pelo governo para o controle da COVID-19, suscitou diversos entraves que precisam ser superados. Com isso, o objetivo da pesquisa foi avaliar os fatores que determinam a resistência em nível discente à implementação do ensino remoto na UNIRIO, instituição pública de ensino superior.

Um dos objetivos intermediários alcançados nesta pesquisa foi a investigação das principais diferenças entre ensino presencial e remoto. Além disso, procurou-se identificar o nível de educação digital dos discentes e seu acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Em relação aos resultados da pesquisa, para mais de 75% dos respondentes a mudança do ensino presencial para o remoto afetou o desempenho discente. Tais dados ajudam a mostrar a relevância desse estudo. Além disso, pode-se constatar que a comunicação dos alunos com os professores e corpo administrativo é um fator de grande impacto na avaliação do ensino remoto emergencial. Vale ressaltar que houve um alto número de respondentes classificando essa comunicação como deficitária (27), o que pode ser explicado pelo distanciamento no ensino remoto, no qual fica muito mais difícil a interação social em tempo real. Os alunos que tiveram uma comunicação ruim tenderam a considerar a avaliação assíncrona como não efetiva na medição de seu desempenho acadêmico. Devido a todas essas dificuldades, não é de se surpreender que essa pesquisa constatou uma resistência por parte dos estudantes à mudança para o ensino remoto, resultado que já era esperado sob o prisma das teorias de resistência à mudança em organizações propostas por Robbins (1999) e Caldas e Hernandez (2001).

O desempenho docente nas aulas remotas também foi avaliado, e é de se esperar que ele não seja excelente, pois os professores não estavam preparados nem foram totalmente capacitados para esse tipo de mudança repentina. Ficou claro, assim, que a falta de preparação em uma situação de mudança é algo que aumenta a avaliação negativa dos envolvidos, o que reforça a necessidade, mencionada por Moreira e Schlemmer (2020), Tarouco (2018) e Vieira et al. (2020), de uma maior atenção à capacitação digital dos profissionais da educação.

Outros fatores que ajudam a explicar a resistência dos alunos à mudança de ensino é a incidência de problemas técnicos e psicológicos/emocionais durante esse período de pandemia. Como foi alto o número de alunos que experienciaram, ao menos

ocasionalmente, esses problemas, é compreensível que tenham tido uma má impressão do ensino remoto.

O nível de habilidade digital dos alunos também teve relevância nos resultados da pesquisa. Os respondentes que já tinham experiência em aprender através de meios digitais, que tiveram menos dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente e que tiveram melhor comunicação com o corpo docente e administrativo tenderam a classificar o ensino remoto como superior ao presencial. Podemos interpretar isso como mais uma característica do processo de resistência à mudança: em geral, os que avaliaram a experiência como positiva foram aqueles para quem a mudança foi menor, por já estarem familiarizados com esse tipo de situação.

Pode-se perceber, analisando a renda familiar dos estudantes, que essa variável não impactou significativamente o objeto de estudo, o que pode ser visto como uma surpresa se levarmos em conta o fato, pontuado por Gonçalves (2020), da desigualdade econômica brasileira e seu impacto no acesso à tecnologia usada no momento de pandemia com finalidade educacional.

Em relação às variáveis acesso à internet domiciliar e a aparatos tecnológicos para acompanhamento das aulas, ficou claro que essas questões não tiveram poder discriminante. Isso pode ser explicado como uma limitação da pesquisa, já que o formulário foi realizado de forma online e subentende-se que, em tempos de distanciamento social, o aluno respondeu em sua residência e porque tinha facilidade de acesso aos meios digitais.

Outra constatação foi a aceitação por parte dos estudantes de um ensino de forma híbrida, com parte remota e parte presencial. Analisando as variáveis, foi possível compreender a boa experiência com a plataforma Google Sala de Aula como influenciadora nesse sentido. Tal aceitação é muito interessante se levarmos em conta o fato de que a adoção de um ensino 100% remoto foi rechaçada pela maior parte dos estudantes. Podemos supor, com essa aceitação de um ensino remoto parcial, que os alunos podem estar demonstrando as atitudes, propostas por Caldas e Hernandez (2001), de decisão de superar a resistência à mudança ou teste dessa mudança. Em outras palavras, os alunos podem estar encarando a possibilidade de um ensino híbrido como uma forma de testar, com mais tempo, flexibilidade e calma, o ensino remoto.

O presente estudo é importante para os alunos da Universidade e para o seu corpo docente, pois apontou problemas e falhas recorrentes do ensino remoto emergencial. Em geral, os resultados obtidos corroboram com as teorias usadas como base para esse trabalho e

expostas em seções anteriores. Foi verificada resistência à mudança por parte dos alunos e também foi possível averiguar as dificuldades nesse processo de mudança, sugeridas por autores como Gusso et al. (2020).

A partir dos resultados deste trabalho acadêmico, levando também em consideração as limitações desta pesquisa, pode-se fazer algumas sugestões para futuros estudos nesta área. Esse trabalho pode ser utilizado em pesquisas futuras que pretendam analisar o comportamento, tanto dos estudantes quanto da universidade, em relação à mudança organizacional. Esses resultados também podem ajudar na implementação de planos estratégicos que possibilitem a melhoria de processos de ensino a distância.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 30 set. 2020.
- ANDIFES (org.). **Anteprojeto de Lei Orgânica das Universidades Federais**. 2002. Elaborada por ANDIFES. Disponível em: <http://www.ant.cfh.ufsc.br/files/2012/04/lou.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.
- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Artmed Editora, 2002.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 28 set. 2020.
- BEHAR, Patrícia Alejandra; PASSERINO, Liliana Maria; BERNARDI, Maira. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **Revista novas tecnologias na educação**. Porto Alegre, RS, 2007. Porto Alegre, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020.
- BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 27 set 2020.

CANABRAVA, Bruna Werneck et al. Políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro na pandemia: educação a distância, educação on-line ou ensino remoto?. **FRATURAS EXPOSTAS PELA PANDEMIA**, p. 91. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Clarisse-Almeida-2/publication/345733328_Politicass_Educacionais_do_estado_do_Rio_de_Janeiro_na_pandemia_educacao_a_distancia_ensino_online_ou_ensino_remoto/links/5fac0e35a6fdc331b94d740/Politicass-Educacionais-do-estado-do-Rio-de-Janeiro-na-pandemia-educacao-a-distancia-ensino-online-ou-ensino-remoto.pdf#page=91 Acesso em: 02 nov. 2020

CATAPAN, Araci Hack; DA SILVA, Andreza Regina Lopes; DE BEM MACHADO, Andreia. A Comunicação Digital na Educação a Distância. **Revista EducaOnline**, v. 9, n. 2, p. 78-92, 2015. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=732> Acesso em: 05 nov. 2020

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019**. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso em: 20 mar 2021

COSTA, Sídinei Moreira da; SOUZA, Jucélio de Barros; MIRANDA, Rosimar Socorro Silva. Influências dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. **IV Congresso Nacional de Educação CONEDU**. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID1064_10092017175641.pdf Acesso em: 30 nov.2020

DA SILVA, Ione de Cássia Soares; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, n. 15, p. 107-123, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2016n15p107> Acesso em: 29 nov 2020.

FERNANDES, Stéfani Martins; HENN, Leonardo Guedes; KIST, Liane Batistela. O

ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e21911551-e21911551, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1551>. Acesso em: 1 nov. 2020.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es.238957>. Acesso em: 07 nov. 2020

GONÇALVES, Aline Bueno. Desigualdade na prática: materialismo nas escolas brasileiras em tempos de pandemia. **PACHA, Revista de Estudos Contemporâneos do Sul Global**, Vol. 1, No. 2, 2020. pp 85-96. Acesso em: 06 nov 2020

HERNANDEZ, José Mauro da Costa; CALDAS, Miguel P. Resistência à mudança: uma revisão crítica. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 2, p. 31-45, 2001.. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v41n2/v41n2a04.pdf> Acesso em: 29 nov.2020

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, v. 27, p. 1-12, 2020.. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em 30 set 2020

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. **REDE-Revista Diálogos em Educação ISSN 2675-5742**, v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Acesso em 29 set. 2020.

KOTTER, J. P. Leading change: why transformation efforts fail. **Harvard Business Review**, Boston, v. 73, n. 2, p. 59-67, Mar.1995.

LIMA, Suzana MV; BRESSAN, Cyndia Laura. Mudança organizacional: uma introdução. **Mudança organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, p. 17-63, 2003.

LEWIN, K. **Frontiers in group dynamics**. *Human Relations*, New York, v. 1, n. 1, p. 5-41, 1947.

MARTINS, Ronei Ximenes. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620> Acesso em 05 dez 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial União. 18 mar 2020; Seção 1:39.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista uFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438> Acesso em 25 set. 2020.

NETA, Mariana da Silva; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. Educação Híbrida: conceitos, reflexões e possibilidades do ensino personalizado. In: **II Congresso sobre Tecnologias na Educação. Universidade Federal da Paraíba. Campus IV Mamanguape. Paraíba–Brasil**. 2017. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_AC_13_62.pdf. Acesso em 02 nov. 2020.

RAMOS, Francisca Aparecida; CARMO, Patrícia Edí Ramos (2012). “**As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto escolar**” .Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-tics-no-contexto-escolar.htm#capitulo_3.1.1 Acesso em: 05 nov. 2020

RIBEIRO, Ormezinda Maria Aya. Capítulo 1, CRONOS, O LABIRINTO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **EDUCAÇÃO DIGITAL: OLHARES E PERSPECTIVAS**, p. 4. Disponível em:

https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/c851b-educacao-digital_olhares-e-perspectivas.pdf Acesso em 02 nov. 2020

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBBINS, S. P. (1999). **Mudança organizacional e administração do estresse**. Comportamento Organizacional. Rio de Janeiro: LTC, 394-423.

SANTOS, Márcia Borba dos. Tecnologias digitais aplicadas no processo educativo. 2019. **Trabalho de Conclusão (Curso de Pós-Graduação lato sensu em Tecnologias para Educação Profissional)** – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1690> . Acesso em: 01 nov. 2020

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Competências Digitais dos Professores. **Comitê Gestor da Internet no BRASIL (CGI. br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação, Parte 1: Artigos, Competências digitais para os professores 2018**.

Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em 02 nov. 2020

UNIRIO, **Centro de Ciências Jurídicas e Políticas – CCJP**. Disponível em:

<http://www.unirio.br/ccjp> Acesso em: 15 abr 2021

VIEIRA, Guilherme Soares et al. PERFORMANCE DOCENTE NO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: **mudanças e desafios para o curso de Direito/Ceres..**

Disponível em:

<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/download/5802/3181/9515> Acesso em: 02 nov. 2020

ANEXO**Questionário realizado com Alunos do Centro de Ciências Jurídicas e Políticas – CCJP, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO**

1- Qual o seu curso?

Direito (1) Ciência Política (2) Administração Pública (3)

2- Em média, qual a sua renda familiar por pessoa?

Menos de um salário mínimo (1) De um a dois salários mínimos (2)

De três a cinco salários mínimos (3) Mais de cinco salários mínimos (4)

3- Possui internet em sua residência?

Não (0) Sim (1)

4- Possui em sua residência computador, tablet, smartphone ou outro aparato eletrônico para acompanhar as aulas remotamente?

Não (0) Sim (1)

5- Você já tinha experiência em aprender através de meios digitais?

Não (0) Sim (1)

6- Como você avalia o seu nível de habilidade digital?

Péssimo (1) Ruim (2) Regular (3) Bom (4) Ótimo (5)

7 - Teve dificuldades técnicas em acompanhar as aulas remotamente?

Sim (3) Ocasionalmente (2) Não (1)

8- Como você avalia a plataforma Google Sala de Aula?

Péssimo (1) Ruim (2) Regular (3) Bom (4) Ótimo (5)

9- Como você avalia o desempenho dos professores nas aulas remotas?

Péssimo (1) Ruim (2) Regular (3) Bom (4) Ótimo (5)

10- Como você avalia o nível de comunicação com o corpo docente e administrativo?

Péssimo (1) Ruim (2) Regular (3) Bom (4) Ótimo (5)

11- Teve dificuldades psicológicas/emocionais para acompanhar as aulas remotas?

Não (0) Sim (1)

12- Como você classificaria o ensino remoto em comparação ao presencial?

Inferior (1) Igual (2) Superior (3)

13- Como você avalia o seu desempenho no(s) período(s) 2020.1 e/ou 2020.2?

Péssimo (1) Ruim (2) Regular (3) Bom (4) Ótimo (5)

14- Você acha que a mudança do ensino presencial para o remoto afetou o seu desempenho?

Não (0) Sim (1)

15- Se dependesse de você, sua graduação continuaria de forma remota nos próximos períodos?

Não (0) Sim (1)

16- Se dependesse de você, sua graduação assumiria caráter híbrido (parte presencial e parte remota) nos próximos períodos?

Não (0) Sim (1)

17- Você acha que a avaliação assíncrona avaliou de forma efetiva o seu desempenho?

Não (0) Sim (1)