

DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS DO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE CASO

Profa. Ma. Vivian de Oliveira – Centro Universitário IESB

vivian_oliveira58@hotmail.com

Prof. Dr. Ivan Wallan Tertuliano – Universidade Anhembi Morumbi

ivanwallan@gmail.com

Prof. Dr. André Luis Aroni – Centro Universitário UniMetrocamp

andre-aroni@hotmail.com

Prof. Dr. Gustavo De Conti Teixeira Costa – Universidade Federal de Goiás

conti02@hotmail.com

Prof. Me. Sergio Avelino da Silva – Centro Universitário IESB

sergio.avelino@iesb.br

Prof. Dr. Henrique de Oliveira Castro – Universidade Federal de Mato Grosso

henriquecastro88@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo do estudo foi apresentar e comparar as dificuldades de alunos do ensino superior de uma instituição privada do Distrito Federal frente ao ensino remoto. Participaram 92 estudantes de um curso graduação, que foram separados em grupos de acordo com o local onde estudam: campus do Plano Piloto e campus de Ceilândia. Aplicou-se um questionário composto por seis questões, criado pelos próprios autores e aplicado por meio do *Google Forms*®. Os resultados apontam que, para os dois grupos, a principal dificuldade declarada está relacionada com o acesso à internet, fator apontado por 45,57% do campus do Plano Piloto e 41,94% do campus de Ceilândia.

Conclui-se que, apesar das diferenças entre os grupos, os alunos apontam o acesso à internet como a maior dificuldade do ensino remoto.

Palavras-chave: Educação a Distância; Tecnologia Educacional; Ensino pela Internet; Ensino Superior.

Abstract

The aim of the study was to present and compare the difficulties of higher education students from a private institution in the Federal District in relation to remote education. A total of 92 undergraduate students participated, who were divided into groups according to the place where they study: Plano Piloto campus and Ceilândia campus. A questionnaire consisting of six questions was applied, created by the authors themselves and applied through Google Forms®. The results show that, for both groups, the main difficulty pointed out is related to internet access, a factor pointed out by 45.57% of the Plano Piloto campus and 41.94% of the Ceilândia campus. It is concluded that, despite the differences between the groups, the students point to the access to the internet as the greatest difficulty of remote education.

Keywords: Distance Education; Educational technology; Internet teaching; University education.

Introdução

No ano de 2020, o mundo enfrentou os diversos impactos causados pela COVID-19, nome dado a enfermidade causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, cujos quadros clínicos podem variar entre infecções assintomáticas e quadros respiratórios graves (BRASIL, 2020). Sem um tratamento adequado para a doença, as medidas de isolamento social foram apontadas por diversos órgãos internacionais como fundamentais para a diminuição da transmissão do vírus (LEWNARD; LO, 2020), e, portanto, as atividades consideradas não essenciais foram suspensas em diversos países (WILDER-SMITH; FREEDMAN, 2020).

Dentre essas atividades consideradas não essenciais estão as aulas presenciais, seja na educação infantil, no ensino básico ou no superior. No Brasil, segundo Morais, Carvalho e Brito (2020), a necessidade de isolamento social trouxe impactos significativos para a educação, em especial no ensino superior, com a suspensão das aulas presenciais a partir da Portaria MEC Nº 343/2020 de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020). O documento autorizou que as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras substituíssem, excepcionalmente, as aulas de disciplinas presenciais por atividades acadêmicas mediadas por recursos digitais.

Deste modo, muitas das IES aderiram ao ensino remoto. Para Barbosa, Viegas e Batista (2020), este tipo de ensino implica em novas maneiras de apresentar e disponibilizar conteúdos acadêmicos, disseminando o conhecimento por meio de plataformas digitais on-line, em que as aulas e atividades podem ocorrer de modo síncrono (em tempo real), ou assíncrono (previamente gravadas e disponibilizadas). Morais, Carvalho e Brito (2020) entendem o ensino remoto como a aplicação do ensino presencial por meio de tecnologia, e que dessa forma não pode ser considerado uma modalidade de ensino em si, mas sim uma estratégia, uma solução para as instituições de ensino frente a situações atípicas como a causada pela COVID-19.

Neste sentido, Hodges *et al.* (2020) apresentam o conceito de Ensino Remoto Emergencial (*Emergency Remote Teaching - ERT*) como uma alternativa em situações de crises ou desastres, diferenciando-o do aprendizado on-line, pois este envolve planejamento e experiências significativas aos alunos. Assim, o chamado ensino remoto emergencial envolve o uso estratégias à distância para aulas que, anteriormente, aconteciam em formato presencial, implicando em uma mudança momentânea e que visa a transmissão de conteúdos curriculares, tornando-se uma opção de ensino frente à situação causada pela pandemia (SILVA *et al.*, 2020).

Diante da adoção das aulas remotas de forma emergencial frente à crise instalada pela COVID-19, muitos dos envolvidos no sistema educacional brasileiro tiveram que se adaptar de forma rápida ao novo modelo, o que gerou dificuldades inerentes. De um lado, estão os professores, que precisaram assumir e elaborar estratégias de ensino e atividades por meio de plataformas virtuais de aprendizagem, a partir de suas próprias casas, enfrentando a falta de domínio e de conhecimento das ferramentas utilizadas para essas ações, o que acaba gerando uma carga maior de trabalho para adaptar-se a esse novo formato educacional (SILVA *et al.*, 2020). Por outro lado, estão os estudantes, que encaram adversidades relacionadas ao acesso à internet e a

computadores, criando um problema real e preocupante: a evasão das instituições de ensino (SANTANA FILHO, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

Diante do exposto, percebe-se que alguns fatores estão fundamentalmente relacionados com o sucesso do ensino remoto, como o acesso à internet e às ferramentas como computadores, *tablets* e/ou celulares, e que por sua vez se relacionam com aspectos socioeconômicos. O presente estudo analisou o Distrito Federal (DF), Brasil. O DF possui o oitavo maior produto interno bruto (PIB) entre as unidades da Federação e o maior PIB per capita do Brasil, com um rendimento mensal médio domiciliar per capita de R\$ 2.460,00. Porém, assim como em muitas cidades do Brasil, há grande desigualdade social no DF, com uma variação significativa da distribuição de renda entre as suas Regiões Administrativas (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2020).

Para uma melhor contextualização desta diferença, tomou-se como base uma comparação entre duas regiões administrativas diferentes no DF: a região do Plano Piloto e a Região de Ceilândia. Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) no ano de 2018, a região do Plano Piloto possuía uma estimativa populacionais de 221.326 habitantes, representando 7,7% da população do DF. A renda per capita dos moradores da região era de R\$ 6.749,79. De outra parte, a região de Ceilândia possuía uma estimativa de 432.927 habitantes, representando 15% da população do DF, e com um rendimento per capita de R\$ 1.125,06.

Com base nos apontamentos anteriores, que demonstram diferenças na renda per capita entre as regiões do Plano Piloto e Ceilândia (DF), e assumindo que essa renda pode influenciar no rendimento escolar, principalmente relacionado às ferramentas essenciais para o ensino remoto, o objetivo do estudo foi apresentar e comparar as dificuldades de alunos do ensino superior de uma instituição privada do Distrito Federal, durante as aulas remotas, de acordo com a região em que estudam.

Métodos

Este trabalho apresenta-se como uma pesquisa quali-qualitativa, de caráter descritiva, que se configura como um estudo de caso (ANDRÉ, 2013; STAKE, 2011). Participaram do estudo 92 estudantes de um único curso presencial de graduação de uma Instituição de Ensino Superior privada do Distrito Federal, que possui campus nas

duas regiões investigadas. Portanto, para fins de comparação, os alunos foram separados em dois grupos, de acordo com o local onde estudam: alunos do campus do Plano Piloto (CPP) e alunos do campus de Ceilândia (CCE).

O grupo CPP foi composto por 51 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 38 do sexo masculino, com uma média de idade de 27,72 \pm 8,59 anos. Do total, 12 alunos do CPP cursavam o primeiro semestre, 1 cursava o segundo semestre, 4 cursavam o terceiro semestre, 2 cursavam o quarto semestre, 4 cursavam o quinto semestre, 5 cursavam o sexto semestre, 9 cursavam o sétimo semestre e 14 cursavam o oitavo semestre.

No grupo CCE participaram 41 alunos, sendo 14 indivíduos do sexo feminino e 27 do sexo masculino, apresentando uma média de idade de 21,75 \pm 6,66 anos. Neste grupo, 20 alunos cursavam o primeiro semestre, 5 alunos cursavam o segundo semestre, 15 alunos cursavam o terceiro semestre e 1 aluno cursava o quarto semestre.

Para coleta dos dados, utilizou-se um questionário criado pelos próprios autores a partir de conversas informais com professores da IES sobre as opiniões proferidas pelos alunos sobre as aulas remotas. O questionário foi aplicado por meio do *Google Forms*[®], o qual foi dividido em três partes. Vale ressaltar que o presente estudo encontra-se em concordância com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (Res. CNS 196/96) e com os padrões éticos da Declaração de Helsinque (2017) para estudos com seres humanos. Dessa forma, a primeira parte, contém o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todos os procedimentos da pesquisa e a instrução de que o voluntário poderia deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum constrangimento. Somente quando o indivíduo concordava em participar da pesquisa, era encaminhado as próximas partes do questionário. A segunda parte é composta por quatro perguntas para a caracterização da amostra (nome, idade, sexo e semestre). A terceira parte é composta por seis perguntas específicas e fechadas, sendo cinco de múltipla-escolha e uma dicotômica (sim ou não), em concordância com o objetivo deste estudo.

As questões que compuseram o questionário foram: “Qual(quais) foi(foram) a(s) sua(s) maior(es) dificuldade(s) para acompanhar as aulas remotas?”; “Qual foi sua maior dificuldade para os estudos durante o período de aulas remotas?”; “Você conseguiu entregar todas as atividades propostas pelos professores no período das aulas remotas, assim como realizar as avaliações? Caso não tenha conseguido, quais foram os motivos?”; “De qual(is) local(is) você costuma acompanhar as aulas remotas?”; “Qual(quais) equipamento(s) que você utiliza para acompanhar as aulas remotas?” e

“Você pensou em trancar a matrícula ou desistir do curso durante o período de aulas remotas?”

O formulário foi enviado aos estudantes, pelos próprios pesquisadores, por meio de grupos do *WhatsApp*®, e ficou disponível para os discentes durante duas semanas (entre 05 e 17 de maio de 2020). Todas respostas do questionário foram tabuladas em uma planilha, utilizando-se o *software Excel*® 2019. Em seguida, realizou-se a análise dados por meio da estatística descritiva.

Resultados

Na primeira questão do questionário, perguntou-se qual(uais) foi(foram) a(s) maior(es) dificuldade(s) dos alunos para acompanhar as aulas remotas. De acordo com os resultados, 45,57% dos alunos do CPP e 41,94% dos alunos do CCE responderam que a maior dificuldade foi com a conexão à internet. Em segundo lugar, os alunos indicaram achar esse modelo pouco atrativo, pois 16,46% do CPP e 20,7% do CCE assinalaram essa alternativa. Em terceiro lugar, 12,66% dos alunos do CPP e 16,13% dos alunos do CCE disseram ter enfrentado problemas pessoais; 7,59% do CPP e 6,45% indicaram não possuir notebook ou outro aparato eletrônico para acompanhar as aulas. Por fim, 17,72% dos alunos do CPP e 14,52% do CCE assinalaram a opção “outros”.

Na segunda questão, perguntou-se sobre as maiores dificuldades especificamente para os estudos durante o período de aulas remotas. Para essa pergunta, 28,36% dos alunos do CPP e 33,33% dos alunos do CCE responderam que a maior dificuldade encontrada foi a organização do tempo. Outros 28,36% dos alunos do CPP e 31,37% do CCE responderam que enfrentaram problemas pessoais no período. As dificuldades financeiras foram apontadas por 26,87% dos alunos do CPP e por 23,53% do CCE. A opção “outros” foi assinalada por 16,42% do CPP e 11,76% do CCE.

Neste sentido, perguntou-se também aos alunos se estes conseguiram entregar todas as atividades propostas pelos professores no período das aulas remotas, assim como realizar as avaliações. Para os alunos que disseram ter tido dificuldades, questionou-se sobre os motivos. Neste caso, o motivo mais apontado está relacionado ao acesso à internet, relatado por 23,38% dos alunos do CPP e 29,63% dos alunos do CCE. Outros 22,08% dos alunos do CPP e 12,96% do CCE relataram ter tido problemas com acesso à plataforma utilizada para as aulas e entrega das atividades. Além disso, 18,18% dos alunos do CPP e 20,37% dos alunos do CCE relataram ter tido

dificuldades para organizar o tempo de estudo e cumprir com os prazos. Outros 14,29% dos alunos do CPP afirmaram terem tido problemas pessoais, enquanto 16,67% dos alunos do CCE assinalaram essa alternativa. A alternativa “outros” atingiu 22,08% das respostas do CPP e 20,37% dos alunos do CCE.

Os alunos também foram questionados sobre os locais de quais costumavam acessar e acompanhar as aulas remotas, e frente a essa questão, indicaram que 81,36% dos alunos do CPP e 83,33% dos alunos relataram acompanhar de suas próprias casas. A casa de amigos ou parentes foi o principal local para 10,17% dos alunos do CPP e 12,50% dos alunos do CCE. Para 8,74% dos alunos do CPP e 4,17% dos alunos do CCE o local de trabalho foi o principal ambiente apontado.

Além disso, questionou-se sobre os equipamentos mais utilizados para acessar ou acompanhar as aulas remotas. Os alunos do CPP indicaram que o equipamento mais utilizado foi o notebook pessoal, com 48,57% das respostas, seguido pelo *smartphone* (35,71%), pelo computador (10%), *tablet* (4,29%) e o *notebook* disponibilizado pela IES por empréstimo (1,43%). Os alunos do CCE, por sua vez, relataram que o dispositivo mais utilizado foi o *smartphone* (41,54%), seguido pelo *notebook* pessoal (29,23%), o computador (26,15%) e *tablet* (3,08%).

Por fim, perguntou-se se os alunos consideraram o trancamento da matrícula ou a desistência do curso durante o período de aulas remotas. Face a esse questionamento, a maioria dos alunos do CPP assinalaram que não, com um total de respostas de 56,86%, enquanto outros 43,14% afirmaram que sim. Já para os alunos do CCE, a maioria dos alunos respondeu que sim, representando 51,22%, enquanto outros 48,78% assinalaram que não pensaram em desistir da formação no referido período.

Discussão

Sobre as dificuldades encontradas para acompanhar as aulas on-line, verificou-se que para ambos os grupos, a maior dificuldade estava relacionada com a internet, sendo que a falta de acesso à internet foi apontada, pelos dois grupos, como o principal motivo para que os alunos não entregassem as atividades e avaliações propostas, e não cumprissem, portanto, o cronograma de suas disciplinas. Sobre essa questão, Dosea *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa de opinião com 300 estudantes de fisioterapia de uma IES privada, e verificou-se que uma das principais dificuldades

apontadas pelos alunos foi a internet, já que 66,6% dos pesquisados apontaram a qualidade da conexão como uma dificuldade moderada, corroborando com os achados deste trabalho. Desta forma, os autores concluíram que embora a modalidade não presencial possa produzir um aprendizado relevante, é necessário considerar que algumas fragilidades inerentes ao modelo remoto, como o acesso à internet, podem prejudicar o desenvolvimento autônomo do estudante e gerar prejuízos à aquisição de conhecimentos.

Retomando a questão das atividades acadêmicas, como entrega de trabalhos e avaliações, Coutinho *et al.* (2020) afirmam que, embora a utilização dos recursos on-line e das plataformas virtuais de aprendizagem para a realização de tarefas relacionadas ao processo de aprendizagem não fossem exatamente uma novidade para os alunos, houve por parte dos alunos uma adaptação para a utilização da internet durante esse período, especialmente relacionadas às atividades acadêmicas.

Os resultados do presente estudo demonstraram, além do supracitado, que os alunos dos dois grupos relataram achar o modelo de aulas remotas pouco atrativo, gerando desmotivação para acompanhar as aulas. Moraes, Carvalho e Brito (2020) apontam que a resistência dos alunos é um dos desafios enfrentados no modelo de ensino remoto, demonstrando a importância do trabalho dos docentes para que os alunos não tenham essa percepção. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2019) indicam algumas estratégias a serem seguidas pelos docentes para que as aulas on-line garantam um bom engajamento e, conseqüentemente, uma boa aprendizagem por parte dos alunos. Dentre as estratégias indicadas pelos autores, pode-se citar a distribuição do tempo de aula de forma adequada, a utilização de humor, de perguntas e de discussões durante a aula, e a criação de estratégias de interação com os alunos.

Desta forma, Schimiguel, Fernandes e Okano (2020) pontuam que a situação causada pela COVID-19, e seu impacto no sistema educacional brasileiro, faz com que seja necessário rever os processos educativos e estratégias utilizadas, destacando que o docente precisa estar preparado para esse novo cenário, aprendendo novas habilidades relacionadas com a questão do tempo, a motivação de seus alunos e a criação de uma experiência de ensino agradável ao aluno.

Sobre as maiores dificuldades encontradas para manter a rotina de estudos, foi apontado pelos dois grupos a dificuldade em organizar o próprio tempo. A mudança de rotina e a nova dinâmica imposta em um curto espaço de tempo fez com que muitos alunos precisassem alterar suas rotinas, e isso gerou dificuldades para a maior parte

deles. A mudança para as aulas remotas impõe novas demandas de trabalho e tempo de estudo, exigindo, assim, um empenho maior, e que para alguns gerou inclusive ansiedade e necessidades de ajuda (COUTINHO *et al.*, 2020).

Além da dificuldade de acesso à internet, há também a dificuldade de acesso a plataforma, apontada por 22,08% dos alunos do CPP e por 12,96% do CCE. Em estudo realizado por Vercelli (2020), em que a autora aplicou um questionário a 12 alunos de um Programa de Mestrado Profissional em Educação com questões relacionadas às aulas remotas (que estes passaram a frequentar em função da pandemia do Covid-19), seis alunos disseram que não se sentiam preparados para as aulas remotas, pois não tinham conhecimento sobre as diferentes tecnologias que passaram a ser utilizadas, atribuindo a falta de preparo à ausência de necessidade.

Ainda de acordo com o trabalho da autora, algumas das dificuldades apontadas pelos alunos pesquisados foram relacionadas com o acesso às plataformas virtuais, com a adaptação ao novo modelo de ensino, a resolução de falhas do equipamento ou internet, a má qualidade dos equipamentos utilizados pelos estudantes (como a falta de um computador ou *smartphone* com memória suficiente), entre outras. Além disso, a autora apontou a dificuldade que os alunos encontraram com o ambiente doméstico, pois estudar em casa, para alguns dos alunos, representou dividir a atenção com outros assuntos, como as solicitações dos filhos ou do trabalho.

O estudo de Dosea *et al.* (2020) corrobora o supracitado, pois indicou que 47% dos estudantes pesquisados consideraram uma dificuldade moderada a questão dos ambientes domiciliares. Este é um dado importante a ser considerado, pois a maior parte dos alunos desta pesquisa, nos dois grupos, relatou utilizar o espaço da própria casa para acessar e acompanhar as aulas on-line. Diante disso, Coutinho *et al.* (2020) concordam com Dosea *et al.* (2020), e atentam ao fato de que as aulas remotas impõem aos indivíduos demandas que vão além do ensino em si, que passam pela reorganização da dinâmica familiar, definição de novas rotinas de trabalho e cuidado com outras pessoas (como filhos e familiares idosos). Neste sentido, os autores afirmam que a suposta ampliação do tempo em casa pode representar, na verdade, um desequilíbrio com prejuízos para as atividades acadêmicas.

Sobre os equipamentos utilizados para acompanhar as aulas, os resultados do presente estudo demonstraram diferenças entre os dois grupos estudados, pois o aparelho mais utilizado pelos alunos do CPP foi o notebook pessoal, enquanto para os alunos do CCE foi o *smartphone*. Esses dados se relacionam com os levantados pela

Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) no ano de 2018, sobre o acesso a dispositivos eletrônicos nas regiões administrativas do Distrito Federal. Segundo a pesquisa, em 2018 13% dos habitantes de Ceilândia possuíam *tablet*, 28,5% possuíam microcomputador/desktop, 29,4% possuíam telefone celular pós-pago, 36,3% possuíam notebook/laptop e 81,4% possuíam telefone celular pré-pago. Na região do Plano Piloto, 42,6% possuíam telefone celular pré-pago, 43,1% possuíam *tablet*, 46,9% possuíam microcomputador/desktop, 69,4% possuíam telefone celular pós-pago e 79,6% possuíam *notebook/laptop*.

Além disso, em Ceilândia 6,9% dos habitantes acessavam, em 2018, a internet por meio da banda larga de outra pessoa, 15,3% acessavam por sinal de rede celular 3G ou 4G de outra pessoa, 53,2% acessavam por meio de banda larga própria, e 63,6% acessavam por sinal de rede de celular 3G ou 4G próprio. Na região do Plano Piloto, 3,9% dos pesquisados acessavam por meio de banda larga de outra pessoa, 17,8% acessavam por sinal de rede celular 3G ou 4G e outra pessoa, 71,2% acessavam por sinal de rede celular 3G ou 4G próprio e 80,4% acessavam por meio de banda larga própria.

De acordo com os dados, é possível concluir que os habitantes do Plano Piloto possuem um maior acesso as ferramentas como notebooks ou desktops, assim como um maior acesso à banda larga própria. Esses fatores são importantes a serem considerados, pois acompanhar as aulas remotas por dispositivos como *smartphones*, por meio de uma conexão 3G ou 4G cria uma limitação de recursos, que pode prejudicar o aluno durante a realização de suas atividades ou para acompanhamento das aulas on-line. Alonso e Silva (2018) complementam apontando que os problemas relacionados com o acesso à internet ou a falta de qualidade desta (causada instabilidade do sinal *Wifi*, por exemplo) e a ausência de recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas podem configurar um desafio ao aluno, diminuindo sua participação e satisfação com o modelo remoto.

Outra diferença entre os grupos pesquisados, se verifica na questão acerca da intenção de parar os estudos durante o período da pandemia e das aulas remotas (questão 6). Verificou-se que a maioria dos alunos do CCE responderam ter cogitado deixar ou trancar o curso, enquanto a maioria dos alunos do CPP relatou não ter considerado essa opção. Como hipótese explicativa, atribui-se a consideração sobre o

trancamento a dois fatores possíveis: falta de interesse no modelo remoto e/ou as dificuldades financeiras.

Sobre o primeiro ponto, ou seja, a falta de interesse no modelo, as características do modelo remoto sugerem que se deve criar uma nova dinâmica de estudos, assim como uma nova utilização das tecnologias educacionais disponíveis e das metodologias ativas nesse cenário. Para isso, é preciso que o aluno se torne protagonista do processo de aprendizagem, desenvolva sua autonomia e saiba trabalhar em equipe. Neste cenário, o docente assume um papel de mediador e facilitador do processo, gerando reflexão e inovando em sua atuação (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2019).

Sobre os fatores relacionados às questões financeiras, esta é uma questão importante no Brasil, pois há uma taxa expressiva de evasão das IES por motivos relacionados a fatores econômicos (SCHENATZ; CUNHA; KUGLER, 2019), e perante a COVID-19, este cenário pode se tornar ainda pior. De acordo com Komatsu e Menezes Filho (2020) aproximadamente 37 milhões de trabalhadores brasileiros estão sendo diretamente afetados pela pandemia e seus desdobramentos. Além disso, como já citado, de acordo com os dados divulgados pela CODEPLAN sobre o ano de 2018, a região de Ceilândia possuía um rendimento per capita de R\$ 1.125,06, enquanto na região do Plano Piloto esse valor atingiu os R\$ 6.749,79. Neste sentido, como explicação para o pensamento de abandono dos estudos, é possível delinear porque os alunos do CCE indicaram, em maior porcentagem, que chegaram a cogitar o abandono dos estudos no período.

Porém, é importante considerar também que a maior parte dos alunos do CPP encontram-se nos semestres finais, com 45,09% deles cursando o sétimo ou oitavo semestres. Por outro lado, a maioria dos estudantes do CCE estão nos semestres iniciais, com 60,97% dos alunos cursando o primeiro ou segundo semestres. Frente a essa questão, sabe-se que a evasão do ensino superior é maior nos semestres iniciais (LANGUI, GOUVÊA, 2020; PAZ; CAZELLA, 2017; SOECKI *et al.*, 2018), e que, portanto, este pode não estar diretamente relacionado com as aulas remotas ou às implicações da COVID-19.

Conclusões

O objetivo do estudo foi apresentar e comparar as dificuldades de alunos do ensino superior de uma instituição privada do Distrito Federal, durante as aulas remotas, de acordo com a região em que estudam. Desta forma, verificou-se que, embora as

regiões apresentem diferenças nas respostas dos alunos, o principal fator apontado pelos dois grupos estudados foi a dificuldade relacionada com a conexão de internet. Ademais, as diferenças socioeconômicas entre os dois grupos estudado parecem se manifestar quando se compara o tipo de dispositivos eletrônicos que estes utilizam para as aulas remotas: enquanto os alunos da região do Plano Piloto costumam acompanhar as aulas de seus notebooks pessoais, os alunos da região de Ceilândia utilizam *smartphones*. Este é um aspecto importante a ser considerado, pois os *smartphones* possuem algumas limitações de recursos quando comparados aos notebooks, o que pode atrapalhar no processo de acompanhamentos das aulas remotas. Porém, é importante considerar que a relação entre o aparelho utilizado pelos estudantes e os aspectos socioeconômicos não é direta, já que a escolha pelo dispositivo pode estar relacionada com uma preferência pessoal do aluno, ou até mesmo com a gestão do estudo com outros compromissos de vida.

No Brasil, sabe-se que frequentar uma IES privada pode gerar um alto custo aos alunos ou seus familiares, gerando um desafio potencial para aqueles com uma renda menor, situação dos alunos da região de Ceilândia que compuseram essa pesquisa e que reflete sobre a intenção de trancar ou desistir do curso durante o período de aulas remotas. Esse deve ser, portanto, um fator considerado pelas IES para evitar o alto índice de evasão.

Como limitações desse estudo, aponta-se a reduzida amostra e o fato deste ser um estudo de caso, o que impede a generalização dos dados. Sabe-se também que muitos alunos residem em regiões diferentes da que estudam, o que limita a interpretação dos dados. Dessa forma, sugere-se a realização de novos estudos para uma melhor compreensão do assunto, tão necessária no cenário atual e futuro. Como indicações futuras, apresenta-se a possibilidade de explorar novas regiões brasileiras, aumentando assim a base para comparações, além do acréscimo de perguntas abertas no questionário, ampliando as possibilidades de respostas por parte dos alunos. Como outras perspectivas, consideram-se também a verificação do desempenho acadêmico dos alunos dos dois grupos, assim como uma compreensão mais aprofundada dos hábitos de estudo e dedicação às tarefas síncronas e assíncronas.

Referências bibliográficas

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. A educação a distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. *Educação e Sociedade*, v. 39, n. 143, p. 499-514, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018200082>

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 95–103, 2013. DOI: <http://10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria Nº 343 de 17/03/2020*. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> . Acesso em 23 de julho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Sobre a Doença, 2020*. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; COSTA, Fabrycianne Gonçalves; SÁ, Jaqueline Gomes Cavalcanti; COUTINHO, Márcio de Lima. Quarentena e aulas remotas representações sociais de Universitários da saúde. *Revista Diálogos em Saúde*, v.3, n. 1, p. 119-130, 2020. Disponível em: <http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/282/244>>.

Acesso em 03 jan. 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos.; MARTINS, Silvia Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

DOSEA, Giselle Santana; ROSÁRIO, Renan Wesley Santos do; SILVA, Elisângela Andrade; FIRMINO, Larissa Reis; OLIVEIRA, Ana Maria dos Santos. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Interfaces Científicas*, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148>

FREITAS, Ronilson Ferreira; PASSOS, Betânia Maria Araújo; MACÊDO, Maria Ângela Lopes Dumont de; REIS, Vivianne Margareth Chaves Pereira; QUEIROZ, Fernando Guilherme Veloso; SANTOS, Gustavo Souza; ROCHA, Josiane Santos Brandt. Um novo percurso de trabalho: percepção do alunado dos cursos de graduação EAD UNIMONTES sobre a aplicação de nova metodologia de ensino com aulas ao vivo. *Paidei@ - Revista Científica de Educação a Distância*, v. 11, n. 19, p. 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29327/3860.11.19-6>

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Atlas do Distrito Federal 2020*. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/atlas-do-distrito-federal-2020/>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018 – Ceilândia*. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018 – Plano Piloto*. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the->

[difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning](#)>. Acesso em: 26 jan. 2021.

KOMATSU, Bruno; MENEZES FILHO, Naercio.; Simulações de impactos da COVID-19 e da renda básica emergencial sobre o desemprego, renda e pobreza e desigualdade. *Policy Paper*, n. 43, p. 1-31, 2020. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Policy-Paper-v14.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

LANGUI, Claudio Alberto; GOUVÊA, Érica Josiane Coelho. Gerenciamento de evasão dos discentes em uma instituição de ensino superior do Vale do Paraíba. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p.45786 - 45802, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-270>

LEWNARD, Joseph A.; LO, Nathan C. Scientific and ethical basis for social-distancing interventions against COVID-19. *The Lancet Infectious Diseases*, v. 20, n. 6, p. 631-633, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30190-0](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30190-0)

MORAIS, Ivonalda Brito de Almeida; CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia; BRITO, Maria do Carmo Amaral. Os desafios da gestão educacional em tempos de pandemia da COVID-19. *South American Development Society Journal*, v. 6, n. 18, p. 191-205, 2020. DOI: <http://doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v6i18p191-205>

PAZ, Fábio Josende; CAZELLA, Silvio César. Identificando o perfil de evasão de alunos de graduação através da Mineração de dados Educacionais: um estudo de caso de uma Universidade Comunitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4, 2017, Recife. *Anais...* Recife: WCBIE, 2017, p. 624-633. DOI: <http://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2017.624>

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19. *Revista Tamoios*, v. 16, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50449>

SCHENATZ, Biancca Nardelli; CUNHA, Maria Alexandra Viegas Cortez da; KUGLER, José Luiz Carlos. Smart Campus e Analytics na gestão de instituições de ensino superior para redução da evasão e promoção da permanência. *Revista Inteligência Competitiva*, v. 9, n. 2, p.82-101, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24883/ric.v9i2.323>

SCHIMIGUEL, Juliano; FERNANDES, Marcelo Eloy; OKANO, Marcelo Tsuguo. Investigando aulas remotas e ao vivo através de ferramentas colaborativas em período de quarentena e Covid-19: relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p.1-22, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7387>

SILVA, Thayná Milena de Oliveira da.; SILVA, Kézia Raquela Gomes da; SOUSA, Regina Pereira de; SILVA, Yasmin Palyohanne Ezequiel da; MACEDO, Suzana Araújo de. Conceitos dos discentes de enfermagem sobre aulas remotas. *Revista Diálogos em Saúde*, v. 3, n. 1, p-47-61, 2020. Disponível em: <http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/275/235>.

Acesso em: 06 jan. 2021.

SOECKI, Ana Márcia; SILVA, Alex Zopeletto da; SANCHES, Sueli; SILVA, Hidelvani Nunes; ALMEIDA, Ana Paula Ferreira de; SOUZA, Teresinha Solange Soeckki de; AGNOLETTI, Ethiane. Evasão no ensino superior. *Nativa – Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso*, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2018. Disponível em: <http://www.revistanativa.com.br/index.php/nativa/article/view/17>. Acesso em: 04 fev. 2021.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista @mbienteeducação*, v. 13, n. 2, p. 47-60, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n22020p47a60>

WILDER-SMITH, A.; FREEDMAN, D. O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, v. 27, n. 2, p. 1-4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>

“O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade do(s) autor(es)”.