











ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA

HÉLDER LIMA GUSO¹ 
ALINE BATTISTI ARCHER² 
FERNANDA BORDIGNON LUIZ³ 
FERNANDA TORRES SAHÃO⁴ 
GABRIEL GOMES DE LUCA⁵ 
MARCELO HENRIQUE OLIVEIRA HENKLAIN⁶ 
MARIANA GOMIDE PANOSSO⁷ 
NÁDIA KIENEN⁸ 
OTÁVIO BELTRAMELO⁹ 
VALQUIRIA MARIA GONÇALVES¹⁰ 

RESUMO: Instituições de Ensino Superior de todo o mundo foram afetadas pela pandemia da Covid-19. O prolongamento das medidas de distanciamento físico entre pessoas impõe a adaptação do ensino presencial ao formato remoto. Isso exige planejamento e consideração às condições de estudantes e professores. Neste artigo, são propostas diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários ao avaliarem as dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial decorrente da pandemia, bem como lidarem com elas, de maneira a promover condições de trabalho e pedagógicas, viáveis e seguras,

*Fernanda Torres Sahão, Nádia Kienen e Valquiria Maria Gonçalves realizaram o presente trabalho com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de financiamento n. 001. Fernanda Bordignon Luiz realizou o presente trabalho com apoio de bolsa de doutorado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

- 1.Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – Florianópolis (SC), Brasil. E-mail: helder.gusso@ufsc.br
- 2.Universidade Federal de Santa Catarina – Núcleo de Análise de Comportamento – Florianópolis (SC), Brasil. E-mail: alinearcherr@gmail.com
- 3.Universidade de São Paulo – Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental – São Paulo (SP), Brasil. E-mail: febluiz@gmail.com
- 4.Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-graduação em Análise de Comportamento – Londrina (PR), Brasil. E-mail: ftsahao@gmail.com
- 5.Universidade Federal do Paraná – Departamento de Psicologia – Curitiba (PR), Brasil. E-mail: gabrieldeluca.ufpr@gmail.com
- 6.Universidade Federal de Roraima – Curso de Psicologia – Boa Vista (RR), Brasil. E-mail: marcelo.henklain@ufrr.br. ORCID ID:
- 7.Universidade Federal de São Carlos – Grupo de pesquisa Impacto da Violência sobre o Desenvolvimento Humano: Prevenção e Intervenção – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: mariana_panosso@hotmail.com
- 8.Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento – Londrina (PR), Brasil. E-mail: nadiakienen@uel.br.
- 9.Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento – Londrina (PR), Brasil. E-mail: otaviobeltra@hotmail.com
- 10.Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Educação – Londrina (PR), Brasil. E-mail: valk.mg@gmail.com

a professores e estudantes. Tais diretrizes são baseadas em uma concepção de Ensino Superior orientada para o desenvolvimento da capacidade de atuação profissional (em oposição à transmissão de conteúdo). São também baseadas em variáveis que interferem no processo educacional.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino remoto emergencial. Ensino a distância. Pandemia. Covid-19.

HIGHER EDUCATION IN THE TIMES OF PANDEMIC: UNIVERSITY MANAGEMENT GUIDELINES

ABSTRACT: Higher Education institutions around the world were affected by the COVID-19 pandemic. The extension of social distancing measures requires an adaptation from the on-site to the remote teaching format. This demands planning, as well as taking into account the conditions of both teachers and students. In this article, we propose guidelines to lead the work of university managers when assessing the difficulties and restrictions imposed by the emergency situation caused by the pandemic, as well as dealing with them, in order to promote viable and safe working and pedagogical conditions to teachers and students. Such guidelines are based on a Higher Education conception oriented to the development of professional performance (as opposed to the transmission of educational content). They are, also, based on variables that interfere in the educational process.

Keywords: Higher Education. Emergencial remote education. Distance teaching. Pandemic. COVID-19.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PAUTAS PARA GESTIÓN UNIVERSITARIA

RESUMEN: Las instituciones de Educación Superior de todo el mundo se han visto afectadas por la pandemia de COVID-19. La extensión de las medidas de distanciamiento físico impone una adaptación de la enseñanza presencial al formato remoto. Esto requiere planear y considerar las condiciones de los estudiantes y docentes. En este artículo, se presentan pautas para guiar el trabajo de los gestores universitarios al evaluar las dificultades y restricciones impuestas por la situación que surge de la pandemia, así como las abordaren, a fin de promover condiciones laborales y educativas viables y seguras. Dichas pautas se basan en la concepción de una Educación Superior orientada al desarrollo de la capacidad de actuación profesional (en oposición a la transmisión de contenido). Se basan también en variables que inciden en el sistema educativo.

Palabras-clave: Educación Superior. Educación remota de emergencia. Educación a distancia. Pandemia. COVID-19.

Impactos da Pandemia no Ensino Superior

A pandemia de coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020a). Até meados de abril de 2020, havia projeções que indicavam que as medidas de controle da pandemia poderiam se prolongar por 2 ou 3 meses. Todavia, projeções científicas publicadas a partir desse mesmo mês indicam a necessidade de ampliar os períodos de quarentena, ainda que de modo intermitente, e de que o retorno às atividades presenciais ocorra de forma controlada, com minimização de riscos de contágio (KISSLER et al., 2020). Isso impõe uma nova realidade às Instituições de Ensino Superior (IES) para os próximos anos.

Universidades, departamentos acadêmicos e cursos universitários precisarão se adequar para reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde pública, garantindo a manutenção de uma educação em nível superior de qualidade e segura. Compete às instâncias deliberativas das IES decisões fundamentais que subsidiarão as decisões de professores quanto à forma de conduzir suas disciplinas. Ajustes precisarão ser feitos nos planos de desenvolvimento institucional, nos projetos pedagógicos de cursos e no gerenciamento departamental, a fim de lidar com a situação de emergência. Neste artigo, são propostas diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários ao avaliarem as dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial decorrente da pandemia, bem como lidarem com elas, de maneira a promover condições, viáveis e seguras, de trabalho e pedagógicas aos professores e aos estudantes.

Em todo o mundo, os sistemas educacionais foram afetados pela pandemia da Covid-19. Em mais de 150 países, a pandemia produziu fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades (UNESCO, 2020a). Esse fechamento ocorreu em decorrência de projeções realizadas a partir de dados científicos nas quais se estimava que o período de quarentena perduraria por, no máximo, 90 dias (WHO, 2020). Entre os encaminhamentos tomados, estão: a) em todos os países da União Europeia, as instituições de ensino foram fechadas ou o fechamento foi evitado por meio de alterações no calendário acadêmico das instituições, como na Alemanha (MOTIEJŪNAITĖ-SCHULMEISTER; CROSIER, 2020); b) surgiram iniciativas, como o projeto italiano “solidariedade digital” (MINISTRO PER L’INNOVAZIONE TECNOLOGICA E LA DIGITALIZZAZIONE, 2020), em que empresas ofereceram gratuitamente serviços à população durante o período de quarentena (o que inclui cursos e aulas virtuais); c) em algumas localidades, escolas permaneceram abertas somente para filhos de trabalhadores em setores considerados essenciais e para crianças em situação de vulnerabilidade, como no Reino Unido e na Austrália (p. ex., GOVERNMENT OF UNITED KINGDOM, 2020); e d) em locais, como a China, houve ampliação de acesso público à Internet e oferta de disciplinas ou cursos *on-line* por meio de plataformas geridas por instituições de ensino (THE WORLD BANK, 2020).

No Brasil, por conta da epidemia de H1N1, que ocorreu no ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer n. 19/2009, orientando as instituições de ensino sobre o cumprimento do calendário escolar em situações de saúde pública com interferência em suas rotinas (BRASIL, 2009). Esse documento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) (BRASIL, 1996) foram os documentos iniciais para a discussão e a proposição de orientações para a educação no contexto de pandemia da Covid-19.

Cerca de um mês após ser declarada a emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da Covid-19 no Brasil e da adoção de medidas para seu enfrentamento (BRASIL, 2020a), foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (BRASIL, 2020b). A partir desse comitê foram publicadas a Portaria n. 343/2020 (alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e uma Medida Provisória (n. 934/2020), as quais autorizam a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais – que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (exceto estágios,

práticas de laboratório e, para os cursos de Medicina, os internatos). Foi autorizada, também, por meio da publicação desses documentos, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos (BRASIL, 2020c, 2020d). O conjunto de documentos citados anteriormente possibilita que as instituições de Ensino Superior respondam ao período de quarentena suspendendo as atividades presenciais ou substituindo-as por aulas “em meios digitais”.

No que se refere ao ensino por “meios digitais” (ofertado por instituições de Ensino Superior brasileiras antes da pandemia), já havia a possibilidade de que cursos de graduação presenciais fossem compostos por atividades desenvolvidas na modalidade Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 2019). O limite máximo de carga horária para atividades nessa modalidade é de 40% sobre a composição total de atividades nos cursos, respeitadas as indicações nas diretrizes curriculares de cada curso (BRASIL, 2019). No entanto, considerando o contexto de pandemia da Covid-19, houve necessidade de mudanças com relação à prática de atividades não presenciais por meios digitais e o limite de carga horária. Considerando tais necessidades, o CNE emitiu o Parecer n. 5/2020, que apresenta orientações para reorganização dos calendários escolares (da educação infantil à superior, incluindo modalidades como Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia, bem como a consideração de tais atividades na carga horária do ano letivo (BRASIL, 2020e). Com relação ao Ensino Superior, considerando as normas que regulam a EaD, o parecer dá ênfase à adoção de atividades por meios digitais e ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem como forma de substituir as atividades presenciais, viabilizando continuidade do ensino durante a pandemia. Segundo o documento, essas atividades não presenciais podem ser consideradas para cumprimento de carga horária mínima anual, o que tornaria desnecessária a reposição dessas atividades após a pandemia.

Considerando as documentações brasileiras oficiais relacionadas à normatização, bem como as sugestões indicadas por elas, no Brasil, o contexto de pandemia resultou na suspensão de aulas presenciais nos setores público e privado. Como exemplo, segundo dados do início de maio de 2020, cerca de 89,4% das universidades federais estavam com as atividades de ensino suspensas (BRASIL, 2020f). Ressalte-se que, embora as atividades de ensino regulares não estejam ocorrendo nessas instituições, as demais atividades de pesquisa, extensão e administrativas continuam – quando possível – de modo remoto. Adicionalmente, são facilmente identificados, em reportagens nos jornais diversos, novos projetos de pesquisa e extensão, relacionados à pandemia e promovidos pelas universidades públicas. De acordo com levantamento divulgado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020), 78% das IES privadas estão com aulas por meios digitais e 22% delas optaram por suspender as aulas.

Da suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. Essas tentativas, por sua vez, acabam por expor diversas (“novas”) problemáticas. Entre elas encontram-se: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

O atual contexto de pandemia da Covid-19 exigiu das IES decisões sobre como lidar com os processos de ensinar e aprender de modo que os agentes envolvidos (*i. e.*, professores, estudantes e funcionários) sejam protegidos da contaminação e da propagação do vírus (HODGES et al., 2020). A suspensão das aulas presenciais levou muitas IES a optarem pela utilização do Ensino Remoto Emergencial como forma alternativa para prosseguir com o ano letivo. No entanto, embora essa modalidade também utilize frequentemente o ambiente *on-line* para o ensino das disciplinas curriculares, ela se diferencia do Ensino a Distância em termos de características e possibilidades de implicações para a educação.

Distinção entre Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial

A oferta de cursos na modalidade EaD pelas IES tem sido cada vez mais comum. Definida como uma modalidade educacional mediada por tecnologias em que professores e estudantes estão separados fisicamente, as atividades de ensino na EaD podem ocorrer de forma síncrona, quando o professor e o estudante estão ao mesmo tempo em aula, e/ou assíncrona, quando ambos realizam suas atividades educacionais em horários diferentes (KAPLAN; HAENLEIN, 2016). Embora a EaD possa ser realizada em diferentes meios (impresso, TV, rádio), desde a década de 1980, a principal forma tem sido *on-line*. Entre as possibilidades de ofertar o ensino por meio *on-line*, são comuns tanto cursos totalmente *on-line* quanto híbridos, nos quais uma parte do ensino é realizado no ambiente virtual e outra presencialmente (SUN; CHEN, 2016).

O desenvolvimento da EaD envolve planejamento e uso de estratégias de gerenciamento específicas, que abrangem aspectos como oferta de uma estrutura informacional adequada, suporte técnico aos professores e estudantes, cuidadosas elaboração e entrega de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, e a alocação desses no ambiente virtual, bem como apoio pedagógico aos estudantes e treinamento contínuo em tecnologia aos professores (KAPLAN; HAENLEIN, 2016; RIBEIRO et al., 2019; SUN; CHEN, 2016).

A capacitação dos professores envolve, por exemplo, prepará-los para: adequar condições e estratégias de ensino ao ambiente *on-line*; promover a participação dos estudantes *on-line*; manejar adequadamente o sistema *on-line* e o *software* do curso; e identificar o que fazer e a quem recorrer quando ocorrerem certos problemas de tecnologia (SUN; CHEN, 2016). Essa modalidade de ensino requer, portanto, planejamento cuidadoso do curso/da disciplina, juntamente com sistemas de gestão e processos de trabalho desenvolvidos por uma equipe multiprofissional (*i. e.*, professores, técnicos de informática, pedagogos, gestores etc.) que possa fornecer a orientação e o suporte adequados a esse tipo de trabalho.

Ao contrário das experiências planejadas para ofertar EaD, no contexto de pandemia da Covid-19, o modo de oferta improvisado das disciplinas curriculares pelas IES tem sido designado como Ensino Remoto Emergencial (HODGES et al., 2020). Muitas IES fizeram adaptações para o ensino utilizando recursos *on-line* de modo não planejado, desconsiderando aspectos importantes da realidade de estudantes e professores, bem como aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos. Além dos riscos de, com essa prática, excluírem muitos estudantes que não tenham acesso a Internet, computador e demais tecnologias requeridas para esse meio de ensino (OCDE, 2020), tais instituições também podem ter falhado em prover recursos tecnológicos aos estudantes e capacitação aos professores para que pudessem planejar e viabilizar condições mínimas para o desenvolvimento e a implementação de um curso *on-line* de qualidade (HODGES et al., 2020).

Com a urgência para a implementação do Ensino Remoto Emergencial, é possível que as limitações de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico para a oferta dos cursos tenham comprometido a qualidade do ensino (HODGES, et al, 2020). Embora ainda não se possa evidenciar os efeitos do Ensino Emergencial Remoto, é possível que consequências sejam percebidas nas instituições que o adotaram já com o fim do primeiro semestre acadêmico afetado pela pandemia. Como exemplos de possíveis consequências estão: a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e, d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino.

Se as IES tivessem planejado adaptar a oferta das atividades presenciais para algo mais próximo do que é realizado na modalidade EaD, ainda com todas as possíveis limitações que isso implicaria, seria possível sustentar a ideia de manutenção, em algum grau, da qualidade do ensino. Means et al. (2009), ao realizarem um estudo de metanálise examinando pesquisas publicadas entre 1996 e 2008 acerca dos efeitos da EaD, os quais a comparavam ao ensino presencial ou a modalidades híbridas de ensino, identificaram

que os estudantes na condição *on-line* ou em ensino híbrido tiveram desempenho pouco superior àqueles do ensino presencial, sendo que tais resultados independeram de conteúdo, nível de ensino e modo como tal modalidade de ensino fora implementada.

Ainda assim, há limitações na EaD que precisam ser consideradas. Entre elas estão o fato de que certas habilidades ou competências não são passíveis de ensino via EaD – como habilidades sociais básicas (p. ex., empatia, comunicação assertiva etc.) e habilidades comumente denominadas “técnicas” (como as requeridas por um fisioterapeuta ou médico que necessite realizar uma massagem cardiorrespiratória). Outras variáveis a serem consideradas são as que compõem as oportunidades de aprendizagem decorrentes da própria convivência dos estudantes no *campus*, a qual promove não apenas o desenvolvimento de habilidades profissionais e interpessoais, mas também efeitos sobre a saúde física e mental desses estudantes (MATTA et al., 2017).

EaD e Ensino Remoto Emergencial não são categorias dicotômicas, com fronteiras definidas. Em algumas instituições, o que tem sido feito como resposta emergencial talvez se aproxime mais do que é entendido por EaD, ao passo que, em outras instituições – onde faltam infraestrutura, recursos financeiros, materiais e humanos, suporte, formação de professores e estudantes, condições de acesso dos estudantes e professores aos recursos ou plano pedagógico emergencial adequado –, esteja sendo implementado Ensino Remoto Emergencial mal-estruturado. Há exemplos de universidades, em diferentes regiões do mundo, que viabilizaram condições adequadas para a transição do ensino presencial para EaD. Um exemplo é o caso chinês (HUANG et al., 2020). Todavia, é preciso considerar que, nesse caso, trata-se de um país em que a EaD já era fortemente disseminada, com muitos cursos ocorrendo em modelos híbridos e com professores com experiência no manejo de recursos *on-line*. Houve também grande investimento público em infraestrutura e segurança digital, além de garantia de acesso a todos os estudantes, com seguimento da maior parte das atividades.

As experiências em locais com menor acessibilidade digital e maior desigualdade social, nos quais as políticas públicas não fornecem amparo à população, configuram desafios que devem ser levados em consideração para que sejam feitas adaptações no sistema de ensino neste momento (OCDE, 2020). Tais experiências parecem ter se aproximado muito mais ao extremo improvisado do Ensino Remoto Emergencial. No Brasil, relatos sobre a alta quantidade de estudantes excluídos de acesso *on-line* pela falta de computadores ou de acesso à Internet, bem como sobre a falta de condições adequadas para estudo nas residências e a cronificação da situação socioeconômica das famílias brasileiras, destacam a dimensão e a complexidade do problema (p. ex., TENENTE, 2020).

Não são conhecidos com clareza, ainda, do ponto de vista científico, os efeitos de uso do Ensino Remoto Emergencial ou da suspensão das atividades no Ensino Superior. A literatura sobre Ensino Emergencial faz referência predominantemente a experiências em situações de guerra ou desastres, focando em educação básica (p. ex., GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, 2016). Nesses casos, a recomendação é a manutenção remota do ensino como meio de manter uma rede de proteção à criança e ao adolescente, mais do que ensinar conteúdos curriculares (UNESCO, 2020b, 2020c).

Adaptações nos sistemas de ensino serão necessárias neste momento de pandemia. A possibilidade de aguardar “tudo passar” para repor o calendário acadêmico não parece mais ser uma opção. Isso porque pesquisas mais recentes, concluídas em meados de abril, sugerem o prolongamento de quarentenas, ao menos, nos próximos 2 anos e, provavelmente, de modo intermitente (KISSLER et al., 2020), inviabilizando salas de aula lotadas e grande quantidade de pessoas circulando ao mesmo tempo pelos *campi* das universidades. Dadas as condições institucionais e as condições dos agentes envolvidos nesse processo (*i. e.*, gestores, professores, estudantes, funcionários), definir prioridades, no sentido de estabelecer o que precisa ser garantido no Ensino Superior durante o período de pandemia e o que seria viável e adequado ser ensinado nesse momento (OCDE, 2020), talvez seja um dos pontos de partida para tornar o ensino, apesar de emergencial, mais planejado e estruturado.

Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Que Caminhos Seguir?

O retorno às atividades didáticas em períodos de pandemia e de distanciamento físico entre pessoas envolve múltiplas decisões, amparadas em referenciais conceituais e nos recursos disponíveis por cada IES. Esquemáticamente, é possível distinguir dois caminhos a seguir: um deles é o que passaremos a chamar de “caminho simples”; o outro seria o “caminho complexo”.

Grande parte das IES tem tomado decisões relacionadas ao caminho simples, o qual é baseado em três premissas. A primeira é que todos os envolvidos em um processo de ensino, estudantes e professores, têm fácil acesso a recursos *on-line*. A segunda é que estudantes e professores estão em condições (de saúde, psicológicas, de manejo dos recursos eletrônicos etc.) para a realização das atividades de forma remota. A terceira é que ensinar é transmitir “conteúdo” e que, basicamente, se o professor apresentou informações, ele ensinou e os estudantes aprenderam. No caminho simples, as aulas são transmitidas de modo síncrono ou assíncrono e envolvem basicamente decisões como o tipo de aplicativo a ser utilizado para transmitir aulas (Skype, Zoom, YouTube, Hangout, Meet etc.).

As decisões que envolvem o caminho simples tendem a ser fáceis de serem implementadas, mas seus benefícios tendem a se resumir à sua fácil aplicação. Esse caminho parece ter sido, justamente, aquele tomado por diversas instituições que substituíram suas aulas presenciais por atividades *on-line* do dia para a noite. Em muitos casos, não houve preparação dos professores para lidar com os recursos tecnológicos ou preparar aulas na modalidade *on-line*. Não houve preparação dos estudantes para estudarem nesse ambiente, nem mesmo se dimensionou se os estudantes teriam acesso às aulas dessa forma. Houve pouca preocupação com aspectos como o registro de frequência, carga-horária das disciplinas, processos de avaliação etc. Isso produziu sobrecarga e ansiedade para os professores, baixa eficiência no ensino e baixa motivação dos estudantes, podendo acarretar inclusive aumento da evasão nos cursos (p. ex., OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, o caminho simples é, sobretudo, uma forma menos custosa de responder à nova situação, sem considerar os aspectos específicos do Ensino Remoto Emergencial, tais como a ausência de recursos tecnológicos por parte dos estudantes e dos professores, a pouca qualificação dos professores para lidar com recursos tecnológicos, os efeitos psicológicos decorrentes de um período de pandemia etc. O caminho simples, portanto, ainda que de fácil execução (para as instituições), não garante qualidade no ensino, é incompatível com a função do Ensino Superior e das instituições universitárias e pode produzir mais prejuízos que benefícios.

O caminho complexo de retorno às atividades didáticas em período de pandemia é mais custoso, mas provavelmente viabiliza melhores condições de trabalho e de ensino, garantindo o atendimento do papel do Ensino Superior na sociedade. Antes de tudo, o caminho complexo envolve ampla caracterização das condições de trabalho e de estudo em cada IES. Em relação aos estudantes, 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. Garantir que os estudantes tenham acesso à Internet e repertório compatível com o ensino *on-line* é um desafio que cabe às IES superarem (com o necessário apoio de políticas públicas amplas). Em relação aos professores, além de as instituições garantirem condições de acesso à Internet, outro aspecto envolve capacitação para lidar com plataformas *on-line* e, o que é ainda mais complexo, capacitação para planejar e executar atividades de ensino em ambiente virtual e acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes. Aqui, há um grande desafio, que consiste na mudança da concepção da parcela de professores que acreditam que o ensino, inclusive superior, envolve meramente a transmissão de conteúdo. Tal concepção é incompatível com a noção de Ensino Superior e limitadora na compreensão das possibilidades e das limitações do ensino remoto.

O Conceito de Ensino Superior: Uma Diretriz às Decisões do Ensino em Tempos de Pandemia

As decisões de encaminhamentos a serem tomadas por gestores em relação ao ensino nas IES envolvem uma concepção clara do que é Ensino Superior e de qual é a natureza das aprendizagens que necessitam constituir esse ensino. Afinal, não é qualquer aprendizagem que define o que é “superior”. Dizer que o ensino necessita ser “de qualidade” também não auxilia muito. As perguntas que emergem são: “O que constitui a qualidade do Ensino Superior?”; “O que é um Ensino Superior de qualidade?”; e “A que modalidades de ensino se refere o Ensino Superior?”.

Ensino Superior diz respeito a todas as modalidades de ensino sob responsabilidade das universidades, envolvendo não apenas a graduação, mas também as pós-graduações *stricto e lato sensu*, bem como outras modalidades de ensino que visem à especialização, à atualização e ao aperfeiçoamento científico e cultural de profissionais, cientistas e professores de nível superior (BRASIL, 1996). Apesar de cada uma dessas modalidades de ensino ter suas especificidades, todas visam formar profissionais aptos a compreender e intervir sobre a realidade social, transformando-a, por meio de ações cientificamente fundamentadas, tecnicamente adequadas e socialmente significativas (BOTOMÉ, 1994; BOTOMÉ; KUBO, 2002; DE LUCA et al., 2013). Isso traz diversas exigências para aqueles responsáveis por gerir os processos de capacitação desses profissionais. Uma dessas exigências diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem que orientará tais processos.

Um pressuposto básico a orientar o desenvolvimento das aprendizagens a ser desenvolvidas em nível superior envolve a distinção entre transmissão de conteúdo e desenvolvimento da capacidade de atuação profissional. Paulo Freire (1979) e Darcy Ribeiro (1969), desde a década de 1960, denunciavam os perigos envolvidos no ensino caracterizado pela transmissão de conteúdo. Denominando-o Educação Bancária, metáfora para caracterizar o processo de pseudoensino – em que o professor deposita seu “saber” em um continente vazio, o estudante –, Freire destacou que esse tipo de ensino possibilita poucas transformações sociais; tende a ser descontextualizado da realidade social dos estudantes; e desconsidera o que o estudante já sabe em favor daquilo que deverá ser aprendido. Darcy Ribeiro também critica tal concepção de ensino, destacando que ela produz o que o autor chama “erudição gratuita” – um repertório verbal com pouca efetividade para transformar a realidade social.

Uma concepção mais promissora, que supera a concepção de ensino como meramente a “transmissão de conteúdo”, é constituída pelo desenvolvimento da capacidade de atuação profissional, ou de comportamentos profissionais. Não há, vale destacar, dicotomia entre essas duas concepções, mas uma relação de abrangência, uma vez que o desenvolvimento de comportamentos profissionais envolve transmissão de conteúdos. Contudo, ele vai além, pois exige também a crítica, a análise e a sistematização dos conhecimentos existentes, bem como a integração entre o saber de diferentes áreas do conhecimento. A concepção de ensino caracterizada pelo desenvolvimento de comportamentos profissionais, porém, não se resume a capacitar os estudantes a reproduzirem conhecimento (resultado dos processos de ensino orientados pela transmissão de conteúdo) ou a lidarem com o conhecimento, mas a lidarem com a realidade social a partir do conhecimento existente (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Nessa concepção de ensinar e aprender, não faz sentido a expressão “conteúdo dado” (como se o trabalho do professor consistisse apenas em apresentar informações) e ensinar não é sinônimo de aula expositiva.

As aprendizagens a serem promovidas a partir do Ensino Superior implicam capacitar os estudantes e, por decorrência, os futuros profissionais, a desenvolver “aptidões para atuar, de forma abrangente, efetiva, com resultados duradouros e de eficácia sistêmica, com dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais, tanto quanto

dimensões técnicas, científicas e culturais” (BOTOMÉ, 2000, p. 31). Logo, essas aprendizagens envolvem capacitar o estudante a caracterizar a realidade social com a qual ele lidará; transformar o conhecimento (sobretudo científico e filosófico) em comportamentos profissionais; apresentar esses comportamentos com vistas à transformação dessa realidade social em uma realidade mais promissora; e avaliar e aperfeiçoar suas ações profissionais. A aprendizagem de nível superior desenvolve, portanto, a capacidade de o estudante caracterizar a realidade social e derivar, do conhecimento e da tecnologia disponíveis, comportamentos profissionais e pessoais que aumentem a qualidade e a eficácia de suas intervenções.

Disso decorre que o profissional de nível superior não lida apenas com as demandas que lhe são apresentadas (os pedidos, as solicitações das pessoas). O profissional caracteriza, por meio de processos de pesquisa, as necessidades sociais existentes na realidade em que ele se insere, ainda que nem sequer tenham sido percebidas por pessoas também nela inseridas (REBELATTO; BOTOMÉ, 1999). A partir da caracterização das necessidades sociais, o profissional de nível superior planeja as ações profissionais a serem realizadas para enfrentá-las. Parte da excelência de uma formação de nível superior é configurada quando o profissional desenvolve novas ações profissionais, as quais exigem o desenvolvimento de comportamentos profissionais que ele próprio ainda não é capaz de apresentar. Após a execução da ação profissional, cabe ao profissional de nível superior, também por meio de processos de pesquisa, avaliar a eficiência, a eficácia e a efetividade de suas ações profissionais. Em suma, aprender a projetar um trabalho profissional de alto valor social, a partir da caracterização das necessidades sociais, da avaliação dos determinantes dessas necessidades e das possibilidades de proposição de soluções para elas é parte fundamental da formação do profissional de nível superior (BOTOMÉ, 2000).

Tal concepção do que constitui as aprendizagens de nível superior é coerentes com as recomendações da Unesco (DELORS et al., 1996) sobre o que se espera de um estudante de Ensino Superior. Em tal documento, as aprendizagens de nível superior são sintetizadas por quatro expressões (conhecer, fazer, viver e ser), definidas da seguinte maneira, a partir das aprendizagens que as caracterizam: dominar processos de conhecer e conhecimentos gerais de sua profissão (conhecer); transformar conhecimentos em condutas profissionais (fazer); cooperar e compartilhar conhecimentos e ações com outros (viver com outros); e desenvolver habilidades relacionadas a raciocínio lógico e demais habilidades que favoreçam a autonomia (ser) (DELORS et al., 1996). Tal concepção de Ensino Superior – caracterizada pelo desenvolvimento de comportamentos profissionais que capacitem o futuro profissional a caracterizar as necessidades sociais; derivar delas ações profissionais e executá-las; avaliar a efetividade de suas ações profissionais; e compartilhá-las com a comunidade científica e de profissionais da qual faz parte – é um orientador para as decisões a ser tomadas por gestores em relação ao ensino em tempos de pandemia. Isso porque, segundo essa concepção do que é Ensino Superior, ensinar é mais do que “passar conteúdo”. O desenvolvimento dos comportamentos profissionais de nível superior deve estar orientado para capacitar o estudante a caracterizar e a lidar com as necessidades da sociedade, de modo que ele aprenda a aprender – o que parece ser ainda mais importante em um período de pandemia, que impõe tantas mudanças nos modos de vida em sociedade.

Levar a sério o Ensino Superior requer cuidado com aquilo que faremos neste período emergencial e após a emergência; requer, também, decisões de acordo com as concepções que definem esse nível de ensino. Apesar de se tratar de uma situação emergencial, o ensino não pode constituir prática sem planejamento, de improviso e com características meramente burocráticas. É importante que a adoção do ensino remoto envolva oportunidades para planejar condições de ensino que promovam o desenvolvimento de aprendizagens de Ensino Superior, mais do que de adesão e repetição de conteúdos.

Essa mudança, exigida pela pandemia, também pode ser momento oportuno para mudar a própria concepção de ensino e das atividades dela resultantes: de um ensino tradicional, centrado no professor e

na passagem de conteúdos, para um ensino centrado no estudante e em seu envolvimento mais ativo nas atividades de aprendizagem (ZHU; LIU, 2020), de modo a promover o desenvolvimento dos comportamentos profissionais requeridos. Em quaisquer universidades, há cientistas que atuam nas áreas relacionadas à educação, capacitados para ajudar no planejamento de uma concepção de Ensino Superior e para propor diretrizes pedagógicas emergenciais. Este parece ser o momento propício para ouvi-los e definir um projeto de trabalho conjunto e coerente com o que se entende por educação no nível superior.

A decisão da estratégia de ensino mais adequada para o desenvolvimento da capacidade de atuação depende, obviamente, do tipo de comportamento profissional a ser desenvolvido e de sua natureza (GIL, 2012; MASETTO, 2010). Se a natureza do que constitui o Ensino Superior é mais complexa do que as meras transmissão e reprodução de conteúdos, então as atividades de ensino devem ser coerentes com essa complexidade. Cabe aos gestores, portanto, garantir as condições de trabalho para que os professores realizem estratégias de ensino coerentes com a natureza do Ensino Superior.

A mera transposição de aulas expositivas, com giz e quadro-negro (ou os seus correlatos “modernos”, como os *slides* do PowerPoint), para plataformas digitais é insuficiente para garantir a “qualidade do Ensino Superior” ou, mais precisamente, para garantir o desenvolvimento de comportamentos profissionais de nível superior. Outras possibilidades mais promissoras, a ser realizadas tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto, consistem, por exemplo, no ensino por projetos, por problemas, por competências; nas metodologias inspiradas em Paulo Freire; metodologias ativas etc. Além disso, *feedbacks* constantes têm sido eficazes na promoção de aprendizagem dos estudantes (DE LUCA, 2013; GUSSO, 2013, HATTIE, 2009, 2017). Outro aspecto a ser considerado é a utilização de avaliações formativas, sempre exigindo proficiência em cada etapa do processo de ensino antes de continuar. Todas essas estratégias constituem exemplos de aspectos que devem ser levados em consideração para planejar e conceber disciplinas e atividades de ensino de modo mais efetivo; disciplinas e atividades que requeiram mais do que transmissão de conteúdo por meio de aulas expositivas.

Caracterizar as Condições dos Professores e dos Estudantes Envolvidos no Ensino Remoto em Tempos de Pandemia

Desenvolver um Ensino Remoto Emergencial não implica transpor meramente o ensino presencial para o contexto remoto. Ainda que o ensino, no contexto da pandemia, tenha caráter emergencial, não pode acontecer de modo improvisado. Afinal, quando os profissionais envolvidos na educação decidem o que e como ensinar, estão contribuindo com o que as pessoas, como cidadãs e profissionais, serão capazes de fazer e como elas serão capazes de transformar a sociedade no futuro (BOTOMÉ, 1994; CARVALHO et al., 2014).

No documento *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, elaborado pela OCDE (2020), há indicações em relação ao que as instituições de ensino devem realizar em contexto de pandemia. Entre outros aspectos estão: repriorizar objetivos curriculares; identificar opções para recuperar o que foi perdido; identificar meios/recursos de ensino; definir papéis e expectativas de professores; criar meios de comunicação com professores e estudantes; em caso de inviabilidade do ensino *on-line*, identificar alternativas; definir mecanismos apropriados de avaliação dos estudantes durante a emergência; definir mecanismos adequados de aprovação e conclusão de cursos; desenvolver forma de checagem diária com cada estudante; desenvolver forma de checagem com professores; e fornecer orientações aos estudantes sobre o uso seguro das ferramentas *on-line*.

Embora essas indicações sejam orientadoras para a atuação de gestores educacionais, elas não são simples de ser implementadas. A implementação de cada uma dessas diretrizes precisa ser fundamentada nas características das condições das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem remoto. Se a instituição não tem conhecimento acerca das condições de estudo dos estudantes e de trabalho dos professores; das condições institucionais disponíveis (recursos e tecnologias); e da concepção de ensino-aprendizagem que orienta o trabalho docente, dificilmente algum projeto de ensino promoverá aprendizagem. Assim, o primeiro desafio para planejar o processo de ensino durante a pandemia é partir de dados precisos quanto às condições das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. De que condições dispõem professores e estudantes de cada IES para ensinar e aprender durante a pandemia no Brasil? Que estratégias de ensino são suportadas pela realidade de trabalho e de estudo existentes nessas instituições? O que é necessário levar em consideração e desenvolver para que o ensino durante a pandemia não se torne apenas um improviso ou um atendimento legal de normas, sem garantia de aprendizagens? Para responder a essas perguntas, torna-se fundamental a cada IES produzir conhecimento sobre a atual condição das pessoas envolvidas no ensino no contexto da pandemia.

Produzir conhecimento sobre a atual condição das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem implica identificar, pelo menos, a) quais são as pessoas centrais envolvidas nesse processo; b) os aspectos críticos que o constituem; c) as condições mínimas necessárias para viabilizar seu desenvolvimento em contexto remoto; e d) a função desse processo. Considerando esses aspectos, torna-se possível definir o que precisa ser descoberto para que os gestores tomem decisões coerentes com as condições atuais das pessoas, de modo que viabilizem o atendimento da função do ensino.

No Brasil, há 8,45 milhões de estudantes de graduação, sendo 75,4% matriculados em universidades privadas (INEP; DEED, 2019). Dos estudantes das universidades federais, 53,5% são de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo; 54,6% são do sexo feminino; 51,2% são pretos, pardos ou quilombolas; e 0,9% são indígenas (ANDIFES; FONAPRACE, 2019). Quanto às condições materiais desses estudantes, temos que 74,9% das residências têm algum tipo de acesso à Internet, sendo 98,7% do acesso feito por meio do celular. Residências que possuem microcomputador correspondem a 43,4% (IBGE, 2020b). Uma vez que o Ensino Remoto Emergencial implica uso de tecnologia, é relevante que cada instituição defina que variáveis relacionadas aos estudantes precisam ser conhecidas para que suas condições sejam caracterizadas. Sem isso, é alto o risco de exclusão de boa parte deles. Embora os dados oficiais do Inep possam indicar caracterização inicial do perfil dos estudantes, cada instituição de Ensino Superior precisará caracterizar as especificidades de seu público em particular.

Algumas das condições mínimas necessárias para viabilizar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem remoto estão indicadas no documento *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*, do Ministério da Educação (BRASIL, 2007). Entre outras indicações, está destacado que, no ensino de nível superior a distância, devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, condições de telecomunicação (telefone, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem), de modo a atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos dos cursos. Essas indicações são pistas do que é necessário conhecer, em termos de condições tecnológicas institucionais e dos professores e estudantes, para que os gestores possam tomar decisões mais acertadas em tempos de pandemia.

No entanto, dada a nova configuração social que a pandemia produziu – com fatores como desemprego e/ou redução de salário, necessidade de cuidado dos mais idosos e crianças, realização de reuniões virtuais em casas com poucos cômodos, além de baixa qualidade ou falta de acesso à Internet (MENEZES et al., 2020) –, é necessário, também, produzir conhecimento a respeito de outros aspectos das condições de estudantes e professores para viabilizar o ensino remoto. Isso é necessário para possibilitar que os gestores tomem decisões coerentes com as condições atuais de vida das pessoas envolvidas no ensino; condições que possibilitem o atendimento de sua função.

No Brasil, em 2017 estima-se que 380.673 professores estavam atuando em instituições de Ensino Superior, sendo a maioria (209.442) em instituições privadas (INEP; DEED, 2019). Em relação à formação, os professores de universidades públicas são, em sua maioria, doutores (62,3%), enquanto as universidades privadas são compostas majoritariamente por mestres (47,4%). A formação dos professores de Ensino Superior é um aspecto fundamental, que deveria ocorrer nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, na pós-graduação do Brasil, tem sido privilegiada a formação de cientistas aptos a produzir conhecimento, não a capacitação dos futuros professores universitários capazes de produzir aprendizagem (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Em muitos programas de pós-graduação, a formação para a docência é restrita a um breve período de estágio, sem o exame do papel da formação em Nível Superior, o exame do que constitui um projeto pedagógico de curso de graduação ou mesmo um exame dos aspectos relacionados ao dia a dia de professores no planejamento, na execução e na avaliação de aulas e processos de aprendizagem. Tal consideração é importante, pois é uma variável que dificulta a atuação docente de qualidade em tempos de aulas presenciais e torna ainda mais desafiador o planejamento de aulas em situações emergenciais remotas. A capacitação docente é um dos principais fatores que podem promover a qualidade do ensino (HATTIE, 2009), mesmo em condições adversas. Em tais condições, a capacitação do docente deve possibilitar que ele vá além do uso adequado de ferramentas ou instrumentos específicos para o Ensino Remoto Emergencial: deve viabilizar que os professores sejam capazes de promover aprendizagens significativas de seus estudantes, compatíveis com os objetivos de suas disciplinas, por meio dos recursos possíveis na situação emergencial.

A aprendizagem é um processo complexo influenciado por vários fatores, entre os quais a interação do estudante com o professor. Hattie (2009, 2017) desenvolveu um amplo estudo sistematizando resultados de metanálises e revisões sistemáticas do que era efetivo para promover a qualidade do ensino (em todos os níveis educacionais) e, no que diz respeito a essa interação, identificou aspectos relacionados a características dos estudantes, como condições de seu ambiente doméstico, e aspectos relacionados aos professores e às condições de ensino dispostas, que afetam a qualidade da aprendizagem. Para auxiliar gestores de ensino na tomada de decisão referente ao Ensino Remoto Emergencial, é importante a realização de um diagnóstico dos diferentes aspectos que constituem cada um desses itens.

A seguir, estão apresentados, de modo mais detalhado, alguns aspectos relativos às pessoas mais diretamente envolvidas no ensino (*i. e.*, professor e estudante), os quais cabe a cada IES caracterizar e administrar, para viabilizar a educação superior neste atual contexto de pandemia. Ainda que tais aspectos não esgotem a totalidade de fatores a considerar para promover a qualidade do ensino, esses podem servir como orientadores para a tomada de decisão de gestores quanto às condições a ser oferecidas para a realização de Ensino Remoto Emergencial.

Condições relativas aos Estudantes e aos Professores a Ser Administradas para Viabilizar a Educação Superior durante a Pandemia

Proporção entre Quantidade de Computadores Disponíveis e Quantidade de Pessoas que Necessitam Utilizá-los para Trabalho ou Estudo

Comumente, no contexto de ensino remoto, é questionado às pessoas se possuem acesso a computadores. No entanto, dada a realidade da pandemia, em que muitos brasileiros passaram a trabalhar remotamente (GARCIA; DUARTE, 2020; PHELPE; MEDEIROS, 2020), o computador pessoal, que antes estava disponível em algumas residências e era suficiente para as várias pessoas de uma casa, passou a não

dar conta da demanda existente. Muitas pessoas passaram a utilizar o próprio computador para trabalhar. Como consequência, muitos estudantes e professores, que antes tinham computadores disponíveis em casa em horário de aula, passaram a não ter mais acesso a eles. Conhecer essa variável possibilita ao gestor, por exemplo, decidir se é viável exigir do estudante presença na sala virtual em horário específico ou se é mais pertinente criar condições de ensino em que o estudante tenha acesso aos materiais de ensino (vídeos, textos etc.) e a um espaço para sanar dúvidas, mas no qual realize as atividades dentro de um prazo, no momento em que lhe for possível.

Acesso à Internet e Qualidade de Conexão

Conhecer precisamente a qualidade da conexão com a Internet viabiliza que os gestores, por exemplo: a) tomem decisões quanto ao uso de uma plataforma de ensino que seja suportada pela qualidade de conexão específica; b) orientem os professores acerca do uso de estratégias de ensino mais adequadas, considerando esse aspecto; e c) avaliem se é necessário construir uma segunda “alternativa” de ensino, em função da quantidade de pessoas que possuem dificuldade ou não possuem acesso à Internet. Com relação à qualidade da Internet, é importante identificar, especificamente, se estudantes e professores possuem conexão banda larga, por pacote de dados ou ambas, bem como o tipo de dispositivo que possuem para realizar a conexão – *smartphone*, *tablet*, computador ou mais de um dispositivo.

Em todo caso, o gestor não deve ignorar o fato de que o aumento de tráfego na Internet, por si só, pode promover instabilidade nas conexões. Isso pode ocorrer, por exemplo, no caso de servidores que não foram dimensionados para um fluxo elevado de acessos simultâneos e, com isso, negam acesso aos usuários. Nesses casos, diante da dificuldade ou da impossibilidade de acesso, professores e estudantes podem ficar confusos sem entender o que está ocorrendo. Além disso, é preciso avaliar, junto a professores e estudantes, se possuem condições de continuar pagando pelos serviços contratados de Internet.

O gestor deve considerar, especialmente quando não obtém respostas dos professores e estudantes da IES em exame, que dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) (IBGE, 2020a) indicaram que, embora o percentual de domicílios com uso da Internet tenha crescido no período entre 2016 e 2018, ainda existe uma quantidade considerável de domicílios sem Internet, especialmente, em áreas rurais. Em 2018, 83,8% dos domicílios brasileiros de área urbana contavam com o uso de Internet. Contudo, na área rural, foram apenas 49,2%. Norte e Nordeste foram as duas regiões com menores percentuais tanto em área urbana quanto rural.

Repertório de Professores e Estudantes para Manejar a Plataforma de Ensino

Talvez não seja promissor que o gestor superestime ou subestime a capacidade dos professores de manejar os recursos básicos de uma plataforma voltada ao ensino remoto e utilizar tais recursos em toda a sua potencialidade. O mesmo vale para os estudantes. É necessário, portanto, conhecer, de modo mais preciso, o repertório dessas pessoas, para que sejam elaboradas, por exemplo, instruções do uso correto da plataforma de ensino (como tutoriais em textos, vídeos ou cursos de capacitação) e das estratégias de ensino que podem ser realizadas por meio dessa plataforma.

Bellini et al. (2016) lembram que muitos programas governamentais brasileiros de inclusão digital enfatizam apenas o acesso das pessoas a *hardwares*, *softwares* ou à internet, esquecendo que a inclusão digital é um conceito mais complexo. Os autores propõem que é preciso considerar três dimensões da inclusão: acesso, cognição e atitudes. Na dimensão de acesso, além de envolver *hardwares*, *softwares* e Internet, é preciso considerar aspectos como qualidade e adequação de cada um desses elementos, a existência de

interfaces humano-computador adequadas às necessidades do usuário (p. ex., disponibilidade de leitor de tela, no caso de pessoas com deficiência visual), condições ergonômicas e tempo disponível para uso das ferramentas. Na dimensão cognitiva, está envolvido o que foi denominado anteriormente capacidade de manejo dos recursos, de modo a atingir um objetivo. Para pessoas sem esse repertório, pode ser muito difícil executar as tarefas mais básicas como fazer o *download* de um *software*, seguido da instalação, da criação da conta de usuário e do acesso a uma reunião *on-line*. Finalmente, na dimensão de atitudes, os autores destacam que pessoas podem ter, por exemplo, algum tipo de fobia ou adicção em relação ao computador. Em ambos os casos, a aproximação da máquina pode ser prejudicial para o indivíduo.

Características do Ambiente de Trabalho e Estudo

Professores e estudantes têm acesso, em algum período do dia, a um ambiente de trabalho e estudo com pouco ruído, boa iluminação e pouca circulação de pessoas? Em caso afirmativo, que período é esse? Em caso negativo, que decisões a IES tomará, levando em consideração esse aspecto? O gestor pode iniciar seu exame considerando dados da PNAD (IBGE, [s. d.]) que informam o número médio de moradores por domicílio. No Brasil, a média é de 2,9 pessoas, sendo a região Sul a que possui a menor média (2,7) e a região Norte a maior (3,3). Vale lembrar que, em termos percentuais, 20,9% dos domicílios da região Norte possuem cinco ou mais moradores. Esse percentual é de 13,9% no Nordeste, 11,8% no Centro-Oeste, 9,7% no Sudeste e 8,5% no Sul. Esses dados podem ser examinados a partir de estudos sobre salubridade, conforto e quantidade de cômodos por moradores do domicílio (ver GIVISIEZ; OLIVEIRA, 2013).

Ainda em relação a esse tópico, mais especificamente para os estudantes, é importante ser conhecido o a) tempo disponível para participar das aulas; o b) período do dia em que pode participar delas; e o c) tempo disponível para realizar as atividades fora das aulas. A realidade mudou. Considerando que, no Brasil, a crise do novo coronavírus poderá levar ao cenário de 12,6 milhões de desempregados (FGV; IBRE, 2020), pode-se supor que muitos estudantes (ou seus familiares) foram ou serão demitidos de seus empregos.

De acordo com o Indicador Antecedente de Emprego (IAEmp) cujo objetivo é antecipar as perspectivas de emprego no país, estando diretamente correlacionado com o nível de emprego –, em abril de 2019, a pontuação brasileira foi de 92,5, enquanto, em abril de 2020, caiu para 39,7 (FGV; IBRE, 2020). Esse dado já reflete o impacto, sobre a economia brasileira, da atual pandemia, afinal, em janeiro de 2020, o IAEmp era de 92,3; em fevereiro, caiu para 92; e, no mês de março, para 82,6. A nova queda demonstra, portanto, o tamanho do impacto pelo qual o Brasil está passando, sendo necessário que gestores universitários considerem essa realidade e a possibilidade do agravamento dela como parte de sua avaliação para tomada de decisões.

Tipos de Dificuldade que Professores e Estudantes estão Enfrentando

Que tipo de dificuldade professores e estudantes estão enfrentando em relação ao processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia? Conhecer os tipos de dificuldades das pessoas mais diretamente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem possibilita que o gestor identifique as demandas comuns e mais urgentes e hierarquize aquelas que devem ser resolvidas com prioridade. Uma dessas dificuldades envolve o enfrentamento de casos de adoecimento por Covid-19, seja dentro do próprio domicílio do indivíduo, seja de familiares, bem como o estresse gerado em função do distanciamento social e das

demandas para organização das atividades familiares e domésticas. Para lidar com esses fatores, muitas vezes, já existem orientações disponíveis na literatura (p. ex., WEIDE et al., 2020).

Expectativas que Cada Pessoa Envolvida no Processo de Ensino e Aprendizagem Possui em Relação a esse Processo

Os professores possuem expectativas em relação a seu trabalho e seu desempenho nesse contexto, assim como os estudantes. Todavia, essas expectativas condizem com as condições existentes em contexto de pandemia? Que mudanças ocorrerão no ensino nessa nova condição? Conhecer as expectativas dessas pessoas ajuda o gestor a avaliar, por exemplo, que orientações e esclarecimentos precisam ser dados à comunidade acadêmica, de modo que tais pessoas tenham clareza a respeito das exigências envolvidas nesse processo.

Já existem documentos de entidades que representam estudantes ou professores com indicações sobre suas principais expectativas. Um exemplo concreto é o *Plano Emergencial para Escolas, Instituições de Ensino e de Pesquisas durante o Período de Suspensão das Aulas por conta do Covid-19*, elaborado em conjunto por três associações: Associação Nacional de Pós-graduandos, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e União Nacional dos Estudantes (ANPG; UBES; UNE, 2020). Embora esse documento possa ser orientador, ainda assim, torna-se fundamental conhecer as expectativas das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da IES em exame, dado que essas são as expectativas específicas que necessitam de manejo para que, então, seja possível definir papéis e expectativas de professores e estudantes.

Condições Específicas Relativas aos Professores a Ser Administradas para Viabilizar Educação Superior durante a Pandemia

Um dos papéis do gestor de uma instituição de ensino é definir diretrizes para a atuação dos professores (BOTOMÉ, 2000). No contexto da pandemia, essas diretrizes precisam estar fundamentadas no conhecimento sobre as condições atuais que os professores têm de promover remotamente aprendizagens. Caso contrário, dificilmente isso se concretizará. De acordo com uma subárea da Psicologia conhecida como Programação de Condições de Ensino (PCE), para que o professor promova aprendizagens, é importante: a) propor objetivos de aprendizagem significativos para os estudantes e coerentes com as necessidades sociais; b) organizar esses objetivos em uma sequência que facilite a aprendizagem, de acordo com o repertório prévio dos estudantes; c) construir instrumentos para a avaliação da aprendizagem discente, de modo a ter recursos para avaliar o repertório prévio dos estudantes, assim como as aprendizagens desenvolvidas ao longo e ao fim do processo de ensino; d) planejar condições de ensino considerando recursos disponíveis, necessidades e características dos estudantes, o momento da pandemia e os objetivos de aprendizagem; e) avaliar o repertório de entrada dos estudantes, de modo a adequar o programa de ensino à realidade desse repertório, mas buscando alcançar os objetivos de aprendizagem propostos; f) implementar as condições de ensino planejadas; e g) avaliar os resultados do programa de ensino ao longo e ao fim dele (CORTEGOSO; COSER, 2011; KIENEN et al., 2013).

Quando parte da produção de conhecimento acerca das condições de trabalho remoto dos professores ocorre em relação a aspectos críticos das etapas da PCE, há aumento das chances de a) a instituição propor diretrizes pertinentes à realidade dos professores; b) esses profissionais tomarem decisões pedagógicas alinhadas às diretrizes da instituição; c) esses profissionais tomarem decisões de modo coerente entre si; e d) de forma viável e segura.

Objetivos de Aprendizagem Possíveis de Ser Ensinados em Cada Disciplina e a Distância

É função do professor viabilizar o desenvolvimento da capacidade de atuação de seus estudantes em relação às necessidades sociais com as quais eles se defrontarão. Tais objetivos de aprendizagem devem estar descritos nos planos de ensino (KUBO; BOTOMÉ, 2001). No entanto, nem todo objetivo de aprendizagem pode ser efetivamente desenvolvido a distância. Um exemplo disso é o desenvolvimento da aprendizagem “acolher o sofrimento de outra pessoa”, que pode estar presente em disciplinas na área da saúde. Para que, ao fim de um processo de ensino, o estudante se torne efetivamente mais capaz de atuar dessa maneira em seu contexto profissional, ele precisa ser introduzido, gradual e planejadamente (BOTOMÉ, 2012), a condições de ensino que demandem sua participação ativa, o que, muitas vezes, depende da interação social física com outras pessoas.

Portanto, torna-se pertinente que as instâncias administrativas das IES tenham clareza de que nem todos os objetivos de aprendizagem podem ser desenvolvidos nas disciplinas, de modo remoto e efetivo. Precisam também compreender que são os próprios professores os mais indicados para avaliar a viabilidade de ensinar os objetivos de aprendizagem previstos nas disciplinas em modalidade remota. A descoberta de que objetivos podem ser concretizados viabilizará, por exemplo, que as instituições repriorizem objetivos curriculares para o período emergencial, se necessário (p. ex., a oferta de algumas disciplinas, ou de partes delas, talvez se torne inviável enquanto durar o ensino remoto).

Objetivos que expressam aprendizagens viáveis de ser desenvolvidas a distância normalmente podem ser descritos por verbos como: definir, conceituar, caracterizar, diferenciar, identificar, relacionar, avaliar criticamente e pesquisar. Além de verbos, cada sentença que expresse um objetivo de aprendizagem deve conter complementos, de modo a tornar claro ao docente e aos estudantes as aprendizagens que visam desenvolver. Para que um objetivo de aprendizagem seja considerado viável na modalidade remota, deve possibilitar que o estudante entre em contato com situações análogas ou equivalentes àquelas com que precisará ser capaz de lidar depois de formado. Deve, também, ser viável que o estudante atue sobre essas situações e, por fim, que os produtos ou resultados da atividade ou do trabalho realizado pelo estudante possam ser compartilhados com o professor ou com seus pares.

Em síntese, embora não seja claro e preciso o limite para distinguir entre objetivos de aprendizagem viáveis e não viáveis na modalidade remota, o exame do quanto é possível que, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, o aluno se depare com situações semelhantes ou análogas àquelas com que defrontará, possa atuar sobre tais situações e ter atuação compartilhada e discutida com o professor, bem como avaliada por ele ou um de seus pares, pode ser um modo menos arbitrário para definir o que é possível ou não de ser realizado na modalidade remota.

Condições que os Professores Possuem para Planejar e Implementar as Condições de Ensino

Planejar condições de ensino para o contexto remoto impõe ao professor exigências que, no contexto presencial, não eram comuns, como: a) conhecimento de atividades possíveis de ser realizadas na plataforma de ensino ou por meio de material impresso (como construção de cartilhas, manuais, atividades programadas), de modo a viabilizar efetivamente o desenvolvimento de aprendizagens; b) capacidade de manejo da plataforma de ensino, o que envolve, inclusive, a construção de atividades de ensino nessa plataforma; c) tempo necessário para sequenciar o ensino, planejar e elaborar essas atividades; d) tempo para implementar o ensino; e e) acesso aos recursos específicos do ensino remoto e a ele pertinentes, como câmera e microfone.

Produzir conhecimento acerca de cada um desses aspectos possibilita ao gestor: a) avaliar a necessidade da contratação de tutores já experientes na disciplina para acompanhar os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem, orientando-os a distância (MILL, 2014); b) avaliar a necessidade de disponibilizar recursos de trabalho básicos a professores e estudantes a fim de viabilizar o ensino remoto; c) decidir quanto tempo é necessário e viável destinar aos professores para que planejem as condições de ensino, de modo que essas possibilitem efetivamente o desenvolvimento de comportamentos; e d) ofertar formação de acordo com as necessidades específicas do professor etc.

Condições que os Professores Possuem para Avaliar a Aprendizagem dos Estudantes

É possível existir ensino sem avaliação da aprendizagem? A resposta, segundo Kubo e Botomé (2001), é não. O motivo para isso seria simples: ensinar é o nome do processo de trabalho do professor que se caracteriza por obter como resultado o aprendizado por parte do estudante. Logo, sem avaliação apropriada sobre a ocorrência ou não da aprendizagem, não há como falarmos em ensino.

O gestor precisa ter clareza quanto a essa concepção, para que processos avaliativos não ocorram de forma improvisada ou ritualística; ou seja, para que uma avaliação qualquer seja feita apenas a fim de que se cumpra um ritual, sem que as informações obtidas pela avaliação sejam utilizadas pelo professor ou que a avaliação de fato mensure o aprendizado. Botomé e Rizzon (1997) destacam um conceito de avaliação que não se restringe à noção de medir. A avaliação possui uma função similar ao monitoramento das respostas vitais de um paciente em situação de cirurgia. O médico acompanha tais respostas para garantir que seu procedimento está sendo efetivo e que o paciente está respondendo bem à cirurgia. Não se trata de mero ritual ou cumprimento de normas impostas pelo hospital.

O professor, de modo análogo, deve avaliar como forma de acompanhar em que medida os estudantes estão atingindo os objetivos de aprendizagem. Quando a avaliação aponta que o aprendizado não ocorreu, é preciso rever procedimentos de ensino, não apenas repetir o que já foi feito. Quando, por outro lado, a avaliação aponta que o aprendizado ocorreu, o professor sabe que pode partir, por exemplo, para aprendizagens mais complexas dentro do sequenciamento proposto em sua disciplina.

Na condição de pandemia, gestores precisam examinar que objetivos de aprendizagem estão sendo propostos pelos professores e em que medida é possível avaliá-los, por exemplo, por meio de tecnologias digitais ou de outros recursos que estejam disponíveis. É perigoso reduzir a avaliação a apenas um procedimento burocrático realizado ao fim das disciplinas, quando (e se) a universidade puder retomar as atividades presenciais. Uma estratégia nesse sentido é a criação de atividades que precisem ser realizadas pelo estudante em relação a textos, imagens e vídeos enviados pelo professor – atividades que precisem ser devolvidas ao professor e examinadas por ele. Atividades ou recursos que minimizem as oportunidades de plágio, cópia e transcrição são de fundamental importância. O volume de atividades avaliativas não pode ser excessivo, pois, sob essa hipótese, os professores poderão não ter condições para realizar um trabalho de qualidade e, ao fim do exame, fornecer *feedbacks* sobre a aprendizagem de cada estudante, além de criar condições de ensino adicionais que se façam necessárias.

Orientado em função das descobertas obtidas em uma pesquisa institucional, o gestor terá mais condições de propor, por exemplo, como ocorrerá o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e o processo de resolução de dúvidas. Isso o ajudará a responder a perguntas como: “Haverá um período específico institucionalizado em que o professor deverá estar disponível para sanar dúvidas dos estudantes?”; “Haverá um período de avaliações?”; “Que diretrizes precisam ser fornecidas aos professores sobre os modos de avaliação?”; “Como será organizado o período letivo?”.

Considerações Finais e Proposição de um Instrumento de Medida como Meio para Caracterizar as Condições de Professores e Estudantes em Tempos de Pandemia

Tomar decisões em tempos de pandemia requer do gestor educacional clareza das variáveis sobre as quais é necessário produzir conhecimento, de modo que cada uma de suas decisões seja fundamentada em dados confiáveis e pertinentes. Produzir conhecimento acerca de aspectos arbitrários relacionados ao processo de ensino-aprendizagem parece não ser um caminho promissor. É importante, como ponto de partida, que o gestor tenha clareza acerca dos aspectos críticos sobre os quais deve tomar decisões, para, então, produzir conhecimento sobre aspectos que o auxiliem nesse processo decisório. Com base nessa premissa, foram destacadas algumas variáveis sobre as quais parece ser relevante produzir conhecimento concernente às condições atuais de professores e estudantes, de modo que esse conhecimento oriente o gestor a tomar decisões sobre aspectos do processo educacional, indicados, por exemplo, pela OCDE (2020).

Como já apresentado, algumas dessas variáveis são: proporção entre quantidade de computadores disponíveis e quantidade de pessoas que necessitam utilizá-los para trabalho ou estudo; repertório de professores e estudantes para manejo da plataforma de ensino; características do ambiente de trabalho e estudo; tempo disponível do estudante para participar das aulas; expectativas que cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem possui em relação a esse processo; objetivos de aprendizagem possíveis de serem ensinados em cada disciplina e a distância; condições dos professores para planejar e implementar as condições do ensino; e condições dos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Certamente, muitas outras variáveis são relevantes. Para descobri-las, é importante que o gestor educacional envolva diversos agentes da instituição, como especialistas, representantes de áreas acadêmicas e de infraestrutura, além da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição.

Identificadas as variáveis que são importantes conhecer a fim de fundamentar decisões educacionais, a próxima etapa do processo de caracterização das condições atuais de professores e estudantes é transformar tais variáveis em itens de coleta de dados. Nesse caso, é necessário que: a) sejam elaborados itens que efetivamente mensurem a variável identificada; b) os itens sejam escritos de maneira clara para o público; e c) sejam apresentados em uma ordem que respeite algum critério relevante (REPPOLD et al., 2014).

No material suplementar deste artigo (GUSSO et al., 2020), apresentamos uma proposição de instrumento que pode ser utilizado por gestores de instituições de Ensino Superior. O instrumento é composto por itens relativos às variáveis destacadas neste artigo e outras variáveis identificadas na literatura (p. ex., UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2020). Embora o instrumento proposto tenha sido elaborado levando em consideração o contexto da pandemia de Covid-19, possibilita conhecer aspectos que também podem auxiliar na orientação sobre como proceder diante de novas pandemias ou outras situações excepcionais que afetem o ensino presencial em um futuro não previsível.

É provável que nem todos os itens no instrumento proposto sejam pertinentes em diferentes realidades ou momentos vivenciados nas IES. Ressalta-se, dessa maneira, que o instrumento proposto deve ser adaptado às necessidades e, sobretudo, à realidade da IES em questão. É possível reduzir sua extensão para focar apenas naquilo que for pertinente em cada contexto. O desejável é que tal instrumento fique disponível *on-line* em uma plataforma acessível a professores e estudantes para que consigam respondê-lo sem dificuldades e restrições de acesso, pelo que deve ficar armazenado em servidores de grandes empresas ou com capacidade adequada para receber um fluxo elevado de requisições. É importante solicitar algum documento que identifique quem o responde. Contudo, não convém limitar a participação na pesquisa à validação de dados do usuário, pois isso pode impedir que um colega responda à pesquisa por outro. É importante que

seja solicitado, no próprio instrumento, não como requisito de acesso, e-mail, nome completo e número de matrícula, para identificar o respondente. Isso é importante porque, se um estudante ou professor não tiver acesso à Internet, não ficará impedido de participar, uma vez que poderá pedir a ajuda de um colega com acesso para responder à pesquisa em seu lugar. Para professores e estudantes que não possuem acesso à Internet, esse instrumento poderá ser aplicado via contato telefônico ou correio.

A pandemia de novo coronavírus está impondo mudanças substanciais no modo de viabilizar acesso ao Ensino Superior. Novas soluções têm sido requeridas e não será oportuno interromper as atividades de ensino durante anos no país. Quanto maior a clareza acerca dos aspectos que devem orientar as decisões a ser tomadas nas IES, maiores as chances de seguirmos caminhos orientados, pela lucidez do conhecimento já produzido e pela adequada caracterização das condições existentes nas instituições, para estudantes e professores.

Contribuição dos Autores

Administração do projeto: Gusso, H. L.; Concepção e Projeto: Gusso, H. L.; Luca, G. G.; Henklain, M. H. O.; Kienen, N.; Problematização, Conceitualização e Revisão de Literatura: Archer, A. B.; Luiz, F. B.; Sahão, F. T.; Panosso, M. G.; Beltramello, O.; Gonçalves, V. M.; Escrita – Primeira Redação: Gusso, H. L.; Archer, A. B.; Luiz, F. B.; Sahão, F. T.; Luca, G. G.; Henklain, M. H. O.; Panosso, M. G.; Kienen, N.; Beltramello, O.; Gonçalves, V. M.; Escrita – Revisão e Edição do Texto: Gusso, H. L.; Archer, A. B.; Luiz, F. B.; Luca, G. G.; Kienen, N.; Revisão Crítica do Conteúdo Intelectual: Gusso, H. L.; Luca, G. G.; Henklain, M. H. O.; Kienen, N.; Aprovação da Versão Final a ser Publicada: Gusso, H. L.; Archer, A. B.; Luiz, F. B.; Sahão, F. T.; Luca, G. G.; Henklain, M. H. O.; Panosso, M. G.; Kienen, N.; Beltramello, O.; Gonçalves, V. M.

Referências

ABMES [ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR]. COVID-19 vs. Educação Superior: O que pensam os alunos e como sua IES deve se preparar? **Relatório de pesquisa – onda 2**. EducaInsights, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/pesquisaabmeseduca05052020.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

ANDIFES [ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR]; FONAPRACE [FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS]. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

ANPG [ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS]; UBES [UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS]; UNE [UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES]. **Plano emergencial para escolas, instituições de ensino e de pesquisas durante o período de suspensão das aulas por conta do COVID-19**. São Paulo: ANPG/UBES/UNE, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://une.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PLANO-EMERGENCIAL-PARA-EDUCA%C3%87%C3%83O-UNE-UBES-ANPG.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

BELLINI, C. G. P.; ISONI-FILHO, M. M.; MOURA-JÚNIOR, P. J.; PEREIRA, R. C. F. Self-efficacy and anxiety of digital natives in face of compulsory computer-mediated tasks: A study about digital capabilities and limitations. **Computers in Human Behavior**, Amsterdam, v. 59, p. 49-57, jun. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.015>

BOTOMÉ, S. P. **Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo!** Erechim: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 1994.

BOTOMÉ, S. P. **Diretrizes para o ensino de graduação:** O projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2000.

BOTOMÉ, S. P. **Condições de ensino para desenvolver as aprendizagens relativas a um comportamento-objetivo.** Texto elaborado para uso no Módulo de Produção de Aprendizagem da linha de pesquisa “Análise do Comportamento em Organizações, Trabalho e Aprendizagem”. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Mimeografado.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 81-110, jun. 2002. <https://doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196>

BOTOMÉ, S. P.; RIZZON, L. A. Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: Práticas usuais e possibilidades de renovação. **Chronos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 7-34, jan.–jun. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, sessão 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselhos Estaduais de Educação. Parecer CNE/CEB n. 19/2009, de 2 de setembro de 2009. Consulta sobre a reorganização dos calendários escolares. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019_09.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, ed. 239, seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020e. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento das instituições de ensino. **Portal do Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 02 maio 2020.

CARVALHO, G. S.; SILVA, S. Z.; KIENEN, N.; MELO, C. M. Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. **Perspectivas**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 93-105, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482014000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2020.

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

DE LUCA, G. G. **Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DE LUCA, G. G.; BOTOMÉ, S. S.; BOTOMÉ, S. P. Comportamento constituinte do objetivo da universidade: Formulações de objetivos de uma instituição de ensino superior em depoimentos de chefes de departamento e coordenadores de cursos de graduação. **Acta Comportamental**, Guadalajara, v. 21, n. 4, p. 459-480, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-81452013000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2020.

DELORS, J. et al. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília/São Paulo: Unesco/MEC/Cortez Editora, 1996.

ENUMO, S. R. F.; WEIDE, J. N.; VICENTINI, E. C. C.; ARAUJO, M. F.; MACHADO, W. L. Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: Proposição de uma cartilha. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 37, p. 1-10, 18 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200065>

FGV [FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS]; IBRE [INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA] **Indicadores de mercado de trabalho**: IAEmp e ICD. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, abr. 2020. Disponível em: https://portalibre.fgv.br/sites/default/files/2020-05/indicadores-de-mercado-de-trabalho-fgv_press-release_abr20.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, abr. 2020. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742020000200009>

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2012.

GIVISIEZ, G. H. N.; OLIVEIRA, E. L. Privacidade intradomiciliar: Um estudo sobre as necessidades de ampliações em residências. **Revista Brasileira de estudos de População**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 199-223, jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982013000100010>

GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK. **What schools can do to protect education from attack and military use.** New York: GCPEA, June, 2016. Disponível em: http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/what_schools.pdf Acesso em: 12 abr. 2020.

GOVERNMENT OF UNITED KINGDOM. **Education and childcare: Part of coronavirus.** United Kingdom: Government of United Kingdom, 2020. Disponível em: <https://www.gov.uk/coronavirus/education-and-childcare>. Acesso em: 21 maio 2020.

GUSSO, H. L. **Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior.** 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; DE LUCA, G. G.; HENKLAIN, M.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. **Proposição de instrumento para caracterizar as condições dos professores e dos estudantes envolvidos no ensino remoto em tempos de pandemia,** OFS Storage, ago. 2020. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/BFE39>

HATTIE, J. **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.** London: Routledge, 2009.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem.** Artmed: Porto Alegre, 2017.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 abr. 2020.

HUANG, R. H.; LIU, D. J.; TLITI, A.; YANG, J. F.; WANG, H. H. et al. **Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak.** Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/339939064>. Acesso em: 15 maio 2020.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA] **Sidra: Sistema IBGE de recuperação automática.** Rio de Janeiro: IBGE, [s. d.]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA] Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA] Uso de Internet, televisão e celular no Brasil. **IBGE Educa – Jovens**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 02 maio 2020.

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA]; DEED [Diretoria de Estatísticas Educacionais]. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep/Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA]; DEED [DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS]. **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Brasília: Inep/Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2019/centso_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

KAPLAN, A. M.; HEANLEIN, M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster. **Business Horizons**, Indiana, v. 59, n. 4, p. 441-450, July–Aug. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. **Acta Comportamental**, Guadalajara, v. 21, n. 4, p. 481-494, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2020.

KISSLER, S. M.; TEDIJANTO, C.; GOLDSTEIN, E.; GRAD, Y. H.; LIPSITCH, M. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. **Science**, v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. Acesso em: 24 maio 2020. <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 123-132, 2001. <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: A prática docente no ensino superior. São Paulo: Overcamp, 2010.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no Ensino Superior: Revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>

MEANS, B.; TOYAMA, Y.; MURPHY, R.; BAKIA, M.; JONES, K. **Evaluation of evidence-based practices in online learning**: A meta-analysis and review of online learning studies. Washington: U.S. Department of Education, 2009. Disponível em: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

MENEZES, C.; LOPES, D.; ZIEDE, M.; ARAGÓN, R. Educação a distância no contexto universitário. **Coronavírus**. Porto Alegre: UFRGS, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-educacao-a-distancia-no-contexto-universitario/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (orgs.). **Polidocência na educação a distância: Múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

MINISTRO PER L'INNOVAZIONE TECNOLOGICA E LA DIGITALIZZAZIONE. **Solidarietà digitale**. [s. l.]: Agenzia per l'Italia Digitale, 2020. Disponível em: <https://solidarietadigitale.agid.gov.it/#/come-aderire>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MOTIEJŪNAITĖ-SCHULMEISTER, A.; CROSIER, D. How is Covid-19 affecting schools in Europe? **Eurydice**, European Commission, 02 abr. 2020. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/how-covid-19-affecting-schools-europe_en. Acesso em: 21 abr. 2020.

OCDE [ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES]. **A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020**, [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

OLIVEIRA, J. Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho. **El País**, Madrid, Pandemia de Coronavírus, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>. Acesso em: 23 maio 2020.

PHELIPE, A.; MEDEIROS, I. Covid-19 muda a rotina do mercado de trabalho com o *home office*. **Correio Brasiliense**, Economia, Brasília, 21 mar. 2020. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/economia/2020/03/21/internas_economia,835717/covid-19-muda-a-rotina-do-mercado-de-trabalho-com-o-home-office.shtml. Acesso em: 22 abr. 2020.

REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil**: Fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais. São Paulo: Manole, 1999.

REPPOLD, C. T.; GURGEL, L. G.; HUTZ, C. S. O processo de construção de escalas psicométricas. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 307-310, ago. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000200018&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 maio 2020.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, R. H.; CAVALCANTE, S. M.; ANDRIOLA, W. B.; SERRA, A. B. Gestão de aprendizagem no ensino a distância em instituição de Ensino Superior brasileira sob a ótica dos fatores críticos de sucesso. **Revista Paidéi@** – Revista Científica de Educação a Distância, Santos, v. 11, n. 19, jan. 2019. <https://doi.org/10.29327/3860.11.19-3>

SUN, A. Q.; CHEN, X. Online education and its effective practice: A research review. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 15, p. 157-190, 2016. <https://doi.org/10.28945/3502>

TENENTE, L. Sem Internet, merenda e lugar para estudar: Veja obstáculos do ensino a distância na rede pública durante a pandemia de COVID-19. **G1**, Educação, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 15 maio 2020.

THE WORLD BANK. **How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic.** Washington: The World Bank, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>. Acesso em: 21 maio 2020.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] **COVID-19 Educational disruption and response.** Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 22 maio 2020.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. **UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 2.1, 2020b.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>. Acesso em: 24 maio 2020.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. Nurturing the social and emotional wellbeing of children and young people during crises. **UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 1,2, 2020c.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>. Acesso em: 24 maio 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-reitoria de Graduação. **Relatório:** Mapeamento para subsidiar a decisão coletiva da Câmara de Graduação, sobre a manutenção da suspensão ou retomada do calendário, com continuidade das atividades no formato não presencial. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2020.

WEIDE, J. N.; VICENTINI, E. C. C.; ARAUJO, M. F.; MACHADO, W. L.; ENUMO, S. R. F. **Cartilha para enfrentamento do estresse em tempos de pandemia.** Trabalho gráfico Gustavo Farinero Costa. Porto Alegre/Campinas: PUCRS/ PUC-Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/cartilha-enfrentamento-do-estresse.pdf.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

WHO [WORLD HEALTH ORGANIZATION]. **Global research on Coronavirus disease (COVID-19).** Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>. Acesso em: 20 maio 2020.

ZHU, X.; LIU, J. Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, [s. l.], Apr. 2020. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

Sobre os Autores

HÉLDER LIMA GUSO é professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em psicologia pela UFSC. Membro do grupo de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos” e coordenador da plataforma OPERANDA de educação científica da UFSC.

ALINE BATTISTI ARCHER é pesquisadora associada do Núcleo de Análise do Comportamento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Psicologia pela UFSC. Tem atuado com pesquisa e intervenção nas áreas de gestão de desempenho profissional, formação profissional e descrição de processos. Membro do grupo de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”.

FERNANDA BORDIGNON LUIZ é doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de doutorado do CNPq. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do grupo de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”.

FERNANDA TORRES SAHÃO é doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Membro do grupo de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”.

GABRIEL GOMES DE LUCA é professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro dos grupos de pesquisa “Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical (UFPR)” e “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”.

MARCELO HENRIQUE OLIVEIRA HENKLAIN é colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e colaborador externo do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE). Psicólogo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do grupo de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”.

MARIANA GOMIDE PANOSSO é pesquisadora associada aos grupos de pesquisa “Impacto da Violência sobre o Desenvolvimento Humano: Prevenção e Intervenção”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSCar.

NÁDIA KIENEN é professora do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Psicóloga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutora pela University of Alabama at Birmingham (EUA). Líder do grupo de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”.

OTÁVIO BELTRAMELO é pesquisador associado do grupo de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”. Mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

VALQUIRIA MARIA GONÇALVES é professora colaboradora do Departamento de Educação e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da UEL. Membro do grupo de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos”.

Recebido: 02 jun. 2020

Aceito: 27 jul. 2020

ERRATA

Na página 11, onde se lia:

No Brasil, há 8,45 milhões de estudantes de graduação, sendo 75,4% matriculados em universidades privadas. Dos estudantes das universidades federais, 53,5% são de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo; 54,6% são do sexo feminino; 51,2% são pretos, pardos ou quilombolas; e 0,9% são indígenas. Quanto às condições materiais desses estudantes, temos que 74,9% das residências têm algum tipo de acesso à Internet, sendo 98,7% do acesso feito por meio do celular. Residências que possuem microcomputador correspondem a 43,4% (IBGE, 2020b). Uma vez que o Ensino Remoto Emergencial implica uso de tecnologia, é relevante que cada instituição defina que variáveis relacionadas aos estudantes precisam ser conhecidas para que suas condições sejam caracterizadas. Sem isso, é alto o risco de exclusão de boa parte deles. Embora os dados oficiais do Inep possam indicar caracterização inicial do perfil dos estudantes, cada instituição de Ensino Superior precisará caracterizar as especificidades de seu público em particular.

Leia-se:

No Brasil, há 8,45 milhões de estudantes de graduação, sendo 75,4% matriculados em universidades privadas (INEP; DEED, 2019). Dos estudantes das universidades federais, 53,5% são de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo; 54,6% são do sexo feminino; 51,2% são pretos, pardos ou quilombolas; e 0,9% são indígenas (ANDIFES; FONAPRACE, 2019). Quanto às condições materiais desses estudantes, temos que 74,9% das residências têm algum tipo de acesso à Internet, sendo 98,7% do acesso feito por meio do celular. Residências que possuem microcomputador correspondem a 43,4% (IBGE, 2020b). Uma vez que o Ensino Remoto Emergencial implica uso de tecnologia, é relevante que cada instituição defina que variáveis relacionadas aos estudantes precisam ser conhecidas para que suas condições sejam caracterizadas. Sem isso, é alto o risco de exclusão de boa parte deles. Embora os dados oficiais do Inep possam indicar caracterização inicial do perfil dos estudantes, cada instituição de Ensino Superior precisará caracterizar as especificidades de seu público em particular.

Com adição de duas referências:

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA]; DEED [DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS]. **Censo da Educação Superior 2017**: notas estatísticas. Brasília: Inep/Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

ANDIFES [ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR]; FONAPRACE [FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS]. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

Educ. Soc., Campinas, v. 42, e000001, 2021

<https://doi.org/10.1590/ES.238957.Errata>