

## DISCÊNCIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CULTURA DIGITAL: estratégias de aprendizagem na Educação Superior

Emanuel do Rosário Santos Nonato<sup>1</sup>  
Mary Valda Souza Sales<sup>2</sup>

### Resumo

A experiência da discência no Ensino Remoto Emergencial é um objeto de estudo apto a desvelar o modo como a Cultura Digital se constituiu em contexto de transformação do modo de estudar e aprender na contemporaneidade. Neste estudo de caso descritivo com 39 alunos do curso de Pedagogia do Departamento de Educação I, da Universidade do Estado da Bahia, dos semestres de 2021.1 e 2021.2, utilizando um questionário misto online, buscou-se entender como os estudantes se adequaram e o que aproveitaram das vivências formativas desenvolvidas durante o período do Ensino Remoto Emergencial na Educação Superior. Revelou-se que o Ensino Remoto Emergencial permitiu experiências de mediação tecnológica que foram apropriadas pelos estudantes no retorno ao presencial, enriquecendo o acervo de estratégias formativas desses discentes a partir do conhecimento das possibilidades das tecnologias e remodelando seu modo de estudar e aprender na Cultura Digital. As possibilidades de aprendizagens se consolidaram com o reconhecimento dos mesmos do que podem aproveitar e o que precisam conhecer melhor, bem como aquilo que não querem mais experimentar no mesmo modelo.

**Palavras-chave:** Discência; ensino remoto emergencial; cultura digital; educação superior.

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus I. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Doutor em Difusão do Conhecimento (UFBA), Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), licenciado em Letras/Inglês (UCSal), vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, EaD e Currículo (ForTEC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-1730>. E-mail: enonato@uneb.br.

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus I. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Pós-Doutora em Educação e Tecnologias (Universidade de Coimbra), Doutora em Educação (UFBA), Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Licenciada em Pedagogia (UCSal), líder do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, EaD e Currículo (ForTEC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1315-1054>. E-mail: marysales@uneb.br.

## **STUDENTS' LEARNING PROCESS, EMERGENCY REMOTE TEACHING AND DIGITAL CULTURE: learning strategies in higher education**

### **Abstract**

The student's learning experience during Emergency Remote Teaching is an object able to manifest how Digital Culture became the transforming context of the way one studies and learns in the contemporary world. This descriptive case study of 39 nine Pedagogy undergraduate students of the from the Department of Education I, State University of Bahia, enrolled in the 2021.1 and 2021.2 semesters, has the objective of understanding how undergraduate students have adapted to Remote Teaching and how it has impacted their formative experience. We have used an online mixed questionnaire. It revealed that Emergency Remote Teaching experience allowed students to have technological mediation experiences which they have appropriated in the returning process to face-to-face teaching, thus enriching the formative strategy background with the technological possibilities and reshaping the way they study and learn in Digital Culture. Such formative possibilities consolidated themselves through the recognition of what they could continue using, what they needed to know better and what they would not experiment again.

**Keywords:** Learning; emergency remote teaching, digital culture, higher education.

## **PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE, ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y CULTURA DIGITAL: estrategias de aprendizaje en la Educación Superior**

### **Resumen**

La experiencia de aprendizaje en la Enseñanza Remota de Emergencia es un objeto de estudio capaz de revelar la forma en que la Cultura Digital se constituyó en un contexto de transformación de la forma de estudiar y aprender en la contemporaneidad. En este estudio de caso descriptivo con 39 estudiantes de Pedagogía de la del Departamento de Educación I, Universidad del Estado de Bahía, de los semestres 2021.1 y 2021.2, mediante un cuestionario mixto en línea, se buscó comprender cómo se adaptaron y qué aprovecharon los estudiantes de las experiencias formativas desarrolladas durante el período de Enseñanza Remota de Emergencia en Educación Superior. Se reveló que la Enseñanza Remota de Emergencia permitió experiencias de mediación tecnológica que fueron apropiadas por los estudiantes en el retorno a la

presencialidade, enriqueciendo el conjunto de estrategias formativas de estos estudiantes a partir del conocimiento de las posibilidades de las tecnologías y remodelando su forma de estudiar. y el aprendizaje en la Cultura Digital. Las experiencias formativas se han consolidado como patrimonio de los estudiantes a través del reconocimiento de lo que se puede apropiar en la educación presencial y lo que necesita ser mejor conocido o incluso lo que ya no quieren vivir en el mismo modelo.

**Palabras clave:** Aprendizaje; enseñanza remota de emergencia; cultura digital; educación universitaria.

## INTRODUÇÃO

A experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) constituiu um ponto de inflexão para as pesquisas do campo conceitual da Educação e Tecnologias cujas implicações ainda não estão plenamente mapeadas. Intrinsecamente heterogêneo, o ERE comporta uma plêiade de alternativas pedagógicas díspares entre si, vinculadas não a um aparato teórico consistente e claramente delineado, mas às mais diversas realidades e contextos nos quais o ERE se manifestou: níveis e modalidades de Educação diferentes; tipologias institucionais diversas; contextos socioculturais díspares; níveis diferentes de inclusão e letramento digital, distintas de formas de acessibilidade tecnológica para citar apenas cinco dos principais elementos contextuais que conformam a ambiência na qual se processou o ERE. O ERE produzido no contexto da Educação Superior precisa ser compreendido a partir dessas perspectivas e do contexto próprio de cada instituição.

O ERE na Educação Superior foi caracterizado pela transição do ensino presencial para o uso intensivo de ambientes virtuais<sup>3</sup>. Somente a partir dos condicionantes da Cultura Digital se pode compreender as estratégias pedagógicas de ensino e de aprendizagem mobilizadas pelos sujeitos implicados no ERE: a naturalidade com a qual os sujeitos da Cultura Digital produzem sua existência no entrelugar entre a rede e o mundo físico, em uma vivência *online*

---

<sup>3</sup> Não obstante tenham sido usados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) propriamente ditos, nem todas as experiências foram centradas em AVA. Redes Sociais Digitais, aplicativos de comunicação e ferramentas de webconferência foram largamente utilizadas como ambientes de aprendizagem ao longo do ERE.

e *offline*, constituiu o ponto nevrálgico da virada dos processos educacionais presenciais para o ERE no formato digital. Ressalta-se que tal experiência também revelou o potencial do uso de estratégias do *online* como mecanismos de experiência pedagógica em ambiência física, por assim dizer, isto é, nas proposições *offline* de estudo e produção assíncrona.

Este estudo, situado no âmbito do Projeto de Pesquisa “TecPed-Covid” objetiva investigar que estratégias pedagógicas de construção do conhecimento foram apropriadas pelos graduandos em Pedagogia a partir de sua experiência discente no ERE a partir do problema de pesquisa: **como os estudantes se adequaram e o que aproveitaram das vivências formativas desenvolvidas durante o período do ensino remoto emergencial no ensino superior?**

Assim, desenvolvemos um estudo de caso descritivo, utilizando como dispositivo um questionário misto *online*. O campo da pesquisa foi o Departamento de Educação I(DEDCl) e o lócus do curso de Pedagogia. Os colaboradores da pesquisa foram 39 estudantes que vivenciaram essa experiência nos primeiro e segundo semestres de 2021, regularmente matriculados nos 3° e 4° semestres do curso.

A partir de uma perspectiva que alinha os processos de produção de estratégias discentes de construção do conhecimento aos pressupostos e contexto da Cultura Digital, este artigo traz à discussão o discente de nível superior que emerge do processo pedagógico do ERE e como esse sujeito discente, marcado por essa experiência pedagógica *sui generis*, projeta-se para a retomada dos processos pedagógicos presenciais no que podemos chamar de pós-pandemia, ou mais precisamente pós-ERE, dada a complexidade e indefinição dos desdobramentos epidemiológicos relativos à Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 (SARS-CoV-2)<sup>4</sup>, patógeno causador da Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> No original: “*Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*”.

<sup>5</sup> No original: “*Coronavirus Disease 2019*”.

## APRENDIZAGEM DISCENTE NA CULTURA DIGITAL

Tempo e espaço são categorias que alinham as premissas a partir das quais podemos pensar as nossas condições objetivas de produção da existência. A cultura, como “a parte do ambiente que é feita pelo homem” (SANTAELLA, 2003, p. 31), alinha-se à dimensão espaço-tempo para constituir as trilhas a partir das quais as realidades são tecidas. A vida escolar, no caso em tela as estratégias de construção do conhecimento engendradas pelos alunos no contexto do Ensino Remoto Emergencial, não pode ser concebida ao arrepio do espaço-tempo e da cultura em que se dá e está constituída.

Para além do hibridismo que Canclini (1990) já denunciava como elemento constitutivo da experiência complexa da Modernidade na América Latina, a Cultura Digital apresenta uma liquefação da dinâmica de tempo-espaço a partir das novas e outras formas de estar e operar em uma constante interseção entre o digital e o não digital que constitui uma existência que não se pode dizer *online* ou *offline*, mas em constante e quase imperceptível interconexão dessas duas dimensões. Em lugar do mundo pesado do fordismo como o designa Bauman (2001), a Cultura Digital opera “num mundo em que coisas deliberadamente instáveis são a matéria prima das identidades, que são necessariamente instáveis” (BAUMAN, 2001, p. 101).

É verdade que as questões de fundo das tensões do projeto moderno na constituição da Contemporaneidade no Sul não podem ser desprezadas na construção de um conceito de Cultura Digital que, sirva como arcabouço conceitual para a compreensão do modo como se produz conhecimento neste tempo-espaço histórico e, por conseguinte, para a produção de um aparato educacional capaz de otimizar esse processo e direcionar suas energias para a construção de uma educação emancipadora. É nesse sentido que Canclini (1990) nos recorda que “as culturas híbridas geradas ou promovidas pelas novas tecnologias da comunicação, pelo reordenamento do público e privado no

espaço urbano e pela desterritorialização dos processos simbólicos”<sup>6</sup> (CANCLINI, 1990, p. 24) não são dissociáveis, antes estão contidas no caldo de tensionamentos culturais que compõem a contemporaneidade em cada contexto, pois “não há estratégia universal, não há Cultura Digital padrão”<sup>7</sup> (HEMERLING et al., 2018, p. 3), mas ela se manifesta do modo como os arranjos locais a constituem, como a sociedade se constitui.

Na vida escolar, esses elementos se inserem não pela porta da institucionalidade instituinte, mas pelas práticas autônomas e disruptivas dos sujeitos, em uma dinâmica instituída. Neste ponto há uma distinção fundamental a ser feita: se é verdade que a assimilação das tecnologias digitais às práticas docentes permanece uma urgência, mesmo nos contextos em que as tecnologias têm apenas papel instrumental e constituem uma ‘modernização conservadora’<sup>8</sup> da práxis pedagógica que não altera substancial o *ethos* dessas práticas, é verdade também que um processo concreto de inculturação digital na Educação supõe necessariamente uma revisão das práticas pedagógicas, do exercício próprio da docência e das metodologias à luz da Cultura Digital, isto é, uma apropriação pela Educação dos modos próprios de produção do conhecimento na Cultura Digital, notadamente: flexibilidade, descentralidade, ubiquidade, rapidez, inventividade, hipertextualidade, multimodalidade, criatividade, autoria e colaboração.

Neste ponto, é fundamental alertar para a necessidade de a Educação investir em um profundo e sistêmico processo de inculturação digital com vistas a que, mediante as práticas educativas, a docência contemporânea possa

---

<sup>6</sup> No original: “[...] *las culturas híbridas generadas o promovidas por las nuevas tecnologías comunicacionales, por el reordenamiento de lo público y lo privado en el espacio urbano y por la desterritorialización de los procesos simbólicos*”.

<sup>7</sup> No original: “[...] *there is no universal strategy, there is no standard digital culture*”.

<sup>8</sup> Segundo Pires (2009), ‘Modernização conservadora’ designa originalmente o movimento de transformações sociais, políticas e econômicas no Japão e na Alemanha em sua transformação de sociedades pré-modernas para economias industriais. Esse processo implicou um pacto das elites que resultou em modelos totalitários, em oposição ao que se deu na França, Inglaterra e Estados Unidos: foram revoluções burguesas parciais que não alteraram as estruturas do *Ancien Régime*. Pensar em “modernização conservadora” das tecnologias na Educação implica, metaforicamente, compreender o uso de tecnologias digitais que produz uma atualização digital de práticas pedagógicas analógicas sem, com isso, instituir um modo de ensino-aprendizagem culturalmente inculturado.

estreitar as distâncias entre os homens que as assimetrias do Capital, manejando os instrumentos das tecnologias, têm aumentado exponencialmente. Nesse processo de inculturação digital na Escola, estão em jogo os sentidos que a Escola pode produzir com e na Cultura digital, pois “a matéria da Cultura é, justamente, a questão dos sentidos” (CANCLINI, 2009, p. 264).

Falando das tecnologias de transporte, Bauman (2001) alerta para a ruptura que a passagem do *wetware* para o *hardware* como variável determinante das condições de produção da existência representam para a humanidade: “o *wetware* tornava os homens semelhantes; o *hardware* os tornava diferentes” (BAUMAN, 2001, p. 130).

Aplicadas às tecnologias digitais que mediam processos bem mais complexos, amplos e determinantes que aqueles exemplificados por Bauman, a urgência pela assunção da Cultura Digital nos processos educativos transparece dramaticamente urgente. Há uma profunda dimensão ética no redimensionamento da função da Educação como moderadora da democratização do potencial cultural digital para a produção de justiça social.

Não obstante as estruturas prescritivas onipresentes dos sistemas sociais validadores daquilo que pode ser aprendido e dos modos de aprender, a aprendizagem é sempre um processo aberto à inventividade de cada sujeito, pois é sempre e essencialmente um processo da subjetividade. Do sujeito cartesiano do *cogito* ao sujeito fragmentado da contemporaneidade, aprender continua a implicar uma mobilização da subjetividade como força motriz: todo conhecimento é produzido em si, como exercício do sujeito que aprende a partir de suas próprias condições objetivas de produção de sentidos, e para si, como movimento que atribui sentido primeira e essencialmente para o seu próprio sistema simbólico. Toda objetivação do conhecimento é sempre um movimento segundo que supõe uma subjetivação primeira que é responsável pela produção do sentido que agora se objetiva nas interações sociais, na cultura.

Isso por outro lado, não nega a natureza social dos sentidos construídos. Ao contrário, significa que as interações sociais sucessivas que produzem os sentidos socialmente validados são sempre mediadas por produções subjetivas de sentido que apropriam esses sistemas sociais em um movimento da subjetividade que os ressignificam, dando dinamicidade e progressividade aos sentidos socialmente construídos. Na Cultura Digital, tanto os espaços exteriores da objetivação quanto os espaços interiores da subjetividade estão marcados pela dinâmica do digital.

Aprender na Cultura Digital mobiliza:

1. flexibilidade, porque as tecnologias digitais conectadas em rede permitem o rompimento de padrões fixos tanto pela apropriação de modos diversos e, algumas vezes, divergentes de aprender, quanto pela relativização de parâmetros de validação do conhecimento que desenrijecem a produção de conhecimento;
2. descentralidade, porque não se trata mais de um movimento que supõe a adesão a um centro provedor de informação validada ou referência obrigatória a um centro validador do conhecimento autonomamente produzido: ao contrário, os centros de referência para a validação do conhecimento produzido são multiplicados exponencialmente, mimetizando a própria descentralidade das redes telemáticas;
3. ubiquidade, porque o conhecimento legitimado não está mais restrito a determinados espaços autorizados para a produção conhecimentos determinados;
4. rapidez, porque o ritmo da produção e do consumo de informação reflete um mundo hiperconectado, não obstante os graves prejuízos que se traduzem em certa efemeridade do conhecimento produzido;
5. inventividade, porque as possibilidades de criação e recriação ofertadas pelas tecnologias digitais conectadas em rede expandem o potencial inventivo humano a novas fronteiras, acentuadamente quanto articuladas em ambiente colaborativo;

6. hipertextualidade, porque o uso crescente das redes digitais para produção e difusão de conhecimento torna a hipertextualidade imanente do pensar humano uma objetivação das redes telemáticas, não obstante a interconexão de todo o conhecimento humano em um hipotético metahipertexto não se apresenta factível;
7. multimodalidade, porque a condição do substrato virtual de abrigar modalidades e tipos textuais diversos, articulando-os em uma mesma textualidade, torna a multimodalidade uma imposição natural do contexto;
8. criatividade, porque o subjetivo do sujeito aflora a partir daquilo que percebe e consegue transformar na ação de articulação entre os cenários *online* e *offline* com as possibilidades ativas do aprender;
9. autoria, porque se faz autor do percurso próprio de produção e difusão do conhecimento com o enredamento das tecnologias e as possibilidades produtivas postas no cenário cultural vivido e construído;
10. colaboração, porque aprender, sem perder seu caráter subjetivo, passa a poder ser uma atividade cada vez mais compartilhada na medida em que as tecnologias digitais permitem níveis mais robustos de colaboração intersubjetiva.

A identificação dessas características, todas ou algumas delas, no processo de construção do conhecimento dos alunos anuncia a apropriação da Cultura Digital nas práticas discentes, mesmo que isso não seja eco de práticas docentes digitalmente inculturadas. Afinal, o ensinar não determina objetivamente o aprender.

Por certo, isto não quer dizer que não haja tensões entre a ensinagem e a aprendizagem nesta quadra histórica. Ao contrário, as tensões se revelam cada dia mais evidentes pela tentativa de replicar modelos transmissivos de ensino que desconsideram a descentralidade, a flexibilidade, a multimodalidade e a ubiquidade da Cultura Digital no modo como os alunos aprendem atualmente, para ficar com um exemplo apenas. Contudo, malgrado

tudo isso, os alunos desenvolvem estratégias de aprender independente dos limites da institucionalidade educacional, tendo em vista que

[...] o sujeito aprende como sistema, e não só como intelecto. O sentido subjetivo, na forma como temos desenvolvido essa categoria, representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 33-34).

A aprendizagem na Cultura Digital, seja em sua dimensão propriamente cognitiva no campo da psicologia da aprendizagem, seja em sua dimensão de processo no campo da pedagogia da aprendizagem não pode ser compreendido sem uma consistente apropriação do papel exercido pelas tecnologias na construção do conhecimento: a aprendizagem será melhor compreendida em sua dimensão de situada (BROWN et al., 1989; LAVE; WENGER, 2017) e mediada (PAPERT, 1980). Neste ponto, a investigação sobre a aprendizagem na Cultura Digital precisa considerar que a mediação das tecnologias exerce uma força condicionante do processo de aprendizagem, não no sentido de limitá-lo, mas no sentido de conformá-lo. Isto, portanto, demarca que a necessidade de estudar a aprendizagem como um fenômeno *in situ* reveste-se, na Cultura Digital, da necessidade de pensar o papel dos dispositivos digitais *online* e *offline* nesse processo. Papert (1980) oferece um poderoso instrumento para esse processo ao sinalizar que o contexto tem uma dimensão operativa muito objetiva no processo de aprendizagem, ele molda o que se aprende, como se aprende. Em outras palavras, a tipologia do conhecimento ao que se produz como conhecimento e o como se conhece são culturalmente implicados. Onde se segue que, na Cultura Digital o aprender traga marcas que o distinguem do que é produzido em outros contextos de aprendizagem.

Outrossim, nesta perspectiva, para além da dimensão simbólica que nunca se perde ou oblitera, a Cultura Digital precisa ser compreendida também em sua dimensão de produção de artefatos e interfaces. Isso tem um significado grave para a investigação das interseções entre aprendizagem e Cultura digital, a partir da compreensão de que “o corpo (o movimento, a manipulação de

objetos, etc.) é central para nossa cognição, de que há um ciclo constante de percepção-ação no qual nossas ações afetam o que percebemos e nossas percepções afetam nossas ações”<sup>9</sup> (SUSI; RAMBUSCH, 2007, p. 732). As tecnologias digitais com as quais operamos são variáveis fundamentais para compreender como aprendemos na Cultura Digital.

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O que caracteriza o Ensino Remoto Emergencial? Como ele se manifesta na Educação Superior? Se bem que o contexto do ERE seja fartamente conhecido, seus contornos ainda permanecem pouco nítidos do ponto de vista teórico. Isto é bastante compreensível, dada a origem pouco reflexiva do Ensino Remoto Emergencial. Nascido da contingência da pandemia da COVID-19, o Ensino Remoto Emergencial foi um movimento de elaboração prática de estratégias de ensino a partir das condições objetivas de cada realidade social e educativa, com o intuito de garantir a manutenção as atividades docentes nos mais diversos níveis e modalidades de educação e contextos de aprendizagem. Nesse sentido, sua definição será sempre contextual.

Isto posto, o contexto da Cultura Digital que estrutura o modo como produzimos a existência na contemporaneidade explica a face digital que o Ensino Remoto Emergencial tomou em grande parte das ambiências educativas em que foi forçosamente inserido a partir de março de 2020.

Não obstante o ERE não se reduza necessariamente ao uso de Tecnologias Digitais na mediação pedagógica, a prevalência de atividades mediadas por tecnologias digitais ecoa o movimento de toda a sociedade que buscou nas TDIC os meios para contornar as limitações impostas pelas restrições sanitárias do combate à COVID-19. Isso é consistente com a crescente inserção das TDIC nos processos sociais - fenômeno que designamos como Cultura Digital (PIMENTEL; NONATO; SALES, 2021, p. 7).

---

<sup>9</sup> No original: “[...] the body (moving, manipulating objects, etc.) is key to our cognition, that there is a constant perception-action loop in which our actions affect what we perceive, and our perceptions affect our actions”.

No contexto da Educação Superior – seja pela uso autônomo e habitual de tecnologias digitais pelos sujeitos da Educação Superior em contextos educacionais e não educacionais, seja pela maior capacidade de abstração e autonomia no processo de aprendizagem dos discentes da Educação Superior – , o ERE se tornou, na prática, uma expressão precarizada da Educação *Online* (EO).

A realidade do ERE na Educação Superior comportou a utilização massiva de plataformas de videoconferência, de *streaming*, de redes sociais digitais e ambientes virtuais de aprendizagem.

Essa realidade, por um lado, reverbera metodologias e procedimentos que a Educação a Distância em sua quarta e quinta gerações já pusera em prática. Por outro lado, não deixa de ser uma realidade parcial na qual toda a complexa rede de possibilidades abertas pela inserção das TDIC na Educação fica inviabilizada pelas restrições mesmas que deram causa à adoção do ERE (NONATO; CAVALCANTE, 2022, p. 31).

Do ponto de vista pedagógico, a transposição de práticas presenciais tradicionais para plataformas digitais no ERE se constituiu como um elemento constante desse processo. Do formato de apresentação dos conteúdos, passando pelas atividades para aquisição e fixação da aprendizagem até os processos avaliativos, a prática pedagógica do ERE mostrou-se muito mais ligada ao ensino presencial do que à Educação Online (EO) e à Educação a Distância (EaD).

Contudo, passando ao largo das tensões conceituais entre Educação a Distância (EaD) e Educação *Online* (EO), por não serem atinentes ao objeto em estudo neste texto, importa enfrentar o problema de como enquadrar o Ensino Remoto Emergencial *vis-à-vis* as categorias Educação a Distância e Educação *Online*.

Assim, a primeira premissa a colocar é que a discussão aqui se centra no ERE na Educação Superior, pondo ao largo as tensões, contradições e condicionantes desse fenômeno na Educação Básica que comporta uma análise própria; a segunda premissa a estabelecer é a circunscrição do ERE à sua manifestação mediante tecnologias digitais conectadas e em rede, o que recorda o objeto a uma conformação bastante precisa. Dessa perspectiva, o

ERE apresenta características que nos permitem divisar pontos de contato com a EaD e a EO.

Embora uma distinção entre ERE, EaD e EO seja proposta em inúmeros trabalhos – objetivamente através da elaboração de uma categorização antitética, ou tacitamente pela própria proposição do conceito de ERE como categoria distinta –, persiste um tensionamento teórico.

Para Hodges et al. (2020a), o ERE não pretendeu “recriar um ecossistema educacional robusto, mas prover acesso temporário à instrução e ao suporte instrucional<sup>10</sup> de modo rápido de ser estabelecido e disponível de modo confiável durante uma emergência ou crise<sup>11</sup>”. O ponto em questão é não cair na tentação de considerar Educação *Online* em sentido estrito toda experiência não presencial de Educação. Por seu turno, entre outras coisas, a “Educação *Online* efetiva requer um investimento em um ecossistema de apoio aos aprendizes que leva tempo para identificar e construir<sup>12</sup>” (HODGES et. al, 2020, s/p). Não obstante o que se possa arguir na discussão entre EAD e EO, a EO suporia mais do que a disponibilização de conteúdo através de plataformas *online*, implica a constituição do *ethos* próprio da Educação *Online*, compreendida como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5.663) com a produção de mecanismos de mediação pedagógica online.

Veloso e Mill (2022, s/p) que, “a rigor, defendemos que o ER<sup>13</sup>, se se quer manter a demarcação das práticas aligeiradas e emergenciais recentes, é uma das configurações possíveis para tudo aquilo que chamamos de EaD”. Ao optar por Ensino Remoto (ER) em lugar de Ensino Remoto Emergencial (ERE), os autores já sinalizam sua compreensão de que a condição emergencial não

---

<sup>10</sup> Consoante a tradição anglófona, instrução e instrucional devem ser compreendidos aqui no sentido de sua vinculação ao ensino, não como sinônimo de processo que conduzam à autoaprendizagem ou eliminem a dialogicidade do processo ensino-aprendizagem.

<sup>11</sup> No original: “to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis”.

<sup>12</sup> No original: “effective online education requires an investment in an ecosystem of learner supports, which take time to identify and build”

<sup>13</sup> Ensino Remoto.

tocaria a essencialidade desse modo de produzir ensino, mas sua acidentalidade, pensando em categorias aristotélicas. A nosso sentir, essa distinção, sutil embora, é fundamental para entender a elaboração do autores: tomando distância da condição de emergência, Veloso e Mill (2022) lançam seu olhar sobre os processos pedagógicos do ER(E) e identificam neles uma convergência tal que “ER e a EaD têm uma oposição pelo vértice: são aparentemente opostos, mas unidos pelo mesmo fundamento; ademais, numa análise pormenorizada constatamos que possuem as mesmas condições universais e necessárias” (VELOSO; MILL, 2022, s/p).

Não obstante aos pontos de contato entre ERE e EAD identificados por Veloso e Mill (2022) sejam autoevidentes, não nos parece que a contingência da pandemia que conformou o ERE possa ser desprezada. Ao contrário, tal posição põe em risco o trabalho de categorização de numerosos pesquisadores, como alertam Hodges et al. (2020, s/p):

pesquisadores em Tecnologia educacional, especificamente na subdisciplina de aprendizagem a distância e online, têm distinguido cuidadosamente ao longo de anos categorias para distinguir soluções de design altamente variáveis que têm sido desenvolvidas e implementadas, tais como: aprendizagem a distância, aprendizagem distribuída, aprendizagem híbrida, aprendizagem online, aprendizagem móvel entre outras<sup>14</sup>.

Porém, ao pensar a configuração do ERE, neste caso no Ensino Superior, restringe o fenômeno a seus contornos históricos e evita que os aligeiramentos contidos no ERE possam ser invocados como contributos para a Educação. Antes, é

[...] urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes

---

<sup>14</sup> No original: “Researchers in educational technology, specifically in the subdiscipline of online and distance learning, have carefully defined terms over the years to distinguish between the highly variable design solutions that have been developed and implemented: distance learning, distributed learning, blended learning, online learning, mobile learning, and others”.

Neste ponto uma apropriação crítica do ERE é uma tarefa que se impõe aos pesquisadores da área de Educação e Tecnologias, bem como a todos os atores dos processos educacionais. Por apropriação crítica, entendemos o processo pelo qual os processos educacionais de ensino e aprendizagem desenvolvidos durante o ERE sejam criticamente avaliados em vista da identificação daqueles que, desenvolvidos ou aprimorados durante o ERE, podem e/ou devem ser apropriados nos processos educacionais pós-pandemia, presenciais ou não, em oposição àqueles processos educacionais inefetivos ou inferiores às práticas pedagógicas presenciais ou *online* já mapeadas.

Importa, por fim, também destacar que a própria ideia de Ensino Remoto Emergencial em oposição a Educação *Online* e à Educação a Distância implica uma redução conceitual fundamental: não se trata de Educação, mas de Ensino. Essa redução epistemológica aponta para uma dimensão faltante do ERE: a condição emergencial de sua produção levou a uma inflexão conceitual centrada no processo de ensino, sem maiores investimentos teóricos na elaboração conceitual de como a aprendizagem se daria nesse contexto. É justamente nessa lacuna que esta pesquisa se insere, não obstante retrospectivamente.

## METODOLOGIA

Ter as estratégias de aprendizagem de estudantes como foco de um estudo, para pensar o que foi desenvolvido na distância durante o ERE como

---

<sup>15</sup> Cf. MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, C. *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

<sup>16</sup> Cf. MOREIRA, J. A. *Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais*. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Orgs.). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012, p. 29-46.

<sup>17</sup> Cf. MOREIRA, J. A. *Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais*. In: MILL, D.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M.; PINO, D. (Org.) *Educação a Distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018, p. 37-54.

perspectiva de constituição de uma Cultura Digital nos contextos escolares, são pontos de inflexão para que possamos dar continuidade a proposta de pesquisa disparada pelo TecPed-Covid. Partindo dessa perspectiva, este estudo tem como problema de pesquisa como os estudantes se adequaram ao Ensino Remoto Emergencial e o que aproveitaram das vivências formativas desenvolvidas durante o período do ERE no ensino superior?

Para atender às exigências desse cenário tão complexo e diverso, bem como à demanda objetiva desse problema, desenvolvemos um estudo de caso descritivo, tendo em vista que o mesmo tem como fases, etapas que nos ajudam além de descrever, compreender de modo muito próximo o objeto da pesquisa. Na fase exploratória, o estudo de caso encaminha para a definição do caso ou dos focos do estudo, na fase de produção e coleta de dados e informações, costuma auxiliar na delimitação do estudo em questão e, na fase de análise, vai nos permitir a sistematização e descrição do caso com riqueza de detalhes (YIN, 2006). Nesse aspecto, o estudo de caso como método, contribui efetivamente para que possamos expor, a partir da perspectiva dos estudantes, as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles durante o período do ensino remoto emergencial no âmbito do ensino superior.

Considerando tais especificidades do estudo de caso, para ter acesso e produzir os dados, utilizamos um questionário misto *online*, construído no *Forms* da *Microsoft*, e compartilhado com estudantes do curso de Pedagogia, do DEDCI, no período de 18 a 25 de abril de 2022. O questionário foi constituído de 06 (seis) perguntas, sendo 03 fechadas e 04 abertas, nas quais buscamos saber dos estudantes o que mudou no seu modo de aprender durante a pandemia e o que aproveitou para continuar no ensino presencial.

Considerando que o estudo de caso “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações” (LUDKE et all, 2018, p. 20), a pesquisa em comento nos permite abordar de modo particular a realidade de aprendizagem dos estudantes de graduação de uma universidade pública que se estruturou para a oferta do Ensino Remoto Emergencial em um cenário de carência em termos de infraestrutura tecnológica com dificuldades de acesso a

equipamentos e à internet por parte de estudantes, não raro associado à situação de vulnerabilidade sanitária e econômica dos estudantes, bem como insuficiente formação docente para o uso de tecnologias digitais na Educação com as consequentes dificuldades metodológicas para desenvolver prática pedagógica *online*.

Foram respondentes dessa investigação 39 estudantes, regularmente matriculados no 3º, 4º ou 5º semestres do curso de Pedagogia, os quais cumpriram componentes curriculares durante a oferta do Ensino Remoto Emergencial nos semestres letivos de 2021.1 e 2021.2.

Vale ressaltar que o cenário do ERE no DEDCI foi desenvolvido com o suporte da Plataforma Microsoft Teams, recurso institucional da universidade, a partir da qual todos os estudantes têm a possibilidade de fazer uso de todos os recursos e dispositivos do pacote da *microsoft* de modo online. Metodologicamente, a universidade orientou que os cursos trabalhassem com a distribuição das atividades de ensino de modo síncrono e assíncrono, a partir dos quais se efetivaram as propostas de desenvolvimento dos componentes curriculares, nos quais os professores e professoras fizeram uso de diversos recursos digitais *on* e *off line* como potencializadores das discussões teóricas e práticas encaminhadas nos conteúdos.

Contudo, o uso efetivo de recursos complementares que possibilitasse a comunicação entre professores e estudantes, bem como a produção e difusão do conhecimento, como o whatsapp, as redes sociais, dispositivos interativos livres outros, contribuíram diretamente para que os problemas da conectividade pudessem ser reduzidos no processo de ensino e na implementação de metodologias outras.

Nesse sentido, essa pesquisa tende a efetuar essa primeira verificação das marcas deixadas pelo ERE no ensino superior na perspectiva dos discentes.

## RESULTADOS

O ERE produziu experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais que se constituíram campos potenciais para investigação científica

sobre os modos de aprender, ensinar e de se atualizar na Cultura Digital. É nessa perspectiva que este estudo se debruçou sobre as estratégias de aprendizagem com as quais os graduandos em Pedagogia operacionalizaram seu processo de aprendizagem no ERE.

Podemos perceber o quão impactante foi esse período na vida acadêmica desses estudantes pelo gráfico e, confirmar pelas respostas daqueles que afirmaram ter mudado o modo de estudar e aprender.

Gráfico 1 - Impactos do ERE na vida acadêmica dos estudantes



Fonte: Questionário de pesquisa, 2022.

Nesse aspecto, os impactos reverberaram a mudança de algum modo, tendo em vista que do universo dos respondentes 35 foram impactados no modo de se constituir acadêmicos. Vejamos alguns destaques de mudança positiva:

A impressão que tive é que o empenho a ser dedicado era maior no ensino remoto, pois em alguns componentes, muitas atividades ficavam para o período assíncrono, isso exigiu uma reorganização no meu cronograma de estudos. (ASAA, 2022)

Com a ausência do espaço físico da faculdade tive a impressão que a rotina de estudos se entrelaçava com a diária, o que exigia mais disciplina e organização, causando ansiedade. (DA, 2022)

Achei mais cômodo estudar em casa sem os transtornos do deslocamento. (VFSS, 2022)

Consegui participar mais das aulas, perdi um pouco a vergonha de expor minhas ideias, me desenvolvi melhor no sentido de perder a timidez. (MSP, 2022)

Nos destaques apontados, constata-se que as mudanças impactaram em aspectos bem próprios do processo de aprendizagem que se relacionam com o cognitivo, com o estrutural, com o pedagógico organizacional, com o modo de ser, dentre outros. Isso comprova que, mesmo com muitas dificuldades, a mudança apontou para um cenário de inovação, o qual contribuiu para adaptação e adequação dos modos de ser e de aprender dos sujeitos às demandas de formação (SALES, KENSKI, 2021). Esses aspectos positivos da mudança foram sinalizados por 18 dos 39 respondentes mapeados a seguir:

Quadro 1 - Mapeamento dos aspectos positivos do ERE

Aspectos positivos apontados	Respondentes
Reorganização da rotina de estudos	5
Sem transtornos dos deslocamentos	3
Melhor e mais participação das aulas - enfrentamento da timidez	4
Aprendizagem dos recursos digitais de produção e leitura de textos	2
Mais tempo para os estudos	4

Fonte: Questionário de pesquisa, 2022.

Considerando que a aprendizagem quando é significativa se constitui a partir de conhecimentos e experiências vividas, pois se dá a partir das ideias que são expressas de maneira simbólica e interação de forma substantiva e não arbitrária com o que o estudante já sabe (AUSUBEL et al. 1980), podemos afirmar que, mesmo em um contexto de aprendizagem atípico e estranho para muitos estudantes, a partir de conhecimentos existentes e experiências vividas no que se refere à organização dos estudos, deslocamentos casa/trabalho x universidade, domínio da timidez e otimização do tempo, eles conseguiram adaptar seus processos de aprender, bem como desenvolver outras estratégias para consolidação das aprendizagens, subjetivaram o processo de aprendizagem e implementaram sentido próprio a formação.

Importa destacar que, no caso em estudo, não era obrigatória a matrícula nos componentes curriculares ofertados remotamente. Isso possibilitou que o aspecto da “predisposição favorável do sujeito” (AUSUBEL, HANESIAN e NOVAK, 1980, p. 29) para as possibilidades de aprendizagem apresentadas pela mediação tecnológica pudesse ser aproveitada, tendo em vista que a aprendizagem se deu pela “descoberta” do estudante, antes de ser incorporada significativamente na sua estrutura cognitiva, como afirma Moreira (2010). Nesse aspecto, a característica própria da multimodalidade e da flexibilidade da Cultura Digital contribui objetivamente para que essa predisposição seja favorável.

Por seu turno, considerando o mesmo contexto, também foram indicados aspectos negativos ou não favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem, como sinalizados pelos estudantes, como podemos constatar:

Fiquei com menos tempo para estudar, surgiram muitas coisas para eu resolver em casa (EFM, 2022)

Remotamente eu tenho dificuldade de concentração, tudo me distrai com facilidade, e às vezes acabo fazendo alguma atividade enquanto vejo aula. Considero meu aprendizado péssimo (MDS, 2022)

Dificuldade de concentração e organização. Dificuldade de compreender os professores, em certos momentos. Dificuldade de aprendizado. (TBS, 2022)

Passei muito mais tempo diante das telas, e muitas vezes me distraía (SSJ, 2022).

Mudou porque não tinha os recursos que tenho na uneb como: impressão de textos, biblioteca, local apropriado para estudar, cadeira (RJSS, 2022).

É perceptível que as dificuldades apresentadas como aspectos negativos para a aprendizagem, são aspectos relacionados a “não arbitrariedade do material” e o fato da “falta de predisposição do sujeito” (AUSUBEL et al., 1980, p. 29), uma vez que os fatores “tempo”, “organização” e “concentração” foram preponderantes. Vale acrescentar que o aspecto relacionado às questões materiais, apontadas por RJSS, são muito importantes, o que promoveu também as dificuldades de aprendizagem e/ou não adaptação aos processos formativos

mediados por tecnologias propostos no ERE. Vale acrescentar que esse aspecto está intimamente relacionado à(s) metodologia(s) utilizada(s) para consolidação do ERE nos diversos espaços digitais utilizados, mas à não hipertextualidade e à flexibilidade no processo educativo implicadas efetivamente nesses fatores.

Procurou-se, assim, investigar as possíveis contribuições advindas da experiência de aprendizagem no ERE e, perguntados o que mudou no seu modo de estudar e aprender durante o ERE, as respostas dos estudantes evidenciaram o tamanho do impacto que essa fase complexa de seu processo formativo teve no *modus* de se constituir estudante dos licenciandos colaboradores.

A resposta positiva de 89,74% (oitenta e nove vírgula setenta e quatro por cento) dos respondentes sinaliza para a importância do ERE no processo formativo dos discentes e os vários desdobramentos que dele se pode tirar. Embora as quatro respostas negativas não sejam negligenciáveis, esse dado é uma primeira demarcação do lugar do Ensino Remoto Emergencial como agente de mudança do modo como os alunos operam seu processo de construção do conhecimento na Educação Superior.

A partir das respostas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, a primeira sinalização é a mudança de ritmo e dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Por um lado, os discentes indicam que o ERE permitiu maior participação nas aulas, uma atitude mais ativa dos discentes e mais tempo para estudar. Nesse sentido, são elucidativas respostas como: “achei mais cômodo estudar em casa sem os transtornos do deslocamento” (LNCJ); “devido a falta da necessidade de me deslocar para chegar na UNEB eu acabava tendo muito mais tempo para estudar e me organizar em relação aos estudos” (SRSF), ou ainda “mais tempo para estudar sem o transtorno de deslocamento”(LMD).

Considerando a realidade dos deslocamentos nas grandes metrópoles brasileiras, o impacto relatado pelos discentes não é fator de pouca monta. Pero e Stefanelli (2013) apontam o crescimento persistente do tempo de deslocamento nas regiões metropolitanas do Nordeste do Brasil com o destaque para a Região Metropolitana de Salvador que, nesse estudo já tinha ultrapassado a barreira dos 40min, fator que, segundo os autores agrava-se

ainda com o recorte de renda. Por seu turno, Machado e Vianna (2017, 0. 161) destacam que “desde 2008, [a Região Metropolitana de Salvador] é a que apresenta piores resultados dentro de seu grupo de comparação (RM de Fortaleza, RM de Recife e RM de Curitiba), com variações no período entre 4,4 p.p. e 6,2 p.p. do PIB perdido em deslocamentos”.

Ao destacar, portanto, o ganho de tempo com o fim dos deslocamentos, os sujeitos da pesquisa estão iluminando um fator que precisa ser urgentemente considerado ao se pensar estratégias de otimização dos ganhos do processo de aprendizagem dos alunos, tanto do ponto de vista da qualidade de vida, quanto do ponto de vista da qualidade do processo de aprendizagem. A Cultura Digital é também fruto desse processo de subsunção das comunidades em grandes conglomerados despersonalizados e, não raro, disfuncionais.

Não obstante esse ganho de tempo, a realidade do ERE também desorganizou o ritmo de alguns alunos. A resposta de DA merece destaque:

Com a ausência do espaço físico da faculdade tive a impressão que a rotina de estudos se entrelaçava com a diária, o que exigia mais disciplina e organização, causando ansiedade. A fala de meu filho de 6 anos me fez perceber que não estava sobrando tempo para mais nada, ele observava a mãe sempre em frente ao computador, assistindo a aula online, realizando os trabalhos ou fazendo leituras... Tive que fazer um cronograma de estudos, modificar os espaços, comprar luminárias, fazer uso de ferramentas tecnológicas como Trelo, Notion, padlet, Canva... e das plataformas Teams, Whatsapp para os encontros dos trabalhos em grupos, passei a utilizar um aplicativo de leitor de texto uma vez que fiquei com as vistas cansadas por passar muito tempo em frente as telas... Assim enfrentei grandes dificuldades para continuar motivada e não me sentir culpada ou pensar que estava sendo negligente com a casa, família e estudos (DA, 2022).

A realidade do ERE significou uma reorganização da vida dos sujeitos da Educação, não raro com graves impactos sobre toda a rotina diária. A realidade do estudo em casa representou um desafio de reordenamento do modo de estudar. Nesse sentido, alguns alunos relataram problemas de concentração ao participar das aulas em ambiente doméstico, a saber: EFM indica ter ficado “com menos tempo para estudar, surgiram muitas coisas para eu resolver em

casa”; já a TBS pontua “dificuldade de concentração e organização”, ou ainda “Eu não consigo estudar direito, ficou menos tempo para estudar, ainda mais porque trabalho”, como aduz a QSL.

Disto se depreende que, sem uma reorganização do próprio ritmo e processo de estudo, o ganho de tempo para estudar com o fim do deslocamento não compensa as dificuldades que a nova rotina de aulas remotas implica. Nesse sentido, trata-se propriamente de um replanejamento

O que fica evidente é que o “tempo” aparece tanto como aspecto positivo como negativo, pois dos que responderam sim em relação a mudança, 34%, isto é, 12 estudantes sinalizaram o tempo como algo preponderante.

**Imagem 1** - Representação da relação do tempo como preponderante no ERE



Fonte: Instrumento de pesquisa (2022).

Um aspecto central para pensar os desdobramentos posteriores ao ERE é entender como essa realidade se desdobrou para o ensino presencial que se seguiu ao ERE. Considerando que todos os aspectos apresentados também são constantes no ensino presencial, os estudantes foram questionados se com o retorno ao presencial o modo de estudar e aprender voltou a ser igual a antes da pandemia:

**Gráfico 2** - Respostas acerca se o modo de estudar e aprender voltou a ser igual



Fonte: Questionário de pesquisa, 2022.

Com a afirmação de 28 (vinte e oito) estudantes, que correspondem a 71,8% (setenta e um vírgula oito por cento) dos respondentes, de que seu modo de estudar **não voltou a ser igual** no retorno ao ensino presencial, fica evidente o quão impactante foi o ERE no processo de aprendizagem dos estudantes, determinando um reordenamento de seu modo de estudar e aprender.

Nesse sentido, a dinâmica da Cultura Digital na qual os estudantes mergulharam no ERE, bem como sua apropriação dessa dinâmica para o retorno ao presencial, constitui um contexto a ser considerado seriamente, em linha com a sinalização de Ausubel (1980) de que

[...] é essencial levar-se em consideração as complexidades provenientes da situação de classe de aula, estas por sua vez, incluem a presença de muitos alunos de motivação, prontidão e aptidões desiguais; as dificuldades de comunicação entre professor e aluno; as características particulares de cada disciplina que está sendo ensinada; e as características das idades dos alunos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 5).

Isto posto, a experiência do ERE levou à reelaboração de conceitos. As declarações de dois estudantes participantes da pesquisa ilustram bem isso:

Antes da pandemia, eu não era a favor da educação ser realizada à distância ou de forma remota. Após a pandemia, pude observar o quanto a tecnologia, se utilizada de forma ética e responsável pelas instituições escolares, pode alavancar a aquisição de conhecimentos por parte dos seus usuários. As principais mudanças foram a oportunidade de conhecer outros espaços de ensino, além dos já conhecido na cidade, a possibilidade de conciliar cursos de especialização com a graduação e a economia de tempo e dinheiro de possíveis gastos que ocorreriam caso o ensino fosse de forma presencial (LNCJ, 2022).

Ainda não retornei ao presencial, e se pudesse não retornaria pois estudar em casa pra mim está sendo bem melhor do que ir para a universidade todos os dia” (VLSS, 2022).

Ao elaborarem desse modo sua percepção do processo, anuncia-se um outro modo de organizar seu próprio processo de aprendizagem que vai além

da escolha de modalidade de ensino, toca de fato o modo como elaboram suas estratégias de aprendizagens a partir das novas experiências pedagógicas vivenciadas.

As estratégias utilizadas durante o ERE foram apropriadas sistematicamente por 87,2% (oitenta e sete vírgula dois por cento) dos estudantes pesquisados. De modo geral, os estudantes indicam ter desenvolvido habilidades de utilização de aplicativos e redes sociais para o desenvolvimento de suas atividades discentes, otimizando também sua capacidade de construção de redes para a aprendizagem. Neste ponto, as dimensões operativa e interativa são impactadas por esse processo, ao tempo em que a colaboração, a flexibilidade, a descentralidade e a multimodalidade permanecem presentes em procedimentos metodológicos, em estratégias avaliativas, no modo próprio de aprender dos discentes.

Assim, podemos constatar na figura a seguir que, para além do computador, outros recursos tecnológicos inserem-se fortemente no contexto do ensino presencial, a exemplo do celular e dos diversos aplicativos, bem como o modo de viver, de ser estudante e de aprender no ERE mantém-se em diversas atividades e ações próprias da formação.

**Imagem 2** - Recurso tecnológico inserido fortemente no ensino presencial



Fonte: Instrumento de pesquisa (2022).

Podemos perceber que aspectos presentes na organização da aprendizagem (anotações, cronograma, grupos) ganharam força e, os dispositivos e aplicativos que possibilitam a produção coletiva e a comunicação direta em grupo (whatsapp, padlet, canva, aplicativos) estruturaram o fazer discente durante o ERE e mantém-se no cenário do ensino presencial,

demonstrando o quão necessário é o processo apontado e emergenciado pela cultura digital para a educação de modo geral.

## CONCLUSÃO

Muito embora as graves consequências negativas da Pandemia da COVID-19 na Educação superem sobremedida qualquer ganho lateral que se possa ter a partir apropriação crítica das experiências de sucesso que tenham ocorrido, e certamente ocorreram, durante o período do ERE. Há de se destacar que a tomada de consciência da disfuncionalidade do afastamento da Educação em relação à Cultura Digital se encontra entre os elementos positivos de maior relevo que se pode identificar a partir da experiência do ERE.

Nesse aspecto, compreender **como os estudantes se adequaram e o que aproveitaram das vivências formativas desenvolvidas durante o período do ensino remoto emergencial no ensino superior?**, torna-se relevante, tendo em vista a vivência de características da cultura digital no processo de aprendizagem.

As experiências discentes de construção de estratégias de construção da aprendizagem na ambiência do ERE põem em relevo que aprender na Cultura Digital mobiliza um *modus* próprio que reorganiza o fazer discente, como constatado no gráfico 2. Desse modo, o desafio da Educação no pós-pandemia, entre tantos desafios que emergem nesse contexto, é compreender esses processos de construção do conhecimento que emergiram com o ERE, embora já se estivessem gestando dinamicamente nas práticas dos estudantes antes mesmo da pandemia, e otimizá-los. Inculturação digital na Educação não significa apenas rever o modo como se ensina, mas também o modo como se apreende.

Ao investigarmos como os estudantes se adequaram e o que aproveitaram das vivências formativas desenvolvidas durante o período do ERE no ensino superior, este estudo permitiu lançar luzes sobre o processo de elaboração das estratégias de estudo e aprendizagem dos discentes no ERE, mas, principalmente, subsidiar o processo de apropriação crítica dessas estratégias no reajuste das práticas educativas que se segue. Importa, portanto, entender

como essas estratégias reverberam no modo como esses discentes passaram a estudar e aprender desde o ERE, bem como o que isso implica para a otimização dos processos pedagógicos no retorno à presencialidade física após o ERE.

A estreita interrelação que enlaça o processo ensino-aprendizagem deve levar à compreensão que as mudanças no modo de aprendizagem impõem realinhamentos o processo de ensino. Portanto, identificar o modo como os estudantes estão construindo suas aprendizagens, abre-se uma vida para a inovação pedagógica que venha ao encontro desses modos de aprender, potencializando-os, como confirmado na imagem 2.

Embora circunscritos a um universo específico, os achados desta pesquisa desvelam a dinâmica de inculturação digital a partir do polo discente, apontando para a necessidade de considerar os modos como os estudantes estão produzindo suas aprendizagens na construção das estratégias de aprender. A apropriação crítica das experiências pedagógicas do ERE, imperativo destes tempos, precisa considerar muito atentamente o modo como os discentes operaram seus processos educativos no ERE e como essas experiências estão moldando a forma como estudam e aprendem a partir de então para que as propostas de ensino encontrem eco no *ethos* discente.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Trad. de Eva Nick et al. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul Duguid. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan-Feb, 1989.
- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul Duguid. Situated cognition and the culture of learning. In: BOURNE, Jill; BRIGGS, Mary; MURPHY, Patricia; SELIGER, Michelle (ed.). *Subject Learning in the primary curriculum: issues in English, Science and Maths*. London: Routledge, 1995, p. 288-305.
- CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Trad. de Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México, D.F.: Grijalbo, 1990.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen (Org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

HEMERLING, Jim et al. It's not a digital transformation without a digital culture. *Boston Consulting Group*, p. 1-11, 2018.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torry; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, v. 3, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em 20 abr. 2022.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. London: Macat Library, 2017.

MACHADO, Danielle Carusi; VIANNA, Guilherme Szczerbacki Besserman. Uma análise dos custos da mobilidade urbana no Brasil: perdas do Pib com deslocamentos. *Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos*, v. 11, n. 2, p. 152-172, 2017. Disponível em: <https://revistaaber.org.br/rberu/article/view/185/204>. Acesso em: 2 jun. 2022.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 2 maio 2022.

MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro, 2010.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan./mar., 2022.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic books, 1980.

PERO, Valéria; STEFANELLI, Victor. A questão da mobilidade urbana nas metrópoles brasileiras. *Revista de Economia Contemporânea*, v. 19, p. 366-402, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198055271932>. Acesso em: 2 jun. 2022.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Ensino Remoto Emergencial e a qualidade na Educação: demandas de formação e tecnologias na Cultura Digital. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Goiânia, v. 13, outubro, p. 1-22, 2021.

Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11849>. Acesso em: 15 maio 2022.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O Termo Modernização Conservadora: sua origem e utilização no Brasil. *Revista Econômica do Nordeste*, v. 40, n. 3, jul./set., p. 413-424, 2009. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/revista/index.php/ren/article/view/367/315>. Acesso em: 19 maio 2022.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Edméa. Educação Online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658-5671. Disponível em: [http://cedupindustrialdelages.com.br/wp-content/uploads/2021/05/EDUCACAO-ONLINE-PARA-ALEM-DA-EAD-\\_UM-FENOMENO-DA-CIBERCULTURA.pdf](http://cedupindustrialdelages.com.br/wp-content/uploads/2021/05/EDUCACAO-ONLINE-PARA-ALEM-DA-EAD-_UM-FENOMENO-DA-CIBERCULTURA.pdf). Acesso em: 20 maio 2022.

SUSI, Tarja; RAMBUSCH, Jana. Situated play - just a temporary blip? *DiGRA '07 - Proceedings of the 2007 DiGRA International Conference: Situated Play*. Vol. 4. The University of Tokyo, September, 2007, p. 730-735. Disponível em: <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07311.31085.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice. *Preprint*. Versão 1. Submetido em 17 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3506>. Acesso em: 5 maio 2022.