

## PORQUE ELES (ELAS) NÃO ABRIRAM AS CÂMERAS? REFLEXÕES SOBRE AS AULAS SÍNCRONAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Rute Elen do Nascimento <sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0009-0008-5988-6340>

Diene Eire de Mello <sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6048-8130>

Camila Fernandes de Lima Ferreira <sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9315-5172>

Daniela Melaré Vieira Barros <sup>4</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1412-2231>

**Resumo:** A pandemia chegou ao Brasil no início do ano de 2020, exigindo assim, que as aulas fossem ministradas em diversos formatos, entre eles, o uso de plataformas para acompanhamento e aulas por meio de videoconferência. As aulas passaram de presenciais em salas físicas para salas *on-line*. Entretanto, dentre as diversas dificuldades encontradas, uma causou grandes críticas dos professores, a “não abertura de câmeras” pelos estudantes. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo compreender a visão dos estudantes no que se refere a abertura de câmeras no decorrer do ERE (Ensino Remoto Emergencial) e identificar quais as principais causas não desveladas para a grande quantidade de estudantes não abrirem as câmeras no decorrer das aulas. O estudo em questão, de abordagem qualitativa, teve como fonte de dados um questionário *on-line* enviado de forma conveniente a estudantes do Ensino Superior de várias instituições brasileiras (públicas e privadas) por meio da plataforma *Google Formulários*. Ao todo, responderam o instrumento 269 estudantes. Os resultados apontam diversas justificativas para a não abertura das câmeras como: falta de privacidade, ambiente inadequado, falta de obrigatoriedade e equipamentos e rede inadequados para o ERE. Os dados revelam que os estudantes tiveram muitas dificuldades nesse formato de estudo, e muitas delas não se referem exatamente às especificidades das aulas remotas síncronas mediadas pelas tecnologias, mas pelas próprias condições de vida dos estudantes. Assim, a análise aponta que as mudanças da sala de aula presencial para a sala virtual implicaram não só em mudanças pedagógicas ou estratégicas didáticas, mas em alterações profundas no modo de ser e estar em uma sala *on-line*.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial; Abertura de câmeras; Ensino superior.



---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina.

<sup>2</sup> Pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal. Professora da Universidade Estadual de Londrina.

<sup>3</sup> Doutoranda pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Centro Universitário Filadélfia de Londrina.

<sup>4</sup> Pós-doutorado pela Unicamp. Professora da Universidade Aberta de Portugal.

## **EMERGENCY REMOTE TEACHING: THE VIEW OF HIGHER EDUCATION STUDENTS ABOUT OPENING CAMERAS IN SYNCHRONOUS CLASSES**

**Abstract:** The pandemic arrived in Brazil at the beginning of 2020, thus requiring that classes be taught in different formats, such as through videoconferencing platforms. Classes went from face-to-face in physical rooms to online rooms via videoconferencing platforms. However, among the various difficulties encountered, one of which caused one of the great criticisms of teachers, the “non-opening of cameras” by students. Therefore, the present study aims to understand the students' view regarding the opening of cameras during the ERE (Emergency Remote Teaching) and to identify the main undisclosed causes for the large number of students not opening the cameras during the course. The study in question, with a qualitative approach, had as its data source an online questionnaire conveniently sent to Higher Education students from various Brazilian institutions (public and private) through the Google Forms platform. In all, 269 students answered the instrument. The results point to several justifications for not opening the cameras, such as: lack of privacy, inadequate environment, lack of obligation and inadequate equipment and network for the ERE. The data reveal that the students had many difficulties with the ERE and many of them do not exactly refer to the specificities of synchronous remote classes mediated by technologies, but to the students' own living conditions. Thus, the study points out that the changes from the face-to-face classroom to the virtual classroom implied not only pedagogical changes or didactic strategies, but also profound changes in the way of being in an online classroom.

**Keywords:** Emergency Remote Teaching; Opening of cameras; University education.

## **ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SOBRE LA APERTURA DE CÁMARAS EN CLASES SINCRÓNICAS**

**Resumen:** La pandemia llegó a Brasil a principios de 2020, lo que obligó a que las clases se impartieran en diferentes formatos, como a través de plataformas de videoconferencia. Las clases pasaron de ser presenciales en salas físicas a salas online a través de plataformas de videoconferencia. Sin embargo, entre las diversas dificultades encontradas, una de las cuales provocó una de las grandes críticas de los docentes, la “no apertura de cámaras” por parte de los alumnos. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo comprender la visión de los estudiantes con respecto a la apertura de cámaras durante el ERE (Emergency Remote Teaching) e identificar las principales causas no reveladas por la gran cantidad de estudiantes que no abren las cámaras durante el curso de clases. El estudio en cuestión, con enfoque cualitativo, tuvo como fuente de datos un cuestionario en línea enviado convenientemente a estudiantes de Educación Superior de diversas instituciones brasileñas (públicas y privadas) a través de la plataforma Google Forms. En total, 269 estudiantes respondieron el instrumento. Los resultados apuntan a varias justificaciones para no abrir las cámaras, como son: falta de privacidad, ambiente inadecuado, falta de obligatoriedad y equipo y red inadecuados para el ERE. Los datos revelan que los alumnos tuvieron muchas dificultades con el ERE y muchas de ellas no se refieren precisamente a las especificidades de las clases a distancia síncronas mediadas por tecnologías, sino a las propias condiciones de vida de los alumnos. Así, el estudio señala que los cambios del aula presencial al aula virtual implicaron no solo cambios pedagógicos o estrategias didácticas, sino cambios profundos en la forma de estar en un aula en línea.

**Palabras clave:** Enseñanza Remota de Emergencia; Apertura de cámaras; Enseñanza superior.

## Introdução

A pandemia – causada por um vírus, até então, desconhecido - CORONAVÍRUS (SARS-CoV-2) - interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (Unesco, 2020). No Brasil, as medidas de isolamento social iniciaram, de forma oficial, a partir da Portaria N° 356 de 11 de março de 2020 (Brasil, 2020b), sendo implementadas em cada Estado da União em dias diferentes de acordo com os decretos dispostos pelos governos.

Diante da impossibilidade de realizar aulas presenciais, e por meio de uma nova portaria - nº 343 (Brasil, 2020a), publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”. Como medida de enfrentamento, para dar andamento às atividades educacionais, o Ensino Remoto Emergencial, no contexto superior, foco de nosso estudo, foi a estratégia possível para que a educação continuasse seu percurso formativo.

Assim, frente a necessidade de migrar do ensino presencial para o remoto, em tão pouco tempo, exigiu de todos os envolvidos com a educação uma adaptação rápida. Os professores, dos diferentes e níveis de educação, buscaram superar o desafio da distância geográfica, passando a utilizar ferramentas digitais e plataformas de aprendizagem, “[...] transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem [...]” (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Todavia, o cenário que se impôs com a pandemia, e a partir dos reflexos do ensino remoto foi necessário que os professores incorporassem às suas ações educativas “outros saberes”, a fim de identificar meios, recursos e estratégias que coloquem os alunos a participar de forma mais ativa junto às atividades previstas no contexto *on-line*.

Desse modo, cabe destacar, que ao falarmos de práticas pedagógicas na virtualidade, demanda-se “[...] incorporar processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos [...] nas plataformas escolhidas (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Em relação aos estudantes, também houve um grande movimento para migrar do presencial para as aulas virtuais, uma vez que esses não se matricularam para um curso na modalidade a distância. Com a imposição ao novo formato de estudo, alguns aspectos foram

desconsiderados – a realidade estudantil, a falta de acesso à internet de boa qualidade e a computadores de um número considerável de alunos (OECD, 2020).

Um dos aspectos de extrema relevância no processo de ensinar e aprender é a interatividade entre professores e estudantes. Pode-se inferir que a mudança da sala presencial para aulas via plataformas de videoconferência tenha interferido na organização das aulas, nas estratégias utilizadas pelos professores, bem como na interatividade entre os atores. Professores e estudantes passaram a se comunicar por meio de plataformas e câmeras de vídeo. As aulas passaram de presenciais em salas físicas para salas *on-line* via plataformas de videoconferência. Entretanto, uma das grandes críticas dos professores, foi a “não abertura de câmeras” pelos estudantes. No sentido de contribuir com pesquisas sobre as repercussões causadas no contexto do ensino remoto e as causas da não abertura das câmeras pelos alunos no Ensino Superior, o presente estudo mobilizou-se em torno da seguinte problemática: Quais foram as causas para a grande quantidade de estudantes não abrirem as câmeras no decorrer das aulas? Para atender ao problema de investigação, delineou-se como objetivo: compreender a visão dos estudantes no que se refere à abertura de câmeras no decorrer do ensino remoto emergencial.

Para responder ao questionamento levantado e atingir o objetivo proposto, a pesquisa analisou dados coletados por um questionário com questões abertas e fechadas, elaborado e compartilhado de forma *on-line*, pelo *Google Forms*, com estudantes do Ensino Superior, de diferentes cursos. O estudo contou com a participação de 267 estudantes, de 24 universidades do Brasil – públicas e privadas.

Para tanto, o presente texto está organizado a partir de quatro seções, além da presente introdução: na primeira, contextualiza-se o referencial de base na segunda parte, são apresentados o tipo de abordagem, *corpus* da pesquisa, bem como procedimentos analíticos adotados na exploração dos dados; na terceira etapa, analisam-se os dados coletados, evidenciando as percepções dos alunos frente a abertura ou não das câmeras nos momentos síncronos; e, finalmente, na quarta e última seção, as considerações finais são apresentadas.

## **Referencial teórico**

O sistema educacional organizado por longos anos a partir de uma realidade em que a presença física de professores e estudantes no mesmo espaço e tempo se viu obrigado a

reinventar os modos de ensinar. A chegada do vírus obrigou o Ministério da Educação do Brasil (MEC) a suspender diversas atividades, dentre elas as aulas presenciais.

A partir de tal contexto, o ERE foi utilizado em diferentes níveis de e modalidades de educação. Foram várias as dinâmicas utilizadas para manter as atividades, dentre elas a gravação de vídeos, impressão de atividades, aulas de modo síncrono e assíncrono por meio de aplicativos, grupos de *WhatsApp*, *Classroom*, *Drive* entre outros. A situação emergencial de retorno às aulas fez com que professores tomassem providências rápidas para um momento atípico

Entretanto, pode-se inferir que por falta de formação suficiente para o uso dos artefatos para o andamento do ERE, na maioria dos casos, foi desenvolvido a partir do modelo das aulas presenciais expositivas, pois apesar das tecnologias já estarem presentes na vida de boa parte dos professores do ensino superior, estas muitas vezes não faziam parte do processo de ensino.

De acordo com Vieira *et al.* (2022), os professores deram continuidade a seu trabalho com dificuldades e tiveram papel protagonista, pois foi necessário se adaptar a esse momento ministrando suas aulas com a mediação por tecnologia. No lugar da lousa, o computador, no lugar da sala de aula, plataformas *on-line* e no lugar de rostos, bolinhas com imagens ou letras. Assim, professores e alunos passaram a se encontrar, praticamente, no mesmo horário do presencial, por meio de os recursos digitais. Algumas plataformas foram protagonistas neste período pandêmico, como exemplo, o *Google Classroom*, este já vinha se destacando como uma das principais plataformas educacionais (Carneiro; Lopes; Campos Neto, 2018), considerando que o índice de uso foi grande devido a gratuidade para escolas e universidades públicas. Porém, as instituições privadas de ensino utilizaram-se da plataforma, mas, por meio de compra de pacotes oferecidos pela empresa.

A grande questão, está em torno das possibilidades advindas das plataformas, e os usos, para a continuidade do processo formativo, como a criação de salas virtuais, pastas de arquivos compartilhados e também, entre outros, os aplicativos de reuniões *on-line*, que antes era mais utilizado por empresas, mas facilitou que professores e alunos estivessem em modo síncrono.

Ainda que o *Google Classroom* tenha sido a plataforma mais utilizada em substituição temporária a sala de aula física, outras também tiveram destaque, em especial, para realização das aulas síncronas como: *Zoom*, *Skype*, o próprio *Google meet*, do pacote *GSuite*

da Google, entre outras. Algumas instituições privadas desenvolveram suas próprias plataformas. Durante quase 2 anos as plataformas foram a única forma de mediação e interatividade entre professores e estudantes.

Com o ERE, a interatividade entre aluno e professor foi comprometida, pois a maioria dos alunos não participaram de forma ativa das aulas, deixando câmeras e microfones desligados. Apesar da grande maioria dos jovens universitários terem acesso aos mais diversos aplicativos via smartphone, seus usos de maneira geral se restringiam ao lazer e comunicações instantâneas. No caso do processo de ensino, considera-se que o estudante necessita interagir, dialogar, compartilhar e participar em situações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a falta de abertura de câmeras se apresentou como um problema para muitos docentes e, teve uma grande influência para que a interatividade não ocorresse, pois, os professores, por diversas vezes, aplicavam suas aulas como se estivessem sozinhos. Quando direcionado uma pergunta a um aluno o professor não obtinha resposta (Bonifácio, 2021).

Importante ressaltar que ao fazermos uma análise de uma problemática no campo das ciências humanas, necessitamos ampliar a visão para além dos aspectos micro. Assim, a escolha por abrir ou não câmera pode estar intimamente ligada a aspectos que inferem no acesso dos estudantes a um bom dispositivo, boa conexão, entre tantos outros. Nóvoa (2022), aponta a necessidade de uma estrutura organizacional fornecida pelo espaço escolar, onde os alunos possuem um ambiente organizado e equipado para que ocorra o ensino. Entretanto, não há uma garantia que o mesmo ocorra com os alunos em suas residências, sendo uma solução frágil e precária.

Ainda nesse percurso, Ruschel *et al.* (2022) tratam de um conceito denominado "virtualismo", ou seja, o aluno não está presente em sala por diversos fatores, ocasionando a não abertura de câmera. Dentre as dificuldades de abertura de câmera, os autores citam alguns aspectos bem importantes. O primeiro deles é o comprometimento do aluno, pois ele é o centro do seu processo de aprendizagem, sendo assim, se não estiver engajado com seus estudos o mesmo não acontecerá. Os autores também apontam que outros aspectos também devem ser levados em consideração, como: a metodologia de ensino para que a aula não seja maçante, os aspectos psicológicos deste aluno, a infraestrutura, tempo e espaços, bem como a interatividade.

No processo de ensino e aprendizagem *on-line*, colocar em prática a interatividade é essencial. Derivado da teoria da comunicação, a interatividade é o ato, de acordo com Silva

(2021) de promover a articulação da emissão e da recepção na cocriação da mensagem, do conhecimento e da formação humana. Assim, usuários e o sistema conseguem interagir efetivamente.

De acordo com Nóvoa (2022), para que haja a educação, é necessário a troca de experiências, relações e a interação entre os pares. A interatividade é um grande indicador educacional pois possibilita que os sujeitos ajam de forma mútua, tornando o processo remoto mais dinâmico e leve, o que não ocorre na interação, no caso o aluno que só está conectado não tem o mesmo aproveitamento.

Um dado importante, destacado por Ruschel *et al.* (2022), refere-se aos aspectos psicológicos do aluno. Os autores destacaram em sua pesquisa a depressão, sendo ela um transtorno que afeta a capacidade do indivíduo de realizar atividades cotidianas, incluindo as acadêmicas. No ERE essas pessoas afetadas puderam dar continuidade sem ter que se preocupar com a presença física, pois o aluno precisava estar *on-line*, mesmo que com câmeras desligadas. O fato de não haver uma obrigatoriedade de câmeras ligadas pode ter dificultado a interatividade necessária no processo de aprendizagem. Também o fato de o aluno estar conectado em múltiplas telas pode afetar a atenção, levando o estudante a ficar disperso a qualquer distração, como redes sociais, jogos, aplicativos de mensagens entre outros, criando assim um distanciamento não só social, mas também cognitivo e expressivo, pois o professor tem a atenção do aluno compartilhada ou completamente perdida (Ruschel *et al.*, 2022).

Em um segundo momento, constatei como os perfis de alunos, logados em sala de aula online, via sites de videochamada, mesmo sem usarem imagens de perfis, eram simbolizados no que também por ser visto como um traço de mascaramento. Letras de fôrma demarcam as iniciais dos nomes das pessoas que se encontram on-line, mas com câmeras fechadas. Assim, a letra “A” se transforma em um tipo de mascaramento do nome e imagem da aluna Ana ou a letra “E” máscara o professor Eros, por exemplo. Essas iniciais, acabam ocultando os verdadeiros rostos das pessoas conectadas, ainda que revele o nome das mesmas, num jogo entre o oculto e o revelado, como essencialmente ocorre no mascaramento. (Araújo, 2021, p. 4).

Araújo (2021) afirma que quando professores e alunos se encontravam no mesmo espaço e tempo era possível observar reações, expressões, falas e comportamentos. Já no ensino remoto emergencial isso não foi possível pois, câmeras e microfones ficaram

fechados, mascarando todo e qualquer problema por trás do bloqueio da câmera. Ocultando aquilo que os estudantes não gostariam que fosse revelado.

O ERE requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais, muitas vezes, ele não tem. Soma-se a isso a falta de aparelhos tecnológicos pessoais, com recursos digitais que funcionem efetivamente. O uso do celular, como o principal instrumento de estudo, por vezes compartilhado com outros membros da família com acesso precário à internet, expõe o abismo social, a forma como o ERE chega às diferentes camadas sociais, interferindo diretamente no estímulo à continuidade dos estudos. (Souza; Miranda, 2020, p. 51).

Ao analisar a citação acima é possível perceber que aspectos sociais interferem diretamente na abertura de câmeras, seja por falta de equipamentos, ou pela ineficácia dos mesmos. A falta de internet e de equipamentos individuais também interferiram no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o ERE nas classes menos favorecidas ocorreu de forma imperfeita.

Com relação à aceitação ao uso dos recursos tecnológicos para a aprendizagem o índice de aprovação deste item é considerado baixo, apenas 35 discentes (24,3%), e este resultado pode representar uma difícil adaptação dos discentes com o uso desses recursos, o que é compreensível, afinal, as ferramentas síncronas e assíncronas são úteis, porém ainda não se equiparam as relações estabelecidas pela educação presencial além de nem sempre todas estarem presentes no cotidiano do processo de ensinagem dos discentes. (Silva; Souza; Menezes, 2020, p. 307).

Silva, Souza e Menezes (2020), reforçam a ideia dos autores já citados em que os alunos enfrentaram dificuldades com o ERE, apontando que 24,3% dos discentes entrevistados não aprovaram o uso dessas tecnologias para o ensino e aprendizagem. Mas ainda que sem aprovação, 45% dos entrevistados afirmam ter boas notas.

Cabe ressaltar que há vários motivos para o desligamento das câmeras por parte dos estudantes no ERE, tais como a fraca conexão com a Internet, a falta de um ambiente de estudo adequado, entre outros. Por compreender essas questões, a professora-pesquisadora, apesar de estimular a abertura das câmeras durante os encontros síncronos, não exigia esta condição, deixando os estudantes à vontade para abrir ou não as mesmas. (Rabello, 2021, p. 88).

Um dos aspectos ressaltados por Rabello (2021), é o respeito para com os discentes. Ainda que os motivos para o desligamento das câmeras não sejam expostos ou justificados para os professores, os mesmos não podem exigir, pois não se sabe por quais dificuldades os

alunos estão passando. Ainda que a exigência poderia sim ajudar na concentração e trocas sociais, a mesma poderia fazer com que o aluno não comparecesse mais.

Ao fazer uma análise e correlação entre os autores citados, ambos retratam resultados no qual os alunos enfrentam dificuldades com o ERE. Algumas dessas dificuldades estão ligadas às próprias condições de vida dos estudantes, pela precariedade da internet e falta de artefatos adequados, ou seja, as condições econômicas se revelaram como aspectos importantes neste processo. De maneira geral, são diversos fatores apresentados nos estudos acerca das dificuldades para acompanhamento do ERE. Neste caso, o presente estudo tem foco na abertura das câmeras nos momentos de aulas síncronas, por entendermos que este aspecto poderia, como já dissemos, contribuir com a falta de interação e possivelmente com a baixa aprendizagem dos estudantes.

### **Procedimentos metodológicos**

A presente investigação, de cunho empírico, exploratório e descritivo tem como fonte de dados um questionário aplicado por meio da ferramenta *Google Formulários* pelo Grupo de Estudos e Pesquisas DidaTic (Didática, Aprendizagem e Tecnologia) da Universidade Estadual de Londrina - Paraná. Para a coleta de dados, o questionário foi enviado de maneira conveniente a diversos estudantes, de diferentes cursos do Ensino Superior durante a pandemia da Covid-19, sendo eles de instituições públicas e privadas.

O questionário possuía 28 questões. Foi estruturado e validado pelos investigadores do grupo, testado em uma amostra e realizado os devidos ajustes no mesmo. Entretanto, o presente estudo teve como foco de análise apenas as questões 4.9 e 4.10 (sendo a primeira objetiva e a segunda dissertativa), que se referia exclusivamente ao uso das câmeras nas aulas síncronas.

Ao todo um total de 269 estudantes responderam ao instrumento, mas apenas 194 chegaram a concluir as questões 4.9 e 4.10 de interesse deste artigo. O questionário foi aplicado no ano de 2021.

Buscar a compreensão a respeito dos principais motivos que levaram os estudantes a não abertura das câmeras no decorrer do ERE (Ensino Remoto Emergencial), surgiu neste contexto, como um desafio não só de interação entre docentes e estudantes, mas também de compreensão do fenômeno em questão.

## **Conhecendo o perfil dos participantes**

Com o intuito de conhecer os participantes da pesquisa, tornou-se importante identificar o perfil dos mesmos. O questionário buscou levantar dados como: a idade, o curso, se já cursou outra graduação e estado onde reside. Com relação a idade dos estudantes que responderam ao questionário, 74% (199/269) possuíam entre 18 a 24 anos, 14,5% (39/269) entre 25 a 30 anos, 3,7% (10/269) entre 31 a 35 anos, 3,3% (9/269) entre 36 a 40 anos, 1,1% (3/269) entre 41 a 45 anos, 1,5% (4/269) entre 46 a 50 anos, 1,9% (5/269) entre 51 a 55 anos e (0/269) com mais de 55 anos.

Após identificar a idade dos estudantes buscou-se conhecer se os mesmos já possuíam uma graduação anterior. Enquanto 83,6% (225/269) estavam em sua primeira graduação, 16,4% (44/269), já haviam concluído outro curso. Os cursos mais citados entre os participantes foram Pedagogia, Direito, Educação Física, Engenharia Civil, Medicina, Administração, História, Letras, Ciências da Computação e Sociologia. No que diz respeito aos cursos realizados, os dados demonstram que 87% (234/269) dos participantes eram oriundos de instituições públicas, e 13% (35/269) de instituições privadas. Em relação ao estado, os dados revelaram que 55,6% (150/269) são instituições do estado do Paraná e 44,4% (119/269) são instituições de outros estados.

## **Resultados e discussão**

O ERE foi objeto de diferentes estudos a partir de inúmeras problemáticas, pois o momento caótico vivido na pandemia implicou em novos modos de ser e estar no mundo, como também desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, surgiram incógnitas sobre diferentes aspectos que envolviam o ERE. Dentre eles a justificativa para o fechamento das câmeras. Como já mencionado, este estudo se ocupou de duas questões, sendo a primeira delas objetiva, na qual foi acerca da frequência em que os alunos abriam as câmeras nas aulas síncronas. Os resultados demonstraram que 43,8 % das respostas, “nunca abriram a câmera”, enquanto 31,1% afirmaram “abrir quase nunca”, seguido por 17,2% que afirmaram “abrir quase sempre”. Apenas 1,9% responderam que “abriam sempre, enquanto 6% ficaram neutros.

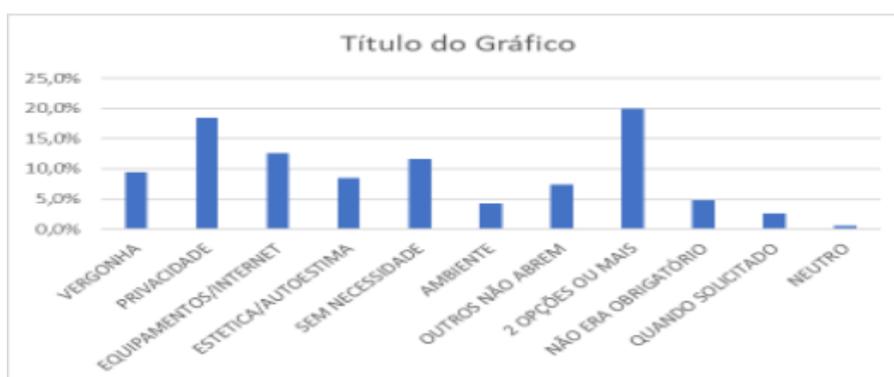
Ressalta-se que o estudo contou com 269 participantes e se somarmos as respostas - nunca e quase nunca - temos em torno de 75% dos estudantes, que não se preocupavam em

abrir as câmeras nas aulas síncronas. Na tentativa de identificar os motivos para tal comportamento, a pergunta seguinte, os mesmos foram direcionados a justificar sua resposta quando respondido que “fez a abertura de câmeras quase nunca ou nunca” e isso compõe a segunda pergunta dissertativa, onde apenas 194 estudantes responderam devido a não abertura das câmeras.

Para fazer a análise das respostas da questão aberta, foram agrupadas por similaridade sendo possível identificar aspectos como: vergonha (9,5%), falta de privacidade (18,4%), outras pessoas não abriam (7,4%) falta de infraestrutura (12,6%), ambiente inadequado (4,2%), aspectos estéticos (8,4%), desnecessário (11,6%), falta de obrigatoriedade (4,7%), quando solicitado (2,6%), neutro (0,5%).

Identificamos ainda que um grupo de participantes (20%) justificaram a falta de abertura de câmeras a partir de dois ou mais argumentos listados acima.

**Gráfico 1** - Motivos para não abertura da câmera



Fonte - Elaboração Própria.

*Não era obrigatório, nenhum aluno ligava, tinha vergonha, não queria ter que me arrumar para ligar a câmera, não queria que alguns alunos idiotas se utilizassem da minha imagem pra fazer algum tipo de piada. Se caso todos os alunos ligassem, então eu não veria problema em ligar, porém como isso não acontece, não vou ser a única pessoa a ligar, é bem mais complicado.* (Participante Alice, idade 18 a 24 anos, ciências da computação, grifo nosso).

Na resposta acima, o participante aponta diversas justificativas para a não abertura da câmera, uma delas é o fato de não ter uma obrigatoriedade ou solicitação pelo professor ou instituição, seguida por vergonha que está ligada diretamente ao fato de não estar “arrumada”, envolvendo aspectos estéticos e de autoestima que atingiram 8,4 %. Percebe-

se neste caso, que havia uma preocupação com a imagem que poderia ser utilizada por outros estudantes. Nota-se ainda que a “vergonha” aparece em 9% das respostas, assim como no excerto supracitado. Importante ressaltar que muitos estudantes mesmo na modalidade de educação presencial possuem receio de exposição, entretanto no ERE este aspecto toma grande proporção, pois a imagem fica em evidência.

Ao analisar a fala “não era obrigatório”, também podemos inferir uma certa incompreensão do estudante acerca de seu papel no processo de aprendizagem para o cenário desafiador imposto. De acordo com Ferreira *et al.* (2022), embora as tecnologias digitais em rede já eram vistas antes da pandemia como possibilidades de ampliar os processos educativos, como extensões da sala de aula física, no cenário pandêmico, a educação escolarizada se viu desafiada por todos os seus atores.

Outra justificativa apresentada pelos participantes foi a falta de privacidade quando estão com as câmeras abertas, atingindo 18,4%. A partir disso, os estudantes apontam: “Privacidade. O ambiente de casa é íntimo e, portanto, algo a ser preservado.” (Participante Denis, Idade 25 a 30 anos, Engenharia da Produção), “Não tenho um lugar específico para estudo, e com a câmera aberta tiro a privacidade de minha família”. (Participante Cinthia, Idade 25 a 30, Educação Física).

O isolamento manteve os sujeitos em suas casas, mas ainda sem muros no que diz respeito à sua privacidade: o trabalho abriu o portão da casa, entrou nos cômodos, desfez limites concretos sem ainda haver limites simbólicos entre vida pessoal e trabalho. Desta forma, os professores tentaram criar algumas estratégias para erigir estes limites. (Gomes *et al.*, 2021, p. 306).

Na citação anterior é possível perceber que a distância que separava a escola e as casas foi derrubado com a chegada da pandemia. O estudante ia até as salas das universidades. Entretanto, no ERE os dispositivos tecnológicos levaram para as salas de aulas virtuais a realidade da casa do estudante. A câmera aberta desnuda de certa forma as condições de vida dos estudantes, abrindo a sua privacidade a todos da turma.

Com 12,6 % a falta de infraestrutura foi bastante mencionada pelos estudantes, seja pela falta de equipamentos básicos ou pela conexão ruim de internet. Em alguns casos, ainda que com o equipamento necessário, o dispositivo não possuía câmera ou estava com defeito.

*Gosto de participar das aulas pelo computador, assim fica mais fácil ver as apresentações em slide e afins, e a câmera dele não funciona, quando é preciso usar a câmera (apresentações e tals) utilizo o celular.* (Participante Thais, Idade 18 a 24 anos, Pedagogia, grifo nosso).

*Uso desktop para realizar as atividades, **não tenho webcam**. A única forma seria utilizando a câmera do celular; mas isso **acaba gastando muita bateria**, e não existe um efeito coletivo de ligar a câmera. (Participante Leonardo, Idade 18 a 24 anos, Engenharia Elétrica, grifo nosso).*

*A câmera do meu notebook não funciona, e quando não conseguia assistir em outro equipamento não conseguia ligar a câmera. (Participante Marcia, idade 18 a 24 anos, Pedagogia, grifo nosso).*

As falas são reforçadas quando trazemos os autores Souza e Miranda (2020), ao relatarmos a falta de aparelhos pessoais e quando possuem não funcionam efetivamente, ou precisam dividir com outros familiares, mencionando também a internet precarizada. Rabello (2021) ressalta alguns motivos para o desligamento das câmeras, sendo alguns deles reforçados em nossa pesquisa como: infraestrutura, falta de ambiente adequado e falta de obrigatoriedade. Um dos aspectos surpreendentes apresentados por um certo grupo de estudantes (11,6%), tratou de colocar a função da abertura da câmera e a falta de relação com o aprendizado, atingindo, uma porcentagem maior até que o aspecto da vergonha, que atinge apenas 9,5%. Vejamos alguns excertos:

*Além de não ter câmera em meu computador, que é o que uso para ver as aulas, **acho indiferente a câmera ligada no quesito aprendizagem**, outro motivo é que estamos em um momento de quarentena tendo aulas em casa, muitas vezes o aluno quer **ver a aula deitado na cama, ou quer ficar de pijama em casa**, ou apenas não se sente bem em mostrar o rosto no dia a dia, porém em minha sala mesmo tem gente que quase sempre liga a câmera, acredito que isso deva ser uma opção do aluno, porém acho que não interfere na aprendizagem. (Participante Pedro, Idade 18 a 24 anos, Educação Física, grifo nosso).*

***Nunca teve utilidade prática de se abrir a câmera, se eu não vou aprender mais me mostrando para as outras pessoas, não vejo motivo. Nunca respondi porque ainda assim teve vezes que fomos obrigados a abrir a câmera.** (Participante Maria, Idade 18 a 24 anos, ciência da computação, grifo nosso).*

As falas anteriores contrariam a ideia de Nóvoa (2022) ao defender a importância da interatividade entre os pares para que o processo se torne mais leve e dinâmico, onde os alunos estejam conectados e ativos. Parte deste processo no Ensino Remoto Emergencial se dava por meio da abertura de câmeras, sendo possível observar gestos, expressões e movimentos. Assim é possível identificar na materialidade da sala aula física aspectos que

ficam obscuros quando do uso de interfaces tecnológicas. Nesta mesma linha, um dos participantes acima aponta que “muitas vezes o aluno quer **ver a aula deitado na cama, ou quer ficar de pijama em casa**”. Tal frase pode nos levar a levantar como hipótese que a percepção de aula para o estudante é baseada no modelo emissão – recepção, sem interatividade ao dizer “ver a aula”, assim como se assiste um filme. Outro ponto citado pelo autor é a estrutura organizacional que é oferecida pela instituição onde alunos possuem um ambiente adequado, materiais, professores, horários a cumprir e pessoas no mesmo ambiente e com o mesmo propósito. Já no ERE 4,2% dos participantes apresentaram relatos onde o ambiente não favorece a abertura das câmeras.

*Não tenho um ambiente apropriado para aulas em casa, é tudo improvisado. Não dá pra abrir a câmera e correr o risco de ser interrompido por uma pessoa de casa durante a aula.* (Participante João, Idade de 41 a 45 anos, Ciências contábeis, grifo nosso).

*O ambiente onde eu assisto aula em casa, não me permite a liberdade de ligar a câmera.* (Participante Ana, idade 25 a 30 anos, Pedagogia, grifo nosso).

As justificativas destacadas merecem nossa atenção, pois a falta de um ambiente adequado para os estudos é um fator de suma importância que ganhou dimensões maiores no ERE.

Ruschel *et al.* (2022), corroboram com estes dados de pesquisa ao trazerem aspectos relacionados a não abertura de câmeras ou mais precisamente, a não obrigação da mesma, fazendo com que os alunos ficassem dispersos e permitindo que o mesmo tenha atenção dividida entre outras atividades. Os autores destacam que 4,7% dos participantes apontaram que não fizeram a abertura de câmera por não ser obrigatório e 2,6% abriam somente quando solicitado por professores.

Juntamente a esses dois fatores, temos um terceiro, 7,4% dos participantes não fizeram a abertura de câmeras pelo simples fato de outros estudantes também não terem aberto, criando assim um distanciamento não só social, mas expressivo e cognitivo. A respeito de tal dado, é importante atentarmos para os hábitos que já são conhecidos e solidificados em uma sala de aula física. Nem todos os estudantes participam, estando estes presentes fisicamente. Levantamos como hipótese, que tais comportamentos também estavam presentes nas aulas síncronas ocorridas no ERE.

### **Algumas considerações**

O presente estudo teve como objetivo compreender a visão dos estudantes no que se refere à abertura de câmeras durante o ERE, permitindo assim identificar aspectos que impediram deixá-las abertas. Os resultados apontam diversas justificativas para a não abertura das câmeras como: vergonha, falta de privacidade, ambiente inadequado, aspectos estéticos tanto do espaço, como pessoal, achava ser desnecessário, bem como, falta de obrigatoriedade, quando solicitado.

Ao longo do estudo, foi evidenciado a dificuldade na transposição de uma sala de aula física da universidade, para a casa do estudante, ou seja, para o espaço virtual. Partimos do pressuposto que o processo de adaptação ocorreu de forma brusca. Para além de tais alterações os estudantes também tinham que aprender a lidar com um momento de inseguranças e incertezas.

O compromisso e a responsabilidade também ficaram sem efeito num ambiente privado e sem algumas obrigatoriedades para o mesmo. A questão da privacidade é um aspecto especial de proteção e ao mesmo tempo de receio por parte dos estudantes. Os dados ainda revelam que mesmo na atualidade, marcada pela cultura digital, há muitos desafios a serem superados, como por exemplo, melhorar os acessos e a qualidade da infraestrutura tecnológica e tornar ambientes *on-line* de aprendizagem mais acolhedores. Por outro lado, o uso das tecnologias possibilitaram uma flexibilização para o momento vivido, sendo a estratégia possível para a educação de alguma forma continuar.

Os dados revelam que os estudantes tiveram muitas dificuldades para com o ERE e muitas delas não se referem exatamente às especificidades das aulas remotas síncronas mediadas pelas tecnologias, mas pelas próprias condições de vida dos estudantes. O fato é que, “não estamos conectados”. A realidade (talvez invisível em outros contextos), desnudou o baixo nível de inclusão digital de boa parte das famílias. O simples fato de não possuírem equipamentos conectados em rede e espaço adequado para o estudo, aliados a uma dificuldade de adaptação ao modelo pode ter corroborado para a precarização do processo de ensino e aprendizagem neste período.

Como resposta ao problema inicial foi possível perceber que grande parte dos estudantes acreditavam que não era necessário a abertura de câmeras para uma melhor aprendizagem, visto isso pode ser que não foi falado com os estudantes sobre a importância

da interação entre professor e aluno, ou até mesmo os discentes não entenderem esse processo. Também há de ressaltar que o formato do ensino presencial em sua maioria é de ouvinte e não interação, portanto, a transposição brusca ao remoto emergencial não facilitou uma mudança e compreensão das aprendizagens num contexto completamente diferente do presencial.

Ressalta-se que alguns formatos ou modelos de ensino necessitam de uma infraestrutura mínima seja para professores ou estudantes. Neste caso, o ERE dependia primordialmente de artefatos de qualidade e rede de internet disponíveis como condição mínima. Partimos do pressuposto que tais bens são artefatos da cultura e que todos deveriam ter acesso com um bem cultural.

Assim, o estudo aponta que as mudanças da sala de aula presencial para a sala virtual implicaram não só em mudanças pedagógicas ou estratégicas didáticas, mas em alterações profundas no modo de ser e estar em uma sala *on-line* que implicava não só uma formação de professores para lidar com este novo modelo, como também recursos mínimos para tal. Os dados, ainda que imparciais, também apontam que os processos pedagógicos também precisam ser ressignificados e reconfigurados no contexto da cultura digital.

Decorrente de tais considerações, não podemos ignorar que a pandemia e como consequência o Ensino Remoto, nos mostrou que o acesso às redes e aos artefatos precisam ser vistos como um direito aos bens culturais produzidos pela humanidade.

## Referências

ARAÚJO, Lucas Emanuel Silva. Mascaramento digital: processos criativos híbridos no ensino de teatro e arte online. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REFLEXÕES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS*, 11., 2021, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Instituto de Artes da Unicamp, 2021. n. 6, p. 1-7. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/simposiorfc/article/view/745>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BONIFÁCIO, João Henrique Oliveira. *Interação professor-aluno durante o ensino remoto emergencial*. 2021. Monografia (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – Departamento de Biologia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16011>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, seção 1, edição 53, p. 39,

mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Portaria n. 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, seção 1, edição 49, p. 185, mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CARNEIRO, Jairo Rodrigo Soares; LOPES, Alba Sandrya Bezerra; CAMPOS NETO, Edmilson. Utilização do google sala de aula na educação básica: uma plataforma pedagógica de apoio à educação contextualizada. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 24., 2018, Fortaleza. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira De Computação, 2018. p. 401-410. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.401>

FERREIRA, Camila Fernandes de Lima; CABRINI, Renata Melissa Boschetti; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; MELLO, Diene Eire de. Uma experiência formativa no ensino remoto: possibilidades para pensar o processo de formação docente para o uso das tecnologias digitais. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 177-193, 2022. Edição Especial. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.66564>.

GOMES, Patrícia da Silva; BERNI, Juliana Tessara; NOBRE, Márcio Rimet; GRECO, Helena. O ensino remoto na pandemia: limites e possibilidades a partir da escuta de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI, 14., 2021, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2021. p. 305-308. Disponível em: <https://sites.usp.br/lepsi/wp-content/uploads/sites/949/2023/02/anais-LEPSI-INFEIES-RUEPSY-2021.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MOREIRA, José Antônio 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: 15 nov. 2022.

NÓVOA, António. Colaboração de Yara Alvim. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a Glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. *Ilha do Desterro: Revista de Língua Inglesa, Literatura Em Inglês e Estudos Culturais*, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 67-90, set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80718>.

RUSCHEL, Ricardo; SCHMIDT, Jefferson Leandro; VILLAR, Eduardo Guedes; WALTER, Silvana Anita; SILVA, Sidnei Celerino da. Do presentéismo ao virtualismo: o papel social do aluno por detrás das câmeras no período pandêmico. *In: USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING*, 22., 2022, São Paulo. *Anais [...]* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022. p. 1-21. Disponível em: <https://congressosp.fipecafi.org/anais/22uspinternational/artigosdownload/3625.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 298-315, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18383>

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. *SENHORAS*, Elói Martins (ed.). Desafios da implementação do ensino remoto. *BOCA: Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, ano 2, v. 4, n. 11, p. 81–89, nov. 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4252805.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação: do fechamento das escolas à recuperação*. [S. l.]: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VIEIRA, Guilherme Soares; SOUSA, Ana Paula; ORRICO, Cristiano; COSTA, Carlos Alberto; SILVA, Glayzer; MARTINS, Mauro Lucio; SILVA, Laurentino Xavier; DUAILIBE, Nayala. Ensino remoto de emergência: reconhecimento e usos dos ambientes virtuais de aprendizagem pelos professores do curso de Direito/Ceres. *In: SEMINÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES*, 39., 2022, Anápolis. *Anais [...]*. Anápolis: UniEVANGÉLICA, 2022. v. 2, n. 2, p. 11-17. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5803>. Acesso em: 16 jun. 2022.

*Recebido em: 12 de maio de 2023*

*Aceite em: 07 de julho de 2023*