



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas

Departamento de Administração

ALINE ALVES LACERDA DE JESUS

COCRIAÇÃO E CODESTRUIÇÃO DE VALOR NO ENSINO REMOTO:

Perspectivas de Alunos e Professores da Universidade de Brasília

Brasília – DF

2025

ALINE ALVES LACERDA DE JESUS

COCRIAÇÃO E CODESTRUÇÃO DE VALOR NO ENSINO REMOTO:

Perspectivas de Alunos e Professores da Universidade de Brasília

Monografia apresentada ao Departamento de
Administração como requisito parcial à obtenção
do título de Bacharel em Administração.

Professora Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana
Oliveira Militão

Brasília – DF

2025

ALINE ALVES LACERDA DE JESUS

**COCRIAÇÃO E CODESTRUÇÃO DE VALOR NO ENSINO REMOTO:
Perspectivas de Alunos e Professores da Universidade de Brasília**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de
Administração da Universidade de Brasília da aluna

Aline Alves Lacerda de Jesus

Doutora Luciana Oliveira Militão
Professora-Orientadora

Doutora Gilmara Freitas
Professora-Examinadora

Mestre Abner Santos Belém
Professor-Examinador

Brasília, 17 de fevereiro de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, a todos os professores e alunos que gentilmente se dispuseram a contribuir com as entrevistas. Sua disposição e colaboração foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À professora Luciana Militão, registro minha mais sincera gratidão pela orientação, dedicação, paciência e entusiasmo ao longo deste projeto. Sua orientação me ajudou a superar desafios e também me proporcionou um aprendizado valioso e a satisfação de concluir este trabalho.

Agradeço ao meu marido, João Carlos, meu parceiro de vida e estudos, sua presença, incentivo e apoio foram fundamentais para que eu seguisse em frente. Com empenho, estive ao meu lado em cada etapa desse processo, encorajando-me a nunca desistir e celebrando comigo cada conquista

Agradeço a Deus, por guiar meus passos e por me dar forças nos momentos mais desafiadores

RESUMO

O presente estudo analisa a cocriação e codestruição de valor no ensino remoto, a partir das experiências de alunos e professores da Universidade de Brasília (UnB) durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com participantes do curso de Administração. Foram identificadas cinco práticas no ensino remoto: planejamento das aulas, uso de plataformas, transmissão de conteúdo, participação dos alunos e avaliação dos alunos. A cocriação de valor ocorreu quando houve alinhamento entre procedimentos, entendimentos e compromissos, como no uso eficiente das plataformas, metodologias interativas e avaliações diversificadas. Já a codestruição de valor surgiu em desalinhamentos, como planejamento inflexível, dificuldades técnicas, baixa interação e critérios avaliativos confusos. O estudo contribui para compreender as dinâmicas de valor no ensino remoto e sugere melhorias para sua qualidade.

Palavras-chave: Ensino remoto, cocriação de valor, codestruição de valor, educação superior, pandemia de COVID-19.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados que Evidenciam o Alcance da Saturação Teórica para os Alunos	26
Quadro 2: Resultados que Evidenciam o Alcance da Saturação Teórica para os Professores	26
Quadro 3: Dimensões das Práticas no Ensino Remoto	31
Quadro 4: Análise da Prática Planejamento das Aulas	35
Quadro 5: Análise da Prática Planejamento das Aulas - Perspectiva dos Alunos	37
Quadro 6: Análise da Prática Uso de Plataformas - Perspectiva dos Professores	40
Quadro 7: Análise da Prática Uso de Plataformas - Perspectiva dos Alunos	43
Quadro 8: Análise da Prática Transmissão de Conteúdo - Perspectiva dos Professores	45
Quadro 9: Análise da Prática Transmissão de Conteúdo - Perspectiva dos Alunos	48
Quadro 10: Análise da Prática Participação dos Alunos - Perspectiva dos Professores	50
Quadro 11: Análise da Prática Participação dos Alunos - Perspectiva dos Alunos	53
Quadro 12: Análise da Prática Avaliação dos Alunos - Perspectiva dos Professores	56
Quadro 13: Análise da Prática Avaliação dos Alunos - Perspectiva dos Alunos	58
Quadro 14: Cocriação e Codestruição de Valor no Ensino Remoto	60
Quadro 15: Resultados que Evidenciam o Alcance dos Objetivos Específicos	62

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	5
1.1 Formulação do Problema.....	7
1.2 Objetivo Geral.....	9
1.3 Objetivos Específicos.....	9
1.4 Justificativa.....	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 Ensino a Distância (EaD).....	11
2.2 Ensino Remoto Durante a Pandemia de COVID-19.....	17
2.3 Cocriação e Codestruição de Valor.....	19
3. MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA.....	24
3.1 Descrição Geral dos Métodos.....	24
3.2 Locus e Participante.....	25
3.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados.....	27
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	30
4.1 Análise das Práticas no ensino remoto: Cocriação e Codestruição de Valor.....	30
4.1.1 Planejamento das Aulas.....	32
4.1.1.1 <i>Perspectiva dos professores</i>	33
4.1.1.2 <i>Perspectiva dos alunos</i>	35
4.1.2 Uso de Plataformas.....	37
4.1.2.1 <i>Perspectiva dos Professores</i>	38
4.1.2.2 <i>Perspectiva dos alunos</i>	41
4.1.3 Transmissão de Conteúdo.....	43
4.1.3.1 <i>Perspectiva dos Professores</i>	44
4.1.3.2 <i>Perspectiva dos Alunos</i>	46
4.1.4 Participação dos Alunos.....	48

4.1.4.1 <i>Perspectiva dos Professores</i>	49
4.1.4.2 <i>Perspectiva dos Alunos</i>	51
4.1.5 Avaliação dos Alunos.....	53
4.1.5.1 <i>Perspectiva dos Professores</i>	54
4.1.5.2 <i>Perspectiva dos Alunos</i>	56
4.2.1 Cocriação e codestruição de valor por meio de práticas.....	58
5. CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	70
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	70
Apêndice B - Roteiros de entrevista.....	71

1. INTRODUÇÃO

Em razão da propagação da COVID-19, escolas e universidades em 61 países fecharam suas portas (Leem, 2021). As instituições de ensino foram forçadas a se adaptarem rapidamente a novas formas de ensino e aprendizagem. Nesse contexto limitador, o Ensino Remoto (ER) surgiu como uma ferramenta importante para a continuidade do ensino e da aprendizagem.

O ER é uma modalidade de Ensino a Distância (EaD). Ambos os termos se referem a formas de educação onde professores e alunos não estão fisicamente presentes no mesmo local. No entanto, enquanto a EaD é respaldada por uma estrutura consolidada, que conta com recursos e uma equipe multidisciplinar especializada na entrega de conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diversas plataformas online, o ensino remoto tem como principal objetivo proporcionar um acesso temporário aos currículos que normalmente seriam ministrados de forma presencial (Hodges, 2020). O ER ganhou popularidade especialmente durante a pandemia de COVID-19, referindo-se especificamente à educação que foi adaptada para um formato online em resposta à necessidade de isolamento social (Hodges, 2020).

A Universidade de Brasília (UnB), como uma das principais instituições de ensino superior do Brasil, não foi exceção a essa transformação. A Universidade de Brasília (UnB) já possuía um sistema consolidado para disciplinas a distância, respaldado pela Instrução da Câmara de Ensino de Graduação (CEG) nº 001/2001, que tornou formal diretrizes para modalidades não-presenciais e semipresenciais anteriormente em funcionamento. Essa resolução previa a necessidade de equivalência pedagógica, o uso de recursos tecnológicos avançados e momentos presenciais para avaliação do aprendizado (Universidade de Brasília [UnB], 2001).

As Universidades ao redor do mundo migraram do formato presencial de ensino para o virtual. Essa transição não se limitou apenas à transferência de conteúdo para plataformas

digitais. A implementação do Ensino Remoto ocorreu mediante reavaliação profunda dos métodos pedagógicos, das estratégias de engajamento dos alunos e da interação colaborativa entre todos os atores envolvidos no processo educativo (Beier *et al.*, 2022).

A rápida transição para o Ensino Remoto desafiou os professores a se reinventarem e a explorarem novas ferramentas educacionais, foi necessário redesenhar as atividades na perspectiva dos professores, o que exigiu esforço, pois muitos professores tinham pouca ou nenhuma experiência com aulas online. Nesse contexto desafiador, os docentes foram incentivados a buscar novas abordagens e ferramentas educacionais, resultando em um notável avanço em suas habilidades tecnológicas e pedagógicas. Em estudo realizado por Schemer *et al.* (2021), os estudantes conseguiram se adaptar bem às novas metodologias usadas pelos professores e as avaliaram como claras e justas.

Diversos estudos se dedicaram ao estudo da EaD no ensino superior (Leem, 2024; Santos *et al.*, 2021; Pereira *et al.*, 2022), mas ainda há poucas abordagens científicas sobre EaD ou ER no período pandêmico sob a perspectiva da cocriação e codestruição de valor (Nascimento *et al.*, 2018). A educação decorre da colaboração entre diversos atores, como as instituições de ensino e alunos (Dollinger *et al.*, 2018). Essas diversas relações geram resultados diversos (Kelley *et al.*, 1990), a partir da cocriação e codestruição de valor.

A participação dos alunos nas aulas à distância é importante para que a cocriação de valor ocorra (Ginner & Rillo, 2016). Entretanto, a falta de engajamento dos alunos nas aulas dificulta a interação relacional, a qualidade da informação e o aprendizado entre aluno e professor. Dollinger *et al.* (2018) argumentam que o valor do ensino superior não é totalmente compreendido até que a experiência finalize ou mesmo depois de muitos anos, quando da aplicação do conhecimento.

De acordo com Dollinger *et al.* (2018), a cocriação de valor no contexto de universidades consiste no processo de feedback, competências e habilidades intelectuais,

integrados aos recursos institucionais, que estimulam a geração de valor mútuo para todo o corpo docente e estudantes (Dollinger *et al.*, 2018). Por outro lado, a codestruição de valor ocorre, quando há diminuição de valor durante a interação dos atores (Echeverri & Skalen, 2021).

Em um cenário onde a comunicação presencial foi substituída por conexões virtuais, com a colaboração ativa entre alunos e professores, dentre outros atores, a cocriação e a codestruição de valor é compreendida a partir da experiência vivenciada por cada um deles. Os recursos precisam ser bem utilizados por esses atores para que a cocriação de valor seja gerada durante o processo de interação (Farina & Leone, 2024).

1.1 Formulação do problema

A evolução do cenário educacional nacional desde a década de 1990 tem gerado a necessidade de investigação em diversos aspectos, tais como a capacitação dos docentes, a adequação dos conteúdos, a integração de novas tecnologias e, especialmente, a percepção avaliativa do principal beneficiário desse sistema: o aluno (Freitas *et al.*, 2017). A pandemia de COVID-19 impactou fortemente esse processo evolutivo ao impor o distanciamento social e a continuidade do ensino superior por meio de Ensino Remoto.

Apesar de o contexto pandêmico ter gerado danos de ordens diversas à sociedade, é preciso identificar o que esse período trouxe de aprendizado. Nesse sentido, a análise da cocriação e da codestruição de valor durante a experiência do Ensino Remoto (ER) no período pandêmico pode ajudar a compreender quais práticas educacionais merecem permanecer e quais devem ser excluídas para fins de consolidação do Ensino a Distância

Zwass (2010) aponta que a cocriação de valor foi definida inicialmente como o envolvimento dos clientes na criação de valor com uma empresa, como uma ferramenta para

o aumento da competitividade e desempenho organizacional. No contexto da cocriação de valor durante a experiência do ER, envolvendo ativamente alunos e professores no processo educacional, a cocriação de valor é uma importante ferramenta para reconhecer e garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, necessária para aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com competências relevantes, incluindo as competências técnicas e profissionais, para empregos dignos (Walidayni *et al.*, 2023).

Por outro lado, o processo de interação entre provedores de serviços também pode resultar em experiências negativas por um ou mais envolvidos e, nesse caso, configura-se a codestruição de valor (Echeverri & Skálen, 2021; Plé & Cáceres, 2010). A análise da codestruição de valor no ensino remoto durante o período pandêmico pode colaborar com a compreensão das práticas que devem ser evitadas em novas políticas de EaD.

A cocriação e a codestruição de valor é pouco investigada na literatura de marketing educacional. Aurskevičienė *et al.*, (2023), recomendam o estudo da cocriação de valor no ensino sob as perspectivas de professores e alunos. Diante desse contexto, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: Quais experiências do ensino remoto na Universidade de Brasília (UnB) durante a pandemia COVID-19 resultaram na cocriação e na codestruição de valor sob a perspectiva de alunos e professores?

1.2 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é identificar as experiências que resultaram na cocriação e codestruição de valor, sob a perspectiva de alunos e professores, no ensino remoto da Universidade de Brasília (UnB) durante o período da pandemia COVID-19.

1.3 Objetivos Específicos

Para fins de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram propostos quatro objetivos específicos:

- a) Identificar experiências de professores que resultaram na cocriação de valor no ensino a distância da UnB durante a pandemia do COVID-19;
- b) Relatar experiências de professores que resultaram na codestruição de valor no ensino a distância da UnB durante a pandemia do COVID-19;
- c) Identificar experiências de alunos que resultaram na cocriação de valor no ensino a distância da UnB durante a pandemia do COVID-19; e
- d) Relatar experiências de alunos que resultaram na codestruição de valor no ensino a distância da UnB durante a pandemia do COVID-19.

1.4 Justificativas

A implementação bem-sucedida da EaD na UnB e em outras instituições enfrenta uma série de desafios, desde a infraestrutura tecnológica até a adaptação dos métodos pedagógicos e a manutenção do engajamento dos alunos (Ginner & Rillo, 2016). Essa transição representa não apenas uma mudança nos métodos de entrega do conteúdo educacional, mas também uma oportunidade para repensar e reinventar o modelo educacional como um todo.

A consideração conjunta da codestruição e cocriação de valor, conforme proposto neste estudo, é essencial, pois ambas podem ocorrer simultaneamente. Essas análises complementares oferecem uma compreensão mais completa da dinâmica entre as instituições educacionais e seus alunos durante períodos de mudança, como a pandemia de COVID-19. A consideração dos resultados tanto negativos quanto positivos é fundamental para uma gestão eficaz, visando evitar prejuízos nos serviços oferecidos e promover uma análise criteriosa de resultados que possam contribuir para futuras melhorias (Engen *et al.*, 2020).

Portanto, esta pesquisa propõe uma análise sob a perspectiva da cocriação e codestruição de valor, um conceito emergente que reconhece a interação dinâmica entre as instituições educacionais e seus alunos na criação e destruição de valor durante a experiência educacional (Engen *et al.*, 2020). Ao investigar esses aspectos, espera-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a educação superior na era digital.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo visa apresentar os principais conceitos a respeito dos temas deste trabalho: ensino a distância, o ensino remoto e cocriação e codestruição de valor.

2.1 Ensino a Distância (EaD)

A legislação brasileira define Educação a Distância (EaD) como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005). Aretio (1994) aponta a Educação a Distância como um método de instrução autônomo, de troca e comunicação bidirecional, que apresenta características e comportamentos diferenciados entre professor e aluno.

A característica fundamental da EaD é o envolvimento do aluno em atividades de aprendizagem em um ambiente onde o professor não está fisicamente presente. No contexto atual, especificamente no Brasil, essa modalidade demanda um planejamento e avaliação minuciosos (Santos *et al.*, 2021). Entender os fundamentos da EaD, uma modalidade de

ensino presente em várias etapas e formas de educação, permite avançar nas análises sobre o Ensino Remoto implementado durante a pandemia de COVID-19 (Sanchez & Choti, 2020).

A interrupção das atividades presenciais, gerou a introdução do Ensino Remoto. Segundo Behar (2020), o termo "remoto" denota distância espacial, referindo-se à separação geográfica. Embora compartilhe semelhanças com a EaD, o Ensino Remoto não pode ser considerado sinônimo desta. Enquanto na EaD há o planejamento prévio de recursos específicos e uma equipe multidisciplinar especializada na entrega de conteúdos e atividades pedagógicas, utilizando uma variedade de mídias e plataformas online, no Ensino Remoto foram adotadas temporariamente em resposta às transformações causadas pela crise de saúde global que afetou diversos países ao redor do mundo (Rodini *et al.*, 2020).

A EaD surgiu no Brasil em 1904 e evoluiu através de esforços, tanto do setor privado, quanto de decretos governamentais, seguindo uma trajetória que coincide com a introdução e a expansão de cada tecnologia no país. A EaD percorreu diversas mudanças, desde a era das correspondências até a era da internet, enfrentando diferentes oportunidades e desafios em cada período (Gomes, 2013). Atualmente, a EaD é consolidada como uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Para Clementino (2008), nos modelos anteriores de ensino à distância, como os cursos por correspondência, a comunicação entre professor e aluno era possível, mas muitas vezes não ocorria de maneira eficaz. Isso se devia ao tempo necessário para o envio e recebimento das cartas, o que podia levar semanas, especialmente, considerando as diferentes localizações geográficas dos envolvidos. Como resultado, quando o aluno recebia a resposta do professor, sua dúvida, provavelmente, já havia sido resolvida por outros meios.

Por outro lado, a educação muitas vezes não consegue acompanhar ou antecipar-se à rápida evolução tecnológica, resultando em uma corrida constante para entender e explorar novos dispositivos, como rádio, televisão, lousa digital, entre outros. As tecnologias atuais apresentam desafios e, em certa medida, desconforto para as instituições educacionais, escolas ou universidades. Essas instituições tendem a incorporar as tecnologias aos modelos tradicionais de ensino, tanto no ambiente presencial quanto na EaD, com pouca inovação nas práticas pedagógicas e uma aparente falta de reflexão sobre o papel da universidade diante das demandas contemporâneas, especialmente no que diz respeito à tecnologia educacional (Gomes, 2013).

A inteligência artificial na educação a distância oferece vantagens como personalização do aprendizado, otimização de recursos educacionais e feedback imediato aos alunos. No entanto, desafios como privacidade de dados, ética no uso da tecnologia e acesso equitativo precisam ser endereçados para uma implementação eficaz. Professores desempenham um papel crucial na integração ética da inteligência artificial necessitando de formação contínua para maximizar seus benefícios sem substituir o papel humano essencial na educação. Políticas educacionais devem ser desenvolvidas para apoiar essa adoção responsável da inteligência artificial (Benício et al., 2024).

A Educação a Distância (EaD) não deve ser mais vista como uma abordagem individualizada nas instituições educacionais, mas sim como parte integrante do cenário educacional. Os novos paradigmas digitais demandam uma reflexão sobre como a educação pode se adaptar e participar ativamente desse contexto em constante evolução. É necessário integrar a EaD de forma proativa, considerando as mudanças na comunicação, nas relações interpessoais, na percepção do tempo e do espaço, no ambiente de trabalho e na conectividade (Gomes, 2013). Como apontado por Santos (2010), embora muitas propostas

de EaD se baseiem em teorias críticas e interacionistas em seus documentos oficiais, na prática, o discurso da autoaprendizagem pode ocultar a falta de uma abordagem verdadeiramente colaborativa de aprendizagem.

A evolução da sociedade da informação tem impulsionado mudanças significativas, introduzindo inovações e oportunidades de interação que promovem a autonomia e a criatividade na produção e compartilhamento de conhecimento. Além disso, a capacidade de conectar pessoas, mesmo à distância, facilita o acesso à educação em regiões remotas e de difícil alcance (Silva *et al.*, 2021).

O trabalho de Domingues (2021) no estado do Mato Grosso do Sul, demonstra a adoção da EaD pelas instituições públicas de ensino tem sido uma resposta eficaz para romper as barreiras temporais e geográficas. Esse processo de interiorização da EaD nas instituições públicas do estado tem acompanhado a expansão do ensino superior, com o surgimento e a ampliação de cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Segundo Miranda (2017), a flexibilidade de horário proporcionada pela EaD é crucial não apenas para alunos em formação, mas também para profissionais já inseridos no mercado de trabalho. Essa modalidade permite ajustar o tempo de estudo conforme as necessidades individuais e rotinas pessoais, atendendo a diversos públicos que tradicionalmente são excluídos do processo educativo. Para que a EaD seja efetiva, é necessário um ambiente virtual de aprendizagem permanentemente acessível, com acompanhamento atento de tutores que forneçam avaliações e feedbacks regulares, mantendo os alunos engajados.

De acordo com a autora, a EaD se beneficia de uma ampla gama de recursos tecnológicos, utilizados tanto em ambientes virtuais de aprendizagem, quanto em mídias sociais com conteúdo educativo. Por exemplo, instituições de ensino superior na área do Direito aproveitam o Instagram para compartilhar informações relevantes. No entanto, é importante reconhecer que, apesar das vantagens proporcionadas pelas tecnologias na EaD, elas não são infalíveis (Miranda, 2017), conforme será demonstrado na seção seguinte deste trabalho.

A EaD é frequentemente considerada uma alternativa mais econômica em comparação à educação presencial. Isso se deve, em parte, aos custos relativamente menores associados aos professores. Por exemplo, um professor que atua em um curso presencial tende a receber aproximadamente sete vezes mais do que um professor que trabalha na modalidade EaD através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Domingues, 2021).

A UAB foi criada em 2005 pelo Ministério da Educação, governo federal, para desempenhar um papel crucial na promoção da EaD no país. Trata-se de sistema formado por universidades públicas que disponibiliza ampla gama de cursos online de nível superior (Dalfovo *et al.* 2015). Por meio da UAB, os alunos podem cursar graduações, especializações, mestrados e doutorados, utilizando recursos online, como materiais didáticos digitais, videoaulas e tutorias virtuais. A UAB visa atender às necessidades educacionais de estudantes em todo o Brasil, especialmente em regiões remotas e carentes de instituições de ensino superior. Seu propósito principal é democratizar o acesso à educação superior por meio de uma abordagem flexível e acessível (Domingues, 2021).

Segundo o relatório do perfil socioeconômico dos estudantes da UAB, o perfil predominante do estudante dentro do sistema UAB é caracterizado por ser majoritariamente composto por mulheres brasileiras, solteiras, sem filhos, na faixa etária de 30 a 39 anos, de

origem parda (Calabro *et al.*, 2018). Além disso, a maioria dos estudantes concluiu o ensino médio entre os anos de 2000 e 2009 em escolas públicas tradicionais e possui uma renda mensal individual de até R\$ 1.431,00 (Calabro *et al.*, 2018).

Residentes na região Nordeste do Brasil, o perfil majoritário dos estudantes ingressou na UAB entre 2015 e 2019 e trabalhava em tempo integral (40 horas semanais ou mais) (Calabro *et al.*, 2018). A escolha do curso na UAB geralmente é motivada pela identificação com a vocação e busca por valorização profissional, sem a utilização de auxílios ou bolsas de programas sociais para apoiar suas atividades acadêmicas (Calabro *et al.*, 2018).

Existem diferentes abordagens para avaliar o ER e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aplicadas a ele no contexto educacional. Parâmetros-chave são utilizados para capturar a percepção dos alunos sobre as aulas remotas, incluindo o acesso e a qualidade da conexão à internet, o nível de concentração durante as aulas e o estudo pós-aulas, o envolvimento em debates e a adaptação às metodologias dos professores (Silva *et al.*, 2020).

Observamos também o aumento significativo de instituições privadas, cursos e abordagens de Ensino a Distância (EaD) que, compartilham semelhanças na redução de custos dos cursos alcançada através de uma relação desequilibrada entre o número de professores e tutores por aluno, e na simplificação do processo educacional como um todo (Gomes, 2013).

Na EaD, um desafio adicional reside na questão da autoria e autonomia do professor. Geralmente, a responsabilidade pela docência é dividida entre o professor, que desenvolve os materiais e conteúdo, e o tutor, que utiliza esses materiais para facilitar a aprendizagem dos alunos. No entanto, essa divisão muitas vezes resulta em uma fragmentação das atividades, com o tutor apenas executando as tarefas sem participar do planejamento. Isso pode levar à

subvalorização do tutor, que, mesmo possuindo qualificação equivalente, é relegado a simplesmente executar os materiais pré-estabelecidos (Silva *et al.*, 2021).

2.2 Ensino Remoto durante a Pandemia de COVID-19

As aulas em universidades no Brasil foram suspensas a partir de março de 2020 devido à pandemia de COVID-19. A decisão de suspender as atividades presenciais foi tomada por várias instituições de ensino superior em resposta às recomendações das autoridades de saúde e do governo para conter a propagação do vírus. No Distrito Federal, as aulas foram retomadas de forma remota em 13 de julho de 2020, utilizando-se o Ensino Remoto (ER) por meio da plataforma *Google Classroom* e materiais impressos para os estudantes sem acesso à internet ou equipamentos eletrônicos. O calendário escolar foi reorganizado por meio da Portaria n. 158, de 14 de julho de 2020, estendendo o término das aulas até 28 de janeiro de 2021 (Distrito Federal, 2020b).

Durante o período de Ensino Remoto (ER) na Universidade de Brasília (UnB), os professores tiveram que adaptar os cursos presenciais para o formato remoto. Essa mudança significativa na forma de ensino foi avaliada pelos alunos e professores dos cursos de Engenharia Civil e Ambiental e de Gestão de Projetos e Equipes Multidisciplinares da UnB como um evento marcante na história educacional (Schemer *et al.*, 2021).

A integração de tecnologias tornou-se fundamental para manter a continuidade das aulas, enquanto discussões e debates ocorriam nos níveis central e intermediário da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que fornecia orientações e sugestões sem consultar os profissionais das escolas. Nas instituições de ensino, esforços foram direcionados para reorganizar as atividades administrativas e pedagógicas de forma remota, utilizando os recursos disponíveis (Pereira *et al.*, 2022).

Apesar da relutância de muitos professores em adotar tecnologias em suas práticas, a pandemia de COVID-19 obrigou todos a adotar as salas de aula virtuais. Essa transição exigiu esforço de adaptação e superação. Embora houvesse questionamentos sobre o rumo da educação nesse período, os impactos dessa fase histórica certamente contribuirão para redefinir a relação entre professor e tecnologia (Silva *et al.*, 2021).

No contexto brasileiro, observou-se uma situação política complicada, marcada pela negação da ciência e pela falta de coordenação de políticas públicas para lidar com a pandemia de COVID-19. Além disso, há uma lacuna na implementação de políticas de suporte para estudantes que enfrentam dificuldades de acesso à internet e dispositivos eletrônicos de comunicação (Pereira *et al.*, 2022).

Esse cenário educacional tem levantado questionamentos sobre as práticas de ensino no Brasil. A pandemia forçou professores e alunos a se adaptarem a novas formas de ensino e aprendizagem. Com a suspensão das atividades presenciais, houve uma reflexão sobre as práticas educacionais e o papel do professor. Nesse contexto, o ensino híbrido surge como uma alternativa para atender às demandas do mundo contemporâneo, onde a integração de novas tecnologias se tornou uma tendência desafiadora e inovadora. Essa redefinição da educação reflete as mudanças históricas em curso, às quais estamos todos inseridos (Silva *et al.*, 2021).

O ensino híbrido, também chamado de *blended learning*, é uma abordagem que combina atividades presenciais e a distância, integrando tecnologias da informação e comunicação ao formato tradicional de sala de aula. Segundo Santos *et al.* (2021), essa abordagem está fundamentada no reconhecimento de que não há uma única forma de aprender e que o processo de aprendizagem é contínuo e ocorre em diferentes contextos.

2.3 Cocriação e Codestruição de Valor

A cocriação de valor é um processo interativo que envolve a colaboração de pelo menos dois atores, integrando recursos de forma colaborativa e mutuamente benéfica, resultando na criação de valor para esses participantes (Baggio & Lima, 2015). O objetivo central desse processo é a interação entre os atores, gerando oportunidades para a criação de valor. É importante ressaltar que todos os envolvidos são considerados cocriadores de valor.

Vargo e Lusch (2016) abordam as relações *Actor-to-Actor* (A2A) e suas implicações na criação de valor. Eles destacam que a criação de valor ocorre em ecossistemas, onde os recursos utilizados na prestação de serviços são frequentemente provenientes de outros atores. Esses ecossistemas são dinâmicos, pois a cada integração ou aplicação de recurso, a natureza do ecossistema é alterada de alguma forma. Além disso, Vargo e Lusch (2011) ressaltam o papel das instituições, como leis, sistemas monetários e arranjos institucionais, como essenciais para a compreensão da cocriação de valor.

Por outro lado, Echeverri e Skalen (2011) identificaram casos em que ocorre tanto a cocriação quanto a codestruição de valor, dependendo de como a interação se inicia e termina. Em uma situação, denominada de coformação de valor recuperado, a interação começa de forma divergente, mas elementos das práticas dos provedores e consumidores se tornam congruentes durante o processo, resultando em cocriação de valor. Já na coformação de valor redutivo, a interação começa de maneira sinérgica, mas se torna divergente ao longo do processo, terminando em codestruição de valor devido à redução do valor da interação. Nesse caso, o ator assume o papel de corredutor.

De acordo com Plé e Cáceres (2010), ocorre quando há um declínio no bem-estar de pelo menos um dos sistemas de serviço envolvidos. Durante esse processo, os sistemas

interagem, direta ou indiretamente, integrando e aplicando recursos. Em algumas situações, o nível de codestruição de valor pode variar entre os sistemas envolvidos. A codestruição de valor resulta do uso inadequado dos recursos próprios de um sistema, dos recursos de outro sistema ou da combinação de ambos (Plé & Caceres, 2010). Echeverri e Skalen (2021) acrescentam que a codestruição de valor também pode ocorrer por meio do desalinhamento de procedimentos, entendimentos e compromissos em práticas e que, no caso de alinhamento, haveria a cocriação de valor.

No contexto do mercado de consumo, a codestruição de valor pode surgir devido ao mau comportamento dos consumidores, causando estresse e sentimentos negativos nos provedores de serviço da empresa (Zhang et al., 2018). Esse comportamento inadequado pode ocorrer tanto em interações *offline* quanto *online*, sendo influenciado pelo aumento das mídias sociais e da capacidade dos consumidores de revisar e compartilhar suas experiências.

O conceito de participação ativa do consumidor na criação de serviços expandiu-se para além das indústrias tradicionais, abrangendo também serviços públicos como saúde, governo aberto e educação (Farina & Leone, 2024). Independentemente do contexto, a cocriação de valor requer comunicação contínua e trocas entre empresas e seus clientes, resultando em benefícios mútuos (Baggio & Lima, 2015). Isso implica que os clientes não são mais vistos como atores passivos, mas sim como indivíduos que podem contribuir em diferentes estágios do desenvolvimento do produto ou serviço.

Muitas vezes, há uma desconexão entre as expectativas dos alunos quanto à sua experiência educacional ideal e o que as escolas ou universidades oferecem. Para abordar essas deficiências, a cocriação de valor é proposta como uma solução viável (Dollinger *et al.*, 2018). Os estudantes universitários têm a oportunidade de moldar sua experiência educacional por meio da personalização de seus cursos, escolhendo entre aulas presenciais e

online e fornecendo feedback aos professores (Dollinger *et al.*, 2018). Pesquisas anteriores demonstraram uma relação positiva entre atividades de cocriação e o nível de satisfação e lealdade dos estudantes universitários (Giner & Rillo, 2016). Há evidências de que a cocriação de valor pode contribuir para um aumento na identificação aluno-universidade (Dollinger *et al.*, 2018).

Neste estudo, a cocriação de valor é conceituada como um construto composto por dois subfatores: participação dos estudantes e criação conjunta (Leem, 2021). Enquanto a participação dos estudantes enfatiza o envolvimento ativo dos alunos no processo (Dollinger *et al.*, 2018), a criação conjunta destaca a importância dos professores e alunos cocriarem a experiência do aluno (Câmara & Aparecida, 2022), na qual a cocriação de valor não pode ocorrer sem a existência desses dois subfatores (Leem, 2021). Assim, a cocriação de valor é um componente essencial da experiência do aluno.

Uma área ainda pouco explorada em termos de pesquisa é a codestruição de valor na educação. Enquanto alguns setores, como assistência à saúde, serviços de hospedagem e alimentação, já foram extensivamente estudados quanto aos seus processos de codestruição de valor (Codá & Farias, 2022), a aplicação desses conceitos na educação ainda é relativamente escassa.

Nos últimos anos, houve um aumento considerável na pesquisa sobre codestruição de valor, especialmente em 2019 e 2020. Uma tendência emergente é a investigação da formação interativa de valor, que explora como o valor é criado durante a interação entre as partes e como a codestruição de valor ocorre devido à má utilização dos recursos pelos atores envolvidos (Farina & Leone, 2024).

Ao investigar a implementação da Educação à Distância (EaD) na Universidade de Brasília durante a Pandemia de COVID-19, as teorias de práticas de Echeverri e Skalen (2011) oferecem uma estrutura analítica valiosa. Durante esse período desafiador, as interações entre professores, alunos e demais atores do ecossistema educacional se tornam essenciais para compreender como o valor é criado e destruído no contexto da Ensino Remoto.

Neste estudo, adotamos o seguinte conceito de prática no serviço de educação no ensino superior: conjunto de ações rotineiras individuais ou conjuntas de alunos e professores que têm como objetivo alcançar o aprendizado dos alunos. Essas interações podem levar à cocriação ou à codestruição de aprendizado, dependendo do alinhamento ou desalinhamento nas expectativas e na comunicação. Assim, as práticas educacionais são moldadas não apenas pelas atividades individuais, mas também pelo ambiente virtual e pelas relações que se estabelecem, ressaltando a importância da colaboração e do suporte mútuo na construção do aprendizado.

Por meio dessas teorias, é possível investigar como as práticas dos diferentes atores convergem ou divergem ao longo do processo de adaptação ao Ensino Remoto. Além disso, é preciso explorar como a cocriação de valor pode ser promovida, como na coformação de valor recuperado, onde a interação inicialmente divergente entre professores e alunos pode resultar em um ensino mais colaborativo e engajador. Por outro lado, é importante estar atento aos sinais de codestruição de valor, como na coformação de valor reutivo, onde as restrições impostas pela pandemia podem impactar negativamente a qualidade do ensino e a experiência do aluno.

Portanto, ao adotar as teorias de práticas de Echeverri e Skálén (2011), destaca-se que a codestruição de valor é tão relevante quanto a cocriação, uma vez que o valor não é

apenas gerado na interação entre cliente e fornecedor, mas também destruído. Busca-se, assim, oferecer uma compreensão mais abrangente para analisar a implementação da EaD durante a pandemia na Universidade de Brasília, permitindo uma avaliação das estratégias eficazes em face dos desafios educacionais impostos pelo contexto pandêmico.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados e detalhados os métodos e instrumentos utilizados para a realização da pesquisa. Inicialmente, será abordada a descrição geral dos métodos e instrumentos de pesquisa adotados. Em seguida, serão descritos o *lôcus* e os participantes da pesquisa. Por fim, será apresentada a descrição completa da trajetória da coleta e análise dos dados empregados.

3.1 Descrição geral dos métodos de pesquisa

Esta pesquisa é exploratória-descritiva com abordagem qualitativa. Godoy (1995) destaca que o objetivo da pesquisa qualitativa é a compreensão e análise dos significados e intenções dos indivíduos sociais estudados. Isso implica que os dados capturam os atos e expressões humanas, demandando que o pesquisador se envolva profundamente na realidade investigada para uma análise completa.

A técnica utilizada para a coleta de dados na pesquisa será a aplicação de entrevistas semiestruturadas. O instrumento de coleta utilizado é o roteiro de entrevista. Segundo Selltiz (1955), a entrevista oferece uma maior flexibilidade na coleta de informações, uma vez que o entrevistador, ao estar presente com o entrevistado, não apenas verifica a consistência das respostas, mas também observa como o entrevistado reage às perguntas. Esses guias fornecem direções claras para as áreas a serem abordadas, permitindo um aprofundamento significativo da perspectiva do entrevistado. Em geral, as entrevistas são uma fonte crucial de evidências para a pesquisa, pois frequentemente capturam questões humanas de maneira pessoal.

Para análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), este método visa identificar categorias que facilitam a compreensão das informações relacionadas à produção e recepção dessas mensagens. Assim, trata-se de uma técnica que se dedica a interpretar o significado das falas dos entrevistados.

Para assegurar a clareza e a qualidade linguística do texto, foi utilizado o ChatGPT, uma ferramenta de inteligência artificial, como suporte na revisão e na correção gramatical das produções escritas. Essa prática complementou as etapas metodológicas, garantindo que os conceitos e análises fossem apresentados de forma clara e coerente, sem interferir na integridade dos dados ou no rigor das interpretações realizadas com base nos métodos qualitativos adotados. Assim, a ferramenta contribuiu para aprimorar a comunicação dos resultados, mantendo o foco na análise detalhada e nas interpretações obtidas a partir das entrevistas semiestruturadas.

3.2 *Lócus* e participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo foram professores e alunos da Universidade de Brasília (UnB) que vivenciaram o ensino remoto durante o período da COVID-19. Os alunos selecionados incluíram aqueles que já haviam concluído ou estavam matriculados nos cursos de Administração da Universidade de Brasília. A seleção dos participantes foi realizada com base na conveniência, combinada com a técnica de bola de neve, conforme descrito por Malhotra (2006). Inicialmente, foram identificados alunos e professores acessíveis à pesquisadora, que, por sua vez, indicam novos participantes para as entrevistas. A escolha pelo curso de Administração se deu pelo caráter teórico de suas disciplinas, que, diferentemente de cursos práticos como Enfermagem, facilitaram a transição para o ensino remoto.

Quanto à determinação do número de entrevistados, aplicou-se a técnica de saturação teórica. Essa técnica envolveu a percepção de que, quando as contribuições dos últimos participantes não adicionavam novas informações significativas ou inovadoras para a análise, interrompeu-se a inclusão de novos entrevistados (Falqueto et al., 2019; Fontanella et al., 2005). Os quadros 1 e 2 apresentados a seguir demonstram o processo de saturação teórica, evidenciando a recorrência de temas e categorias identificadas nas entrevistas, bem como a consistência das informações que contribuíram para a construção das análises realizadas neste estudo.

Quadro 1. Resultados que Evidenciam o Alcance da saturação teórica para os alunos

Práticas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Planejamento das aulas	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Uso de plataformas	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Transmissão de conteúdo	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Participação dos alunos	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Avaliação dos alunos	1	1	0	0	0	1	0	0	0

Nota. 0 = nenhuma informação nova sobre o subtema; 1 = informação nova sobre o subtema;

E = entrevistas realizadas.

Quadro 2. Resultados que Evidenciam o Alcance da saturação teórica para os Professores

Práticas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Planejamento das aulas	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Uso de plataformas	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Transmissão de conteúdo	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Participação dos alunos	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Avaliação dos alunos	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Nota. 0 = nenhuma informação nova sobre o subtema; 1 = informação nova sobre o subtema;

E = entrevistas realizadas.

A saturação teórica foi alcançada durante a realização das entrevistas, conforme demonstrado nos dados da tabela a seguir. Para cada prática do ensino remoto avaliada –Planejamento das aulas, Uso de plataformas, Transmissão de conteúdo, Participação dos alunos e Avaliação dos alunos –, foi verificada a recorrência ou a introdução de novas informações. A análise utilizou o critério de saturação, representado pelos seguintes indicadores: 0, que indica que

nenhuma nova informação foi obtida sobre o subtema; e 1, que representa a introdução de uma nova informação. As entrevistas realizadas foram organizadas em dois grupos: A1 a A9, correspondendo aos alunos, e P1 a P9, correspondendo aos professores. A tabela, portanto, evidencia a distribuição de informações novas e repetitivas, confirmando que a saturação teórica foi atingida ao final das entrevistas conduzidas com os 18 participantes.

A pesquisa foi conduzida na Universidade de Brasília (UnB), escolhida devido ao acesso facilitado da pesquisadora como estudante. A UnB ofereceu um ambiente acadêmico propício, concentrando alunos e professores nos cursos de Administração, que foram essenciais para o estudo. Essa escolha buscou maximizar a qualidade e relevância dos resultados, aproveitando os recursos e a infraestrutura disponíveis na instituição.

A Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1962 e localizada em Brasília, Brasil, é uma destacada instituição pública de ensino superior, reconhecida nacional e internacionalmente. Oferece uma ampla variedade de cursos de graduação em áreas como Ciências Exatas, Humanas, Sociais, Engenharias, Saúde, Artes e Comunicação. A UnB desempenha um papel significativo no desenvolvimento acadêmico, científico e cultural do país. Além disso, promove uma formação integral por meio de atividades extracurriculares e comunitárias, preparando seus estudantes para os desafios contemporâneos (Morhy, 2004).

3.3 Procedimentos de coleta de dados e análise de dados

A técnica de coleta de dados utilizada neste estudo foi a entrevista semiestruturada. Considerando a versatilidade dessa técnica e sua aplicabilidade generalizada em diversas áreas acadêmicas, foi possível coletar informações variadas, como os comportamentos, métodos e motivações das pessoas em suas ações. Além disso, exploraram-se emoções e os contextos que as influenciaram, bem como foram identificados padrões comportamentais específicos, entre outras análises relevantes (Guazi, 2021). Os instrumentos utilizados nas entrevistas consistiram em dois

roteiros pré-estruturados, cada um adaptado para entrevistar professores e alunos da Universidade de Brasília (UnB).

Embora houvesse variações nas perguntas específicas para cada grupo, ambos os roteiros compartilharam temas comuns relacionados às experiências acadêmicas e às práticas de ensino remoto. O roteiro das entrevistas foi estruturado em duas partes principais. Na primeira, os participantes foram introduzidos ao estudo por meio de uma explicação detalhada sobre o objetivo da pesquisa e o conceito de ensino remoto, caracterizado pela virtualização completa das atividades educacionais durante a pandemia. Além disso, apresentou-se o termo de consentimento, e os participantes foram informados sobre a gravação das entrevistas, com garantias de anonimato e confidencialidade.

Na segunda parte da entrevista, foram exploradas as cinco práticas educacionais identificadas no ensino remoto: planejamento das aulas, uso de plataformas, transmissão de conteúdo, participação dos alunos e avaliação dos alunos. Cada prática foi analisada com base em três dimensões analíticas: procedimentos, entendimentos e compromissos. As perguntas foram adaptadas para capturar as perspectivas de professores e alunos, considerando suas experiências durante o ensino remoto e sua relação com a cocriação e a coconstrução de valor. Por exemplo, os professores foram questionados sobre as alterações realizadas no plano de ensino remoto e seu comprometimento com as práticas propostas, enquanto os alunos descreveram suas percepções sobre o plano de ensino, a comunicação dos professores e seu engajamento nas atividades.

Cada entrevista teve duração aproximada de 30 a 40 minutos, proporcionando tempo suficiente para explorar os tópicos de maneira detalhada sem prolongar excessivamente o tempo dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. A pesquisa seguiu rigorosamente as normas éticas estabelecidas, garantindo a confidencialidade dos participantes e o respeito aos princípios de consentimento informado e privacidade dos dados.

Na análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo. Essa técnica permitiu não apenas compreender o que foi explicitamente dito, mas também examinar os detalhes contidos em cada relato. De acordo com Bardin (1977), essa análise envolveu a construção de deduções lógicas e fundamentadas a partir das origens das falas dos entrevistados, quem as proferiu, em que contexto e quais os possíveis efeitos dessas mensagens. A autora define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a análise das práticas de ensino remoto na Universidade de Brasília (UnB) durante o período da pandemia de COVID-19 que resultaram na cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de alunos e professores do curso de Administração.

4.1. Análise das práticas no ensino remoto: cocriação e codestruição de valor

A análise das práticas no ensino remoto foi realizada considerando cinco aspectos principais: planejamento das aulas, uso de plataformas, transmissão de conteúdo, participação dos alunos e avaliação dos alunos. Esses aspectos foram examinados à luz das dimensões propostas por Echeverri e Skålén (2021): procedimentos, que representam as ações concretas realizadas para alcançar os objetivos educacionais; entendimentos, relacionados à percepção e às habilidades que alunos e professores atribuem a essas práticas; e compromissos, que refletem o nível de envolvimento emocional e dedicação dos participantes às atividades educacionais.

Neste capítulo, busca-se evidenciar como as práticas de ensino remoto influenciaram a experiência de professores e alunos, destacando os fatores que contribuíram para a cocriação de valor, como novos recursos e métodos que facilitaram o aprendizado, e aqueles que levaram à codestruição de valor, como comunicação ineficaz e distrações dificultaram o aprendizado. Por meio das dimensões apresentadas por Echeverri e Skålén (2011, 2021), analisamos cada prática para identificar como essas interações refletem a entrega ou não do aprendizado, que é o produto que conecta professores e alunos.

Conforme discutido por Dollinger *et al.* (2018), a cocriação de valor no ensino superior é essencial para a construção de experiências educacionais significativas, pois envolve professores e alunos como participantes ativos no processo de aprendizado. Em contrapartida, a codestruição de valor ocorre quando barreiras, como o uso inadequado de recursos tecnológicos ou a ausência de engajamento, comprometem os resultados esperados (Plé & Cáceres, 2010).

O Quadro 3 a seguir detalha como essas dimensões se manifestaram em cada prática, destacando as interações das práticas que resultaram em cocriação ou codestruição de valor no contexto do ensino remoto, considerando aspectos como adaptação ao ambiente virtual, percepção de efetividade e engajamento nas atividades propostas.

Quadro 3. *Dimensões das Práticas no Ensino Remoto: Procedimentos, Entendimentos e Compromissos*

FIV	Cocriação e Codestruição de Valor no Ensino Remoto		
	Procedimentos (o que praticar)	Entendimentos (como praticar)	Compromissos (por que praticar)
Elementos das práticas	Conhecimento discursivo fundamentados em princípios, normas e instruções.	Conhecimento do que dizer e fazer; habilidades ou know-how.	Emoções que engajam pessoas a propósitos comuns.
Práticas			
1. Planejamento das aulas: Ações rotineiras pré-organizadas pelos professores e apresentadas aos alunos no período de introdução da disciplina com o objetivo de estruturar o processo de aprendizagem.	Modificações no cronograma, nas ferramentas utilizadas e no método das aulas para adaptação ao ensino remoto.	Observa-se como os professores e alunos perceberam e se adaptaram a essas alterações.	Nível de dedicação de ambos os grupos em relação às mudanças propostas
2. Uso da plataforma Utilizar ferramentas digitais para comunicação e a colaboração na aprendizagem.	Seleção de ferramentas digitais adequadas para comunicação, disponibilização de materiais e interação educacional.	Percepção sobre a funcionalidade, acessibilidade e efetividade das plataformas no suporte ao ensino remoto.	Dedicação para engajar alunos por meio de abordagens criativas e adaptadas às limitações do ambiente remoto.
3. Transmissão do conteúdo Escolhas metodológicas que buscaram maximizar a compreensão e o engajamento	Escolha de métodos como vídeos gravados, slides e ferramentas interativas para apresentar conceitos de forma clara e dinâmica no ambiente remoto.	Percepção de como professores e alunos notaram a clareza e a eficácia das estratégias adotadas	Dedicação de ambas as partes em preparar, apresentar e absorver o conteúdo no ambiente remoto
3. Engajamento dos alunos Incentivar a participação ativa dos alunos, promovendo colaboração e reconhecimento no ambiente educativo.	Escolha de métodos como vídeos gravados, slides e ferramentas interativas para ensinar conceitos no ambiente remoto.	Avaliação da clareza e eficácia das metodologias utilizadas para facilitar o aprendizado.	Esforços individuais dos alunos para superar barreiras e participar ativamente das atividades propostas.
4. Avaliação dos alunos: Uso de métodos e critérios utilizados para mensurar o aprendizado, desde provas online até atividades práticas e trabalhos escritos.	Mudanças nos formatos de avaliação, como a introdução de provas online e feedbacks automatizados.	Percepção dos alunos sobre o incentivo à participação e o impacto dessas dinâmicas no aprendizado.	Compromisso com a integridade acadêmica e esforço para adaptar-se aos formatos de avaliação remotos.

Nota. A tabela apresenta as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos nas práticas analisadas no ensino remoto, com base em entrevistas com professores e alunos de Administração da Universidade de Brasília durante a pandemia.

Com base nas dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos, foi possível identificar como as práticas no ensino remoto contribuíram para a cocriação ou codestruição de

valor nas interações entre professores e alunos. A análise dessas práticas fornece uma visão ampla das dinâmicas educacionais no ambiente virtual, permitindo compreender não apenas os desafios enfrentados, mas também as estratégias que promoveram o aprendizado colaborativo e eficaz, como enfatizado no trabalho de Pereira *et al.* (2022).

Nos próximos capítulos, cada prática do ensino remoto será analisada individualmente, considerando os aspectos específicos de planejamento das aulas, uso de plataformas, transmissão de conteúdo, participação dos alunos e avaliação dos alunos. Cada prática será explorada com base nas dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos, evidenciando como essas interações impactaram o processo educacional. Essa abordagem permite aprofundar a análise das contribuições e limitações de cada elemento, destacando os fatores que promoveram ou dificultaram a criação de valor no ensino remoto durante a pandemia.

4.1.1. Planejamento das Aulas

A prática de *planejamento das aulas* refere-se às ações rotineiras pré-organizadas pelos professores e apresentadas aos alunos no período de introdução da disciplina com o objetivo de estruturar o processo de aprendizagem. No ensino remoto, essa prática incluiu adaptações nos formatos, recursos e cronogramas, buscando garantir a continuidade do aprendizado em um contexto de desafios inéditos. Essa prática é essencial para promover clareza e organização no ambiente virtual, influenciando diretamente o alinhamento do entendimento entre professores e alunos que resulta na cocriação de valor e prevenção da codestruição de valor entre professores e alunos.

As alterações realizadas nos planos de ensino para o ambiente remoto exigiram esforços para adaptar materiais e estratégias às novas condições, variando entre ajustes mínimos e transformações mais profundas. As adaptações nos procedimentos incluem alterações no cronograma, das ferramentas utilizadas e no formato das aulas. Nos entendimentos, observa-se

como os professores e alunos perceberam essas alterações. Já nos compromissos, os relatos destacam o nível de dedicação de ambos os grupos em relação às mudanças propostas.

4.1.1.1 Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de professores

A prática de planejamento das aulas foi fundamental para a adaptação ao ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Essa prática, caracterizada por ações rotineiras de organização e estruturação do processo de ensino-aprendizagem, exigiu dos professores ajustes significativos para atender às demandas emergentes do formato remoto do curso de Administração da UnB. Conforme Echeverri e Skålén (2011), as interações entre professores e alunos podem resultar em cocriação ou codestruição de valor, dependendo do alinhamento ou desalinhamento nas dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos.

Os professores relataram experiências diversas no processo de adaptação. Para alguns, como P1 (Professor 1), o foco esteve na incorporação de tecnologias e na reformulação dos critérios avaliativos: “O que eu mudei no planejamento das aulas foi inserir tecnologia [...] tive que mudar os critérios de avaliação.” Outros, como P9, destacaram o aumento de recursos didáticos: “Planejamento maior com relação a materiais e vídeos; metade da aula teórica, metade atividades.” Esses exemplos evidenciam esforços alinhados às demandas do ensino remoto, demonstrando o potencial de cocriação de valor por meio de metodologias inovadoras e flexíveis. As adaptações mencionadas contribuíram para um ensino mais dinâmico e interativo, promovendo benefícios para professores e alunos.

No entanto, alguns professores adotaram mudanças mínimas ou enfrentaram dificuldades significativas. O P3 relatou que “Foi simplesmente onde tinha presencial, foi que as aulas seriam remotas.” Já o P6 expressou sua frustração: “Foi dolorosa, porque a gente tem que fazer tudo muito rápido, num ambiente muito tenso.” Esses casos refletem a codestruição de valor resultante do desalinhamento de práticas, como descrito por Echeverri e Skålén (2011), que destacam que a falta

de alinhamento nas dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos pode levar à deterioração da experiência e do aprendizado.

A análise das entrevistas revelou que, no que concerne aos procedimentos da prática de planejamento das aulas, os professores realizaram ajustes no cronograma, nas ferramentas utilizadas e no formato das aulas. As adaptações bem-sucedidas foram marcadas pela flexibilidade e inovação, enquanto a rigidez e a falta de planejamento adequado geraram insatisfação. Em relação aos entendimentos da prática, identificou-se a percepção dos professores sobre os desafios e benefícios das alterações realizadas. Alguns reconheceram que as práticas precisavam se afastar do modelo presencial (P8: “Entendi que aulas presenciais e remotas não podiam seguir o mesmo formato”), enquanto outros relataram dificuldades em comunicar as mudanças de maneira eficaz. No que tange aos compromissos da prática, destacou-se a dedicação de professores como P8: “Meu comprometimento foi alto, até melhor do que no presencial devido ao maior controle.”.

Conforme discutido por Echeverri e Skålen (2011), o alinhamento ou desalinhamento entre as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos determinou a ocorrência de cocriação ou codestruição de valor na prática de planejamento das aulas. Professores que alinharam essas dimensões conseguiram superar as dificuldades iniciais e adaptar suas práticas de forma eficaz, contribuindo para a cocriação de valor. Por outro lado, o desalinhamento resultou na codestruição de valor, destacando a necessidade de suporte institucional e de estratégias mais robustas para lidar com os desafios do ensino remoto.

O Quadro 4 detalha o processo de retirada dessas conclusões, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases destacam experiências práticas e seus reflexos no ensino remoto, classificando-as como cocriação ou codestruição de valor.

Quadro 4. *Análise da prática planejamento das aulas e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor / Codestruição de valor
Procedimento	Planejamento maior com relação a materiais e vídeos; metade da aula teoria, metade atividades. (P9)	Flexibilidade aumentou a qualidade do aprendizado.	Cocriação de valor
Entendimento	Foi dolorosa, porque a gente tem que fazer tudo muito rápido, num ambiente muito tenso. (P6)	Pressão e falta de tempo criaram dificuldades no processo.	Codestruição de valor
Compromisso	Meu comprometimento foi alto, até melhor do que no presencial devido ao maior controle. (P8)	Comprometimento elevado garantiu melhor controle e qualidade no ensino.	Cocriação de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com professores da Universidade de Brasília.

Após a apresentação dos resultados referentes à cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de professores na prática de planejamento de aula, relatam-se, a seguir, os resultados relacionados à mesma prática, mas sob a perspectiva de alunos.

4.1.1.2 Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de alunos

Os alunos destacaram percepções diversas sobre o planejamento das aulas no ensino remoto, evidenciando tanto cocriação quanto codestruição de valor. Muitos reconheceram os esforços dos professores em adaptar os planos de ensino às condições impostas pela pandemia, como a inclusão de atividades realizadas de forma online e o uso de materiais digitais. Um exemplo disso foi relatado por um aluno que mencionou: "Os planos de ensino foram adaptados para incluir atividades e avaliações realizadas de forma online" (A9 – Aluno 9). Essas adaptações promoveram acessibilidade e facilitaram o aprendizado em um ambiente de ensino desafiador. No entanto, a falta de padronização entre disciplinas gerou insatisfações. Alguns alunos relataram dificuldades devido à rigidez dos planos e à ausência de comunicação clara, resultando em experiências de codestruição de valor.

A flexibilidade no planejamento foi considerada essencial para lidar com os desafios do ensino remoto. Alunos relataram que alterações contínuas nos planos de ensino permitiram maior alinhamento com as condições dinâmicas do período pandêmico. Por exemplo, um estudante comentou que "o plano de ensino ficou mais flexível, com mudanças frequentes durante o semestre" (A4). Apesar disso, a rigidez de alguns professores e a falta de suporte foram vistas como barreiras, como evidenciado pelo relato de um aluno: "Tinha que ter realmente muito comprometimento, porque era basicamente você por você" (A8). Esse contraste demonstra que a flexibilidade nos planos de ensino foi crucial para o sucesso no ambiente remoto, mas sua ausência resultou em dificuldades de adaptação.

A comunicação também desempenhou um papel importante no alinhamento entre professores e alunos. Alguns professores foram elogiados pela clareza na apresentação dos planos de ensino e pelo suporte contínuo ao longo do semestre. Um aluno relatou: "Os professores tiveram que replanejar os slides [...] Alguns conseguiram, mostrando o passo a passo" (A2). Contudo, houve situações em que a comunicação foi limitada ou inadequada, comprometendo a experiência educacional: "No remoto, os professores colocavam o plano no Siga ou Aprender, mas não explicavam na primeira aula como no presencial" (A8). Essa falta de alinhamento gerou confusão e dificuldades de adaptação, resultando em codestruição de valor.

O comprometimento dos alunos também variou de acordo com as práticas de planejamento. Relatos indicaram maior engajamento quando os professores apresentavam planos bem estruturados e claros. Um dos alunos entrevistados afirmou: "A maioria conseguiu adaptar e comunicar o novo plano" (A2). Em contrapartida, a falta de orientação inicial reduziu a motivação de alguns estudantes, dificultando sua adaptação ao ensino remoto. Por exemplo, um aluno mencionou: "Minha motivação no começo era baixa, mas participei das mudanças conforme me adaptei".

O Quadro 5 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos alunos, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor.

Quadro 5. *Análise da prática planejamento das aulas e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor / Codestruição de valor
Procedimento	A adaptação foi difícil, mas o planejamento ajudou muito com materiais organizados. (A1)	Planejamento estruturado foi um diferencial positivo para o aprendizado.	Cocriação de valor
Entendimento	O problema foi a sobrecarga, com várias disciplinas dando muitas atividades. (A3)	Sobrecarga de atividades foi um fator de estresse e dificuldade.	Codestruição de valor
Compromisso	Gostei quando as aulas tinham planejamento claro e material disponível antes da aula. (A4)	Clareza e organização no planejamento aumentaram o engajamento dos alunos.	Cocriação de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com alunos da Universidade de Brasília.

Portanto, a análise do planejamento das aulas sob a perspectiva dos alunos destaca que o uso de materiais organizados e um planejamento estruturado podem promover maior engajamento e aprendizado. Por outro lado, sobrecargas de atividades e falta de coordenação entre disciplinas foram identificadas como fatores que dificultaram o processo.

Na próxima seção, será analisado o uso de plataformas, investigando como os recursos tecnológicos impactaram a experiência dos alunos no ensino remoto e contribuíram para momentos de cocriação e codestruição de valor.

4.1.2. Uso de plataformas

A prática de *uso de plataformas* no ensino remoto refere-se às ferramentas tecnológicas utilizadas para gerenciar e conduzir as atividades educacionais, desde a disponibilização de materiais até a interação síncrona e assíncrona entre professores e alunos. No contexto do ensino

remoto, as plataformas desempenharam um papel crucial na mediação do processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente a eficiência e a qualidade das práticas educativas.

O uso das plataformas requereu esforços para adaptação às demandas do ensino remoto, desde a escolha de plataformas específicas até o aprendizado de suas funcionalidades. Nos procedimentos, destacam-se as ações técnicas de configuração e uso cotidiano das plataformas. No entendimento, evidencia-se como professores e alunos interpretaram a funcionalidade e a eficácia das ferramentas utilizadas. No compromisso, analisa-se o nível de esforço investido para superar dificuldades técnicas e integrar as plataformas às práticas educacionais.

4.1.2.1 Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de professores

Os professores enfrentaram desafios e buscaram soluções diversas ao lidar com as plataformas digitais durante o ensino remoto. Para alguns, a escolha da plataforma foi resultado de uma análise criteriosa das funcionalidades e estabilidade oferecidas. Um exemplo é o relato do P6 “Testei o Google Meet, Zoom e outras plataformas, mas optei pelo Zoom pela estabilidade”. Outros professores adotaram estratégias combinadas para ampliar o acesso e a interação, utilizando o Moodle como ambiente principal, e o YouTube e WhatsApp como ferramentas complementares: “Utilizei o Moodle como ambiente principal e sincronizei com outras ferramentas, como YouTube e WhatsApp” (P4). Esses relatos evidenciam esforços para adaptar o uso das plataformas às necessidades pedagógicas e técnicas, promovendo cocriação de valor ao integrar tecnologias que facilitaram a comunicação e o aprendizado.

No entanto, dificuldades técnicas foram uma constante, representando um dos maiores obstáculos no uso das plataformas. Problemas como instabilidade da internet, travamentos e interfaces pouco intuitivas comprometeram a experiência educacional. P9 apontou: “No começo, o Teams não era muito intuitivo, dava muito problema, travava, caía”. De forma semelhante, P1 destacou os desafios enfrentados pelos alunos em situação de vulnerabilidade digital, evidenciando

que “a internet estava ruim [...] não podia pesar a mão nessa população porque tinha aluno que não conseguia entrar” (P1). Esses aspectos destacam a codestruição de valor resultante do desalinhamento entre as condições técnicas e as demandas do ensino remoto, como descrito por Echeverri e Skålén (2021).

A familiaridade e o aprendizado sobre o uso das plataformas também foram fatores determinantes na experiência dos professores. Enquanto alguns já possuíam conhecimento prévio sobre ferramentas digitais, como relatado por P1: “Eu dou aula no Google Classroom, então eu já tinha mais conhecimento com aquelas ferramentas” (P1), outros precisaram investir em capacitação para atender às demandas do ensino remoto. P2 comentou: “Utilizei o Aprender 3 e o Teams para interação e atividades remotas, além de me capacitar nas semanas anteriores ao início do ensino remoto” (P2). Esse esforço de adaptação e aprendizagem exemplifica a cocriação de valor por Echeverri e Skålén (2011), onde uma interação inicialmente desafiadora se torna congruente ao longo do tempo, resultando em cocriação de valor.

A utilização de canais de comunicação complementares, como WhatsApp e e-mails, também foi mencionada como uma estratégia para superar as limitações das plataformas institucionais. P1 relatou: “Foi o WhatsApp que eu já uso, mas eu mudei um pouco a finalidade dele, para ter uma comunicação mais rápida com os alunos”. Essa prática demonstrou flexibilidade e preocupação dos professores em manter o engajamento dos estudantes, contribuindo para experiências positivas de aprendizado. Contudo, os relatos de professores que enfrentaram dificuldades em utilizar adequadamente as plataformas ilustram situações de codestruição de valor devido à desalinhamento de procedimentos da prática.

A análise das experiências dos professores no uso de plataformas digitais revela que a cocriação de valor ocorreu quando as tecnologias foram integradas de forma eficiente e complementadas por estratégias de comunicação adequadas. Embora a perspectiva da integração de recursos não seja objeto deste estudo, cabe destacar que nesse caso também podemos falar uso

inadequado de recursos que, conforme apontado por Plé e Cáceres (2010), resulta em codestruição de valor. Essa prática evidencia a necessidade de suporte técnico e capacitação contínua para maximizar os benefícios das plataformas digitais no ensino remoto.

O Quadro 6 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos professores, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor, bem como seus reflexos no contexto educacional.

Quadro 6. *Análise da prática uso de plataformas e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor / Codestruição de valor
Procedimento	Testei o Google Meet, Zoom e outras plataformas, mas optei pelo Zoom pela estabilidade. (P6)	Estabilidade da plataforma foi crucial para o sucesso do ensino remoto.	Cocriação de valor
Entendimento	Aprendi a utilizar a plataforma; basicamente seguiu o esquema do planejamento presencial. (P2)	Familiaridade com as plataformas ajudou na continuidade do planejamento.	Cocriação de valor
Compromisso	No começo, o Teams não era muito intuitivo, dava muito problema, travava, caía. (P9)	Plataforma pouco funcional prejudicou o aprendizado.	Codestruição de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com professores da Universidade de Brasília.

Após a análise dos resultados sobre uso de plataformas sob a perspectiva dos professores, a próxima seção examina a cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de alunos no ensino remoto.

4.1.2.2 Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de alunos

Os alunos relataram experiências diversas com o uso de plataformas no ensino remoto, evidenciando tanto experiências de cocriação de valor quanto desafios que resultaram em codestruição de valor. As plataformas digitais, como Moodle, Aprender 3 e YouTube, foram amplamente elogiadas pela organização e acessibilidade, facilitando o acesso a materiais e promovendo autonomia no aprendizado. O A9, por exemplo, destacou: “As plataformas facilitaram o acesso aos materiais e às aulas” Para muitos, a familiaridade prévia com algumas ferramentas foi um fator crucial para a adaptação inicial, como relatado por A4: “As plataformas eram parecidas e já usadas no trabalho, o que facilitou o uso.” Esses relatos ilustram que houve cocriação de valor quando as plataformas foram utilizadas de maneira eficaz, alinhando as expectativas e os recursos disponíveis às necessidades dos alunos.

Apesar dessas vantagens, os alunos enfrentaram desafios técnicos que comprometeram a experiência educacional. Problemas recorrentes como conexão instável, dificuldades de login e travamentos foram amplamente relatados. O A3, por exemplo, comentou que “Os problemas mais comuns eram internet instável, senhas esquecidas e dificuldades de login.” Essas limitações geraram frustrações e demonstraram a codestruição de valor causada pela inadequação das infraestruturas tecnológicas para atender às demandas do ensino remoto.

Outro ponto de destaque foi a percepção dos alunos sobre a habilidade tecnológica dos professores. Em muitos casos, a falta de competência digital dos docentes dificultou a experiência educacional e resultou na codestruição de valor por desalinhamento de entendimentos na prática, conforme relatado por A9: “Alguns professores não sabiam mexer no Teams, então tivemos que buscar treinamento para aprender a gravar e editar vídeos.” Essa dificuldade inicial gerou atrasos e impactos negativos no aprendizado, reforçando a necessidade de capacitação tecnológica para promover um ambiente educacional eficiente e colaborativo. Por outro lado, professores que forneceram tutoriais ou buscaram treinamento adicional contribuíram para a cocriação de valor,

como exemplificado por A3: “Os professores passaram tutoriais que ajudaram os alunos a entender as plataformas.”

Além das barreiras técnicas, o engajamento dos alunos foi diretamente afetado pela dinâmica do ambiente remoto. Muitos alunos participaram minimamente, evitando o uso de câmeras e microfones, o que reduziu o dinamismo das interações. A2 admitiu: “Meu comprometimento, então, abrir câmera, não. Abria muitas vezes só na hora de apresentar o trabalho ou tirar dúvida.” Essa falta de interação direta comprometeu a colaboração entre professores e alunos, resultando em codestruição de valor por desalinhamento no comprometimento da prática.

A partir do referencial teórico de Echeverri e Skálén (2021), observa-se que as experiências dos alunos a cocriação de valor ocorreu quando as plataformas foram utilizadas de forma eficaz e alinhadas às expectativas dos alunos. Por outro lado, a codestruição de valor emergiu de problemas técnicos e de engajamento, ilustrando os efeitos do desalinhamento de procedimentos, entendimentos e compromissos. Como apontado por Plé e Cáceres (2010), a codestruição de valor resulta do uso inadequado de recursos próprios ou compartilhados ou da falta desses recursos como relatado por A3: “Os problemas mais comuns eram internet instável, senhas esquecidas e dificuldades de login.”, o que foi verificado dentre as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores ao lidar com as plataformas.

O Quadro 7 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos alunos, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor, bem como seus reflexos no contexto educacional.

Quadro 7. *Análise da prática uso de plataformas e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor / Codestrução de valor
Procedimento	A internet caía muito, especialmente em provas, o que era muito estressante. (A5)	Problemas de infraestrutura (internet) limitaram a experiência educacional dos alunos.	Codestrução de valor
Entendimento	Gostava mais do Moodle porque era mais fácil encontrar os materiais. (A6)	Familiaridade com ferramentas simples ajudou no acesso e no uso contínuo.	Cocriação de valor
Compromisso	Os vídeos gravados ajudavam muito quando eu não podia assistir ao vivo. (A7)	Aulas gravadas aumentaram a acessibilidade e flexibilidade para os alunos.	Cocriação de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com alunos da Universidade de Brasília.

Portanto, a análise do uso de plataformas na perspectiva dos alunos destaca a importância de um suporte técnico robusto, capacitação contínua e metodologias mais interativas para maximizar os benefícios das tecnologias educacionais. Na sequência, a próxima seção examina a transmissão de conteúdo, investigando como essa prática impactou as experiências dos estudantes no ensino remoto, com ênfase nos desafios e oportunidades para a cocriação e codestrução de valor.

4.1.3. Transmissão de Conteúdo

A prática de *transmissão de conteúdo* no ensino remoto abrange as metodologias e recursos utilizados para apresentar e explicar os tópicos das disciplinas. Essa prática é essencial para garantir que o conhecimento seja transferido de forma clara e eficaz, especialmente em um ambiente virtual onde as interações presenciais estão ausentes.

As adaptações na transmissão de conteúdo refletem escolhas metodológicas que buscaram maximizar a compreensão e o engajamento. Nos procedimentos, identificam-se os métodos utilizados como vídeos gravados, ferramentas interativas e dinâmicas de aula ao vivo. No entendimento, analisa-se como professores e alunos perceberam a clareza e a eficácia das

estratégias adotadas. No compromisso, observa-se a dedicação de ambas as partes em preparar, apresentar e absorver o conteúdo no ambiente remoto.

4.1.3.1 Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de professores

A transmissão de conteúdo no ensino remoto trouxe à tona tanto aspectos de cocriação quanto de codestruição de valor, conforme os professores ajustaram suas práticas para atender às necessidades dos alunos em um ambiente virtual. Sob a perspectiva dos professores, houve esforços significativos para diversificar os recursos utilizados, como o uso de slides, ferramentas interativas, gravações e materiais complementares, que visaram tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível. No entanto, desafios relacionados à baixa interatividade e à passividade dos alunos limitaram o potencial de colaboração e engajamento.

Os professores relataram diversas estratégias para a transmissão de conteúdo, conforme destacado por P6 "Disponibilizei textos, slides e gravações de todas as aulas em um canal do YouTube." O P9 mencionou que investiu "em ferramentas de edição avançadas para criar aulas mais dinâmicas e envolventes." Esses relatos refletem um esforço coletivo de adaptação ao ambiente virtual e podem ser interpretados como cocriação de valor, conforme descrito por Echeverri e Skålén (2011), onde a interação inicial desafiadora foi superada por meio da adaptação de práticas, resultando em cocriação de valor.

No entanto, o ambiente virtual também apresentou limitações significativas. O P2 descreveu: "A interação foi muito menor que no presencial, tornando-se uma experiência próxima a um monólogo." O P8 complementou: "A principal dificuldade foi a falta de câmeras ligadas, dificultando a interação." O P9: "Na aula expositiva, os alunos ficavam com a câmera fechada, sem interagir." Essas situações ilustram a codestruição de valor, devido ao desalinhamento entre os compromissos e as expectativas dos atores envolvidos. Nesse caso, constatou-se o desalinhamento

de entendimentos e comprometimentos que resultaram na codestruição de valor (Echeverri & Skålén, 2011).

O Quadro 8 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos professores, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor, bem como seus reflexos no contexto educacional.

Quadro 8. *Análise da prática transmissão de conteúdo e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor/ Codestruição de valor
Procedimento	Gravei aulas e utilizei vídeos editados para reforçar o aprendizado. (P6)	Recursos dinâmicos tornaram o aprendizado mais atrativo e eficaz.	Cocriação de valor
Entendimento	A interação foi muito menor que no presencial, tornando-se uma experiência próxima a um monólogo. (P2)	Baixa interação prejudicou o engajamento e a troca de ideias.	Codestruição de valor
Compromisso	Investi em ferramentas de edição avançadas para criar aulas mais dinâmicas. (P9)	Materiais editados contribuíram para uma experiência mais envolvente.	Cocriação de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com professores da Universidade de Brasília.

Após a análise dos resultados sobre a transmissão de conteúdo sob a perspectiva dos professores, a próxima seção examina a cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva dos alunos, explorando como os métodos e estratégias utilizados afetaram o aprendizado no ensino remoto.

4.1.3.2 Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de alunos

A perspectiva dos alunos sobre a transmissão de conteúdo no ensino remoto revelou experiências que variaram entre cocriação e codestruição de valor. A diversidade metodológica adotada por alguns professores foi destacada como um fator positivo, enquanto a falta de interatividade e as distrações no ambiente remoto prejudicaram o aprendizado.

Os alunos relataram que a transmissão de conteúdo utilizou uma ampla gama de metodologias. A1 comentou que “Era muito slide, principalmente em matérias mais teóricas. Em matérias de cálculo, usavam Excel ou lousa digital para desenhar e passar na tela em tempo real.” A7 destacou que “Houve uso de aulas gravadas, sala invertida e atividades de grupo.” Essas práticas demonstram um esforço dos professores em diversificar suas abordagens para atender às diferentes demandas das disciplinas. No entanto, A2 observou que o uso de slides era uma tentativa de tornar as aulas mais dinâmicas: “Eles usaram muitos slides. Eu senti que deram mais dinâmica na aula para tentar que a gente prestasse atenção.” Essas iniciativas refletem casos de cocriação de valor, foram ajustadas para promover maior engajamento, conforme Echeverri e Skålén (2011).

Por outro lado, desafios relacionados à concentração foram amplamente mencionados pelos alunos. A1 relatou que “Em casa, havia muitas distrações: o YouTube, Netflix ou minha mãe entrando no quarto. Isso não acontecia no presencial.” A8 acrescentou que “Quando a aula era ao vivo, eu conseguia focar melhor. Quando era gravada, eu fazia tudo menos prestar atenção.” Esses relatos destacam como a falta de um ambiente estruturado e a baixa interação em aulas gravadas contribuíram para a codestruição de valor pelo desalinhamento de entendimentos e comprometimentos.

A utilização de ferramentas interativas foi mencionada como um diferencial positivo. O A3 afirmou que “Foram utilizadas metodologias ativas, como leitura prévia e discussões em aula.” O A4 destacou o impacto de ferramentas colaborativas: “Alguns professores usaram ferramentas

colaborativas, como Miro e Jira, que funcionaram muito bem.” Essas práticas inovadoras promoveram maior dinamismo e participação, resultando em cocriação de valor ao alinhar os procedimentos e compromissos entre professores e alunos, conforme proposto por Echeverri e Skålén (2021).

O nível de comprometimento dos alunos também foi influenciado pelas metodologias adotadas. O A1 confessou que se distraía bastante. Às vezes, nem assistia à aula ao vivo, porque sabia que seria gravada.” Por outro lado, A5 relatou um esforço consciente para evitar distrações: “Desligava o celular para evitar distrações e me esforçava em acompanhar.” Esses exemplos reforçam que o engajamento dos alunos dependia tanto do ambiente, das práticas de ensino adotadas pelos professores e da autodeterminação dos alunos. Quando essas práticas foram dinâmicas e interativas, os alunos se mostraram mais engajados, promovendo cocriação de valor. Contudo, em casos de métodos monótonos ou repetitivos, houve maior tendência à codestruição de valor devido à falta de alinhamento entre as práticas educacionais e as expectativas dos alunos.

O Quadro 9 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos alunos, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor.

Quadro 9. *Análise da prática transmissão de conteúdo e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor / Codestrução de valor
Procedimento	Os vídeos gravados ajudavam muito quando eu não podia assistir ao vivo. (A7)	Aulas gravadas aumentaram a acessibilidade e flexibilidade para os alunos.	Cocriação de valor
Entendimento	A maior parte da aula era só o professor falando e a gente escutando. (A8)	Falta de interação ativa prejudicou a dinâmica e o envolvimento nas aulas.	Codestrução de valor
Compromisso	Gostei quando o professor usava vídeos e jogos para explicar. (A9)	Uso de recursos variados facilitou o compromisso e tornou o aprendizado mais interessante e eficaz.	Cocriação de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com alunos da Universidade de Brasília.

Portanto, a análise da transmissão de conteúdo sob a perspectiva dos alunos revela que o uso de metodologias interativas e materiais dinâmicos foi essencial para manter o interesse e a compreensão. Contudo, a ausência de adaptação de alguns professores ao formato remoto dificultou a assimilação de conceitos por parte dos estudantes.

Na próxima seção, será examinada a participação dos alunos, explorando como o engajamento dos discentes nas aulas impactou o processo de ensino remoto, com momentos de cocriação e codestrução de valor.

4.1.4. Participação dos Alunos

A prática de *participação dos alunos* refere-se ao engajamento ativo nas atividades propostas, incluindo a interação durante as aulas, a realização de tarefas e a colaboração em projetos e discussões. No ensino remoto, essa prática foi impactada por fatores como a ausência de interação presencial e a dependência de tecnologias para comunicação.

As estratégias para incentivar a participação no ensino remoto variaram em complexidade e impacto. Nos procedimentos, incluem-se iniciativas como uso de dinâmicas interativas, atividades

em grupo e fóruns de discussão. No entendimento, destaca-se como os alunos interpretaram essas iniciativas e sua própria motivação para engajamento. No compromisso, avalia-se o esforço individual dos alunos em superar as barreiras do ensino remoto para participar ativamente das atividades propostas.

4.1.4.1. Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de professores

Os professores enfrentaram inúmeros desafios e adotaram diferentes estratégias para promover a participação dos alunos durante o ensino remoto. O P9 relatou: “Tentei engajar com atividades avaliativas diferentes, como debates e atividades interativas que estimulassem o senso crítico.” Da mesma forma, o P6 mencionou: “Distribuía os alunos em grupos pequenos e aplicava tarefas específicas.” Essas iniciativas tinham como objetivo a cocriação de valor, conforme descrito por Echeverri e Skålén (2011), que ocorre quando os elementos das práticas dos atores se tornam congruentes ao longo do processo, resultando em alinhamento de procedimentos, entendimentos e compromissos.

No entanto, apesar dessas tentativas, muitos professores enfrentaram dificuldades para engajar os alunos. O P8 afirmou que “A participação caiu muito por conta das câmeras desligadas e aulas gravadas.” O P9 também expressou frustração: “Era muito frustrante [...] Muitas vezes a gente dava aula para uma tela preta, sem comentários ou reações.” Portanto, constatou-se a codestruição de valor em decorrência do desalinhamento dos entendimentos e comprometimentos (Echeverri e Skålén, 2011, 2021).

A dinâmica das aulas também foi destacada como fator influente no engajamento dos alunos. O P3 comentou que “A interação com os alunos foi muito boa e não teve diferença significativa em relação às aulas presenciais.” Em contrapartida, o P7 apontou limitações estruturais: “Podiam participar da aula ao vivo ou depois, assincronamente, mas a dificuldade era estrutural, de acesso à tecnologia.” Esses relatos refletem como a cocriação de valor pode variar

entre cenários, dependendo do alinhamento das práticas (Echeverri & Skålen, 2011), mas também dos recursos disponíveis (Plé & Cáceres, 2010).

Alguns professores relataram sucesso ao utilizar ferramentas interativas, como jogos. O P1 afirmou: “Kahoot, ele tem uma espécie de competiçãozinha. Era o que dava mais certo. No mais, não tinha nada que fizesse.” No entanto, a falta de engajamento persistiu em outras situações. O P2 relatou: “Inseri atividades para forçar os alunos a participarem, como leitura de textos e discussão de casos, associando essas tarefas às notas. Mesmo assim, muitos estavam logados na plataforma, mas não presentes na aula.” Esse desalinhamento de comprometimento nas interações inicial e final evidencia a codestruição de valor, como apontado por Echeverri e Skålen (2011).

O Quadro 10 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos professores, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor, bem como seus reflexos no contexto educacional.

Quadro 10. *Análise da prática participação dos alunos e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor / Codestruição de valor
Procedimento	Tentei engajar com atividades avaliativas diferentes, como debates e atividades interativas. (P9)	Metodologias ativas incentivaram maior colaboração e participação.	Cocriação de valor
Entendimento	A participação caiu muito por conta das câmeras desligadas e aulas gravadas. (P8)	Falta de interação ativa frustrou professores e impactou a dinâmica das aulas.	Codestruição de valor
Compromisso	O engajamento dos alunos foi razoável, com boa presença e interação durante as aulas. (P4)	Uso de flexibilidade ajudou a minimizar as limitações do ensino remoto.	Cocriação de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com alunos da Universidade de Brasília.

Após a análise dos resultados sobre a participação dos alunos sob a perspectiva dos professores, a próxima seção examina a cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva dos próprios alunos, abordando como eles perceberam sua interação e engajamento no ensino remoto.

4.1.4.2. Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de alunos

No ensino remoto, a participação dos alunos revelou-se um dos grandes desafios enfrentados, com relatos variados sobre estratégias eficazes e limitações observadas. Muitos alunos valorizaram atividades que incentivavam a interação. O A5 relatou: “Pontuação extra por participação motivava.” De forma semelhante, o A2 destacou que “tiveram professores que sabiam estimular a participação com jogos como Kahoot e Menti.” Essas ações podem ser interpretadas como instâncias de cocriação de valor, nas quais professores e alunos conseguiram alinhar procedimentos, entendimentos e compromissos, criando um ambiente colaborativo e interativo. Isso está de acordo com a perspectiva de Echeverri e Skålén (2011, 2021), que enfatizam que a cocriação de valor ocorre quando há congruência nas práticas entre os atores envolvidos.

Por outro lado, a interação no ensino remoto também foi significativamente limitada em várias situações. O A1 relatou que “Os professores criavam salas online para trabalhos em grupo, mas ninguém ligava a câmera, e eu muitas vezes interagia apenas pelo chat.” O A1 reforçou essa dificuldade ao afirmar: “A interação foi limitada pela ausência de câmeras ligadas e pela dificuldade em criar um ambiente de proximidade entre alunos e professores.” Essas experiências refletem a codestruição de valor, atribuída principalmente ao desalinhamento na dimensão do comprometimento. Apesar de compreenderem a proposta e terem acesso às ferramentas necessárias, muitos alunos não demonstraram interesse ou motivação para se engajar ativamente, optando por uma postura passiva. A falta de envolvimento emocional e dedicação nas atividades impactou diretamente a qualidade das interações e destacou os desafios de promover um ambiente colaborativo e engajador no ensino remoto.

A didática dos professores também desempenhou um papel crucial na percepção dos alunos. O A3 observou que “Os professores incentivavam participação com empatia e flexibilidade,” enquanto A4 relatou que “minha participação era maior em disciplinas que envolviam interação e criatividade.” Essas práticas demonstram como abordagens empáticas e criativas podem gerar cocriação de valor (Echeverri & Skålén, 2011)..

Entretanto, houve casos em que a interação se tornou divergente, resultando em codestruição de valor. P8 destacou: “Eles só participavam na hora da chamada, porque era obrigatório,” evidenciando engajamento superficial. Essa situação se enquadra na codestruição de valor (Echeverri & Skålén, 2011), onde o alinhamento inicial é perdido devido a compromissos desalinhados.

Além disso, o comprometimento dos alunos é influenciado por fatores como a relevância percebida da interação e a abordagem dos professores. O A1 mencionou: “Teve matéria que eu interagi bastante, mas, na maioria, eu só assistia à aula como se fosse uma palestra e só respondia se o professor chamasse meu nome.” Já A6 apontou que “minha participação foi maior no remoto por ser mais confortável.” Essas variações refletem como a percepção do valor depende de uma série de fatores contextuais e subjetivos, que podem contribuir tanto para a cocriação de valor quanto para a codestruição de valor, dependendo do alinhamento de alunos e professores nas práticas.

O Quadro 11 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos alunos relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor, bem como seus reflexos no contexto educacional.

Quadro 11. *Análise da prática participação dos alunos e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor / Codestrução de valor
Procedimento	Fizemos debates em pequenos grupos, e isso me ajudou a entender melhor o conteúdo. (A4)	Atividades colaborativas incentivaram a troca de ideias e o aprendizado ativo.	Cocriação de valor
Entendimento	Muitas vezes, só assistia às aulas sem interagir, porque era mais fácil. (A3)	Passividade foi comum devido à conveniência do formato remoto.	Codestrução de valor
Compromisso	Algumas pessoas não tinham computador, então usavam celular, o que era ruim para participar. (A2)	Falta de infraestrutura adequada prejudicou o compromisso de alguns alunos.	Codestrução de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com alunos da Universidade de Brasília.

Portanto, a análise da participação dos alunos destaca que o engajamento ativo, aliado a estratégias motivadoras, favoreceu a cocriação de valor no ensino remoto. No entanto, a falta de estímulo e a ausência de metodologias colaborativas em algumas disciplinas desmotivaram os estudantes, resultando em codestrução de valor. Na próxima seção, será explorada a **avaliação dos alunos**, investigando como os métodos avaliativos impactaram a percepção de aprendizado e engajamento no ensino remoto.

4.1.5. Avaliação dos Alunos

A *avaliação dos alunos* no ensino remoto inclui os métodos e critérios utilizados para medir o aprendizado, desde provas online até atividades práticas e trabalhos escritos. Essa prática é crucial para validar o conhecimento adquirido e fornecer feedback construtivo aos alunos.

As alterações nos processos avaliativos refletem esforços para garantir a equidade e a efetividade em condições de ensino remoto. Nos procedimentos, destacam-se as mudanças nos formatos de avaliação, como a introdução de provas online e feedbacks automatizados. No entendimento, observa-se como alunos e professores perceberam a justiça e a clareza dos critérios

avaliativos. No compromisso, analisa-se o empenho de ambos os grupos em adaptar-se às novas exigências, garantindo a autenticidade e a relevância das avaliações realizadas.

4.1.5.1. Cocriação e codestruição de valor sob a perspectiva de professores

No ensino remoto, os métodos avaliativos adotados pelos professores variaram amplamente, refletindo tanto esforços para adaptar as práticas ao novo formato quanto os desafios inerentes ao ambiente digital. Alguns professores buscaram alinhar suas práticas com o objetivo de promover um aprendizado mais eficaz e inclusivo. O P4 relatou: “Realizei seis sinopses críticas e três provas objetivas aplicadas no Moodle, com feedback imediato.” Esse tipo de abordagem, que combina avaliações estruturadas e retorno rápido, reflete um esforço para cocriação de valor, conforme descrito por Echeverri e Skålén (2011). A congruência de práticas entre professores e alunos nesse contexto demonstra como o alinhamento de procedimentos e entendimentos pode facilitar a cocriação de valor educacional.

Por outro lado, a preocupação com a integridade acadêmica foi um tema recorrente. O P3 afirmou que “As provas foram feitas com câmeras ligadas para garantir integridade.” Essa prática destaca a tentativa de criar critérios de confiabilidade no processo avaliativo, essencial para sustentar a confiança dos alunos e professores no ambiente remoto. Essas iniciativas se enquadram na perspectiva de cocriação de valor, descrita por Echeverri e Skålén (2011). Ao realizar a avaliação com as câmeras abertas, o professor conseguiu alinhar os compromissos na prática, garantindo a participação do aluno.

No entanto, a codestruição de valor também foi evidenciada em vários casos, especialmente relacionados a fraudes e desonestidade acadêmica. O P6 relatou: “Infelizmente, ouvi casos de alunos que pagaram terceiros para fazerem as provas.” Essa prática reflete o desalinhamento entre os compromissos de professores e alunos, prejudicando a credibilidade do processo avaliativo e, consequentemente, do ensino remoto como um todo.

Além disso, alguns professores destacaram dificuldades em avaliar o aprendizado real dos alunos devido à dependência de ferramentas digitais. O P5 comentou que “os métodos de avaliação foram adaptados, mas não refletiam totalmente o aprendizado.” Essa limitação pode ser interpretada como uma forma de codestruição de valor, em decorrência do desalinhamento dos procedimentos. O método utilizado não foi suficiente para aferir o aprendizado, o que demonstra que as universidades precisam identificar novas maneiras de avaliar os alunos no ensino remoto.

As experiências dos professores no uso de diferentes métodos avaliativos também ressaltaram a importância da flexibilidade. O P2 destacou que manteve “métodos como leitura e interpretação de textos, discussão de casos e realização de uma pesquisa qualitativa.” Essa abordagem evidencia a tentativa de adaptar as práticas avaliativas às diferentes necessidades dos alunos no contexto do ensino remoto, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Em síntese, a prática de avaliação dos alunos no ensino remoto revelou uma dinâmica complexa entre cocriação e codestruição de valor. A cocriação de valor emergiu em situações em que professores adaptaram métodos avaliativos com flexibilidade e critérios de integridade, alinhando os procedimentos, entendimentos e compromissos. Por outro lado, a codestruição ocorreu devido a fraudes, desonestidade e desafios no uso de ferramentas digitais, evidenciando o impacto negativo do desalinhamento de procedimentos, entendimentos e compromissos. Essas observações reforçam as teorias de Echeverri e Skålen (2011), destacando que o alinhamento entre as práticas é essencial para a criação de valor em ambientes educacionais desafiadores como o ensino remoto.

O Quadro 12 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos professores, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor, bem como seus reflexos no contexto educacional.

Quadro 12. *Análise da prática avaliação dos alunos e seus reflexos no ensino remoto*

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor / Codestrução de valor
Procedimento	Realizei seis sinopses críticas e três provas objetivas aplicadas no Moodle, com feedback imediato. (P4)	Métodos avaliativos adaptados permitiram maior acessibilidade e feedback.	Cocriação de valor
Entendimento	Infelizmente, ouvi casos de alunos que pagaram terceiros para fazerem as provas. (P6)	Fraudes prejudicaram a credibilidade do ensino remoto.	Codestrução de valor
Compromisso	As provas foram feitas com câmeras ligadas para garantir integridade. (P3)	Supervisão aumentou a confiança no processo avaliativo.	Cocriação de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com professores da Universidade de Brasília.

Após a análise dos resultados sobre a avaliação dos alunos sob a perspectiva dos professores, a próxima seção examina a cocriação e codestrução de valor sob a perspectiva dos alunos, analisando como eles vivenciaram os processos avaliativos no ensino remoto.

4.1.5.2 Cocriação e codestrução de valor sob a perspectiva de alunos

No ensino remoto, os métodos avaliativos adotados pelos professores foram percebidos pelos alunos como variados e adaptados às condições impostas pelo formato digital. Os alunos reconheceram a flexibilidade e a diversificação das práticas avaliativas, como apontado por A4: “As avaliações incluíram fóruns, atividades semanais, provas online e seminários.” Essa variedade de métodos permitiu abordar diferentes formas de aprendizado e engajamento, promovendo a cocriação de valor ao alinhar os procedimentos e compromissos entre professores e alunos, como descrito por Echeverri e Skálén (2011, 2021).

A flexibilidade proporcionada pelo ensino remoto também foi valorizada por reduzir o estresse das avaliações, conforme destacado por A1: “Era como se tivesse se tornado algo mais simples de realizar. Não sentia tanta ansiedade para fazer prova ou seminário quanto sentia no

presencial.” Essa percepção positiva reflete o potencial do ambiente remoto para facilitar a organização pessoal e criar condições mais favoráveis ao aprendizado.

Entretanto, a codestruição de valor também emergiu em vários aspectos das avaliações. A falta de critérios claros foi mencionada por A2, que afirmou: “Os professores enfrentaram dificuldade em criar critérios para avaliação remota. Às vezes, parecia que eles mesmos não sabiam o que estavam pedindo, e isso gerava muita confusão.” Essa dificuldade em estabelecer padrões objetivos comprometeu a percepção de justiça e a credibilidade das notas, evidenciando o desalinhamento de entendimentos entre professores e alunos, conforme sugerido por Echeverri e Skåln (2011, 2021).

A vulnerabilidade a fraudes foi outro desafio significativo, impactando a confiança no processo avaliativo. O A7 afirmou que as “Provas eram vulneráveis a fraudes, e trabalhos exigiam mais organização.” Essa fragilidade reflete a codestruição de valor, pois a ausência de supervisão dificultou o controle sobre a autenticidade das respostas, resultando em uma interação desalinhada em relação a entendimentos e compromisso, como descrito por Echeverri e Skåln (2011, 2021).

Além disso, muitos alunos relataram que as provas online, embora acessíveis, nem sempre avaliavam o aprendizado real. O A8 observou: “Foi tranquilo. A gente podia fazer tudo pesquisando com muita facilidade, tanto prova quanto atividade.” As consultas facilitadas pelas plataformas digitais reduziram o esforço necessário para um aprendizado autônomo, limitando a profundidade do conhecimento adquirido e configurando a codestruição de valor educacional do processo.

O Quadro 13 detalha o processo de retirada das conclusões sob a perspectiva dos alunos, relacionando as dimensões de procedimentos, entendimentos e compromissos com exemplos das entrevistas. As frases refletem suas experiências práticas no ensino remoto, permitindo identificar momentos de cocriação ou codestruição de valor, bem como seus reflexos no contexto educacional.

Quadro 13. Análise da prática avaliação dos alunos e seus reflexos no ensino remoto

Dimensões	Frases	Reflexos no ensino remoto	Cocriação de valor/ Codestruição de valor
Procedimentos	Achei bom fazer trabalhos em grupo, porque trocávamos muitas ideias. (A5)	Atividades em grupo promoveram maior engajamento e troca de conhecimentos.	Cocriação de valor
Entendimentos	Os formatos avaliativos precisaram ser ajustados para garantir equidade, flexibilidade e validação do aprendizado no ambiente remoto. (A9)	A dificuldade em estabelecer critérios objetivos para o ensino remoto gerou dúvidas sobre a justiça e a validade das avaliações.	Codestruição de valor
Compromissos	Receber feedback nas provas ajudava a melhorar, mesmo no ensino remoto. (A7)	Feedback frequente foi essencial para melhorar o desempenho dos alunos.	Cocriação de valor

Nota. As frases foram coletadas de entrevistas realizadas com alunos da Universidade de Brasília.

Portanto, a análise da avaliação dos alunos sob a perspectiva dos discentes aponta que métodos claros, justos e alinhados às particularidades do ensino remoto contribuíram para uma experiência mais positiva e produtiva. Em contrapartida, critérios confusos e a falta de feedback adequado foram fatores que geraram insatisfação e desmotivação. Diante disso, a próxima seção apresenta uma análise mais ampla sobre os aspectos de cocriação e codestruição de valor no ensino remoto, sintetizando as interações e práticas educacionais que moldaram as experiências de professores e alunos nesse contexto.

4.2.1 Cocriação e codestruição de valor por meio de práticas

A cocriação de valor ocorreu predominantemente em situações em que professores e alunos conseguiram alinhar suas ações e expectativas às demandas do ensino remoto. Professores que promoveram flexibilidade, diversificaram metodologias e ofereceram suporte contínuo facilitaram um ambiente colaborativo e engajador. Por outro lado, a codestruição de valor emergiu em cenários de desalinhamento, como na falta de preparo tecnológico de professores, dificuldades de acesso por parte dos alunos e metodologias pouco interativas.

No planejamento das aulas, a cocriação foi observada em iniciativas que incluíram materiais digitais e atividades adaptadas ao contexto remoto. Por exemplo, professores que ajustaram cronogramas e incluíram metodologias ativas alcançaram maior engajamento dos alunos. Contudo, a falta de clareza nas expectativas e comunicação deficiente resultaram em desalinhamento de compromissos, comprometendo o aprendizado.

O uso de plataformas mostrou-se essencial para viabilizar o ensino remoto, mas também revelou desigualdades estruturais. Alunos com acesso limitado à internet ou dispositivos enfrentaram barreiras significativas, enquanto professores que dominaram as tecnologias e ofereceram suporte adicional contribuíram para a cocriação de valor.

A transmissão de conteúdo, embora enriquecida por ferramentas tecnológicas, foi prejudicada pela passividade nas interações. Professores que incentivaram participação ativa, por meio de dinâmicas e recursos interativos, promoveram um aprendizado mais eficaz. Contudo, a falta de engajamento em algumas situações destacou a codestruição de valor pelo desalinhamento entre procedimentos e compromissos. As avaliações refletem uma das práticas mais sensíveis no ensino remoto. Provas online e feedbacks imediatos foram valorizados pelos alunos, contribuindo para a cocriação de valor. Entretanto, situações de desonestidade acadêmica e falta de critérios claros comprometeram a credibilidade do processo avaliativo, evidenciando a necessidade de procedimentos mais robustos.

O Quadro 14 sintetiza os principais reflexos dessas práticas no ensino remoto, ilustrando exemplos práticos que destacam os desafios e as oportunidades enfrentadas nesse contexto. Essas observações confirmam a relevância das teorias de Echeverri e Skåln (2021) para compreender como o alinhamento ou desalinhamento nas práticas influencia os resultados no ensino remoto. Promover a cocriação de valor exige estratégias integradas que alinhem recursos, expectativas e engajamento, enquanto a codestruição de valor evidencia os riscos de negligência a esses fatores.

Quadro 14. *Cocriação e codestruição de valor no ensino remoto por meio de práticas*

Cocriação e Codestruição de Valor no Ensino Remoto		
Práticas	Cocriação de Valor	Codestruição de Valor
1. Planejamento das aulas:	Flexibilidade aumentou a qualidade do aprendizado. Comprometimento elevado garantiu melhor controle e qualidade no ensino.	Pressão e falta de tempo criaram dificuldades no processo.
2. Uso da plataforma	Escolha de plataformas estáveis facilitou a interação e o aprendizado (ex.: Zoom e Moodle). Professores utilizaram canais extras, como WhatsApp, para melhor comunicação.	Dificuldades técnicas frequentes, como travamentos no Teams e internet instável, comprometeram o acesso.
3. Transmissão do conteúdo	Utilização de vídeos gravados, ferramentas interativas e materiais complementares dinamizou o aprendizado e facilitou o acesso (ex.: Moodle, YouTube).	Baixa interação e passividade dos alunos durante as aulas síncronas comprometeram o engajamento e a troca de ideias.
3. Engajamento dos alunos	Metodologias ativas, como jogos e discussões em grupo, incentivaram maior interação e aprendizado ativo.	Câmeras desligadas e falta de participação reduziram o dinamismo e o engajamento nas aulas.
4. Avaliação dos alunos	Uso de feedback imediato e metodologias variadas (ex.: fóruns e provas online) promoveu um aprendizado mais reflexivo e ajustado.	Vulnerabilidade a fraudes e falta de critérios claros prejudicaram a credibilidade das avaliações.

Nota. As informações apresentadas na tabela abrangem as percepções de alunos e professores sobre as práticas do ensino remoto, incluindo planejamento das aulas, uso de plataformas, transmissão de conteúdo, participação dos alunos e avaliação dos alunos. Cada prática foi analisada sob a perspectiva da cocriação e codestruição de valor.

Com base nessas observações, é possível concluir que estratégias colaborativas, suporte técnico e metodologias inovadoras são essenciais para potencializar o aprendizado em ambientes remotos. A seguir, a conclusão apresenta uma reflexão mais ampla sobre os resultados e suas implicações para o futuro da educação.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo explorou as práticas de cocriação e codestruição de valor no ensino remoto na Universidade de Brasília (UnB) durante a pandemia de COVID-19, analisando as experiências de professores e alunos a partir de interações educacionais. A partir da base teórica dos modelos de Echeverri e Skålén (2011), foi possível compreender como o alinhamento e desalinhamento de procedimentos, entendimentos e compromissos influenciou a dinâmica de aprendizado nesse contexto.

Os resultados demonstraram que a cocriação de valor ocorreu em momentos em que práticas pedagógicas adaptativas, flexíveis e alinhadas às necessidades dos alunos possibilitaram maior engajamento, aprendizado significativo e colaboração. Professores que implementaram metodologias ativas, como debates, dinâmicas em grupo e avaliações com feedback estruturado, destacaram-se por fomentar interações sinérgicas, mesmo em um ambiente virtual. Do lado dos alunos, práticas como a diversificação de métodos avaliativos e o uso de plataformas interativas foram reconhecidas como elementos que contribuíram para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Por outro lado, a codestruição de valor foi evidente em situações marcadas pelo desalinhamento entre expectativas e práticas. Entre os professores, os desafios incluíram a dificuldade em engajar alunos de forma ativa, especialmente devido à baixa interação em aulas com câmeras desligadas e à frustração gerada por práticas fraudulentas durante avaliações. Os alunos, por sua vez, destacaram limitações nos métodos avaliativos que, em alguns casos, não refletiram seu aprendizado real ou que foram percebidos como injustos. Esses fatores reforçam as ideias de Echeverri e Skålén (2011) a codestruição de valor onde as interações se tornam divergentes devido a lacunas na aplicação de recursos ou no alinhamento de compromissos.

O Quadro 15, apresentado a seguir, organiza os resultados das análises realizadas, evidenciando a cocriação e a codestruição de valor sob as perspectivas de professores e alunos em diferentes práticas do ensino remoto. Essa síntese reforça como os objetivos específicos foram atendidos e como as dinâmicas analisadas impactaram a experiência educacional no contexto da pandemia.

Quadro 15. Resultados que Evidenciam o Alcance dos Objetivos Específicos

Objetivos Específicos			
(1) Cocriação de valor para professores	(2) Codestruição de valor para professores	(3) Cocriação de valor para alunos	(4) Codestruição de valor para alunos
Flexibilidade no planejamento aumentou a qualidade do aprendizado.	Pressão e falta de tempo criaram dificuldades no processo.	Planejamento estruturado e organizado facilitou o aprendizado.	Sobrecarga de atividades dificultou o engajamento.
Adoção de ferramentas confiáveis e treinamento.	Problemas técnicos e falta de domínio inicial das plataformas.	Acessibilidade e familiaridade com plataformas incentivaram a autonomia.	Problemas de conexão e travamentos dificultaram o acesso.
Uso de metodologias dinâmicas e interativas.	Falta de engajamento dos alunos em aulas expositivas.	Ferramentas interativas tornaram o aprendizado mais atrativo.	Uso excessivo de slides prejudicou o interesse.
Incentivos à participação dos alunos aumentaram a interação.	Baixa participação e interação limitada.	Incentivos e dinâmicas aumentaram o engajamento.	Ausência de interação significativa causou isolamento.
Métodos avaliativos variados e flexíveis estimularam o aprendizado.	Fraudes e dificuldades em assegurar a autenticidade das avaliações.	Variedades avaliativas e feedback estruturados reduziram o estresse.	Falta de critérios claros e vulnerabilidade a fraudes comprometeram a experiência.

Nota. A tabela apresenta como os objetivos específicos foram atingidos por meio da análise de cocriação e codestruição de valor, considerando as perspectivas de professores e alunos em diferentes práticas do ensino remoto. Os dados são organizados conforme o modelo de Echeverri e Skålén (2011).

Esses resultados demonstram a relevância de estratégias integradas para promover a cocriação de valor no ensino remoto, ao mesmo tempo em que evidenciam os riscos associados ao desalinhamento de expectativas e compromissos, que levam à codestruição de valor. Assim, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre práticas educacionais em ambientes

remotos, sugerindo caminhos para aprimorar a interação e a qualidade do aprendizado em contextos similares.

Este estudo contribui para o campo acadêmico ao aprofundar a aplicação das teorias de cocriação e codestruição de valor no contexto educacional. Além disso, oferece insights práticos para gestores e educadores interessados em melhorar a qualidade do ensino remoto, enfatizando a necessidade de suporte institucional, formação docente contínua e estratégias que promovam maior interação e engajamento.

Embora os achados do estudo sejam relevantes, é importante reconhecer as limitações. A pesquisa foi realizada em um contexto específico, considerando apenas a UnB e um número limitado de participantes. Portanto, sugere-se que estudos futuros expandam a amostra para incluir outras instituições e explorem a aplicação das teorias de cocriação e codestruição de valor em diferentes contextos educacionais. Além disso, o escopo teórico da pesquisa limitou-se à análise da cocriação e codestruição de valor a partir das práticas propostas por Echeverri e Skålén (2011).

Os resultados demonstraram que seria relevante também realizar uma pesquisa com o mesmo objeto sob a perspectiva da integração de recursos, conforme sugerido por Plé e Cáceres (2010), para compreender melhor como diferentes atores utilizam seus recursos no processo educacional. Tal abordagem poderia enriquecer a análise e proporcionar uma visão mais holística das dinâmicas de valor no ensino remoto, abrangendo não apenas as práticas, mas também os elementos estruturais que afetam as interações e os resultados educacionais.

Conclui-se que a experiência do ensino remoto, embora repleta de desafios, evidenciou o potencial transformador das interações entre professores e alunos. Alinhamentos nas práticas pedagógicas foram capazes de criar valor significativo, enquanto desalinhamentos demonstraram as consequências da falta de integração entre os atores envolvidos. Assim, a análise das práticas educacionais durante a pandemia não apenas contribui para uma melhor compreensão do ensino

remoto, mas também fornece lições valiosas para a construção de um futuro educacional mais colaborativo e resiliente.

REFERÊNCIAS

- Aretio, L. G. (1994). *Educación a distância: De la teoría a la práctica*. Ariel.
- Auruskeviciene, V. (2023). Continuando o desenvolvimento da lógica do serviço público: um estudo sobre a codestruição de valor nos serviços públicos. *Baltic Journal of Management*.
- Baggio, D., & Zanchet de Lima, V. (2015). Cocriação: uma ferramenta para o aumento da competitividade e desempenho organizacional: uma revisão de literatura. *DESTARTE*, 5(2), 01-13.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beier, C., Franco, M., & Martinelli, D. P. (2022). Que cocriação com que valor? Um estudo em uma universidade brasileira. *Heliyon*, 8, e11465.
- Câmara, I., & Mascarenhas, S. A. do N. (2022). O papel do professor no processo de educação à distância: Análise crítica dos desafios e oportunidades no modelo de ensino em tempos de pandemia da Covid-19 [The teacher's role in the distance education process: Critical analysis of the challenges and opportunities in the teaching model in times of the Covid-19 pandemic]. *Research, Society and Development*, 11(8), e52211831297.
- Calhau Codá, R., & Silva Farias, J. (2021). Interactive value formation: Exploring the literature on dark side of the service experience from the perspective of value co-destruction (VCD). *Services Marketing Quarterly*.
- Calhau Codá, R., Farias, J. S., & Dias, C. N. (2020). Formação interativa de valor no setor de hospitalidade no turismo: Framework e agenda de pesquisa. *Revista Hospitalidade*.

- Calabro, L. (Coordenadora), Forgiarini, G. (Consultor de Gestão de Projetos), Silveira, D. C. (Analista Socioeconômico), Silva, B. A. F. (Analista Programador), & Faleiro, R. A. S. (Assessoria Técnica). (2019). *Projeto Piloto Cadastro dos Estudantes SISUAB: Perfil socioeconômico dos estudantes ativos do Sistema UAB e atualização do cadastro de estudantes do SISUAB* (Edital no 001/2018 – Projeto 23038.000529/2018-39, REF: AUXPE/CAPES N° 0382/2018). Brasília.
- Dollinger, M., Zaukermann, L. F., & Weitzel, M. A. (2018). Cocriação no ensino superior: rumo a um modelo conceitual. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 244-264.
- Domingues, A. T. (2019). A interiorização da EaD nas Instituições Públicas de Educação no Estado de Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas. *Horizonte - Revista da Educação*.
- Echeverri, P., & Skålén, P. (2011). Co-creation and co-destruction: A practice-theory based study of interactive value formation. *Marketing Theory*, 11(3), 351–373.
- Engen, M., Fransson, M., Quist, J., & Skålén, P. (2021). Continuing the development of the public service logic: A study of value co-destruction in public services. *Public Management Review*, 23(2), 212-232.
- Farina, M. C., & Leone, F. P. (2024). Value co-destruction: Definitions, trends, and theoretical gaps. *Gestão & Regionalidade*, 40, e20247621.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2005). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 449-457.
- Ginner, A. A., & Rillo, M. (2016). Modelagem de equações estruturais da cocriação e sua influência na satisfação e lealdade do aluno para com a universidade. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 297, 323-331.

- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Gomes, L. F. (2013). EaD no Brasil: Perspectivas e desafios. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, 18(1), 13-22.
- Guazi, T. S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2, 1-20.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
- Leem, B. (2021). An effect of value co-creation on student benefits in COVID-19 pandemic. *International Journal of Engineering Business Management*, 13(16).
- Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada*. Bookman.
- Miranda, U. M. de F. (2017). Principais recursos de aprendizagem na educação a distância: Revisão de literatura (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade Laboro, São Luís, Brasil.
- Morhy, L. (2004). Brasil: universidade e educação superior. In L. Morhy (Ed.), *Universidade no mundo: universidade em questão* (Vol. 2, pp. 25-60). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Nascimento, J. L., Silva, M. A., & Santos, P. F. (2018). Codestruição de valor como síncope da cocriação de valor e os impactos na lealdade do aluno no ensino a distância. *Anais do SINGEP*, 2018.
- Pereira, J. M., Silva, A. B., & Oliveira, R. C. (2022). Os desafios da implementação dos ensinos remoto e híbrido na pandemia da COVID-19 em uma escola pública do Distrito Federal. *REDOC*, 6(1), 28-43.

Plé, L., & Chumpitaz Cáceres, R. (2010). Not always co-creation: Introducing interactional co-destruction of value in service-dominant logic. *Journal of Services Marketing*, 24(6), 430-437.

Quintas-Mendes, M., Morgado, L., & Amante, L. (2010). Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade. In M. Silva, L. Pesce, & A. Zuin (Eds.), *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas* (pp. 247-278). Editora WAK.

Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. S. (2020). Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Educação, Número Temático*, 10(1), 41-57.

Sanchez Júnior, S. L., & Choti da Silva, M. (2020). Impactos do ensino remoto na vida acadêmica de estudantes da educação superior: revisão de conceitos da educação a distância e o modelo de ensino remoto. *Revista de Ciências Humanas*, 20(2), 73.

Santos, A. L., Jung, C. F., & Gevehr, D. L. (2021). Educação a distância nas políticas públicas da Universidade Aberta do Brasil: uma revisão sistemática. *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 22(5-esp), 655-664.

Santos, A. M., Costa, D. L., & Almeida, R. A. (2021). Limitações orçamentárias: Desafios à assistência estudantil da UNB em tempos de pandemia. *Cadernos Cajuína*, 9(1), 74-89.

Santos, S. F. dos, Barcelos, G. T., & Rangel, A. M. (2021). Uso do ensino híbrido na disciplina Teorias de Aprendizagem: Uma experiência no Curso de Pedagogia. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 15(1), 123-136.

Schemer, L. M., Pereira, A. C., Lima, R. A. S., & Pinheiro, A. F. (2021). Percepção de professores e estudantes de graduação em Engenharia da Universidade de Brasília (UnB) sobre o período

emergencial de ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Educação em Engenharia*, 7(3), 205-225.

Silva, M., Alves da Silva, L. C., & Brambilla, F. R. (2020). Value co-creation: A study of life quality at a university in South Brazil. *Independent Journal of Management & Production*, 11(3), Article e1026.

Souza, A. da S., Barros, C. C. A., Dutra, F. D'E., Gusmão, R. S. C., & Cardoso, B. L. C. (2021). Precarização do trabalho docente: Reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1-23.

Universidade de Brasília. (2001). *Instrução da Câmara de Ensino de Graduação (CEG) nº 001/2001: Procedimentos para análise, criação e oferta de disciplinas de graduação ministradas a distância*. Brasília: Universidade de Brasília.

Zhang, T., Lu, C., Torres, E., & Chen, P.-J. (2018). Engaging customers in value co-creation or co-destruction online. *Journal of Services Marketing*.

Zwass, V. (2010). Co-Creation: Toward a Taxonomy and an Integrated Research Perspective. *International Journal of Electronic Commerce*.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nós, Aline Alves Lacerda de Jesus, graduanda em Administração pela Universidade de Brasília (UnB), e a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Luciana Oliveira Militão, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar, como entrevistado(a), da pesquisa intitulada “*Cocriação e Codestruição de Valor no Ensino Remoto: Perspectivas de Alunos e Professores da Universidade de Brasília*”. Esta pesquisa possui como objetivo identificar as experiências que resultaram na cocriação e codestruição de valor, sob a perspectiva de alunos e professores, no ensino remoto da Universidade de Brasília (UnB) durante o período da pandemia COVID-19 no Brasil.

Garantimos o sigilo e a privacidade de sua identidade. Quaisquer dúvidas sobre a pesquisa serão esclarecidas pela pesquisadora antes, durante ou após o desenvolvimento da entrevista. As informações serão utilizadas exclusivamente para a execução do projeto em questão. Por último, gostaríamos de salientar que a opção em participar como entrevistado(a) é livre, não incorrendo em qualquer prêmio ou prejuízo.

Se você estiver de acordo com as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e se dispuser a participar como entrevistado(a) desta pesquisa, pedimos que redija seu nome, marque a sua opção sobre a gravação da entrevista e assine seu nome no final deste termo.

Desde já, agradecemos sua atenção.

Eu, _____, declaro estar ciente dos objetivos e procedimentos (entrevista) desta pesquisa e aceito, espontaneamente, participar da mesma como entrevistado(a).

☐ Autorizo a gravação da entrevista

☐ Não autorizo a gravação da entrevista.

Apêndice B – Roteiros de Entrevistas

1. Introdução		
GRAVAR! Aviso sobre a gravação. Apresentação do termo de consentimento. Apresentação do objetivo e método da entrevista. Breve contextualização sobre o projeto de pesquisa e seu foco em experiências no ensino remoto. Explicação sobre o conceito de ensino remoto. Explicação sobre o formato da entrevista, disponibilizando-se para esclarecimentos..		
2. Tema: Cocriação de valor e Codestruição de valor		
2.1. Subtema: Práticas		
Neste estudo, adotamos o seguinte conceito de práticas: São o conjunto de ações rotineiras de alunos e professores que interagem com o objetivo alcançar o aprendizado dos alunos. Portanto, as práticas educacionais são moldadas não apenas pelas atividades individuais, mas também pelas interações em sala de aula, presenciais ou em ambiente virtual, ressaltando-se a importância da colaboração e do suporte mútuo na construção do aprendizado. A partir desse conceito e da minha própria experiência no ensino remoto, identifiquei cinco práticas no ensino remoto da graduação em Administração da Universidade de Brasília: a) planejamento das aulas; b) uso de plataformas; c) transmissão de conteúdo; d) participação dos alunos; e e) avaliação dos alunos. 1. Você está de acordo com a existência dessas cinco práticas? 2. Gostaria de fazer algum ajuste nas práticas mencionadas ou sugerir novas práticas?		
2.1 Subtema: Procedimentos, Entendimentos e Compromissos		
Práticas	Perguntas para os professores	Perguntas para os alunos
Prática 1: Planejamento das aulas	1. Quais foram as principais alterações no plano de ensino da disciplina para o ensino remoto? 2. Como foi a sua experiência de adaptação ao plano de ensino remoto? 3. Como o plano de ensino foi comunicado aos alunos? 4. Durante o ensino remoto, os alunos demonstraram que conheciam o plano de ensino, as atividades e cronograma previstos? Por quê? 5. Como você descreve o comprometimento dos alunos em relação ao plano de ensino remoto proposto?	1. Quais as principais mudanças você identificou no plano de ensino durante o ensino remoto? 2. Como foi a sua experiência de adaptação ao plano de ensino remoto? 3. Como o professor comunicou aos alunos o plano de ensino no período de ensino remoto? 4. Durante as aulas remotas, você sentiu que estava ciente do plano de ensino, das atividades e do cronograma proposto? Por quê? 5. Como você descreve o comprometimento do professor em relação às atividades previstas no plano de ensino remoto?
Prática 2: Uso de plataformas	6. Quais plataformas você utilizou para ministrar aulas no ensino remoto? 7. Como foi a sua experiência no uso de plataformas para o ensino remoto? 8. Sob a sua perspectiva, quais facilidades os alunos apresentaram no uso das plataformas do ensino remoto?	6. Quais plataformas você utilizou para participar das aulas no ensino remoto? 7. Como foi a sua experiência no uso de plataformas para o ensino remoto? 8. Sob a sua perspectiva, quais facilidades os professores apresentaram no uso das plataformas do ensino remoto?

	9. Sob a sua perspectiva, quais dificuldades os alunos apresentaram no uso das plataformas do ensino remoto? 10. Como você descreve o comprometimento dos alunos em relação ao uso das plataformas no ensino remoto?	9. Sob a sua perspectiva, quais dificuldades os professores apresentaram no uso das plataformas do ensino remoto? 10. Como você descreve o comprometimento do professor em relação ao uso das plataformas no ensino remoto?
Prática 3: Transmissão de conteúdo	11. Quais métodos você utilizou para transmitir o conteúdo para os alunos no ensino remoto? 12. Como foi a sua experiência de transmissão de conteúdo no ensino remoto? 13. Sob a sua perspectiva, quais facilidades os alunos apresentaram para prestar atenção na transmissão do conteúdo no ensino remoto? 14. Sob a sua perspectiva, quais dificuldades os alunos apresentaram para prestar atenção na transmissão do conteúdo no ensino remoto? 15. Como você descreve o comprometimento dos alunos em relação à transmissão do conteúdo?	11. Quais métodos o professor usou para transmitir o conteúdo para os alunos no ensino remoto? 12. Como você descreve a sua experiência de se manter atento à transmissão do conteúdo no ensino remoto? 13. Sob a sua perspectiva, quais facilidades o professor apresentou para transmitir o conteúdo no ensino remoto? 14. Sob a sua perspectiva, quais dificuldades o professor apresentou para transmitir o conteúdo no ensino remoto? 15. Como você descrever o comprometimento do professor em relação à transmissão do conteúdo?
Prática 4: Participação dos alunos	16. Como você incentivou a participação dos alunos nas aulas de ensino remoto? 17. Como você descreve a sua experiência na interação com os alunos no ensino remoto? 18. Quais facilidades os alunos apresentaram para participar das aulas no ensino remoto? 19. Quais dificuldades os alunos apresentaram para participar das aulas no ensino remoto? 20. Como você descreve o comprometimento dos alunos com a participação no ensino remoto?	16. Como você foi incentivado pelo professor a participar das aulas de ensino remoto? 17. Como você descreve a sua experiência de participação nas aulas de ensino remoto? 18. Quais facilidades o professor demonstrou para incentivar os alunos a participarem aulas do ensino remoto? 19. Quais dificuldades o professor demonstrou para incentivar os alunos a participarem aulas do ensino remoto? 20. Como você descrever o comprometimento do professor em incentivar os alunos a participarem das aulas no ensino remoto?
Prática 5: Avaliação dos alunos	21. Quais métodos de avaliação você utilizou no ensino remoto? 22. Como você descreve a experiência de avaliar os alunos no ensino remoto? 23. Sob a sua perspectiva, quais facilidades os alunos apresentaram na avaliação no ensino remoto? 24. Sob a sua perspectiva, quais dificuldades os alunos apresentaram na avaliação no ensino remoto? 25. Como você descreve o comprometimento dos alunos com a avaliação no ensino remoto?	21. Quais foram os métodos de avaliação utilizados no ensino remoto? 22. Como você descreve a sua experiência de ser avaliado no ensino remoto? 23. Sob a sua perspectiva, quais facilidades o professor encontrou para avaliar os alunos no ensino remoto? 24. Sob a sua perspectiva, quais dificuldades o professor encontrou para avaliar os alunos no ensino remoto? 25. Como você descreve o comprometimento do professor com as avaliações dos alunos no ensino remoto?