



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE QUÍMICA LICENCIATURA**

ÉRIKA WILMA DE PAIVA RODRIGUES

**PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS
DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA CCA/UFPB**

AREIA

2024

ÉRIKA WILMA DE PAIVA RODRIGUES

**PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS
DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA CCA/UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betania Hermenegildo dos Santos.

Coorientadora: Profa. Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva.

AREIA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R696p Rodrigues, Érika Wilma de Paiva.

Pandemia de Covid-19: impactos no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Licenciatura em Química CCA/UFPB / Érika Wilma de Paiva Rodrigues. - Areia:UFPB/CCA, 2024.

85 f. : il.

Orientação: Maria Betania Hermenegildo dos Santos.

Coorientação: Quézia Raquel Ribeiro da Silva.

TCC (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Química. 2. Ensino superior na pandemia. 3. Isolamento social e educação. 4. Ensino remoto emergencial. I. Santos, Maria Betania Hermenegildo dos. II. Silva, Quézia Raquel Ribeiro da. III. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 54(02)

ÉRIKA WILMA DE PAIVA RODRIGUES

**PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS
DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA CCA/UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Química da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Química.

Aprovado em: 08/05/24.

BANCA EXAMINADORA

Maria Betania Hermenegildo dos Santos
Profa. Dra. Maria Betania Hermenegildo dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Quêzia Raquel Ribeiro da Silva
Profa. Ma. Quêzia Raquel Ribeiro da Silva (Coorientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Sheila Costa de Farias
Profa. Dra. Sheila Costa de Farias
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Fábio Pedrosa Lins Silva
Prof. Dr. Fábio Pedrosa Lins Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

À Deus, pois sem Ele eu jamais teria chegado até aqui,

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me guiado e orientado até aqui, por ter me concedido saúde e as condições necessárias para superar todos os desafios ao longo desta jornada.

Aos meus pais, Vilma de Paiva Rodrigues e Paulo Rodrigues de Meireles, que me apoiaram desde o início e não mediram esforços para que eu me graduasse em Química. Amo muito vocês, são minha base. Obrigada por tudo!

Às minhas irmãs, Helayne de Paiva Rodrigues, Edênya de Paiva Rodrigues, Edna Polyana de Paiva Rodrigues, Evilly Lívya de Paiva Rodrigues, Emmily de Paiva Rodrigues, Ester Tafnes de Paiva Rodrigues e Elizzie de Paiva Rodrigues, vocês moram no meu coração. Agradeço por todas as vezes que me deram forças e me animaram. Amo muito todas vocês.

Ao meu esposo, Wellington de Melo Sobral, que acompanhou de perto toda a minha trajetória na graduação e foi meu psicólogo particular nos momentos mais difíceis. Te amo, amor! Obrigada por cuidar tão bem de mim!

Aos meus avós Raimunda de Souza e José Paiva; meus tios, primos e primas, por compreenderem minha ausência em diversas ocasiões familiares devido aos estudos. Amo muito vocês.

À professora Maria Betania Hermenegildo dos Santos, minha orientadora, que me acompanhou durante grande parte da graduação e me ajudou a evoluir muito em minhas práticas pedagógicas e conhecimento em geral. Tenho grande estima por você e a considero como principal referência. Obrigada por tudo que aprendi como sua pupila e por ser exatamente como és, um ser humano com um olhar humano para seus alunos. Minha gratidão por tudo! Não poderia ter uma orientadora diferente.

À professora Quézia Raquel Ribeiro da Silva, pela dedicação e pelo empenho na coorientação deste trabalho. Apesar de ter conhecido a pouco, sou muito grata por todas as suas contribuições, que foram muitas. Muito obrigada por tudo!

À professora Kalline de Almeida Alves Careiro, que também me acompanhou durante essa caminhada e contribuiu muito para minha formação como professora de Química. Aprendi muito sendo sua orientanda, a tenho como referência e em grande estima. Obrigada por todo conhecimento e humanidade.

À professora Ângela Cristina Alves Albino, por tudo que aprendi contigo. Enquanto cursava suas disciplinas, embora tenha me sentido sobrecarregada por vezes, as atividades me tiraram da caixa, me fizeram descobrir talentos que eu nem sabia que tinha, além do conhecimento que adquiri, de extrema valia para minha formação. Obrigada também por toda

humanidade para com seus alunos e por ser essa professora tão maravilhosa. Também é referência para mim!

Aos professores Sheila Costa de Farias e Fábio Pedrosa Lins Silva por fazerem parte desse momento tão importante para mim, compondo a minha banca. Muito obrigada por essa honra, vocês são incríveis.

Ao professor Sidney de Ramos Santana, que nunca deixou de me dizer: “Eu acredito em você Érika, você consegue. Acredite em você também!”. Não tenha dúvida, foi muito importante ouvir essas palavras, principalmente, nos momentos mais difíceis. Sou realmente muito grata por sua empatia e por todo conhecimento que adquiri como sua aluna. Também agradeço por toda a assistência enquanto coordenador.

À professora Dayse das Neves Moreira, que além de contribuir para minha formação, desde os primeiros períodos, também me auxiliou enquanto coordenadora e me ajudou todas as vezes em que precisei. Muito obrigada!

À Janaína Barros, Wallison Dias, Davy Bérghamo, Nilmara Lacerda, Letícia Rodrigues, Francisco Júnior, Luciana Martins, Eliercio Fernandes, Viviane Fabrício e Ana Rita por terem me acolhido quando cheguei à universidade. Muito obrigada por todo apoio e amizade. Pelos conselhos e orientações. Vocês também fazem parte dessa conquista! Sempre lembrarei de vocês com muito carinho e gratidão!

Aos meus amigos e colegas de curso. Em especial, à minha amiga Maria Fidelis, sempre otimista, levantando o astral de todos, conseguia me fazer rir até nos piores momentos. À Priscila Micaelly, amiga com quem dividi muitas aflições, felicidades e que me fez dar muitas risadas durante os estágios. Nunca vou esquecer do dia que terminamos o último estágio e de sua despedida épica da escola! À Jarline Cardoso, desde o início do curso companheira de disciplinas, programas de bolsas, trabalhos, estágios, etc. Aprendi muito com você amiga, obrigada por todo companheirismo e amizade. Também a Nathalia Tavares, companheira nos programas de bolsas, estágios e curso em geral. Obrigada por tudo amiga. À Francielly Machado, amiga que também dividiu comigo os bons e maus momentos da graduação. Obrigada por todo apoio e companheirismo Fran! Também a Angeliana Azevedo, Amanda Sabrina, Janilson Dias, Hosana Félix, Karolina Rodrigues, Andreia Clementino, Pablo Marcelino, e aos demais que também viveram e compartilharam as alegrias e dores da graduação comigo. Desejo todo sucesso do mundo a vocês! Obrigada por tudo!

“Posso todas as coisas naquele que me fortalece.”

Filipenses 4:13.

RESUMO

Diante do isolamento social e do cenário instaurado pela pandemia de covid-19, o sistema educacional precisou se adaptar, adotando o Ensino Remoto Emergencial (ERE), um modo de ensino alternativo, mediado pelas tecnologias, e utilizado em momentos de crise. Contudo, é importante considerar que o ERE possui muitas limitações, visto que está vinculado a diversas variáveis, como acesso adequado à internet e disponibilidade de um ambiente propício para o cumprimento das atividades acadêmicas, aspectos nem sempre acessíveis a todos os discentes. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo avaliar os impactos da pandemia de covid-19 no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Licenciatura em Química, do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Sendo assim, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, do ponto de vista dos objetivos foi classificada como descritiva e em relação aos procedimentos é definida como estudo de campo. Participaram deste estudo 16 discentes do curso de Licenciatura em Química CCA/UFPB, que passaram pela transição do ensino presencial para o ERE. Na construção de dados, desenvolvemos conversas individuais para conhecermos as concepções dos discentes acerca de quais variáveis influenciaram seu desempenho acadêmico durante a pandemia e os principais prejuízos identificados. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (AC) e estabelecemos quatro categorias para discussão dos resultados: 1) Adaptações no ensino remoto: entre o desejo de aprender e o distanciamento das salas de aula; 2) Condições socioeconômicas e ensino remoto: percebendo esta relação na formação de discentes da licenciatura; 3) “Quando começaram as mortes o futuro era incerto”: pensando as questões emocionais dos licenciandos; e 4) “O maior impacto mesmo foi no meu aprendizado”: refletindo o desempenho acadêmico de licenciandos em um contexto de incertezas. A partir da análise das conversas, identificamos que os principais fatores que impactaram negativamente no desempenho dos participantes foram: transtornos emocionais, ambiente inadequado de estudo, dificuldades de adaptação ao ERE, e desafios na conciliação entre trabalho e estudos. Quanto aos maiores prejuízos acarretados, destacamos o defasamento na aprendizagem, a desmotivação e a retenção na universidade. Portanto, é evidente que, embora o ERE tenha sido a melhor opção diante da paralisação indefinida do serviço educacional, esse modo emergencial de ensino trouxe muitos prejuízos e deixou marcas profundas no âmbito da educação. Além disso, esperamos que este estudo contribua para o desenvolvimento de estratégias e ações que possam trazer melhorias para os acadêmicos e, conseqüentemente, ajudem a preencher as lacunas deixadas por este panorama pandêmico.

Palavras-Chave: ensino superior na pandemia; isolamento social e educação; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

The educational system needed adaptation in response to the imposed social distancing due to the Covid-19 pandemic, implementing the Emergency Remote Education (ERE), as an alternative teaching method mediated by technology tools. However, ERE has many limitations, as it is dependent on several variables such as good internet connection and the availability of a suitable environment to perform academic activities, which is not always possible in some cases. Therefore, this study aimed to evaluate the impacts of the Covid-19 pandemic on the academic performance of students from the Chemistry Degree course at the Centro de Ciências Agrárias da Universidade da Paraíba. This research had a qualitative approach and was classified as descriptive according to the objectives and defined as a field study according to the procedures adopted. Sixteen students from the Universidade Federal da Paraíba, Campus II, that participated in the transition from in-person to ERE, participated in this study. For data acquisition, we developed individual conversations to assess students' conceptions about which variables influenced their academic performance during the pandemic and what were the biggest challenges identified. We used the content analysis (CA) proposed by Bardin, and established four categories to discuss the results: 1) Adaptations to remote teaching: The willing to learn and the distance from the classroom; 2) Socioeconomic conditions and remote teaching: understanding this relationship in the training of the students; 3) "When the death toll started, the future was uncertain": thinking about the emotional issues of graduate students; and 4) "The biggest impact was on my learning": reflecting the academic performance of undergraduate students in a uncertain context. From the study, we identified main factors negatively impacting the performance of the students were: emotional disorders, inadequate study environment, failure to adapt to the ERE, and difficulty in reconciling work duties with studies. Regarding the biggest challenges faced, the delay in the learning process, lack of motivation and retention at the university were the most mentioned. Therefore, it is evident that although ERE was the best option to be adopted during the shutdown of the presential educational system, this teaching mode resulted in a lot of damage and left deep marks in the field of education. Hence, we hope that this study will contribute to the development of strategies and actions that can improve the academic environment, and consequently, fill the gaps left by the pandemic panorama.

Keywords: higher education in the pandemic; social distancing and education; emergency remote teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COE-MEC	Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação
EAD	Ensino à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MEC-RED	Plataforma de Recursos Educacionais Digitais do MEC
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNO	Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19
PRP	Programa Residência Pedagógica
REDS	Recursos Educacionais Digitais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 A PANDEMIA DE COVID-19	16
2.2 IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO SISTEMA EDUCACIONAL	19
2.3 USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A EQUIDADE DE ACESSO	25
3 PERCURSO METODOLÓGICO	27
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	27
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	28
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA	29
3.4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	30
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	31
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
4.1 ADAPTAÇÕES NO ENSINO REMOTO: ENTRE O DESEJO DE APRENDER E O DISTANCIAMENTO DAS SALAS DE AULA	33
4.1.1 Maiores dificuldades no processo de adaptação do ensino presencial para o ERE	33
4.1.2 Adaptações relacionadas ao ambiente de estudo	34
4.1.3 Adaptações metodológicas realizadas pelos docentes	40
4.2 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E ENSINO REMOTO: PERCEBENDO ESTA RELAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DISCENTES DE LICENCIATURA	43
4.2.1 Disponibilidade de aparelhos tecnológicos adequados para o ERE	43
4.2.2 Disponibilidade e qualidade de internet	46
4.2.3 Conciliando trabalho e estudos durante ERE	46
4.3 “QUANDO COMEÇARAM AS MORTES, O FUTURO ERA INCERTO”: PENSANDO AS QUESTÕES EMOCIONAIS DOS LICENCIANDOS NO ENSINO REMOTO	48
4.3.1 Emocional dos discentes frente à pandemia e ao ERE	48
4.3.2 Impactos da saúde mental no desempenho dos discentes	51
4.4 “O MAIOR IMPACTO MESMO FOI NO MEU APRENDIZADO”: REFLETINDO O DESEMPENHO ACADÊMICO DE LICENCIANDOS EM UM CONTEXTO DE INCERTEZAS	54
4.4.1 Rendimento acadêmico durante a pandemia e o ERE: percepções dos discentes	55

4.4.2 Maiores impactos da pandemia e do ERE no desempenho acadêmico dos discentes	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	76
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE TRIAGEM.....	77
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	78
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO....	82
APÊNDICE E – ROTEIRO DA CONVERSA	84

1 INTRODUÇÃO

Meu nome é Érika Wilma de Paiva Rodrigues, filha primogênita de Vilma de Paiva Rodrigues e Paulo Rodrigues de Meireles, pais maravilhosos que sempre me incentivaram a estudar. Antes de justificar os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa, e os objetivos que desejo alcançar com esta, irei discorrer um pouco acerca da minha trajetória escolar e minha relação, nem sempre tão amável, com a Química.

Minha jornada com a Química teve seus percalços. Não fui inicialmente cativada pela disciplina, como muitos discentes. No ensino médio, enfrentei um ambiente de aprendizado tradicional, com um único professor ao longo de todo o período. A abordagem tradicional, centrada na transmissão-recepção, não facilitava a compreensão, principalmente por envolver conceitos de Física e Matemática, tornava o aprendizado desafiador para mim. Embora alguns colegas se saíssem bem, eu enfrentava dificuldades.

Diante dessa situação, busquei alternativas além da sala de aula e encontrei aulas envolventes em canais do YouTube. Esses vídeos não apenas me auxiliaram na compreensão dos conceitos, mas também os conectavam ao meu cotidiano, revelando curiosidades sobre fenômenos do dia a dia. Esse novo modo de aprendizado despertou meu interesse pela Química.

A partir desse momento, meu envolvimento com a disciplina cresceu. Minhas notas melhoraram e isso influenciou diretamente minha escolha de carreira após o ensino médio. Optei por uma licenciatura em exatas, com a Química como disciplina principal. Decidi fazer o ENEM e, em 2018, iniciei minha licenciatura na UFPB.

Ao chegar no ensino superior, percebi lacunas em meus conhecimentos básicos de Matemática e Física, então me dediquei intensamente a sanar essas lacunas. No final do período, todo o esforço valeu a pena. Adaptei-me ao novo ritmo de estudos e minha afinidade pela Química cresceu, pois fui apresentada a novos e fascinantes aspectos dessa ciência.

Os próximos períodos do curso transcorreram sem problemas. Entretanto, em 2020, enquanto avançava para o sexto período, o mundo foi surpreendido por uma situação atípica: a pandemia de covid-19.

A referente doença surgiu na China, no final de 2019 (Wan *et al.*, 2020), rapidamente evoluindo para uma epidemia local e, posteriormente, espalhando-se pelo mundo, resultando na pandemia de covid-19, declarada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 (OPAS/OMS, 2020).

Devido à essa crise sanitária global e às medidas preventivas adotadas, como o isolamento social, as instituições educacionais foram obrigadas a realizar a transição do formato

presencial para o ensino por meios digitais, conforme orientações do Ministério da Educação (MEC). Assim, adotou-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma modalidade educacional temporária criada para fornecer acesso à educação durante emergências, como a pandemia de covid-19 (Hodges *et al.*, 2020). Como consequência dessa transição para o ERE, disciplinas experimentais foram canceladas, outras foram modificadas, e estágios e programas de bolsas foram adaptados para o ambiente digital, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Isso exigiu adaptações abruptas dos discentes e docentes em suas formas de ensinar e aprender, além de transformar suas residências em ambientes de estudo e trabalho em tempo integral.

Pessoalmente, a pandemia de covid-19 e o ERE causaram grandes prejuízos em meu desempenho acadêmico. Apesar de nunca ter sido reprovada anteriormente, fui prejudicada considerando que a pandemia iniciou quando eu cursaria disciplinas experimentais, tornando isso inviável considerando o contexto sanitário vivenciado. Tive que fazer escolhas aleatórias ao me matricular, resultando em horários incompletos e vagos, o que comprometeu meu aproveitamento do tempo. Enfrentei também diversos problemas de adaptação, como a necessidade de adquirir um novo ambiente de estudo e aparelhos tecnológicos apropriados ao novo formato de ensino.

A partir dessas vivências pessoais e da percepção de que vários colegas também enfrentavam dificuldades semelhantes, comecei a refletir acerca da seguinte questão: **quais os impactos da pandemia de covid-19 no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Licenciatura em Química do CCA/UFPB?**

Buscando responder a esta questão, definimos como objetivo geral da pesquisa: avaliar os impactos da pandemia de covid-19 no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Licenciatura em Química, do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: I) Identificar os problemas de adaptação vivenciados pelos discentes durante o Ensino Remoto; II) Entender como as condições socioeconômicas dos licenciandos influenciaram seus processos formativos no contexto do Ensino Remoto; III) Compreender as questões psicoemocionais surgidas durante o contexto pandêmico e suas implicações no desempenho acadêmico de licenciandos de Química; e IV) Explorar as percepções dos discentes de licenciatura em Química quanto aos seus desempenhos acadêmicos durante o ensino remoto.

A presente pesquisa está organizada em cinco capítulos. Na introdução, que constitui o primeiro capítulo, são expostas as razões que motivaram a investigação deste tema, juntamente com os objetivos definidos. O segundo capítulo aborda a revisão da literatura, onde é feita a

contextualização do cenário pandêmico no qual a pesquisa está inserida. Além disso, são exploradas diversas temáticas relacionadas ao principal eixo do estudo, como os impactos da pandemia de covid-19 no sistema educacional, a utilização da tecnologia no Ensino Remoto Emergencial e a equidade de acesso. No terceiro capítulo, é detalhada e delineada a metodologia adotada. O quarto capítulo engloba a apresentação e discussão dos resultados obtidos durante a pesquisa. Por fim, no quinto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais, relacionando os resultados encontrados aos objetivos propostos, e são feitas as últimas reflexões, considerações e potenciais usos desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PANDEMIA DE COVID-19

De acordo com o dicionário de língua portuguesa Dicio, a palavra “epidemia” deriva do grego “*pandemia, as*”, é formada a partir dos elementos “*epi*” (sobre) e “*demos*” (povo) e possui a seguinte definição na medicina:

Aumento fora do comum do número de pessoas contaminadas por uma doença em determinada localidade e/ou região: epidemia de dengue; 2. Doença infecciosa e contagiosa que se espalha ou ataca com rapidez um grande número de pessoas, numa determinada região (Epidemia, 2022).

O entendimento do que é uma “epidemia” é essencial para que se entenda o que é uma “pandemia”, sendo este o motivo desta elucidação. A palavra “pandemia”, por sua vez, advém também do grego “*pandemias, as*”, sendo representada pela junção dos elementos gregos “*pan*” (todo/tudo) e “*demos*” (povo), tem como significado “todo o povo”. Segundo a definição do dicionário já citado, uma pandemia é:

1. Epidemia que se dissemina por toda uma região; extensão de uma epidemia a todo um continente, a todo o globo terrestre; 2. Disseminação de uma doença que alcança o mundo todo, isso ocorre quando há uma epidemia em uma região, mas que se espalha globalmente, atingindo todo o planeta. 3. Doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente etc (Pandemia, 2022).

Este terceiro ponto citado na definição, atribuída a palavra “pandemia”, corrobora com o proposto por Morens, Folkers e Fauci (2009), os quais definem uma pandemia como uma doença que se estende por uma longa extensão geográfica, se disseminando exponencialmente com alto índice de contágio em curto período de tempo. Acrescentam ainda que, em uma pandemia, a maioria da população não possui imunidade contra a doença, o que é agravado pelo fator de alto contágio e falta de conhecimento do mecanismo da doença no mundo científico. Portanto, uma pandemia trata-se de uma epidemia que fugiu do controle, saindo do seu local de origem e se espalhando pelo mundo.

Ao longo da história, tivemos ocorrência de diversas pandemias, tais como a de cólera, febre amarela, peste negra, gripe espanhola, gripe asiática e a gripe aviária. No cenário atual, também ocorreram as pandemias de Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), também conhecida por “gripe A” ou “H1N1”, e do ebola (Justo-Henriques, 2020).

No ano de 2020, o mundo mais uma vez foi impactado por uma pandemia, agora causada pela covid-19. Caracterizada como uma patologia respiratória que afeta o sistema imunológico, a doença é capaz de gerar diferentes quadros, desde sintomas leves à uma Síndrome Respiratória Aguda Grave, correndo maiores riscos de quadros graves, principalmente os doentes crônicos, diabéticos e idosos (Santos *et al.*, 2020a). Dentre os sintomas que podem acometer o paciente, inclui-se inflamação na garganta, febre alta, tosse e dificuldades para respirar, sendo este último o maior responsável pela hospitalização (Bastos *et al.*, 2020).

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o vírus causador da doença covid-19, de nome científico SARS-CoV-2, começou a se proliferar na cidade de Wuhan, na China, ainda em dezembro de 2019 (Wan *et al.*, 2020). No mês seguinte, em janeiro de 2020, já contabilizavam 381 casos de infectados, com confirmação da primeira morte no dia 11 do referente mês. Em fevereiro de 2020, o número de doentes na China já chegava a 70 mil, saltando para mais de 80 mil no mês de março. Nesse momento, a doença também já vinha se espalhando no mundo, contabilizando cerca de 8000 casos fora da China (Gama-Neto, 2020). Diante dessa realidade pandêmica, no dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo este o alerta de nível mais elevado segundo o Regulamento Sanitário Internacional. Pouco depois, no dia 11 de março de 2020, a OMS declara a covid-19 como pandemia (OPAS/OMS, 2020).

Frente a ausência de uma vacina contra a doença, ou remédios comprovadamente eficazes, a Organização Mundial Saúde (OMS) recomendou a adoção de algumas medidas não farmacológicas visando amenizar a disseminação vírus. Entre as medidas estão a adesão ao uso de máscaras, higienização das mãos, desinfecção de ambientes e o distanciamento social. Entretanto, esta última mencionada, acarretou em medidas secundárias como o fechamento de comércios considerados não essenciais e instituições educacionais (Malta, 2020). Ademais, os governos mundiais passaram a fechar suas fronteiras terrestres, marítimas e aéreas, objetivando impedir o colapso dos sistemas de saúde de suas nações (Gama-Neto, 2020).

Com o panorama de fechamento das fronteiras e dos comércios não essenciais, os mercados financeiros e a economia global começaram a ser afetados, levando a paralisação das economias de alguns países (Gama-Neto, 2020). De acordo com discussão tecida no estudo de Justo-Henriques (2020), o cenário negativo instaurado com a queda da economia e o desemprego passou a desencadear problemas preocupantes de ordem psíquica na população, estimulando as perturbações mentais como sintomas de ansiedade, depressão e mudanças de comportamento em geral. Nessa perspectiva, a Organização Mundial da Saúde (OMS) traz

informações que convergem com o que foi discutido por Justo-Henriques (2020). De acordo com a OMS, além do isolamento social, o medo do contágio e a perda de familiares, fatores como o desemprego e a queda ou perda total de renda econômica agravaram a situação de desequilíbrio mental da população. Dessa maneira, tanto a saúde física quanto a saúde mental da população foram afetadas pelas consequências da pandemia.

Ainda em atenção a esta problemática, Xiao *et al.* (2020) explicam que contextos pandêmicos, causados por doenças infecciosas como a covid-19, afetam não só a saúde física da população, mas também o bem-estar de modo geral, visto que há um aumento nos níveis de estresse e insegurança.

Segundo dados do Ministério da Saúde (MS), o novo coronavírus chegou ao Brasil em fevereiro de 2020. Ainda no referente mês, publicou-se a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, com base no Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011, no qual foi declarado estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). (Brasil, 2011, 2020a). O primeiro caso da covid-19 no país foi confirmado no dia 26 de fevereiro, na cidade de São Paulo, sendo o paciente um homem de 61 anos, com histórico de viagem à Itália (UNA-SUS, 2020). Após o referente episódio, não demorou para que a doença se espalhasse de maneira exponencial. De acordo com dados apresentados nos boletins *Observatório Covid-19*, publicados pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), ao final de abril de 2020, já se contabilizavam mais de 78 mil casos confirmados e mais de 5 mil mortes. Após 6 meses de pandemia, o Brasil já contabilizava mais de 5 milhões de casos confirmados e mais de 150 mil óbitos (Fiocruz, 2020a). No final de 2020, foram registrados 7,68 milhões de casos confirmados e 194.949 mortes (Fiocruz, 2020b).

Com o desenvolvimento das vacinas e a implementação do Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a covid-19 (PNO), o Ministério da Saúde afirma que 85,8% da população brasileira foi completamente imunizada contra o vírus, e 91,5% se imunizou pelo menos com a 1ª dose (Brasil, 2022a). Assim, com o sucesso do PNO, a Portaria GM/MS nº 913, de 22 de abril de 2022, foi assinada pelo ministro da saúde, estabelecendo o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), e a revogação da Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020a, 2022b).

No âmbito internacional, a OMS declarou o Fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em 05 de maio de 2023. A declaração foi feita pelo diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, após receber a recomendação do Comitê de Emergência encarregado da análise periódica da covid-19. Todavia, o diretor geral acentuou que a doença ainda segue sendo uma ameaça à saúde da população e que sua propagação

mundial ainda é caracterizada como pandemia. Segundo a orientação de Ghebreyesus, essa notícia significa que os países podem sair do modo de emergência e começar a manejar a covid-19 junto as demais doenças infecciosas. Por fim, o diretor da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), Jarbas Barbosa, aceitou a recomendação feita pelo diretor da OMS e acrescentou que não podemos baixar a guarda nesse momento, mas seguir vacinando os vulneráveis, fortalecendo a vigilância, além de buscar um melhor preparo para o enfrentamento de emergências futuras (OPAS/OMS, 2023).

2.2 IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO SISTEMA EDUCACIONAL

Decorrente da crise sanitária instaurada pela covid-19, em panorama educacional mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirma que milhões de discentes tiveram suas aulas suspensas com o fechamento total ou parcial das escolas e universidades em mais de 150 países (Unesco, 2020).

Em âmbito nacional, criou-se o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC), com o objetivo de encontrar soluções que mitigassem os reflexos e impactos da pandemia na educação (Brasil, 2021a). Por meio desse comitê, foi publicada a Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, a qual dispõe da substituição das aulas presenciais por aulas a partir de meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da covid-19 (Brasil, 2020b). Diante dessa normativa do MEC, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) se pronunciou em anuência à medida, normatizando sua adesão com a Portaria Nº 090/GR/REITORIA/UFPB, de 17 de março de 2020, a qual estabeleceu que todas as atividades dos componentes curriculares e demais atividades acadêmicas fossem realizadas remotamente (UFPB, 2020). Na esfera estadual, por sua vez, o governo do estado da Paraíba publicou, em 17 de abril de 2020, a Portaria SEECT Nº 418, na qual foi determinado o Regime Especial de Ensino e a suspensão das aulas presenciais, em concordância com a portaria federal do Ministério da Educação (Governo da Paraíba, 2020).

Em decorrência dessas normativas, publicadas com o intuito de evitar a proliferação desenfreada do vírus da covid-19, o sistema educacional teve que passar por uma reformulação e aderir a um novo modo de ensino, que fosse possível através da mediação das tecnologias disponíveis no cenário pandêmico vivido: o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Nesse momento, é essencial fazer a diferenciação entre Ensino Remoto Emergencial e Educação à Distância (EAD), visto que ambos são comumente confundidos por serem mediados através da tecnologia e não exigirem atividades presenciais. De acordo com Corrêa e

Brandenberg (2021), a Educação a Distância é uma modalidade de ensino já consolidada, que foi estudada, planejada e regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC). Em contrapartida, em seu estudo, Hodges *et al.* (2020) discutem a respeito do ERE:

Em contraste com experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária da entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido às circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que de outra forma seriam entregues presencialmente ou como cursos misturados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou a emergência diminuírem. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário a suportes de instrução e instrução de forma rápida de configurar e disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (Hodges *et al.*, 2020, p. 6, tradução da autora)¹.

Em consonância com Hodges *et al.* (2020), Sun e Chen (2016) deixam ainda mais clara a diferença entre o EAD e o ERE, quando explicam que no Ensino a Distância há um planejamento e gerenciamento de estratégias específicas, de modo que os discentes e docentes possuem suporte técnico, apoio pedagógico e treinamentos constante em tecnologia, diferentemente do Ensino Remoto Emergencial.

No contexto do ERE, o maior desafio percebido se deu com o processo de mudança das aulas presenciais para as plataformas digitais. Essa dificuldade de permutar do formato presencial para o online, é refletida na pesquisa realizada pelo Instituto Península, no período de 13 de abril a 14 de maio de 2020, com a participação de 7.734 mil docentes de todo o Brasil, na qual 83% afirmam que se sentem pouco preparados para o ensino remoto (Brasil, 2021b).

Visando proporcionar apoio aos docentes nesse período de ERE, na esfera da educação básica, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou duas plataformas digitais, as quais contribuem tanto para a formação continuada em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), quanto para o acesso a Recursos Educacionais Digitais (REDs), quais sejam: a Plataforma de Recursos Educacionais Digitais (MEC RED) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAMEC) (Brasil, 2021b). Essa iniciativa se alinha a Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018, a qual define critérios e

¹ Texto original: “*In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis.*” (Hodges *et al.*, 2020, p. 6).

procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do MEC (Brasil, 2018).

Todavia, cabe uma reflexão: essas ações foram suficientes para contemplar todos os docentes, suprindo suas necessidades de formação e possibilitando um ensino mediado por tecnologias de modo adequado no contexto da pandemia para todos os alunos? No estudo de Przybilski (2022), observamos um feedback positivo entre os docentes participantes da pesquisa, pois o AVAMEC foi a segunda fonte de estudo mais procurada para aprimoramento do uso de tecnologias digitais voltadas para a educação durante a pandemia. De acordo com esses docentes, o AVAMEC foi de grande valia, sendo uma ferramenta gratuita e de fácil acesso para quem possui conexão à internet. Por outro lado, o trabalho de Froehlich (2020) apresenta uma resposta oposta, destacando a falta de apoio pedagógico para docentes da educação do campo, uma área não contemplada entre os 98 cursos disponíveis no AVAMEC. A autora aponta que esses docentes ficaram sem assistência e formação continuada, o que dificultou sua atuação no cenário pandêmico e de ensino remoto, especialmente em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado pelo MEC. no campo, dentre os milhares de materiais disponíveis na plataforma.

Em relação aos desafios enfrentados pelos discentes da escola básica durante o ERE, Lima e Tumbo (2021) destacam a adaptação ao novo formato de ensino, principalmente devido à falta de acesso às tecnologias digitais. Conforme relatório técnico, elaborado durante a pandemia pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em parceria com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) de Minas Gerais, na visão dos docentes, 1 a cada 3 discentes não possui acesso a recursos tecnológicos para acompanhar as aulas e realizar as atividades, sendo este um entrave para realização do Ensino Remoto (CNTE/GESTRADO, 2020). Ainda nessa perspectiva, os autores Grossi, Minoda e Fonseca (2020) falam a respeito de sua pesquisa, realizada com discentes da educação básica:

[...] observou-se nesta pesquisa que existem muitos desafios nessa nova forma de ensinar e aprender, principalmente porque a implantação do ensino remoto foi feita repentinamente. Os desafios são muitos, como por exemplo, problemas de conectividade, famílias que não tem acesso aos recursos tecnológicos e não tem condições de ajudar academicamente seus filhos, alunos que não tem maturidade para estudar a distância e, professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto (Grossi; Minoda; Fonseca, 2020, p. 166).

Entrando na esfera do ensino superior, não há discrepâncias em relação aos desafios apresentados na educação básica. Em seu trabalho, Castioni *et al.* (2021) relatam que o maior desafio dos discentes é a falta de estrutura tecnológica de qualidade aceitável. Esse apontamento converge com os dados apresentados na pesquisa de Appenzeller *et al.* (2020, p. 3):

Os principais problemas identificados foram internet instável e/ou acesso exclusivo por redes móveis. As atividades com maior dificuldade de acompanhamento pelos alunos eram transmitidas por webconferências e meetings virtuais, seguidos por acesso a plataformas digitais e aplicativos de imagem. Identificamos que os anos iniciais do curso apresentavam a maior proporção de alunos com dificuldades de acesso. A maior parte dos alunos referiu que acompanhava as aulas por computadores e notebooks, mas muitas vezes esses aparelhos eram compartilhados com outros membros da família.

Um outro desafio que se apresenta neste modo de ensino remoto diz respeito ao estudo integral em casa. Santos, Rocha e Costa (2020) trazem, em seu trabalho, o conceito de casa como sendo um local que concentra as rotinas privadas dos sujeitos que nela habitam, e caracteriza-se como um lugar de refúgio ou abrigo. Todavia, devido ao confinamento imposto pela pandemia de covid-19, os autores explicam que houve uma ruptura nesse conceito, transformando esse local em um espaço destinado a uma complexidade de atividades, dentre elas a educacional.

Dentre as questões que envolvem o ensino remoto, um requisito básico para um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem é ter um ambiente de estudo tranquilo para realização das atividades educacionais, algo que muitos discentes não possuem (OECD, 2020). Tal afirmação corrobora com os dados apresentados na pesquisa realizada por Silva (2021), que desenvolveu seu estudo com 353 discentes de graduação, dos quais 91% afirmaram que o ambiente doméstico confortável e tranquilo se faz necessário para um bom aprendizado. Considerando isso, fica evidente como o ambiente de estudo pode impactar o desempenho acadêmico dos discentes, podendo ter efeitos tanto positivos quanto negativos.

Além dos obstáculos previamente mencionados, alguns discentes também enfrentaram uma questão adicional, a dificuldade de conciliar trabalho e estudos durante o caos de uma pandemia. Para esses discentes, frequentemente o trabalho precisa ser priorizado em detrimento dos estudos, tornando a conciliação desafiadora e a permanência no curso uma luta (Pereira; Coutrim, 2020). Convém ressaltar que, embora permaneçam no curso, essa problemática influencia diretamente no desempenho acadêmico desses discentes. Esse fato converge com os dados apresentados na pesquisa de Bordim *et al.* (2024), nos quais observou-se que os discentes que trabalham possuem um desempenho inferior aos discentes não trabalhadores, devido ao

tempo dedicado aos estudos. Cabe ainda ressaltar que, durante a pandemia, além de lidar com essa problemática intrínseca a sua situação de discente trabalhador, somam-se ainda questões de fragilidade emocional em decorrência da pandemia, dentre outras situações extenuantes que dificultaram os estudos durante o ERE.

Quanto a fragilidade emocional, essa se apresentou como um fator dificultador no desenvolvimento do ERE para muitos discentes durante a pandemia. Nesse sentido, com base na análise de vários estudos de diversos países, Gundim *et al.* (2021) explicam que

O sofrimento psíquico entre universitários nos estudos investigados apresenta-se na forma de estresse, sentimento de incapacidade frente ao isolamento, incômodo com a situação de constante vigília, preocupação com os cuidados preventivos, medo de perder parentes e amigos, preocupação com a situação econômica do país, sinais de ansiedade e depressão, além de dores de cabeça, irritação, autoisolamento, perda da vontade de realizar atividades, angústia e até distúrbios alimentares (Gundim *et al.*, 2021, p. 10)

Quanto às causas que afetaram negativamente a saúde mental dos discentes, encontram-se: 1) quebra da rotina acadêmica; 2) a interrupção de aulas práticas e estágios curriculares; 3) a realização de atividades de maneira remota, resultando em preocupações com o acesso à internet e dificuldades na adaptação ao novo método de aprendizagem; 4) o afastamento de amigos e colegas; e 5) a preocupação com o atraso de atividades, consequentemente prolongando o tempo de curso (Gundim *et al.*, 2021). Esses apontamentos concordam com o apresentado na pesquisa de Silva (2021), na qual foram analisadas percepções de 353 discentes universitários. De acordo com a autora, 255 (72,2%) discentes afirmaram sofrer com doenças psicológicas, 47 (18,4%) desses discentes disseram que desenvolveram tais problemas na pandemia e 208 (81,6%) sentiram um agravamento nos sintomas durante esse período. As doenças citadas pelos participantes foram: ansiedade, depressão, estresse, gastrite nervosa, síndrome do pânico, transtorno bipolar, transtorno de borderline, transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e urticária nervosa.

No tocante ao corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES), dentre os desafios enfrentados no Ensino Remoto Emergencial, estão listados: 1) utilização de novas ferramentas tecnológicas, muitas vezes sem conhecimento digital (Gusso *et al.*, 2020; Vieira; Silva, 2020; Matos; Menezes, 2021); 2) adaptação dos conteúdos do formato presencial para o formato online (Matos; Menezes, 2021); 3) falta de apoio pedagógico aos professores por parte das IES nas quais lecionam (Barbosa *et al.*, 2020); 4) dificuldade de trabalhar devido ao compartilhamento da residência, que também se tornou o local de trabalho (Richter, 2020; Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021); 5) conciliação de vida pessoal com vida profissional e suas

respectivas demandas (Richter, 2020; Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021); e 6) carga horária de trabalho excessiva (Silus; Fonseca; Jesus, 2020; Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021; Matos; Menezes, 2021).

As dificuldades enfrentadas pelos docentes dificultaram a utilização mais efetiva das tecnologias, incluindo metodologias ativas que poderiam proporcionar um ensino mais envolvente e uma aprendizagem mais significativa para os discentes. De acordo com Silus, Fonseca e Jesus (2020), muitos docentes não estavam preparados para exercer sua prática docente nesse novo formato e não possuíam letramento digital, sendo assim, passaram instantaneamente das salas para as telas sem nenhuma formação tecnológica e adaptação metodológica. Por consequência, os autores afirmam que, na maioria dos casos, “não ocorreu a transposição didática para tais tecnologias, sendo uma utilização de forma meramente instrumental, o que além de causar danos a aprendizagem dos discentes, pode provocar estafa laboral aos docentes” (Silus; Fonseca; Jesus, 2020, p. 5).

No mesmo sentido, Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021) explicam, em seu estudo, que os professores passaram por um momento de constante ressignificação e problematização de suas práticas de ensino, “Mergulhados em demandas que ultrapassam os limites da carga horária trabalhista, do rompimento das fronteiras entre a vida pessoal e profissional e da ausência de experiência com interfaces digitais” (Ferraz, Ferreira e Ferraz, 2021, p. 15). De modo convergente, Richter (2020), também, ressalta a percepção dos docentes de trabalharem mais horas no ensino remoto, em comparação com o ensino presencial. Ademais, esse autor ainda cita a conciliação do trabalho com cuidar dos filhos, em alguns casos, e o compartilhamento da casa com outras pessoas da mesma residência, como fatores dificultadores da prática docente durante a pandemia.

Em virtude desse cenário de trabalho excessivo, envolto pelas tantas problemáticas já citadas, os docentes também tiveram sua saúde mental impactada. Conforme Souza e Miranda (2020),

A exigência de uma preparação diferenciada das aulas e o atendimento aos estudantes por diferentes meios de comunicação, faz o professor estar conectado ao trabalho a todo momento, inclusive fora do horário regular e nos fins de semana. Soma-se a esta sobrecarga profissional, que se tornou a tônica neste período, a crescente sensação de insegurança gerada pela pandemia. Toda essa situação tem provocado grande sobrecarga emocional, culminando no aumento do estresse, da ansiedade, da insônia e outros sintomas relacionados com a saúde mental (Souza; Miranda, 2020, p. 84).

A afirmação de Souza e Miranda (2020) converge com dados apresentados na pesquisa de Silus, Fonseca e Jesus (2020), os quais investigaram as percepções de 442 docentes do ensino

superior que lecionaram no ERE. De acordo com os autores, foi possível mensurar os níveis de estresse e ansiedade dos participantes, e como resultado, 33,7% dos respondentes classificaram a carga de estresse e ansiedade sofrida como “alta” e 17,3% como “muito alta”, caracterizando 51% dos participantes com os referidos problemas emocionais.

Considerando todos os fatos abordados, fica evidente o quanto a pandemia de covid-19 afetou o sistema educacional. Tanto discentes quanto docentes precisaram se adaptar, enfrentando desafios diversos para evitar a estagnação do sistema educacional. Entretanto, combater essa situação significou adotar o ERE, que foi implementado de maneira súbita e praticamente sem nenhum recurso, resultando em uma série de desafios relacionados ao seu desenvolvimento.

2.3 USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A EQUIDADE DE ACESSO

Dentro do campo das tecnologias, é preciso destacar que este trabalho tem interesse em explicar dois tipos principais: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Vale frisar que as TICs se referem aos aparelhos atuais como computadores, smartphones, tablets, ou mesmo a internet, mas também se aplica a sistemas eletrônicos mais antigos como o rádio e a televisão. As TDICs, por sua vez, também conhecidas como Tecnologias Digitais (TD), são aquelas que abrangem apenas os dispositivos que possuem sistemas digitais e não analógicos (Corrêa; Brandemberg, 2021).

Esclarecidas estas definições e diferenciações, é preciso levantar uma questão, de extrema importância, em relação ao uso de tecnologias na mediação do Ensino Remoto Emergencial: a equidade de acesso.

Os autores Vieira e Ricci (2020) discutem, em seu trabalho, que a pandemia de covid-19 tornou ainda mais evidente a desigualdade social:

[..] enquanto algumas crianças têm acesso à tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se à outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social (Vieira; Ricci, 2020, p. 3).

Essa temática também é abordada por Corrêa e Brandemberg (2021), que desenvolveram seu estudo embasado na educação de ensino superior. Segundo os autores, o

grande problema da implantação do ERE, no Brasil, diz respeito a falta de equidade, tendo em vista que uma grande quantidade de discentes vive em situações de vulnerabilidade socioeconômica e não possuem internet de qualidade, celulares, computadores, ou mesmo um espaço de estudo adequado. Nessa perspectiva, Feliciano (2023) declara que o acesso as tecnologias e ao ensino remoto não se deu de maneira democrática, e acrescenta ainda que, especialmente os discentes que vivem na zona rural, são os mais prejudicados.

Sob essa ótica, Gramani (2017) destaca a significativa influência dos fatores econômicos sobre a educação, muitas vezes superando a influência de fatores intrínsecos ao ambiente educacional, como professores e escolas. De modo semelhante, em sua revisão, Santos *et al.* (2020b) analisaram sete estudos, e de forma unânime, todos indicaram que as condições socioeconômicas familiares realmente afetam o desempenho acadêmico dos alunos.

A esse respeito, Gusso *et al.* (2020) defendem que deve ser garantido aos discentes o acesso à internet e recursos compatíveis com o ensino online, pois a sua ausência pode acarretar em um alto índice de exclusão destes discentes do ERE. Os autores afirmam que esse é um desafio que necessita do desenvolvimento de políticas públicas amplas.

Nesse sentido, as Universidades Federais abriram processos seletivos para adesão do auxílio à inclusão digital, possibilitando aos discentes a aquisição de um equipamento tecnológico, dentre elas, a UFAM do estado do Amazonas (PROGESP/UFAM, 2020), UFRN do Rio Grande do Norte (SEDIS/UFRN, 2020), e UFPB da Paraíba (PRAPE/COAPE/UFPB, 2020). Quanto ao tipo de equipamento, foi estabelecido que a escolha se daria pelo discente, podendo ser um computador, notebook, tablet ou celular. Na UFPB, esse processo também ocorreu com discentes de pós-graduação (PRPG/UFPB, 2020). Além do mais, também foi disponibilizado pacote de dados com distribuição de chips, para aqueles que não possuíam internet (PRAPE/COAPE/UFPB, 2021). A maioria desses auxílios, com exceção dos chips, foi em dinheiro e o estudante foi responsabilizado pela compra do aparelho, devendo cumprir comprovação da compra perante a IES no período especificado no edital.

É importante destacar que as universidades federais se esforçaram para reduzir a desigualdade econômica entre os estudantes e, conseqüentemente, diminuir a evasão durante o ERE. No entanto, os próprios editais não alcançaram todos os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, excluindo aqueles matriculados na segunda graduação. Assim, embora necessárias, essas iniciativas não foram completamente eficazes, tendo em vista a exclusão de sujeitos que também se apresentavam como vulneráveis.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para uma melhor organização do texto, a abordagem metodológica foi dividida em quatro seções: 1) Classificação da pesquisa; 2) Procedimentos éticos; 3) Caracterização do local e participantes da pesquisa; e 4) Produção e análise de dados.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista que este estudo não utilizará nenhum arcabouço estatístico na análise da problemática em pauta, a abordagem utilizada é do tipo qualitativa. De acordo com Diehl (2004), a pesquisa qualitativa é aquela que descreve um dado problema enfatizando sua complexidade, demandando compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

Essa ideia corrobora com o pensamento de Denzin e Lincoln (2006), os quais afirmam que esse tipo de pesquisa tem uma abordagem interpretativa do mundo, logo, os pesquisadores tentam entender os fenômenos estudados com base na subjetividade de cada participante. Ainda a respeito da particularidade de cada participante, os autores dizem que cada um possui uma visão característica de determinado incidente, assim, a forma de descrevê-lo é “tal como a luz ao atingir o cristal, reflete uma perspectiva diferente sobre o incidente” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20).

No que tange aos nossos objetivos, este estudo se encaixa no perfil das pesquisas de cunho descritivo. Segundo Triviños (2008), as pesquisas qualitativas de cunho descritivo são aquelas que objetivam descrever detalhadamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, obtendo informações acerca do problema a ser investigado. Ademais, Gil (2008) destaca que a diferença para as pesquisas de cunho exploratório está na temática da pesquisa que é conhecida, portanto, o estudo realizado irá contribuir expondo novas visões de uma realidade já conhecida.

No que se refere aos procedimentos, a pesquisa se apresenta como um estudo de campo, o qual prima pela observação direta das atividades do grupo estudado e pelo aprofundamento em uma realidade específica, objetivando explicar e interpretar fenômenos que ocorrem dentro do contexto de interesse (Gil, 2008).

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Primordialmente, se faz importante informar, que levando em consideração o caráter qualitativo e subjetivo do referente estudo, o qual trabalha com seres humanos e suas percepções em torno do tema pesquisado, o projeto desta pesquisa foi encaminhado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS), sendo aprovado sob CAAE: 78154624.6.0000.5188. Ademais, a pesquisa também foi autorizada pela coordenação do Curso de Química, mediante assinatura do Termo de Anuência (Apêndice A). Sendo assim, sem impedimento ético e sob parecer favorável do CEP/CCS e Coordenação do Curso de Química da UFPB, o estudo foi desenvolvido pelas pesquisadoras.

Ciente que esta pesquisa necessitava de participantes que passaram pela transição do ensino presencial para o ensino remoto, inicialmente elaboramos um questionário de triagem no Google Forms (Apêndice B), com o intuito de encontrar os discentes que se encaixavam no perfil da pesquisa. O referido questionário foi disponibilizado nos grupos de WhatsApp dos cursos de Química do CCA/UFPB, seguido de uma breve explicação a respeito, e por fim foi solicitado aos discentes que, se possível, o respondessem em colaboração à pesquisa. Infelizmente, as respostas ao questionário foram mínimas, além de conter discentes que não se encaixavam no perfil da pesquisa, ou que se encaixavam, mas não estavam dispostos a participar da mesma.

Tendo em vista que não foi possível encontrar discentes suficientes para participação da pesquisa por meio do questionário de triagem, buscou-se uma estratégia alternativa. Neste momento, elaboramos uma lista de possíveis participantes, selecionando aqueles que se encaixavam no perfil da pesquisa. Em seguida, foi feito um contato inicial com esses discentes via WhatsApp, onde os mesmos foram esclarecidos a respeito da presente pesquisa e convidados a participar.

Aqueles que aceitaram foram orientados sobre como deveriam proceder e as conversas foram marcadas individualmente com cada participante. Ademais, foi enviado a cada aluno, via WhatsApp, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), no qual foram reforçadas informações já explicadas no momento do convite, bem como: natureza voluntária da participação na pesquisa; possibilidade de desistência a qualquer momento, livre de quaisquer tipos de prejuízo pessoais; estreito sigilo a respeito da identidade do colaborador(a); solicitação do uso total ou parcial dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos; dentre outras informações.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 16 discentes do curso de Licenciatura em Química, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Campus II, situado na cidade de Areia – PB. A fim de obter o máximo possível de informação de diferentes pontos de vista, foram realizadas conversas com discentes de diferentes turmas e em diferentes fases do curso, porém, com uma característica em comum dentre eles: todos participaram da transição do presencial para o ensino remoto durante a pandemia.

Com o intuito de conhecer melhor os contextos sociais e econômicos vividos pelos participantes desta pesquisa, foi solicitado que os mesmos preenchessem um questionário de levantamento socioeconômico para embasamento desta pesquisa (Apêndice D).

Dentre os discentes universitários participantes deste estudo, no que se refere ao sexo biológico, 62,5% são do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino. Quanto a faixa etária, 50% tem entre 21 e 25 anos, 25% entre 26 e 30 anos, 6,3% entre 31 e 35 anos, e 18,8% têm mais de 35 anos. No que se refere à raça/cor, 50% dos sujeitos se identificam como pardos, 31,3% como brancos, 12,5% como pretos e 6,3% como amarelos. Em relação ao estado civil, 68,8% afirmaram ser solteiros, 18,8% estão em uniões estáveis, e 12,5% são casados. Quanto a presença de filhos, 37,5% dos participantes são pais.

Em relação ao número de membros das famílias dos participantes, 38% possui 3 membros, 25% possui 4 membros, 19% possui 6 membros, 6% 5 membros, 6% 2 membros, e outros 6% 1 membro. Quanto ao número de pessoas da família que trabalham, 44% afirmaram que 2 membros trabalham, 37% que apenas 1 membro trabalha, 13% que 3 membros trabalham e 6% que nenhum membro trabalha. Referente a renda mensal da família, 43,8% afirmaram que a renda é de até 1 salário mínimo, 37,5% de 1 a 2 salários mínimos, e 18,8% de 2 a 3 salários mínimos.

Referente às cidades de residência dos discentes, a maioria dos participantes residem em cidades da Paraíba: Areia, Alagoa Grande, Remígio, Bananeiras, Arara, Solânea, Campina Grande, João Pessoa e Queimadas. No entanto, também há um participante da cidade de Recife-PE. No que diz respeito a moradia, 43,8% têm casa própria, 37,5% é alugada, e 18,8% é cedida. Quanto ao meio de transporte próprio, 62,5% possuem e 37,5% não possuem veículo próprio. Sobre auxílios do governo, 50% recebem, e 50% não recebem. Em relação ao acesso à internet em casa, 93,8% possuem, frente a 6,3% que não possuem. Ademais, 81,3% dos participantes

afirmaram que têm acesso a livros e materiais educacionais em casa, e 62,5% disseram ter acesso a atividades culturais e esportivas.

É essencial que essas informações sejam conhecidas neste estudo, tendo em vista que o contexto socioeconômico dos sujeitos pode se configurar como uma variável influenciadora no desempenho acadêmico dos mesmos. Ademais, para manter o sigilo assegurado durante a pesquisa, cada discente foi identificado por um pseudônimo, os quais são nomes de familiares da autora, garantindo o anonimato dos participantes.

3.4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Com vistas a possibilitar a produção de dados, realizamos conversas com os discentes de licenciatura em Química CCA/UFPB a respeito dos desafios enfrentados no contexto do ERE. Considerando que esta etapa da pesquisa foi conduzida entre o final do período letivo e o início das férias, 7 conversas ocorreram nas dependências do Centro de Ciências Agrárias (CCA), Campus II, enquanto 9 foram realizadas online via Google Meet. Além disso, as conversas foram gravadas com a autorização dos estudantes.

A conversa como método de pesquisa ainda é recente no meio acadêmico, frente ao uso do questionário e da entrevista em suas variadas modalidades. Devido a esse surgimento tão recente, a conversa tem sido colocada por alguns autores como uma metodologia de menor importância. Em contrapartida, tem se defendido que a conversa é um método que abre novas possibilidades e visões que não surgiriam em meio a uma entrevista ou questionário (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2019), sendo essa a potência deste instrumento.

Nessa perspectiva, os referidos autores relatam que em uma conversa:

[...] há múltiplas faces, diferentes ângulos! Diferentes e distintos pontos de vista, tons, ressonâncias, vozes, ecos, gestos, silêncios e silenciamentos. A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes de transformar-se no próprio ato de investigar (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2019, p. 36).

Devido a esse caráter mais livre característico da conversa, cabe fazer uma breve observação: é indispensável que o pesquisador tenha a perspicácia de direcionar a conversa, no entanto, não deve haver extrema rigidez, de modo que as questões objetivas do trabalho sejam abordadas, sem que se retire a essência de espontaneidade do método.

Considerando tal característica, destacamos que as conversas realizadas foram guiadas por um roteiro específico (Apêndice E), elaborado pelas autoras.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere a análise dos dados, será adotada a análise de conteúdo (AC) sob perspectiva de Bardin (2016), que define o método de análise 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 permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Bardin (2016) definiu o desenvolvimento da AC em três etapas: 1) pré-análise – é feita a leitura flutuante e são formuladas as hipóteses e os indicadores; 2) exploração do material – realiza-se a codificação e categorização dos dados, além disso, nesta fase também são criadas as unidades de registro que são as palavras, frases ou temas que são repetidos ao longo dos textos; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação – momento chave de todo o processo na pesquisa qualitativa, onde é feita a análise por categorias e realizam-se as inferências de acordo com os objetivos traçados.

Portanto, seguindo o caminho proposto pela autora, na primeira etapa analisamos o material de transcrição das conversas através de uma leitura flutuante e traçamos as primeiras unidades de sentido. Posteriormente, na segunda etapa, o material foi explorado de modo mais profundo, onde realizamos a codificação e categorização dos dados e criamos as unidades de registro. É importante frisar que as categorias foram estabelecidas mediante a análise, diferenciação e reagrupamento dos dados, de acordo com os objetivos da pesquisa. Sendo assim, para cada objetivo criamos uma categoria de análise, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Organização das categorias para apresentação dos resultados e discussão da pesquisa.

OBJETIVOS	CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
<i>Identificar problemas de adaptação vivenciados pelos discentes de licenciatura durante o Ensino Remoto Emergencial</i>	Adaptações no ensino remoto: entre o desejo de aprender e o distanciamento das salas de aula	Explorar as adaptações que se fizeram necessárias durante a pandemia, seja de ambiente, de equipamentos ou rotina.

<i>Entender como as condições socioeconômicas dos licenciandos influenciaram seus processos formativos no contexto do Ensino Remoto</i>	Condições socioeconômicas e ensino remoto: percebendo esta relação na formação de discentes de licenciatura	Compreender como fatores sociais e econômicos impactaram o percurso de formação dos discentes de licenciatura em Química.
<i>Compreender questões emocionais surgidas durante o contexto pandêmico e suas implicações no desempenho acadêmico de licenciandos de Química</i>	“Quando começaram as mortes o futuro era incerto”: pensando as questões emocionais dos licenciandos no ensino remoto	Entender a ressonância emocional da pandemia na formação dos licenciandos em Química.
<i>Explorar as percepções dos discentes de licenciatura em Química quanto aos seus desempenhos acadêmicos durante o ensino remoto</i>	“O maior impacto mesmo foi no meu aprendizado”: refletindo o desempenho acadêmico de licenciandos em um contexto de incertezas	Descrever como os discentes de licenciatura em Química perceberam seus desempenhos acadêmicos durante o ensino remoto

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a definição das categorias, passamos para a terceira e última etapa de análise, na qual fizemos a interpretação dos dados agrupados por categoria e as respectivas inferências, de acordo com o referencial teórico apresentado neste estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, teceremos discussões quanto aos resultados obtidos a partir das conversas realizadas com os participantes da pesquisa, assim como construiremos uma discussão atrelada ao referencial teórico tecido neste estudo. Para tanto, apresentaremos os resultados e suas respectivas discussões por categorias, conforme sequência definida no Quadro 1, mostrada anteriormente.

4.1 ADAPTAÇÕES NO ENSINO REMOTO: ENTRE O DESEJO DE APRENDER E O DISTANCIAMENTO DAS SALAS DE AULA

Dentro do eixo adaptação, nas conversas com os discentes, foram abordadas as seguintes temáticas: 1) Maiores dificuldades no processo de adaptação do ensino presencial para o ERE; 2) Adaptações relacionadas ao ambiente de estudo; e 3) Adaptações metodológicas realizadas pelos docentes. Sendo assim, cada tema será abordado a seguir.

4.1.1 Maiores dificuldades no processo de adaptação do ensino presencial para o ERE

O processo de adaptação foi levantado no primeiro momento da conversa, a partir das questões: Como foi o processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto? Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas por você?

A partir dessa indagação, surgiu um leque de problemas enfrentados pelos discentes, tais como: 1) Manter a concentração durante os estudos em casa, dividindo o ambiente com toda família em quarentena; 2) Carência ou dificuldade no manuseio dos equipamentos tecnológicos; 3) Internet de má qualidade; 4) Questões de ordem emocional; 5) Lidar com o novo formato de ensino, tendo que estudar de forma remota, fisicamente longe dos professores e colegas; 6) Assistir aulas remotas considerando o fator cansaço, após um longo dia de trabalho; 7) Manter a motivação e concentração para estudar diante do desprezo da família pela formação superior; e 8) Planejar atividades relacionadas a programas de bolsas de estudo e estágios, adaptadas para um novo formato de ensino. Leiamos, a seguir, alguns trechos das conversas:

A maior dificuldade foi ter que estudar em casa (Paulo, 2024).

Bom, a questão da adaptação foi, acho que foi a parte mais difícil de acontecer né. Porque a gente tava no presencial e do nada a pandemia, aí vai pra o remoto, ter que se adaptar com aulas online, aulas EAD. Mexer em aplicativos, que os professores

também não tinham alguma formação pra mexer em tais ferramentas. E os alunos também né, dificuldade nossa, principalmente minha em questão de aparelhos. Na época eu lembro que só tava com o celular, e mesmo assim era bem ruim mesmo, aí prejudicou muito pra assistir as aulas. Questão de internet também (Nicholas, 2024).

[...] eu comecei a sentir dificuldade porque não tinha uma internet muito boa e pelo ensino também, que eu achei meio difícil (Ester, 2024).

Eu acho, que foi sair de um tipo de metodologia e partir pra outra do nada! Não estar na sala de aula com os professores, a atenção ficava mais dispersa em casa, então eu acho que eu não conseguia absorver os conteúdos da mesma forma de quando eu tava presente, na sala de aula (Lívyia, 2024).

A questão mesmo, eu acho que foi mais, como é que eu posso dizer? Tipo esse período pandêmico, querendo ou não, mexer com você emocionalmente. E também porque, querendo ou não, com o tempo meio que você vai se cansando porque é tanta coisa, só pelo computador, só pelo celular que você acaba cansando mais mentalmente, talvez, do que se você tivesse em sala de aula (Elizzie, 2024).

Pra mim foi bem complicado, porque eu saía do trabalho já cansado, aí tinha que ficar na frente do computador várias horas né. Isso aí pra mim foi muito complicado (Wellington, 2024).

As maiores dificuldades foram o planejamento das aulas durante os programas, estágios, por conta de fazer uma boa sequência didática, com programas e coisas remotas. Adaptar as regências também (Mylena, 2024).

Diante de todas as narrativas apresentadas neste tópico, percebe-se que fatores diversos foram responsáveis pelas dificuldades de adaptação dos discentes, na mudança do ensino presencial para o ERE. Muitos apontamentos feitos pelos discentes convergem com o exposto no estudo de Corrêa e Brandemberg (2021), que afirmam haver uma grande quantidade de discentes em situações de vulnerabilidade socioeconômica, sem internet de qualidade, equipamentos tecnológicos, ou mesmo um ambiente de estudo adequado para desenvolver atividades no ERE. No aspecto emocional, dados do estudo de Silva (2021) expõem como situações de pandemia podem afetar emocionalmente as pessoas, levando a agravamento ou desenvolvimento de doenças psicológicas. Quanto ao distanciamento das salas de aula, somos seres sociais, e não estamos habituados a falta de contato com outros indivíduos (Vasconcelos *et al.*, 2020).

Dentre estes fatores, o mais mencionado foi o novo ambiente de estudo, que passou a ser exclusivamente a residência dos discentes. Esse fator, tão apontado, será discutido mais a fundo a seguir.

4.1.2 Adaptações relacionadas ao ambiente de estudo

Referente ao ambiente de estudo, foram abordadas três questões específicas durante as conversas com os discentes: 1) Em termos de ambiente de estudo, foi difícil se adaptar? Onde

você passou a estudar? 2) Dividia esse ambiente com outras pessoas? Como foi a experiência? e 3) Precisou adaptar algum ambiente de sua residência para desenvolver seus estudos? Como realizou tal adaptação?

Em relação a primeira questão levantada, obtivemos uma variedade de respostas, visto que havia estudantes que estudavam na cozinha, outros na sala de estar, no quarto, e alguns que não tinham um ambiente específico e comumente estudavam no local que tinha menos pessoas em determinado momento. No entanto, a maioria dos estudantes disseram que passaram a estudar no quarto.

Quanto as narrativas acerca da segunda questão, 12 dos 16 participantes afirmaram dividir o ambiente com familiares, por conseguinte, as perturbações e os barulhos da casa atrapalharam seus estudos, no entanto, 4 discentes afirmaram ter um espaço para estudos e não foram afetados por esses fatores. Diante desse resultado, é visível que a maioria dos discentes tiveram dificuldade de se adaptar ao novo ambiente de estudo. No caso destes discentes, o ambiente de estudo integral passou a ser sua residência que, por sua vez, não se restringia mais apenas a um local de convivência familiar, se tornando também uma extensão das instituições de ensino e outras vezes local de trabalho (Santos; Rocha; Costa, 2020; Nunes; Conceição, 2023), ocasionando problemáticas diversas no processo de aprendizagem dos discentes. As dificuldades advindas dessa situação são perceptíveis nas falas dos participantes:

A maior dificuldade foi ter que estudar em casa, por causa que tava a família toda, eu não tenho um ambiente lá em casa separado só pra estudo, aí acabava que eu não conseguia prestar muita atenção nas aulas porque a todo momento tinha gente por perto, falando, aí de certa forma atrapalhava no entendimento das aulas. Então essa foi uma das maiores dificuldades (Paulo, 2024).

Inclusive Érika, foi difícil também, porque a minha tia também é professora, da UFPB, e aí ela dá aula né. Então ela tava lá dando aula, as vezes eu precisava estudar e ela tava lá dando aula, e aí, como é que fica a questão do barulho né? Porque quando a gente tá dando aula a gente aumenta o tom de voz, tem essa questão (Polyana, 2024).

Eu estudava muito no quarto, mas quando você não tem o quarto só pra você, é muito difícil porque uma pessoa entra, outro bate na porta, aí isso de uma certa forma atrapalha né a concentração, se você tiver estudando ou assistindo aula, o professor explicando, interfere. Foi bastante difícil (Edênya, 2024).

A rua aqui de casa, ela é bem movimentada. Aí uma das maiores dificuldades com essa questão de ambientação era o pessoal que passeava com cachorros, porque nessa minha rua, raras são as pessoas aqui, que não criam cachorro. Aí quando alguém passava caminhando com o seu, aí os outros começavam a latir, e fazia um coral de cachorros aqui. Era terrível as vezes, porque minha casa é basicamente, abriu a porta é a rua. Enfim, aí as vezes era um tormento, vários cachorros latindo e a pessoa não conseguia se concentrar (Noah, 2024).

Esse problema com barulhos e movimentações típicas do convívio familiar, foi identificado na maioria das narrativas. Muitos participantes afirmaram ter dificuldade de concentração devido a essa questão, o que conseqüentemente afetava o entendimento das aulas. Esse resultado converge com os dados obtidos na pesquisa de Silva (2021), onde a maioria dos participantes afirmaram que fatores como “o barulho interno e externo de seus lares, as conversas sociais pelos familiares, o tráfego de veículos, os vizinhos, o barulho de conversas na rua, o barulho gerado pela construção civil, músicas em altos volumes pela vizinhança e outros tipos de poluição sonora que causam desconforto no ambiente doméstico” (Silva, 2021, p. 33) foram fatores de influência no rendimento acadêmico dos mesmos.

Na pesquisa de Oliveira, Natividade e Silva (2021), por sua vez, é constatado por 55,6% dos participantes que estudar em casa não facilita a rotina de estudos. Nessa mesma perspectiva, Tenente (2020) expõe diversas situações de discentes em níveis diferentes de ensino, que sofreram por não dispor de um ambiente de estudo adequado. Em um desses casos, a discente chegou a estudar até na escadaria de acesso a casa, porque necessitava de silêncio e não havia outro espaço possível para estudar, uma vez que a casa só tinha quarto e cozinha para 6 moradores, incluindo crianças.

Durante sua narrativa, o graduando Nicholas também chama a atenção para o fato importante:

Os pais eles entendem que a gente tá numa pandemia, mas é diferente por conta de que é o dia-a-dia deles. Eles vão chegar em casa, as vezes estressados [...] também chega visita, aí você tá estudando ou assistindo uma aula, aí foi bem tenso. Ter que estudar em casa, ter que assistir as aulas em casa, muito barulho, é... foi difícil. É aquela coisa, não era normal pra gente, e nem normal pra eles, a gente tá em casa assistindo aula (Nicholas, 2024).

No relato apresentado, Nicholas destaca que o processo de adaptação foi complicado não apenas para discentes, mas também seus familiares. Essa observação corrobora com a visão dos autores Pretto, Bonilha e Sena (2020), bem como Oliveira, Natividade e Silva (2021), os quais afirmam que as famílias tiveram as suas rotinas modificadas com os parentes estudando em casa. Essas mudanças de rotina se devem ao fato de a dimensão educacional ter se incorporado a casa dos discentes de modo inesperado, conseqüentemente, criando perturbações e transformações nas normas da casa, que abrangem todo o agregado familiar (Santos; Rocha; Costa 2020). “Agora, a casa torna-se o local de trabalho dos pais, de ensino-aprendizagem dos mais novos e o espaço de lazer de todos - o espaço adapta-se às novas necessidades, dando resposta às diversas dinâmicas” (Santos; Rocha; Costa, 2020, p. 7). Portanto, nota-se que a casa

se tonou um local de desenvolvimento de uma complexidade de afazeres distintos, exigindo reorganização e por conseguinte, afetando a rotina de todos os seus moradores.

Em relação as possíveis adaptações realizadas pelos discentes, ponto abordado na terceira questão, foram identificadas, durante as narrativas, três tipos de adaptações feitas, de ordens diferentes, em função do ambiente de estudo: 1) estrutural – quando realizada algum tipo de reforma; 2) simples – quando feita alguma compra de móvel ou objeto semelhante para melhoria do local de estudo; e 3) de rotina – quando houve mudança nos hábitos de estudo do estudante.

De acordo com as narrativas dos participantes, foi feita 1 adaptação estrutural, 3 adaptações simples e 12 discentes adaptaram apenas a rotina. Quanto a adaptação estrutural, a qual se refere a reforma feita na residência de uma graduanda, essa obra foi realizada com o intuito de possibilitar melhores condições de estudo durante o ERE para a discente participante e sua irmã. De acordo com a discente Emmily,

Quando eu e minha irmã entramos em desespero total porque não tinha onde estudar e tava causando muita briga lá em casa [...] a sorte foi que a gente, querendo ou não, ainda tinha um pouco de estrutura e mamãe queria fazer uma reforma lá em casa, fez a reforma e colocou o quarto meu e da minha irmã o último cômodo da casa, de frente ao banheiro e de frente a cozinha. Assim eu e minha irmã transitava entre esses espaços sem ter que ir pra o resto da casa, que era onde eles ficavam. Aí no quarto eles colocaram gesso, colocaram tudo pra ficar abafado e diminuir o barulho de fora (Emmily, 2024).

O caso desta discente nos faz refletir acerca da influência das condições socioeconômicas no processo educativo. Nesse caso em particular, nota-se como as condições socioeconômicas interferiram positivamente, favorecendo um melhor processo de ensino aprendizagem. De acordo com a discente, depois da mudança no ambiente, tornou-se bem mais fácil realizar as atividades acadêmicas, o que influenciou de modo positivo tanto no seu rendimento, quanto no de sua irmã.

Nesse sentido, Gramani (2017, p.1) declara que não podemos ver a educação como um pilar isolado, pois fatores econômicos como “saneamento básico, renda, entre outros, possuem uma influência tão ou até mais forte sobre a educação do que fatores diretamente ligados a ela, tais como escolas e professores”. Em consonância, na revisão feita por Santos *et al.* (2020b), foram analisados cinco estudos brasileiros e dois estudos americanos, e de maneira unânime, todos os trabalhos indicaram que as condições socioeconômicas da família são um fator de influência no desempenho dos discentes.

Infelizmente, a realidade da maioria dos participantes desta pesquisa não permitiu a realização de adaptações mais significativas, como a feita pela discente Emmily. Em alguns casos, não havia capital financeiro para tais adaptações, em outros não era possível devido ao tamanho das residências que não dispunham de espaço para integrar um ambiente específico para estudos. Nesses casos, foram realizadas apenas adaptações simples ou de rotina.

Em relação às adaptações simples, estas foram realizadas por três discentes. De acordo com as suas narrativas, essas adaptações dizem respeito à aquisição de mesas para estudo, e em um dos casos, também de uma cadeira mais confortável. Vejamos o que dizem os estudantes participantes da pesquisa:

Fiz uma bancada de estudo no meu quarto, mas foi só isso (Helayne, 2024).

Eu tive que comprar uma escrivaninha, uma mesinha pra estudo, pra eu me organizar dentro do meu quarto. Aí toda aula e quando eu estudava, era nesse lugar (Benjamin, 2024).

[...] eu tinha esse quarto só pra estudo, mas aí eu tive que comprar uma bancada pra colocar o notebook, tive que comprar uma cadeira mais confortável, porque a que eu usava era normal, e doía muito as costas, de tanto ficar sentado né. Muito tempo na frente do computador. Então eu tive que comprar uma cadeira daquelas, tipo de secretário, e então foi a única adaptação que eu fiz (Wellington, 2024).

Quanto às adaptações de rotina, essa foi realizada pela maioria dos discentes, mais especificamente 12 dos 16 discentes. A seguir, a fala de alguns discentes demonstra como suas rotinas foram afetadas, necessitando serem adaptadas durante esse período pandêmico:

Foi difícil porque na minha casa, geralmente, eu não costumava fazer muito estudo. No período que eu tava em Areia, a semana toda, eu aproveitava pra estudar em Areia. Eu ia pra casa pra conversar com meus familiares, pra interagir, então o meu quarto era o meu lazer, eu assistia série, eu ficava no celular, essas coisas. E esse ambiente se tornou um ambiente de estudos, então foi um pouco complicado pra eu me adaptar, pra eu entender na minha cabeça, que aquele ambiente agora era de estudo, entende? Eu acho que esse processo de mudança... é engraçado o cérebro da gente né! Se a gente muda uma coisa muito drasticamente, você demora um pouco pra entender a nova situação (Polyana, 2024).

A adaptação pra mim, não foi tão tranquila, porque lá em casa somos em quatro pessoas, então o fato de minha irmã ser especial, também tinha que cuidar das coisas da casa junto com a minha mãe, cuidar da minha irmã e tratar de estudar (Eleonor, 2024).

Quando iniciou, como eu falei que eu tenho um menininho, aí não tava dando pra estudar, então certos momentos eu tinha que ir pra casa da minha mãe, aí lá dava pra eu estudar. Tinha silêncio e dava pra estudar melhor (Óliver, 2024).

[...] estudar mesmo na madrugada quando tava todo mundo dormindo ou na sala mesmo, na cozinha, sentado na mesa... era assim mesmo (Nicholas, 2024).

As narrativas apresentadas mostram como a rotina de estudo desses discentes foi afetada. No caso da Polyana, sua ideia de casa corrobora com o conceito apresentado por Santos, Rocha e Costa (2020), quando a casa é vista como lugar de convívio familiar, assim como um espaço de refúgio e descanso. Sendo assim, para Polyana, o ambiente que antes destinava-se a atividades de entretenimento e socialização com a família, tornou-se seu novo ambiente de estudo, uma mudança de rotina que confundiu um pouco a estudante e custou-lhe um tempo para conseguir se adaptar.

Quanto à narrativa de Eleonor, antes da graduação, a mesma morava em Belém do Pará, mas desde o ingresso no curso passou a residir na cidade de Areia e dedicava-se apenas aos estudos. Com a pandemia e o ERE, a discente precisou voltar à casa de seus pais, necessitando readaptar a sua rotina, visto que precisou contribuir com cuidados com a irmã e com atividades domésticas, conseqüentemente, diminuindo o tempo de dedicação aos estudos. De acordo com Santos *et al.*, (2020b), o fator tempo de estudo é importantíssimo para o desempenho das atividades acadêmicas, tendo influência direta nesse aspecto, sendo assim, a maior quantidade de horas de estudo está associada a um melhor desempenho. No caso da estudante, a sua nova rotina trouxe um pouco de abalo a essa conjuntura. Óliver, por sua vez, pela falta de silêncio em sua casa, passou a estudar na casa de seus pais, como modo alternativo para não afetar seus estudos. Por fim, o aluno Nicholas explicou que para evitar os barulhos constantes, durante o dia, passou a estudar de madrugada enquanto os familiares dormiam.

Entretanto, essa mudança de rotina realizada por Nicholas implica em diversas questões, pois a qualidade do sono ou a sua restrição causam alterações dos níveis de cortisol, elevando-o e, conseqüentemente, aumentando a irritabilidade e o estresse, assim como a propensão de desenvolver ou agravar crises ansiosas, depressivas e até suicidas (Figueiredo *et al.*, 2014), reduzindo o bem-estar e a qualidade de vida (Guimarães *et al.*, 2020). Além disso, também pode afetar negativamente o desempenho acadêmico (Santos. *et al.*, 2020b). De modo convergente, Frasson *et al.*, (2017) explicam que dormir poucas horas de sono ou dormir mal, além de causar desequilíbrio bioquímico no organismo, reduz a cognição, o raciocínio, a capacidade de memorização e de solução de problemas, bem como o aprendizado em geral. Ademais, em associação, tais fatores também podem acarretar na queda do rendimento de atividades cotidianas, profissionais, acadêmicas, sociais e familiares (Ribeiro; Silva; Oliveira, 2014).

Quanto aos demais discentes, foram realizadas adaptações parecidas com as citadas anteriormente. No entanto, vale ressaltar que duas alunas tiveram suas rotinas praticamente sem

modificações. Os hábitos de estudo continuaram iguais, sendo realizados no mesmo local de quando estavam no ensino presencial. De acordo com as discentes:

[...] como fiquei na universidade, já era o meu próprio ambiente de estudo antes da pandemia né?! Mas aí tem a questão da internet que foi uma necessidade maior, e aí prejudicou um pouquinho, mas de adaptar não (Mylena, 2024).

Eu estudava no meu quarto, sempre. Era só meu, era tranquilo. A mesma coisa do presencial (Lívy, 2024).

A partir dos resultados expostos neste tópico, foi possível concluir que houve dificuldade de adaptação pela maioria dos discentes, em relação ao seu novo ambiente de estudo. Como suas casas, além do novo local exclusivo de estudos, era o local de socialização familiar, e muitas vezes também de trabalho, o fluxo de pessoas e o barulho do convívio da família dificultaram a vida acadêmica dos participantes da pesquisa. Sendo assim, os mesmos foram forçados a se adaptar de acordo com sua realidade. Em alguns casos, as adaptações foram mais concretas, porém, na maioria, houve apenas adaptações de rotina, como por exemplo, estudar em um local mais isolado possível, por não haver possibilidades de maiores mudanças.

Lamentavelmente, durante esse período, tanto os discentes quanto os professores foram incumbidos de fornecer sua própria infraestrutura para concretizar um ambiente educacional dentro de suas residências (Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021). Todavia, a realidade da maioria dos discentes os impediu de materializar um local adequado para estudo, sendo necessário, muitas vezes, adentrar nas madrugadas estudando, por ser o único momento de silêncio da casa. Ademais, para aqueles que nem essa opção lhes restou, acabaram sendo excluídos do processo de ensino durante a pandemia e o ERE, situação bastante relatada no Brasil (Tenente, 2020).

4.1.3 Adaptações metodológicas realizadas pelos docentes

Essa temática foi discutida através da questão: Os professores realizaram alguma adaptação metodológica durante o período pandêmico? Se ocorridas, tais adaptações lhe favorecerem em termos de aprendizagem?

As narrativas dos discentes apresentaram distintas situações. Dos 16 discentes participantes da pesquisa, apenas 2 afirmaram que houve adaptação metodológica, no entanto, em ambos os casos essa adaptação foi feita por parte de apenas um docente. Segundo Nicholas e Ester:

Eu lembro que teve uma aula na disciplina de termodinâmica, acho que foi o professor X, ele utilizou a ferramenta do PhET e auxiliou bastante a aula. Tava tendo aula, acho que era de questão de vizinhança, essas coisas, aí teve um experimento no PhET que ele especifica né, explica melhor como é que funciona. Acho que essa ferramenta que ele utilizou, ajudou bastante o entendimento da aula. Que usou metodologia diferente eu lembro do professor X, mas o restante eu não lembro se eles utilizaram outra coisa. Continuaram sempre com a mesma pegada, slides, leitura (Nicholas, 2024).

Teve a professora X, a gente tinha aula de X, e era uma reunião, só que era em um site que todo mundo participava e poderia ficar em grupo sabe? Eu só não lembro o nome do site. Eu achei bem legal, porque nessa sala a gente poderia ficar conversando no grupo, e depois voltar pra turma com todo mundo na sala principal (Ester, 2024).

Vale ressaltar que, em sua narrativa, o discente Nicholas mencionou se recordar da adaptação citada apenas em uma de suas aulas, onde foi utilizado o laboratório virtual PhET. Já no caso da Ester, sua professora comumente utilizava o método de dividir a turma em grupos para fazer atividades. Mais especificamente, esses grupos eram formados em determinado momento da aula e, após a definição das questões a serem abordadas por cada grupo, migravam para salas virtuais secundárias, acessíveis apenas pela professora para monitorar o progresso dos estudos e esclarecer possíveis dúvidas. Após o tempo determinado, todos os grupos retornavam à sala principal, onde todos estavam presentes para correção das atividades. Segundo os relatos dos dois discentes, essas mudanças metodológicas contribuíram para compreensão dos conteúdos.

Por outro lado, 5 discentes afirmaram que houve algum tipo de adaptação, mas não na metodologia utilizada pelos professores, pois se tratava apenas do uso de algumas ferramentas como o Google Classes e Moodle Classes para realização de atividades. Além disso, também foi citada a forma de realização das provas e a gravação de aulas como tipo de adaptação. Quanto a esta última citada, em alguns casos se tratava da gravação da aula online no Meet para ser revista pelos discentes em outros momentos, e outras vezes a aula em si era uma gravação que era disponibilizada para os discentes como vídeo aula. Eis os relatos dos discentes:

Sim, alguns professores usavam o Google Classes e o Moodle Classes. Era bom porque chegava notificação no celular e a gente ia lá ver a atividade, ou alguma coisa (Eleonor, 2024).

Só as provas que mudaram. As provas realmente mudaram. Eles enviavam as provas e a gente tinha um tempo pra responder. Algumas eram feitas no Sigaa e algumas a gente tinha que escanear as respostas. Mas assim, era praticamente a mesma metodologia (Polyana, 2024).

Assim, alguns gravavam a aula que era dada online e depois mandava pra quando a gente fosse estudar, se tivesse alguma dúvida, a gente podia recorrer a aula gravada, aí facilitava (Edênya, 2024).

Eu achava bom isso, porque quando não era aula online podia pausar, assistir em qualquer horário que eu quisesse, então eu preferia à noite porque o meu sobrinho não estava lá e tinha mais silêncio, aí eu podia anotar, conseguia me concentrar melhor quando era noite. Então foi boa essa parte de que eu podia tá montando os meus horários. [...] Essa adaptação da gravação das aulas me favoreceu, estudar no melhor horário pra mim, mais silencioso, poder fazer minhas anotações, pausar, enfim (Vilma, 2024).

Quanto aos demais participantes, em um total de 9 discentes, afirmaram durante as conversas que os professores não fizeram nenhum tipo de adaptação. Segundo os mesmos, os docentes usavam o Google Meet, porém a metodologia continuou sendo expositiva tradicional. Leiamos alguns depoimentos dos discentes:

Era só aula pelo Meet, passavam atividade disponibilizando pelo SIGAA ou pelo Google Classes, e aí a gente respondia em casa e retornava à avaliação pra eles. Eu acho que basicamente foi isso, as minhas aulas. [...] Eram realmente aulas tradicionais, que nem eram gravadas pra poder tirar dúvidas depois (Elizzie, 2024).

[...] acho que não teve mudança na metodologia em si, era o tradicional mesmo, slide e conversa e só (Lívyá, 2024).

Ou seja, não houve mudança perceptiva, pelo menos não pra mim (Noah, 2024).

[...] no fim de tudo, mesmo que em um momento ou outro usasse uma ferramenta assim, tudo era tradicional (Benjamin, 2024).

No meu caso, não houveram adaptações não. Era só aula online mesmo, com slides compartilhados (Helayne, 2024).

Continuou o mesmo ensino através de slides. As aulas tradicionais mesmo. Só mudou questão de algumas atividades e as provas que a gente fazia em casa né. Mas em questão de metodologia não, continuou a mesma coisa (Wellington, 2024).

Diante dos dados apresentados, podemos perceber que a maioria dos discentes afirmou não haver nenhum tipo de adaptação metodológica por parte dos docentes. Por outro lado, parte dos discentes disse que, embora não tenha havido uma adaptação na metodologia, os professores utilizaram plataformas e outros recursos que acabaram sendo proveitosos para estes discentes. No entanto, para 2 discentes, houve adaptação metodológica pelo menos em uma aula, e as mesmas favoreceram no processo de aprendizagem dos mesmos. Isso concorda com Cordeiro (2020), a qual afirmou que “a utilização das tecnologias embasadas em metodologias ativas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma” (Cordeiro, 2020, p. 5).

Todavia, é válido ressaltar que vários discentes perceberam que os professores também tiveram muitas dificuldades nessa fase de adaptação, pois também foram pegos de surpresa e,

assim como os discentes, estavam se adaptando nesse novo cenário. Vejamos o que Vilma e Elizzie disseram:

[...] eu vi que eles também estavam com muitas dificuldades para poder dar aula. Paguei uma disciplina com um professor que, por exemplo, a aula era praticamente toda perdida porque ele não conseguia mexer no mouse pra fazer os cálculos, enfim. Então teve muito problema em relação a isso (Vilma, 2024).

Eu acho que essa questão das aulas remotas, porque por exemplo, nem a gente nem os professores estavam preparados pra isso. Querendo ou não os professores ainda estavam também, se adaptando (Elizzie, 2024).

Portanto, é nítido que essa fase de mudança do ensino presencial para o remoto foi uma fase de adaptação difícil não apenas para os discentes, mas também para os professores. Os relatos dos discentes refletem tanto a dificuldade dos professores em se familiarizarem com as tecnologias, quanto de conseguirem utilizar metodologias mais adequadas para o novo formato de ensino, situação que corrobora com a pesquisa de Silus, Fonseca e Jesus (2020), que ressaltam a falta de letramento digital de muitos docentes. No ERE, devido à ausência de uma sala de aula física, os planejamentos das aulas precisaram ser adaptados, o que impactou a qualidade de vida dos professores. Esses planejamentos demandavam muito mais horas de trabalho e geravam considerável estresse (Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021).

4.2 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E ENSINO REMOTO: PERCEBENDO ESTA RELAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DISCENTES DE LICENCIATURA

O tema deste tópico foi debatido nas conversas com os discentes participantes da pesquisa, durante as questões 5, 7 e 8 do roteiro da conversa (Apêndice E). Sendo estas, respectivamente, relacionadas a equipamentos tecnológicos, rede de internet e ocupações de trabalho ou atividades domésticas. Visto que tratam de temas distintos, os resultados e discussão serão apresentados a seguir em tópicos isolados.

4.2.1 Disponibilidade de aparelhos tecnológicos adequados para o ERE

No que se refere à disponibilidade de aparelhos tecnológicos adequados para o ERE, o tema foi abordado a partir da seguinte pergunta: Em termos de equipamentos tecnológicos, houve alguma dificuldade? Você já possuía aparelhos adequados para o novo formato de ensino? Quais equipamentos utilizou?

Após analisarmos as narrativas dos participantes, identificamos que 8 discentes não dispunham de equipamentos tecnológicos necessários para o ERE, frente a 8 discentes que possuíam esses equipamentos. Entretanto, dentro deste último grupo citado, duas discentes apresentaram dificuldades: Edênya, com o manuseio de aplicativos e plataformas, e Ester com a necessidade de compartilhar os equipamentos de estudo com seu irmão, também universitário. Vejamos os depoimentos destas estudantes:

Então não foi tão difícil essa questão dos equipamentos, porque eu já tinha um computador, já tinha um celular, aí pra mim, nessa questão não tive dificuldade porque eu já tinha em casa, já tinha acesso. A dificuldade maior, foi só a questão de aprender manusear mesmo (Edênya, 2024).

Lá em casa já tinha um computador, só que eu dividia com meu irmão. Aí quando ele tinha aula, ele ficava no computador e eu ficava no celular mesmo. Ele tinha um notebook também, só que o notebook era muito lento, aí pra mim entrar na aula era 10 minutos depois! (Ester, 2024).

A dificuldade enfrentada por Ester não é uma situação incomum. Conforme Appenzeller *et al.* (2020, p. 3), “a maior parte dos discentes referiu que acompanhava as aulas por computadores e notebooks, mas muitas vezes esses aparelhos eram compartilhados com outros membros da família”. Os autores acrescentam, ainda, que essa dificuldade foi apresentada por 10% dos 48% respondentes de sua pesquisa.

Com exceção de Edênya e Ester, que apresentaram estas ressalvas, os demais discentes afirmaram que não tiveram nenhum problema relacionado a equipamentos e seu uso em geral. Dentre outros participantes, esse é o caso de Mylena e Vilma:

Foi tranquilo me adaptar, e eu já tinha aparelhos. Usei celular e computador (Mylena, 2024).

Não, eu já tinha equipamentos. Ainda tinha notebook, tinha celular, então com relação a isso eu não tive problemas, e eu usava os dois (Vilma, 2024).

Embora metade dos discentes não tenha tido problemas em relação à disponibilidade de aparelhos adequados para o ERE, em contrapartida, a outra metade dos discentes afirmaram o oposto. De acordo com os relatos, os discentes não possuíam os equipamentos ou os mesmos não eram adequados, pois não atendiam a demanda, por razões diversas:

Olhe, pra você ver, parece que foi uma fase, misericórdia, foi uma provação! Assim que começou o ensino remoto, meu notebook quebrou. Então eu tive que fazer tudo pelo celular! As aulas eu assistia pelo celular. Teve até um edital do auxílio

instrumental, mas como eu era reingressa não pude participar, aí só usava o celular (Helayne, 2024).

Eu tinha computador, só que meu computador também era antigo, não era um computador moderno né?! Aí a bateria já tava daquele jeito, se desligava e quando eu voltava a aula já tinha passado. Eu assisti mais as aulas pelo celular mesmo. E não é como se fosse uma tela mesmo, não dava pra ver os cálculos direitinho (Óliver, 2024).

O celular que eu tinha já tinha sido comprado de segunda mão. Ele já não era bom. E o notebook lá em casa tinha um, só que já fazia uns doze anos que a gente tinha, aí não pegava teclado, só funcionava na tomada, tinha que colocar teclado e mouse externo aí ficava um monte de fio, que juntava com a extensão porque não tinha muita tomada. Era horrível! E eu só consegui comprar um notebook, que é o que eu tenho até hoje, por causa daquele auxílio instrumental (Emmily, 2024).

Eu já possuía né, um notebook, celular, só que o celular não era tão bom. Aí teve até o dinheiro da universidade, o auxílio, aí eu consegui comprar um melhor. Então os equipamentos que eu utilizava para estudar eram o notebook e o celular (Paulo, 2024).

Possuía, porém, quebrou. Eu tive que comprar outro. Foi na época, inclusive, graças a Deus, que a PRAPE deu o auxílio instrumental, que foi o que me ajudou a pagar o computador. Eu tinha também o tablet e o celular, aí foram essas ferramentas que me auxiliaram durante o período remoto (Benjamin, 2024).

Os relatos expostos corroboram com o que afirmam os autores Corrêa e Brandemberg (2021) em seu estudo:

Um dos grandes problemas da implementação de aulas remotas no Brasil é a equidade, um grande quantitativo de discentes vivem em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, não possuindo condições de acesso a cursos online, seja por falta de internet de qualidade, computadores, smartphones, ou ainda um espaço físico adequado para assistir às aulas (Corrêa; Brandemberg, 2021, p. 42).

Ainda a esse respeito, de modo convergente, Castioni *et al.* (2021) relatam, em seu estudo, que o maior desafio dos discentes do ensino superior foi quanto à falta de estrutura tecnológica de qualidade aceitável.

É preciso destacar que em consonância com o que defende Gusso *et al.* (2020), quando incube às IES a responsabilidade de garantir aos discentes o acesso à internet e recursos compatíveis com o ensino online, a UFPB trouxe suporte à grande parte dos discentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica durante a pandemia, por meio de políticas públicas como o Auxílio Instrumental (PRAPE/COAPE/UFPB, 2020). Através deste, os órgãos de assistência e promoção estudantil PRAPE/COAPE abriram uma seleção para o fornecimento de uma parcela única no valor de 1.200,00, destinada à compra de um equipamento como celular, notebook ou tablet para viabilizar a educação dos discentes em vulnerabilidade. Dessa maneira, como exposto nas falas apresentadas, a maioria dos discentes foram aprovados na

seleção e conseguiram comprar um equipamento por meio desse auxílio, com exceção apenas de uma aluna que não pôde participar da seleção por não atender aos critérios solicitados.

4.2.2 Disponibilidade e qualidade de internet

Quanto à disponibilidade e à qualidade de internet, embora essa temática tenha sido mencionada em outros momentos da conversa, foi abordada de modo mais direto através das questões: Quanto à internet, você já possuía? Essa tinha uma boa qualidade? Você chegou a se prejudicar devido à má qualidade da rede?

Durante as narrativas, todos os discentes afirmaram já possuir internet. Em relação à classificação de qualidade da internet dos discentes, 2 disseram possuir internet de boa qualidade, 7 classificaram como regular e 7 de má qualidade. Ademais, 5 disseram que chegaram a se prejudicar devido à má qualidade da rede e 11 afirmaram não ter sofrido danos significativos devido à má conexão da rede, visto que lidavam apenas com alguns travamentos durante as aulas. De acordo com esses dados, é possível observar que a maioria dos discentes não possuíam internet de boa qualidade, visto que 14 de 16 discentes afirmaram ter internet regular ou de má qualidade, frente a 2 discentes que tinham boa conexão. Entretanto, também se nota que mesmo a maioria possuindo internet regular ou ruim, dos 14 discentes apenas 5 afirmaram que se sentiram prejudicados em algum momento devido à má qualidade da internet. Portanto, a conexão com a internet, embora ruim, não foi um grande problema para a maioria dos participantes.

Essas informações convergem com o apresentado por Castioni *et al.* (2021) em seu estudo. De acordo com os autores, que se valeram de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a falta de acesso à internet não é um dos maiores problemas encontrados entre os discentes de graduação, considerando que atinge apenas aproximadamente 2% do universo de discentes matriculados em cursos superiores. Esse resultado também está de acordo com o apresentado no levantamento socioeconômico dos discentes participantes da pesquisa, onde 93,8% declararam possuir internet em casa.

4.2.3 Conciliando trabalho e estudos durante ERE

A questão da conciliação do trabalho e/ou atividades domésticas, com os estudos durante a pandemia, também foi abordada durante as conversas, conforme a questão: Durante o período pandêmico você passou a trabalhar fora de casa ou a se dedicar as atividades domésticas?

Dos 16 discentes participantes da pesquisa, 1 discente disse não realizar nenhuma das ocupações e se dedicar apenas aos estudos; 7 discentes disseram que estudavam e ajudavam nas atividades domésticas da casa; 3 discentes afirmaram que trabalhavam além de estudar; e 5 discentes afirmaram que conciliavam as duas atividades com os estudos, ou seja, tanto trabalhavam como eram responsáveis por atividades domésticas além dos estudos.

A partir desses dados, percebemos que a maioria dos discentes conciliavam os estudos com alguma outra ocupação. Entretanto, todos que afirmaram se dedicar aos estudos paralelamente a atividades domésticas, informaram também que essas atividades não trouxeram nenhum tipo de prejuízo a seus estudos. Vejamos:

[...] eu me organizava direitinho e conseguia conciliar direitinho os estudos e as atividades da casa (Elizzie, 2024).

[...] Eu ajudava minha mãe em casa. Mas eu separava né?! Tinha o momento de estudar e isso não chegou a atrapalhar não (Vilma, 2024).

Atividades domésticas sim. Ajudava em casa e ajudava a minha tia também [...] não chegou a atrapalhar em nada não (Benjamin, 2024).

Por outro lado, todos os participantes que disseram conciliar os estudos com o trabalho, afirmaram que seus rendimentos foram afetados e que foi muito difícil conciliar. Leiamos:

As duas situações. Papai ficou sem emprego aí eu comecei a trabalhar. Eu trabalhava só um turno, era na parte da manhã [...], minha mãe ficava muito dentro do quarto, aí eu e minha irmã que fazia praticamente tudo. Foi muito complicado, por isso eu nem gosto de falar porque foi difícil (Emmily, 2024).

Eu comecei a trabalhar, pra mim mesmo, aí não consegui mais, conciliar tão bem, o estudo com o trabalho, porque eu ficava cansada e acabava que com o cansaço, ainda tinha que estudar em casa. Foi muito difícil (Lívyia, 2024).

[...] atrapalha porque o ensino remoto gasta bastante energia, eu acho que suga demais de você. Então você já vem de um dia cansativo né, de trabalho, chega em casa e pra se concentrar em uma aula remota é muito complicado (Helayne, 2024).

E assim né, complicado demais né, o cansaço pra tá assistindo aula na pandemia. Horrível, horrível, horrível. Nunca vi coisa pior do que essa, você estudar em frente ao computador com sono, sabe? Cansado, e tendo que assistir aula. Então pra mim foi difícil né, muito difícil (Wellington, 2024).

Essas narrativas mostram as dificuldades sofridas pelos discentes na tentativa de conciliar os estudos e o trabalho. No caso de Emmily, apesar de trabalhar somente pela manhã, teve dificuldades, visto que era de sua responsabilidade cuidar de muitas atividades domésticas. Já nas falas de Lívyia, Helayne e Wellington, que trabalhavam o dia todo e estudavam à noite,

foram ressaltados problemas como cansaço, dificuldade de concentração e sono durante as aulas.

Nessa perspectiva, os autores Vargas e Paula (2013) comentam que os discentes que estudam à noite, além de chegarem muito cansados à universidade, muitas vezes, também chegam atrasados, devido ao horário de início da aula normalmente coincidir com o final da jornada de trabalho. Diante desse cenário, sob a influência de todos os fatores já citados, torna-se muito difícil para os discentes terem um bom desempenho nos estudos. Ademais, os autores também explicam que estes sujeitos têm total consciência dos prejuízos acadêmicos que essas situações lhes acarretam. Entretanto, principalmente os discentes inseridos nas camadas populares, muitas vezes, precisam priorizar o trabalho em detrimento dos estudos, uma vez que a renda por eles produzida é essencial para família. Conseqüentemente, convivem com o desafio da conciliação entre trabalho e estudos, bem como o de permanência no curso (Pereira; Coutrim, 2020).

Nesse momento, é essencial frisar que todas estas narrativas têm base nas vivências dos discentes durante a pandemia de covid-19 e o ERE. Portanto, junto a todas as questões até aqui discutidas, há um outro fator que tem total influência nas vivências dos discentes: o emocional. Diante disso, a seguir discutiremos como esse fator refletiu nos discentes e, conseqüentemente, nos seus estudos durante o período pandêmico.

4.3 “QUANDO COMEÇARAM AS MORTES, O FUTURO ERA INCERTO”: PENSANDO AS QUESTÕES EMOCIONAIS DOS LICENCIANDOS NO ENSINO REMOTO

Quanto ao aspecto emocional dos discentes durante a pandemia e o ERE, o assunto foi abordado nas conversas a partir das questões 9 a 11 do roteiro da conversa (Apêndice E). Ademais, para uma melhor organização e compreensão das narrativas dos discentes, os resultados serão apresentados e discutidos em tópicos.

4.3.1 Emocional dos discentes frente à pandemia e ao ERE

Acerca desse tema, a primeira questão feita foi a seguinte: Em relação ao emocional, durante a pandemia e o ensino remoto, como foi para você? Chegou a ter problemas emocionais como ansiedade ou depressão? Em resposta, 10 de 16 discentes afirmaram ter sofrido com ansiedade ou depressão, em suas narrativas. Mais precisamente, 9 discentes mencionaram sofrer com ansiedade; 1 discente afirmou sofrer com depressão e durante a pandemia também

desenvolveu ansiedade; enquanto 6 discentes não apresentaram nenhum dos dois problemas emocionais, assim como nem um outro tipo de transtorno.

Diante disso, é nítido que a maioria dos participantes desta pesquisa sofreram com problemas de ansiedade. As narrativas destes discentes foram diversas:

Mas aí quando começaram as mortes, o futuro era incerto e eu tinha aquela sensação que a gente tava prestes a morrer, fiquei muito ansiosa. Me sentia muito ansiosa. Tanto que eu tranquei minhas disciplinas, tranquei tudo porque eu fiquei preocupada com a minha família porque a minha avó é teimosíssima e de idade, meu pai também, aí foi um período muito conturbado pra mim. Eu ficava preocupada com a minha família, meus amigos, com todo mundo né, porque tava tudo um caos, então eu fiquei muito ansiosa mesmo (Vilma, 2024).

Minha ansiedade piorou muito, e foi por isso que eu comecei a trabalhar! Eu já tinha né, minhas crises de ansiedade, mas quando eu tava na universidade, de certa forma, eu conversava com uma pessoa, com outra, saía de dentro de casa, aí não era tão forte não. Mas aí quando eu comecei a passar mais tempo dentro do meu quarto, trancada, estudando, isso foi muito pior pra mim. Aí tinha tudo aquilo de ninguém sair, de ficar em casa, e minha cabeça foi de zero a mil! Então o que eu fiz? “Vou fazer o que eu gosto” que é trabalhar. Daí eu via uma pessoa, via outra, passava a tarde conversando com um, com outro e aí eu fui me desligando do estudo. Não queria saber. Tudo que fosse estressar muito minha mente eu deixei de lado, pelo bem da minha saúde mental (Lívy, 2024).

A princípio eu nem sabia o que era ansiedade sabe?! Só ouvia falar. Mas eu desenvolvi, acho que por conta desse estresse todo. De trabalhar, de cuidar da casa, cuidar de marido [...] aí cuidar do filho, aí tinha as tarefas, tinham muitas tarefas pra ele. Aí você tinha que ser professora né, pra ensinar! Olhe, foi uma sobrecarga muito grande, que qualquer coisa eu tava chorando! (Helayne, 2024).

Além de Vilma, outros discentes relataram preocupações com os familiares e amigos, e com eles mesmos, associadas à covid-19. Acerca dessas angústias, Possa *et al.* (2020) expõem em seu estudo dados sobre a pesquisa “Juventude e a Pandemia do Coronavírus”, os quais mostram as maiores preocupações de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos, no contexto pandêmico. Dentre elas, o medo de perder algum familiar (75%) e medo de ser infectado e contrair covid-19 (48%) foram as preocupações mais citadas.

Além disso, as narrativas descritas também convergem com o que Sunde (2021) expressou em seu trabalho a respeito da saúde mental de discentes universitários. Segundo a autora, nesse período, houve um misto de ansiedade e medo de contrair o vírus; além do mais, a quarentena, o isolamento social, junto às notícias com índices absurdos de casos ativos e de óbitos acabaram afetando a saúde mental e a emocional de muita gente, desde profissionais da saúde, da educação, discentes, pessoas civis, dentre outros. Ademais, acerca da situação vivida pela discente Helayne, a Ordem dos Psicólogos (2020) comenta que:

É uma situação difícil para as crianças e adolescentes, mas também para os Pais e Cuidadores, que estão em casa, ainda a tentar organizar a nova rotina familiar e, frequentemente, eles próprios em teletrabalho, e que se vêm confrontados com a necessidade de apoiar as crianças e adolescentes no estudo, garantindo que continuam a aprender. Perante esta situação, é normal que os Pais e Cuidadores se sintam ansiosos, preocupados e perdidos, sem saber exatamente o que fazer e como ajudar as crianças e os adolescentes e, simultaneamente, darem resposta às solicitações laborais e de logística familiar. São muitas coisas para gerir! É normal que se sintam cansados, culpados ou incapazes (Ordem dos Psicólogos, 2020, p. 3).

Já em relação à depressão, apenas uma aluna afirmou sofrer com transtorno depressivo, entretanto, durante a pandemia e o ERE também surgiram sintomas de ansiedade. De acordo com a mesma,

Antes um pouquinho da pandemia, uns meses antes, eu fui diagnosticada com depressão, e aí eu comecei a tomar a medicação. Quando entrou a pandemia, eu dei uma piorada. Porque eu me cobrava muito, [...] então eu ficava ansiosa, isso me travava e eu não conseguia fazer as atividades. Então chegou uma época que eu não conseguia assistir aula, eu não conseguia comer, eu não conseguia dormir. Foi uma época que eu travei, paralisei mesmo e eu tive que parar. “Oh, tá na hora de parar! Porque se não a gente não vai conseguir continuar.” Eu cheguei, assim, a ter ansiedade muito alta, durante a pandemia (Polyana, 2024).

Conforme um estudo desenvolvido com 1.996 pessoas maiores de 18 anos, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a população ficou 80% mais ansiosa na pandemia. Dentre os sintomas psiquiátricos mais comuns, a depressão aparece com o segundo maior índice, sendo este de 68%, perdendo apenas para o transtorno de ansiedade que chegou a 81,9%. A pesquisa também incluiu sentimentos de raiva (64,5%) com o terceiro maior índice, sintomas somáticos (62,6%) em quarto lugar, e problemas de sono, que teve o menor índice (55,3%), entretanto, ainda bem alto (Goularte *et al.*, 2021).

Por fim, 6 discentes afirmaram não ter sofrido com nenhum dos problemas apontados. Alguns afirmaram ser um período de maior tensão e preocupação, pelo medo de os familiares e os próprios sujeitos contraírem a covid, no entanto não chegou a se tornar um transtorno de ansiedade, se encaixava mais em uma preocupação mais intensa que o habitual. Eis alguns relatos:

Não. Nem ansiedade nem depressão, eu só tive medo mesmo. Medo do que poderia acontecer, medo se a minha família pegasse o vírus (Eleonor, 2024).

Não, não cheguei a esse nível né, de desenvolver uma ansiedade ou depressão. Mas querendo ou não, com a chegada da pandemia você sente seu psicológico um pouco afetado né?! Acho que por conta de toda situação da pandemia, de você ter que ficar em casa, de ficar isolada, não ter mais aquele contato com os colegas da universidade, não tinha mais proximidade com as outras pessoas... É... além da questão de você ver

as pessoas morrendo, e isso vai afetando você né, querendo ou não. Mas, assim, pra eu dizer “ah eu tive ansiedade, tive depressão e isso atrapalhou meus estudos” não (Elizze, 2024).

Não, com relação ao emocional não, eu não, tipo não me apavorei. [...] teve gente que ficou depressivo, com problemas psicológicos, mas eu não. Essa questão foi tranquila (Edênya, 2024).

Não, não Érika, graças a Deus essa parte aí eu saí de boa. Porque se bem que eu não centrava muito nesse negócio de pandemia, entendeu? Nessa pandemia eu sempre tava me ocupando, ocupando a minha mente, fazendo as coisas que eu gostava (Wellington, 2024).

É importante destacar que, durante as conversas, naturalmente alguns discentes relataram se já sofriam ou não com esses problemas emocionais antes da pandemia. Quando não foi falado espontaneamente, os mesmos foram indagados a partir da questão: Se já enfrentava algum desses problemas, algo mudou durante este período? Em resposta, dos 16 participantes, 5 afirmaram que já sofriam com ansiedade, 1 disse que já sofria de depressão, e 10 discentes disseram que não apresentavam problemas emocionais antes da pandemia.

Diante desses dados, notamos que dos 9 discentes que afirmaram ter problemas com ansiedade na pandemia, 5 já sofriam com tal problema antes dela. No entanto, todos afirmaram que o quadro se acentuou no período pandêmico. Do mesmo modo, a aluna que já sofria com depressão, sentiu que os sintomas se intensificaram durante a pandemia, além de também ter desenvolvido problemas de ansiedade. Essa conjuntura se assemelha a apresentada na pesquisa de Silva (2021), na qual participantes que já sofriam com problemas emocionais antes da pandemia, tiveram seus transtornos agravados durante esse período.

Por outro lado, antes da pandemia, 10 discentes não apresentavam quaisquer problemas emocionais, mas depois da pandemia, 4 desses discentes desenvolveram algum transtorno emocional, restando 6 discentes que não foram afetados psicologicamente pelo período pandêmico e suas implicações.

4.3.2 Impactos da saúde mental no desempenho dos discentes

Aos discentes que afirmaram ter sofrido durante a pandemia com problemas emocionais, lhes foi perguntado também, como esses transtornos de ansiedade e/ou depressão influenciaram no desempenho do curso, conforme a questão 11 (Apêndice E). Em resposta, dos 10 discentes que haviam afirmado sofrer com problemas emocionais, 2 disseram não sentir qualquer impacto em seu desempenho acadêmico, 3 disseram ter perdido o foco e obtido uma aprendizagem inferior ao presencial, 4 precisaram trancar disciplinas ou curso durante a

pandemia e o ERE, e 1 disse que impactou devido ao atraso no tempo total do curso e à data de formatura.

Quanto aos discentes que disseram não terem tido perda em seus rendimentos acadêmicos, explicaram que apesar de sentirem dificuldades, conseguiram manter o rendimento. Vejamos:

Não, acho que não atrapalhou não, o que atrapalhou mais foi o que eu já disse, a questão do trabalho (Mylena, 2024).

Mesmo com tudo isso, eu não deixei de colocar disciplinas, todo período eu tinha mais de quatro disciplinas. [...] eu fui levando, administrando o tempo de estudo, de cuidar de casa, de cuidar da minha prima, de assistir aula. Foi dessa forma (Benjamin, 2024).

Com exceção dos 2 discentes citados anteriormente, 8 dos 10 discentes que disseram ter problemas de ordem psicológica durante a pandemia, tiveram seus rendimentos acadêmicos afetados, e mencionaram diversos prejuízos como perda do foco, aprendizagem inferior ao presencial, trancamento de curso ou disciplinas e atraso no andamento da graduação.

As alunas Vilma e Lívy relataram, em suas narrativas, que trancaram as disciplinas por não conseguirem lidar com a ansiedade, e no caso de Lívy, por não se adaptar ao ERE. Por outro lado, a aluna Emmily trancou todos os períodos suplementares, por não conseguir lidar com o estresse e a ansiedade de arcar com o trabalho, afazeres da casa e ainda os estudos. Em uma situação ainda mais complicada, lidando com trabalho, estudos, e sendo mãe com filho pequeno, a estudante Helayne também optou pelo trancamento, mas nesse caso, do curso. Leiamos os depoimentos de todas estas estudantes:

Os primeiros períodos eu consegui lidar, consegui cursar, inclusive tirar notas boas porque consigo estudar bem sozinha. Mas depois eu fiquei muito ansiosa e tive que trancar minhas disciplinas (Vilma, 2024).

Foi horrível, eu não consegui me adaptar e quando eu encontrei uma oportunidade de fazer algo que tava sendo realmente bom pra mim, e fazendo bem a minha saúde mental, aí parei com as disciplinas! (Lívy, 2024)

Atrapalhou muito. Eu tranquei os períodos suplementares, aí quando eles começaram a ofertar as disciplinas mesmo, eu me senti pressionada a colocar porque já era o período obrigatório (Emmily, 2024).

Olhe, foi uma sobrecarga muito grande, que qualquer coisa eu tava chorando! Aí tanto é que, ao mesmo tempo que eu tinha passado pra o mestrado na UEPB, eu ainda iniciei, mas eu vi que não, eu só chorava, eu pensei que eu ia ficar louca! Porque assim, eu chorava, eu não conseguia dormir direito, aí assim, eu pensei na minha saúde, por isso que eu tranquei foi tudo! Tranquei o mestrado, tranquei a universidade, pra viver (Helayne, 2024).

Referindo-se ao esgotamento vivenciado pela estudante Helayne, que é mãe, aluna e trabalhadora, Lima (2022, p. 39) explica em sua discussão que as responsabilidades atribuídas às mulheres, como “o trabalho doméstico e o cuidado com a criança, somadas às novas dinâmicas de trabalho e vida social resultantes da pandemia, resultam no esgotamento e cansaço de mulheres universitárias e cientistas”. Portanto, essa experiência não se limita apenas à discente Helayne, mas abrange muitas mulheres que enfrentaram questões semelhantes e sofreram esgotamento físico e mental.

Um outro apontamento dos discentes foi a perda do foco, e o sentimento de que a aprendizagem foi inferior aos períodos presenciais, em decorrência da ansiedade. Esses pontos foram citados pelos discentes Óliver, Paulo e Nicholas. No caso de Óliver, a ansiedade também foi desencadeada, principalmente, pelo fato de trabalhar, ser pai e precisar priorizar o trabalho em detrimento dos estudos. Seguem os relatos:

Rapaz, só foi pra traz viu. Não ajudou em nada, só atrapalhou. Porque muitas vezes a pessoa fica né, com a cabeça cheia e pensa “Vou deixar pra lá, vou fazer o que eu já tô fazendo né”, porque tinha que trabalhar, dá prioridade, e acabava perdendo o foco (Óliver, 2024).

Eu consegui controlar, de uma maneira que não afetou tanto no desempenho. Eu consegui controlar, de uma maneira que não afetou tanto no desempenho. a questão do processo de ensino aprendizagem (Paulo, 2024).

Assim, a questão de você colocar na cabeça “eu tô fazendo uma coisa EAD, mas não tô aprendendo aqui, meu desempenho fica só diminuindo” E eu percebi mesmo, que no primeiro e segundo período eu tinha um desempenho, aí chegou no terceiro e quarto, que foram na época da pandemia, e o desempenho caiu muito. De nota, de participação, essas coisas todas! (Nicholas, 2024).

O estudante Nicholas comentou ainda que foi extremamente desmotivador encarar essa queda em seu desempenho, durante esse período pandêmico. De acordo com os relatos do estudante, essa situação lhe causou um grande desânimo com o curso, que o mesmo demorou a perder quando tudo voltou ao presencial.

Quanto à queixa de atraso no andamento do curso, a estudante Polyana afirmou “Eu fiquei muito atrasada, muito atrasada mesmo. Além de que, nós tivemos poucas disciplinas sendo ofertadas no período remoto e precisamos ser cientes disso”. Mais adiante da narrativa, a discente ainda acrescentou:

Eu passei praticamente dois períodos praticamente inativada. Sem pagar nenhuma disciplina. Só com a residência pedagógica. Porque assim, eu não conseguia lidar com tudo isso. Eu não consegui administrar, trabalho, família, medo de pegar a doença, familiar meu pegando, eu preocupada, e a universidade (Polyana, 2024).

Diante de todos os relatos apresentados, é perceptível os prejuízos acarretados ao desempenho acadêmico dos discentes, em decorrência das emoções conturbadas vivenciadas nesse momento de pandemia. Isso corrobora com os dados apresentados no estudo de Possa *et al.* (2020), no qual consta que 80% dos jovens entrevistados na pesquisa “Juventude e a Pandemia do Coronavírus”, disseram que o aspecto emocional abalado pela ansiedade, pelo medo, pelo estresse, dentre outros, prejudicou seus estudos. Acerca da mesma conjuntura, Silva (2021, p. 27) fala sobre os participantes de sua pesquisa, “aqueles com dilemas mentais afirmam ter prejuízos no desempenho acadêmico, se sentindo desmotivados, sem concentração, com frequentes procrastinação, com sentimento de insuficiência e frustração, relatam notas baixas, reprovação e trancamento do curso”, corroborando com os resultados encontrados no presente estudo. Ademais, Sunde (2021) destaca que esses comportamentos de risco à saúde mental dos discentes se devem à falta de preparo do sistema de ensino e dos estudantes, que não tinham estrutura para esse modo de ensino emergencial.

4.4 “O MAIOR IMPACTO MESMO FOI NO MEU APRENDIZADO”: REFLETINDO O DESEMPENHO ACADÊMICO DE LICENCIANDOS EM UM CONTEXTO DE INCERTEZAS

O desempenho acadêmico foi o último assunto a ser abordado no decorrer das conversas, sendo explorado a partir das questões 12 a 15 do roteiro da conversa (Apêndice E).

Em primeiro lugar, foi indagado aos discentes: O que você entende por desempenho acadêmico? As respostas em relação a essa pergunta foram variadas. Para alguns discentes, o desempenho acadêmico está vinculado à aprendizagem; para outros, está sujeito às notas altas; ao cumprimento de deveres na academia; ou é definido pela trajetória, percurso ou processo de desenvolvimento dentro do curso. Seguem respostas dos discentes:

Eu acho que você ter um bom desempenho acadêmico, é você ter aquelas cadeiras e você tirar, nas disciplinas você tentar, tirar proveito do máximo de aprendizado. Porque eu vejo assim, que muitas pessoas conseguem pagar as cadeiras, porém não é por conta da aprendizagem (Edênya, 2024).

Quando fala em desempenho acadêmico, me lembra logo questão de nota né. Desempenho acadêmico em relação a nota só (Paulo, 2024).

Eu acho que, desempenho acadêmico é o que relativamente eu faço de esforço pra que o meu curso ande conforme deve andar (Eleonor, 2024).

Pra mim, cumprir com a obrigação acadêmica. É se esforçar, dá o seu melhor. Conseguir aprender os conteúdos também. Em relação a nota, não define desempenho não (Óliver, 2024).

Até porque, no fim das contas, o desempenho né, ele se resume aos números. Nosso rendimento. Então, assim, nessa questão, bem simples mesmo, seria isso: quão bom a gente foi nas nossas avaliações, o que reflete o quão a gente conseguiu compreender tudo que a gente aprendeu na disciplina. Então eu definiria assim (Noah, 2024).

Pra mim, desempenho acadêmico é a trajetória. É aprendizagem, é notas, é chegar ao seu objetivo. Então isso tudo pra mim é o desempenho (Wellington, 2024).

O termo desempenho é intrínseco à dimensão da ação, sendo o rendimento o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em certa atividade (Munhoz, 2004). De modo semelhante, Santos *et al.*, (2020b) enxergam o rendimento acadêmico como uma variável capaz de representar o desempenho do discente quanto à formação de conhecimento, seu nível de aprendizado. Para estes mesmos autores, o rendimento pode ser afetado por diversas variáveis, tais como as questões sociodemográficas, comportamentais, psicológicas, e de formação docente.

Em relação às formas de medir o rendimento acadêmico, são considerados parâmetros como: notas de avaliações; notas das disciplinas; notas médias do período letivo; média geral acumulada; coeficiente de rendimento, durante o período letivo, e exames externos à instituição de ensino (Santana, 2021). De acordo com Bordim *et al.* (2024), o rendimento acadêmico pode ser medido através dos chamados indicadores de rendimento, que variam de acordo com cada IES. Dentre outros indicadores existentes, os autores utilizaram em sua pesquisa o Índice de Desenvolvimento Acadêmico (IDA), o qual usa as notas do semestre nas disciplinas multiplicado pela carga horária e dividido pela carga horária total do semestre, para chegar no rendimento acadêmico dos graduandos.

Sendo assim, o conceito de rendimento acadêmico contempla todas essas questões citadas pelos discentes. Uma vez que este engloba todo o dialogar do aluno com a IES enquanto participação das atividades propostas (disciplinas, projetos, palestras, cursos, etc). Ao mesmo tempo, também está intrinsecamente vinculado à aprendizagem e se reflete em notas, visto que é a maneira que se mensura essa variável tão complexa.

4.4.1 Rendimento acadêmico durante a pandemia e o ERE: percepções dos discentes

Após a colocação de cada estudante acerca do conceito de desempenho acadêmico, os mesmos foram perguntados: Referente ao seu desempenho acadêmico, aprendizagem e notas, sentiu que estes aspectos foram afetados durante o ensino remoto? Em resposta, 14 discentes

afirmaram que seus desempenhos foram afetados, frente a 2 que negaram que a pandemia e o ensino remoto lhes trouxeram prejuízos nesse aspecto.

Segundo os discentes que não se sentiram prejudicados, as respostas foram:

Não. Pra mim, foi ali que eu tive uma melhora, porque eu vi que eu tinha que estudar mais. Foi ali que abriu minha mente. Porque no 1ª período eu acho que eu fiquei em duas disciplinas. Aí eu vi que eu tinha que estudar bastante. Aí quando eu tive essa mentalidade, aí chegou à pandemia. Aí foi onde eu comecei a estudar muito mesmo (Ester, 2024).

Oh, eu acho que não. Eu acho que durante a pandemia não afetou tanto assim, as minhas notas. Eu acho que se fosse presencial, online, não teria diferença nenhuma na questão do meu desempenho e das minhas notas, nas disciplinas que eu cursei, da licenciatura. Eu acho assim, que sinceramente, não houve diferença (Noah, 2024).

Esse desfecho também foi encontrado por Gonzalez *et al.* (2020), os quais constataram que o confinamento contribuiu positivamente, de forma significativa, no desempenho acadêmico dos discentes participantes de sua pesquisa. Segundo os autores, o isolamento contribuiu para uma melhor organização e os alunos passaram a dedicar mais horas aos estudos, melhorando sua eficiência. Nesse mesmo cenário, Santana (2021) constatou em sua pesquisa que, durante a pandemia, houve um aumento significativo nas notas dos discentes de graduação. É importante mencionar que ambos os discentes não apresentaram problemas de ordem emocional, antes ou durante a pandemia. Além disso, neste período, os mesmos apenas se dedicavam aos estudos e contribuía nas atividades domésticas da casa.

Quanto aos 87% que foram prejudicados, esses prejuízos se deveram a diversos fatores. Seguem alguns relatos dos discentes:

Sim. Acho que sim, porque a carga de coisas que os professores colocavam, achando que por estar em casa, não sei né se era isso o achismo deles, mas o que eu pensei comigo era isso, que eles subentenderam que por o aluno tá em casa, teria mais tempo, teria mais oportunidade de fazer as coisas. E não era isso, porque eu acabei ficando com muita coisa acumulada pra resolver ao mesmo tempo, e atrapalhava o desempenho. E ainda teve a questão do trabalho, que eu deixei e priorizei os estudos (Mylena, 2024).

Foi muito afetado. Minha concentração foi afetada, meu ambiente foi afetado, meu emocional foi afetado, então diretamente afetou no meu desempenho acadêmico. Minhas notas ficaram mais baixas, eu fiquei mais desinteressada, minha concentração não era a mesma então eu não conseguia mais entender direitinho o que os professores estavam falando, estavam me cobrando. Não conseguia realizar algumas atividades. Então com certeza sim, foi afetado totalmente (Polyana, 2024).

[...] em relação ao aprendizado mesmo, foi afetado por causa de todos aqueles fatores que a gente já vem falando né, que esse modo de ensino é muito complicado de você aprender de verdade mesmo. Principalmente pra quem trabalha! É meio que “finge

que ensina e a gente finge que aprende” porque não é legal não! Não tem como comparar com o presencial não! (Helayne, 2024).

Em relação à queixa apresentada por Mylena, Nunes e Conceição (2023), estes autores também se depararam com essa situação em seu estudo, onde discentes relataram esgotamento devido à quantidade excessiva de trabalhos colocados pelos docentes. Esses mesmos autores também falam sobre a desconcentração dos alunos no ensino remoto, mencionado na fala de Polyana. Para eles, esse fator está associado à falta de interação física entre professor e aluno, visto que, no ensino virtual, há um distanciamento que afeta a motivação, conseqüentemente, limita discussões e interações, enquanto favorece as dispersões durante as aulas. Fior e Pasquali (2022) também encontraram a desconcentração como dificuldade dos discentes durante o ERE, sendo também associada ao ambiente inadequado de estudo. Já no estudo de Oliveira, Natividade e Silva (2021), essa foi a maior dificuldade encontrada por parte dos discentes pesquisados, seguida pela dificuldade de adaptação ao modo de ensino remoto.

Quanto aos estudantes que trabalham, como a discente Helayne, esse modo de ensino acaba se tornando mais cansativo, visto que os discentes passam o dia no trabalho e, ainda, precisam estudar em um ambiente virtual sem interação presencial com docentes e colegas. A esse respeito, Freitas *et al.* (2022) comentam que esse resultado inferior já era esperado por parte dos discentes que trabalham, visto que precisam dividir o tempo, além de sentirem mais fadiga e sonolência durante as aulas, fatores agravantes que contribuem para uma aprendizagem inferior aos discentes que não exercem atividades laborais. Convergentemente, Bordim *et al.* (2024) também ressaltam que discentes trabalhadores dispõem de uma quantidade menor de horas para dedicação aos estudos, gerando uma queda no rendimento acadêmico, se comparado aos estudantes não trabalhadores.

Posterior a esse momento, foi questionado também aos discentes: diria que o seu rendimento foi inferior, superior ou igual aos períodos presenciais? Como você se avalia nesse ponto? Em resposta, 13 discentes disseram que foi inferior aos períodos presenciais, 2 não sentiram diferença e afirmaram que foi igual, e 1 discente disse que teve um rendimento superior.

Quanto à discente que teve um desempenho melhor na pandemia e no ERE, essa foi uma exceção neste estudo. Entretanto, de acordo com a aluna, esse resultado em nada está ligado ao ERE ou a pandemia, mas sim ao fato de a mesma ter passado a morar sozinha e conseqüentemente, possuir um ambiente mais tranquilo e apto para os estudos. Ademais, a

estudante também mencionou que nesse período pôde dedicar mais tempo aos estudos. Vejamos o que ela falou:

Inferior não foi. Agora assim, é porque como eu te disse Érika, nesse tempo da pandemia eu comecei a morar sozinha, então eu comecei me dedicar mais aos estudos, então minhas notas ao invés de diminuir, elas aumentaram [...] não pela pandemia, mas porque comecei me dedicar mais aos estudos quando comecei morar sozinha (Elizzie, 2024).

Também é importante frisar que a aluna tinha boa internet, todos os equipamentos necessários para o ERE, não exerceu atividades laborais durante a pandemia, e também não teve problemas emocionais nesse período. Portanto, é preciso considerar esses fatos, pois a ausência de um ou mais desses fatores que a aluna dispunha foi a causa de prejuízos de outros discentes.

Embora esse cenário esteja distante daquele vivido pela maioria dos participantes desta pesquisa, 2 discentes ainda se aproximam, visto que estes afirmaram que conseguiram manter o rendimento acadêmico no mesmo nível dos períodos presenciais, mesmo não contando com todo o suporte que a aluna Elizzie teve. Já os demais participantes (13 discentes), declararam que o rendimento foi inferior:

Inferior. Acho que prejudicou muito. o rendimento quando saiu do presencial e partiu pra o remoto, parece que era outra coisa! Parecia que eu tava em outro curso ou coisa do tipo (Nicholas, 2024).

Foi inferior. No meu ponto de vista foi bastante inferior, porque se você me perguntar alguma coisa das disciplinas que eu cursei, eu não vou lembrar de nada! Assim, teve umas notas que eu não fiquei abaixo, mas meu rendimento caiu bastante em termos de aprendizagem (Helayne, 2024).

Foi inferior. Muito inferior mesmo. No presencial era diferente, mas no remoto achei o meu rendimento, muito, muito baixo (Wellington, 2024).

Sendo assim, notamos que a maioria dos participantes consideram seus rendimentos inferiores ao obtido no modo presencial de ensino. Esse panorama pode ser justificado por fatores como falta de ambiente adequado para os estudos, carência de equipamentos ou internet de qualidade, questões emocionais, necessidade do exercício de atividades laborais, dentre outras questões já apresentadas na tessitura das discussões de seções anteriores.

Diante do exposto, reconhecemos o quanto a pandemia e o ERE foram prejudiciais ao desempenho acadêmico dos discentes universitários, bem como os distintos fatores que desencadearam tal resultado. Entretanto, essa não é uma realidade distante da vivenciada por

outros discentes. Um cenário semelhante foi apresentado na pesquisa realizada pelos autores Freitas *et al.* (2022), os quais trabalharam com 527 discentes de diferentes cursos, sexo, cor, etnias, religiões, dentre outras diferenças. Segundo a pesquisa, ao questionarem os discentes quanto ao desempenho acadêmico durante o período pandêmico, 49,5% dos participantes mencionaram que este foi insuficiente; 24% disseram que foi suficiente; 19%, que foi bom; 6%, que foi muito bom; e 1%, que foi excelente. Portanto, nota-se que há uma convergência entre os estudos, quanto ao baixo rendimento acadêmico da maioria dos participantes durante a pandemia e o ERE.

Um outro exemplo dessa realidade se apresenta na pesquisa de Fior e Pasquali (2022), onde a maioria dos participantes também consideraram seus rendimentos menores em comparação aos períodos presenciais, seguido daqueles que tiveram desempenho igual, e uma minoria teve um desempenho melhor que no presencial, bem como no presente estudo.

4.4.2 Maiores impactos da pandemia e do ERE no desempenho acadêmico dos discentes

O último questionamento feito aos participantes durante as conversas, abordou os maiores impactos da pandemia em seus desempenhos acadêmicos: em sua visão, quais foram os maiores impactos que a pandemia e o ensino remoto causaram em seu desempenho acadêmico?

De acordo com as narrativas dos discentes, os maiores impactos foram na aprendizagem, na motivação, e no tempo de curso que se alongou. A maioria dos participantes, em algum momento da conversa, afirmou que sua aprendizagem foi afetada, de tal modo que, embora conseguissem alcançar boas notas, sentiam que não tinham aprendido de forma eficiente, esquecendo os conteúdos com muita facilidade. Leiamos:

[...] se você me perguntar alguma coisa das disciplinas que eu cursei, eu não vou lembrar de nada! (Helayne, 2024).

O que mais me impactou assim, de dificuldade, foi em relação ao aprendizado, e eu vi isso sabe por quê? Porque eu fiz a seleção do exame unificado de química do SBQ, e teve conteúdos que eu vi no online e eu não lembrava! Ou seja, porque eu não aprendi né! Então, eu senti isso. Teve disciplinas que eu não tive aula e nessa prova fui cobrado, então... Assim, o que mais ficou defasado, nesse período remoto, foi literalmente o aprendizado! (Benjamin, 2024)

Eu particularmente já não gosto do ensino remoto. Eu acho um ensino muito superficial. Então já é uma metodologia que eu não consigo me adaptar. Já percebi que essa forma de aprendizagem pra mim não funciona. Então já foi constrangedor. De início já foi frustrante (Polyana, 2024).

Quando voltamos agora pra o presencial eu senti dificuldade em acompanhar. Depois foi que foi melhorando e eu fui acompanhando o conteúdo, mas de início eu tive dificuldade (Wellington, 2024).

Esse déficit de aprendizagem sentido pela maioria dos discentes participantes desta pesquisa não é uma situação isolada. Como mostrado anteriormente, de modo semelhante, nas pesquisas de Freitas *et al.* (2022) e Fior e Pasquali (2022), muitos discentes sentiram que seus rendimentos e aprendizagens foram defasados em comparação com o formato de ensino presencial. De maneira análoga, Oliveira, Natividade e Silva (2021) encontraram resultados similares, constatando precarização na aprendizagem dos participantes de seu estudo, além do comprometimento da saúde mental dos mesmos. Para mais, Oliveira (2020) também declara que o ensino remoto em conjunto com o período pandêmico, impactaram negativamente na aprendizagem dos discentes, além de gerar estresse físico, psicológico e desmotivação com os estudos.

Ainda em consonância com a pesquisa de Oliveira (2020), a desmotivação foi um outro prejuízo relatado pelos discentes do presente estudo, sendo um relato muito comum durante as conversas. Seguem as falas:

As aulas eram muito cansativas, ficar na frente de uma tela o tempo inteiro, de noite. E as vezes eu só queria largar o celular e fazer outra coisa. Aquilo ali era muito desgastante pra mim (Eleonor, 2024).

E eu fiquei muito preguiçosa também, pra estudar sabe (Emmily, 2024).

Bateu um desanimo. Porque querendo ou não, o curso, pelo menos pra mim, é o que me chamava mais a atenção eram as aulas práticas, e coisas do tipo, aí chega à pandemia e você não tem isso. Aí fica só na teoria, teoria, teoria. Também só slide, só slide! Então fica muito cansativo pra você e até mesmo pra o professor. [...], (Nicholas, 2024).

De forma equivalente a esta pesquisa, no estudo de Oliveira, Natividade e Silva (2021), resultados similares foram observados, onde 68,9% dos participantes da pesquisa afirmaram que se sentiam desmotivados com o ensino remoto. Dentre os fatores influenciadores, os autores citam a falta de concentração devido ao ambiente de estudo inadequado e o modo de ensino que gera afastamento entre discentes e docentes. Nessa perspectiva, Freitas *et al.* (2022, p. 8) explicam que “a duração prolongada do distanciamento social, falta de convívio com os colegas e amigos e o medo de ser infectado são aspectos desmotivadores que podem prejudicar o desempenho acadêmico”. Silva (2021), por sua vez, encontrou a desmotivação em correlação com o desgaste emocional.

Segundo Camargo; Camargo e Souza (2019), a motivação é inata de curiosidade e, por isso, exerce um papel de grande importância na aprendizagem. Além disso, os autores alertam que, por influenciar diretamente no desempenho, a ausência de motivação pode acarretar em quedas na aprendizagem. Ademais, Boruchovitch (2010) acrescenta que a ausência da motivação abre espaço para a inércia, desconcentração e indisciplina, as quais também aumentam as chances de queda de rendimento e aprendizagem.

Além da aprendizagem e motivação, o último apontamento feito acerca dos prejuízos acarretados pela pandemia e o ERE foi o atraso no tempo de curso. De acordo com as graduandas Polyana e Mylena,

Eu fiquei muito atrasada, muito atrasada mesmo. Além de que, nós tivemos poucas disciplinas sendo ofertadas no período remoto e precisamos ser cientes disso. As disciplinas experimentais que a gente tinha, nenhuma a gente tinha como pagar de maneira remota. Então, a gente se atrasou muito. [...] e o meu desempenho acadêmico foi lá pra baixo. Eu passei praticamente dois períodos praticamente inativada. Sem pagar nenhuma disciplina. Só com a residência pedagógica. Porque assim, eu não conseguia lidar com tudo isso. Eu não consegui administrar, trabalho, família, medo de pegar a doença, familiar meu pegando, eu preocupada, e a universidade (Polyana, 2024).

Eu acho que o pior de todos foi o atraso, e aí por consequência, ter atrasado a graduação, a formatura, tudo o mais, acaba também prejudicando o psicológico. Você fica com o psicológico muito abalado, por ter atrasado, sentimento de ser insuficiente, de não ter capacidade, sendo que nem tudo foi culpa nossa, foi do próprio sistema na pandemia. E eu acho que um dos maiores prejuízos foi isso, o atraso de se formar, de concluir a graduação, e o abalo psicológico, em consequência disso (Mylena, 2024).

Segundo Sunde (2021), essa preocupação dos discentes com atrasos no tempo final de curso configurou-se como um dos principais agentes estressores aos discentes, identificadas em sua revisão bibliográfica. Além das discentes, outros participantes também relataram problemas como a oferta de disciplinas e, conseqüentemente, o atraso no tempo de curso. Inclusive, essa também foi uma das causas de desmotivação com o curso, apontadas pelo acadêmico Nicholas.

[...] quando a gente chegou nesse ponto de ter disciplinas práticas, aí não tinha como, então também tivemos que puxar disciplinas, lá do oitavo, do sétimo período, aí foi desanimando muita gente! Teve até uma galera que chegou a trancar né?! Desistir do curso..., mas desanima muito (Nicholas, 2024).

Como já mencionado, na fala do graduando, esse foi um problema tão sério que chegou a desencadear no trancamento do curso, por outros discentes de seu convívio. Por outro lado, os que se mantiveram na graduação, sofreram com atrasos em decorrência de não poder seguir de acordo com o currículo do curso, por conseguinte, ficando retidos por mais tempo no

ambiente universitário. Nessa conjuntura, Silva (2021) obteve resultados semelhantes ao analisar as percepções de 353 discentes do ensino superior. De acordo com a autora, 237 participantes disseram que se prejudicaram quanto à oferta de disciplinas e 297 tiveram o prazo de conclusão do curso alterado entre 6 meses e 1 ano. Portanto, compreende-se que esse é um dos diversos prejuízos causados pela pandemia e pelo ERE na educação superior, principalmente em cursos que possuem disciplinas práticas em sua grade curricular.

Quanto aos fatores que prejudicaram o rendimento acadêmico dos discentes, no processo de análise das narrativas, agrupamos os apontamentos em comum e organizamos no Quadro 2.

Quadro 2 - Fatores que mais impactaram o desempenho dos discentes durante a pandemia.

Fatores que mais impactaram o desempenho dos discentes durante a pandemia	Nº de Discentes que mencionaram
Transtornos emocionais	5
Ambiente de estudo	4
Não adaptação ao ERE	4
Trabalho	3
Manuseio das TICS	1
Internet	1
Condições Financeiras	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o Quadro 2, o fator que mais impactou no desempenho dos discentes foi o emocional, seguido pelo ambiente de estudo e pela não adaptação ao Ensino Remoto Emergencial, sendo os três fatores mais citados pelos discentes. Esses fatores também foram identificados nas pesquisas de Possa *et al.* (2020), Sunde (2021), Silva (2021), Oliveira, Natividade e Silva (2021), Freitas *et al.* (2022), Fior e Pasquali (2022), dentre outros estudos.

Em quarto lugar, ficou o fator trabalho, sendo mencionado por 3 discentes como o principal agente danoso ao seu desempenho acadêmico. De acordo com Pereira e Coutrim (2020), essa conciliação é tão desafiadora e marcada pela dificuldade, porque ambas ocupações demandam muito tempo do cotidiano dos discentes. Além disso, também são dimensões que geralmente não estão articuladas, e devido a esse afastamento, o aluno não consegue conciliar, acarretando em desgastes físicos e emocionais, visto que as vivências de trabalho não são

agregadas às experiências acadêmicas. Ademais, vale ressaltar que outros autores como Freitas *et al.* (2022) e Bordim *et al.* (2024) também fizeram constatações análogas nessa conjuntura.

Por fim, os fatores que foram citados com menos frequência pelos discentes foram a internet, manuseio das TICS e condições financeiras. Fatores que também foram identificados nas pesquisas de Castioni *et al.* (2021), Appenzeller *et al.* (2020), Oliveira (2020), dentre outros estudos.

Portanto, com base nos dados apresentados, podemos afirmar que a saúde emocional, o ambiente de estudo, o modo de ensino remoto em si, o trabalho, a qualidade de internet e as condições financeiras dos sujeitos são variáveis que estão correlacionadas com o rendimento acadêmico dos discentes participantes deste estudo. Além disso, é importante destacar que, embora em menor proporção nos dados apresentados, ser mulher e mãe também afetou os estudos durante o período pandêmico. Esses fatores têm impactado o desempenho acadêmico de estudantes independentemente da pandemia. Inclusive, são fatores que podem afetar o desempenho, independentemente da presença de pandemia ou não. Ademais, inferimos que os maiores prejuízos acarretados por essas variáveis se refletiram principalmente na aprendizagem, na motivação e, conseqüentemente, no tempo de curso dos discentes, retendo-os mais tempo na universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar os principais impactos da pandemia e do ERE no desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Licenciatura em Química do CCA/UFPB. Ao final da pesquisa, os efeitos prejudiciais da pandemia de covid-19 no ensino superior tornaram-se evidentes, conforme apresentado na seção anterior. Além disso, examinamos os problemas de adaptação enfrentados pelos alunos, a influência das condições socioeconômicas e emocionais no desempenho acadêmico, e suas percepções sobre seu próprio desempenho. Constatamos que, durante o período de adaptação, surgiram diversas dificuldades, como problemas com a internet, falta de equipamentos adequados para o ensino remoto e desmotivação, entre outros. Verificamos também que as condições socioeconômicas e psicoemocionais interferiram diretamente no desempenho acadêmico da maioria dos estudantes, cujos relatos indicam uma percepção de desempenho inferior em comparação aos períodos presenciais.

Quanto aos fatores que mais influenciaram nessa redução de desempenho, devido à pandemia e ao ERE, foram amplamente citados pelos discentes: os transtornos emocionais; o ambiente de inadequado de estudo; a dificuldade de adaptação ao ERE; e o desafio de conciliar estudos com o trabalho. No âmbito de saúde mental/emocional, 10 participantes afirmaram ter sofrido com transtornos de ansiedade e/ou depressão. Quanto ao ambiente de estudo, 12 discentes afirmaram a diminuição no desempenho, devido à falta de um ambiente propício aos estudos. Para os participantes que também exerciam atividades laborais (8 discentes), todos mencionaram que foram extremamente afetados, pois não conseguiram estudar por longos períodos em frente a uma tela, após um dia de trabalho. Ademais, foram citados, com menos frequência, os desafios relacionados ao manuseio das TICS, internet e condições financeiras.

Os principais prejuízos identificados para os discentes, resultantes desses fatores, incluíram defasagem na aprendizagem; desmotivação com os estudos; e retenção na universidade. Embora muitos não tenham apresentado quedas nas notas, afirmaram que a aprendizagem não foi tão significativa quanto nos períodos presenciais, visto que esqueciam o conteúdo com facilidade. À desmotivação enfrentada, foi atribuída a diversos fatores, incluindo a falta de empatia de alguns docentes e a falta de ritmo no curso em decorrência da oferta de disciplinas. À retenção no curso foi destacada como o maior prejuízo pela maioria dos participantes.

Diante das narrativas apresentadas e no embasamento teórico deste estudo, concluímos que a pandemia de covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) deixaram impactos

significativos no ensino superior, dentre eles, a redução do desempenho acadêmico dos discentes, como evidenciado neste estudo. Embora o ERE tenha sido uma alternativa necessária diante da paralisação da educação, deixou lacunas que comprometeram em parte, a formação dos estudantes. Nesse sentido, esperamos que este estudo contribua para o desenvolvimento de estratégias e ações que possam trazer melhorias para os acadêmicos, e conseqüentemente, ajudem a preencher as lacunas deixadas por esse panorama pandêmico.

Além disso, esperamos que as discussões realizadas ao longo deste estudo possam inspirar novas pesquisas sobre temas de grande relevância que não puderam ser mais amplamente explorados e discutidos aqui, mas que se tornaram evidentes durante a pandemia e o Ensino Remoto Emergencial.

REFERÊNCIAS

- APPENZELLER, Simone; MENEZES, Fábio Husemann; SANTOS, Gislaine Goulart dos; PADILHA, Roberto Ferreira; GRAÇA, Higor Sabino; BRAGANÇA Joana Fróes. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 1, p. e155, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>.
- BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Félix; Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Leonardo Soares; NIQUINI, Roberta Pereira; LANA, Raquel Martins; VILELA, Daniel Antunes Maciel; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; COELHO, Flávio Codeço; CODEÇO, Claudia Torres; GOMES, Marcelo Ferreira da costa. “COVID-19 e hospitalizações por SRAG no Brasil: uma comparação até a 12ª semana epidemiológica de 2020”. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 36, abr. 2020. DOI: 10.1590/0102-311X00070120.
- BORDIM, Cassiano Fernando; BAGGIO, Daniel Knebel; FAVA, Helder de Lima; RIBEIRO, Ivano; CINTRA, Renato Fabiano. Desempenho acadêmico e moradia estudantil: variáveis que afetam estudantes da Universidade Federal da Grande Dourados. **Perspectivas Contemporâneas**, [S.l.], v.19, e02406, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54372/pc.2024.v19.3561>.
- BORUCHOVITCH, Evely; Bzuneck, José Aloyseo; Guimarães, Sueli Édi Rufini. (orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- BRASIL. **Decreto n.º 7616**. Dispõe sobre a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional - ESPIN e institui a Força Nacional do Sistema Único de Saúde - FNSUS. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Distrito Federal, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7616.htm. Acesso em: 19 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Comitê Operativo de Emergência do MEC**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/coe>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (ME). **Relatório de atividades ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19**. Brasília, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19 (PNO)**. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/vacinas/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacina-contra-a-covid-19>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Portaria GM/MS Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Distrito Federal, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Distrito Federal, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 451, de 16 de maio de 2018.** Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Distrito Federal, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-451-de-16-de-maio-de-2018-14729206>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Portaria GM/MS Nº 913, de 22 de abril de 2022.** Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Distrito Federal, 2022b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-913-de-22-de-abril-de-2022-394545491>. Acesso em: 24 out. 2022.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>.

CNTE/GESTRADO (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. GESTRADO/UFGM). **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. 2020. 24 p. (Relatório Técnico). Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

CORDEIRO, Karoline Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. Manaus: Faculdades IDAAM, 2020.

CORRÊA, João Nazareno Pantoja; BRANDEMBERG, João Cláudio. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e

possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Ceará, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30938/bocehm.v8i22.4176>.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Kent e LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIEHL, Astor Antonio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

EPIDEMIA. *In*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/epidemia/>. Acesso em: 21 out. 2022.

FELICIANO, Franciele Jéssica Oliveira Gomes. **Os desafios no Ensino Remoto durante a Pandemia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, Sã– Mateus - ES, 2023.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**, Belém, ed. Especial, n. 09/2021, p. 1-19, mar. 2021. ISSN: 2237-0315.

FIGUEIREDO, Adriana Maria de; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; REGGIANE, Ana Luiza Martins; PINHEIRO, Bruno de Araújo; LEOPOLDO, Gabriela Oliveira; DUARTE, jessica Almeida Horta; OLIVEIRA, Lígia Barros de; AVELAR, Luiza Martino. Percepções dos Discentes de medicina da Ufop sobre Sua Qualidade de Vida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 38, n. 4, p. 435 – 443, 2014.

FIOR, Cristiane; PASQUALLI, Roberta. Impactos da pandemia no Processo de Aprendizagem: o olhar dos estudantes do curso de Aprendizagem Industrial do Senai. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 6, p. 181-199, 2022. ISSN: 2358-8322.

FRASSON, Murilo Zomer; MONTEIRO, Letícia Fernandes; CORRÊA, Jéssica Moraes; WRZESINSKI, Aline. Avaliação da qualidade do sono e fatores associados em discentes de medicina. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, Florianópolis, v. 43, n. 4, p. 34 – 37, 2014.

FREITAS, Etiane de Oliveira; SILVA, Nicolle Rampelotto da; SILVA, Rosângela Marion da; SOUTO, Valquíria Toledo; PINNO, Camila; SIQUEIRA, Daiana Foggiato de. Autoavaliação de estudantes universitários sobre seu desempenho acadêmico durante a pandemia da covid-19. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v. 43, e20210088, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2022.20210088.pt>.

FROEHLICH, Daniela Camila. PROGRAMA EDUCAÇÃO CONECTADA: PENSAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MEIO A COVID-19. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 313-324, 2020. DOI: 10.37780/dsch.v21i2.3589.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Brasil). **Boletim Observatório Covid-19 após 6 meses de pandemia no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020a. Disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/documento/boletim-observatorio-vid-19-apos-6-meses-de-pandemia-no-brasil>. Acesso em: 24 out. 2022

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Brasil). **Boletim Observatório Covid-19: um balanço da pandemia em 2020**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020b. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/boletim-do-observatorio-covid-19-edicao-especial-faz-balanco-da-pandemia-no-brasil-em-2020>. Acesso em: 24 out. 2022.

GAMA-NETO, Ricardo Borges Gama. Impactos da Covid-19 sobre a economia mundial. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 113-127, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3786698>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Teresa; DE LA RUBIA, M. A.; HINCZ, K. P.; COMAS-LOPEZ, M.; SUBIRATS, Laia; FORT, Santi; SASHA, Gomes, M. Influence of COVID-19 confinement on students' Academic Performance in higher education, **PLoS ONE**, São Francisco, v. 15, n. 10, p. 1-23, e0239490, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>.

GOULARTE, Jeferson Ferraz; SERAFIM, Silvia Dubou; COLOMBO, Rafael; HOGG, Briget; CALDIERARO, Marco Antonio; ROSA, Adriane Ribeiro. COVID-19 and mental health in Brazil: Psychiatric symptoms in the general population. **Journal of Psychiatric Research**, [S. l.], v. 132, p. 32-37, jan. 2021. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2020.09.021.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Portaria SEECT nº 418 de 17 de abril de 2020**. Secretaria de Educação anuncia Regime Especial de Ensino para a Rede Estadual durante a pandemia. Governo da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/guias-de-orienta%C3%A7%C3%A3o/normativas-federal-e-estadual>. Acesso em: 26 out. 2022.

GRAMANI, M. C. Fatores socioeconômicos (ainda) influenciam fortemente a eficiência educacional. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2017/07/21/fatores-socioeconomicos-ainda-influenciam-fortemente-a-eficiencia-educacional/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Revista Teoria e prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 150-170, set-dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>.

GUIMARÃES, Vanessa Lara; VAZ, Isabella Carneiro Oliveira Gonçalves; RISTOV, Isabella Reis; MONTELLA, Felipe Carrijo; ARAÚJO, Gabriel Somma de; CARDOSO, Higor Chagas. A influência do sono na qualidade de vida e no desempenho universitário de discentes do curso de medicina. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, p103429-103448 dez. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n12-736.

GUNDIM, Vivian Andrade; ENCARNAÇÃO, Jhonatta Pereira da; SANTOS, Flávia Costa; SANTOS, Josenaide Engracia dos; VASCONCELLOS Erika Antunes; SOUZA, Rosemere Cardoso de. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Rev baiana enferm**, Salvador, v. 35, e37293, p. 1-14, 2021. DOI: 10.18471/rbe.v35.37293.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; LUCA, Gabriel Gomes de; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquiria Maria. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e238957, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. Friday, March 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 25 out. 2022.

JUSTO-HENRIQUES, Susana. Contributo da Psicologia da saúde na promoção de comportamentos salutogénicos em pandemia. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 21, n. 2, p. 297-310, mai. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210206>.

LIMA, Anderson Quirino Oliveira de; TUMBO, Dionísio Luís. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Faculdade FAMEN – REFFEN**, Natal, v. 2, n. 1, mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a14>.

LIMA, Larissa Lorranny Magalhães. **MULHERES DISCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: um estudo realizado na Universidade de Brasília**. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2022.

MALTA, Deborah Carvalho. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210206>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATOS, Wellington de Andrade; MENEZES, Maria Aparecida de. Educação remota emergencial nas instituições de ensino superior privadas: dilemas e desafios docentes em tempos de pandemia. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 181-201, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2646>.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa *et al.* (org.). **Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

MORENS, David M., FOLKERS, Gregory K., & FAUCI, Anthony S. (2009). What is a pandemic? **The Journal of Infectious Diseases**, Oxford, v. 200, ed. 7, p. 1018–1021. DOI: 10.1086/644537.

MUNHOZ, Alicia Maria Hernández. **Uma análise multidisciplinar da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.

NUNES, Maria José de Castro; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Os desafios na relação Professor-Aluno em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Enfil**, Niterói, v. 11, n. 18, p. 143-162, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1234/enfil.v3i18.57238>.

OECD [ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO]. **Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA**. Paris, p. 1-13, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfda1f7/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLIVEIRA, EriCLEIA da Silva; NATIVIDADE, Juliana dos Santos; SILVA, José Atalvânio da Silva. **Diversitas Journl**, Santana do Ipanema, v. 6, n. 4, p. 4116-4129, out/dez. 2021. DOI: 10.48017/dj.v6i4.1762.

OLIVEIRA, Gabrielle.; MOTA, Júlia Quintaneiro; BRAGA, Daniel Santos; Desafios em tempos de pandemia: reflexões da professora Gabrielle oliveira sobre educação e desigualdades. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v.10, e025682, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.25682>.

OLIVEIRA, Karine Vieira de. **Impacto da covid-19 no processo de aprendizagem de acadêmicos de um curso da área da saúde em Goiânia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fisioterapia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas [OMS]. (2020). **OMS: ‘O impacto da pandemia na saúde mental das pessoas já é extremamente preocupante’**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85787-oms-o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental-das-pessoas-ja-e-extremamente-preocupante>. Acesso em: 22 out. 2022.

ORDEM DOS PSICÓLOGOS. (2020). **Covid-19 – Estudar em tempos de pandemia – Guia para pais e cuidadores**. 06 abr. 2020. Disponível em: <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/2771>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICA DE SAÚDE (OPAS). Organização Mundial de Saúde (OMS). **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 24 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICA DE SAÚDE (OPAS). Organização Mundial de Saúde (OMS). **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à covid-19**. 05 mai. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PANDEMIA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pandemia/>. Acesso em: 21 out. 2022.

PEREIRA, Lucinéa de Souza; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-16, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v23i1.7376>.

POSSA, Anderson Aorivan; SANTOS, Bruna Cardoso dos; PADRE, Diogo; LEAL, Ênio; FREITAS, Elísio de Azevedo; AGATTI, Flávia Aparecida de Souza; SILVA, Glaucio Fonteles Oliveira e; ALENCAR, Humberto; ALVES, Murilo Rodrigues. Iniciativas Comportamentais Para Redução Da Evasão Escolar Dos Jovens De 15 A 29 Anos Em Tempos De Pandemia. **Boletim Economia Empírica**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 125-134, 2020.

PRAPE/COAPE/UFPB. **EDITAL SIMPLIFICADO EMERGENCIAL Nº 06/2020**. Seleção para Auxílio Instrumental. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/documentos/editais-2020/edital-06-2020-auxilio-instrumental-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PRAPE/COAPE/UFPB. **EDITAL SIMPLIFICADO EMERGENCIAL Nº 01/2021**. SELEÇÃO PARA AÇÃO DE INCLUSÃO DIGITAL PARA ALUNOS COTISTAS DE RENDA. Distribuição de Chip para Serviço Móvel Pessoal (SMP) com dados para acesso à internet. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/edital-prape-01-2021-auxilio-digital-chips-rnp.pdf/view>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do Autor, 2020.

PROGESP/UFAM. **Edital 007/2022 - Auxílio Inclusão Digital (Campus Manaus)**. Manaus: UFAM, 2020. Disponível em: <https://www.progesp.ufam.edu.br/programas-e-auxilios/auxilio-inclusao-digital/62-departamento-de-assistencia-estudantil-daest/1060-edital-007-2022-auxilio-inclusao-digital.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PRPG/UFPB. **Edital Nº 05/2020 – PRPG/UFPB**. Edital simplificado emergencial direcionado à Inclusão Digital de discentes de Pós-Graduação seleção para Auxílio Instrumental. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: <http://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/noticias/ufpb-torna-publico-edital-no-04-2020-prpg-ufpb-auxilio-instrumental>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PRZYBILSKI, Júlia da Costa. **A UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR Um estudo de caso realizado na cidade de Guaíba durante a pandemia causada pela COVID-19**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2022.

RIBEIRO, Cairon Rodrigo Faria; SILVA, Yasmin Maria Garcia Prata da; OLIVEIRA, Sandra Márcia Carvalho de. O impacto da qualidade do sono na formação médica. **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 8 – 14, jan./mar. 2014.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa – uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como uma metodologia de pesquisa – por quê não?** 1. ed. 1. Reimpressão. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 21-39.

RICHTER, Alexander. Locked-down digital work. **International Journal of Information Management**, Swansea, v. 55, p. 1-3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102157>.

SANTANA, Jeferson Trindade. **Covid-19 e Educação: um estudo com alunos de graduação**. Dissertação (Mestrado em Governança, Tecnologia e Inovação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, 2021.

SANTOS, André; ROCHA, Bruna; COSTA, Jéssica. **O paradigma da ESCOLA no espaço da CASA**. Castelo Branco: Ensino magazine, 2020.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; REIS, Júlio Paulo Cabral dos; MÉRIDA, Esther Caldiño; RANGEL, Edwin Lamberto Flores; FRICH, Adriana Andrade. Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 108-114, 2020a. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4073037>.

SANTOS, Márcia Juliana da Cunha dos; VILHENA, Estela Maria dos Santos Ramos; ANTONELLI, Ricardo Adriano; MEURER, Alison Martins. Desempenho acadêmico e características sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente: análise de alunos portugueses da área de negócios. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 192-220, maio/ago. 2020b. DOI: <https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.5286>.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do Ensino Remoto. **Boletim Conjuntura**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4252805>.

SEDIS/UFRN. **Processo seletivo simplificado para o Auxílio de Inclusão Digital – edital Nº 06/2020 – SEDIS/UFRN**. Natal: UFRN, 2020. Disponível em: <http://sedis.ufrn.br/editais/edital-06-2020-sedis-ufrn-processo-seletivo-simplificado-para-o-auxilio-de-inclusao-digital/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>.

SILVA, Raquel Bezerra da. **O impacto da covid-19 no cotidiano dos estudantes universitários: desempenho acadêmico, desafios e oportunidades**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2021.

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

SUNDE, Rosário Martinho. Impactos da pandemia da COVID-19 na saúde mental dos estudantes universitários. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 2, p. 33-46, 2021. DOI: [10.17058/psiunisc.v5i2.16348](https://doi.org/10.17058/psiunisc.v5i2.16348).

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Portaria N°090/GR/REITORIA/UFPB, de 17 de março de 2020**. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: http://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/downloads/Portaria_090_GR_Reitoria_UFPB.pdf/view. Acesso em: 26 out. 2022.

UNA-SUS. **Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde**. Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20confirmou,para%20It%C3%A1lia%2C%20regi%C3%A3o%20da%20Lombardia>. Acesso em: 22 out. 2022.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. **COVID-19 Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 July 2020. Disponível em: <https://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 25 out. 2022.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VASCONCELOS, Sílvia Eutrópio; DIAS, Paula Eduarda Barcelos; BITENCOURT, Heluma Kiister; CARVALHO, João Pedro Satuf Silva de; QUADROS, Erika de Almeida Santos; VIVIANI, Mariana Melo Franco; NUNES, Ana Laura Horta; SAMPAIO, Carlos Eduardo Resende. Impactos de uma pandemia na saúde mental: analisando o efeito causado pelo COVID-19. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, São Paulo, v. 12, n. 12, e5168, p. 1-7, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e5168.2020>.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike Cristine Kretzschmar. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do ensino médio em Santa Catarina**, editorial de abril/2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

VIEIRA, Maria de Freitas; SILVA, Carlos Manoel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 28, p. 1013- 1031. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.1013.

WAN, Yushun; SHANG, Jian; GRAHAM, Rachel; BARIC, Ralph; LI, Fang. Receptor Recognition by the Novel Coronavirus from Wuhan: an Analysis Based on Decade-Long

Structural Studies of SARS Coronavirus. **Journal of Virology**, [S. l.], v. 94, n. 7, p. e00127-20, mar. 2020. DOI: 10.1128/JVI.00127-20.

XIAO, Han; ZHANG, Yan; KONG, Desheng; LI, Shiyue; YANG, Ningxi. Social capital and sleep quality in individuals who self-isolated for 14 days during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in January 2020 in China. **Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research**, Melville, v. 26, e923921/1-8.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE QUÍMICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **“PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA CCA/UFPB”**, a ser desenvolvida pela aluna **ERIKA WILMA DE PAIVA RODRIGUES**, do **CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA** do **CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**, da **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**, sob orientação da Prof^ª. **Dra. MARIA BETANIA HERMENEGILDO DOS SANTOS**, nesta instituição e da Prof^ª **Ma. QUÉZIA RAQUEL RIBEIRO DA SILVA**.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, do Parecer de Aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Areia-PB, 04 de março de 2024.

Jose Luiz Rufino
Coordenador dos Cursos de Química – CCA/UFPB

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE TRIAGEM

1. Você participou das aulas remotas no período de isolamento social em decorrência da pandemia de covid-19?
 Sim
 Não

 2. Você chegou a cursar remotamente:
 1 período
 2 ou mais períodos

 3. Caso tenha participado das aulas no período remoto, há possibilidade de você participar de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso a respeito desse contexto?
 Sim
 Não

 4. Caso tenha respondido “sim” na pergunta anterior, por gentileza, deixe seu contato (WhatsApp ou e-mail) para que possa te contatar.
-

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA E FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

As pesquisadoras Érika Wilma de Paiva Rodrigues, Quézia Raquel Ribeiro da Silva e Maria Betania Hermenegildo dos Santos, convidam você a participar da pesquisa intitulada **“PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA CCA/UFPB”**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Objetivo geral: Esta pesquisa objetiva avaliar os impactos da pandemia de covid-19 no desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Licenciatura em Química, do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba. Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar problemas de adaptação vivenciados pelos estudantes durante o Ensino Remoto;
- Entender como as condições socioeconômicas dos licenciandos influenciaram seus processos formativos no contexto do Ensino Remoto;
- Compreender as questões psicoemocionais surgidas durante o contexto pandêmico e suas implicações no desempenho acadêmico de licenciandos de Química;
- Explorar as percepções dos estudantes de licenciatura em Química quanto aos seus desempenhos acadêmicos durante o ensino remoto.

A pesquisa será realizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Campus II, situado na cidade de Areia – PB. Serão utilizadas as conversas como instrumento para coleta de dados. Tais diálogos serão realizados com cada participante de forma individual, no horário que melhor se adequar a cada um.

Ao participar da pesquisa você poderá sentir constrangimentos, visto que terá que revelar experiências pessoais. Além disso, também pode haver desconforto em relação ao registro de voz que será feito para posterior transcrição.

Como benefício dessa pesquisa podemos citar a possibilidade de conhecer os impactos causados pela pandemia de covid-19 no desempenho acadêmico de licenciandos em Química, inclusive no que se refere a aspectos relacionados à saúde mental desse grupo.

Maria Betania Hermenegildo dos Santos (Pesquisadora orientadora)

Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciência Agrárias - CCA

Email: mbetaniahs@gmail.com

Contato: (83) 98874-0449

Quézia Raquel Ribeiro da Silva (Pesquisadora coorientadora)

Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia

Email: queziarrs@gmail.com

Contato: (83) 9924-4058

Érika Wilma de Paiva Rodrigues (Pesquisadora orientanda)

Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciência Agrárias - CCA

Email: erikarodriguesufpb18@gmail.com

Contato: (83) 99109 – 3724

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Areia – PB ___de___ _de ___

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO

Levantamento Socioeconômico

O referente formulário têm como finalidade conhecer o seu perfil socioeconômico, para a partir dos dados obtidos, embasar a pesquisa **"PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA CCA/UFPB"**.

É importante destacar que **TODOS OS DADOS OBTIDOS SERÃO MANTIDO EM COMPLETO SIGILO**, sendo assim, a identidade dos participantes não será revelada.

Desde já agradeço pela disponibilidade das informações prestadas.

Idade:

- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- Mais de 35 anos

Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Outro

Raça/Cor:

- Amarela
- Branca
- Parda
- Preta
- Índigena

Estado Civil:

- Solteiro
- Casado
- União estável
- Divorciado
- Viúvo
- Outro

Você tem filhos?

- Sim
- Não

Quantos membros há em sua família, incluindo você?

Quantos membros da sua família trabalham?

Qual a renda mensal da família? (Somatório das rendas de cada integrante da família)

- Até R\$: 1.302,00 (1 Salário Mínimo)
- De R\$: 1.302,00 a 2.604,00 (1 a 2 SM)
- De R\$: 2.604,00 a 3.906,00 (2 a 3 SM)
- De R\$: 3.906,00 a 5.208,00 (3 a 4 SM)
- Acima de R\$: 5.208,00 (4 SM)

Qual a cidade que você reside atualmente?

Sua casa é:

- Própria
- Alugada
- Cedida

Possui carro, moto ou outro veículo próprio?

- Sim
- Não

Sua família recebe auxílio financeiro do governo?

- Sim
- Não

Possui acesso a internet em casa?

- Sim
- Não

Tem acesso a livros e materiais educacionais em casa?

- Sim
- Não

Tem acesso a atividades culturais e esportivas?

- Sim
- Não

APÊNDICE E – ROTEIRO DA CONVERSA

DAS FORMALIZAÇÕES INICIAIS

- Cumprimentar e pedir autorização para gravar a conversa;
- Esclarecer que é uma conversa (via dupla) onde eu vou propondo alguns pontos e vamos discutindo. O discente também pode colocar pontos e iremos discutir. Além disso, também podemos nos interromper durante as falas, para complementar.

ROTEIRO DA CONVERSA

1. Como foi o processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto? Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas por você?
2. Em termos de ambiente de estudo, foi difícil se adaptar? Onde você passou a estudar?
3. Dividia esse ambiente com outras pessoas? Como foi a experiência?
4. Os professores realizaram alguma adaptação metodológica durante o período pandêmico? Se ocorridas, tais adaptações lhe favorecerem em termos de aprendizagem?
5. Em termos de equipamentos tecnológicos, houve alguma dificuldade? Você já possuía aparelhos adequados para o novo formato de ensino? Quais equipamentos utilizou?
6. Precisou adaptar algum ambiente de sua residência para desenvolver seus estudos? Como realizou tal adaptação?
7. Quanto à internet, você já possuía? Essa tinha uma boa qualidade? Você chegou a se prejudicar devido à má qualidade da rede?
8. Durante o período pandêmico você passou a trabalhar fora de casa ou a se dedicar as atividades domésticas?
9. Em relação ao emocional, durante a pandemia e o ensino remoto, como foi para você? Chegou a ter problemas emocionais como ansiedade ou depressão?
10. Se já enfrentava algum desses problemas, algo mudou durante este período?
11. Como isso influenciou no seu desempenho no curso?

- 12.** O que você entende por desempenho acadêmico?
- 13.** Referente ao seu desempenho acadêmico, aprendizagem e notas, sentiu que estes aspectos foram afetados durante o ensino remoto?
- 14.** Diria que o seu rendimento foi inferior, superior ou igual aos períodos presenciais? Como você se avalia nesse ponto?
- 15.** Em sua visão, quais foram os maiores impactos que a pandemia e o ensino remoto causaram em seu desempenho acadêmico?