

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**TORNAR-SE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NO ENSINO REMOTO:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE  
PSICOLOGIA, ENFERMAGEM E MEDICINA DA UFCG**

JAMILE GOUVEIA DE FREITAS

CAMPINA GRANDE

2023

JAMILE GOUVEIA DE FREITAS

**TORNAR-SE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NO ENSINO REMOTO:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE  
PSICOLOGIA, ENFERMAGEM E MEDICINA DA UFCG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade

**Orientador:** Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

CAMPINA GRANDE

2023

F866t

Freitas, Jamile Gouveia de.

Tornar-se estudante universitário no ensino remoto: representações sociais da experiência de estudantes de psicologia, enfermagem e medicina da UFCG / Jamile Gouveia de Freitas. – Campina Grande, 2023.

189 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira".

Referências.

1. Ensino Remoto – Pandemia da COVID-19. 2. Ensino Superior – Aprendizagem. 3. Representações Sociais. 4. Cursos da Saúde.

5. Práticas Educativas e Diversidade. I. Lira, André Augusto Diniz. II. Título.

CDU 37.018.43(043)

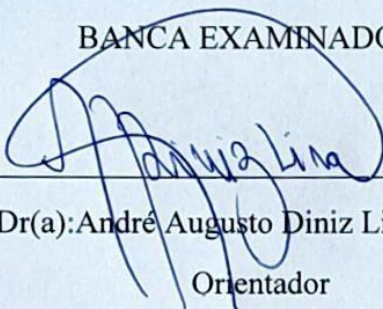
JAMILE GOUVEIA DE FREITAS

TORNAR-SE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NO ENSINO REMOTO:  
representações sociais da experiência de estudantes de psicologia, enfermagem e  
medicina da UFCG

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Campina  
Grande (UFCG), como parte das  
exigências para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Aprovado(a): 31/08/2023

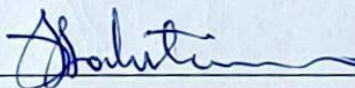
BANCA EXAMINADORA



---

Prof(a). Dr(a): André Augusto Diniz Lira - PPGEd/UFCG

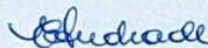
Orientador



---

Prof(a). Dr(a): Dorivaldo Alves Salustiano - PPGEd/UFCG

Membro interno



---

Prof(a). Dr(a): Erika dos Reis Gusmão Andrade - PPGEd/UFRN

Membro externo

Dedico este trabalho ao meu filho,  
Gabriel.

*“Que ao longo da sua vida você possa se  
sentir livre, através do conhecimento”.*

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por mais uma vez me acolher em uma etapa tão importante da minha vida e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por me proporcionar um ambiente acadêmico tão enriquecedor.

Ao meu orientador, agradeço imensamente pelo conhecimento compartilhado, pelo apoio e pela generosidade nos momentos difíceis e pela compreensão ao longo do meu percurso. Sua orientação foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Suas palavras de encorajamento e incentivo foram essenciais para que eu acreditasse que seria possível dar vida a este trabalho. Levo comigo não apenas o conhecimento adquirido, mas também a lembrança de alguém que acreditou em mim.

A todos os professores da PPGE/UFCG que fizeram parte da minha trajetória, agradeço por todo conhecimento compartilhado.

Aos professores Erika dos Reis Gusmão Andrade e Dorivaldo Salustiano, por aceitarem o convite para integrarem a banca de qualificação e defesa. Suas contribuições foram essenciais para um melhor encaminhamento da pesquisa.

A todos os participantes e entrevistados que, gentilmente, contribuíram com esta pesquisa. Sem o apoio e a disponibilidade de vocês, este estudo não seria possível. Suas experiências foram fundamentais para enriquecer o trabalho e contribuir para o avanço dos estudos na área educacional. Muito obrigada por compartilharem seu tempo e vivências, e por tornarem esta jornada enriquecedora.

A minha mãe Janeide Gouveia e ao meu pai Agenor de Freitas pelo amor, incentivo, apoio incondicional e todas as orações. Eu lhes devo a vida e todas as oportunidades que nela tive. Espero um dia poder lhes retribuir, pois sem vocês não seria possível realizar este sonho. Ao meu filho Gabriel Gouveia Trajano por todo amor, carinho e compreensão, apesar de toda a distância. Vocês são minha motivação e a razão pela qual acredito em um futuro melhor.

Ao meu esposo, Bruno Maiorquino Silva, e às minhas filhas felinas, Shiva, Bastet e Sidharta, por estarem ao meu lado em todo este percurso. Vocês foram meu porto seguro nos momentos mais difíceis. Agradeço por tornarem minha vida mais significativa e repleta de amor.

A Kerli Cristina David Monteiro e Kelli Silveira Soares, que gentilmente me auxiliaram no início dessa trajetória. A dinâmica de conciliar trabalho e estudos foi árdua e só foi possível com ajuda de vocês. Meus mais sinceros agradecimentos por tudo.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta caminhada, obrigada.

## RESUMO

A pandemia da covid-19 levou diversos setores da sociedade a se adaptarem a novas formas de organização, mediante a necessidade de isolamento social. Uma nova realidade precisou ser experienciada, inclusive, no âmbito educacional. As universidades públicas que adotam majoritariamente a modalidade presencial, precisaram aderir às aulas *online*. Os estudantes universitários ingressantes iniciaram a vida universitária de forma remota e os da área da saúde foram mais afetados, pois tem maior proximidade às questões de saúde pública. Diante disso, objetivamos analisar as representações sociais da experiência do tornar-se estudante universitário no período do ensino remoto emergencial, pelos discentes dos cursos de Medicina, Psicologia e Enfermagem do *campus* Campina Grande da UFCG. Na primeira fase da pesquisa, realizamos uma aplicação de questionários *online* contendo perguntas para caracterização do participante, uma ALP (Associação Livre de Palavras), três perguntas abertas e dez com escala *Likert*. A amostra foi composta de 40 participantes, sendo 11 de medicina, 12 de Enfermagem e 17 de Psicologia. Na segunda fase, realizamos uma entrevista semiestruturada individual com 3 estudantes de cada um dos cursos pesquisados. Para cada conjunto de dados, empregamos uma análise correspondente. Com o *software* IRAMUTEC, analisamos a ALP através da Nuvem de Palavras e Análise de Similitude. Para as perguntas abertas e entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo temática. Por fim, nos dados provenientes das perguntas com escala *Likert*, aplicamos a estatística descritiva e não paramétrica. A representação social dos estudantes demonstra que as circunstâncias vivenciadas durante o ensino remoto e "pandemia", foram subjetivadas principalmente pelo viés da "dificuldade", "atraso", "ansiedade" e do "cansaço", como uma experiência "ruim" e "triste" e o aprendizado como insuficiente. Os resultados evidenciam que a transição dos universitários através do ensino remoto foi marcada por quebras de expectativas, em relação à representação imaginária e a representação social da experiência. Ademais, foram observados prejuízos ao processo formativo e impasses na construção de vínculos. A representação social revelou, sobretudo, uma atitude negativa em relação ao ensino remoto, bem como impactos na construção da identidade estudantil, representada pelas dificuldades no processo de se reconhecerem como estudantes universitários. A impossibilidade de vivenciar certas experiências que apenas o ensino presencial pode proporcionar e a restrição nas oportunidades de interação social, causaram implicações negativas na formação de vínculos. Tais fatores afetaram negativamente a integração dos discentes e o sentimento de pertencimento grupal. Por fim, os resultados indicam que os estudantes terminaram por vivenciar dois ingressos na universidade, devido à interferência do ensino remoto no processo de afiliação estudantil.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Aprendizagem. Representações sociais. Cursos da saúde. Ensino Superior. Pandemia covid-19.

## ABSTRACT

The covid-19 pandemic led various sectors of society to adapt to new forms of organization due to the need for social isolation. A new reality had to be experienced, including in the educational context. Public universities, which predominantly adopted face-to-face modalities, had to switch to online classes. Incoming university students began their university life remotely, with those in the health field being more affected as they had closer proximity to public health issues. In light of this, our objective was to analyze the social representations of the experience of becoming a university student during the period of emergency remote teaching, as perceived by students from the Medicine, Psychology, and Nursing courses at the Campina Grande campus of UFCG (Federal University of Campina Grande). In the first phase of the research, we conducted an online questionnaire with questions for participant characterization, a Free Word Association Test (FWAT), three open-ended questions, and ten Likert scale questions. The sample consisted of 40 participants, with 11 from Medicine, 12 from Nursing, and 17 from Psychology. In the second phase, we conducted individual semi-structured interviews with three students from each of the researched courses. Each set of data was analyzed accordingly: for the FWAT, we used the IRAMUTEC software to analyze Word Clouds and Similarity Analysis; for the open-ended questions and interviews, we employed thematic content analysis; and finally, for the Likert scale questions, we applied descriptive and non-parametric statistics. The social representation of the students shows that the circumstances experienced during remote teaching and the "pandemic" were subjectively framed primarily with the biases of "difficulty," "delay," "anxiety," and "fatigue," resulting in the perception of the experience as "bad" and "sad," and the learning as insufficient. The results highlight that the transition of university students through remote teaching was marked by shattered expectations concerning imaginary representation and social representation of the experience. Moreover, it revealed detrimental effects on the formative process and difficulties in building connections. The social representation primarily showed a negative attitude towards remote teaching, as well as impacts on the construction of student identity, represented by the difficulties in recognizing themselves as university students. The impossibility of experiencing certain experiences that only face-to-face teaching can provide and the restriction on opportunities for social interaction caused negative implications for making connections. These factors negatively affected the integration of students and the sense of group belonging. Lastly, the results indicate that students ended up experiencing two entry points into the university, due to the interference of remote teaching in the student affiliation process.

**Keywords:** Remote Teaching. Learning. Social Representations. Health Courses. Higher Education. Covid-19 Pandemic.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participantes da pesquisa.....	86
Gráfico 2 - Participantes por período de ingresso .....	87
Gráfico 3 - Idade dos participantes .....	87
Gráfico 4 - Gênero dos participantes .....	88
Gráfico 5 - Interesse dos discentes em participar da segunda fase .....	90
Gráfico 6 - Vantagens do ensino remoto.....	102
Gráfico 7 - Desvantagens do ensino remoto .....	103
Gráfico 8 - Experiência das aulas no ensino remoto.....	107
Gráfico 9 - Experiência dos estudantes com ensino presencial.....	110
Gráfico 10 - Ambiente de estudos dos estudantes .....	112
Gráfico 11 - Frequência de câmera ligada durante as aulas .....	114
Gráfico 12 - Aprendizagem dos discentes no ensino remoto .....	120
Gráfico 13 - Sentimento de integração à instituição durante o ensino remoto.....	130
Gráfico 15 - Envolvimento da turma nas tarefas acadêmicas .....	140
Gráfico 16 - Envolvimento da turma durante as aulas.....	142
Gráfico 17 - Habilidades técnicas dos professores .....	144
Gráfico 18 - Envolvimento dos professores na ministração das aulas.....	145
Gráfico 19 - Participação dos discentes em programa de mentoria.....	149

### QUADROS

Quadro 1 - Relação de periódicos analisados na revisão sistemática da literatura.....	23
Quadro 2 - Resultado das categorias temáticas da análise de conteúdo .....	95

### TABELAS

Tabela 1 - Alunos matriculados.....	86
Tabela 2 - Porcentagem corresponde em relação aos participantes da pesquisa.....	86
Tabela 3 - Alunos entrevistados por período de ingresso .....	91
Tabela 4 - Frequência de evocações de palavras .....	96
Tabela 5 - Cidades natais dos participantes.....	132

## LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

- ABEP** - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
- ALP** - Associação Livre de Palavras
- AP** - Amapá
- CAPS** - Centro de Atenção Psicossocial
- CCBS** - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
- CE** – Ceará
- CFP** - Conselho Federal de Psicologia
- CHD** - Classificação Hierárquica Descendente
- Covid** - Corona Virus Disease
- CRA** - Coeficiente de Rendimento Acadêmico
- CRP** - Conselho Regional de Psicologia
- EaD** – Educação a Distância
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- EPI** - Equipamentos de Proteção Individual
- ERE** - Ensino Remoto Emergencial
- HUAC** - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- ISEA** - Instituto de Saúde Elpídio de Almeida
- MEC** - Ministério da Educação
- MG** - Minas Gerais
- MPV** - Médicos pela Vida
- MS** - Ministério da Saúde
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- PB** – Paraíba
- PDF** - Portable Document Format
- PE** - Pernambuco
- PI** - Piauí
- PPGED / UFCG** - Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande
- RS** - Rio Grande do Sul
- SEI** - Sistema Eletrônico de Informações

**SUS** - Sistema Único de Saúde

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDIC** - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

**TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação

**TMC** - Transtornos Mentais Comuns

**UBS** - Unidade Básica de Saúde

**UFCG** - Universidade Federal de Campina grande

**UFPB** - Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 UM PANORAMA GERAL DAS EXPERIÊNCIAS DE CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19</b> .....	21
1.1 IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA PANDEMIA E DA INSTAURAÇÃO DO ENSINO REMOTO .....	28
1.2 IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA ÁREA DA SAÚDE E A IMPOSSIBILIDADE DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS .....	31
1.3 REPERCUSSÕES DA INSERÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DE MEDICINA E ENFERMAGEM NA LINHA DE FRENTE NA PANDEMIA .....	34
1.4 TDIC COMO FERRAMENTAS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MÉDICA E DA PSICOLOGIA .....	38
1.5 POSSIBILIDADES: AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO .....	45
<b>2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: TERMINOLOGIAS E CONCEITOS</b> .....	49
2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: CONCEITUAÇÃO E PARTICULARIDADES DO ENSINO <i>ONLINE</i> .....	50
2.2 O REGIME ACADÊMICO EXTRAORDINÁRIO NO LÓCUS DA PESQUISA ..	54
2.3 MOMENTO DE TRANSIÇÃO: O INGRESSO PARA O ENSINO SUPERIOR ...	56
<b>3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	62
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TORNAR-SE .....	68
3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EXPERIÊNCIAS: UM CAMPO A SER EXPLORADO .....	70
3.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ATITUDES: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE TRADIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL .....	72
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	79
4.1 QUESTIONÁRIOS .....	80
4.2 ENTREVISTAS .....	81
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	82
4.4 CAMINHOS TRILHADOS NO CAMPO DE PESQUISA .....	84
4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: QUESTIONÁRIOS .....	85
4.6 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: ENTREVISTAS .....	90
<b>5 O PROCESSO FORMATIVO: A EXPERIÊNCIA COM AS AULAS NO ENSINO REMOTO E AS IMPLICAÇÕES NO APRENDIZADO</b> .....	93
5.1 ALP: ADENTRANDO EM UMA TEIA DE SIGNIFICADOS DO ENSINO REMOTO.....	96
5.2 ENTRE VANTAGENS E DESVANTAGENS: OS DOIS LADOS DO ENSINO REMOTO.....	101

<b>6 O NÃO RECONHECIMENTO DO “SER UM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO” E AS DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO .....</b>	<b>129</b>
<b>7 DESVELANDO O CAMPO DE SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>151</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO C – CALENDÁRIOS ACADÊMICOS DOS PERÍODOS NÃO PRESENCIAIS     .....</b>	<b>187</b>

## **INTRODUÇÃO**

Em março de 2020, demarcou-se o início de um dos momentos mais difíceis que o mundo vivenciou nos últimos tempos, em que foi declarado o estado de pandemia pela covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Diversos setores da sociedade foram impactados pelos novos modos de organização, que se viram sujeitos a mudanças abruptas, devido às indicações de isolamento social.

Em decorrência de tal situação, várias medidas começaram a ser instauradas baseadas no distanciamento e isolamento social. Entre os vários setores da sociedade afetados, como a economia, saúde e lazer, a educação precisou se adaptar aos novos moldes impostos pela pandemia. Em geral, as escolas e universidades públicas sempre tiveram como modalidade de ensino o presencial, mas algumas universidades privadas já ofereciam a Educação a Distância (EaD). Com a nova conjuntura, todos precisaram adotar o formato *online* de aulas, como medida a evitar a propagação da doença, sendo implementado o ensino remoto emergencial (ERE), como forma de minimizar os danos (mais adiante abordaremos sobre as diferenças entre EAD e ERE). A sala de aula passou a ser um espaço virtual e o ensino tornou-se totalmente dependente das tecnologias, suscitando vários dilemas como dificuldades de acesso e manuseio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e ajuste dos currículos ao ensino remoto.

Levando em consideração a multidimensionalidade dos fatores que influenciam a aprendizagem (Gaspar *et al.*, 2020), é necessário considerarmos, também, as experiências dos sujeitos em tornar-se um estudante no contexto pandêmico. Com a migração contingencial do presencial para *online*, a sala de aula passa a ser incluída dentro da rotina da casa do aluno e esse contexto pode facilitar ou dificultar o seu acesso. Entre os fatores estão a disponibilidade de um ambiente físico apropriado para o estudo, o acesso as tecnologias, a falta de relações sociais com seus pares e as relações do estudante com seu meio familiar. Diante da extrema relevância dessas discussões, nosso estudo se propõe a estudar como estiveram ocorrendo esses processos no âmbito da universidade.

Podemos considerar a pandemia da covid-19 como uma realidade ainda muito recente, então, temos um campo de estudos ainda em construção. Os estudos recentes que abordam sobre as consequências da pandemia nas instituições de ensino superior apontam significativos impactos deste momento atípico, sobretudo acerca do ensino remoto emergencial (Sudré; Pereira, 2020; Janderle; Hansen, 2020). Quando se referem ao ensino superior, em geral, revelam que no primeiro momento os discentes apresentaram muitos problemas em relação à adaptação ao novo formato de ensino e a utilização das ferramentas digitais. Mesmo aqueles com desenvoltura tecnológica, sentiram-se confusos e inseguros ao processar o momento que

o mundo estava vivenciando e as mudanças educacionais. Os estudos acima citados mostram que, no decorrer do ensino remoto, houve baixa participação, falta de interação entre os discentes, falta de engajamento, dispersão e prejuízo a aprendizagem. A relação em classe por meio das telas dificultou a socialização. Houve problemas na construção de vínculos e fazer novas amizades, uma das marcas da vida universitária (Cunha, 2020). Ferreira, Branchi e Sugahara (2020, p. 25) ainda ressaltam que “o fato do aluno estar “logado” na plataforma não significa estar conectado com a aula”.

Considerando alguns contextos mais específicos como o ensino superior privado e a área de exatas, alguns autores identificaram experiências também positivas. Santos *et al.* (2021) e Ferreira, Branchi e Sugahara (2020) afirmam que, em uma universidade privada, o ensino remoto foi vivenciado como uma forma de vantagem tecnológica em um mercado cada vez mais competitivo. Outra pesquisa realizada por Silva e Freitas (2020), com grande parte de participantes da área de exatas, apontou que os alunos julgavam as tecnologias como subutilizadas no processo de ensino-aprendizagem e com o modelo remoto tiveram a oportunidade de reinvenção das estratégias didáticas, fomentar o protagonismo e emancipação intelectual. Nesses casos, a proximidade anterior dos estudantes de exatas às tecnologias e possivelmente as condições de amparo institucional facilitaram a relação com o ensino remoto. Contudo, na grande maioria, as dificuldades se sobressaíram, sobretudo, nas instituições públicas.

Estudos portugueses que se debruçaram sobre os efeitos da pandemia na saúde mental dos estudantes universitários, durante a suspensão de atividades letivas presenciais, apresentaram elevados níveis clínicos de ansiedade, depressão e estresse (Silva, 2021; Ribeiro, I. 2021; Manica, 2021). Em consonância a essas constatações, Maia e Dias (2020), em uma pesquisa comparativa a períodos anteriores à pandemia, identificaram um aumento significativo dessas perturbações psicológicas. Rosa (2020) observou aumentos nos níveis de burnout (dimensões exaustão, descrença e eficácia profissional) no final do primeiro ano no ensino superior em contexto de pandemia. Manica (2021) ainda constata que grande parte dos estudantes entrevistados não conseguiu manter o desempenho e produtividade acadêmica de antes. Outros efeitos negativos da pandemia em universitários em destaque foram mudanças nos padrões sono, insegurança, variações de humor e sentimento de solidão, assim como apontam os estudos de Ribeiro, M. (2021) e Köster (2021). Fatos que influenciaram o desempenho escolar e o bem-estar psicológico. Portanto, a literatura já nos traz indícios dos impactos negativos que a pandemia ocasionou aos universitários. Conforme descrevem revisões de literatura brasileiras, as experiências de nossos alunos são extremamente



semelhantes (Sunde, 2021; Souza, 2020; Veber *et al.*, 2020; Gundim, 2020).

No tocante aos universitários na área da saúde, vários trabalhos também investigaram o panorama dos impactos negativos psicológicos que o isolamento social resultou (Ramos *et al.*, 2020; Barros *et al.*, 2021; Rodrigues *et al.*, 2020; Visentini *et al.*, 2021). Os estudos da área trazem questões que vão ao encontro dos impasses apresentados pelos demais universitários, como a diminuição de interação/participação nas aulas e entre os próprios colegas de turma, falhas de conexão durante a aula e a falta de concentração quando não há um ambiente de estudos adequado em casa (Esteves, 2021; Pereira *et al.*, 2020). Não obstante, essa área possui suas particularidades. Revisões de literatura realizados por Barros *et al.* (2021) e Rodrigues *et al.* (2020) indicam que, em especial, esses estudantes possuem uma maior probabilidade de efeitos negativos de ordem psicológica, pois são os estudantes que tem maior contato com as questões sobre a pandemia, inclusive, quando já estão em campo, um maior risco de contágio. Segundo Cardoso *et al.* (2022), os estudantes dessa área apresentam sentimentos conflitantes inerentes aos desafios da futura responsabilidade pela vida de outras pessoas, ou seja, além das implicações gerais de ser um estudante universitário em meio a uma pandemia, os estudantes da área da saúde foram atravessados por questões inerentes ao seu próprio papel de agentes nesse cenário.

Uma significativa consequência do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem foi a interrupção de projetos de pesquisa, ausência ou redução horária de estágios, ausência de aulas práticas no ensino clínico e não acesso aos laboratórios das universidades. Houve a substituição de experiências clínicas por aulas remotas, provocando oportunidades reduzidas de aprendizagem prática e dificuldades de monitorar as avaliações de forma *online* (Gomes *et al.*, 2020; Esteves, 2021; Pereira *et al.*, 2020). Ainda se somam problemas relacionadas ao aumento de demandas acadêmicas, em razão da concepção de se ter um maior tempo disponível, devido ao ensino remoto. Cardoso *et al.* (2022) salienta que o grau de estresse entre os estudantes ingressantes seria ainda maior devido a adaptação à intensa rotina acadêmica da vida universitária como a pressão psicológica de novas responsabilidades e sucesso nos estudos.

A mudança emergencial para o ensino remoto ocorreu devido ao problema de saúde pública, a pandemia da covid-19. Realizar um estudo com estudantes da área da saúde, que estão direta ou indiretamente implicados nesse cenário, é extremamente relevante. Dentre as áreas de conhecimento, esses sujeitos são os estudantes com mais proximidade as questões da covid-19. É o grupo universitário que precisa discutir sobre essas questões em sala de aula, temas sobre biossegurança, pois relaciona-se intimamente com suas práticas profissionais.

Este novo panorama apresentou muitas mudanças significativas em relação ao ensino presencial. Ante a expectativa do que viria a ser um estudante universitário, tornar-se um em meio a uma pandemia, e de forma remota, pôde ter emergido questões psíquicas que influenciem no processo de ensino-aprendizagem e transição para o ensino superior.

Com o advento da pandemia, o campo de estudos que trazem o estudante universitário, neste contexto, como foco das pesquisas está em ascensão. Contudo, no âmbito de estudos sobre representações sociais, ainda existe uma carência de temáticas sobre estudantes ingressantes. Paula (2014) salienta o início à vida universitária, como um período de expectativas, transformações e desafios em compreender e se inserir no novo contexto. Para Mercuri e Polydoro (2003), o primeiro ciclo estudantil é um período crítico. De grande influência nos padrões de comportamento e relações na vida acadêmica durante todo o percurso estudantil.

Neste período de adaptação, os ingressantes enfrentam obstáculos e mobilizam diversas dimensões da vida, como afetivas, cognitivas e sociais. Coulon (2008) aborda sobre o processo de ingresso até a fase do afiliar-se intelectualmente e institucionalmente à instituição pelo aluno. Processo essencial à permanência ou não na universidade. Considerando as condições de ingresso dos estudantes durante o ensino remoto emergencial, é relevante analisar como foram essas experiências. Logo, nossa pesquisa será realizada com os discentes que ingressaram na universidade durante o ensino remoto, nos cursos da saúde de Medicina, Psicologia e Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Silva, A. (2016) e Silva, Michels e Melo (2015) afirmam que as representações sociais da vida universitária e a identidade discente, estariam relacionados à continuidade dos estudantes no curso. Compreender o que eles pensam sobre a vida universitária e sua identidade discente, nos dá subsídios para entendermos as dificuldades por eles vivenciadas. A relação do universitário com a vida universitária, como a instituição, os saberes e seus pares, tem efeito no desempenho acadêmico. Uma construção positiva da identidade estudantil tem relação com o desenvolvimento social e profissional e contribui para enfrentamento das adversidades na vida acadêmica.

A lente teórica utilizada para investigarmos as experiências discentes é a teoria das representações sociais. Considerando os campos de pesquisa em representação social, o objeto de estudo desta investigação, o ensino remoto, está vinculado ao que Wagner (2000) chama de representação social de estruturas sociais e eventos específicos. Advém de uma mudança repentina de rotina e situação de conflito. Na pesquisa educacional, é necessário compreender as interações educativas, com um olhar psicossocial, pois estas não ocorrem em um vazio

social (Alves-Mazzotti, 2008).

As representações sociais dão subsídios aos sujeitos de como devem agir socialmente. A prática, ou seja, a ação é constituinte, faz parte da representação social (Wagner, 2000). Apesar de que, prever comportamentos a partir das representações não seja uma operação direta (Wachelke; Camargo, 2007), analisar e identificar os sistemas de representação nos dão pistas para compreender os comportamentos sociais, pois o conjunto da representação é importante nas relações que os sujeitos mantêm com os objetos (Sá, 1996). Além disso, buscaremos estudar a dimensão atitudinal (Moscovici, 2012a) das representações sociais. Qual é o tipo de afeto que os estudantes universitários tem em relação ao ensino remoto. É uma avaliação positiva ou negativa? Com isso, teremos mais elementos para compreendermos como eles lidaram com o ambiente educacional neste momento de crise.

Ademais, propomos investigar os traços identitários subjacentes à representação social. As “informações” (Moscovici (2012a) que compõe o campo representacional, partem da experiência dos estudantes, refletindo em um campo representacional formado pelas representações sobre si mesmo e o seu próprio grupo. Nessa perspectiva, também são evidentes elementos da construção identitária, do reconhecimento de ser um estudante universitário, visto que a representação social espelha as identidades dos grupos (Andrade, 2000).

A identidade ou as identidades dos sujeitos são construídas ao decorrer da vida, se transformam, mesmo mantendo uma certa estabilidade e coerência (Andrade, 2000). A formação da identidade é um processo social e individual, que reestrutura a identidade social e individual do sujeito (Andrade, 2000; Moliner; Deschamps, 2009). Ao ser inserido em um novo grupo, como é o caso dos estudantes ingressantes na universidade, os sujeitos assumem uma outra faceta de identidade, sentem-se como pertencentes ao novo grupo, diferenciam-se dos demais e afirmam-se como atores sociais.

Assim como afirmam Moliner e Deschamps (2009, p.81) “os processos identitários permitem os indivíduos elaborar e manter conhecimentos a propósito deles mesmo e de outrem dos diferentes grupos aos quais eles pertencem e com os quais eles estão em interação”. Para esses autores novas experiências e interações sociais podem fazer emergir as representações identitárias, desempenhando um papel sobre a visão de si mesmo, do endogrupo e exogrupo. Tendo em vista a inserção no grupo universitário em meio a pandemia e pelo ensino remoto, propomos compreender como se deram as relações sociais nesse período e o sentimento de pertença grupal.

As experiências dos estudantes serão a base para os estudos das representações. Segundo Jodelet (2005 p.32) “a experiência é social e socialmente construída”. São as representações

sociais que dão sentido às experiências e mediam a construção de conhecimento (Jodelet, 2005). Jodelet (2005) ainda afirma que no campo das experiências são evidenciadas as emoções dos sujeitos envolvidos em situações sociais, que muitas vezes possuem significados comuns a um determinado grupo fornecido pelas representações. Deste modo, é pertinente e, inclusive, contributivo para o enriquecimento da teoria estudar as experiências por meio dos sentidos fornecidos pelas representações sociais, visto que a relação entre representações sociais e experiências é um campo ainda pouco explorado.

De modo geral, objetivamos analisar as representações sociais da experiência do tornar-se estudante universitário no período do ensino remoto emergencial, pelos discentes dos cursos de Medicina, Psicologia e Enfermagem do *campus* Campina Grande da UFCG. E como objetivos específicos propomos:

- a) Analisar os traços identitários, subjacentes a essa RS, considerando o sentimento de pertencimento grupal no ensino remoto na perspectiva dos participantes;
- b) Identificar as atitudes dos estudantes, subjacentes a essa RS, em relação ao período do ensino remoto;
- c) Investigar o processo de transição e adaptação à universidade durante o ensino remoto.

Este trabalho é composto por sete capítulos que visam analisar as experiências dos universitários da área da saúde durante a pandemia da covid-19. No primeiro capítulo, realizamos uma revisão da literatura existente sobre o tema, buscando entender o que tem sido discutido e publicado acerca dessas vivências. No segundo capítulo, buscamos esclarecer e definir alguns dos principais termos e conceitos utilizados ao longo do estudo, para garantir uma compreensão clara dos fundamentos teóricos. No terceiro, apresentamos as articulações entre a teoria das representações sociais e os conceitos de identidade, experiências e atitudes, contribuindo para uma análise psicossocial da conjuntura vivenciada pelos estudantes. No quarto capítulo, detalhamos o percurso metodológico adotado na pesquisa, descrevendo a abordagem utilizada, os instrumentos de coleta de dados e a forma como os dados foram tratados e analisados.

Os capítulos cinco e seis, de resultados, apresentam as narrativas dos estudantes sobre suas experiências de ingresso na universidade durante a pandemia. Aqui, exploramos suas vivências, desafios e adaptações nesse contexto peculiar. No capítulo sete, realizamos uma análise das vivências dos universitários à luz do referencial teórico proposto. Por fim, apresentamos as considerações finais, destacando os principais resultados e conclusões obtidos ao longo da pesquisa. Além disso, abrimos espaço para reflexões sobre possíveis direções futuras de estudo relacionadas ao tema.

## **1 UM PANORAMA GERAL DAS EXPERIÊNCIAS DE CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Antes de iniciarmos as discussões e delineamentos da pesquisa, se faz necessário analisar e compreender o que já se tem discutido e publicado sobre as experiências dos universitários da área da saúde durante a pandemia da covid-19, em especial, consideraremos os cursos de Psicologia, Medicina e Enfermagem. Buscaremos entender quais foram as implicações da pandemia, do distanciamento social e da instauração do ensino remoto no ensino superior. Ao final da análise indicaremos as lacunas encontradas, o lugar onde nossa pesquisa se localiza e de que forma pretendemos contribuir para a compreensão das experiências da formação dos estudantes durante a emergência de saúde pública.

A busca pelos periódicos foi realizada no Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde, com filtro de busca nas bases MEDLINE, LILACS, BDENF – Enfermagem e Index Psicologia – Periódicos. Também se utilizou as bases de dados Educa, da Fundação Carlos Chagas (FCC) e SciELO Brasil. Tendo em vista o início da pandemia em 2020 e o retorno progressivo das atividades em 2022, foi considerado em todas as bases as publicações entre 2020 e 2022. Nos termos descritores, utilizou-se como estratégia avançada o operador booleano “AND”, a fim de que cada resultado da pesquisa contenha todos os termos descritos. Os termos aplicados em todas as bases foram: “universitários AND pandemia” e “estudantes da saúde AND pandemia”. A busca foi realizada entre os dias 01/08/2022 e 06/08/2022.

Conforme propõe Gil (2002), a análise de dados foi realizada baseada em quatro leituras: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Na leitura exploratória, foram identificadas quais as referências que estavam relacionadas ao propósito do estudo. Em seguida, com a leitura seletiva, foram selecionados os periódicos que, de fato, respondiam ao objetivo proposto. Com a etapa da leitura analítica, ordenou-se e resumiu-se as informações dos artigos elegidos, a fim de obter respostas. Por último, com a leitura interpretativa, a etapa mais complexa, foi possível obter significações mais amplas.

No total, foram encontrados 116 artigos, submetidos à leitura exploratória. Desses, 46 eram do Portal Regional da BVS, 62 do SciELO Brasil e 8 da base Educa (FCC). Com a leitura seletiva, aplicando como critério de inclusão apenas os artigos que discutiam sobre os estudantes da área da saúde em língua portuguesa, restaram 43 periódicos. Como critério de exclusão, desconsiderou-se os artigos duplicados, os que não mencionavam pelo menos um dos três cursos de interesse da pesquisa, Psicologia, Medicina e Enfermagem, aqueles que não abordavam sobre o âmbito educacional durante a pandemia da covid-19 e os que se tratavam de revisões de literatura.

Após essa fase, com a leitura analítica chegou-se a um total de 31 periódicos, descritos no quadro a seguir, lidos integralmente. O quadro indica título, autor, ano de publicação,

revista e em quais bases de dados eles foram encontrados. Dos 31 artigos, 16 tratam em específico sobre Medicina, 6 Psicologia e 3 Enfermagem. 3 trabalhos citam os 3 cursos e 3 falam sobre Medicina e Enfermagem. Considerando a menção sobre os três cursos no material analisado, Medicina teve o maior número, em 22 artigos, seguido de Enfermagem e Psicologia com 9 menções cada uma. A Revista Brasileira de Educação Médica foi a responsável pelo maior número de publicações (45, 17%), totalizando 14 artigos.

**Quadro 1** - Relação de periódicos analisados na revisão sistemática da literatura

<b>Nº</b>	<b>Título/ Base de dados /Revista</b>	<b>Autor/ Ano</b>
1	Universitários no contexto da covid-19: perfil, comportamentos e atividades acadêmicas.  Base de dados: LILACS; BDENF – Enfermagem, SCIELO. Revista: Cogitare enfermagem.	Angélica Trindade Fagundes; Janaína Quinzen Willrich; Milena Hohmann Antonacci; Luciane Prado Kantorski; Dariane Lima Portela; Thylia Teixeira Souza (2022)
2	Vivência acadêmica em um projeto de extensão em tempos de pandemia.  Base de dados: LILACS. Revista: Revista de APS.	Rafaela Cristina Moreira; Cecília Silva Santos; Laeny Catarina Dias Freitas; Maini Aparecida de Freitas Gomes; Silmara Nunes Andrade (2021)
3	Saúde mental e uso de internet por estudantes universitários: estratégias de enfrentamento no contexto da covid-19  Base de dados: MEDLINE e SCIELO. Revista: Ciência e saúde coletiva	Daniela Cristina Belchior Mota; Yury Vasconcellos da Silva; Thaís Aparecida Ferreira Costa; Magna Helena da Cunha Aguiar; Maria Eduarda de Melo Marques; Ricardo Manes Monaquezi (2021)
4	Teleatendimento psicológico em universidade pública da saúde no enfrentamento da pandemia: da gestão com pessoas à telepsicologia.  Base de dados: LILACS; Index Psicologia – Periódicos. Revista: Revista Brasileira de Psicoterapia.	Prisla Ücker Calvetti; Ana Cláudia Souza Vazquez; Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira (2021)
5	Sociodrama com estudantes universitários no contexto da pandemia por covid-19.  Base de dados: LILACS, Index Psicologia – Periódico. Revista: Revista Brasileira de Psicodrama.	Denise Cord; Márcia Godinho Marques; Aline Ferreira de Freitas (2021)
6	Efeitos da pandemia na saúde mental de acadêmicos de medicina do 1º ao 4º ano em faculdade do noroeste paulista.	Julia Baesso Messiano; Rafaella Freitas Bergantini; Tainá Machado Serafim; Vinícius Augusto Ferreira

	<p>Base de dados: BDENF – Enfermagem. Revista: CuidArte Enfermagem.</p>	<p>Baptista; Maria Eduarda Nicoella Tambellini; Thais Delamagna Bordonal; Murillo Antonio Couto; Heloisa Cristina Caldas (2021)</p>
7	<p>Plantão psicológico online: a experiência da clínica psicológica da UEL no contexto da covid-19.  Base de dados: LILACS, Index Psicologia – Periódicos. Revista: Revista Brasileira de Psicoterapia.</p>	<p>Maria Lúcia Mantovanelli Ortolan; Maíra Bonafé Sei (2021)</p>
8	<p>Mentoria no curso de medicina: desafios da metodologia ativa de aprendizagem durante a pandemia de covid-19.  Base de dados: LILACS. Revista: Revista brasileira de Educação Médica.</p>	<p>Vera Lucia Nascimento; Blaia d’Avila; Wilson Luvizotto Medina; Nicoli Abrão Fasanella; Paulo Henrique Pires de Aguiar; Godofredo Campos Borges; Sandro Blasi Esposito (2021)</p>
9	<p>A experiência do distanciamento social dos estudantes de enfermagem durante a pandemia da covid-19.  Base de dados: LILACS, BDENF – Enfermagem. Revista: Revista Eletrônica de Enfermagem.</p>	<p>Beatriz Pontes Visentini; Guilherme Correa Barbosa; Júlia Carolina de Mattos Cerioni Silva; Paula Hayasi Pinho; Márcia Aparecida Ferreira de Oliveira (2021)</p>
10	<p>Estágio curricular supervisionado em enfermagem durante a pandemia de coronavírus: experiências na atenção básica.  Base de dados: LILACS, BDENF – Enfermagem. Revista: Journal of Nursing and Healf.</p>	<p>Luizi Basso de Souza; Denise Gonçalves Schir; Keity Laís Siepmann Soccol; Naiana Oliveira dos Santos; Mara Regina Caino Teixeira Marchiori (2020)</p>
11	<p>Sentimento de angústia e isolamento social de universitários da área da saúde durante a pandemia da covid-19.  Base de dados: LILACS. Revista: Revista Brasileira em Promoção a Saúde.</p>	<p>Aline Barbosa Teixeira Martins; Cristina de Santiago Viana; Álvaro Magalhães Cavalcante Pereira; Jannayna Queiroz Carvalho; Jihane de Lima Diogo; Ygor Raphael Gomes Eloy; Ana Paula Vasconcellos Abdon (2020)</p>
12	<p>O ensino remoto no curso de medicina de uma universidade brasileira em tempos de pandemia.  Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.</p>	<p>Amadeu Sá de Campos Filho; João Marcelo Duarte Ribeiro Sobrinho; Ricardo Fusano Romão; Carlos Henrique Nascimento Domingues da Silva; Júlio Cesar Pereira Alves; Rodrigo Lins Rodrigues</p>



		(2022)
13	Rodas de conversa remotas: ensino-aprendizagem e vivência da promoção da saúde na pandemia da covid-19.  Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Leticia Verri Marquez; Rafael Araújo Fernandes; Amanda Sousa Dias Rodrigues; Gustavo Antonio Raimondi; Danilo Borges Paulino (2022)
14	Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia  Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Diego Salvador Muniz da Silva; Elisandra Villela Gasparetto Sé; Valéria Vernaschi Lima; Flávia Silva Arbex Borim; Marilda Siriani de Oliveira; Roberto de Queiroz Padilha (2022)
15	Autoavaliação de estudantes universitários sobre seu desempenho acadêmico durante a pandemia da covid-19.  Base de dados: Scielo. Revista: Revista Gaúcha de Enfermagem.	Etiane de Oliveira Freitas; Nicolle Rampelotto da Silva; Rosângela Marion da Silva; Valquíria Toledo Souto; Camila Pinno; Daiana Foggiato de Siqueira (2022)
16	Saúde mental de dois estudantes brasileiros de medicina durante a pandemia da doença por coronavírus de 2019.  Base de dados: Scielo. Revista: Revista Brasileira de Psiquiatria.	Larissa de Araújo Correia Teixeira; Ricardo Alves Costa; Roberta Machado Pimentel Rebello de Mattos; Débora Pimentel (2021)
17	Mentoria durante pandemia: um ambiente de acolhimento, pertencimento e humanização para primeiranistas.  Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Vanessa dos Santos Silva; Aristides Augusto Palhares Neto; Rubia de Aguiar Alencar; Renata Maria Zanardo Romanholi; Maria Cristina Pereira Lima; Jacqueline Costa Teixeira Caramori (2021)
18	Reflexões sobre a quarentena: uma estratégia de acolhimento de discentes em um grupo de mentoring.  Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Ana Carolina Rocha; Isadora Falcão; João Guilherme Ávila de Lima; Jociele Moreira de Carvalho; Maria Luisa de Oliveira Higino; Rosiane Viana Zuza Diniz (2021)
19	Educação médica em tempos de covid – 19: a experiência da faculdade pernambucana da saúde.  Base de dados: Scielo. Revista: Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil.	Gilliatt Hanois Falbo; Carla Adriane Leal de Araújo; Edvaldo da Silva Souza (2021)

20	Formação para o cuidado interprofissional: ressignificando a prática de saúde em tempos de pandemia. Base de dados: Scielo. Revista: Interface Comunicação Saúde e Educação	Cynthia Girundi; Mariana Chaves Aveiro; Lúcia da Rocha Uchôa-Figueiredo (2021)
21	Telessaúde como ferramenta na formação médica durante a pandemia da covid-19: relato de experiência. Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Matheus Augusto Obici Massucato; Ana Luísa Green Ribeiro; Juliana Dias Reis Pessalacia; Vinicius de Jesus Rodrigues Neves; Vânia Paula Stolte-Rodrigues (2021)
22	Implementação de teleatendimento em saúde mental para estudantes de medicina durante a pandemia da covid-19. Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Suzana Pacheco Liberal; Geovani Bordiano; Giovanni Marcos Lovisi; Lucia Abelha; Fernanda Monteiro Dias; Camila Oliveira Carvalho; Lina Rosa Nunes Morais; Marco Antonio Alves Brasil (2021)
23	O ensino da prática médica no internato em tempo de pandemia: aprendizados e impactos emocionais. Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Maria Denise Fernandes Carvalho de Andrade; Mayara Rocha Coelho; Tatiana Paschoalette Rodrigues Bachur; João Ernesto Moura Sobreira Bezerra; Maria Irismar de Almeida; Layza Mendes Castelo Branco (2021)
24	Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Pedro Henrique dos Santos Silva; Luciana Rocha Faustino; Maurício Santana de Oliveira Sobrinho; Franciele Basso Fernandes Silva (2021)
25	Adaptações e repercussões nas vivências em escola de ensino híbrido durante a pandemia por sars-cov-2. Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Francisco Theogenes Macêdo Silva; Marcos Kubrusly; Arnaldo Aires Peixoto Junior; Larissa Xavier Santiago da Silva Vieira; Kristopherson Lustosa Augusto (2021)
26	Relatos da linha de frente: os impactos da pandemia da covid-19 sobre profissionais e estudantes da saúde em são paulo. Base de dados: SciELO. Revista: Interface - Comunicação, Saúde, Educação.	Isabela Gago Anido; Karina Barros Calife Batista; Julia Rabello Guerra Vieira (2021)

27	Covid-19 e o aluno de medicina: qual a participação dos nossos internos? Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Jonas Ramos Sales; Daniel Bezerra de Castro (2021)
28	Testemunhos durante a pandemia: reflexões psicanalíticas sobre trauma, estado, economia e morte. Base de dados: SciELO. Revista: Saúde e Sociedade.	Luiz Alberto de Souza Junior; Guilherme Freitas Henderson (2021)
29	O caminho se faz ao caminhar: novas perspectivas da educação médica no contexto da pandemia. Base de dados: SciELO. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Laíse Carla da Costa Felisberto; Patricia Estela Giovannini; Isabelle Cantídio Fernandes Diógenes; Lucas Pontes Nunes Carlos; Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins (2020)
30	Enfrentamento da covid-19: o que não pode ser relativizado na educação superior em enfermagem. Base de dados: SciELO. Revista: Texto & Contexto - Enfermagem	Maria Angélica de Almeida Peres; Marcos Antônio Gomes Brandão; Pacita Geovana Gama de Sousa Aperibense; Alessandra Cabral de Lacerda; Lygia Paim; Márcia de Assunção Ferreira (2020)
31	Mentoria virtual para estudantes de medicina em tempos de covid-19. Base de dados: Educa FCC. Revista: Revista Brasileira de Educação Médica.	Izabel Cristina Rios; Martim Elviro de Medeiros Junior; Maria Teresa de Almeida Fernandes; Edson Vanderlei Zombini; Maira Kassabian Oliveira Pacheco; Elcio Gomes Mascarenhas; Joselita Batista Azuma; Pedro Felix Vital Junior (2021)

**Fonte:** autoria própria (2023).

Na fase de leitura interpretativa, os dados foram organizados em eixos temáticos. O mapeamento resultou em cinco grandes temas que serão discutidos a seguir, a saber: a) impactos psicológicos da pandemia e instauração do ensino remoto; b) implicações do ensino remoto na área da saúde e a perda de experiências práticas; c) repercussões da inserção dos universitários de Medicina e Enfermagem na linha de frente na pandemia; d) TDIC como ferramentas na prática da educação médica e da Psicologia; e) possibilidades: as estratégias de enfrentamento.

## 1.1 IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA PANDEMIA E DA INSTAURAÇÃO DO ENSINO REMOTO

Na pandemia, a sociedade se viu frente a um inimigo invisível, a necessidade de mudança de hábitos e precisou confrontar-se com as questões relacionadas a finitude da vida. Pegos de surpresa, ficamos impossibilitados de elaborar nosso mal-estar. Fomos expectadores do nosso próprio sofrimento. Vimos a evolução exponencial do número de infectados, assim como o crescimento de diversos sentimentos como medo, angústia, solidão, ansiedade e perturbações do sono (Souza Junior; Henderson, 2021). A depender do contexto que o sujeito estava inserido, cada um sentiu a pandemia de uma forma diferente e precisou desenvolver maneiras para se adaptar e encarar o imprevisível.

Naturalmente, a rotina universitária e as necessidades em cumprir diversas demandas são responsáveis por diversas formas de sofrimento psíquico e exige que os estudantes disponham de recursos cognitivos e emocionais suficientes para encarar o meio acadêmico (Martins *et al.*, 2020). No caso do grupo aqui analisado, os periódicos demonstram que os universitários da área da saúde tornaram-se extremamente vulneráveis aos efeitos psicológicos negativos durante a pandemia. Em comparação à população geral e as demais áreas de conhecimento, Enfermagem, Psicologia e Medicina tiveram o seu fazer totalmente relacionado aos desdobramentos ocasionados pela emergência de saúde pública. Sendo assim, um dos grupos mais sensíveis às repercussões pandêmicas (Marquez *et al.*, 2022; Liberal *et al.*, 2021; Teixeira *et al.*, 2021; Andrade *et al.*, 2021).

São expressivos os indícios, na literatura analisada, sobre os impactos psicológicos entre os cursos na área da saúde. Segundo Anido, Batista e Vieira (2021), Visentini *et al.* (2021) e Liberal *et al.* (2021), Messiano *et al.* (2021) o período de crise mundial agravou o sofrimento psíquico, manifestando sentimentos como angústia, irritabilidade, medo, tristeza, pessimismo, frustração e incertezas sobre o futuro. Souza Junior e Henderson (2021) destacam o desamparo, pânico e perturbações do sono. Teixeira *et al.* (2021) apontam para cansaço, tensão, perda do interesse pelas coisas e dificuldades em pensar com clareza. Variáveis como baixa renda familiar, falta de rede de apoio, distanciamento e isolamento social, interferiram na saúde mental dos estudantes. A preocupação com a situação pandêmica tornou-se um fator de angústia central neste momento (Martins *et al.*, 2020).

As TDIC tornaram-se ferramentas essenciais para nos mantermos conectados e minimizar a falta de sociabilidade presencial. Entretanto, Fagundes *et al.* (2022), Mota *et al.* (2021) e Souza *et al.* (2020) apontam que o bombardeio de informações veiculadas na mídia

em tempo real, somado ao acesso contínuo dos universitários às redes foi um causador de gatilhos emocionais, ocasionando um aumento nos níveis de depressão, ansiedade e estresse. Principalmente em relação ao crescente número de vítimas da covid-19 (Visentini *et al.*, 2021). Mota *et al.* (2021) pôde constatar em seu estudo que uma maior frequência de utilização da internet estaria correlacionada à alta prevalência de Transtornos Mentais Comuns (TMC). A maior parte dos universitários participantes da pesquisa cursavam o primeiro e segundo período do curso. A grande exposição às mídias sociais e as interações digitais teriam um potencial ansiogênico, contribuindo para um “medo global”, prejudicando inclusive as atividades cotidianas. O sofrimento psíquico, associado à forma como utilizavam a internet, indicou maior declínio educacional, diminuição da qualidade das relações interpessoais e alterações no sono. Aqueles com uso menos frequente apresentaram maior engajamento nas estratégias de enfrentamento durante a pandemia.

Conforme Anido, Batista e Vieira, (2021), Souza Junior e Henderson (2021) e Visentini *et al.* (2021) salientam, o descaso do governo no modo como lidou com a pandemia foi outro fator que impactou fortemente o aumento de sofrimento psíquico. As medidas foram falhas e insuficientes para controlar a infecção. Os estudantes relataram que os discursos proferidos pelo Estado em relação à pandemia tornaram o próprio governo brasileiro como um partícipe do sentimento de insegurança e intensificador do medo. Predominou um sentimento de não importância sobre a vida. Para os que estavam na linha de frente, estar diretamente envolvido com a produção de ciência e na luta no cuidado dos infectados e se ver diante de um governo que dificultava ainda mais o trabalho, aumentou consideravelmente os fatores estressantes neste momento.

A condição financeira, dificuldades no acesso às TDIC e o aumento das desigualdades sociais na pandemia também contribuíram para os impactos negativos psicológicos no discentes. Mesmo alguns cursos da área da saúde serem reconhecidos pelo perfil socioeconômico elevado dos estudantes, como é o caso do curso de Medicina (Silva, P. *et al.*, 2021), observa-se na literatura analisada que uma parcela foi impactada financeiramente durante a pandemia. (Freitas *et al.*, 2022; Messiano *et al.*, 2021). Fagundes *et al.* (2022) e Martins *et al.* (2020) apontam que alguns alunos, incluindo Medicina, Psicologia e Enfermagem, relataram uma piora na situação financeira, diminuição ou perda da fonte de renda. Nas experiências relatadas por Girundi, Aveiro e Uchôa-Figueiredo (2021) alguns alunos precisaram interromper o curso das atividades remotas pela necessidade de começar a trabalhar para ajudar a família. Anido, Batista e Vieira, (2021) ainda sinalizam sobre a sobrecarga emocional na busca de rendas alternativas para complementar a renda.

Freitas *et al.* (2022) discutem sobre o ingresso na universidade no contexto da pandemia e através do ensino remoto. Nessas circunstâncias, o processo de adaptação e transição que normalmente é um momento difícil, acrescentaram-se ainda mais impasses para o novo universitário. O desenvolvimento de habilidades básicas como empatia e comunicação assertiva e o desenvolvimento pessoal, social e profissional foram limitados. Não pôde ser oportunizado o aprendizado advindo das vivências com os colegas e professores no *campus*.

De acordo com Teixeira *et al.* (2021) os estudantes do curso de medicina com maior sofrimento psíquico estão situados no primeiro ciclo do curso, nos três primeiros anos. Isso estaria relacionado ao pouco tempo entre as demandas escolares e atividades de lazer, além do afastamento da parte teórica e prática. Adicionando a esse contexto as circunstâncias da pandemia e o ensino remoto, intensificou ainda mais o sofrimento psíquico. Como podemos constatar no estudo de Messiano *et al.* (2021), com os estudantes entre o primeiro e quarto ano do curso de medicina.

O isolamento social e falta de interações por si só é um ponto de fragilidade na saúde mental (Fagundes *et al.*, 2022; Martins *et al.*, 2020). A depender do contexto de cada estudante o isolamento social ocorreu de uma maneira diferente. Tiveram aqueles que ficaram em isolamento com seus familiares e os que permaneceram longe. Aqui destacamos as redes de apoio que necessitamos para o enfrentamento de situações que intensificam as nossas vulnerabilidades.

Comumente, a família é considerada um porto seguro, capaz de ressignificar sentimentos e abrandar os sofrimentos, estar com a família durante o isolamento pôde ser considerado um fator protetivo, do ponto de vista do apoio emocional (Freitas *et al.*, 2022; Teixeira *et al.*, 2021). O convívio familiar foi atenuante aos sentimentos de ansiedade e tensão, uma forma positiva de enfrentamento baseada no fortalecimento de vínculos (Rocha *et al.*, 2021; Visentini *et al.*, 2021). Nas realidades em que estar no seio familiar seria uma base essencial para lidar com as mudanças repentinas que vivenciamos, a separação pelo isolamento social foi causa de muita angústia e contribuiu para a intensificação do sofrimento psíquico. A saudade da família, amigos e da rotina antes da pandemia foi um sentimento comum diante a ausência do outro e das modificações inesperadas da vida social (Visentini *et al.*, 2021).

Em contrapartida, em outros contextos, a proximidade prolongada foi causa de conflitos. Algumas repercussões familiares acabaram por interferir na saúde mental e no processo de ensino-aprendizagem, como a falta de privacidade, ambiente inapropriado para estudos e relações familiares conturbadas (Freitas *et al.*, 2022). Muitos estudantes que precisaram voltar à casa dos pais sentiram falta da autonomia que já haviam adquirido (D'ávila *et al.*, 2021). Ao

iniciar a vida universitária muitos estudantes precisam se deslocar aos grandes centros, muitas vezes longe da família. Essa ruptura em alguns casos é extremamente dolorosa, para outros é uma oportunidade de conquistar a tão desejada independência. A emergência de saúde pública e a instauração do ensino remoto também interferiu nessas relações. Aos que puderam ter o apoio familiar como estratégia de enfrentamento, a proximidade foi uma aliada durante a pandemia (Fagundes *et al.*, 2022). Já para aqueles que esperavam sair do seio familiar para trilhar novos rumos, ou já moravam longe a tempos e precisaram voltar para sua cidade natal, permanecer com a família foi motivo de brigas, desgastes, angústia e frustração (Anido; Batista; Vieira, 2021).

## 1.2 IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA ÁREA DA SAÚDE E A IMPOSSIBILIDADE DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Assim como afirmam Martins *et al.* (2020), para que fosse possível a modalidade remota, os estudantes necessitaram manter a motivação na busca pelo conhecimento. Foi necessário trazer aspectos do processo Heutagógico, que incorpora a autoaprendizagem direcionada, característica da Educação a Distância. Na Heutagogia é essencial estabelecer um sistema de negociações, o professor é o responsável pelo fornecimento dos recursos, mas é o aluno que projeta o seu próprio percurso (Coelho; Dutra; Marieli, 2016). No ensino remoto, o professor perdeu consideravelmente a tutela sobre o aluno, então houve a necessidade de estabelecer relações de confiança e o desenvolvimento de autonomia (Teixeira; Flôr; Alvarenga, 2020).

O aluno com um perfil Heutagógico, que se alinha ao ensino com uma abordagem autodirigida, autônoma e teve as condições tecnológicas e de espaço físico para se dedicar aos estudos, não sofreu grandes problemas com a implementação do ensino remoto. Os universitários com esse perfil, gerenciaram seu aprendizado de maneira eficiente, favorecendo-se da flexibilidade de tempo e espaço. Ajustaram o cronograma de estudos de acordo com suas necessidades e preferências pessoais, aproveitando a oportunidade de aprender em seu próprio ritmo. Nas pesquisas de Anido, Batista e Vieira (2021) e Visentini *et al.* (2021) podemos ver dois relatos de duas estudantes de Medicina e Enfermagem, respectivamente. Elas afirmam que a pandemia foi uma oportunidade para se dedicar mais à prova de residência, aos concursos e as matérias da graduação. Conseguiram reorganizar seu tempo e aproveitar o momento para aprofundamento dos estudos e ter uma dedicação direcionada.

Mas essa não é a experiência da maioria. Devemos considerar que, em geral, o aluno Heutagógico surge em contextos em que ele próprio decide seguir esse modelo. Sua autodeterminação e propósito é a chave para sucesso. Entretanto, estivemos em meio a uma pandemia, em condições que nos foram impostas repentinamente, a sala de aula se transformou em um ambiente virtual independente das condições psíquicas e materiais do aluno. Nos relatos prevalece que todo o contexto de emergência influenciou negativamente os esforços para seguir na dedicação aos estudos, um contexto desmotivador (Freitas *et al.*, 2022). Mesmo alunos maduros e autônomos tiveram a influência de fatores externos que interferiram no aproveitamento da aprendizagem no ensino remoto.

Como exemplo, temos o relato de um estudante de enfermagem, no estudo de Visentini *et al.* (2021), afirmando que a pandemia afetou a rotina de estudos e houve uma bagunça na estrutura curricular e sente que não conseguia absorver os conteúdos através do modelo remoto. A sensação é de impotência, que o ano foi completamente perdido. Em uma atividade de mentoria (D'avila *et al.*, 2021) os alunos afirmam se dedicarem durante muitas horas aos estudos, mas ainda se sentiam inseguros para as avaliações. Todo o contexto pandêmico estava interferindo na concentração (D'avila *et al.*, 2021; Teixeira *et al.*, 2021). As avaliações relacionadas a questões práticas que foram trabalhadas de forma remota causaram muitas dúvidas e angústias (Messiano *et al.*, 2021).

Entre outras queixas do modelo remoto esteve a sobrecarga de trabalho acadêmicos e desgaste. O sentimento era de receberem mais trabalhos do que o habitual (D'avila *et al.*, 2021; Messiano *et al.*, 2021). Em muitos casos, estar no ensino remoto e em casa em isolamento era sinônimo de mais tempo livre, o que ocasionou aumento das demandas. Houve dificuldades na adaptação ao ensino remoto, no gerenciamento do tempo e organização das atividades, motivo de aumento de ansiedade (Rocha *et al.*, 2021; Campos Filho *et al.*, 2022). Nesse aspecto, a cobrança por ser produtivo mesmo diante todas as circunstâncias foram questões muito presentes nos relatos dos estudantes. A sensação de culpa e fracasso, por não ter se organizado e se dedicado o suficiente (Rocha *et al.*, 2021; Liberal *et al.*, 2021; Messiano *et al.*, 2021). Criar uma rotina passou a ser a palavra de ordem para que se mantivesse a produção. Até aqui a ordem neoliberal se impôs. As preocupações também giraram em torno do acúmulo de matérias no retorno das atividades presenciais e atraso no semestre (Teixeira *et al.*, 2021).

Outra problemática vivenciada estava relacionada à situação socioeconômica que afetou o acesso as aulas de forma remota. Para que seja possível aderir de maneira exitosa ao formato *online* é fundamental possuir as ferramentas básicas para tal fim. É necessário que haja uma



boa conexão com a internet, equipamento para acessar as aulas e materiais e espaço físico adequado para os estudos. Para alguns discentes de psicologia e enfermagem, o acesso aos recursos necessários era precário, no que se refere à qualidade da internet e os equipamentos. Muitas vezes necessitando compartilhar com mais pessoas do núcleo familiar (Silva, P. *et al.*, 2021). A falta desses recursos e os problemas no acompanhamento das aulas dificultaram e até impossibilitaram o seguimento das atividades durante o isolamento social. Para muitos alunos, as preocupações estavam voltadas a continuidade ou não da graduação (Visentini *et al.*, 2021). Tornando o ensino remoto excludente, assim como insuficiente para garantia do direito à educação a todos (Macedo, 2021). De acordo com Silva *et al.* (2022), as desigualdades de acesso à educação foram um grande problema para os discentes, mas também um grande desafio para a docência, que precisou acolher e dar suporte aos impasses do aluno.

Fagundes *et al.* (2022), Anido, Batista e Vieira (2021) e Girundi, Aveiro e Uchôa-Figueiredo (2021) sinalizam prejuízos do ensino remoto ao processo de aprendizagem. Questionam ainda a validade deste tipo de aprendizado, pois nada substituiria o formato presencial. Trabalhos como de Freitas *et al.* (2022), Messiano *et al.* (2021), Campos Filho *et al.* (2022) e Teixeira *et al.* (2021) sublinham as limitações do ensino remoto em seus resultados de pesquisas e a percepção dos estudantes de um desempenho acadêmico insuficiente. Ainda associam o modelo de ensino negativamente à saúde mental dos estudantes. Os próprios alunos demonstram preocupação com o desenvolvimento das habilidades necessárias para o exercício das suas profissões no futuro. Apontam para a má adaptação ao ensino remoto e não estarem aprendendo adequadamente.

Para aqueles que não puderam seguir as práticas, o prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem também ficou por conta da perda de experiências práticas tão necessárias nos cursos na área de saúde. O ensino remoto permitiu a transição do ensino teórico, mas em alguns casos deixou uma grande lacuna, impossibilitou as vivências presenciais em campo. É neste último que se desenvolvem as habilidades essenciais para o aprendizado e uma atuação mais assertiva. Houve muitas preocupações e incertezas sobre o desenvolvimento inadequado das competências (Marquez *et al.*, 2022; Messiano *et al.*, 2021). É com a inserção no campo que o estudante consegue, de fato, conhecer a realidade dos serviços de saúde. Contribui para um profissional mais autônomo, seguro e confiante sobre o seu fazer (Freitas *et al.*, 2022).

Na experiência de Silva, V. *et al.* (2021), os primeiranistas de Medicina e Enfermagem nem iniciaram as aulas presenciais. Muitos no primeiro ano não chegaram nem a conhecer a cidade onde se localizava a universidade, permanecendo em suas cidades de origem e realizando as atividades pelo ensino remoto. Além do medo ao contágio, foi um momento de

frustração. A educação médica que introduzia os estudantes nos cenários de prática desde o primeiro ano, tornaram todas as atividades exclusivamente remotas (D'avila *et al.*, 2021; Falbo; Araújo; Souza, L., 2021)

Ainda que o ensino remoto tenha sido essencial para que as atividades não fossem totalmente interrompidas, a área da saúde necessita muito mais do que apenas aprendizagem teórica. Assim como Anido, Batista e Vieira (2021) demonstram, é indispensável as habilidades interpessoais e o contato humano para que o cuidado seja humanizado e integral. É preciso potencializar o senso de conexão com o outro (Marquez *et al.*, 2022). A preocupação foi constante em relação ao futuro profissional. O sucesso no mundo do trabalho depende em grande parte do rendimento acadêmico (Freitas *et al.*, 2022; Campos Filho *et al.*, 2022).

Questionou-se como no ensino superior a interprofissionalidade pôde ser trabalhada de forma remota, visto a complexidade que se exige. Girundi, Aveiro e Uchôa-Figueiredo (2021) analisam as estratégias utilizadas no ambiente virtual em uma turma formada por estudantes de várias áreas da saúde que desenvolveram atividades em uma Unidade Básica de Saúde (UBS). Os estudantes apresentaram muita angústia e insegurança no novo modelo de ensino ao pensar como ocorreriam as atividades práticas. Como não poderiam ir presencialmente aos serviços, os esforços se deram na tentativa de aproximar os estudantes dos profissionais e compreender a realidade do serviço de forma *online*. Entretanto, os encontros foram pontuais, pois o não acesso tecnológico nos serviços de saúde dificultou a participação mais ativa dos estudantes.

A não presencialidade apresentou desafios para a prática formativa em saúde, um distanciamento do objeto e da prática, da presença e da construção de vínculos (Girundi; Aveiro; Uchôa-Figueiredo, 2021). Pensando nas perdas de experiências em geral, como as práticas, congressos, aproximações das realidades e comunidades, nos leva a indagar quais serão os prejuízos na inserção posterior desses estudantes na comunidade profissional. O que interferiu, inclusive, na construção das relações de *network* (Sales; Castro, 2021).

### 1.3 REPERCUSSÕES DA INSERÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DE MEDICINA E ENFERMAGEM NA LINHA DE FRENTE NA PANDEMIA

Com o intuito de somar esforços para o combate do vírus, o Governo Federal desenvolveu ações que impactaram na formação dos universitários de alguns cursos da área da saúde, enquanto durou a pandemia. Com a portaria nº 356 de 20 de março de 2020 (Brasil,

2020h), foi autorizado que os alunos matriculados nos 5º e 6º ano no curso de Medicina e último ano dos cursos de Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia do sistema federal de ensino<sup>1</sup> pudessem realizar os estágios curriculares obrigatórios nas unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento e rede hospitalar, enquanto durasse a emergência de saúde pública. Os alunos de Medicina atuaram, unicamente, nas áreas de clínica médica, pediatria e saúde coletiva e no apoio aos grupos e famílias de risco. Nos demais cursos, nas áreas compatíveis com os estágios e suas práticas específicas.

Em seguida, ainda voltado aos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, no dia 23 de março de 2020 foi publicada a portaria nº 492 (Brasil, 2020k), sendo instituída pelo Ministério da Saúde a ação estratégica “Brasil Conta Comigo”. Os estudantes foram convocados a participar do enfrentamento à pandemia do coronavírus, com o intuito de otimizar a disponibilidade dos serviços de saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), em especial as unidades da Atenção Primária em Saúde. Essa portaria possibilitou a participação através do estágio curricular obrigatório que já havia sido instituído na portaria anteriormente descrita. Também por intermédio da participação voluntária daqueles que não se encaixavam nos requisitos previstos na portaria nº 356. Para incentivar ainda mais a colaboração dos alunos, os participantes tiveram direito a algumas compensações: percepção de bolsa, de acordo com a carga horária cumprida; adicional de 10% no processo de seleção pública para Programas de Residências em Saúde promovidos pelo Ministério da Saúde; desconto na mensalidade, no caso de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Outra medida realizada diante da necessidade de maior força de trabalho, foi a autorização das instituições do sistema federal de ensino a anteciparem a colação de grau de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia. Para os alunos matriculados no último período. Sob a condição de que tenham completado 75% da carga horária prevista para o período do internato médico ou estágio supervisionado. Para o internato médico, o estágio curricular obrigatório de formação considera-se o período de dois anos e Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia vinte por cento da carga horária total do curso.

Considerando as novas circunstâncias excepcionais no processo formativo dos cursos acima citados, se discute as consequências na atuação dos estudantes ou recém-formados no campo de trabalho, levantando opiniões contrárias. Peres *et al.* (2020) e Souza *et al.* (2020) trazem discussões pertinentes sobre esse momento em relação aos cursos de Enfermagem.

---

<sup>1</sup> Sistema federal de ensino inclui: as instituições federais de ensino superior – IFES; as instituições de educação superior - IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos federais de educação superior e outras IES que se sujeitam ao sistema federal de ensino (BRASIL, 2017).

Segundo Souza *et al.* (2020) a inserção no contexto pandêmico foi uma grande oportunidade para que os estudantes vivenciassem novas experiências. Apesar de a formação focalizar na atuação em diversos contextos, as graduações não contemplam as competências e desenvolvimento de habilidades nas pandemias. Competências que só poderiam ser desenvolvidas na prática. Para os autores, os estudantes puderam contribuir para a promoção de saúde da comunidade, possibilitou vivências de intervenção e prevenção dos fatores de risco.

A depender da universidade e o período em curso dos estudantes, o ensino se adequou de maneira diferente. Em alguns casos, o ensino remoto pôde substituir as aulas presenciais, ou as práticas de campo foram suspensas, de modo que os estudantes mantiveram o isolamento social. Em outros, mesmo diante dos riscos, os estudantes atuaram auxiliando no combate contra a covid-19. Baseado no contexto de cada estudante, ele pôde decidir a permanência ou não nos serviços de saúde.

De acordo com Souza *et al.* (2020), em um momento de necessidade de intensificar o combate à covid-19, aqueles que puderam atuar exerceram o compromisso com a cidadania e sua responsabilidade social. Suscitou o seu papel como agente de cuidado fortalecendo a sua formação, identidade profissional e propiciou a prática. Foi preciso se reinventar nas novas circunstâncias, mas seria apenas na prática que se desenvolveriam as competências clínicas e as habilidades fundamentais para o aprendizado. Felisberto *et al.* (2020) ressalta a contribuição dos internos para organização dos serviços e oportunidades de aprendizagem ímpar.

Outra questão foi a troca possível entre os estudantes e os profissionais em campo, o trabalho multiprofissional, a vivência das adversidades nos serviços e manter as relações interpessoais. Mesmo reconhecendo a existência de adversidades nessa experiência, os autores salientam que o aprendizado contribuiria, inclusive, para a preparação ao enfrentamento de outras pandemias.

Já outros autores salientam as problemáticas da inserção dos alunos na linha frente. Anido, Batista e Vieira (2021) destacam o medo constante sobre o risco de contágio, inclusive da contaminação dos familiares, privação de sono e estigmatização. Estar na linha de frente contra um inimigo invisível acarretou preocupações e a aumento da pressão psicológica (Andrade *et al.*, 2021). O excesso de informações e as incertezas sobre evolução da doença geraram angústia e ansiedade (Souza *et al.*, 2020).

Nessa mesma perspectiva, Peres *et al.* (2020) discutem que, apesar das oportunidades de os alunos de enfermagem atuarem dentro de um contexto pandêmico, dificilmente, diante da escassez de recursos humanos da saúde, os estudantes tiveram um aporte necessário para atingir uma qualificação satisfatória. Peres *et al.* (2020) ainda indagam se seria uma conduta

responsável e ética propor bonificações aos estudantes participantes e reforçar o mercado competitivo em saúde. Nas experiências dos internos de medicina no estudo de Andrade *et al.* (2021) se sobressaem os relatos sobre sobrecarga de trabalho, de estudos e insegurança na atuação. Muitos deles passaram por problemas estruturais dos serviços de saúde, como a falta de Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e treinamento, aumentando ainda mais a sensação de desamparo, despreparo, insegurança e frustração. Faltaram insumos básicos de proteção como luvas, máscaras e álcool em gel.

Peres *et al.* (2020) discute que a inserção precoce nos cenários de prática foi permeada por questões problemáticas, em especial a aceleração da formação para o combate do coronavírus. Deveríamos, não apenas considerar a inexperiência dos estudantes, mas também a falta de evidências de pesquisa e modelos apreendidos no ensino formal para atuar na pandemia da covid-19. Em geral, ao iniciarem a sua prática profissional existe uma grande dependência do conhecimento teórico da formação, contudo muitas das habilidades utilizadas na clínica foram realizadas por semelhança a situações familiares anteriores, algo que dificilmente seria acessível aos recém-graduados. Com pouca experiência para dispor de recursos a nível empírico e a falta de conhecimento sobre a doença no início da pandemia, prejudicou o embasamento para a sua atuação. Questão também salientada por Andrade *et al.* (2021) quando discute a inserção dos internos de medicina. Os estudantes precisaram lidar muitas vezes com mecanismos desconhecidos, esbarrando também em questões éticas.

A preocupação central de Peres *et al.* (2020) seria o pouco, ou talvez, nenhum tempo hábil para que ocorresse um treinamento e preparo adequado, pois a convocação tinha caráter de inserção imediata nas frentes de trabalho. Apesar da urgência sanitária pela qual passamos, a aceleração para formação e prematura introdução dos estudantes deveria ter sido feita com muita precaução. Para que não comprometesse a segurança do paciente e garantissem a responsabilidade e compromisso com a sociedade. Peres *et al.* (2020) afirma que a pandemia da covid-19 não foi ideal para a inserção em massa dos estudantes, devido ainda estarem em processo de desenvolvimento de suas habilidades.

Os relatos dos internos de medicina também refletem as implicações e problemáticas da formação médica através da introdução nos serviços de saúde durante a pandemia. Nessa fase da graduação o estudante consolida o conhecimento adquirido teoricamente e leva para a realidade prática. Possibilita o contato com diversos contextos e realidades. É um momento característico de muitas tensões, que tem como propósito desenvolver com mais destreza o raciocínio clínico e se deparar de fato com o exercício profissional (Andrade *et al.*, 2021).

Durante o internato o estudante é acompanhado por um preceptor que é responsável por guiar-lhe nesse treinamento intensivo, mediando o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, todo o sistema de saúde estava voltado à luta contra a covid-19 e os preceptores estavam indisponíveis ou não podiam estar integralmente no acompanhamento dos alunos (Andrade *et al.*, 2021; Sales; Castro, 2021). Apesar dos internos se sentirem motivados a poderem contribuir no cuidado em saúde na pandemia, Andrade *et al.* (2021) apresentam relatos de insatisfação dos internos em relação aos preceptores e inserção nos serviços. Apontam para a insuficiência de momentos de ensino e discussões de casos. Ressaltam a falta de capacitação para lidar com o manejo dos pacientes infectados, pois não havia instrução ou acompanhamento.

A pandemia também alterou o processo de rodízio dos internos nos serviços, pois alguns locais não tinham possibilidade de recebê-los (Falbo; Araújo; Souza, L., 2021; Sales; Castro, 2021). Isso ocasionou prejuízos ao processo educativo, sendo avaliado por vários internos como uma experiência negativa em relação ao aprendizado de conhecimentos clínicos (Sales; Castro, 2021). Inclusive, o medo do atraso da formatura levou os estudantes a continuarem as atividades nos serviços, mesmo em meio a vários transtornos (Sales; Castro, 2021).

#### 1.4 TDIC COMO FERRAMENTAS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MÉDICA E DA PSICOLOGIA

Com a análise da literatura, fica claro que, para os estudantes de Psicologia, Medicina e Enfermagem, o processo formativo não se limitou apenas as implicações do ensino remoto, mas refletiu uma experiência totalmente atravessada pelos seus papéis de atuantes e agentes nesse momento. Por intermédio das TDIC, foi possível atuar e colaborar na luta contra a covid-19, mesmo quando não foi possível estar presente nos serviços de saúde presencialmente. Além disso, as TDIC tornaram-se uma importante ferramenta de divulgação científica durante a pandemia. Pesquisas, programas de iniciação científica, projetos de extensão e ligas acadêmicas voltaram suas atividades para levar informação à população de forma remota (Moreira *et al.*, 2021; Felisberto *et al.*, 2020; Falbo; Araújo; Souza L., 2021).

A Telemedicina foi amplamente utilizada durante a pandemia. A prática ainda emergente surgiu em 1970 com o intuito de atender as áreas rurais nos EUA. É definida pela Organização Mundial da Saúde como sendo a oferta de serviços clínicos, com a utilização das TDIC, pelos profissionais de saúde quando a distância é um fator crítico. Tem como propósito a melhoria da saúde das pessoas e das suas comunidades. São realizados o intercâmbio de

informações válidas como o diagnóstico e tratamento de doenças. Já a Telessaúde é compreendida como um campo mais amplo de serviços remotos, como o campo da gestão da saúde pública, abrangendo também a telemedicina com seus serviços clínicos (Costa; Massuqueto, 2020; Urtiga; Louzada; Costa, 2004).

O Conselho Federal de Medicina, através do ofício nº 1756/2020 no dia 19 de março de 2020 (CFM, 2020), decidiu reconhecer a eticidade e utilização da telemedicina, além do que já era estabelecido pela resolução nº 1.643, de 26 de agosto de 2002 (ABMES, 2002), (hoje revogada pela resolução nº 2.314, de 20 de abril de 2022 (CFM, 2022)). Considerando, a saber: teleorientação, para o encaminhamento de pacientes em isolamento; telemonitoramento, orientação e supervisão médica de parâmetros de saúde e doença; e teleinterconsulta apoio para diagnóstico ou terapêutico, para troca de informações entre médicos. Com a portaria nº 467, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020j), foram regulamentadas as ações da telemedicina enquanto durasse a batalha de combate ao contágio no âmbito do SUS, bem como na saúde suplementar e privada. Também foi sancionada a lei nº 13.989, de 15 de abril de 2020 (Brasil, 2020b) que autoriza o uso da telemedicina, sendo necessário o médico informar ao paciente as limitações da prática, como a impossibilidade de realizar o exame físico na consulta.

Os estudantes de medicina seguiram na atenção à prática clínica de forma geral, mas também formaram grande parte da força de trabalho na luta contra o coronavírus. A depender do contexto e do momento da pandemia, em alguns casos, alunos trabalharam diretamente nos serviços de saúde e em outros precisaram utilizar as TDIC no atendimento à população, guiados pelos documentos normativos acima descritos. Até então, a prática da telemedicina e telessaúde não era tão explorada nos currículos de medicina no Brasil (Massucato *et al.*, 2021).

Silva, F. *et al.* (2021) descrevem a experiência no Estado do Ceará onde os atendimentos no Centros Especializados de Saúde pararam de receber os estudantes nos serviços. Foi criado o projeto de telemedicina, para minimizar os danos aos alunos que estavam a ponto de ingressarem no internato em medicina e inviabilizados dos cenários de vivência. Os atendimentos eram gerados em prontuário eletrônico, com emissão de atestados e receitas, contendo a assinatura digital. Após treinamento, os atendimentos foram realizados pelo *Google Meet*. A consulta acontecia na plataforma virtual com os alunos, o professor e o paciente. O paciente estava presencialmente no serviço juntamente com profissionais de enfermagem, que auxiliavam na consulta e nas questões tecnológicas. Os alunos observavam o atendimento e depois havia a discussão de caso.

Além dos teleatendimentos por intermédio das plataformas virtuais, várias atividades tele-educativas de divulgação científica direcionadas à população foram realizadas através das

redes sociais. Moreira *et al.* (2021) produziu conteúdo com a temática do câncer de mama. Felisberto *et al.* (2020) com diversos temas como covid-19 e gestação, puberdade, endometriose, câncer de colo uterino, entre outras. Os estudantes desenvolveram panfletos informativos, folders, recomendações e calendários vacinais. Ademais, com foco nos próprios acadêmicos realizou-se eventos *online*, como webinários multiprofissionais e jornada acadêmica para graduandos e profissionais da área de saúde (Moreira *et al.*, 2021; Felisberto *et al.*, 2020).

Massucato *et al.* (2021), em um projeto de extensão, utilizaram ferramentas de teleatendimento e tele-educação, baseados em teleconsultas, teleconferências, abordagem multimídia e teleconsultoria assíncrona. Sendo a telemedicina e telessaúde ofertado por sites de instituições parceiras da universidade e pelo *WhatsApp*. Nas redes sociais, produziram para a população geral, vídeos e materiais educativos com linguagem acessível e envolveu a capacitação da equipe para utilização das ferramentas. Os conteúdos para a comunidade tinham como temas “saúde mental durante o isolamento social, formas de transmissão do coronavírus, violência doméstica na pandemia, cuidados clínicos destinados a grupos de risco, uso de equipamentos de proteção individual (EPI), isolamento domiciliar, entre outros (Massucato *et al.*, 2021, p. 3)”.

É importante salientar as disputas sobre a verdade nos discursos no campo da saúde, em relação a validade ou não do tratamento precoce, a obrigatoriedade da vacinação e imposição das medidas de isolamento. Nesse cenário, houve destaque à comunidade médica que ficou dividida. Ferrari *et al.* (2022) ressaltam uma organização chamada “Médicos pela Vida” (MPV), que reuniu profissionais de todo o Brasil que defendiam as pautas acima citadas. Os argumentos giravam em torno de discursos controversos, que propagaram, veemente, informações falsas e tratamentos ineficazes contra a covid-19. A validade da própria ciência foi colocada em questão.

O intuito das ações teleeducativas supracitadas estava em divulgar informações sobre saúde, através de plataformas digitais, fundamentadas na cientificidade, combater as *fake news* e garantir uma linguagem acessível à todos. Para aqueles que travaram uma grande luta à favor da ciência e contra o negacionismo, todas as ferramentas possíveis para essa luta foram imprescindíveis. As atividades promoveram educação em saúde para a população e troca de conhecimentos entre discentes e docentes. Promoveu o engajamento dos estudantes na produção de conhecimento e criou espaços virtuais de discussão coletiva.



A utilização dessas ferramentas se mostrou como sendo uma forma de atender o público e manter o isolamento social do estudante e quando possível, do paciente. Uma alternativa para a prática e educação médica (Silva *et al.*, 2022). Foi necessária para minimizar as perdas das vivências tão importantes para o processo de ensino-aprendizagem na área da saúde. Silva, F. *et al.* (2021) destaca que uma implementação mais expansiva da telemedicina poderia promover a equidade nos serviços de saúde. Todavia, devemos considerar as desigualdades sociais e digitais da população em geral, principalmente quando falamos dos sujeitos que utilizam o SUS. Em sua grande maioria, é a parcela populacional com menor condição socioeconômica, dificultando o acesso às TDIC e o saber manejar as tecnologias. Promover uma ampliação da prática clínica por intermédio da telemedicina, poderia dificultar ainda mais o acesso à saúde.

Os serviços foram essenciais para o momento pandêmico. Houve uma redução do risco de contágio, menor custo, e considera-se uma inovação no ensino médico, principalmente no compartilhamento de informações à distância. Entretanto, pudemos observar lacunas nessa modalidade de atendimento que não podem deixar de ser consideradas. O público-alvo do teleatendimento em saúde é a população, contudo alguns grupos populacionais não têm nenhum acesso às tecnologias (Liberal *et al.*, 2021).

No caso do projeto de extensão já descrito Massucato *et al.* (2021) perceberam a baixa adesão da população, não conseguiram observar um engajamento do público geral nas publicações. Fato esse identificado também por outro estudo citado pelos autores. A necessidade de uma rede de internet estável para garantir a prática também se torna um obstáculo (Silva, F. *et al.*, 2021; Liberal *et al.*, 2021). Considerando que a pandemia desvelou as desigualdades sociais, o acesso às TDIC é um privilégio (Macedo, 2021), não possibilitando ações como essa alcançarem à todos. Silva, F. *et al.* (2021) e Liberal *et al.* (2021) apontam outras lacunas como a impossibilidade do treinamento de exames físicos, uma menor diminuição da interação com o paciente e a equipe multidisciplinar e perda da comunicação não verbal. O afastamento das vivências presenciais pode ter interferido no sentimento de pertencimento do estudante tanto da comunidade como da equipe de saúde.

Já no contexto da psicologia, as ações dos estudantes foram direcionadas ao cuidado da saúde mental de grupos na sociedade que apresentavam grande sofrimento psíquico durante a pandemia. A utilização do teleatendimento foi essencial para a oferta de cuidado em saúde mediante as condições de isolamento social.

A Telepsicologia é definida pela American Psychological Association (2013) como sendo a prestação de serviços psicológicos utilizando-se das tecnologias de telecomunicações. Durante muitos anos a prática da telepsicologia foi vetada. Em 2012, a psicoterapia a distância

foi autorizada e regulamentada pela resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 011/ 2012 (CFP, 2012). A liberação se deu de forma bem limitada e restringia-se a alguns serviços psicológicos como orientações psicológicas, processos de seleção de pessoal, aplicações de testes, supervisão de psicólogos de maneira eventual ou complementar ao processo presencial e atendimento eventual de pacientes impossibilitados de comparecer ao presencial. Além disso, regulamentou a psicoterapia através das tecnologias em caráter exclusivamente experimental. Era necessário aprovação do comitê de ética em pesquisa e não receber nenhuma forma de remuneração ou pagamento.

Com a resolução nº 11 de 11 de maio de 2018 (CFP, 2018), houve uma maior ampliação da prática, contudo tinha uma baixa adesão em comparação ao modelo presencial. A psicoterapia a distância, que antes era experimental, passa a ser autorizado em seus diferentes tipos de maneira síncrona ou assíncrona. A atuação da psicologia com objetivo de avaliar, orientar e/ou intervir nos processos individuais e grupais. No caso do atendimento *online* de pessoas e grupos em situação de urgência e emergência, desastres, violação de direitos ou de violência permaneceu a orientação da resolução anterior, de forma presencial.

Na pandemia, foi publicada a resolução nº 4 em 26 de março de 2020 (CFP, 2020b) que tornou os atendimentos através das TDIC quase irrestrita, tendo em vista as condições de isolamento e o importante papel da psicologia. Mesmo as atuações nos grupos ou pessoas consideradas antes como exceção para os atendimentos foram liberadas durante a emergência de saúde pública. Até a resolução nº 11, para atuar era necessário ter um cadastro prévio junto ao Conselho Regional de Psicologia (CRP) e a sua autorização. Na resolução posterior que a revoga, a prestação de serviços estava condicionada apenas a um cadastro prévio na plataforma e-Psi junto ao CRP.

Em relação aos estágios durante a graduação, antes da pandemia, a prática clínica sempre era realizada de forma presencial. Com as restrições sanitárias os estágios foram suspensos e diversos estudantes foram impedidos de concluir seus cursos. Todavia, com a situação pandêmica, a população demandou a atuação da psicologia em diversos contextos. Muitas discussões ocorreram após a publicação da portaria 343/2020 do MEC (Brasil, 2020f) para a transposição das aulas presenciais para o remoto. Vários questionamentos foram sendo feitos e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) ampliaram o diálogo sobre as alternativas, por meio de Seminários Regionais e Nacional remotos, envolvendo coordenadoras/es, docentes e estudantes de Psicologia. Buscaram estabelecer estratégias que pudessem seguir os preceitos éticos e na medida do

possível, dar conta das necessidades dos estudantes e demandas da população (Cavalcanti; Rocha; Morais, 2021).

Um dia antes da liberação da substituição de estágios, práticas e laboratório de forma remota (com exceção os cursos de Medicina), com a portaria nº 544 de 2020 (Brasil, 2020d), foi aprovada a cartilha "Práticas e Estágios Remotos em Psicologia no Contexto da Pandemia da Covid-9 - Recomendações" (CFP, 2020a). Documento esse produzido coletiva e cooperativamente, a fim de dar orientações sobre práticas e estágios no ensino remoto emergencial. Buscou-se conciliar o necessário à qualidade da formação como a cientificidade, ética e técnica de formação com as restrições postas.

A base definida para que as práticas e/ou estágios fossem exercidos remotamente foram a diversidade de contextos que a psicologia pode ser inserida, os processos de trabalho e a diversidade de atividades práticas. Foi necessário conhecer e analisar a adaptação dos contextos às medidas de isolamento. Os conhecimentos, práticas e técnicas que orientam a organização do trabalho foram referência para a possibilidade de atuação nos campos (CFP, 2020a). É importante salientar que todo esse processo foi elaborado apenas para ser implementado durante as medidas sanitárias de isolamento, considerando sempre a retomada das atividades e o retorno das práticas presenciais. Nos periódicos analisados, destaca-se a atuação dos universitários de Psicologia em três grupos: servidores da universidade e profissionais da linha de frente (Calvetti; Vazquez; Silveira, 2021) e estudantes universitários, sendo a formação de grupos de acolhimentos (Cord; Marques; Freitas, 2021) e plantão psicológico (Ortolan; Sei, 2021).

Calvetti, Vazquez e Silveira (2021) apresentam um relato de experiência de atuação com foco no bem-estar laboral, com objetivo da prevenção do adoecimento psíquico e proteção psicossocial aos trabalhadores, através do suporte organizacional. A busca pelos servidores foi feita por ligações telefônicas e realizado um monitoramento semanal para intervenção em momentos de crise. Focaram na adaptação e manutenção do bem-estar durante o trabalho *online* e ambiente laboral. Para aqueles que apresentavam sofrimento psíquico foi estimulado o encaminhamento para o atendimento clínico virtual. As maiores queixas eram sintomas de ansiedade e depressão relacionados à pandemia e seus desdobramentos.

Nas ações direcionadas aos profissionais de linha de frente envolvidos no enfrentamento da covid-19, os estagiários realizaram um mapeamento de sinais e sintomas de ansiedade, depressão, Burnout e transtorno do estresse pós-traumático. As ações foram voltadas a à conexão social entre equipes, a promoção de fatores de proteção e desenvolvimento de atividades de lazer prazerosas. Já para os profissionais atuando diretamente no tratamento de paciente infectados, os estudantes se limitaram a realizar um rastreamento de sintomas leves,

moderados ou graves de ansiedade, depressão ou estresse agudo. Sendo esses casos encaminhados para profissionais atuantes em hospitais.

Cord, Marques e Freitas (2021) trazem a experiência de um grupo de acolhimento psicológico de estudantes universitários durante a pandemia em um projeto de estágio em Psicologia Escolar e Educacional. A plataforma *Google Meet* foi utilizada para as práticas, assim como na experiência clínica relatada por Ortolan e Sei (2021) de plantões psicológicos também direcionado aos universitários. No grupo de acolhimento a divulgação deu-se por meio de sites e fóruns da universidade. No plantão psicológico a inscrições foram realizadas por formulários *online*. É relevante salientar que, no caso do plantão psicológico, a prática não era ofertada pela grade curricular nos estágios, sendo implementada durante a pandemia através de um projeto de extensão. Tiveram a oportunidade de agregar mais uma modalidade de atenção psicológica.

Nos relatos clínicos Cord, Marques e Freitas (2021) e Calvetti, Vazquez e Silveira (2021) aparecem as angústias com as mudanças abruptas de rotina, a falta ou acesso precário às TDIC. Se destacam as queixas em relação à quebra de expectativas e planos para o futuro que a pandemia ocasionou. Para além da necessidade de se adequar ao ensino remoto, o isolamento social apresentou uma ausência de controle da vida dos estudantes, precisaram recriar as metas e objetivos de vida. Um sentimento em destaque que aparece no meio universitário, inclusive em um estudo que incluiu os próprios estudantes de psicologia (Souza Junior; Henderson, 2021), é o sentimento de cobrança intensa, a pressão em ser produtivo mesmo nas condições vividas durante a pandemia.

A atenção psicológica aos estudantes neste momento foi uma forma de lidar com as questões que a pandemia, o isolamento e adaptação ao ensino remoto suscitaram. O plantão psicológico foi uma forma de acolhimento das inseguranças e frustrações. Cord, Marques e Freitas (2021) salientam o grupo de acolhimento como sendo uma alternativa para a troca entre os pares e as interações entre os estudantes, visto que o ambiente acadêmico muitas vezes se mostra individualista, esfera que se intensificou com a implementação do ensino remoto emergencial. O espaço contribuiu para a compreensão de questões subjetivas e materiais do estudante e contribuiu para o desenvolvimento do seu papel social.

Com Calvetti, Vazquez e Silveira (2021) pudemos analisar as dificuldades em realizar os atendimentos clínicos através das TDIC. Os estagiários sentiram falta da presencialidade dos atendimentos, ocorreram muitas interrupções por internet instável. Houve problemas em manejar o silêncio. Seria uma falha técnica, a imagem congelou? Ou o processo de elaboração

do paciente? Outro impasse seria a privacidade, é necessário um espaço adequado para que estudante seja atendido e isso nem sempre é possível. Pode interferir na espontaneidade dos relatos e interferir no processo terapêutico. Questão também presente na experiência de Liberal *et al.* (2021) com alunos teleatendimento de alunos de medicina. Esses autores também salientam as dificuldades do manejo nas situações de emergência e a percepção das expressões não verbais. Para o momento que vivenciamos, a possibilidade de realizar os estágios através das TDIC foi fundamental e necessário, entretanto as intercorrências tecnológicas, de espaço físico e o fator da presencialidade foram aspectos que interferiram na qualidade da atenção psicológica.

É relevante salientar que nas bases de dados buscadas pouco se tem sobre como foi a experiência dos estudantes de Psicologia durante o ensino remoto. Encontramos algumas experiências de estágios, mas a campos restritos, visto o leque de possibilidades de atuação que tem a Psicologia. Precisaríamos considerar se as opções de estágio ofertadas pelas universidades ainda são muito escassas, ou pouco se produziu cientificamente sobre as práticas durante e após a pandemia. Nos relatos é perceptível que o direcionamento da atenção psicológica ocupou espaços próximos da própria universidade, como os próprios estudantes e servidores.

## 1.5 POSSIBILIDADES: AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Na literatura analisada também conseguimos observar estratégias de enfrentamento utilizadas pelos estudantes diante as implicações da pandemia. Durante o isolamento social os alunos se dedicaram a aprender e desenvolver novas atividades como pintura, tocar um instrumento musical, começar a praticar exercícios físicos e meditação. Realizar cursos *online* e desenvolver a espiritualidade, separar um tempo para descanso, assistir filmes e séries, cozinhar e ler (Rocha *et al.*, 2021; Visentini *et al.*, 2021; Messiano *et al.*, 2021). O resgate de antigos hábitos também foi uma estratégia, como a vivência de hobbies (Rocha *et al.*, 2021). Alguns estudantes necessitaram da ajuda de substâncias psicoativas, ansiolíticos e antidepressivos para lidar com a situação pandêmica (Messiano *et al.*, 2021). É relevante salientar que, os tipos de estratégias adotadas nos dão pistas do perfil do alunado que compõe esses cursos. No geral, são atividades possíveis às classes mais abastadas, nos dão pistas de que esses cursos ainda são elitizados.

Nas universidades, foram abertos alguns espaços voltados ao cuidado da saúde mental dos próprios estudantes. Marquez *et al.* (2022) relatam que a cadeira de saúde coletiva na

educação médica foi realizada através de rodas de conversa sobre promoção da saúde e autocuidado no contexto da pandemia. Além das experiências anteriormente já relatadas de atenção psicológica aos estudantes, Liberal *et al.* (2021) descrevem a implementação de um teleatendimento em saúde mental para os estudantes de medicina. Um espaço de apoio a aqueles que apresentavam sobrecarga emocional no isolamento social. Serviram como um espaço de enfrentamento da pressão do ensino remoto e demais implicações do momento pelo qual estavam passando.

Outra estratégia em destaque nos periódicos analisados seria a grande ênfase da aplicação do programa de mentoria na educação médica, através das TDIC. Desde 1990 programas de mentoria foram instituídos na área da saúde, devido a compreensão da grande carga, pressão e estresse vivenciados por esses estudantes durante a graduação (Silva, J. *et al.*, 2021). Em geral, os programas são oferecidos no início do curso, momento crucial da necessidade de apoio na habituação ao novo ambiente estudantil. Durante a pandemia da covid-19, o espaço de mentoria foi uma resposta institucional como ferramenta protetiva da saúde mental e estratégia de enfrentamento para os estudantes. Uma forma de lidar com as consequências do isolamento social e implementação do ensino remoto. Apesar de ser uma modalidade de assistência voltada aos alunos da área da saúde, a literatura aponta em praticamente todos os artigos as experiências da educação médica.

Na mentoria um mentor, profissional mais experiente, é responsável por proporcionar aos alunos um espaço de interação e parceria acadêmica, possibilitando sanarem dúvidas e trocar experiências. Em um espaço seguro podem compartilhar suas inseguranças e são amparados nos momentos de instabilidade. Contribui para o processo formativo e auxilia no enfrentamento das dificuldades acadêmicas sem o peso do compromisso formal avaliativo. O mentor é alguém que precisa promover suporte e segurança emocional de forma empática e sem julgamentos (D'avila *et al.*, 2021; Rocha *et al.*, 2021; Rios *et al.*, 2021).

Os estudos demonstram que, naturalmente, os estudantes de medicina vivenciam diversos impactos psicológicos na passagem do ensino médio para o ensino superior e no decorrer da vida acadêmica. Entre eles estão: a quantidade de matérias a serem estudadas; contato com morte e doenças; queda da qualidade de vida pelo estresse acadêmico e pouco tempo para atividades de lazer; afastamento do núcleo familiar; e novas responsabilidades (Rocha *et al.*, 2021; Silva, V. *et al.*, 2021; Rios *et al.*, 2021). Na pandemia, as implicações no processo educativo e o papel como atuantes no cenário de emergência pública tornou-se um fator de maior sofrimento psíquico para os estudantes. Diante desse cenário, ficou mais claro e

urgente a necessidade de ofertar as atividades de mentoria, tanto para alunos ingressantes como veteranos.

Nas experiências de mentoria durante o isolamento social várias foram as temáticas trabalhadas nos encontros. Entre os ingressantes as discussões ficaram por conta das dúvidas sobre o cotidiano universitário, a escolha do curso de medicina, as mudanças do ensino médio para o ensino superior e a frustração acadêmica em estudar medicina por meio das telas. Os veteranos, a falta de aulas práticas, a preparação para as provas de residência e ingresso no internato (D'avila *et al.*, 2021; Rios *et al.*, 2021). No geral, trataram sobre curiosidades da profissão, profissionalismo, relações interpessoais e saúde mental (Silva, V. *et al.*, 2021). Muitas das preocupações relatadas eram voltadas às inseguranças sobre o cenário nacional, sobrecarga de tarefas, dificuldade de gerenciar o tempo e o período em frente às telas. Além disso, discutiram sobre o papel da equipe de saúde na pandemia, a rotina de estudos, ansiedades e incertezas. A preocupação com familiares era constante e alguns alunos passaram por processos de luto (D'avila *et al.*, 2021; Rocha *et al.*, 2021).

Os alunos que puderam utilizar do espaço de mentoria como estratégia de enfrentamento na pandemia referiram a vivência como um apoio no equilíbrio da saúde mental. O vínculo entre mentor e mentorado suscitou a discussão dos desafios vivenciados na pandemia, ofereceu um espaço humanitário, de acolhimento. Um espaço afetivo que colaborou na aproximação do aluno à instituição de ensino (Silva, V. *et al.*, 2021). Não tratou apenas do desempenho acadêmico, mas tocou em questões relacionadas ao próprio estudante e seu contexto (D'avila *et al.*, 2021). Contribuiu para uma proximidade com a identidade profissional e de pertencimento a um grupo. Favoreceu a resiliência e a ressignificação dos acontecimentos daquele momento. Fortaleceu o vínculo entre os alunos mesmo durante o isolamento e estimulou o sentimento de empatia (Rocha *et al.*, 2021).

As TDIC foram a possibilidade para que os encontros ocorressem, porém, a interposição tecnológica foi também causa de dificuldades na dinâmica grupal. Faltaram elementos da comunicação e interação que apenas a presencialidade proporciona. Perde-se muito da linguagem não verbal, expressões e reconhecimento de emoções. As câmeras, muitas vezes fechadas, colocam uma barreira entre os sujeitos. Estar no ambiente familiar pode não garantir um ambiente com privacidade (Rios *et al.*, 2021). Impasses esses também presentes nas aulas através do ensino remoto, que afetaram a participação dos estudantes (Marquez *et al.*, 2022).

Em razão do curso de medicina ter uma característica estrutural que sobrecarrega o estudante, muitas vezes fica em segundo plano o autocuidado. Isso pode ser um fator que interfira na participação de espaços como as mentorias que são atividades não obrigatórias, ou

até mesmo a procura de uma ajuda profissional quando necessário. Estudos indicam que em alguns casos, mesmo em sofrimento psíquico, os estudantes de medicina não buscam ou expressam interesse por tal ajuda (Messiano *et al.*, 2021; Teixeira *et al.*, 2021).

Diante a análise da literatura, entre possibilidades e descontinuidades, poucos artigos discutiram mais amplamente os impactos sobre da inserção de estudantes da área da saúde na universidade durante o ensino remoto. Nenhum dos periódicos abordou sobre as experiências baseado na Teoria das Representações Sociais. Grande parte das publicações falavam em específico sobre o campo da educação médica, alguns sobre Enfermagem e em menor número Psicologia. Sendo esses dois últimos, grande parte das menções apareciam em meio a discussões mais gerais sobre a área da saúde.

Para a produção desta pesquisa, buscaremos contribuir ao campo de estudos que busca conceber como o momento histórico da pandemia da covid-19 afetou o campo educacional. Ainda carecem estudos que focalizem os ingressantes nas pesquisas. Teremos como base as lacunas encontradas na literatura, buscando uma ampliação do olhar psicossocial sobre a esfera educativa.



**2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR:  
TERMINOLOGIAS E CONCEITOS**

## 2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: CONCEITUAÇÃO E PARTICULARIDADES DO ENSINO *ONLINE*

O Ensino remoto tornou-se uma ferramenta vital para garantir a continuidade do processo educacional em situações de crises, como a pandemia global que afetou o mundo. Com as instituições de ensino superior enfrentando restrições de mobilidade e distanciamento social, o Ensino Remoto emergiu como uma alternativa para permitir que estudantes e professores continuassem a interagir e a aprender, mesmo quando fisicamente separados. Neste capítulo, buscaremos esclarecer e definir alguns dos principais termos e conceitos utilizados ao longo do estudo, para garantir uma compreensão clara dos fundamentos teóricos. Além disso, buscaremos situar o ensino remoto no *locus* da pesquisa. Ao final, entenderemos sobre o processo estudantil de ingresso no ensino superior.

A instauração da educação mediada pelas TDIC, foi alvo de muitos debates e controvérsias sobre a forma de conceituação. Para que possamos fomentar discussões sobre o ensino remoto, se faz necessário defini-lo e entender sobre suas particularidades. Os termos Ensino Remoto, Ensino a Distância e Educação a Distância foram comumente confundidos e utilizados de forma indiferenciada (Moreira; Schlemmer, 2020). Nomeavam a transposição do ensino, sobretudo, de Educação a Distância, modelo já conhecido e mais frequentemente utilizado pelas Instituições de Ensino Superior do Brasil, em especial, as particulares. Ao mesmo tempo, emergiam discussões sobre conceber essa adaptação do ensino de forma diferente, visto que o processo que estávamos passando era de caráter emergencial e se diferenciava do modelo de ensino já existente.

Frente aos conceitos que surgiram no período pandêmico na educação, cabe sublinhar as diferenças entre as definições. O Ensino a Distância é caracterizado pelo distanciamento físico entre professores e alunos. O ensino acontece através de um meio de comunicação. Podemos considerar que essa forma de ensino foi a primeira a dar origem ao processo de ensino-aprendizagem não presencial. Como exemplo, temos os estudos por correspondência do século XIX, que utilizavam a comunicação baseada na escrita. Com o surgimento da televisão e outras tecnologias, começou a distribuição de materiais educacionais via rádio ou televisão. Essas iniciativas têm em comum a comunicação unidirecional de um para muitos e a centralidade no conteúdo (Moreira; Schlemmer, 2020).

Já a Educação a Distância surgiu na década de 1990, quando os primeiros Ambientes Virtuais de Aprendizagem foram desenvolvidos. Nesse modelo de ensino a comunicação é multidirecional (Moreira; Schlemmer, 2020). Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 13), a

Educação a Distância “consiste em utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra.” A EaD desde a formulação inicial, os pressupostos didáticos-pedagógicos como a metodologia, material para ser trabalhado nas aulas e avaliações de desempenho são pensadas e formuladas com o objetivo de serem realizadas nos espaços virtuais. Existe uma equipe multiprofissional preparada para ofertar as atividades pedagógicas e elaborar os conteúdos para tal fim (Hodges *et al.*, 2020). Inclusive, a EaD possui seu próprio artigo na Lei de Diretrizes e Bases, que regulamenta a educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior (Brasil, 1996). Durante o governo de Michel Temer, por meio do decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, a EaD também foi expandida para a educação básica (Venco; Evangelista, 2021).

Uma distinção fundamental entre a EaD e o ERE reside no fato de que o último não é considerado uma modalidade de ensino, mas uma ação pedagógica temporária adotada em resposta a circunstâncias excepcionais, como emergências ou situações de crise. Consiste, essencialmente, na adaptação do ensino presencial para um ambiente virtual, por meio da utilização de tecnologias digitais e ferramentas *online* (Spatti, 2022, Coqueiro; Sousa, 2021). Pode ser visto como uma solução temporária para situações imprevistas, enquanto a Educação a distância é uma modalidade de ensino mais estruturada, planejada e permanente. Conforme chama atenção Spatti (2022, p. 36):

[...] o objetivo do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Logo, mediante a situação da pandemia, o ensino remoto oportunizou a principal alternativa das instituições escolares - de todos os níveis de ensino - firmando-se como uma alternativa temporária em circunstâncias de crise.

Nesse contexto, o ensino remoto não possui a mesma estrutura e organização da Educação a Distância. Ao contrário da Educação a Distância, que é planejada, estruturada e oferece um conjunto de recursos e estratégias específicas para aprendizagem *online*, o ensino remoto muitas vezes utiliza as ferramentas e recursos disponíveis de forma improvisada, sem a mesma preparação e planejamento prévio.

Inicialmente, em sua grande maioria, os professores apenas utilizaram as TDIC de forma meramente instrumental. Usando das mesmas práticas de conteúdos apenas transmissivos, transpondo o ensino presencial físico para a sala *online* (Moreira; Schlemmer, 2020; Spatti, 2022). Um exemplo disso, é privilegiar as aulas síncronas, dividindo o mesmo tempo e espaço,

como ocorre na aula presencial. Substituiu-se uma presença física por uma presença virtual. Em alguns casos, as aulas se assemelharam ao Ensino a Distância do século passado, os modelos teleducativos, realizados por correspondência, rádio e tv, centrando-se no conteúdo e no ensino unidirecional (Moreira; Schlemmer, 2020).

Mesmo com a expansão da utilização das tecnologias por diversos setores da sociedade, nunca a educação precisou se adaptar de forma tão rápida e repentina às práticas do ensino online. Como alternativa encontrada para minimizar os danos, que a interrupção total das atividades educacionais ocasionaria, as instituições utilizaram diferentes plataformas como *Teams (Microsoft)*, *Google Meet*, *Zoom*, e *Google Classroom*. Essas ferramentas e plataformas desempenharam um papel fundamental na adoção das instituições educacionais ao ensino remoto, proporcionando um meio de comunicação e interação entre professores e alunos, bem como o acesso a recursos para a continuidade das atividades acadêmicas. No caso dos universitários da UFCG dos cursos pesquisados, utilizaram, durante o ensino remoto, a plataforma de videoconferência *Google Meet* e a plataforma educacional *Google Classroom*. As aulas foram ministradas através do ensino síncrono, assíncrono e o compartilhamento de materiais digitais. Parte dos professores mantiveram as aulas virtuais nos mesmos horários que ocorreriam no modelo presencial (atividades síncronas) e outros gravavam as aulas e disponibilizavam aos alunos através do *Google Drive* (atividades assíncronas).

Um termo que foi bastante utilizado no contexto da pandemia foi Ensino Híbrido para se referir ao momento de transição entre o ensino remoto e o retorno para o ensino presencial. Na verdade, houve aqui um “empréstimo” do termo, que deriva do conceito originalmente denominado em inglês de *Blended Learning*. De acordo com Mansur (2022) e Theodoro (2022), trata-se de uma personalização das metodologias de ensino e aprendizagem, que combina elementos do ensino presencial e virtual. Nesse caso, a conceituação se refere a um determinado modelo educacional estruturado desde sua formulação, de maneira estratégica, para combinar as duas experiências. Inclui distintos recursos tecnológicos e abordagens pedagógicas. No período próximo à finalização do ensino remoto, a maior parte aulas permaneceram *on-line*. Porém, com a observância das condições de segurança sanitária e dos protocolos de biossegurança, foram permitidas algumas atividades presenciais, possibilitando assim um retorno gradual, entendida no cotidiano escolar, por “ensino híbrido”, mas sem considerar a amplitude do conceito.

Cabe destacar que a maior parte da literatura sobre o tema denomina as práticas pedagógicas durante a pandemia como “ensino remoto” e “ensino remoto emergencial”. No contexto deste trabalho serão empregados os termos mais utilizados pela literatura e o termo

“Regime Acadêmico Extraordinário”, nomeado pela própria UFCG para caracterizar os períodos não presenciais nas resoluções regulamentárias.

Em relação ao termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) comumente utilizado, em especial pela literatura, refere-se às tecnologias digitais e às redes de troca de dados que surgiram a partir da década de 70, devido a popularização do uso da microinformática e da internet. No entanto, optamos pela utilização do termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Conforme enfatiza Afonso (2002), seria mais apropriado a adoção do termo TDIC, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação são utilizadas pela humanidade desde tempos remotos. A forma digital dessas tecnologias é um fenômeno relativamente recente, surgido apenas no final do século XX.

## PORTARIAS NORMATIVAS DO ENSINO REMOTO

O Ministério da Saúde (MS) estabeleceu medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, através da portaria nº 356 de 11 de março de 2020 (Brasil, 2020c). No âmbito educacional, o Ministério da Educação (MEC) definiu normas a nível nacional para a Educação básica e Ensino superior nesse momento de excepcionalidade, com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020f) que regulamentou a substituição das aulas pelos meios digitais. Alterado pela portaria nº 345, de 19 de março de 2020 (Brasil, 2020g), dispôs também sobre a não possibilidade de substituição das práticas profissionais de estágios e de laboratório. Revogando as portarias anteriores foi publicado no dia 17 março 2020 a Portarias nº 544 (Brasil, 2020d), ficando autorizado a realização de práticas, estágios e laboratórios de forma remota, com exceção do curso de medicina. No Portal do MEC, temos acesso às diretrizes que apresentam recomendações para as escolas durante a pandemia, abrangendo desde a Educação infantil até o Ensino superior, inclusive da Educação quilombola e indígena. O Conselho Nacional de Educação, recomendou que as Instituições de Ensino Superior dessem continuidade às atividades de ensino-aprendizado de modo não presencial (Brasil, 2020a).

Com o decorrer da pandemia a Portaria nº 544 foi substituída pela nº 1.038 (Brasil, 2020e) no dia 07 de dezembro de 2020 que dispõe sobre o retorno das aulas presenciais no ensino superior, com a observância dos protocolos de biossegurança. As tecnologias deveriam ser utilizadas em carácter excepcional na integralização de atividades pedagógicas. Todavia, ficou a cargo das próprias instituições definirem a volta presencial ou permanência remota ao analisarem a situação sanitária em que a universidade estava inserida, se haveria riscos às atividades letivas e as determinações das autoridades locais.

## 2.2 O REGIME ACADÊMICO EXTRAORDINÁRIO NO LÓCUS DA PESQUISA

O *campus* sede da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) está localizado em Campina Grande, Paraíba, e atualmente conta com mais seis campi, nas cidades de Sumé, Cajazeiras, Patos, Pombal, Cuité e Souza. No total são 11 Centros Acadêmicos. A instituição inicia sua história com a fundação em 1952 da Escola Politécnica do Estado da Paraíba. Em 1970, foi parte da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No dia 09 de abril de 2002 houve o desmembramento e então tornou-se a UFCG. Foi a primeira universidade federal interiorana nosdestina (Silva, D., 2016). Com a sua criação, outras universidades se instalaram em Campina Grande. Hoje, Campina Grande é considerada uma cidade universitária, que atrai alunos de vários estados brasileiros.

O Centro Acadêmico partícipe desta investigação, foi o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), formado pelos cursos de Enfermagem, Psicologia e Medicina. Esse centro, estruturalmente, não faz parte dos demais que formam o *campus* central em Campina Grande (conhecido como UFCG central). É localizado em um outro endereço, constituído apenas dos três cursos da área da saúde. A graduação em Psicologia da UFCG é ainda um dos poucos cursos considerados do campo da saúde no Brasil.

No dia 03 de fevereiro de 2020 foi publicada a portaria nº 188 (Brasil, 2020i) declarando a emergência em saúde pública de importância nacional. Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde anunciou a pandemia pelo coronavírus. Os primeiranistas do período 2020.1 ainda tiveram duas semanas de aulas presenciais no mês de março. Normalmente, a primeira semana é um momento de recepção dos feras e na segunda semana começam de fato as aulas. Contudo, iniciou-se o movimento de suspensão das aulas presenciais em escolas e universidades pelo país. O Ministério da Educação (MEC) regulamentou a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto.

Na UFCG não ocorreu de imediato a transição. Aguardava-se esperançosamente o controle da pandemia e o retorno presencial das aulas, pois até então não se havia ideia da dimensão que a pandemia e as restrições tomariam. Com o passar dos meses e a necessidade de permanecermos em isolamento social a fim de conter uma propagação ainda maior da doença, a universidade precisou se adaptar ao novo cenário e minimizar os danos aos estudantes que já estavam há meses sem aulas.

No começo da implementação do Regime Acadêmico Extraordinário na UFCG, no formato *online*, foi adiado o início do período 2020.1 e instaurado um período transitório no dia 01 de setembro de 2020, nomeado como 2020.3. A resolução Nº 06/2020 da Câmara

Superior de Ensino (UFCG, 2020) regulamentou as atividades de ensino e aprendizagem remotas no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela covid-19. Nesse período, não houve ingresso de estudantes, apenas cursaram aqueles que já estavam matriculados e não havia obrigatoriedade. No ano seguinte, em fevereiro de 2021, teve início, de fato, o período 2020.1 e em junho o período 2020.2.

Em novembro de 2021 começou o período 2021.1, chamado de período híbrido e/ou transição. De acordo com a resolução Nº 18/2021 da Câmara Superior de Ensino do dia 05 de outubro de 2021 (UFCG, 2021), a depender de quais eram as condições de segurança sanitária, como o cenário pandêmico e as condições de cada *campus*, os componentes curriculares teóricos, teórico-práticos, práticos ou de estágio tinham a possibilidade de oferta presencial. Nos casos em que a segurança não estava assegurada, as aulas e atividades permaneciam sendo ofertados como nos períodos anteriores, através das TDIC. Ao que concerne as atividades previstas para o início dos cursos aqui pesquisados, estão incluídas as práticas em laboratório, provas práticas e visitas à campo. Na experiência dos primeiranistas, (veremos mais adiante nos resultados) algumas turmas mantiveram todas as aulas por meio das TDIC e em outros casos houve práticas, mas de forma pontual, no final do período.

No mês de Dezembro as atividades do período 2021.1 foram interrompidas em virtude do recesso. No mês de janeiro 2022 ocorreu um período complementar, o 2021.0, mais conhecido como período de férias. Neste tipo de período, algumas disciplinas são ofertadas e podem ser cursadas para adiantar ou cursar alguma cadeira perdida anteriormente e, é claro, não há matrícula de novos discentes. Por fim, em fevereiro de 2022 retornaram as atividades do período 2021.1. No total, foram cinco períodos realizados exclusivamente remotos (Calendários acadêmicos em anexo C), sendo três deles com ingresso de estudantes, os períodos 2020.1, 2020.2 e 2021.1.

Com a vacinação em andamento e a redução dos números de casos, progressivamente as atividades presenciais retornaram na Paraíba, mantendo-se a observância dos protocolos de biossegurança. As aulas na rede estadual de ensino, por exemplo, instauraram o ensino híbrido a partir do dia 23 setembro de 2021 (Paraíba, 2021). Todavia, a UFCG entre tantas outras instituições de ensino superior, foi uma das que mais resistiram ao retorno presencial. Na Paraíba, o novo decreto estadual publicado no dia 07 abril de 2022 (Paraíba, 2022), estabeleceu como facultativo o uso de máscaras em locais abertos e fechados, que estivessem com o percentual de 70% da vacinação na população vacinável (acima de cinco anos), com duas doses ou dose única (imunizante Jansen). Situação que se aplicou à cidade de Campina Grande.

No Brasil, com a portaria gm/ms nº 913, de 22 de abril de 2022 (Brasil, 2022), foi declarado o encerramento da emergência em saúde pública de importância nacional. A resolução Nº 06/2022 da Câmara Superior de Ensino do dia 02 de março de 2022 (UFCG, 2022) regulamentou o retorno das atividades, colocando como prioridade a oferta presencial, podendo, excepcionalmente, serem ofertados componentes parcialmente remotos ou presenciais. O período 2021.2, com possibilidade de aulas presenciais, teve início na referida instituição no dia 02 maio de 2022. Inclusive, na resolução anteriormente citada, para definição de quais componentes seriam ofertados *online* ou presencial considerou-se a necessidade dos estudantes que ingressaram no ensino remoto vivenciarem a presencialidade e dinâmica do seu curso.

Frente à menor incidência de casos graves e avanço da imunização, muitos setores da sociedade retomaram as atividades integralmente. Portanto, observa-se que a UFCG, adotou um retorno gradual, com alguns contingenciamentos. Decidiu-se que retomariam as aulas presenciais somente quando fossem asseguradas as necessárias condições de segurança sanitária. Após dois anos da implementação do ensino remoto, no dia 26 de setembro de 2022, teve início o período letivo 2022.1 com a oferta de disciplina estritamente presenciais. Assim chegou ao fim o regime acadêmico extraordinário.

### 2.3 MOMENTO DE TRANSIÇÃO: O INGRESSO PARA O ENSINO SUPERIOR

O tão sonhado momento de ingressar em uma universidade chegou, é o início de um projeto de vida. A transição do ensino médio para o ensino superior ultrapassa questões apenas acadêmicas, envolve questões pessoais e sociais. É envolta por dificuldades de adaptação, novo olhar para perspectivas futuras, tomada de decisões, rupturas, novas relações sociais, inserção em um novo grupo social, ou seja, é repleta de desafios e novas vivências complexas. Conforme pontua Ariño e Bardagi (2020), essa nova etapa da vida tem como foco a busca por uma profissionalização, contudo, é um período de amadurecimento e desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo.

Mercuri e Polydoro (2003) destacam o ingresso na vida universitária como um momento crítico, potencializador de crises, sendo considerado um dos determinantes dos padrões de desenvolvimento que os discentes apresentarão durante sua trajetória de vida acadêmica. Normalmente, entrar em uma universidade leva o sujeito uma transição marcante e abrupta de vida.



Segundo Baptista, Ferraz e Inácio (2020), a adaptação acadêmica é multidimensional, ocorre na esfera acadêmica, pessoal, social, institucional e vocacional. Depende do contexto em que o aluno está inserido e de variáveis biológicas e psicossociais. As esferas relacionam-se ao novo ritmo de estudo, avaliação e regras institucionais, comprometimento com a formação acadêmica e novos padrões de relacionamento. O modo como o discente se adapta à universidade pode ajudá-lo, ou não, em seu desempenho acadêmico, aproveitamento de oportunidades dadas pela instituição e relação com seus pares. Inclusive, uma maior integração desde o início, no período de transição, favorece um maior desenvolvimento pessoal e intelectual. Para Ariño e Bardagi (2020), o sentimento de pertencimento e formação de vínculos é uma forma de fortalecer a rede de apoio e, conseqüentemente, favorece o enfrentamento das dificuldades e facilita a adaptação.

Estar na universidade significa o enfrentamento das novas demandas, que podem ocasionar eventos estressores com impacto na saúde mental do corpo discente (Ariño; Bardagi, 2020). A transição acadêmica, em geral, acontece simultaneamente a um novo ciclo de vida, a passagem da adolescência para a vida adulta. Todo o *boom* de transformações pode ser gatilhos que acarretam sofrimento psíquico, como depressão, ansiedade e estresse. E o desencadeamento de transtornos pode ocasionar problemas acadêmicos e interferir nos processos de ensino-aprendizagem (Baptista; Ferraz; Inácio, 2020). Ariño e Bardagi (2020) destacam que, quanto menores os níveis de qualidade das vivências acadêmicas, maior seria a vulnerabilidade psicológica. Então, o modo como os estudantes percebem as suas vivências constitui-se como um fator de risco quando a experiência é vista como negativa.

De acordo com Coulon (2008), no primeiro momento de ingresso, é necessário aprender o ofício de ser estudante, é ao longo do primeiro ciclo universitário que se apresentam os maiores índices de abandono e fracasso, o que traduz os dilemas dessa passagem. “Hoje, o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela (Coulon, 2008, p. 31)”. Nestas circunstâncias é essencial passar do *status* de aluno ao de estudante, chegar ao que o autor chama de afiliação institucional e intelectual, para tornar-se um deles e não se auto eliminar ou ser eliminado do processo.

A adaptação à vida universitária perpassa a apreensão dos códigos do ensino superior, assimilação das rotinas e a utilização da própria instituição. Várias rupturas simultâneas acontecem. As condições de existência mudam, a vida longe da família precisa ser mais autônoma e a relação psicopedagógica com os professores é diferente. “Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada (Coulon, 2008, p. 34)”. Por outro lado, as relações com o tempo, espaços e regras do saber também se

modificam. Há um aumento no volume semanal de aulas, ritmo de trabalho, com aulas presenciais a relação com o espaço se transforma, pois a universidade, em geral, é maior que um colégio e desenvolve-se um novo laço do saber sobre os campos intelectuais abordados que unem a aprendizagem e o futuro profissional.

Como forma de compreender o processo de passagem Coulon (2008) define três tempos que caracterizam a entrada na vida universitária: a) tempo de estranhamento; b) tempo de aprendizagem; c) tempo de afiliação. No tempo do estranhamento, eles ainda não são estudantes, mas demandantes ao ensino superior. Se sentem como estrangeiros e deslocados. É um universo desconhecido, não é um mundo mais habitual, é necessária uma nova conduta. É uma total mudança de referências. Aqui ocorre o rompimento com seu passado familiar, é necessário separar-se de uma cultura vivida por vários anos e se acostumar a um espaço que se diferencia do colegial. As novas exigências são muito distintas da rotina vivida até então. A nova cultura é mais complexa e de difícil codificação. As regras e orientações mudam, o aluno é visto como alguém autônomo.

Entre o tempo de estranhamento e de aprendizagem, o futuro profissional ainda é uma realidade distante. No início, o foco está em aprender o ofício de ser estudante. É a motivação e o desejo que os impulsionam (Coulon, 2008). O ingresso universitário significa estar em um ponto de partida que o levará a atingir um objetivo próprio, que só será possível por meio de uma razão e um porquê intrínseco ao indivíduo. São as motivações que dão os estímulos necessários para o enfrentamento dos novos desafios. Para aqueles que não desistem, mesmo diante das contrariedades e contratempos, existe sempre a esperança de um amanhã melhor.

Este primeiro momento, marcado pela desestabilização do aluno, dura em média as primeiras semanas do primeiro período. Tanto as questões intelectuais, como as institucionais, estão presentes desde os primeiros momentos do ingresso. As operações intelectuais, que correspondem a uma produção acadêmica, são diferentes do ensino médio. Os hábitos de leitura e escrita, inclusive o raciocínio, são problemas encontrados no início da jornada. Os códigos do novo ambiente ainda não foram internalizados. São vários sinais que indicam o estranhamento e não pertencimento a aquele mundo. Uma das primeiras provas ao ofício de ser estudante é toda a burocracia que envolve a matrícula na instituição. Para pertencer ao novo contexto as regras precisam ser seguidas. Apesar das demandas, o estudante goza de certa liberdade. Com a nova vivência da temporalidade, é preciso administrar bem seu tempo na realização das tarefas. Aqueles que não conseguem tal feito, acabam prejudicando o seu processo de afiliação (Coulon, 2008).

O segundo tempo é permeado por ansiedades e inseguranças. “Ele não tem mais

passado, mas ainda não tem futuro” (Coulon, 2008, p. 40). O aluno está em meio a dois momentos, não possui mais referências. Nesta fase, é fundamental a passagem, o quanto antes, por uma desestruturação, seguida de uma reestruturação da aprendizagem que acontece de forma complexa. Isso é essencial para o rito de passagem. É uma fase ambígua. Do momento anterior de angústia, agora o aluno passa por uma familiarização com a instituição, o trabalho intelectual e os códigos locais. É tornar-se um membro competente da comunidade acadêmica e reconhecido como tal. Ao chegar na etapa de aprendizagem, já foi possível deixar de lado os mitos que traziam sobre o ensino superior. Esta fase é o anúncio do tempo de afiliação, que permitirá o aluno aprender e compreender (Coulon, 2008).

Para o autor, o novo estudante precisa apreender três habilidades essenciais para exercer o ofício estudantil e se afiliar intelectualmente: pensar, ler e escrever. Esse processo está vinculado a uma autorização da sua própria escrita e forma de pensamento. É enfrentar a fase de uma desqualificação de si mesmo, achar que suas dúvidas, intervenções nas aulas e suas produções escritas não têm importância. É conseguir se concentrar nas leituras e tirar proveito delas. Os resultados das provas são bons indicadores de afiliação. Na medida que ocorrem as aprovações, o estudante vai sentindo-se confiante e capaz de obter sucesso no percurso estudantil. Colabora para o aumento das chances de permanência. Outro sinal de afiliação em andamento é quando a vida universitária passa a ter um espaço maior na vida privada do estudante. Como a sua vida particular passa a ser relacionada pelo aluno ao universo estudantil. Até mesmo o discernimento em saber o que precisa ou não ser anotado durante a aula reflete uma construção adaptativa.

O último tempo é o momento de admissão, finalmente o tempo de afiliação do estudante. Agora ele é um “veterano”. Período comumente acompanhado pela frase “agora está melhor”. O novo ambiente já não é mais tão hostil. Finalmente o aluno, de fato, se torna um membro. Ele está afiliado institucionalmente, pela capacidade do manejo dos dispositivos institucionais e afiliado intelectualmente, conseguindo demonstrar competência no plano intelectual. Segundo Coulon (2008), a primeira fase é conquistada de forma definitiva, mas a terceira fase estará em constante recomeço e sendo reafirmada. Em torno do primeiro semestre inicia-se a afiliação, todavia, varia para cada sujeito. Depende da duração das fases anteriores, estabelecimentos e complexidade das regras institucionais.

Coulon (2008) enfatiza que nem todos conseguem êxito no processo de apreensão do ofício estudantil. Prova que é algo a ser aprendido. Até mesmo o vocabulário utilizado pelos intelectuais universitários distingue do dialeto comum e muitas vezes excluiu um recém-chegado. Muito além de frequentar as aulas e realizar as tarefas, a construção da afiliação

passa pelo diálogo e vínculo com outros estudantes. No reconhecimento que seus pares enfrentam os mesmos problemas. Recriar as redes de relações, a socialização, ter amigos, falar com os outros e deixar de sentir-se isolado e anônimo, em meio aos demais estudantes, é uma importante dimensão de afiliação.

Estar afiliado intelectualmente significa conseguir organizar, expor e utilizar de forma adequada os saberes. Saber o que está sendo solicitado e direcionar, por si mesmo, o quanto de seus esforços serão empregados para realizar as tarefas. Até mesmo a adequação à exigência dos professores. Estar afiliado significa aprender o trabalho autônomo. Também partilhar de uma linguagem comum àquele universo. É estar familiarizado com os códigos do trabalho intelectual já incorporados. Quando o estudante for capaz de transformar em rotina as competências intelectuais a afiliação estará finalizada (Coulon, 2008).

Estar afiliado, institucionalmente, é saber cumprir os prazos, compreender o ritmo e as regras da vida universitária. A confiança na instituição contribui para a afiliação do estudante. Afiliar-se é, inclusive, compreender além do currículo real. É conhecer e interpretar o currículo oculto, como a manifestação das regras estabelecidas aparecem e se concretizam na vida cotidiana (Coulon, 2008).

A afiliação é um processo que nunca estará completamente acabado. Contudo, existe um ponto em que os alunos se reconhecem e são reconhecidos como um membro. Capazes de partilharem dos códigos e linguagens naturais à instituição e ao grupo. É estar mais à vontade com as regras institucionais e do currículo. Para Coulon (2008, p.118), a afiliação vai muito além de apenas uma integração do estudante:

Ela é a aprendizagem da autonomia pela participação ativa em uma tarefa coletiva. Além da integração, a afiliação transforma o mundo universitário, inicialmente estranho, em um universo familiar que, em seguida, será identificado como tal pela “atitude natural”. Se afiliar, é então naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se torna um membro competente da comunidade: é forjar para si um *habitus* de estudante, constituído no momento em que as rotinas... deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes.

Apesar de todos os estudantes passarem pelas etapas, é relevante ressaltar que cada um em seu contexto terá um processo de ingresso singular na universidade. Por exemplo, os estudantes que veem de outras cidades para obter uma formação certamente não terão uma experiência de ingresso idêntica aos estudantes já residentes. Além das mudanças de ser um universitário, soma-se as implicações do afastamento de redes de apoio e adaptação a uma nova localidade. Sendo muito comum, estudantes de cidades pequenas do interior, se mudarem para os grandes centros. Os alunos vindos de outras localidades sentem as diferenças até

mesmo na rotina da vida cotidiana, as expressões de linguagem e conversas do dia a dia. O processo de afiliação também perpassa essas questões, o compartilhar do pensamento do outro. “Para além das palavras, são as representações sociais que elas designam, que é preciso aprender para conhecer o sentido que todos partilham. Poder comunicar-se é, antes de tudo, partilhar as mesmas maneiras de categorizar o mundo (Coulon, 2008. P.121)”.

Coulon (2008) aponta que não somente de forma acadêmica os códigos dessa nova cultura são assimilados. Em nossa organização social no senso comum, mesmo as interações mais simples são importantes para as nossas experiências compartilhadas. Se assim o é, quanto mais interações e inserções o sujeito se coloca, mais fácil seria a passagem do tempo de aprendizagem para o de afiliação. Mais amenizadas seriam as ambiguidades da segunda fase.

Considerando a conjuntura da pandemia da covid-19, a implementação do ERE e os processos até aqui discutidos, que perpassam a transição do ensino médio para o ensino superior, se faz necessário entender como ocorreram essas experiências. De acordo com Baptista, Ferraz e Inácio (2020, p. 28) “discrepâncias entre as expectativas do estudante e a realidade vivenciada podem gerar frustrações e a diminuição do envolvimento acadêmico”. Ser inserido por intermédio do ensino remoto, foi uma quebra de expectativas do sonho universitário. Devido ao isolamento social, as interações com seus pares e com o próprio ambiente universitários foram prejudicados. Como também o processo de se afiliar, tornar-se um membro e aprender o ofício de ser estudante podem ter sido impactados negativamente. Os autores acima citados, ainda sublinham que condições desfavoráveis e falta de suporte social fragilizam o estudante. Situação que pôde ter ocorrido durante o isolamento social, afetando diretamente àqueles que não têm habilidades para enfrentamento das adversidades.

Portanto, como foi o ingresso na vida universitária de forma remota? Iniciar a vida universitária nesse contexto interferiu na construção identitária de ser um estudante universitário? Foi possível passar pelas três fases de afiliação e aprender o ofício de ser um estudante universitário com as aulas remotas? Como esses processos ocorreram e/ou foram modificados? Com a volta das aulas presenciais é possível que esse discentes passaram por dois ingressos na universidade? São algumas questões que permeiam o ingresso na universidade por meio do ensino remoto.

### **3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici, objetivou redefinir os conceitos e problemas da psicologia social (Sá, 1996; Alves-Mazzotti; 2008). Várias foram as fontes intelectuais que contribuíram para a origem das formulações elaboradas por Moscovici. Inicialmente, o berço de teorização sucedeu através de uma transformação psicossocial do conceito durkheimiano de representações coletivas. Durkheim se debruçava em investigar as representações presentes em sociedades tradicionais. Esse tipo de representação, tem como característica certa estabilidade ao longo do tempo, são definidas pelos costumes e tradições, além de exercerem uma forte coerção entre os indivíduos através da autoridade e fortes vínculos emocionais. Podemos considerar como uma forma de representação que se fecha em si mesma (Jovchelovitch, 2008).

Apesar de preservar o caráter social, Moscovici rompe com o conceito de Durkheim. A teoria presumia que as representações coletivas estavam em um estágio primitivo e deveriam ser elevados a um estágio científico do saber. Contudo, Moscovici considerava que os saberes, o senso comum, precisavam ser compreendidos pelos seus próprios méritos. Então, foi com Lucien Lévy-Bruhl, que Moscovici encontrou recursos para compreender as diversas formas de pensamento, sejam eles primitivos ou modernos. A partir de suas considerações, colocou em discussão o foco na homogeneidade do pensamento (Jovchelovitch, 2008).

Assim como salienta Jovchelovitch (2008), outros autores como Piaget e Vigotsky também tiveram influência na teoria. Piaget contribuiu para o entendimento do saber em constante movimento. Desenvolvendo-se e movendo-se de uma forma estrutural a outra, qualitativamente. Na Psicologia do desenvolvimento sociocultural de Vigotsky, as transformações são descontínuas e pressupõe coexistência, ao invés de substituição. Cada indivíduo, cada sociedade, cada grupo possui sua própria consciência semântica e linguagem. As variações dos saberes estão relacionadas ao contexto, aos processos sociais e culturais. E relação ao saber em seu contexto, Freud foi outro teórico que influenciou a compreensão das representações. Seu legado deixa claro a necessidade de que pontos de vista específicos e maneiras particulares de viver precisam ser ouvidas. Toda realidade e visão de mundo tem um sentido real para aquele que sente, mesmo que não faça sentido para os que veem (Jovchelovitch, 2008).

Levando em conta as representações coletivas de Durkheim, Moscovici considerava que não seria plausível no contexto de sociedades modernas, aplicar apenas uma concepção que considera crenças, ideias, valores como pré-estabelecidos e costumes e tradições aceitas sem discussão pelos indivíduos. O conceito de representações coletivas era muito estático e nossa

sociedade contemporânea se caracteriza pela multiplicidade e rapidez na circulação das representações. Somos marcados pelo pluralismo, globalização, e mudanças culturais constantes (Alves-Mazzotti, 2008). Para que exista a representação social como processo, é necessário que a comunicação tenha pontos de vistas também divergentes sobre os objetos no discurso social. Diferentemente de sociedades tradicionais, dá espaço para pensamentos antagônicos, que podem ser negociados. Este discurso coletivo é denominado senso comum nas sociedades modernas (Wagner, 2000).

Apesar da existência dos dois tipos de sistemas representacionais, é evidente uma maior disseminação de representações sociais na população, caracterizada por uma estrutura mais aberta e instável. Entretanto, considerando a pluralidade de saberes, os campos representacionais podem apresentar características de ambos os sistemas. “Não há uma forma pura. Todos os conhecimentos se interpenetram e se misturam no processo de dar sentido ao mundo.” (Jovchelovitch, 2008, p. 204). Diante da reformulação do conceito de representações coletivas, Moscovici adaptou a ciência social ao mundo moderno. Sendo Durkheim um ancestral de Moscovici, sua teoria, muitas vezes, é classificada como uma forma sociológica de psicologia social (Jovchelovitch, 2008; Farr, 2013).

A noção de representações sociais foi introduzida em 1961, por meio do seu estudo sobre as representações sociais da psicanálise, constituindo um novo paradigma da psicologia social. Moscovici (2012a) buscou compreender o que acontece com um saber fora do seu contexto. Como os conceitos da Psicanálise eram percebidos, difundidos e apropriados pelo senso comum na sociedade Parisiense. Esse trabalho pioneiro, apresentou valiosas contribuições para o entendimento dos sistemas de formação e transmissão das representações sociais, em especial, como esses processos se dão através da comunicação social (Camargo; Bousfield, 2014).

Moscovici foi de encontro a uma dualidade entre sujeito-objeto e uma tradição da Psicologia Social positivista, que se limitava a estudar apenas o indivíduo (Alves-Mazzotti, 2008). Empenhou-se em mudar a concepção sobre o saber leigo, geralmente visto como um obstáculo, algo sem importância, julgado como ignorância e erro. O senso comum é sempre sujeitado ao conhecimento científico, a forma de conhecimento considerado legítimo. A própria ciência nasce com viés de ensinar à sociedade a forma correta de pensar o mundo. Ao contrário dessas perspectivas, as representações sociais se interessam pelos saberes das pessoas comuns, como produzem conhecimento sobre si mesmas, os outros e os objetos relevantes à sua volta. Moscovici buscou demonstrar como os saberes cotidianos são uma fonte rica de conhecimento (Jovchelovitch, 2008).



A literatura aponta para uma grande resistência de Moscovici em desenvolver uma definição exata do que seriam as representações sociais, pois afirmava a realidade das representações como fácil de captar, mas não o seu conceito. Além disso, uma definição precisa poderia ocasionar uma redução do seu alcance conceitual (Sá, 1996). Contudo, com base em suas produções, compreende-se as representações sociais como uma coleta de variadas noções dos campos cognitivo e cultural, entendendo as representações sociais como uma versão contemporânea do senso comum. Um conjunto de proposições, conceitos e explicações originadas da vida cotidiana, podendo ser consideradas também como um sistema de crenças das sociedades tradicionais (Moscovici, 2012a; 2012b). De acordo com Moscovici (2012a), é na interação pública dos atores sociais, entre o próprio grupo e nas relações intergrupais que as representações sociais são difundidas. Em meio as práticas do cotidiano.

Apesar da grande dificuldade de conceitualização, por se tratar de um conceito complexo e polifacético, alguns autores se propuseram a estabelecer suas definições. A definição sistematizada por Denise Jodelet (1989, p.36) conceitua a representação como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Em nosso trabalho teremos como base a definição formulada por Wagner (2000, p. 3-4), que entende a representação social como “[...] um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”. Segundo o autor, dentro do constructo social, o conhecimento é criado pelo próprio grupo, os seus discursos constroem as representações, suas formas reais e imaginárias, a visão sobre seu próprio universo, são os indivíduos que dão significado à realidade. É por meio da interação que se confirmam suas crenças, sendo a representação um reflexo do que as pessoas pensam e agem.

Wagner (2000) destaca três campos distintos de pesquisa no âmbito das representações sociais.

- a) Ciência Popularizada: se refere as investigações que tem como base o estudo pioneiro de Moscovici, as representações sociais sobre a Psicanálise. Como os conhecimentos científicos são popularizados e socializados pelo senso comum.
- b) Imaginação Cultural: as representações desse campo possuem características mais duradouras e instáveis. São construídas, compartilhadas e solidificadas ao longo da história e desde muito cedo na vida dos sujeitos. Tais representações tem

grande importância em uma interação social integrada. Dão sentido as comunidades e culturas. Estão intimamente enraizadas em seus pensamentos e comportamentos.

- c) Estruturas Sociais e Eventos Específicos: essas representações, ao contrário das representações culturais, são menos estáveis e relacionam-se a uma importância histórica recente. Envolvem conflitos sociais, de cunho polêmico, de situações de conflito que mudam a rotina de determinado grupo. Além disso, tem um curto prazo para a vida social. Nossa pesquisa se localiza neste domínio de estudos. Assim como salienta Wagner (2000), mesmo para problemas sociais transitórios (como a pandemia da covid-19 e a instauração do ensino remoto) os grupos criam representações sociais. São representações que revelam uma avaliação social desses sujeitos/grupo, sobre determinado objeto. Segundo Wagner (2000), essas representações abrangem um menor número de sujeitos. Contudo, levando em conta a abrangência da pandemia, propomos uma adaptação em relação a compreensão do conceito. Devemos considerar que nesse contexto, as representações dos estudantes universitários sobre o ensino remoto não são restritas a um menor número de sujeitos, mas estão vinculadas as circunstâncias de uma crise sanitária e humanitária a nível global.

Conforme afirma Wagner (2000), são os chamados grupos reflexivos que criam as representações sociais através do discurso e da comunicação. Esse grupo é definido pelos seus próprios membros e existem critérios de afiliação e reconhecimento de seus integrantes. No caso, os discentes universitários da área da saúde, se reconhecem como sendo pertencentes a um grupo, na medida que compartilham o mesmo *status* social de estudantes e se reúnem, seja virtualmente ou fisicamente, com objetivos em comum. O próprio espaço institucional da UFCG contribuiu para o reconhecimento dos três cursos como um grupo, visto que o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) é um *campus* formado apenas pelos três cursos da saúde, separado das demais áreas de conhecimento. Dentro desse grupo maior temos os subgrupos, que se referem ao pertencimento de cada estudante ao curso específico, Psicologia, Medicina e Enfermagem.

Wagner (2000) ainda define critérios para as representações sociais:

- a) Consenso Funcional: O consenso aqui não se refere que todos pensarão da mesma maneira. Nenhuma representação é compartilhada por todos os membros de um grupo. Contudo, mesmo diante de um ou outro dissenso, ainda existe uma interação coordenada, vai além de um consenso numérico e isso não afeta as suas

práticas diárias. É o consenso funcional que garante que o processo de uma representação social sobre determinado objeto se mantenha em funcionamento.

- b) Critério de Relevância: é necessário que os objetos representados sejam significativos socialmente. Só podemos considerar um fenômeno como sendo uma representação social se estiver relacionado a um objeto relevante para o grupo.
- c) Critério de Prática: considera que um número suficiente de indivíduos pertença a um grupo reflexivo e exista um discurso público que atravesse o grupo. Um fenômeno que os afete diretamente e torna-se algo costumeiro em seu dia a dia. Uma representação existe se é acompanhada pelas práticas.
- d) Critério de Holomorfose: de acordo com esse critério, as representações sociais são parte das identidades sociais e dão indícios das referências grupais.
- e) Critério de Afiliação: permite validar o Critério de Holomorfose, sendo seu lado objetivo. “É possível delimitar uma realidade sócio-grupal dentro da qual certa representação existe (Wachelke; Camargo, p.382, 2007)”.

Para dar conta de expandir e esmiuçar os estudos sobre a finalidade da representação social, com o objetivo de sistematizar um conceito que trate das dimensões de suas origens, fins, funções e circunstâncias da produção, Abric (2000) atribuiu quatro funções essenciais às representações sociais: Função de saber, nos permite compreender e explicar a realidade; função identitária, permite resguardar a especificidade dos grupos, definindo sua identidade; função de orientação, norteia as práticas e comportamentos; função justificatória, as tomadas de decisões e os comportamentos podem ser justificados posteriormente.

Sá (1996) afirma que desde o início do desenvolvimento de sua teoria, Moscovici considerou que a representação social seguiria uma estrutura de dupla natureza: conceitual e figurativa. Em relação à característica conceitual, Moscovici considera que estaria relacionado a dar um sentido, simbolizar e conceber um objeto não presente. Sobre seu aspecto figurativo atribuiria uma concretude icônica, tornando-o tangível. Assim sendo, o autor define dois processos que tornam o que é desconhecido e estranho em algo familiar: a objetivação e ancoragem. O primeiro cumpre a finalidade de conceder materialidade a um objeto abstrato. Consiste em dar uma forma, ou figura, ao objeto fazendo concreto um conceito abstrato, materializando a palavra. Já o processo de ancoragem atribui sentido e um contexto compreensível ao objeto. Incorporam em uma rede de categorias consideradas mais familiares os novos elementos (Arruda, 1992; Jodelet, 1989).

### 3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TORNAR-SE

Em meio aos diálogos entre representação social e identidade Cohen-Scali (2010), salientam que a identidade estaria inteiramente associada ao processo de categorização social. Segundo Deschamps e Moliner (2009), os processos de objetivação e ancoragem nos remeteriam aos de categorização, este último conceituado como os “processos psicológicos que tendem a organizar o entorno em termos de categorias: grupo de pessoas, de objetos, de eventos (ou grupos de alguns de seus atributos) enquanto são semelhantes ou equivalentes uns aos outros para a ação, as intenções ou as atitudes de um sujeito (Tajfel, 1972, p. 272)”. Portanto ao categorizar, objetivar e ancorar os objetos, dando coerência, divergência e diferenciação entre eu-outro-objeto, nos incluiria e excluiria da participação dos grupos sociais (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2019).

As representações sociais nos possibilitam investigar os sistemas de referência para classificar grupos e pessoas e como interpretamos a realidade a nossa volta. Uma riquíssima teoria para ser aplicada ao contexto educacional “[...]principalmente por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (Alves-Mazzotti, 2008, p.21)”.

Entendemos o processo identitário como um fenômeno de formação do eu, construído de forma dinâmica, mutável e provisória, mesmo dotado de características instáveis ao longo do tempo. No processo de integração em meio aos diversos grupos sociais surge o indivíduo, assemelhando-se e diferenciando-se entre eles. A ordem social, o momento histórico vivido de uma determinada sociedade carrega elementos e significações pré-estabelecidas que interferem diretamente na construção identitária, porém ao tornar-se um ator social, o indivíduo recria o mundo e a própria ordem social e desenvolve novos sentidos a sua realidade (Andrade, 2000). Jovchelovitch (2008, p. 201) afirma que “a consciência do não familiar e o engajamento com ele implica o uso de grande quantidade de energia psicossocial. O não-familiar abala identidades e comunidades, desafia visões tradicionais e o que é tomado-como-dado. Ele propõe maneiras radicalmente novas de proceder”. Naturalmente, a universidade já seria um ambiente não-familiar, mas nas condições impostas, a construção identitária sobre o tornar-se estudante universitário se deu em um contexto histórico-social pandêmico e uma vida universitária reestruturada para o modelo *online*.

Ao chegar na universidade, os sujeitos apresentam saberes e expectativas sobre o ser

universitário, formuladas e fundamentadas em construções sociais do senso comum. Suas concepções e representações vão sofrendo alterações ao longo da trajetória acadêmica, levando em conta suas próprias experiências. Em uma mudança de arranjos e estruturas sociais os sujeitos precisam adaptar e transformar o seu papel em sociedade. No caso dos ingressantes, leva a uma quebra da expectativa do que se deveria ser uma experiência universitária para a adaptação ao papel de ser aluno em novos moldes. Compreender como as representações estão sendo elaboradas, ancoradas em preconceções e suas experiências individuais (Silva, A. 2016), nos darão elementos para entender os desafios de tornar-se estudante universitário pelo ERE em meio a pandemia da covid-19.

Para isso, deve ser central na teoria entender a sua função identitária (Andrade, 2000), levando em consideração que a representação social espelha a identidade dos sujeitos/grupo. É através das representações que há a reivindicação, reafirmação e significação das singularidades do grupo de pertença. Podemos sublinhar que as representações reforçam as identidades e se tornam um meio pelo qual os grupos afirmam o que lhes é particular e diferente (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2019). Isto é, as representações sociais nos trazem elementos contributivos à compreensão das identidades:

Assim sendo, a representação que um sujeito faz de um objeto é um bom indício do perfil da sua identidade, assim como o conhecimento da identidade de um sujeito é um bom preditor de sua visão de mundo. Isso significa que a identidade é uma questão chave na representação de qualquer objeto, ou seja, na estruturação de seu campo de representação. Mais precisamente, a identidade é uma representação chave que está presente no campo de qualquer representação de qualquer objeto (Andrade, 2000, p.144).

Como já salientado, os indivíduos e grupos possuem representações sociais de objetos relevantes em seu meio social que espelham suas identidades. Além disso, também constroem representações sociais sobre si mesmo, as chamadas representações identitárias. Para Deschamps e Moliner (2009, p.98) “parece, pois que as representações identitárias estão intimamente ligadas ao sentimento de identidade, ao mesmo tempo que são seu suporte e seu resultado.”. Representar o eu estaria relacionado à percepção de si mesmo, do endogrupo e exogrupo. Assim como salienta Jovchelovitch (2008), toda a representação reflete os esforços das comunidades e indivíduos de representarem a si mesmos. Elas aglutinam a história de um grupo de pessoas, a cultura e a identidade. Reafirmam os sentimentos de pertença e inserção em espaços.

A identidade discente estaria ligada ao desenvolvimento social e profissional do aluno. O modo como decorre a construção da identidade implica nos processos de formação, na

maneira como o estudante maneja sua relação com a vida universitária e conseqüentemente o enfrentamento das adversidades que aparecem durante o percurso acadêmico (Silva; Michels; Melo, 2015).

### 3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EXPERIÊNCIAS: UM CAMPO A SER EXPLORADO

Para compreendermos os distintos olhares e significados dos sujeitos diante uma mesma vivência, investigamos as representações sociais por meio das experiências do ingressantes universitários. Ainda carecem autores e trabalhos que discutam diretamente a relação entre experiência e representação. Para a compreensão dessa articulação, temos como base a conceituação apresentada por Jodelet (2005), que possibilita analisar a questão tanto no âmbito coletivo, como no singular. De acordo com a autora, as experiências dos sujeitos são um campo fértil para análise das representações sociais, visto que a experiência vivida tem relação com a formação das representações, em especial em uma mudança social, como é o caso do novo panorama educacional causado pela pandemia da covid-19. São as representações que dispõe dos instrumentos e recursos para a experimentação do mundo pelo sujeito.

Jodelet (2005) chama atenção para uma dinâmica entre representações sociais e experiências, chamada de representação imaginária. A autora postula que, mesmo em uma situação ainda não vivenciada, os sujeitos utilizam dos sentidos compartilhados no meio social para formar representações sobre determinado objeto. No caso dos estudantes, antes de ingressarem na universidade, já existiam representações formadas sobre a vida universitária.

Considerando que as representações sociais dão sentido às experiências, as representações desempenham um papel crucial na atribuição de sentido a uma situação. Ao encontrar um novo fenômeno social, como a pandemia e o ensino remoto, as representações já existentes são acionadas e usadas como ferramentas para dar significado à vivência. Isso ocorre através dos processos de ancoragem e objetivação que tornam o desconhecido em algo familiar (Arruda, 1992; Jodelet, 1989). Em virtude de o ensino remoto ser um objeto socialmente relevante, a nova experiência dá início a formação de uma nova representação. Conforme afirma Jodelet (2005, p.52), “a experiência vivida pode assumir em situações novas e desconhecidas até então, uma função “reveladora” que conduz a criação de novas representações”. Posteriormente, quando formada, os sentidos compartilhados ajudam à atribuição de novos significados para aquilo que foi experienciado.

Podemos enfatizar que por um lado, as representações sociais são compartilhadas e difundidas através das interações sociais, influenciando a maneira como os indivíduos vivem suas experiências, se relacionam e se comportam em seu ambiente e com os objetos sociais. Por outro lado, as experiências podem moldar ou formar novas representações sociais e influenciar como as pessoas vivenciam e/ou percebem determinadas situações.

Segundo Jodelet (2005), as representações sociais são estruturas estáveis de organização formadas por atitudes, crenças, valores dos grupos socialmente definidos. Já as experiências são “estados fugitivos do vivido” em situações cotidianas. Entendamos, então, as experiências como momentos transitórios de intensa emoção ou sensação de que não podem ser retidos ou mantidos por muito tempo. São momentos que deixam uma marca efêmera em nossa experiência de vida. O que não reduz a importância, visto que quem somos é moldado pelas nossas vivências. As experiências são elementos emocionais de sujeitos implicados em situações concretas, que podem ser compartilhadas com outros sujeitos, em que os sentidos são atribuídos pelas representações.

Conforme detalha Jodelet (2005), existem duas dimensões da experiência. A primeira, o chamado “vivido”, está relacionado a como a experiência acontece de maneira emocional, a invasão da emoção no sujeito, mas também a tomada de consciência sobre a sua subjetividade e identidade. O que pode corresponder a um sentimento coletivo em um acontecimento histórico, como a pandemia do covid-19 e suas implicações. No caso desta pesquisa, a dinâmica da experiência compartilhada do grupo ingressante de estudantes universitários.

A segunda dimensão é a dimensão cognitiva, que propicia uma experimentação do mundo e sobre o mundo. É o plano cognitivo que fornece os recursos e instrumentos para que o sujeito interprete aquilo que é experimentado. O modo como vai ser formulada essa experiência, vai provir de categorias que são socialmente compartilhadas. Como pré-construções culturais e saberes em comum que darão a forma e conteúdo à vivência. Será construída pelos sentidos já postos aos acontecimentos, pessoas, objetos, ou seja, ao mundo do sujeito. Assim sendo, “a experiência é social e socialmente construída” (Jodelet, 2005 p.32). Jodelet (2005) chama a atenção para o seguinte ponto de articulação entre experiência e representação social:

A experiência só começa a existir na medida que é reconhecida, compartilhada e confirmada pelos outros. Assim, a experiência social é marcada pelos aspectos sociais de sua enunciação e de sua comunicação. Nesse ponto, ela permite, igualmente, o encontro com as representações sociais.

Além disso, Jodelet (2005, p. 41) indica três pontos que põem em relevo a importância de estudar as representações com base nas experiências:

- 1) Inclui, ao lado dos aspectos do conhecimento, as dimensões emocionais, de linguagem e de discurso;
- 2) Exige, fortemente, a consideração das práticas e das ações, assim como, a consideração dos contextos e do ambiente de vida;
- 3) Permite observar a emergência da subjetividade na negociação de sua necessária inscrição social.

Somos, assim, convidados a examinar as relações dialéticas entre os elementos dessa totalidade em situações concretas de existência onde é necessário explicar a relação com o mundo de vida e a elaboração dos estados desse mundo como mundo conhecido.

Nessa articulação é relevante salientar que as experiências têm funções práticas no cotidiano, remetem à realidade concreta e viva dos sujeitos. É uma maneira de apreensão do mundo e possui elementos emocionais que estão relacionadas as subjetividades particulares. Porém, há um encontro intersubjetivo, logo, possui saberes e significações comuns (Jodelet, 2005). Portanto, há uma influência das interações sociais, da comunicação e da participação dos sujeitos em determinado contexto social. As experiências colocam em jogo os elementos emocionais em sujeitos que estão implicados em uma mesma situação concreta, compartilhando um mesmo destino. Podemos considerar que os sentidos compartilhados entre os membros de um grupo, resultam em saberes e significações comuns que colaboram para a construção da realidade social.

### 3.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ATITUDES: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE TRADIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL

A partir dos anos 60, a Psicologia Social percebeu a relevância do enfoque cognitivo, acerca das estruturas e processos em suas investigações. Com um maior interesse pelos processos mentais, houve uma aproximação entre a Psicologia Cognitiva e Social. Formularam novos problemas, métodos e teorias, procurando investigar as manifestações cognitivas subjacentes aos fenômenos psicossociais (Garrido; Azevedo; Palma, 2011).

Nos anos 70 surge a Cognição Social, com base na Psicologia Cognitiva, tornando-se uma das bases de investigação na vasta tradição teórica da Psicologia Social. Buscava compreender e explicar os comportamentos, considerando como os processos cognitivos e suas estruturas funcionam mediante um estímulo externo. Qual era a percepção das pessoas sobre si próprias e sobre os outros e como essa percepção interferia no comportamento social.



Com base no isolamento de componentes mais básicos, tinha o objetivo de entender os processos mentais mais complexos. Na visão mais tradicional, os estudos tinham como foco uma ótica desprovida do conteúdo, voltada ao funcionamento cognitivo, sem uma contextualização social. Até os anos 80 ocorria uma individualização do social, apoiada na lógica cartesiana de separação entre sujeito e objeto (Garrido; Azevedo; Palma, 2011).

Nos anos seguintes do seu surgimento e desenvolvimento, a cognição social focou na compreensão dos processos cognitivos de diversos fenômenos como as atitudes. Na tradição da cognição social, o modelo de atitude é um dos mais importantes da Psicologia Social, inclusive, um dos mais antigos. Surgiu como central, há mais de um século, na obra “*The Polish Peasant*” dos sociólogos europeus William Isaac Thomas e Florian Witold Znaniecki. No início, a noção era muito próxima do que entendemos hoje por Representação Social. Como refere Mendonça e Lima (2014), seria algo amplamente compartilhado socialmente e internalizado pelos indivíduos. Nos Estados Unidos, as investigações sobre atitudes tiveram destaque nas obras de Gordon Willard Allport. A corrente norte-americana mudou o enfoque da concepção, deixando de considerar como um fenômeno social. A nova ótica concebia as atitudes como sendo diferentes perspectivas individuais em um grupo.

Em razão da longa trajetória teórica de atitude, vários foram os conceitos formulados por diversos autores (Castro, 1995). Conforme sublinha Mendonça e Lima (2014), o conceito de Thurstone (1931) é um dos mais utilizados até hoje. Considera a atitude como um afeto pró ou contra um determinado objeto. Para Torres (2010, p. 21) as atitudes são:

Organizações duradouras de crenças e cognições, geralmente dotadas de carga afetiva pró ou contra um objeto de julgamento, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto. As atitudes possuem a função de permitir a obtenção de recompensas, protegerem a auto-estima, evitar a ansiedade, ordenar e assimilar informações complexas, refletir sobre convicções e valores; e estabelecer a identidade social.

Em meio a diversas definições, o consenso está na experiência subjetiva do sujeito. Como aspecto central, existe uma avaliação que se faz em relação a um objeto social, caracterizado por elementos afetivos positivos e negativos, como bom-ruim, prazeroso-desagradável (Castro, 1995; Mendonça; Lima, 2014). O resultado do processo atitudinal é uma avaliação que equivale a localizar o objeto da atitude em algum ponto ao longo de um eixo, com um polo negativo e um polo positivo (Moliner; Tafani, 1997). A atitude serve como uma maneira de lidarmos com o ambiente social (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2009).

A maioria dos autores caracteriza as atitudes como integradas por três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental. No componente cognitivo, tem-se a premissa que, para

que se tenha uma atitude em relação a determinado objeto social, primeiramente, é necessário existir uma representação sobre esse objeto. Já o componente afetivo, é o componente mais marcante e característico de uma atitude. No componente comportamental, pode-se observar que, a combinação entre cognição e afeto instiga o comportamento dos sujeitos. A atitude tem como aspecto criar uma predisposição a ação em uma situação propícia (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2009, Moliner; Tafani, 1997).

Contudo, o modelo unidimensional de Ajzen e Fishbein (1980), descrito por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009), considera apenas o aspecto afetivo das atitudes. Para eles, as atitudes e normas subjetivas predizem os comportamentos. A norma subjetiva é a percepção do que as outras pessoas esperam que o indivíduo faça e a motivação dele em cumprir com essa expectativa. As pessoas não agem seguindo apenas aquilo que gostariam de fazer, mas também atuam com base no que acreditam ser esperado socialmente de sua conduta. No caso do objeto de estudo desta investigação, ensino remoto, uma atitude negativa ou positiva dos universitários nos ajuda a compreender uma predisposição em como eles lidaram com o ensino durante a pandemia. Contudo, não as define, pois existem complexas relações entre seus afetos, motivações e expectativas sociais em seu papel de estudante. Podendo, inclusive, haver uma dissonância cognitiva (Festinger, 1957) entre seus afetos e comportamento. Quanto maior o valor dado a norma subjetiva, menos a atitude tem poder sobre a ação do sujeito. Nesse sentido, pode-se observar a influência social nas atitudes (Vala; Caetano, 1993).

Ao colocar em discussão a interrelação entre as duas grandes tradições teóricas da Psicologia Social, cognição social e representações sociais, Farr (1994) resgata as raízes epistemológicas das teorias e destaca uma certa incompatibilidade, com base nas tradições de pesquisa e visões de mundo. O autor retoma a individualização do conceito de atitude por Allport (1935), que suprimiu os elementos coletivos e sociais, até então salientes nas formulações de Thomas e Znaniecki. Com Allport, houve uma individualização da própria psicologia social na América. Inclusive, Moscovici ao formular a teoria em 1961, vai de encontro as ideias de individuação da psicologia social no conceito de atitudes (Castro, 1995; Mendonça; Lima, 2014). Para Farr (1994), o caminho traçado pelas perspectivas tornaria incompatível um diálogo entre atitudes e representações sociais.

Todavia, assim como já discutido, anteriormente, Moscovici defende a coexistência e não a substituição dos saberes. Portanto, tal qual defende Mendonça e Lima (2014), considerar uma superação de determinado modelo por outro, em uma cadeia evolutiva, seria aceitar os princípios de uma perspectiva positivista. Contrariamente, o empenho estaria em articular os

níveis de análise, deixando de lado a ideia de substituição. Por não aceitar uma ruptura entre interno e externo, sujeito e objeto, a Teoria das Representações Sociais é aberta a uma abordagem múltipla e da inovação de estratégias metodológicas. Que podem ser úteis a uma fluidez conceitual.

Adotamos o entendimento que as duas teorias se complementam e apresentam análises que relacionam e elucidam o âmbito individual e social do pensamento. Entendendo que, em certos pontos as teorias se assemelham e se diferenciam, e podem ser chaves para uma compreensão mais completa das representações sobre os objetos sociais. Vários estudiosos das representações sociais, como Wachelque e Camargo (2007), Mendonça e Lima (2014), Cabecinhas (2004), Castro (1995), Fagundes, Zanella e Torres (2012) e Moliner, Tafani (1997) defendem as potencialidades em se aplicar os estudos das representações em articulação com outras áreas da psicologia social. Em especial, considerar o modelo de atitudes no estudo das representações sociais, buscando um maior entendimento dos fenômenos psicossociais.

Ao contrário de um distanciamento entre as teorias, nas distinções podemos identificar as potencialidades a um nível de complementariedade entre ambas. Mendonça e Lima (2014), destacam o berço de nascimento da cognição social e representações sociais, “elas se formam nos e para os julgamentos sociais” (p. 192).

Cabecinhas (2004) elenca as principais diferenças entre as investigações de abordagem da cognição social tradicional e das representações sociais, sistematizadas por Vala (1993):

- a) Na questão metodológica, assim como também salienta Castro (1995), as perspectivas se diferenciam. Enquanto na cognição social o método experimental tem um lugar central e há uma maior preocupação em compreender os processos, mais do que os conteúdos. Na pesquisa em representações sociais, existe lugar para a experimentação, mas não é o único método. Há a necessidade de utilizar outros métodos e técnicas para investigar tanto os processos de formação das representações como os seus conteúdos. Além disso, coloca como ponto essencial a articulação com contextos históricos e culturais.
- b) Nas representações sociais, o foco está nos processos de interação, que orientam a dinâmica e construção do pensamento social. Tanto produto como processo são sociais. Na cognição social, procuram compreender como são os processos internos que formam e transformam o conhecimento de forma individual para lidar com a realidade.
- c) Na cognição social, há uma perspectiva que descreve os processos e estruturas de forma molecular, em seus mínimos funcionamentos. Já nas representações

sociais, há uma articulação envolvendo várias esferas, concebendo a investigação em uma perspectiva molar.

- d) Nas representações sociais, relacionam-se os processos entre o plano avaliativo, emocional e cognitivo. Na cognição social, há uma resistência, nas principais correntes, em considerar o âmbito das emoções.

Com a integração de áreas adjacentes à cognição social e as críticas ao modelo de base cartesiana, surgiu a emergência em considerar para além de, exclusivamente, os processos cognitivos e nível individual de análise. Reflexões sobre como as motivações e os afetos impactavam os comportamentos e o sentido que damos ao mundo social começaram a ser investigados (Garrido; Azevedo; Palma, 2011). Nasce uma nova perspectiva chamada de Cognição Social Situada, que retoma princípios da própria Psicologia Social. Indo de encontro a perspectiva tradicional dominante, de cunho individualista, fundamentada em uma análise descontextualizada da cognição e ação humana. É com base nessa linha de pensamento que buscamos analisar o modelo cognitivo de atitudes. Colocaremos em questão quais as atitudes dos estudantes em relação ao ensino remoto, relacionando ao contexto de inserção social.

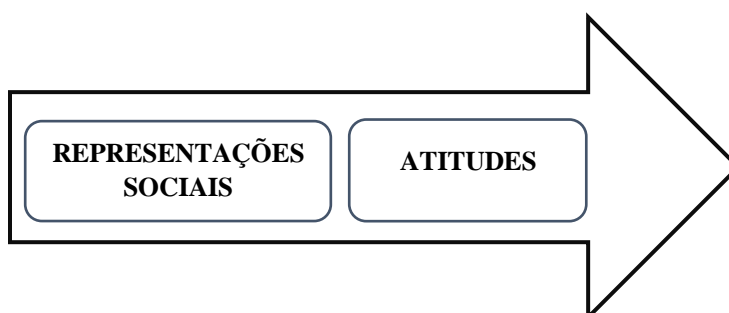
Pensando em uma integração entre as abordagens, segundo Castro (1995, p.166), na teoria das representações sociais:

[...]se postula a necessidade de desenvolver conceitos que possam articular o social e o individual, que possam fazer-nos pensar como é que as representações e as práticas delas decorrentes podem refletir as posições dos indivíduos nos seus grupos e a interação entre estes, é necessário atender simultaneamente aos significados daquilo que está a ser dito entre os indivíduos, e os processos sociocognitivos de transformação do que é dito nessas interações.

Mas, de que maneira as atitudes estariam relacionadas as representações sociais? Para Fagundes, Zanella e Torres (2012), uma integração entre as teorias possibilitaria compreender como os sujeitos se comportam, se justificam ou se posicionam em relação às suas ações. Bidjari (2011) enfatiza que as atitudes estão associadas às respostas que o indivíduos dão em relação aos objetos e situações, construídas nas interações. Não só resultam de um processo cognitivo individual, mas estão relacionadas com a representação social e cultural. Na arquitetura do pensamento social as representações sociais fundamentam a formação das atitudes, há uma forte influência da primeira sobre a segunda, inclusive, ao passo de uma coordenação. A atitude é uma expressão da representação social, é um aspecto cognitivo com certo nível de organização e estabilidade. Segundo Bidjari (2011), a razão de ser de uma atitude ou conjunto de atitudes são as representações sociais.

Considerando a atitude como um processo avaliativo, Moliner e Tafani (1997), afirmam que os sujeitos têm uma representação social do objeto atitudinal. O processo atitudinal é interno ao sujeito, o que conseguimos observar é a resposta avaliativa manifestada sobre o objeto da atitude. Portanto, há uma dimensão valorativa observável em qualquer representação, com componentes cognitivos com polo positivo ou negativo da visão do sujeito. Os componentes avaliativos da representação social servem como informações base para os sujeitos expressarem suas atitudes. A estrutura subjacente da atitude é formada pela representação.

Assim como destaca Mendonça e Lima (2014), investigar as atitudes permite saber e compreender como os sujeitos reagem, pensam, e sentem sobre determinados objetos e eventos sociais. Se as atitudes se exprimem nas representações e sua estrutura é subjacente à representação social (Mendonça; Lima, 2014; Moliner; Tafani, 1997), a articulação entre as teorias é a seguinte:



Fonte: adaptação do modelo de Mendonça e Lima (2014).

O próprio Moscovici (2012a) utilizou das atitudes para explicar a estrutura da representação. Todo objeto representado é também objeto de uma atitude. Para ele, as representações sociais se organizam através de três dimensões: informação, campo e atitude.

- a) Informação: a elaboração da representação irá depender da quantidade de informação que determinado grupo detém sobre determinado objeto. Quanto mais informações, mais elaborada será a representação.
- b) Campo: os grupos não possuem acesso a totalidade de aspectos dos objetos. As informações que eles detém relativas aos objetos sociais, estão organizadas e constituem um campo, chamado de campo representacional.
- c) Atitude: a dimensão atitudinal está relacionada a uma orientação favorável (positiva) ou desfavorável (negativa) dos indivíduos em relação aos objetos.

Portanto, as atitudes são predisposições comportamentais de nível individual, que constituem uma dimensão das Representações Sociais. Fazem parte da representação social e

são uma tomada de posição em relação ao objeto. Um aspecto subjetivo com carga afetiva e de valores que são compartilhados nos grupos (Wachelque; Camargo, 2007). Nas atitudes podemos observar claramente a dimensão afetiva dos sujeitos (Castro, 1995). Para apreender uma representação é necessário considerar que a sua gênese é uma estrutura cognitiva, emocional e social e isso media os diálogos entre o eu e outro e o objeto – mundo (Jovchelovitch, 2008).

Em uma junção das teorias, podemos assimilar tanto o consenso em um nível macro, tão importante na formação das representações sociais, como também os aspectos em dissenso, a nível micro, característico da esfera mais individual do pensamento social. Conforme os achados de Moliner e Tafani (1997) demonstraram, quando um objeto de uma atitude é também um objeto de representação social, a atitude manifesta pode ser considerada um processo individual, contudo a estrutura subjacente deve ser vista como um fenômeno social, pois tem base em elementos comuns a todo o grupo.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa é de natureza mista, que combina uma metodologia qualitativa e quantitativa, com ênfase na primeira (Justo; Camargo, 2014). A investigação foi realizada em duas etapas: a) aplicação de questionários (modelo em apêndice); b) realização de entrevistas (modelo do roteiro em apêndice). Para os questionários, consideramos como critério de inclusão os primeiranistas dos cursos de Psicologia, Medicina e Enfermagem dos períodos 2020.1, 2020.2 e 2021.1. Nas entrevistas, foram sorteados três alunos de cada curso, que indicaram no questionário interesse em colaborar com a etapa seguinte da pesquisa e aceitaram o convite de participação via *WhatsApp*.

Como este trabalho foi realizado com seres humanos, foi indispensável a aprovação pelo Comitê de Ética correspondente (Processo nº 60387122.0.0000.5182). O Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED / UFCG) é vinculado institucionalmente ao Comitê de Ética em Pesquisas do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC /UFCG). O projeto foi submetido à avaliação no dia cinco de junho de 2022 e aprovado no dia cinco de outubro de 2022 (anexo A). Ressaltamos que seguimos todos os cuidados éticos durante o percurso desta investigação, cumprindo as orientações das resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde. Respeitamos e asseguramos as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (modelo em apêndice). O termo de anuência institucional foi concedido pela diretora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS/UFCG) (anexo B).

#### 4.1 QUESTIONÁRIOS

Com a aprovação pelo comitê de ética, iniciamos à coleta de dados da primeira parte da investigação, a aplicação de questionários. O questionário aplicado via formulário eletrônico (*Google Forms*) era organizado em três sessões. Na primeira, constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Apenas com a concordância em seguir os termos, era possível ter acesso às perguntas das sessões seguintes e participar da pesquisa. Na segunda sessão, havia perguntas sociodemográficas para caracterização dos participantes da amostra: nome; curso; período de ingresso; se o aluno já teve ou não experiência anterior com graduação presencial; qual período cursa atualmente; gênero; cidade natal; data de nascimento; matrícula e; telefone.

Na última sessão, a primeira pergunta utilizava a técnica de associação livre de palavras, com mais de uma evocação (Coutinho, 2017; Bertoni; Galinkin, 2017). Essa técnica consiste em solicitar que, com base em um termo indutor, o participante evoque palavras ou expressões



que vem a sua mente. No caso dessa pesquisa, utilizamos o termo indutor: “ensino remoto emergencial na UFCG” e solicitamos a evocação das três primeiras palavras. Em seguida, que indicassem qual das três palavras pensadas era considerada a mais importante, além de uma breve justificativa do porquê.

Além disso, havia dez questões com escalas tipo *Likert* de cinco pontos sobre a relação do participante com o ERE, que tratavam das seguintes temáticas: avaliação da experiência com as aulas remotas e a aprendizagem; sentimento de integração à instituição; nível de envolvimento dos professores na ministração das aulas; avaliação sobre as habilidades técnicas dos professores; nível de envolvimento da turma; nível de envolvimento na realização de tarefas acadêmicas fora da sala de aula virtual; como era o ambiente de estudos em casa; frequência da câmera ligada durante as aulas; com qual/quais tipo(s) de dispositivos assistia às aulas; participação em algum programa de mentoria ou grupo de apoio aos estudantes durante o ensino remoto.

Esta sessão também era composta por uma pergunta aberta sobre a experiência do tornar-se um estudante ingressante na universidade através do ensino remoto. Ademais, havia uma pergunta sobre as vantagens e, em outra questão, as desvantagens do ensino remoto. Também incluía uma pergunta sobre o interesse do participante em, posteriormente, participar de uma entrevista individual. A última pergunta questionava sobre o interesse em conhecer os resultados da pesquisa.

## 4.2 ENTREVISTAS

Esta etapa objetivou compreender de maneira mais aprofundada as experiências do tornar-se aluno universitário no ensino remoto. Realizamos uma entrevista semiestruturada individual com um total de 09 alunos, *online*, através da plataforma *Google Meet*. A gravação de tela e áudio das entrevistas foi feita, simultaneamente, pelo recurso de gravação do próprio aplicativo. A autorização do participante se deu mediante a anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevista semiestruturada contou com um roteiro de 08 perguntas (modelo em apêndice).

Utilizamos a Entrevista Episódica (Flick, 2009), uma abordagem desenvolvida para as representações sociais. Ela possibilita que episódios e situações sejam contados em sua especificidade, facilitando a expressão das experiências, que as supõe armazenadas na forma de conhecimento narrativo-episódico e semântico. Nesse método, o foco está sobre as situações que o entrevistado experienciou, que sejam relevantes ao objeto de estudo. Baseando-se na

narrativa do entrevistado sobre o seu cotidiano pode-se comparar as experiências, inclusive de diferentes grupos sociais, sobre suas representações (Flick, 2002). Segundo Flick (2002), a experiência e a vida são construídas de uma forma narrativa que resultam em processos de negociação que dão origem ao conhecimento partilhado socialmente:

Essa reconstrução de experiências como narrativas implicam dois tipos de processos de negociação. Negociação interna/cognitiva entre experiência e o esquema de história inclui o uso de narrativas prototípicas existentes em uma cultura. Negociação externa com (potenciais) ouvintes, significa tanto que eles estão convencidos da história do acontecimento, ou que eles rejeitam ou duvidam dela em grande parte. Os resultados de tais processos são formas de conhecimento contextualizadas e socialmente compartilhadas (FLICK, 2002, p. 116).

Esse método procura a contextualização das situações e experiências por meio do ponto de vista do entrevistado, tem como objetivo apreender o mundo do conhecimento através da memória episódica e a memória semântica. A primeira estaria relacionada a circunstâncias concretas como tempo, pessoas, situações e o segundo a questões mais abstratas e descontextualizadas de situações específicas. Para que possamos lograr acessar esse mundo do conhecimento, Flick (2002) recomenda que alguns critérios sejam assumidos: convidar o entrevistado a narrar acontecimentos concretos juntamente com respostas mais amplas e falar sobre situações concretas que se pressupõe certa experiência, também é necessário que as perguntas sejam suficientemente abertas para que o entrevistado possa escolher de que modo e qual situação relatar, seja uma narrativa ou descrição. Para Flick (2009) a escolha entre narração ou descrição estão relacionados a aspectos da relevância subjetiva do sujeito.

A entrevista episódica é pertinente para a utilização neste trabalho pois possibilita o contato sobre o conhecimento cotidiano de nosso objeto de estudo e seus processos, abre espaço para que o entrevistado fale sobre as situações vivenciadas, nos dando acesso as suas experiências e mediante o guia de entrevista, ferramenta advinda das entrevistas semiestruturadas, evita que uma narrativa mais abrangente se desenvolva e a nossa proposta perca o foco.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para cada conjunto de dados utilizamos uma análise correspondente. Na análise da Associação Livre de Palavras (ALP), contida na primeira questão da terceira sessão do questionário, utilizamos o *Software* IRAMUTEQ. O *software* IRAMUTEQ é uma ferramenta

de análise textual utilizada, principalmente, para a análise de dados qualitativos. É projetado para auxiliar na organização, visualização e interpretação de conjuntos de dados textuais. Com ele é possível realizar diversos tipos de análises como análises de similitude, cálculo de frequência de palavras e lexicografia básica (Justo; Camargo, 2014).

Por intermédio da análise de similitude identificamos quão próximo ou fortemente ligados os elementos são, através da visualização de uma imagem chamada *Árvore Máxima*, que é uma representação visual de uma árvore hierárquica que mostra a relação de similaridade entre os elementos analisados (Donato *et al.* 2017; Bertoni; Galinkin, 2017). Além disso, com o *software* acima mencionado, analisamos as evocações da ALP com o método chamado *Nuvem de Palavras*, que realiza um agrupamento de palavras de forma gráfica em função da sua frequência. Essa análise permite uma visão geral das palavras mais importantes ou recorrentes nos textos analisados (Justo; Camargo, 2014).

A análise de similitude e a nuvem de palavras são ferramentas exploratórias que desempenham um papel fundamental na obtenção de *insights* a partir de dados textuais. Fornecem elementos visuais e estatísticos que ajudam a compreender o conjunto de elementos que compõem um campo representacional específico.

Nas narrativas das entrevistas e as respostas da pergunta subjetiva sobre a experiência de ser estudante universitário com ingresso na universidade através do ensino remoto, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005), seguindo as três etapas básicas indicadas por Bardin (1977): a) pré-análise; b) exploração do material; c) e tratamento dos dados, inferência e interpretação. Para Bardin (1977 p. 38) a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Na fase de tratamento de dados, a Unidade de Registro aplicada foi o “Tema”, que leva em consideração uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo. Sem deixar de levar em conta as Unidades de Contexto, que são o pano de fundo que dão significado as Unidades de Análise (Franco, 2005). Ainda na etapa de tratamento dos dados, para a definição de categorias empregamos o critério de categorização semântico (categorias temáticas), que reúnem as Unidades de Contexto com assuntos em comum. As categorias não foram definidas *à priori*, mas emergiram do discurso dos estudantes e do conteúdo das repostas. Através da análise de conteúdo categorial temática, foi possível organizar um *corpus* em categorias temáticas com um sentido em comum e compreender de maneira mais abrangente o objeto de estudo.

Nas questões sobre as três vantagens e três desvantagens do ensino remoto, realizamos uma análise estatística da ordem de ocorrências das menções e a análise de conteúdo temática acima explicitada (Bardin, 1977; Franco, 2005).

Por último, nos dados provenientes das dez perguntas com escala *Likert*, utilizamos a estatística descritiva e não paramétrica (Barbetta, 2002). A estatística descritiva visa coletar, descrever, organizar e apresentar dados de forma a resumir informações relevantes. Por meio de análises estatísticas, como o uso de porcentagens, tabelas e gráficos, busca-se facilitar a compreensão dos resultados obtidos.

#### 4.4 CAMINHOS TRILHADOS NO CAMPO DE PESQUISA

Primeiramente, realizamos o contato com a coordenação dos cursos de Psicologia, Medicina e Enfermagem. Solicitamos o envio do convite para participação e o *link* para o questionário, via *e-mail*, aos estudantes das turmas 2020.1, 2020.2, 2021.1. Cada turma tem um aluno responsável pela representação discente, que permanece em contato mais direto com a coordenação. Esse aluno é encarregado de passar informações necessárias para a turma. Como houve pouco êxito com a primeira tentativa de contato através do *e-mail*, solicitamos o contato dos representantes dos períodos, em foco nesta pesquisa, e enviamos outro convite através do *WhatsApp*, para ser encaminhado para os grupos das turmas.

É relevante salientar as dificuldades que tivemos ao longo da coleta de dados. A primeira delas foi a demora da aprovação do comitê de ética que impossibilitava o início da primeira fase da pesquisa. A expectativa era a emissão do parecer em até um mês, o que na verdade aconteceu após quatro meses. Quando enfim veio a autorização, o campo de pesquisa estava passando por um momento muito delicado. Entre novembro e dezembro estávamos em meio a vários feriados e copa do mundo. O calendário da UFCG ainda estava em um processo de organização dos períodos, devido ao descompasso e desorganização que gerou o ensino remoto. Um período que deveria ser de 100 dias, foi reduzido para 85 dias. Dez dias deste período estavam previstos para o mês de fevereiro do próximo ano. Todavia, alguns professores preferiram finalizar o período em 75 dias.

Os representantes de turma, os quais o contato direto era realizado pelo *WhatsApp*, relataram a correria e caos que estavam passando no final de 2022. Inclusive, algumas turmas naquele período estavam sendo incorporados aos cenários de prática. Esse contexto dificultou imensamente a coleta de dados. Vários foram os contatos com os representantes, pedindo para que eles e suas turmas participassem da pesquisa. Em razão das últimas semanas do período e

as festividades de fim de ano, demos uma pausa nos convites para participação. Até dezembro de 2022 havíamos coletado 32 questionários válidos.

No início de 2023, em uma última tentativa, entramos em contato novamente com os representantes de turma estipulando uma data final para término da primeira etapa da pesquisa. Recebemos mais informações sobre as altas demandas dos estudantes. A adesão abaixo do que esperávamos encontra lugar na problemática central das discussões deste trabalho. Uma queixa comum era o atraso do calendário acadêmico, devido ao período pandêmico. O período de suspensão de aulas entre março e setembro de 2020, atrasou significativamente o calendário acadêmico. Desde o retorno das aulas presenciais ainda estavam vivenciando um momento muito conturbado. É visível os impactos da pandemia nesse sentido, pois até o momento ainda estavam em busca do tempo perdido do período sem aulas. Ao final da primeira fase, obtivemos um total de 42 questionários, sendo 40 válidos que se encaixavam nos critérios de inclusão definidos.

Na segunda fase da pesquisa, realizamos um sorteio entre os estudantes que demonstram interesse em participar e disponibilizaram o seu número para contato. Foi realizado o convite via *WhatsApp* e a maioria dos estudantes, prontamente, se colocaram disponíveis para realizar a entrevista. Foram agendados dias e horários convenientes para cada um e no período de uma semana as entrevistas foram concluídas. Com isso, no total nove alunos foram entrevistados, sendo três de cada curso pesquisado. Em média, os encontros duraram entre 15 e 20 minutos.

#### 4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: QUESTIONÁRIOS

Os participantes da pesquisa são estudantes universitários dos cursos de Psicologia, Medicina e Enfermagem do *campus* Campina Grande da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que ingressaram durante o ensino remoto. Os três cursos são considerados da área de conhecimento em saúde e compõem o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). A instituição referida contou com os seguintes períodos em Regime Acadêmico Extraordinário com matrícula de novos alunos: 2020.1, 2020.2, 2021.1. As atividades tiveram possibilidade de retorno presencial no período 2021.2. Até o início do ano de 2023, em razão da pandemia, o calendário acadêmico ainda estava atrasado. Sendo cursado em 2023 o período de 2022.2.

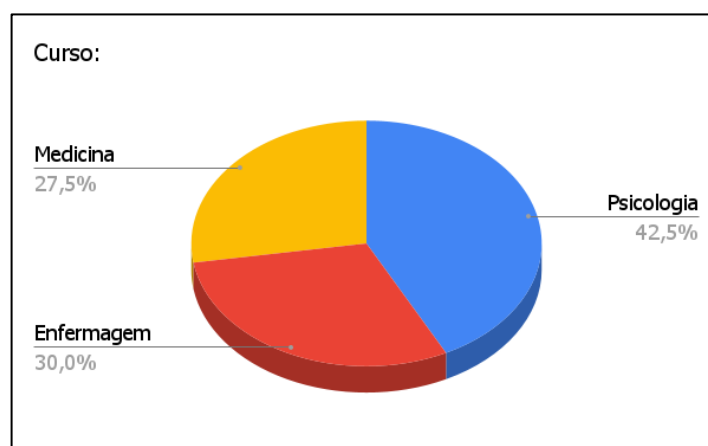
De acordo com informações recebidas das coordenações dos cursos pesquisados, a quantidade de universitários matriculados nas três turmas que ingressaram durante o ensino remoto eram as seguintes:

**Tabela 1** - Alunos matriculados

Períodos	Enfermagem	Psicologia	Medicina
2020.1	24	36	48
2020.2	25	30	40
2021.1	24	35	44
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>101</b>	<b>132</b>

**Fonte:** Coordenações acadêmicas do centro de ciências biológicas e da saúde (UFCG).

Vejam os abaixo o percentual de participantes que fizeram parte da primeira etapa da pesquisa:

**Gráfico 1** - Participantes da pesquisa

**Fonte:** Autoria própria (2023).

Os questionários válidos contabilizaram 17 (42,5%) discentes de Psicologia, 12 (30,0%) de Enfermagem e 11 (27,5%) de Medicina. A tabela 2 apresenta a porcentagem correspondente entre a amostra de participantes e os alunos matriculados nos períodos de ingresso investigados:

**Tabela 2** - Porcentagem corresponde em relação aos participantes da pesquisa

	Enfermagem	Psicologia	Medicina
Somatório dos Períodos	73	101	132
Participantes	12	17	11
Porcentagem Correspondente	<b>16,44%</b>	<b>16,83%</b>	<b>8,33%</b>

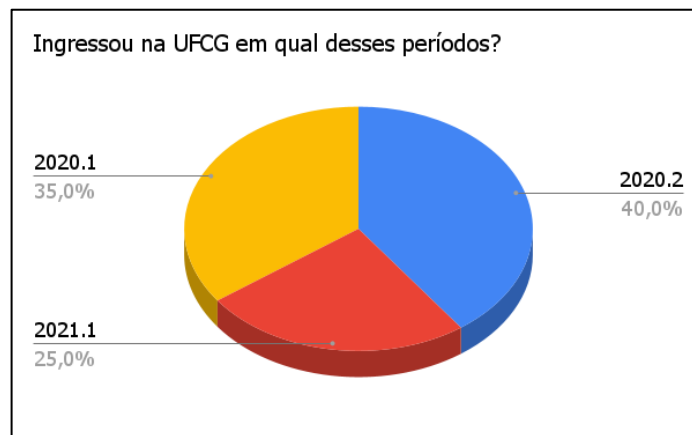
**Fonte:** Dados de pesquisa e informações das coordenações acadêmicas do centro de ciências biológicas e da saúde (UFCG) (2023).

Com o objetivo de preservar a identidade e a privacidade dos participantes e garantir seu anonimato, foram criados codinomes para cada participante da primeira fase da pesquisa.

Em Psicologia, os estudantes foram enumerados de 1 a 17, em Enfermagem de 1 a 12 e Medicina de 1 a 11. Nos excertos dos relatos, na apresentação dos dados, os participantes serão identificados da seguinte forma, exemplo: (P. Enf. 6 - 2020.1). A letra “P” se refere a palavra participante, seguido pela abreviatura do curso (Enf. = Enfermagem; Med. = Medicina; e Psi. = Psicologia). Já o(s) dígito(s) corresponde(m) a numeração do participante e por último, os 05 números, indicam o período de ingresso no ensino remoto.

No gráfico 2, a seguir, podemos observar o quantitativo de participante por período de ingresso:

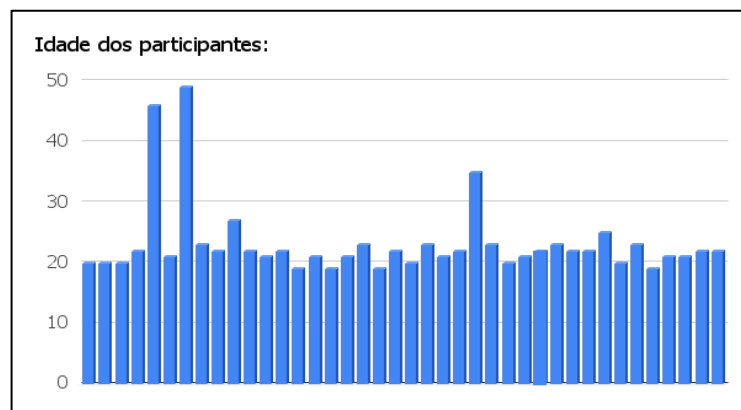
**Gráfico 2 - Participantes por período de ingresso**



**Fonte:** autoria própria (2023).

Em relação aos períodos, 35% (n= 14) são da turma de ingresso em 2020.1, 40,0% (n= 16) em 2020.2 e 25% (n= 10) em 2021.1.

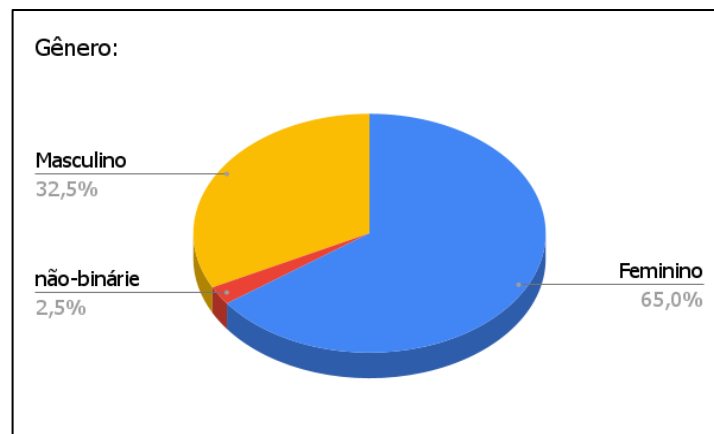
**Gráfico 3 - Idade dos participantes**



**Fonte:** autoria própria (2023).

Tendo como base todos os participantes, a média de idade é 23,15 anos a mínima de 19 anos e a máxima de 49 anos. Psicologia tem a maior média de idade, 24,5 anos, mínimo de 19 anos e máximo de 49 anos. Já Medicina tem a segunda maior média, 22,9 anos, mínimo de 20 anos e máximo de 35. Por fim, Enfermagem apresenta a menor média de idade, com 21,3 anos, mínimo de 19 anos e máximo de 25 anos. De acordo com V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES (2018), a idade média dos três cursos, é próxima à média nacional, 24,3 anos, e encontrada em outros estudos (Veras *et al.*, 2020; Ximenes Neto, 2017; Bublitz *et al.* (2015); Macedo *et al.*, 2018). No Brasil, observa-se o ingresso de acadêmicos cada vez mais jovens. Isso pode ser explicado pela melhoria de acesso à universidade, exigências da sociedade e mercado de trabalho e a necessidade de iniciar uma graduação logo após o término do ensino médio (Ximenes Neto, 2017).

**Gráfico 4 - Gênero dos participantes**



**Fonte:** autoria própria (2023).

Quanto ao gênero, 65,0% (n=26) se identificam com o gênero feminino, 32,5 % (n=13) com o masculino e 2,5% (n=1) é não-binária. Analisando em específico cada curso, separadamente, em Psicologia 68,8% (n=12) são do gênero feminino, 25% masculino (n=4) e 6,3% (n=1) não-binária. Em Enfermagem, 81,8% (n=10) são do gênero feminino e 18,2 % (n=2) masculino. Nos dois cursos, a quantidade de mulheres se sobressai. Já em Medicina o contrário acontece, dos respondentes 63,6 (n=7) são do gênero masculino e 36,4% (n=4) feminino.

Apesar dos grandes esforços para a igualdade de gênero no mundo do trabalho, algumas profissões ainda são consideradas como sendo masculinas e femininas. Em específico na área da saúde, historicamente, houve uma feminização dos trabalhos relacionados ao cuidado com o outro, associados diretamente ao papel da figura feminina. (Gradwohl; Souza; Oliveira, 2017;



Bublitz *et al.*, 2015). Assim como afirma Macedo *et al.* (2018), em alguns cursos da área da saúde há uma predominância feminina, característica da profissão desde a sua origem no Brasil. Esse é o caso de cursos como Psicologia e Enfermagem.

Com o processo de desconstrução, para que os estereótipos não permanecessem inerentes ao tempo e que transformações ocorressem nos papéis desenvolvidos pelos gêneros, houve uma tendência ao aumento de homens em Enfermagem e Psicologia. A expansão do ensino superior também contribuiu para esse crescimento (Macedo *et al.*, 2018). Foi na década de 90 que iniciou o interesse dos homens pela Enfermagem (Ximenes Neto, 2017). Entretanto, apesar dos avanços indicarem um aumento do gênero masculino, estudos com discentes demonstram que os índices ainda são baixos. Em sua grande maioria as mulheres, em média, ocupam mais de 70% das vagas nas universidades (Ximenes Neto; 2017; Bublitz *et al.*, 2015; Saho *et al.*, 2021; Macedo *et al.*; 2018; Yamamoto; Falcão; Seixas, 2011). No presente estudos temos uma pequena amostra, mas que aponta para uma igualdade que ainda caminha à passos lentos (quantitativo masculino de 25,5% em Psicologia e 18,2% em Enfermagem).

Em contrapartida, apesar do curso de Medicina ser da área da saúde e sua atuação estar vinculada ao cuidado, em relação aos papéis de gênero, existe um outro cenário. Historicamente, a profissão é dotada de alto prestígio social e considerada como uma das mais rentáveis. Por muito tempo, a grande maioria era formada por homens. Havia uma menor participação das mulheres na profissão médica no Brasil (Scheffer; Cassenote, 2013). As mudanças de perspectivas giravam em torno de uma inserção cada vez maior das mulheres na medicina. Estudos como de Messiano *et al.* (2021), Teixeira *et al.* (2021) e Veras *et al.* (2020) demonstram em seus resultados uma maciça maioria feminina. Todavia, os resultados obtidos nesta atual pesquisa apontam para uma maioria masculina, com 63,6%. Contudo, esses dados nos dão somente indícios, precisaríamos de uma amostra maior, até mesmo total dos alunos, para uma análise mais aprofundada sobre as questões de gênero.

Em uma primeira análise do resultado geral, identifica-se um equilíbrio entre o sexo feminino e masculino. Porém, ao examinar os dados dos cursos, separadamente, se essa pequena amostra se replicar ao universo geral dos cursos, é possível que haja uma cristalização das desigualdades entre os gêneros. Uma maioria feminina nos cursos de Enfermagem e Psicologia e uma maioria masculina em Medicina. Os resultados podem apontar que as mudanças na visão sobre as funções desempenhadas por homens e mulheres existem, mas persistem estereótipos nas profissões. As mulheres permanecendo, predominantemente, em ofícios com o papel de cuidado e os homens nas atividades que garantam o sustento do lar,

atividades racionais e pragmáticas, que tenham um maior prestígio social (Gradwohl; Souza; Oliveira, 2017).

#### 4.6 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: ENTREVISTAS

Após o término da primeira parte da coleta de dados, primeiramente, identificamos os participantes com interesse em participar das entrevistas, representados no gráfico a seguir:

**Gráfico 5** - Interesse dos discentes em participar da segunda fase



**Fonte:** autoria própria (2023).

Ao serem questionados sobre o interesse em participarem da segunda etapa da pesquisa, 65,0 % (n=26) dos estudantes responderam que sim e 35,0% (n=14) não demonstraram interesse. Em particular no curso de Psicologia, grande parte indicou que aceitaria participar da fase de entrevistas, 82,5% (n=14), mas 17,6% (n=3) não. Já em Enfermagem, 58,3% (n=7) responderam que sim e 41,7% (n=5) que não. Em medicina, 45,5% (n=5) declararam interesse e mais da metade afirmou que não 54,5% (n=6).

Considerando toda a parcela de alunos que responderam sim, 65,0% (n=26), foram sorteados 09 alunos, sendo 03 estudantes de cada curso. Enviamos um texto via *WhatsApp* convidando-os a participar e perguntando sobre a disponibilidade de horários. Inicialmente, tinha-se a pretensão de entrevistar 01 estudante de cada período ingressante, de cada um dos cursos pesquisados. Contudo, na turma 2020.1 de Enfermagem, ninguém indicou interesse de participar da segunda etapa. Em relação aos ingressantes 2020.1 e 2021.1 de Enfermagem, os convites de participação não tiveram retorno. Portanto, levando em conta a indicação de

interesse no questionário e a resposta ao convite, foi possível entrevistar estudantes dos três períodos, alcançando o quantitativo de 09 participantes com a seguinte distribuição:

**Tabela 3** - Alunos entrevistados por período de ingresso

<b>Período de ingresso</b>	<b>Psicologia</b>	<b>Medicina</b>	<b>Enfermagem</b>
<b>2020.1</b>	1	-	-
<b>2020.2</b>	1	1	3
<b>2021.1</b>	1	2	-

**Fonte:** autoria própria (2023).

Com o intuito de proteger a identidade e privacidade dos participantes e mantê-los em anonimato, foram criados codinomes para cada um dos 09 entrevistados. O primeiro caractere é uma consoante aleatória do alfabeto, seguido pela abreviatura do curso (Enf. = Enfermagem; Med. = Medicina; e Psi. = Psicologia) e em parênteses o período que o entrevistado ingressou no ensino remoto.

Dos entrevistados de Enfermagem, 02 são do sexo feminino e 01 masculino:

- A entrevistada G. Enf. (2020.2), tem 21 anos, é natural da cidade de Teresina (PI) e cursou 02 períodos de ensino remoto.
- A entrevistada C. Enf. (2020.2), tem 22 anos, é natural de Campina Grande (PB) e cursou 02 período no ensino remoto.
- O entrevistado S. Enf. (2020.2), tem 23 anos, é natural de Januária (MG) e cursou 02 períodos no ensino remoto.

Dos entrevistados de Medicina, 02 são do sexo masculino e 01 feminino:

- O entrevistado F. Med. (2020.2), tem 24 anos, é natural de João Pessoa (PB) e cursou 02 períodos no ensino remoto.
- A entrevistada B. Med. (2021.1), tem 21 anos, é natural de Jacaraú (PB) e cursou 01 período no ensino remoto.
- O entrevistado D. Med. (2021.1), tem 24 anos, é natural de Porto Alegre (RS) e cursou 01 período no ensino remoto.

Dos entrevistados de Psicologia, 02 são do sexo feminino e 1 masculino:

- A entrevistada L. Psi. (2020.1), tem 21 anos, é natural de Campina Grande (PB)

e cursou 03 períodos no ensino remoto.

- O entrevistado G. Psi. (2020.2), tem 21 anos, é natural de Campina Grande (RS) e cursou 02 períodos no ensino remoto.
- A entrevistada S. Psi. (2021.1), tem 22 anos, é natural de Iguatu (CE) e cursou 01 período no ensino remoto.

**5 PROCESSO FORMATIVO: A EXPERIÊNCIA COM AS AULAS NO ENSINO  
REMOTO E AS IMPLICAÇÕES NO APRENDIZADO**

Para análise das perguntas de escala *Likert*, utilizamos a estatística descritiva e os dados são apresentados nas discussões através de gráficos. Em relação aos relatos obtidos nas entrevistas e as informações relativas às vantagens e desvantagens do ensino remoto, foram empregados os critérios de categorização semântico da análise de conteúdo. Assim como, nas respostas fornecidas à pergunta que solicitava uma descrição da experiência de ser estudante universitário ingressante através ensino remoto. As categorias temáticas foram definidas com base no que emergiu das narrativas dos estudantes. O quadro 2, abaixo, detalha as categorias definidas para as entrevistas e questões abertas dos questionários. Cada linha de quadros na posição horizontal indica uma relação temática. Nos quadros com “X” representa que não houve categoria em comum. Todos os resultados apontam dois caminhos a serem analisados, que estão agrupados em dois eixos temáticos, apresentados, posteriormente, em capítulos correspondentes.

O primeiro caminho a ser explorado, neste capítulo, refere-se às consequências que o ensino remoto acarretou ao processo formativo, em especial, ao aprendizado. Essa análise permitirá compreender, quais foram os fatores que interferiram na relação do estudante com o ensino. Quais foram os efeitos e desdobramentos relatados pelos ingressantes. O segundo caminho, que será abordado no próximo capítulo, diz respeito ao impacto do ensino remoto no reconhecimento de ser um estudante universitário, na integração estudantil e na formação de vínculos interpessoais. Nessa análise, também será essencial considerar os fatores que influenciaram essas dinâmicas sociais.

Esses dois caminhos, delineados a partir dos dados obtidos, fornecem uma base para uma análise abrangente dos efeitos do ensino remoto no contexto do ingresso na universidade. A investigação desses aspectos contribuiu para uma compreensão e entendimento dos sentidos compartilhados entre os estudantes, por meio de uma perspectiva social. Como eles representam socialmente a experiência de si mesmo e do seu grupo, com destaque às implicações que as vivências dos universitários ingressantes ocasionaram ao percurso acadêmico. Foi possível analisar como foi a experiência no processo de transição e adaptação à universidade. E com base nas representações, o espelhamento da identidade estudantil e as atitudes dos primeiranistas em relação ao ensino remoto.

**Quadro 2** - Resultado das categorias temáticas da análise de conteúdo

<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>		
<b>ENTREVISTAS</b>	<b>PERGUNTA Nº 13: A EXPERIÊNCIA DE SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO INGRESSANTE NO ENSINO REMOTO</b>	<b>PERGUNTAS Nº 14 E 15 VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO REMOTO</b>
<b>CAPÍTULO 5 - O PROCESSO FORMATIVO: A EXPERIÊNCIA COM AS AULAS NO ENSINO REMOTO E AS IMPLICAÇÕES NO APRENDIZADO</b>		
Experiência com as Aulas no Ensino Remoto	Dificuldades na Dedicção aos Estudos	Necessidade; Comodidade; Não Necessidade de Deslocamento; Redução de Custos; Flexibilidade de Horários; Implicações Negativas Psicológicas; Dificuldade de Concentração nas Aulas
Rotina e Ambiente de Estudos no Ensino Remoto	X	Problemas com as Tecnologias
Flexibilidade de Tempo e o Grande Volume Demandas Acadêmicas	Inexistente Separação Temporal entre Vida Privada e Estudantil no Ensino Remoto	Grande Volume de Demandas Acadêmicas
Facilidade nas Aprovações e o Aumento do CRA Durante o Ensino Remoto	Busca de Soluções Fáceis Durante o Ensino Remoto	Facilidade nas Aprovações
Obstáculos à Aprendizagem Durante o Ensino Remoto	Didática de Ensino e a Dificuldade de Aprendizado	Baixo Aprendizado
As Dificuldades de Transição para o Ensino Presencial	X	X
Especificidades da Área da Saúde: a Falta das Experiências Práticas	Impacto Negativo no Aprendizado dos Fundamentos Básicos	Falta das Experiências Práticas
<b>CAPÍTULO 6 - O NÃO RECONHECIMENTO DO “SER UM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO” E AS DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO</b>		
Sentimento de Não Pertencimento Grupal	Sentimento de Não Pertencimento Grupal	X
Quebra de Expectativas: o Acolhimento inicial e as Vivências no Campus	X	X
Não Ruptura na Transição para o Ensino Superior no Ensino Remoto	Não diferenciação na relação com o ambiente acadêmico	X
Falta de Oportunidades de Inclusão em Projetos e Pesquisas no Ensino Remoto	Dificuldades de integração com a Instituição	Falta de Integração com a Universidade

Impactos Intersubjetivos: a Construção de Vínculos entre Alunos	Falta das Vivências Presenciais na Universidade	Falta de Interação Social e a Construção de Vínculos com a Turma
Impactos Intersubjetivos: a Construção de Vínculos entre Alunos e Professores	X	X
Apoio Institucional Durante o Ensino Remoto	Sentimento de Desamparo Institucional	X

**Fonte:** Autoria própria (2023).

### 5.1 ALP: ADENTRANDO EM UMA TEIA DE SIGNIFICADOS DO ENSINO REMOTO

Em busca dos sentidos compartilhados e uma compreensão mais categórica do campo representacional dos primeiranistas sobre o ensino remoto, utilizamos a técnica da Associação Livre de Palavras. Para analisar as evocações dos estudantes, empregamos técnicas específicas. Por meio das ferramentas de análise de dados, como Nuvem de Palavras e Análise de Similitude, buscamos uma abordagem mais abrangente da representação social.

Como termo indutor da Associação Livre de Palavras, utilizamos a expressão “ensino remoto emergencial na UFCG”. O número total de evocações resultou em 119 palavras, sendo 9 com frequência igual a 2 e 49 palavras evocadas uma única vez. Consideramos a frequência mínima de 3 evocações, como ponto de corte. A tabela 4 detalha a frequência que cada palavra foi evocada. Com destaque temos as palavras Cansaço (n=6) Online (n=5), Pouco aprendido (n=5) e Pandemia (n=5). A figura 1 apresenta a Nuvem de Palavras gerada pelo *Software* IRAMUTEQ, que reúne os termos mais presentes e põe em relevo a saliência das expressões. Na figura 2, também utilizando o IRAMUTEQ, foi gerada a Análise de Similitude que representa as palavras por meio da chamada Árvore Máxima, que evidencia as expressões com maior poder associativo e a relação entre elas, dando sentido ao campo representacional.

**Tabela 4** - Frequência de evocações de palavras

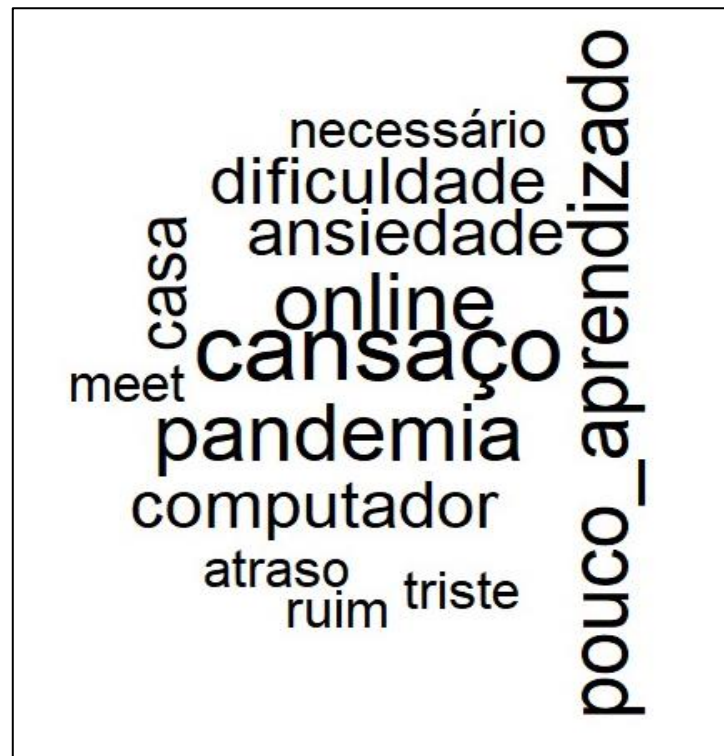
Evocações	Frequência
Cansaço	6
Online	5
Pouco Aprendizado	5
Pandemia	5
Casa	4



Dificuldade	4
Computador	4
Ansiedade	4
Meet	3
Necessário	3
Triste	3
Ruim	3
Atraso	3

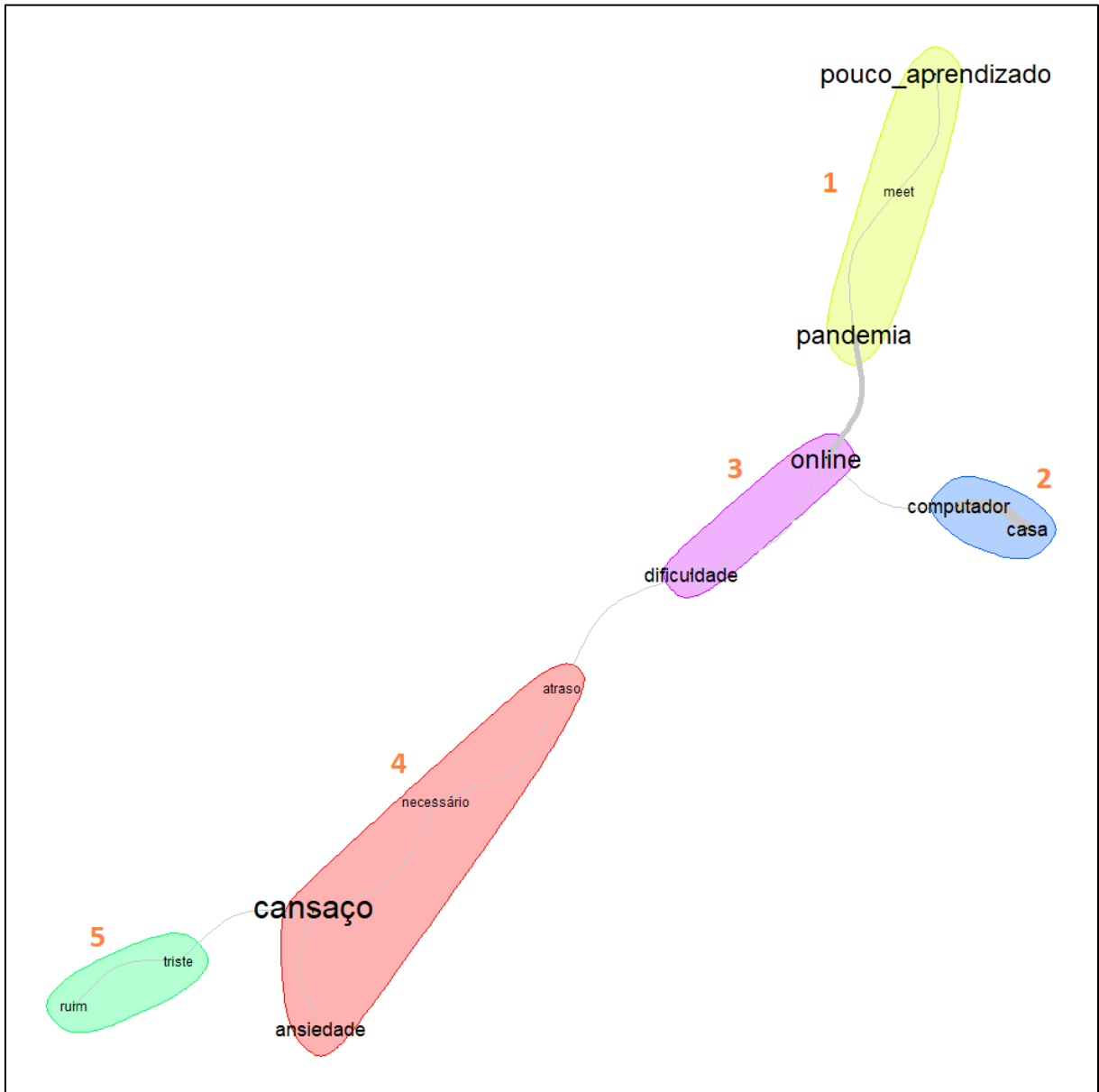
**Fonte:** autoria própria (2023).

**Figura 1:** Nuvem de palavras – Ensino remoto emergencial na UFCG



**Fonte:** autoria própria (2023).

**Figura 2:** Análise de similitude – Ensino remoto emergencial na UFCG



**Fonte:** autoria própria (2023).

A Árvore Máxima apresenta diversos agrupamento de palavras representados por cores diferentes. Cada um deles possui uma palavra em destaque que, em geral, apresenta maior frequência de evocação. As palavras são conectadas por ramos e a espessura mostra a força de conexão entre elas, bem como as ligações entre os agrupamentos entre si. Na representação gráfica dos dados, observamos 5 agrupamentos. Entre esses, o agrupamento 1 e 3 são os que possuem maior força de conexão. As palavras com maior poder associativo são computador e casa, formando o agrupamento 2. Cada agrupamento é considerado como um núcleo de significado que compõe o campo representacional dos estudantes. As palavras que formam o

campo representacional sugerem elementos de uma representação social sobre si mesmo e o seu grupo em relação ao objeto. Refletindo os sentidos compartilhados entre os estudantes, tem como base as experiências individuais e coletivas com seus pares no ensino remoto. Com exceção do agrupamento 2, todos os outros núcleos de significado deixam evidente a atitude negativa dos estudantes em relação ao ensino remoto na UFCG. Representam a partir de uma avaliação negativa quanto ao aprendizado no agrupamento 1, dificuldade na 3, cansaço e ansiedade na 4. Em especial o núcleo 5, que é formado pelos elementos triste e ruim.

No núcleo 1 de significados pandemia e pouco aprendizado estão entre os termos mais evocados e se conectam à palavra meet. O elemento pandemia tem sentido nesta teia de significados, na medida que a razão da adoção do ensino remoto foi a crise sanitária global ocasionada pela propagação do coronavírus. Pandemia é uma palavra recorrente no discurso dos estudantes, pois o ERE está totalmente vinculado ao momento que o mundo enfrentou uma situação de saúde sem precedentes. Em virtude das circunstâncias daquele cenário, foi imprescindível o isolamento, alterar o curso das nossas atividades cotidianas, como o ensino presencial.

O meet foi o ambiente virtual utilizado para os encontros das aulas durante o ensino remoto. A plataforma que se tornou palco para o processo de ensino-aprendizagem e interações entre alunos e seus professores. Através desse meio ocorreu o ingresso na vida universitária. A ligação com o elemento pouco aprendizado está relacionado a como os estudantes representam o ensino remoto como tendo sido insuficiente à aprendizagem. Vejamos que o meet, a ferramenta que foi utilizada para mediar a formação acadêmica, está ligado ao termo que indica uma experiência negativa desse processo. Pouco aprendizado, além de ter sido uma das palavras mais evocadas, foi a mais indicada como sendo a mais importante pelos estudantes, quando questionados qual das três evocações descritas era a mais significativa e o porquê. Os dados demonstram a relevância do elemento pouco aprendizado, sendo inclusive, um possível candidato a ser um elemento central, que dá estabilidade à representação.

O agrupamento 2 traz um núcleo de significado que fala sobre o ambiente físico onde ocorreu o ensino remoto. Retrata como a sala de aula invadiu as casas, os espaços privados. Aquilo que tínhamos como vida pessoal, o espaço doméstico, precisou dar lugar à academia. “Se puder, fique em casa” um dos apelos mais ouvidos durante a crise sanitária. Manifesta as restrições e a necessidade do não contato físico. Ao pensar sobre o ensino remoto é fácil imaginar o universitário em sua casa com o seu computador dando conta das demandas do curso.

Os agrupamentos 1 e 2 estão conectados pelo agrupamento 3, mais especificamente pelo termo online. Online diz respeito a necessidade que se impôs de estarmos sempre conectados. O isolamento físico deu lugar ao mundo digital. Por meio das TDIC mandávamos informações e recebíamos. Na universidade os alunos estudavam, faziam avaliações e interagiam com colegas e professores. O termo online é indissociável do objeto de representação, visto que o ensino remoto só foi possível com a migração das aulas presenciais para as aulas remotas. Sejam estas síncronas ou assíncronas o estar online era obrigatório.

Observemos que há uma forte conexão entre a palavra pandemia e online, que por sua vez tem conexão com o elemento computador. Pandemia, a causa do ERE, e online e computador que fazem referência a continuidade das atividades escolares, por intermédio do ensino remoto, mesmo os alunos estando em distanciamento durante a quarentena. Contudo, no agrupamento 3, a representação dos estudantes nos dá indícios que houve dificuldades em decorrências da pandemia e instauração das aulas não presenciais. Nessas dificuldades podemos considerar os impasses na adaptação da rotina acadêmica ao cotidiano familiar e o baixo rendimento da aprendizagem. Entre as justificativas das evocações os alunos ressaltam o quanto foi difícil encarar o próprio cenário pandêmico, o distanciamento social e se manter estudando de forma online. A “moleza”, preguiça e procrastinação aparecem na dificuldade em cumprir as obrigações acadêmicas em casa. Não se sentiam estimulados à estudar. Manter o foco nas explicações em casa era mais difícil. Diante das oscilações na internet, barulhos e outras ocupações não conseguiam absorver os conteúdos trabalhados e aprender de “maneira correta”.

Na conexão entre o agrupamento 3 e 4, a representação revela mais uma repercussão, a demora para a implementação do ensino remoto na UFCG, através do elemento atraso. Houve uma morosidade na organização e adoção, uma vez que se esperava um retorno breve das atividades presenciais. Isso fez com que atrasasse o calendário acadêmico, levando a um descompasso nos períodos que perdura até os dias atuais. Mesmo diante de tantos percalços, os estudantes trazem no núcleo de significação 4 a palavra necessário. Naquele momento contingencial, o ensino remoto foi a maneira encontrada para minimizar os danos, que seriam ainda maiores, se tivéssemos interrompido todas as atividades completamente. Portanto, foi inevitável e extremamente necessário que os estudantes passassem por esse regime extraordinário.

Nos agrupamentos 4 e 5, os núcleos de significação demonstram as consequências que o período de aulas não presenciais acarretou. Ao representarem a partir de suas experiências, os estudantes revelam uma representação que chama a atenção aos danos subjetivos do ensino

remoto, com destaque para a palavra cansaço, que foi a mais evocada. Para eles é o termo que resume as atividades online realizadas. Sinalizam uma forte relação entre o cansaço e a falta de motivação para seguirem estudando. Neste agrupamento, cansaço está ligado ao termo ansiedade, que são queixas recorrentes dos estudantes em relação à pandemia, ao ensino remoto e seus desdobramentos. Em consonância aos aspectos negativos já apresentados, o agrupamento 5 põe em relevo os termos triste e ruim. Cabe ressaltar que, os agrupamentos 4 e 5 tem uma grande ligação direta. Caso houvesse um maior número de sujeitos, é possível que os dois formassem um único agrupamento.

Em resumo, o campo representacional traz elementos de uma representação de si mesmo do seu próprio grupo (Moliner; Deschamps, 2009), baseado no que foi vivenciado por eles em uma experiência em comum (Jodelet, 2005). É formada por elementos descritivos relacionados ao contexto em que viveram, como casa, online, computador e meet. A palavra pandemia é significativa, pois descreve a necessidade de implementação das aulas *online*. No entanto, essa associação livre de palavras também indica as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante essas circunstâncias, com destaque para as consequências negativas à nível psicológico, como ansiedade, cansaço, ruim e triste, além da percepção de um aprendizado insuficiente, por meio do termo pouco aprendido. Tal como já discutido no capítulo três, a atitude é um processo avaliativo, caracterizado por elementos afetivos positivos e negativos em relação a um objeto social (Castro, 1995; Mendonça; Lima, 2014). Conforme enfatiza Bidjari (2011), as representações fundamentam a formação das atitudes. Portanto, esses resultados sugerem que no campo representacional dos estudantes, a atitude expressa baseada nas representações, em sua dimensão valorativa, refletem uma atitude negativa em relação ao ensino remoto.

Diante dessa primeira análise, vejamos em seguida o que os demais achados encontrados demonstram das vivências dos primeiranistas com o ensino remoto, e como corroboram e complementam os resultados obtidos até aqui. A análise abrangente dos dados possibilitará uma compreensão mais profunda das percepções dos estudantes em relação ao ensino remoto e suas implicações no processo de ingresso na universidade.

## 5.2 ENTRE VANTAGENS E DESVANTAGENS: OS DOIS LADOS DO ENSINO REMOTO

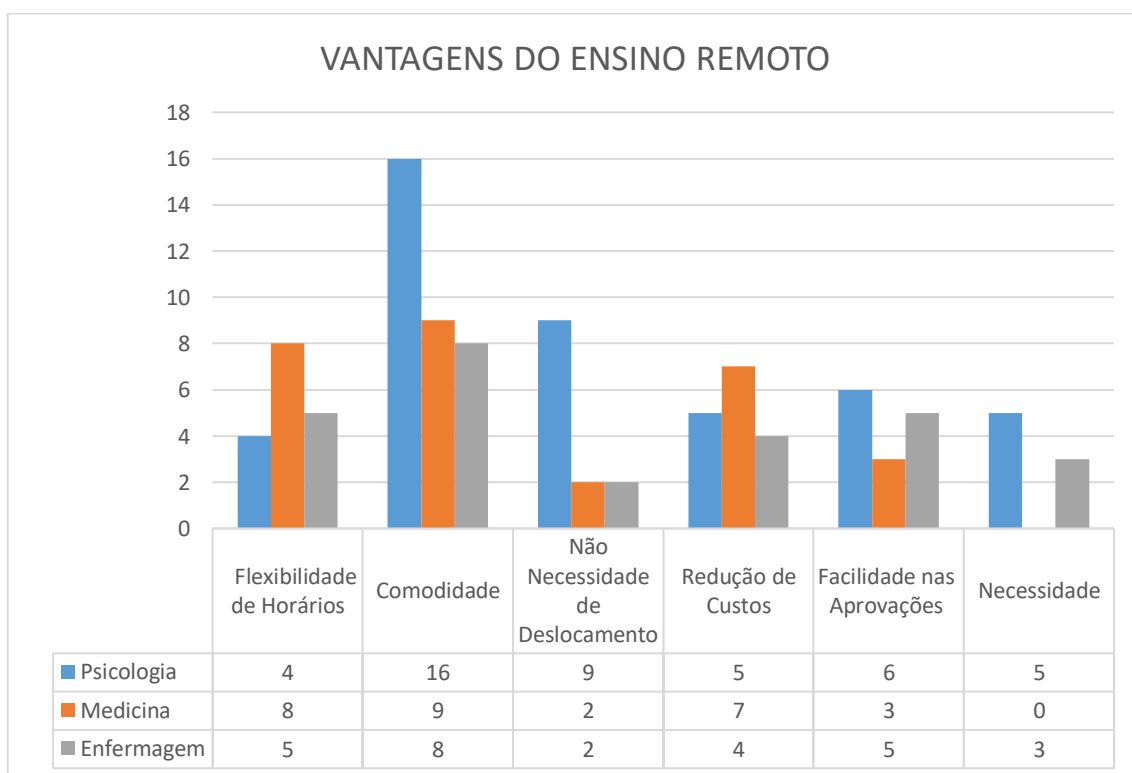
Inicialmente, os estudantes ansiavam por um modelo presencial de ensino, porém, devido às circunstâncias impostas pela pandemia, viram-se compelidos a se engajarem no ensino remoto. Em meio à crise desencadeada pela pandemia e a compreensível insatisfação

dos alunos com o ensino remoto, é imprescindível reconhecer que mesmo em tempos de adversidades, os aspectos positivos precisam ser resgatados. Considerando as interpretações coletivas dos estudantes, ao solicitar que os discentes mencionem três vantagens e três desvantagens, foram identificadas as seguintes categorias temáticas:

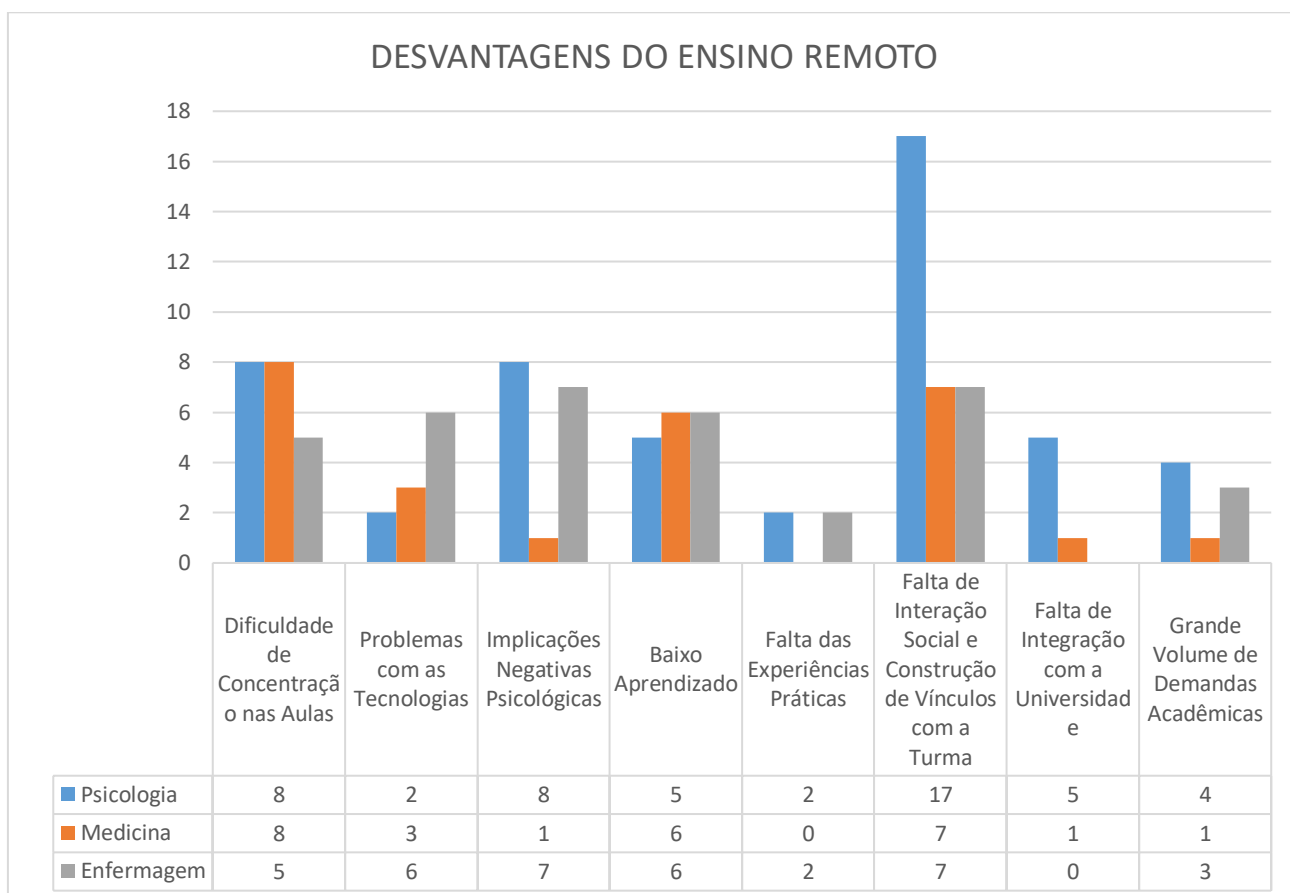
- **Vantagens:** Flexibilidade de Horários, Comodidade, Não Necessidade de Deslocamento, Redução de Custos, Facilidade nas Aprovações e Necessidade.
- **Desvantagens:** Dificuldade de Concentração nas Aulas, Problemas com as Tecnologias, Implicações Negativas Psicológicas, Baixo Aprendizado, Falta das Experiências Práticas, Falta de Interação Social e Construção de Vínculos com a Turma, Falta de Integração com a Universidade e Grande Volume de Demandas Acadêmicas.

A seguir, os gráficos 6 e 7 apresentam a quantidade de menções feitas pelos estudantes em cada uma das categorias e em cada um dos cursos investigados:

**Gráfico 6 - Vantagens do ensino remoto**



**Fonte:** autoria própria (2023).

**Gráfico 7 - Desvantagens do ensino remoto**

**Fonte:** autoria própria (2023).

Ao elencarem as vantagens do ensino remoto os discentes chamam a atenção para uma maior flexibilidade e conveniência, destacando as vantagens práticas. A flexibilidade de horários permitiu que os estudantes organizem seu cronograma de estudos de acordo com suas necessidades e preferências, tornando o processo de aprendizado mais adaptável às suas rotinas. Além de possibilitar a realização de outras atividades, inclusive, durante as aulas. A comodidade de poder estudar em ambientes familiares ou confortáveis também foi um ponto positivo, eliminando a necessidade de deslocamento até a instituição de ensino. Essa ausência de deslocamento não apenas economizou tempo, mas também reduziu os custos relacionados a transporte e alimentação. Ademais, alguns alunos relatam que o ensino remoto facilitou a aprovação nas disciplinas.

No entanto, acerca das desvantagens, a dificuldade de concentração durante as aulas remotas foi um desafio, especialmente em ambientes propícios a distrações. Além disso, a dependência de tecnologias pode levar a problemas técnicos, como conexão instável à internet, falhas em dispositivos eletrônicos e dificuldades com o software utilizado. Em termos

psicológicos, o ensino remoto teve implicações negativas, como o sentimento de isolamento decorrentes da falta de interação social e da ausência de construção de vínculos com os colegas de turma. A falta de contato presencial pode ser problemática para estudantes que são naturalmente sociáveis e valorizam a convivência com seus pares.

Outras desvantagens incluiu o baixo nível de aprendizado, especialmente em cursos que exigem experiências práticas e laboratoriais para a compreensão adequada do conteúdo, como é o caso dos cursos de Medicina, Psicologia e Enfermagem. A falta de interação social também impactou na integração dos alunos com a universidade, limitando a vivência acadêmica completa. Por fim, o grande volume de demandas acadêmicas sobrecarregou os estudantes, já que, muitas vezes, as atividades e trabalhos *online* se acumularam, dificultando uma gestão eficiente do tempo e assimilação dos conteúdos.

Considerando a junção das menções dos três cursos, destacam-se as categorias Comodidade e flexibilidade horários como as mais mencionadas em relação às vantagens. Por outro lado, a categoria de Falta de Interação Social e Construção de Vínculos com a Turma foi a que recebeu maior destaque quanto às desvantagens. Com destaque para Psicologia com o maior número de menções, algo que reflete os seus interesses vocacionais. A segunda categoria mais mencionada foi dificuldade de concentração com as aulas, pelos três cursos. A discussão das categorias definidas, estão incorporadas em meio as discussões subsequentes neste capítulo e no próximo, conforme descrito no quadro 2 apresentado anteriormente.

## A EXPERIÊNCIA COM AS AULAS NO ENSINO REMOTO

Assim como já salientado, os estudantes, ao mencionarem sobre os pontos positivos do ensino remoto dão ênfase as vantagens práticas. Uma das vantagens destacadas é a forma como o ensino remoto atendeu a uma Necessidade, o que também é evidenciado na associação livre de palavras. Indica como se fez necessário a implementação. Foi possível dar continuidade aos estudos a distância, mesmo que em isolamento social, reduzindo o risco de contaminação pela covid-19. Apesar de, até o presente momento o calendário acadêmico estar atrasado, sem o ensino remoto, as consequências seriam ainda maiores. Aqui a questão temporal entra em jogo. É sobre o não estar totalmente estagnado. A tão sonhada aprovação finalmente se materializou. Entretanto, frente a realização desse anseio, acontece uma situação de emergência de saúde mundial. Então, diante aquele panorama vivenciado existiu uma saída, uma maneira de prosseguir. A entrevistada B. Med. (2021.1) destaca em sua narrativa essa possibilidade como



uma consequência positiva. Inclusive, como uma forma de experimentar as TDIC e tê-las como uma alternativa quando necessário.

Outro ponto salientado pelos participantes era a Comodidade. Está relacionada ao estar em casa, na comodidade do lar, em um ambiente familiar. Não precisar se arrumar para sair, poder assistir as aulas de qualquer cômodo da casa, da maneira mais cômoda que preferir, inclusive, enquanto realizava outras atividades. Além disso, para aquelas pessoas que a família é considerada como um fator protetivo de saúde mental, foi um apoio durante a pandemia. Em especial, para enfrentar os desafios do ingresso na universidade e do ensino remoto. Essa perspectiva é compartilhada pela entrevistada S. Psi. (2021.1):

*“Eu avalio que foi muito difícil, muito desafiador, bastante cômodo também. Como eu falei, eu estava em casa. Então tanto o conforto físico de estar na minha casa, ter o almoço, o café na hora que eu quisesse, quando o conforto emocional, de estar com pessoa que eu amo.”*

Ademais, utilizar as TDIC auxiliava na praticidade. Havia uma agilidade e rapidez na troca de informações e comunicação. Bastava abrir a tela do computador e aula estava ali ao seu alcance. Era rápido acessar as aulas, materiais e mensagens instantâneas no grupo da turma. Tudo estava a um toque de tela ou a um clique.

Assistir as aulas de casa implicava na Não Necessidade de Deslocamento. De outras cidades os alunos podiam participar dos encontros e poupava a todos a locomoção até a universidade. Isso economizava tempo e para muitos evitava a espera de ônibus, que em geral são lotados, para conseguirem chegar aos seus destinos. Além disso, desde o presencial, por vezes, os professores levam convidados para compartilhar seus saberes e experiências aos alunos, o que contribui para o processo formativo dos discentes. Com as aulas remotas, esse processo era facilitado, pois possibilitava a participação de convidados de outras localidades independente das condições logísticas.

Sem a necessidade de locomoção, propiciou a Redução de Custos. Os estudantes pouparam o valor gasto com transporte até a UFCG. Aqueles advindos de outras cidades, contiveram gastos em relação à locação de moradia e alimentação em Campina Grande. No ensino presencial, textos e livros trabalhados nas aulas eram comumente compartilhados através de impressões, as xerox, e os alunos precisavam custear estes materiais. Contudo, durante o ensino remoto, popularizou-se a utilização do formato de arquivo PDF (Portable Document Format), que dá acesso aos arquivos de forma *online*. Possibilitando também uma redução de custos nesse sentido.

A Flexibilidade de Horários também foi uma questão mencionada pelos discentes. Por estarem em casa e não precisarem se deslocar até a instituição, dava margem a uma flexibilidade de horário. Havia mais horas vagas para dormir, estudar, mas também para realizar outras atividades como tarefas domésticas e trabalhar, inclusive, de forma paralela às aulas. Tinham mais liberdade em relação as aulas gravadas, que podiam ser assistidas a qualquer momento. Já nas síncronas, os horários podiam se moldar às necessidades da turma.

Com base nas percepções tanto positivas quanto negativas do ensino remoto, é evidente que a experiência das aulas e da aprendizagem variou de acordo com o perfil do aluno em relação ao ensino. Levou em conta, quais aspectos o discente considera essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o contexto individual desempenhou um papel fundamental, incluindo as condições do espaço físico do ambiente em que o aluno está inserido, as relações no convívio familiar e as condições tecnológicas disponíveis para adotar o ensino remoto de forma eficaz.

Embora não tenham sido a maioria, contrariando a experiência geral expressada nas respostas dos questionários e nas entrevistas, dois entrevistados tiveram uma experiência predominantemente positiva com o ensino remoto. Suas narrativas revelam características do aluno Heutagógico (Coelho; Dutra; Marieli, 2016, Teixeira; Flôr; Alvarenga, 2020), um perfil que se adapta ao modelo educacional da Educação a Distância. Para esses alunos, os aspectos práticos do processo de ensino têm um peso maior do que as desvantagens.

Como exemplo, abaixo temos alguns trechos das entrevistas com os entrevistados D. Med. (2021.1) e G. Psi. (2020.2). Eles narram como foi a experiências com as aulas no ensino remoto, comparando com os períodos atuais presenciais. Salientam as facilidades oferecidas como o maior tempo livre e a possibilidade de organizar melhor seu tempo. Em específico, o entrevistado de Psicologia, no retorno presencial, apresentou problemas de adaptação ao modelo de ensino. Preferia o ensino remoto, pois tinha mais autonomia nos estudos:

*“Então as vezes eu tinha que ir para a aula no presencial e ficar estudando na aula mesmo, porque quando eu chegava em casa 6 horas da noite, até eu chegar em casa resolver minhas coisas, ainda mais que eu moro sozinho, ajeitar a casa e tal, eu não conseguia ter tanto tempo livre quando eu chegava em casa para sentar e estudar. Então o online para mim eu achei um facilitador justamente por isso, de não ter a variável do tempo para atrapalhar.” (D. Med. 2021.1).*

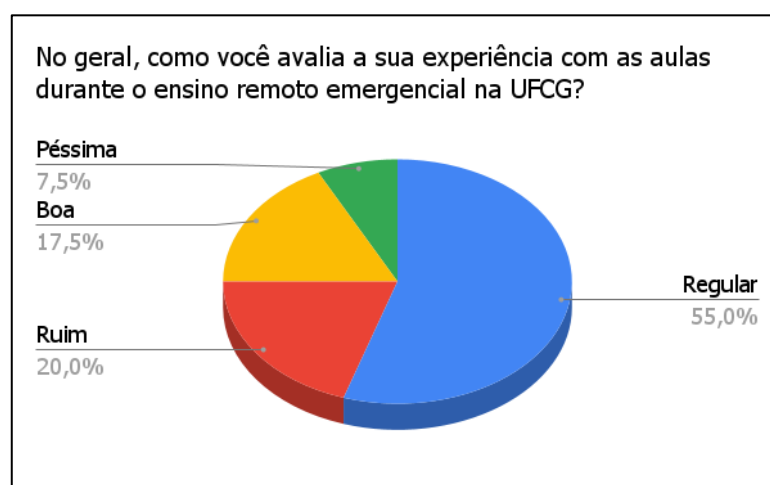
*“Eu achei que foi boa, foi tranquila, aprendi bastante. Particularmente, foi uma época boa da minha vida, tipo, eu malhava, fazia tudo, jogava vôlei, essas coisas. Agora presencialmente eu não tenho muito tempo para muita coisa.” (G. Psi. 2020.2).*

*“[...]Eu preferia estar em casa, estudando do que na universidade, mas eu era forçado a estar lá, encarando o professor e eu não gostei muito disso. Eu preferia estudar da minha maneira, ao invés da forma que a universidade me impôs a estudar. Entende? ... eu tô me sentindo mais atrapalhado pela universidade do que sendo ajudado. Porque eu acredito que eu poderia ter aprendido bastante em casa, mas tem que estar lá.” (G. Psi. 2020.2).*

Os alunos com um perfil heutagógico, que priorizam a autodireção e autonomia no aprendizado, conseguiram se adaptar bem à transição para o ensino remoto. Com acesso adequado à tecnologia e um ambiente propício para os estudos, eles conseguiram gerenciar seu aprendizado de forma eficiente. A flexibilidade de tempo e espaço oferecida pelo ensino remoto permitiu que esses alunos ajustassem seus cronogramas de estudo de acordo com suas necessidades e preferências individuais, aproveitando a oportunidade de aprender em seu próprio ritmo. Além de usarem a flexibilidade de tempo para atividades de cunho pessoal.

Apesar das vantagens práticas apontadas pelos estudantes em relação as facilidades e comodidades do ensino remoto, o gráfico 8, à seguir, revela que para boa parte dos estudantes a experiência com as aulas foi negativa. Considerando ainda o perfil dos alunos, aqueles que buscam uma vaga na UFCG, tem como expectativa o modelo presencial de ensino e todas as vivências que a rotina no *campus* proporciona. Mesmo os ingressantes elencando pontos positivos do ensino remoto, as desvantagens tiveram maior relevância na experiência, tornando-a insuficientemente satisfatória. Vejamos ao decorrer da discussão, os fatores que fizeram com que a experiência fosse vivida através dessa perspectiva.

**Gráfico 8** - Experiência das aulas no ensino remoto



**Fonte:** autoria própria (2023).

Para 55,0% (n=22) dos estudantes a experiência com as aulas no ensino remoto foi regular, seguido por ruim com 20% (n=8) e péssima com 7,5% (n=3). De todas as experiências, somente a parcela de 17,5% (n=7) afirma ter sido positiva. Todavia, nenhum participante classificou a sua vivência como excelente. No geral, os resultados indicam que para 82,5% (n=33) foi uma vivência regular, ruim e péssima. Analisando individualmente, Psicologia tem destaque nos índices regular (52,9 % n= 9) e ruim (29,4% n= 5), sendo o curso com resultado mais negativo. Enfermagem tem em sua maioria também uma experiência regular (58,3% n=7) e divide-se entre a boa e a ruim, ambas com 16,7% (n= 2). Em Medicina há ênfase nas experiências regular (54,5% n=6) e boa (27,3% n=3).

Em relação às experiências negativas, podemos encontrar os sentidos nos fatores mencionados como desvantagens do ensino remoto. Entre esses pontos estão as Implicações Negativas Psicológicas. Experienciar a vida universitária remotamente e a necessidade de estarem várias horas expostos a uma tela, tornou o ensino bastante cansativo. Levou a uma diminuição no empenho à dedicação dos estudos. Além disso, sentiam desânimo e desinteresse na participação das aulas. As próprias condições físicas, psíquicas e sociais daquele momento, somados às novas experiências do ingresso universitário, contribuíram para um desgaste emocional e ansiedade nos alunos. Questões que vão ao encontro dos relatos das entrevistadas C. Enf. (2020.2) e S. Psi. (2021.1), sobre episódios de ansiedade durante o ensino remoto. O que também suscitou em dificuldades na aprendizagem. O desânimo era perceptível tanto nos discentes como nos docentes. Nos docentes, em especial, por ministrarem as aulas muitas vezes para câmera fechadas, sem ver ninguém.

Nos discursos se destacam a Dificuldade de Concentração nas Aulas. As aulas eram monótonas, faltava dinamismo, o que favorecia o perca do foco a todo momento. Estudar no ambiente familiar, por intermédio de uma tela, em um local que não foi pensado como uma sala de aula, facilitava a dispersão dos alunos. A atenção ao que estava sendo ensinado foi prejudicada. Assim como salientado pelo discentes, essa forma de ensino tem como vantagem a flexibilidade, tanto aluno como professores podem participar dos encontros de qualquer lugar. Contudo, quando o estudante se propõe à cursar um ensino presencial, a percepção do ambiente familiar se torna um local de descanso e usualmente utilizado para diversas outras atividades. Quando implantado o ensino remoto, esses limites foram ultrapassados. Era difícil focar na aprendizagem estando em meio a vida doméstica, visto que muito da rotina habitual acontecia simultaneamente as aulas. Soma-se ainda o fato que eles assistiam horas e mais horas de aulas síncronas. Em seguida, precisavam voltar para o mesmo espaço físico para estudar por mais

outras longas horas, em função de cumprir com as demandas acadêmicas. Era complicado manter uma rotina de estudos, a concentração e lutar contra a procrastinação.

As respostas da pergunta subjetiva, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, corroboram com os discursos das entrevistas e as desvantagens elencadas pelos alunos. Os discentes ressaltam as Dificuldades na Dedicção aos Estudos. Essas dificuldades foram influenciadas pela própria conjuntura em que os estudantes estavam inseridos, que envolviam questões de ordem pessoal, social e/ou política, e se revelaram como causas de desânimo e falta de estímulo para que os discentes se dedicassem plenamente às atividades acadêmicas:

*“Horrível, era tedioso, acabava me dispersando a todo momento e não absorvia nada direito.” (P. Med. 6 - 2020.1).*

*“[...] tinha a questão de se dedicar as cadeiras da universidade, mas existia tanta coisa acontecendo naquele momento, que ficava impossível focar. Porque tinha a pandemia, tinha parente seu adoecendo ou falecendo. Aí tinha aquele medo de sair, comprar algo no mercado e tinha a questão de focar nas aulas.” (C. Enf. 2020.2).*

Existiam muitas preocupações naquele momento, o medo do próprio adoecimento, de familiares e pessoas queridas. A sensação dos estudantes era de um aumento das demandas acadêmicas, muitas leituras e trabalhos. O desagaste era muito intenso. Passar horas e horas em frente a uma tela era cansativo. Ter a concentração necessária para prestar atenção nas aulas era difícil.

## ROTINA E AMBIENTE DE ESTUDOS NO ENSINO REMOTO

O ingresso na universidade através do ensino remoto ocasionou uma quebra de expectativa em relação à rotina de estudos, uma vez que a organização do tempo e espaço se diferencia entre o remoto e o presencial. Como abordado no capítulo dois, um dos processos de adaptação estudantil perpassa a afiliação intelectual. É o aprender a estudar, manter hábitos de leitura e aperfeiçoar a escrita. Pensar, ler e escrever, as três habilidades essenciais para o ofício estudantil. Conforme destacado por Coulon (2008), o tempo necessário para a adaptação varia de estudante para estudante. No processo de aprendizado, é igualmente importante estabelecer e manter uma rotina organizada de estudos. Para alguns alunos, isso ocorreu durante o ensino remoto, enquanto para outros aconteceu apenas no período presencial.

**Gráfico 9** - Experiência dos estudantes com ensino presencial

**Fonte:** autoria própria (2023).

Ao analisarmos as experiências anteriores dos estudantes com o ensino superior presencial antes de entrarem na UFCG, constatamos que a maioria dos alunos (55%, n=22) nunca teve qualquer experiência prévia nesse contexto. No entanto, para 45,0% (n=18) dos participantes, já haviam tido experiências anteriores com o ensino superior presencial. Nos cursos de Psicologia e Enfermagem, metade dos alunos, 50%, responderam não ter experiência anterior (n=8 e n=6, respectivamente). Já Medicina apresenta um outro cenário. Para 72,7% (n=8) o ingresso seria a primeira experiência de graduação presencial. Os demais 27,3% (n=3) representam os discentes que já haviam passado por outro curso anteriormente.

Considerando os três cursos com um único grupo, os dados apontam para um grupo com experiência anterior com o ensino presencial, seja graduação concluída ou não, e um outro que seria a primeira experiência. Aqueles que já tiveram uma vivência, uma familiaridade com o modelo de ensino, esperavam utilizar dos manejos e métodos anteriormente apreendidos para dar conta das demandas que tinham como habituais do ensino presencial. Para o grupo que seria a primeira experiência, esperava-se que o processo de aprender a lidar com a inserção em um novo grupo social e o domínio de novas regras e habilidades que só o modelo presencial propicia foi adiado. Para os dois grupos, mesmo com suas particularidades, o início da tão sonhada graduação gerou uma série de quebra de expectativas e precisaram adaptar-se ao início da graduação aos moldes do modelo remoto.

Os entrevistados C. Enf. (2020.2) e D. Med. (2021.1) e G. Psi. (2020.2), conseguiram manter uma rotina de estudos durante o ensino remoto. Porém, o entrevistado de enfermagem esperava acordar cedo, se arrumar e ir à universidade. Mas lamenta, ao falar sobre como foi a realidade, acordar todo dia e apenas ligar o computador. Em contrapartida ao entrevistado de

Psicologia, que o problema sobre a rotina de estudos está acontecendo no presencial, devido à não ter mais flexibilidade de horários.

Para os discentes que já possuíam experiência com graduação anterior, como os entrevistados S. Enf. (2020.2) e B. Med. (2021.1) a adaptação foi mais tranquila. Tinham uma direção sobre como as coisas funcionariam. No entanto, mesmo com uma vivência prévia, o entrevistado de enfermagem enfrentou desafios, no tocante a quantidade de demandas que eram requisitadas à todo momento.

Por outro lado, os entrevistados S. Psi. (2021.1) e F. Med. (2020.2) sem experiência anterior com graduação, enfrentaram desafios significativos. A entrevistada de Psicologia, não conseguiu se adaptar durante o ensino remoto e no atual período presencial, ainda estava se adaptando ao processo de lidar com as demandas, especialmente, o alto volume de leituras característico do curso de Psicologia.

Já o entrevistado F. Med. (2020.2), não conseguiu manter a disciplina de rotina de estudos em casa. Pensou em trancar o curso, caso o terceiro período fosse *online*, mas houve o retorno presencial. Afirma que era desmotivante, acordar, permanecer no quarto assistindo aula o dia todo e à noite continuar no mesmo ambiente para estudar:

*“Eu pensei “vou começar a acordar 1 hora mais cedo, para eu organizar o meu quarto, tomar café, escovar o dente, por que assim eu vou ter uma espécie de rotina organizada”. Mas depois de duas semanas eu meio que \*\*\*\*\* pra isso. Me acordava 5 minutos antes, assistia a aula de pijama, sem escovar os dentes, sem nada. Acabava a aula e eu ia dormir de novo” (F. Med. 2020.2).*

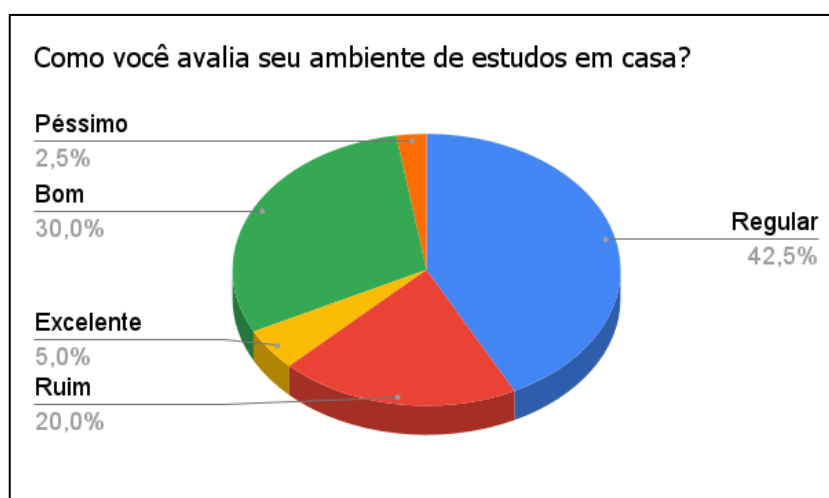
Sobre o aprender a estudar, ele relata que conseguiu apenas no terceiro período, presencialmente. Compara com a forma de estudar que estava habituado durante o cursinho, escrever tudo que tinha no quadro e fazer questões. No primeiro momento tentou dar conta de escrever tudo, mas sem sucesso, não dava tempo. Depois tentou gravar aula e pausava para escrever, mas 2h à 3h de aula era inviável. Durante todo o primeiro período foi assim. No segundo período, a dúvida era: *“Eu pego o resumo para estudar? Mas é o resumo, não vai ter tudo lá”*. Somente no terceiro período que realmente conseguiu manter uma rotina universitária:

*“É tanto que de vez em quando eu pensei que eu gastei o primeiro e o segundo período. Eu não aprendi o que era para ter aprendido. Eu não sabia estudar direito” (F. Med. 2020.2).*

O aprender a ser um estudante no ensino remoto, também teve como fator determinante o ambiente de estudos. Houve a necessidade de que os alunos conseguissem manejar o novo

ambiente e encontrar ali um lugar para assistir as aulas e dedicar horas para manter uma rotina de estudos. Aqui tivemos em foco a reconfiguração dos espaços. Com as mudanças em decorrência da pandemia, houve uma sobreposição entre a vida doméstica e a vida universitária, uma invasão da sala de aula nos espaços privados (Máximo, 2021). Para conciliar os estudos ao ambiente familiar foi necessário um nível de organização em relação aos horários, um local apropriado e acesso à ferramentas tecnológicas.

**Gráfico 10** - Ambiente de estudos dos estudantes



**Fonte:** autoria própria (2023).

Ao avaliar como era o ambiente de estudos em casa, 42,5% (n= 17) dos participantes afirmaram que era regular, 30,0% (n=12) bom e 5,0% (n=2) excelente. Já para 20,0% (n=8) deles o ambiente era ruim e 2,5% péssimo (n=1). Observando a grande maioria, para 77,5% (n=31) o local de estudos em casa era regular, bom ou excelente. Considerando apenas as experiências positivas, para 35% (n=14) o ambiente era favorável.

Quando se analisa, de maneira mais detalhada, cada curso, as maiores avaliações dos estudantes de Psicologia foram 47,1 % (n=8), considerando que o ambiente era regular e 23,5 % (n=4) ruim. A maioria de enfermagem também indicou um ambiente regular, 41,7 % (n=5), e ruim com 33,3% (n=4). Entretanto, em Medicina, no maior índice os discentes apontaram que o ambiente de estudos era bom, 63,6 % (n= 7) e o restante regular, 36,4 % (n=4). Esses dados demonstram que, em comparação a Psicologia e Enfermagem, Medicina teve um maior aporte em relação ao local de estudos em casa. Já para Psicologia e Enfermagem, considerando os seus segundos maiores índices, houve impasses. Apesar da amostra ser pequena, é possível observar uma distinção social entre os cursos. Medicina ainda é, em sua maioria, frequentada pelas elites.



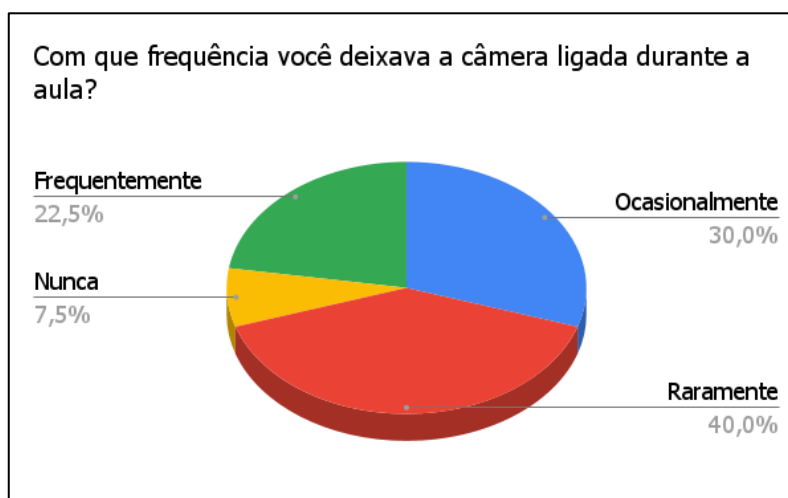
Possuírem um melhor espaço físico para aprendizagem evidencia o maior poder aquisitivo deles. Contar com boas condições materiais possibilita um maior aporte físico e tecnológico.

Saber como era o ambiente de estudos dos discentes nos traz elementos para compreendermos como foi o processo de tornar-se um estudante universitário durante o ensino remoto, visto que seus espaços pessoais e privados da vida doméstica foram palco para a transição. É importante destacar que, mesmo a maior parte deles (em especial Medicina) ter tido um ambiente de estudos satisfatório, segundo o gráfico 10, a experiência com as aulas foi negativa. Assim como, posteriormente, veremos em relação a aprendizagem, uma experiência insatisfatória do grupo geral. Isso demonstra as adversidades vividas na inserção da sala de aula no ambiente familiar.

Estudos como de Freitas *et al.* (2022), Rios *et al.* (2021) e Liberal *et al.* (2021) apontam para obstáculos em relação às TDIC, como falhas de conexão. Entre as desvantagens do ensino remoto apontadas pelos estudantes, os Problemas com as Tecnologias aparecem como impasses do ambiente de estudos, sendo uma das maiores queixas a instabilidade da internet. Considerando os três cursos, 47,5% (n=24) utilizavam notebook e celular para assistirem às aulas. Para se manterem conectados, sem interrupções, era necessário ter uma conexão de qualidade. Aqueles que não dispunham, as oscilações na internet comprometiam momentos da videoconferência. Sem uma boa conexão a voz e imagem da câmera dos próprios discentes e dos demais da sala ficavam entrecortados. Com esses contratempos, a comunicação era bastante prejudicada.

Contudo, mesmo aqueles que possuem um aporte tecnológico adequado, as próprias relações familiares e a rotina tornam-se barreiras para concentração. A vida doméstica foi muitas vezes propícia a diversas distrações. Relações familiares conturbadas que interferem na saúde mental do estudante, falta de privacidade e as necessidades de realização de atividades domésticas dificultaram o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da tecnologia ter sido uma aliada e possibilitado a continuidade das atividades na universidade, as TDIC também impuseram uma barreira, no que se refere as interações sociais. O estar em uma sala de reunião virtual, como no *Google Meet*, não significava ou era garantia de presença e/ou participação dos estudantes nas aulas. Os dados exibidos no gráfico abaixo, revelam que grande parte dos alunos mantinham as câmeras fechadas na maior parte do tempo. Situação recorrente durante o ensino remoto, assim como demonstram Máximo (2021) e Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira (2021) em seus estudos.

**Gráfico 11** - Frequência de câmera ligada durante as aulas

**Fonte:** autoria própria (2023).

Ao serem perguntados com qual frequência deixavam a câmera ligada, a maior parte dos estudantes, 40,0% (n=16) afirmou que raramente, 30,0% (n=12) ocasionalmente e 22,5% 7,5% (n=3) nunca mantinham ligada. Indicando que a maior parte dos estudantes, 77,5% (n=31), ligavam suas câmeras com baixa frequência. Já 22,5% (n=9) dos discentes ligavam as câmeras frequentemente. Em relação aos resultados individuais dos cursos, em Enfermagem metade (50,0% n=6) dos estudantes abria câmera raramente e 33,33% (n=4) ocasionalmente. Nos respondentes de Medicina, 45,5% (n=5) deixavam ligada ocasionalmente e 27,3% (n= 3) raramente. Em Psicologia 41,2% (n=7) responderam que ligavam raramente, contudo, 35,3% (n=6) indicou que frequentemente ligava a câmera. Portanto, Psicologia é responsável pelo maior número de respostas que indica uma maior frequência de câmeras ligadas durante as aulas no ensino remoto.

Em muitos momentos, várias telinhas com câmeras desligadas o professor parecia estar sozinho. Conforme discutido anteriormente, a junção da sala de aula com o ambiente familiar foi problemática. Entre as questões que podem explicar a quantidade de câmeras fechadas durante o ensino remoto dizem respeito a uma baixa conexão de internet e a privacidade. Em casa temos uma vida pessoal reservada ao ambiente doméstico e o abrir a câmera era uma forma de expor aos demais a sua imagem e vida privada. Assim como pontua Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira (2021) o apelo por abrir a câmera pôde ser vivido não somente como uma invasão da sua privacidade, mas também dos demais de sua residência.

Máximo (2021) afirma que o estar no espaço doméstico altera significativamente a relação com o ensino-aprendizagem e a experiência com o ensino. Além disso, a própria

configuração familiar, o estar em casa, levava os estudantes a fecharem as câmeras e realizarem outras atividades durante as aulas. Nas entrevistas, a fala do entrevistado G. Psi. (2020.2), sobre as relações estabelecidas entre colegas de turma e professores, reflete este cenário:

*“Às vezes eu deixava a aula tocando de fundo e ia fazer outra coisa, ia lavar a louça ou qualquer outra coisa. Poucas aulas eu participei. O que acontecia bastante no grupo da turma era o pessoal pedir para ligar a câmera para o professor ficar feliz da gente estar lá participando. Então, às vezes eu ligava e ficava lá presente...”*

A ação de ligar ou desligar a câmera era um elemento importante nas relações que se estabeleciam durante o ensino remoto. “Ligar a câmera é assumir um compromisso de interação, mesmo que em silêncio” (Máximo, 2021, p. 245). Foi um fator que influenciou a construção de vínculos e o sentimento de pertença grupal. Dizia sobre a presença, o estar com o outro. Uma pista encontrada no estudo de Rios *et al.* (2021) aponta que há a necessidade de um estabelecimento de relações de confiança entre os alunos nos encontros remotos, para que possam se sentir confortáveis para abrir suas câmeras.

Considerando que este estudo foi realizado com estudantes ingressantes, que não tiveram um contato presencial anterior, os vínculos ainda não tinham sido estabelecidos, seja com alunos ou professores. É relevante salientar que esse cenário e o ingresso de forma remota tende a um ciclo que dificulta a integração grupal. Começa no não abrir as câmeras, pois existe um estranhamento naquele espaço. Os alunos não se sentem confortáveis e seguros, ainda não há confiança e existe certo receio nesse processo de inserção em um novo grupo social. Por outro lado, o não abrir as câmeras resulta em uma barreira entre os sujeitos, prejudica o início de uma integração entre os discentes e o estabelecimento de vínculos. Portanto, as câmeras fechadas foram um dos fatores que interferiram na construção de vínculos e sentimento de pertença grupal, conseqüentemente afetando a formação da identidade discente.

O professor nunca terá a garantia que o conteúdo ministrado foi aprendido, seja no encontro presencial ou remoto. Todavia, as câmeras desligadas dificultam o manejo e dinâmica da aula (Ribeiro; Cavalcanti; Ferreira, 2021). Assim como salientam Rios *et al.* (2021) e Marquez *et al.* (2022) a tela é um limitador da experiência. A dinâmica da aula através das tecnologias é diferente, buscar uma interação entre os alunos torna-se mais difícil. Segundo Rios *et al.* (2021) a interposição tecnológica causa danos à intersubjetividade dos sujeitos. Se considerarmos uma aula com a maioria das câmeras fechadas a comunicação pode ser prejudicada, interfere o contato imaginético. A impessoalidade de uma aula com câmeras desligadas é muito forte. É não poder olhar olho no olho e saber pelas feições se o que se fala está sendo realmente compreendido. Impacta os sinais que contribuem para o estabelecimento

de relações entre os sujeitos, como o reconhecimento de sentimentos e emoções. As expressões corporais também são responsáveis pelo estreitamento de vínculos. Por parte dos estudantes, estar em frente a uma tela dificulta o foco e facilita as distrações, ainda mais quando a câmera está desligada.

Se pensarmos que com o passar do tempo os discentes sentiram-se mais à vontade com o ensino remoto, o contexto pandêmico e todas as circunstâncias daquele momento apontam para outros desdobramentos. Segundo Máximo (2021), com o decorrer da pandemia e a percepção que não sairíamos dos encontros remotos tão cedo, o esgotamento foi tomando conta dos alunos. Quanto mais tempo passava, mais as interações durante as aulas foram diminuindo. Levou a um afrouxamento ainda maior das relações. Máximo (2021) destaca que o ensino remoto foi um confronto entre professores cumprindo seus planos de aula e alunos que duvidavam da sua aprendizagem recolhidos no desligar das câmeras:

Longe de ser uma simples escolha ou determinação, desligar as câmeras pode ser descrito e compreendido como efeito observável de um conjunto de (inter)ações entre indivíduos, espaços físicos, dispositivos tecnológicos, tipos de conexões com a internet. Até mesmo as didáticas, estratégias de ensino e toda sorte de condições subjetivas constituem essa rede onde as ações tomam lugar (Máximo, 2021, p. 241).

Esse distanciamento físico imposto pelo ensino remoto criou uma barreira emocional, dificultando a comunicação e o engajamento entre docentes e discentes. A ausência de interações presenciais privou os estudantes de um ambiente de aprendizado mais imersivo, onde o contato direto com os professores e colegas costuma estimular a participação ativa nas aulas. O desligamento das câmeras por parte dos alunos, frequentemente utilizado como uma forma de proteção ou escape, acabou por agravar a sensação de isolamento. Além disso, a falta de interação presencial dificultou o estabelecimento de laços afetivos e conexões mais significativas entre colegas de classe. Quando não bem manejado, as salas de aula virtuais, por vezes, se tornaram espaços impessoais, onde a empatia e a compreensão mútua ficaram comprometidas.

## FLEXIBILIDADE DE TEMPO E O GRANDE VOLUME DEMANDAS ACADÊMICAS

Diante da junção entre o ambiente doméstico privado e a vida estudantil, os primeiranistas colocam como desvantagem o Grande Volume de Demandas Acadêmicas durante o ensino remoto. A concepção do estudo em casa, na comodidade do lar, sem

necessidade de deslocamento e com flexibilidade de horários, implicou na concepção que todo momento poderia ser destinado à universidade. Conforme afirmam os discentes, era uma carga de estudos infinita. Mesmo que em alguns casos aplicassem menos provas, estendessem os prazos, eram diversas atividades solicitadas simultaneamente, portanto, viviam em uma constante sobrecarga de avaliações. Ademais, era extremamente densa a quantidade de conteúdos passado aos alunos.

Tal como emergem nas entrevistas, na pergunta subjetiva, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, os estudantes destacam a Inexistente Separação Temporal entre Vida Privada e Estudantil. Conforme vemos nos relatos abaixo, o estar em casa era relacionado ao ter mais disponibilidade de tempo, portanto, mais horas livres para se dedicar aos estudos, o que justificava o aumento das demandas:

*“[...] a flexibilidade de horários fazia com que todo momento pudesse ser destinado a universidade, e isso de certa forma causava muita angústia, visto que não havia um momento delimitado apenas aos estudos em relação às demais atividades cotidianas.” (P. Psi. 4 - 2020.1).*

*“[...] os professores pareciam não se sensibilizar com nossas situações, achavam que só porque estávamos em casa era fácil estudar e assistir as aulas. Sofri demais, o período do ERA, foi o pior ano da minha até agora” (P. Enf. 5 - 2020.1).*

A flexibilidade de horários se tornava uma fonte de angústia, pois não havia uma demarcação clara entre momentos dedicados exclusivamente aos estudos e outras atividades cotidianas. Essa falta de delimitação levou a um sentimento constante nos estudantes de estarem sempre disponíveis para os estudos, o que gerou uma pressão psicológica e dificuldades em estabelecer um equilíbrio saudável entre a vida acadêmica e pessoal. Assim como discutido no tópico anterior, o espaço doméstico altera a relação com o ensino (Máximo, 2021). A ausência do ambiente físico do *campus* e a transição das aulas para o ambiente familiar fez com que a fronteira entre o tempo acadêmico e o tempo pessoal se tornasse tênue. Essa sensação de estar sempre disponível para a universidade e a falta de delimitação entre os momentos de estudo e de lazer levou a um desequilíbrio na vida dos estudantes. A sobrecarga de tarefas acadêmicas afetou a qualidade do tempo livre, prejudicando o descanso e a realização de atividades que seriam importantes para o bem-estar físico e emocional. Além de interferirem no processo de aprendizagem, pois havia uma alta demanda de conteúdos para serem assimilados.

## A FACILIDADE NAS APROVAÇÕES E O AUMENTO DO CRA DURANTE O ENSINO REMOTO

Na resposta à pergunta aberta, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, os estudantes enfatizam a Busca de Soluções Fáceis Durante o Ensino Remoto. Ao mesmo tempo que havia mais exigências, o não estar presencialmente na sala de aula dava margem para os discentes buscarem caminhos mais fáceis. Como a consulta na internet e as anotações durante as provas e atividades. Ademais, com os materiais de estudos ao alcance à qualquer momento era difícil obrigar-se à estudar. Um dos impasses do ensino remoto é a forma de avaliação. No presencial, o professor tem a garantia que é o próprio aluno que está respondendo. Já no ensino remoto, a turma não compartilha o mesmo espaço físico e o que acontece durante as avaliações não está na gerência do docente. Então, com base na perspectiva dos estudantes, havia uma facilidade em cumprir os requisitos para a aprovação nas disciplinas, o nível de dificuldade era menor. Caso necessário, tinham a opção de um auxílio, mas isso acarretou um efeito negativo sobre o aprendizado:

*“Perdeu-se [...] a rigidez exigida pelas aulas e avaliações presenciais que permitem que o aluno reconheça a necessidade de estudar.” (P. Med. 3 - 2020.1).*

*“Querendo ou não, tu estuda menos, porque sabe que pode consultar na hora.” (P. Med. 10 - 2020.2).*

Outros dados que corroboram com a perspectiva de um nível de Facilidade nas Aprovações das matérias, aparecem quando os estudantes elencam as vantagens do ensino remoto, já que as avaliações eram feitas *online* e a consulta estava disponível. Além disso, durante o RAE não havia preocupação em relação as faltas, pois não eram contabilizadas. Podiam “fugir” da aula quando tivessem vontade. Seja faltando a aula, seja não estando presente, por exemplo, ignorando a transmissão. Alguns professores passavam menos provas e prazo de entrega de atividades era estendido. Uma das formas que os docentes buscaram adaptar a didática ao modelo remoto, considerava o tempo de exposição de tela e a dificuldade em relação à concentração. Então, alguns professores tentaram aplicar uma metodologia objetiva, sucinta e clara. Àqueles com dificuldades sociais, como se apresentar em público, se ampararam no distanciamento da apresentação de trabalho via remoto (em muitos casos com a câmera desligada). Conforme salientam os estudantes, algumas facilidades fizeram com que o processo de aprovação nas disciplinas se tornasse mais fácil e simples. Conseqüentemente as notas durante o ensino remoto foram mais altas e contribuiu para um aumento do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA).

Nas entrevistas, os participantes dos três cursos também abordam sobre o processo avaliativo. Na visão e experiência da entrevistada G. Enf. (2020.2), muitos alunos não se dedicavam tanto. A própria insegurança na hora da prova fazia com que os alunos utilizassem a consulta:

*“Tinha muita gente que estava indiferente, chegava na hora da prova, ligava a câmera, tudo no computador e não fazia aquilo honestamente “eu vou fazer com tudo que eu sei”. Mas era aquilo, pegando assuntos que já tinha pronto, cards, resumos. Então acabava não sendo o “eu estudei, eu sei” como é no presencial, que você chega e vai fazer a prova com realmente tudo aquilo que você sabe. Se sabe, sabe, se não sabe, não sabe. Mas quando é no remoto ele é muito mais complicado, você acaba duvidando de si mesmo, se achando inseguro, e aí você começa...” e se eu der uma olhada?”*

Do curso de Psicologia, a entrevistada L. Psi. (2020.1) sente que ficou uma enorme lacuna, e se questiona se as notas obtidas no ensino remoto, de fato, representam o nível de aprendizado:

*“Tirei tantos noves e tantos dez, que eu fico impressionada até hoje. Acho que isso aqui não mereço não. Era tudo muito fácil, tudo você podia pesquisar...”*

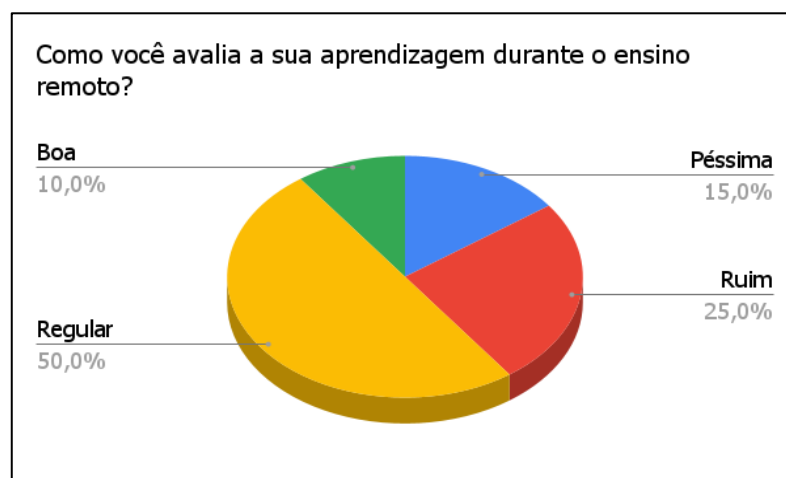
No caso do entrevistado F. Med. (2020.2), a experiência com as provas remotas foi explicada de uma maneira cíclica. Ao passo que os professores sabiam que os estudantes consultariam, elevavam o nível das provas e isso obrigava os alunos à consultarem:

*“Os professores botavam pra \*\*\*\*\*, por que sabiam que os alunos iam filar e os alunos tinham que filar por que o professor botava pra \*\*\*\*\*, entendeu? Tinha que filar por que o professor botava mais difícil e o professor botava mais difícil por que sabia que tu ia filar. Aí terminava as provas ridiculamente difíceis...”*

Para o entrevistado D. Med. (2021.1), que estudou durante um período de forma remota, ao voltar ao presencial, as notas mais altas durante os períodos extraordinários interferiram na concorrência dos processos para Monitoria. Os alunos que cursaram as cadeiras no ensino remoto tinham vantagem em relação aos que cursaram presencialmente.

## OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM DURANTE O ENSINO REMOTO

É interessante analisar que, assim como visto anteriormente, havia um grande volume de demandas acadêmicas e as notas eram altas durante o ensino remoto. Todavia, como indica o gráfico a seguir, com base na perspectiva dos participantes, o aprendizado foi insuficiente.

**Gráfico 12** - Aprendizagem dos discentes no ensino remoto

**Fonte:** autoria própria (2023).

Ao avaliarem sobre a aprendizagem durante o ensino remoto, 50,0 % (n=20) consideraram regular, 25,0% (n=10) ruim e 15,0% (n=6) péssima. Para 10% (n=4) a avaliação foi boa e não houve indicação de aprendizagem excelente durante o ensino remoto. Então, no que se refere à todos os participantes, a maior parte deles (90% n=36) afirma que tiveram um aprendizado entre regular, ruim e péssimo. Tendendo a uma experiência negativa do grupo geral. Ao observar o resultado de cada grupo, Psicologia teve os maiores índices entre uma aprendizagem regular 47,1% (n= 8) e ruim 29,4 % (n=5). Enfermagem também, uma experiência regular 58,3 % (n=7) e ruim 25,0% (n=3). Já Medicina os índices são ainda mais negativos, ficando entre uma aprendizagem regular 45,5 % (n=5) e péssima 36,4% (n=4).

Os dados acima citados, deixam claro que na perspectiva dos estudantes, durante o ensino remoto, houve prejuízos ao aprendizado. Fagundes *et al.* (2022), Anido, Batista e Vieira (2021) e Girundi, Aveiro e Uchôa-Figueiredo (2021) destacam que o ensino remoto impactou de maneira negativa a aprendizagem dos alunos. Resultados que também aparecem em pesquisas como de Freitas *et al.* (2022), Messiano *et al.* (2021), Campos Filho *et al.* (2022) e Teixeira *et al.* (2021). Indicam que os discentes não conseguiram aprender de forma adequada, e apresentaram um desempenho insuficiente. Demonstrem, inclusive, preocupação com o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício da profissão no futuro.

Quando analisamos a pergunta subjetiva, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, os resultados corroboram com o que aparece no gráfico 12. Uma perspectiva negativa sobre o aproveitamento dos estudos e a qualidade do ensino, quando abordam sobre a Didática de Ensino e a Dificuldade de Aprendizado. Afirmam que com o passar dos meses a aprendizagem foi sendo reduzida. Um dos motivos seria a didática dos professores e a maneira



como os assuntos eram trabalhados. Alguns demonstravam compromisso, conseguiram adaptar as aulas de forma mais dinâmica, compartilhavam textos de apoio para reforçar os conteúdos. Já outros não adequaram a didática do ensino. Muitos deles passavam muitas atividades, que de acordo com os estudantes, tinham como objetivo “compensar” a metodologia utilizada. “...os professores não tinham noção de que a didática deveria ser diferente...” (P. Psi. 12 - 2021.1).

Nas entrevistas, a maior parte dos participantes reafirmam uma visão de insuficiência e limitação do aprendizado no ensino remoto. Inclusive, destacam que nos períodos cursados no *campus* a aprendizagem foi maior, ao comparar a experiência durante as aulas *online* e o retorno presencial. Assim como já discutido, as notas durante o ensino remoto eram mais altas. Contudo, isso não significava que aprendizado estivesse, de fato, acontecendo para a maioria.

O Baixo Aprendizado também foi uma problemática manifesta ao elencarem as desvantagens durante o ensino remoto. O ensino foi ineficiente, a aprendizagem foi prejudicada, muito pouco do que foi ensinado no período em questão teve aproveitamento. Os discentes queixaram-se da qualidade das aulas e de uma menor assimilação dos assuntos trabalhados. Em razão da maneira como as aulas eram ministradas, a quantidade de conteúdos e pelo formato *online*, que não favorecia a assimilação do que era ensinado.

Como consequências ao percurso acadêmico, o entrevistado S. Enf. (2020.2), demonstra em sua narrativa insegurança em não se formar bem. No momento já sentia déficit em relação as disciplinas de Biologia Celular e Histologia, que são cadeiras distintas, mas que formam um “quebra-cabeça” e agora sente que algumas peças estão faltando. Conforme mencionado anteriormente, houve um aumento das demandas. Para esse entrevistado, ainda que estivesse sobrecarregado, muitos conteúdos não eram ministrados. Eram “jogados” no drive da turma ou enviados pelo *WhatsApp*. Na espera que todos estudassem. Muitas vezes os conteúdos não eram cobrados:

*“Tá bom que a gente não estuda para fazer a prova, é para adquirir o conhecimento. Mas ainda sim, você passar um conteúdo, jogar ele em uma plataforma online e esperar que alunos de P1 e P2 peguem esses conteúdos e falem “nossa! Isso vai ser muito valioso para o meu futuro profissional e para as próximas matérias!” Não, não vão, né?”*

Então, apresenta-se a problemática de calouros que ainda estão no processo de afiliação institucional (Coulon, 2008), no processo de aprender a estudar. Ainda há uma dificuldade em saber como dar conta das demandas de maneira eficiente e aprender o necessário para aprimorar suas habilidades e competências, através dos assuntos que são ministrados. É necessário neste início um maior aporte e direcionamento, principalmente, em um ingresso atípico como foi no ensino remoto.

Como desvantagem do ensino remoto, os alunos ainda mencionaram que as provas mantinham o modelo antes aplicado no presencial. Apenas foram transpostas ao remoto através de formulários *online*, que de acordo com os discentes, dificultava uma avaliação justa. Diante das urgências em responder tantas demandas e exigências, e ter certa comodidade de utilizar o recurso de consultar as respostas quando necessário, incentivou os alunos a não aprenderem pautas básicas de seus cursos. Agora muitos encontram-se despreparados para os estágios clínicos.

#### AS DIFICULDADES DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO PRESENCIAL

Com as facilidades de aprovação durante o ensino remoto, na mudança para o retorno presencial, alguns entrevistados relatam dificuldades diante um segundo processo de adaptação ao modelo avaliativo presencial e rotina de estudos. Segundo a entrevistada C. Enf. (2020.2), durante as aulas remotas, mesmo diante de diversos problemas conseguiu estabelecer uma rotina de estudos. Contudo, no retorno presencial, iniciou um processo de adaptação que para ela, deveria ter acontecido no primeiro período, mas só ocorreu no terceiro. Durante o novo processo adaptativo, o contato com o novo ambiente universitário e rotina presencial, as suas notas diminuíram. Já o entrevistado G. Psi. (2020.2), até o momento da entrevista, ainda apresentava dificuldades de adaptação à distribuição de horários, para dar conta das aulas presenciais e demandas acadêmicas em casa.

Na experiência da entrevistada L. Psi. (2020.1) o impacto da transição foi mais drástico. Ao passar três períodos no ensino remoto, conseguiu adequar sua rotina. Por ter uma dificuldade social, se amparou no modelo remoto. Com a comodidade das formas de avaliação que teve até então, ela não conseguiu suportar a mudança para o presencial. Precisou trancar o período, pois não conseguiu se adaptar. Desenvolveu um medo, um pânico das provas e acabava deixando sempre para repor. Chegou a um determinado ponto que não era mais possível fazer as reposições. Precisou parar um tempo, para depois retomar o quarto período. Como consequência negativa do ensino remoto ao percurso acadêmico, a entrevistada afirma que ficou “mal-acostumada”, o que dificultou sua integração no primeiro período presencial:

*“Inclusive, foi bem desesperador ter que fazer minha primeira prova, porque, inclusive, eu lembro que até comentei com uma colega que ... aquele era o momento que eu sentia que estava realmente na universidade. Porque é aquilo que a gente vem sendo acostumado a vida toda né? De chegar, fazer uma prova, escrever, estudar para a prova, coisa que a gente não tinha no modelo remoto. No modelo remoto, você ia fazer uma prova era um Forms, ai do lado do texto você pesquisando e você fazendo.” (L. Psi. 2020.1).*

Aqui podemos observar uma importante implicação causada pelo ensino remoto. Com base nas fases de afiliação de Coulon (2008), os estudantes que ingressaram durante esse período experimentaram dois ingressos na universidade. O primeiro, no ensino remoto, esteve relacionado à quebra de expectativas, adaptação à forma de ensino imposta e ao início da aprendizagem dos processos institucionais e intelectuais. Quanto mais tempo o estudante passou no ensino remoto, mais ele conseguiu se adaptar ao modelo, em especial, com a facilidade nas aprovações das matérias, o que ajudou nesse sentido. No entanto, proporcionalmente, o nível de satisfação foi sendo reduzido devido às limitações impostas em relação às vivências da vida universitária que o ensino remoto ocasionou.

No segundo momento, no ensino presencial, mesmo para aqueles que já haviam se adaptado, iniciou-se novamente a etapa de estranhamento, pois as relações sociais, o ambiente físico e as habilidades intelectuais demandadas pelo modelo presencial eram diferentes. As maiores dificuldades encontradas, seja no ensino remoto ou no presencial, dependeram do perfil do estudante e suas particularidades.

Outra problemática do retorno presencial foi representada pela entrevistada G. Enf. (2020.2), através da experiência da sua turma de evasão universitária. Durante a pandemia, no Brasil, houve um aumento da desigualdade social e impactos trabalhistas (Neri, 2021), o que contribuiu para a instabilidade financeira de muitas famílias. Em meio as incertezas do retorno das aulas no *campus* e as necessidades econômicas daquele momento, muitos discentes optaram por conciliar trabalho e estudos. Aproveitaram que não contava falta e a flexibilidade de horários. Entretanto, no iminente retorno ao presencial, muitos não puderam abandonar seus empregos. Alguns deixaram disciplinas para depois e outros precisaram trancar a matrícula ou desistir da graduação. Em razão do curso ser integral, era difícil conciliar.

Em específico o campo da saúde, há uma grande sobrecarga e uma característica marcante de inflexibilidade. Um alto volume de conteúdo, cobranças excessivas e aulas em mais de um turno. Fica difícil conciliar estudos com trabalho fixo, por exemplo. Quem dispõe de mais tempo de dedicação, em geral, são aqueles que possuem suporte financeiro familiar, até mesmo pelas exigências de instrumentos, vestuários e livros. Quanto mais responsabilidade o sujeito acumula na vida, mas difícil é conseguir dedicar-se “exclusivamente” sem uma rede de apoio (Veras *et al.*, 2020; Ximenes Neto, 2017). Esse cenário reflete em cursos elitizados, que dificultam a permanência de estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

## AS ESPECIFICIDADES DA ÁREA DA SAÚDE: A FALTA DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Considerando as particularidades do campo da saúde, de forma geral, os entrevistados mencionam nas suas narrativas a falta das atividades práticas como uma das principais distinções entre a área da saúde e outras áreas de conhecimento. Além disso, essa ausência é apontada como uma das maiores lacunas no processo de aprendizagem. Quando solicitados a elencar três desvantagens do ensino remoto, a Falta das Experiências Práticas foi um dos pontos citados pelos discentes. Apesar das desvantagens do ensino remoto, foi possível abordar a parte teórica do conteúdo, porém, houve uma privação das experiências práticas relacionadas a esses saberes. Durante o período transitório híbrido, as aulas eram remotas, mas algumas práticas foram permitidas. Assim como veremos adiante, as atividades foram bastante pontuais e em alguns casos não aconteceu.

Nos cursos da saúde da UFCG, desde o início da graduação, os alunos são apresentados às atividades e cenários de prática e as experiências em laboratório. Isso se torna um atrativo e uma grande expectativa para aqueles que buscam uma vaga na instituição. Vejamos uma passagem do relato de um dos entrevistados de Enfermagem:

*“[...]minhas expectativas eram todas em relação ao que a faculdade poderia me proporcionar, em especial o campo de práticas ... eu sempre escutava que a UFCG era muito... assim... dizendo pelo curso de enfermagem, é muito integrada, então existia um campo de práticas muito ativo. Tanto práticas de laboratório, como nos hospitais e meio que me decepcionei um pouco, né?... Os professores tentaram fazer toda uma adaptação e tudo, simplesmente não entrega tanto da prática assim, né?” (S. Enf. 2020.2).*

Em Enfermagem e Medicina, no primeiro período, as discentes cursam a cadeira de Anatomia. Para os ingressantes do período 2020.2 as disciplinas foram totalmente *online*. A entrevistada G. Enf. (2020.2), destaca que essas cadeiras são base para o curso de saúde. O que eles deveriam estar vendo e tocando as peças em laboratório na aula prática, houve a substituição por vídeos de como é um osso e um músculo, por exemplo. Utilizaram de aplicativos 3D que simulavam a Anatomia Humana. Segundo as experiências dos entrevistados S. Enf. (2020.2) e F. Med. (2020.2) o aplicativo ajudou, mas as imagens eram muito diferentes das peças em laboratório que representam de maneira mais fiel a realidade. Nas aulas pelo *Meet* o próprio professor nomeava as estruturas. Pelo formato *online* as aulas não eram dinâmicas. As temáticas trabalhadas eram de extrema importância, porém os conteúdos pareciam muito abstratos. Era complicado apreender os conteúdos assim. O déficit era tão evidente que o

professor de Enfermagem até hoje busca uma forma de repor as aulas dadas naquele período, através de uma disciplina optativa. Entretanto, ainda não foi possível, devido à densa carga horária tanto do próprio professor, como dos alunos.

Para os três cursos, mesmo ainda estando no início da graduação em Psicologia e no chamado ciclo básico para Medicina e Enfermagem, faltou uma fundamentação das cadeiras teóricas que só a prática ofereceria. Segundo o entrevistado S. Enf. (2020.2), no segundo período que cursam a cadeira de Sistematização da Assistência de Enfermagem, aprende-se sobre o processo investigativo de Enfermagem, e é necessário que os alunos façam práticas manuais. A parte teórica acabou sendo comprometida, pois não houve a possibilidade de colocar em prática o que foi aprendido. Situação semelhante ocorreu com os alunos de Medicina. Abaixo a descrição da fala do entrevistado F. Med. (2020.2), sobre as matérias de Anatomia e Histologia também ministradas nos primeiros períodos, que representa as dificuldades vivenciadas:

*“[...] até para quem está no ciclo básico que não vê paciente, Anatomia e Histologia, essas coisas, a gente só aprende no laboratório. Uma coisa é você ver as imagens e outra é tu ir lá ver as peças e estudar para a prova prática. É tanto que os assuntos do P1 que eu via de Histologia e Anatomia eu não lembro de quase nada. A partir do P2 que anatomia começou a ser presencial, Sistema Locomotor e Sistema Cardiovascular eu já lembro de muito mais coisa. Tu vai lá e bota a mão nas peças, vê tudo na prática, vai no laboratório e vê a lâmina lá. Ai eu acho que, no ciclo básico não vê paciente, então nisso não tem muita diferença, mas em termos de aprender essas coisas realmente fez diferença sim.” (F. Med. 2020.2).*

Mesmo os discentes que passaram pelo período híbrido com cadeiras que tinham prescritas atividades práticas, só conseguiram algum contato presencial no final do período. Ao falar sobre a disciplina de Gênese e Desenvolvimento, a entrevistada B. Med. (2021.1), ingressante no período híbrido, afirma que só conseguiram realizarem uma aula prática no último mês de aula. Assim como ocorreu no terceiro período da entrevistada G. Enf. (2020.2). A disciplina de Semiologia Teórica aconteceu *online*, mas algumas provas foram presenciais. Além disso, sua turma teve uma experiência em campo no final do período, utilizando dos Equipamentos de Proteção Individual (EPI), como capote, luva e toca. Mesmo já estando no processo de transição para o ensino presencial, ela e seus colegas estavam tomados pelo sentimento de vulnerabilidade. Com medo de contaminação e a transmissão para familiares, dado que muitos deles eram de grupo de risco.

Em consonância às entrevistas, em resposta à pergunta subjetiva do questionário, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, os participantes salientam um Impacto

Negativo no Aprendizado dos Fundamentos Básicos, que são as matérias iniciais base para a realização dos estágios clínicos, posteriormente. Afirmam que durante ensino remoto, tiveram pouco aproveitamento das aulas e não conseguiram assimilar bem as noções básicas. O que mais tarde no retorno presencial, nos estágios clínicos, era nítido o despreparo de muitos:

*“Pude perceber as principais consequências depois do retorno às atividades presenciais. Sabia muito pouco dos conteúdos teóricos passados e menos ainda da parte prática” (P. Med. 11 - 2020.2).*

Já em Psicologia, os prejuízos em relação as atividades práticas ocorreram com os estudantes que passaram o terceiro período no ensino remoto. A disciplina de Práticas Integrativas em Psicologia I leva os discentes a visitas em espaços de atuação profissional diversos, para aproximá-los dos cenários de prática e promover habilidades e competências do trabalho psicológico. A entrevistada L. Psi. (2020.1) salienta como foi limitante estar em frente a um computador, sentado em uma cadeira, ao invés de estarem conhecendo o campo profissional. Mesmo seu terceiro período cursado durante o período híbrido, as visitas não aconteceram. Como uma forma de substituir a ida aos serviços, os professores (existia um rodízio de professores na disciplina) convidavam os profissionais para darem palestras através do *Meet*. Era interessante, mas limitou a experiência, comparado ao estar presencialmente nos espaços.

O contexto pandêmico também suscitou pôr em relevo o importante papel como profissional de saúde em uma situação emergencial de saúde pública. A entrevistada G. Enf. (2020.2) relata que os professores procuravam trazer à discussão a temática da covid, com atualizações, como taxas de aumento, diminuição, a situação atual no Brasil e sobre o papel da enfermagem neste cenário. No curso de Psicologia, a entrevistada S. Psi. (2021.1) menciona as discussões em turma sobre a alta demanda de saúde mental durante a pandemia. Como os sofrimentos psíquicos afetaram a todos. Nas aulas, os próprios alunos compartilhavam suas angústias e como estavam sendo afetados pelas circunstâncias que estávamos vivendo.

É relevante destacar que, ao analisar o discurso dos entrevistados, quanto mais tempo o discente passou no ensino remoto, maiores foram as queixas em relação à sua experiência em comparação aos demais. É o que se observa no relato de dois entrevistados em ingressaram no último período, antes de voltar totalmente ao presencial (período híbrido) de Medicina e Enfermagem. A entrevistada B. Med. (2021.1) que ingressou no período híbrido, lamenta ter a falta de práticas durante toda a disciplina de Gênese e Desenvolvimento. Apenas no último mês de aula tiveram uma aula prática. Entretanto, acredita que ao ver a cadeira de Embriologia dos

Sistemas no segundo período conseguiu preencher algumas lacunas deixadas pela falta de práticas do primeiro. Para o entrevistado D. Med. (2021.1), que relata uma experiência positiva com o ensino remoto, afirma não ter sido tão afetado pelas aulas remotas, pois passou apenas um período. Sentiu falta das práticas, mas para ele apenas o conhecimento teórico foi suficiente para aprender. No caso do entrevistado G. Psi. (2020.2), que também teve uma experiência positiva, passou um período totalmente remoto e outro híbrido. Sua turma não chegou a cursar a disciplina de Práticas Integrativas do terceiro período *online*, pois já havia retornado as aulas presenciais. Nessas circunstâncias, salienta que sua experiência de aprendizado não se diferenciou das demais áreas do conhecimento, visto que eram apenas aulas teóricas.

Outra problemática destacada pela entrevistada G. Enf. (2020.2), se refere ao dilema de não identificação com o curso, pois apenas no presencial foi possível conhecer, de fato, o curso de Enfermagem e se identificar com o campo de atuação. Durante esse período, na sua turma, um total de 15 alunos optaram por abandonar a graduação, seja pela não identificação ou por não conseguirem conciliar o estudo com a vida pessoal no retorno presencial:

*“Então acabou tendo muita desistência, e foi isso que a gente teve no período remoto, gente que não se sentiu integrada ao curso, não se sentiu no curso certo. Só depois que veio o presencial, que a gente realmente teve a experiência, que a gente conseguiu entender o que realmente era o curso de enfermagem, o que realmente a gente fazia, a atuação da gente. Então foi muito mais fácil e mais tranquilo ver essa realidade no presencial, no remoto era muito mais distante.”* (G. Enf. 2020.2).

Na experiência da turma 2020.2 fica claro a dificuldade de integração dos alunos. A falta de interação presencial e a distância das práticas profissionais durante o ensino remoto impactaram significativamente a identificação dos alunos com o curso que escolheram. A experiência de aprendizado no ambiente remoto muitas vezes não permitiu uma visão completa e realista do que é, de fato, o curso e a prática profissional. O distanciamento imposto pelo ensino remoto impossibilitou essa experiência, tornando mais difícil para os estudantes entenderem como seria a atuação profissional na área escolhida.

A falta de contato direto com os professores, colegas de classe e profissionais do campo também pode gerar dúvidas e inseguranças nos alunos sobre a adequação de sua escolha de curso. Além de impor barreiras no processo de aprendizado, também interfere no processo de identificação. A identificação muitas vezes ocorre quando os estudantes conseguem se envolver nas atividades práticas e percebem que estão seguindo o caminho certo em suas carreiras. Esse distanciamento das práticas pode levar alguns estudantes a se sentirem

desconectados da sua área de estudo, questionando se fizeram a escolha correta. Essa sensação de equívoco pode ser um fator decisivo para a tomada de decisão e abandono do curso.

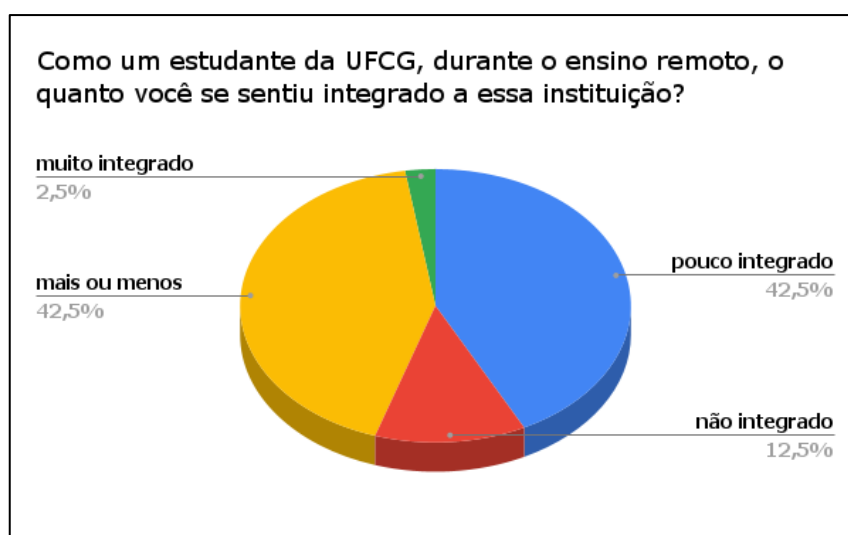


**6 O NÃO RECONHECIMENTO DO “SER UM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO” E AS  
DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO**

## O SENTIMENTO DE NÃO PERTENCIMENTO GRUPAL

Ao iniciarem o curso através do ensino remoto, houve um distanciamento do ambiente físico da universidade e de todas as interações que o frequentar as aulas de forma presencial possibilitam. É relevante salientar que para esses estudantes, diferentemente dos outros períodos, foi o primeiro contato com os colegas de turma e a rotina acadêmica. Não tiveram a experiência vivencial no *campus*. No ensino remoto, o dia a dia era diferente, não foi possível ocupar os espaços, participar de eventos dentro do próprio centro, frequentar as bibliotecas, encontrar com outras pessoas no refeitório, jogar papo fora pelos corredores e dificultou a interação com pessoas que não são da sua própria sala. A universidade e a experiência universitária se limitaram apenas a uma tela. Considerando que o ser um estudante universitário não se restringe apenas a assistir aulas e aprender os conteúdos, as perdas anteriormente citadas também fazem parte da construção da identidade discente. Essas condições podem interferir no reconhecimento de ser um estudante, de fato, e realmente integrado a instituição de ensino. Segundo Cord, Marques e Freitas (2021), quanto maior as possibilidades de convivência entre seus pares, mais saudável será o desenvolvimento do papel de estudante. Diante disso, durante o período extraordinário, foi possível sentir-se integrado à UFCG?

**Gráfico 13** - Sentimento de integração à instituição durante o ensino remoto



**Fonte:** autoria própria (2023).

Sobre esse questionamento, 42,5% (n=17) dos participantes responderam que se sentiram mais ou menos integrados, 42,5% pouco integrados (n=17) e 12,5% (n=5) não integrados. Somente 2,5% (n=1) sentiu-se muito integrado e nenhum deles afirma ter se sentido

muitíssimo integrado. Os dados acima refletem o sentimento parcial de pertencimento e um não pertencimento à UFCG, já que para 97,5% (n=39) as experiências estiveram entre o mais ou menos integrados, pouco integrados e não integrados. Revelam que durante o ensino remoto houve implicações negativas ao sentir-se integrado à instituição. Nos três cursos, de modo individual, os maiores resultados aparecem entre o mais ou menos integrado e pouco integrado: Psicologia, mais ou menos integrado 35,3% (n=6) e pouco integrado 41,2 % (n=7); Enfermagem, mais ou menos integrado 58,3 % (n=7) e pouco integrado 33,3 % (n=4); Medicina, mais ou menos integrado 36,4% (n=4) e pouco integrado 54,5% (n=6).

Na pergunta subjetiva, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, podemos constatar, literalmente, pelas falas de alguns participantes que ingressar por meio do ensino remoto ocasionou um Sentimento de Não Pertencimento Grupal. Na medida que não se reconheciam como estudantes universitários e integrados à instituição de ensino:

*“[...] sentimento de não pertencimento a instituição, por não ter tido nenhuma contato nem com a universidade e nem com os colegas de turma” (P. Psi. 11 - 2020.2).*

*“Não me senti parte da universidade.” (P. Enf. 2 - 2021.1).*

*“Não me senti como estudante universitária.” (P. Psi. 8 - 2020.1).*

*“Não me sentia universitária, parecia um trabalho remoto.” (P. Enf. 6 - 2020.1).*

Para os entrevistados C. Enf. (2020.2), S. Enf. (2020.2), B. Med. (2021.1) e L. Psi. (2020.1) o sentir-se integrado e pertencente à UFCG aconteceu somente no período presencial. Quando foi possível o contato físico com as pessoas, uma maior interação com os colegas e o conhecer a universidade como, realmente, ela é.

Conforme as três etapas definidas por Coulon (2008), o primeiro momento, o tempo de estranhamento, o universo ainda é desconhecido, são novas regras que precisam ser seguidas, há uma desestabilização do aluno. O não estar presencialmente nesse início coloca o ambiente acadêmico não só como um distanciamento físico, mas também psíquico. Para aqueles sem um contato anterior dificulta ainda mais a integração e a fase primordial do processo de afiliação institucional. Além de interferirem diretamente no reconhecimento da identidade estudantil do aluno. O que pode explicar o sentimento negativo de integração apresentado pela maior parte deles.

## QUEBRA DE EXPECTATIVAS: O ACOLHIMENTO INICIAL E AS VIVÊNCIAS NO CAMPUS

Assim como discutido no capítulo dois, a universidade é palco de diversas transformações na vida do estudante (Coulon, 2008). É naturalmente repleto de questões pessoais, sociais e desafios. Um momento crítico potencializador de crises (Mercuri; Polydoro, 2003; Ariño; Bardagi, 2020). Considerando que mais da metade da amostra não é natural de Campina Grande, a expectativa de muitos era de uma ruptura ainda mais marcante, o início de uma vida em outra cidade. Levando em conta a idade média dos participantes (23,15 anos), muitos esperavam deixar a casa dos pais e serem mais independentes. Para alguns deles adiar a vinda presencial pode ter sido cômoda. Visto que mudanças assim são carregadas de medos e angústias. Mas para outros, apesar de todas as dificuldades que seriam enfrentadas, foi um momento muito esperado e almejado como essencial para o crescimento pessoal.

A amostra de participantes da primeira fase da pesquisa demonstra que, mais da metade dos estudantes, 57,5% (n=22), são advindos de outras cidades, como também de outras regiões do Brasil. Ao passo que 42,5% (n=17) nasceram em Campina Grande (PB), a cidade onde está localizada a UFCG. É relevante pontuar que, Psicologia e Enfermagem tem 09 e 06 alunos de Campina Grande (PB), respectivamente. Em contrapartida, Medicina contabiliza 02, sendo o curso com maior diversidade de cidades natal da amostra.

Na tabela 5, a seguir, estão descritas as cidades natais dos estudantes, com exceção de Campina Grande (PB), que corresponde a 45% (n=17), divididos entre capitais e demais localidades. Vejamos que 55% (n=23) da amostra são pessoas que, possivelmente, sem o ensino remoto, precisariam fazer o processo migratório para dar início à vida universitária de forma presencial.

**Tabela 5 - Cidades natais dos participantes**

<b>Capitais</b>			<b>Demais localidades</b>		
	<b>Nº</b>	<b>%</b>		<b>Nº</b>	<b>%</b>
João Pessoa (PB)	4	7,5%	Tabira (PE)	2	5,0%
Macapá (AP)	2	5,0%	Lagoa seca (PB)	1	2,5%
Teresina (PI)	1	2,5%	Boa Ventura (PB)	1	2,5%
Porto Alegre (RS)	1	2,5%	Nova Palmeira (PB)	1	2,5%
Fortaleza (CE)	1	2,5%	Iguatu (CE)	1	2,5%
Recife (PE)	1	2,5%	Macaparana (PE)	1	2,5%
			Fronteiras (PI)	1	2,5%

			Jacaraú (PB)	1	2,5%
			Sousa (PB)	1	2,5%
			Riachão do Bacamarte (PB)	1	2,5%
			Januária (MG)	1	2,5%
			Afogados da Ingazeira (PE)	1	2,5%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>22,5%</b>	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>32,5%</b>

**Fonte:** autoria própria (2023).

Ainda que esta seja uma pequena amostra, já demonstra a diversidade de pessoas provenientes de outras localidades em busca de uma qualificação. Essa realidade não se limita apenas aos cursos pesquisados e à UFCG. Em uma cidade universitária como Campina Grande, que abriga dezessete universidades e faculdades, sendo três delas públicas, oferece uma grande diversidade cultural. No estar presente, construir uma nova vida e frequentar a universidade os estudantes podem ter contato com pessoas de diversos cantos do Brasil. Este momento da vida é esperado com anseio por muitos. O contato com novos códigos, com outras realidades também faz parte do processo de afiliação do estudante (Coulon, 2008). Mas ao ingressarem de forma remota foi uma quebra de expectativas, acabaram sendo privados do que tinham como promessa da vida universitária.

À luz das narrativas dos estudantes, fica evidente que antes de entrar na universidade, as expectativas dos alunos giravam em torno de tudo que a vivência na instituição de forma presencial propiciaria. O conhecer o *campus* era, de fato, muito esperado pelos estudantes:

*“A expectativa, uma das, era conhecer a universidade, cada local da UFCG. Sentir realmente a rotina do presencial” (C. Enf. 2020.2)”*

*“Eu pensei bastante no visual da universidade. Eu pensei assim, quando a gente chegasse, eu conseguia imaginar uma universidade que fosse a cara do curso (G. Enf. 2020.2)”*.

Observa-se uma expectativa além do estar na universidade para adquirir conhecimento. A narrativa do entrevistado F. Med. (2020.2) representa o anseio pelas vivências que o estar na instituição oferece, como as interações e construções de vínculos:

*“Eu tinha uma expectativa um pouco idealizada, tipo, daqueles filmes norte-americanos que o protagonista começa em uma nova universidade. Com o campus lá bem grandão, um bocado de grupos lá, festas, é a época que tu se descobre e tal. Tu se estressa com o ensino, mas também se diverte.” (F. Med. 2020.2)*

Diante das condições de isolamento físico da pandemia e suspensão das aulas presenciais, o contato com o *campus* precisou ser adiado. Os relatos demonstram que, para os estudantes, uma das maiores decepções no ingresso pelo ensino remoto foi a falta de um

momento singular que, em geral, acontece nos inícios das graduações. A recepção do feras presencialmente. Normalmente, a primeira semana de aula, é voltada à recepção dos calouros. São realizadas atividades integrativas pelo Centro Acadêmico, coordenação e alunos veteranos. Além de apresentarem os espaços da instituição aos ingressantes. A ausência dessa experiência no início do curso foi sentida como uma falta de acolhimento e integração.

Os ingressantes da primeira turma do ensino remoto, período 2020.1, tiveram duas semanas de aula presencial antes da suspensão. Segundo a entrevistada L. Psi. (2020.1), na primeira semana tiveram a experiência de todo novato. Foram acolhidos, participaram de palestras, brincadeiras, estiveram no *campus* e conheceram pessoas novas. Na segunda semana algumas aulas foram ministradas, mas alguns professores não foram, pois já estavam receosos em relação à covid-19: “[...] quanto às expectativas, só nas duas primeiras semanas elas duraram, depois a mágica acabou”.

Para os outros períodos que já começaram o curso no ensino remoto, a recepção dos feras foi realizada através do *meet*. A entrevistada G. Enf. (2020.2) detalha como foi a experiência da sua turma. No primeiro período não aconteceu. No segundo período, fizeram uma videoconferência, juntamente com o primeiro período que estava ingressando naquele momento. Na reunião, o CA apresentou um vídeo com a intenção de mostrar a universidade para os calouros. Porém, quando foi gravado, a UFCG estava em reforma e não podiam entrar nos espaços, então apenas indicavam onde eram os lugares. Na perspectiva da entrevistada C. Enf. (2020.2), aquele foi um momento simbólico diante das circunstâncias que estávamos vivendo. Foi feito o possível para àquela conjuntura. Mesmo tendo a mesma perspectiva nesse sentido, a entrevistada G. Enf. (2020.2), destaca o sentimento de distanciamento e como a relação com a instituição foi abstrata:

*“[...] quando eu cheguei lá para conhecer, o caminho não parecia igual. Então foi bem mais difícil, digamos assim, essa impessoalidade. Ter aquela conversa, uma reunião, um monte de gente e você não se sentir tão acolhido”*

Quando sua turma voltou ao presencial, a recepção estava sendo organizada para receber os novos estudantes daquele período. Então sua turma chegou, foi direto para sala sem conhecer a instituição. Sem saber onde era a biblioteca e os laboratórios, precisaram “*ir se virando*”. Tal como para o entrevistado S. Enf. (2020.2), os estudantes destacam que a forma como ocorreu o ingresso foi um obstáculo na integração entre os alunos e a própria instituição.

No caso da turma da entrevistada B. Med. (2021.1), nem mesmo o acolhimento *online* aconteceu durante o ensino remoto. Anteriormente, ainda durante a pandemia, a entrevistada teve uma experiência breve em outra instituição de ensino. Nesta houve a recepção pela

coordenação, professores, apresentação entre a turma. Na UFCG tinha a expectativa de ser da mesma maneira, entretanto, “foi apenas o primeiro dia de aula e vamos lá!”.

## A NÃO RUPTURA NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR NO ENSINO REMOTO

No ingresso na universidade existe uma perspectiva de mudança na relação que se tem como ambiente estudantil. À princípio, considera-se que as referências dos alunos sobre o ensino são derivadas das experiências do ensino médio. Porém, além da escola regular, as narrativas dos estudantes mostram um comparativo com os cursinhos pré-vestibulares. As preparações para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que garantem o ingresso nas universidades. Muitos desses cursos são oferecidos pelo ensino a distância.

Quando ingressaram pelo ensino remoto, a barreira não foi quebrada entre o cursinho e a universidade. Considerando as etapas de afiliação definidas por Coulon (2008), uma das expectativas no tempo de estranhamento é o rompimento com o modelo de ensino vivenciado até então. Entrar na universidade e se sentir um estudante universitário significa experimentar um momento único de mudança. Mesmo sendo um período desestabilizador é necessário para o crescimento do aluno. Porém, nesses relatos, em um primeiro momento, a sensação é que essa transição não aconteceu. O estranhamento no primeiro momento foi sentido através da quebra de expectativas ao que se esperava da vida universitária. Na questão subjetiva, os estudantes representaram essa situação como uma Não Diferenciação na Relação com o Ambiente Acadêmico, sendo um dos fatores que dificultaram a integração deles. Com a não diferenciação entre um cenário e outro, não se sentiam como estudantes universitários e isso impactou no processo de transição:

*“As aulas eram ministradas, mas a barreira ou diferenciação para uma escola/cursinho não era quebrada. Aulas eram ministradas, avaliações transmitidas, mas permanecia entre esses aspectos, sem, no entanto, integrar os estudantes que estavam entrando” (P. Med. 9 - 2020.2).*

Mesmo de forma *online*, tinha-se a expectativa de uma integração da turma. Entretanto, segundo a maioria dos entrevistados isso não aconteceu: “A gente ficou meio que muito individual, algo sem tá muito, vamos dizer, enturmado” (B. Med. 2021.1). Para a entrevistada B. Med. (2021.1), a integração foi afetada devido à natureza das aulas remotas, que se assemelhavam mais a videoaulas de preparação para o ENEM no Youtube, do que uma aula de ensino superior. Igualmente, a entrevistada L. Psi. (2020.1) ressalta, não houve uma

diferenciação na experiência, a rotina continuou sendo a mesma que antes de ingressar no curso:

*“eu quando fui estudar para o ENEM, eu estudei por cursinho online, então para mim era a mesma coisa. Era aquela coisa de tá ali, acordar, assistir aula.”*

Perdeu-se as características da vida universitária. Essas circunstâncias afetaram o reconhecimento de serem estudantes universitários e, conseqüentemente, a construção da identidade discentes dos alunos. O entrevistado S. Enf. (2020.2) ressalta que o ensino remoto causou uma descaracterização dos elementos que compõem a experiência de ser um estudante universitário de graduação:

*“Durante o ensino remoto, parece que eu estava fazendo vários cursos livres com a mesma turma. Não é como se eu tivesse fazendo o curso de enfermagem em si, eu tô aqui com o pessoal e tudo. Não! Parecia que tinha comprado uma plataforma, eu e um grupo de amigos, de colegas, e a gente tava fazendo tudo isso junto na mesma hora, sabe?”*

Os relatos obtidos na pergunta aberta, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, corroboram as informações apresentadas nos dados acima e fornecem um complemento. Por não dispor de aspectos sociais da vida universitária, a vivência foi resumida em um ensino cansativo e conteudista. No geral, a interação era limitada entre os corpos docentes e discentes. Acontecia apenas quando era necessário, em assuntos específicos e de importância para avaliação.

## A FALTA DE OPORTUNIDADES DE INCLUSÃO EM PROJETOS E PESQUISAS NO ENSINO REMOTO

*“Não me senti estudante universitária, na verdade. Muitas oportunidades (como por exemplo, participação de núcleos e grupos de estudo) só me foram apresentadas depois do início das aulas presenciais” (P. Psi. 13 - 2021.1).*

Uma das formas de integrar o estudante à vida universitária é oportunizar a participação deles nas ações realizadas na própria universidade. Entre as opções estão os Programas de Iniciação Científica, Extensão e Grupos/ Núcleos de Pesquisa. Esses projetos têm um caráter educativo e promovem o compartilhamento do saber acadêmico. É uma vivência única e a busca pela participação acontece desde o início da graduação. Quanto mais envolvido o discente estiver nas ações que a instituição propõe, maior é a possibilidade do sentimento de vínculo e pertencimento. Além de orientar os caminhos da pesquisa científica, o aluno se sente mais envolvido e comprometido, enquanto estudante e construção



da sua trajetória acadêmica. É uma forma de somar conhecimento, mas também de se sentir parte de um grupo e mais integrado ao meio estudantil. De acordo com as entrevistadas C. Enf. (2020.2) e S. Psi. (2021.1), durante o ensino remoto não tiveram contato com essas iniciativas. O não estar presencialmente no *campus* dificultou o acesso, distanciando o aluno ainda mais do sentir-se integrado.

É relevante salientar que o estar presencialmente na universidade não garante a inclusão de todos os alunos nessas ações. Assim como reflete o relato do entrevistado L. Psi. (2020.1), que teve uma experiência positiva com o ensino remoto. Ele afirma que não se sentiu integrado em nenhum dos dois momentos. Mesmo presencialmente, as informações necessárias não chegam até ele, como eventos, anúncio de pesquisas e projetos de iniciação científica. Sente dificuldades em navegar pelo site *online* da UFCG. Ainda hoje, o entrevistado relata enfrentar empecilhos no processo de sentir-se pertencente. Sua participação se limita apenas às aulas. Todavia, o que a maior parte das experiências relatadas destacam, se referem a uma dificuldade ainda maior de integração nas ações da universidade durante o ensino remoto. Infere-se que a participação é mais facilmente alcançada quando os alunos estão presentes fisicamente no *campus*.

Na experiência da entrevistada S. Psi. (2021.1), ao comparar a vivência no ensino remoto com os períodos presenciais, afirma que foi totalmente o oposto. Durante os períodos presenciais, ela se sentiu integrada devido à proximidade com seus pares, tendo a oportunidade de conhecer novas pessoas e formar laços de amizade, inclusive, com professores. Com isso, conseguiu se envolver em projetos tanto na cidade onde seus pais moram, em Iguatu, quanto em Campina Grande. *“Eu busquei muito, a gente (ela e os professores) estava sempre muito junto e em contato, então eu me senti inteira ali, realmente integrada”*. Também foi possível se aproximar do campo de práticas, estabelecendo contato com psicólogos e participando de ações no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e no Instituto de Saúde Elpídio de Almeida (ISEA):

*“Por conta de tudo que eu sigo desenvolvendo e mostrando quando estou ali de forma presencial. A forma como eu me engajo, vou atrás, enfim, dou tudo de mim. Principalmente, em uma coisa eu estou tão realizada. Então, sem dúvidas, me sentir integrada? ... No presencial!”*

Analisando os dados de maneira geral, para os discentes houve uma Falta de Integração com a Universidade, sendo, inclusive, destacado como uma das desvantagens do ensino remoto. O estar de forma presencial no *campus* facilita a integração com a universidade e o sentir-se como um estudante universitário. Ocupar os espaços que a instituição dispõe faz parte do

processo. Para os outros alunos que tiveram a experiência presencial antes da pandemia, houve a possibilidade do conhecer, apropriar-se e criar um vínculo com as pessoas e os espaços. Já para os ingressaram durante a pandemia foi diferente. Segundo os estudantes, em resposta à pergunta aberta sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, houve Dificuldades de Integração com Instituição em relação à construção de vínculos. Não havia um envolvimento, a integração foi difícil. Sem a inclusão em atividades além das aulas, como grupos de estudo, núcleos, projetos de extensão a experiência tornou-se incompleta.

#### IMPACTOS INTERSUBJETIVOS: A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE ALUNOS

Na pergunta subjetiva, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, aparece como destaque a Falta das Vivências Presenciais na Universidade e a importância desse contato na formação como aluno. Naquele momento houve perda de experiências essenciais à graduação e essa ausência influenciou no sentimento de pertencimento à instituição. No discurso dos discentes é perceptível o sentimento de distanciamento que o ensino remoto ocasionou:

*“Ter contato com outros colegas, com os professores, funcionários são fatores importantes para se sentir parte da universidade e tivemos pouco dessas coisas no ensino remoto, tudo funcionava de maneira virtual. A construção de vínculos também teve prejuízo por conta disso.” (P. Psi. 1 - 2020.2).*

*“O ensino remoto, além de cansativo, acarretou a perda de trocas significativas que enriquecem e caracterizam o ensino presencial e o ambiente universitário de uma forma geral. Considero tais trocas tão importantes para a formação quanto simplesmente assistir aula e ler textos” (P. Psi. 10 - 2020.1).*

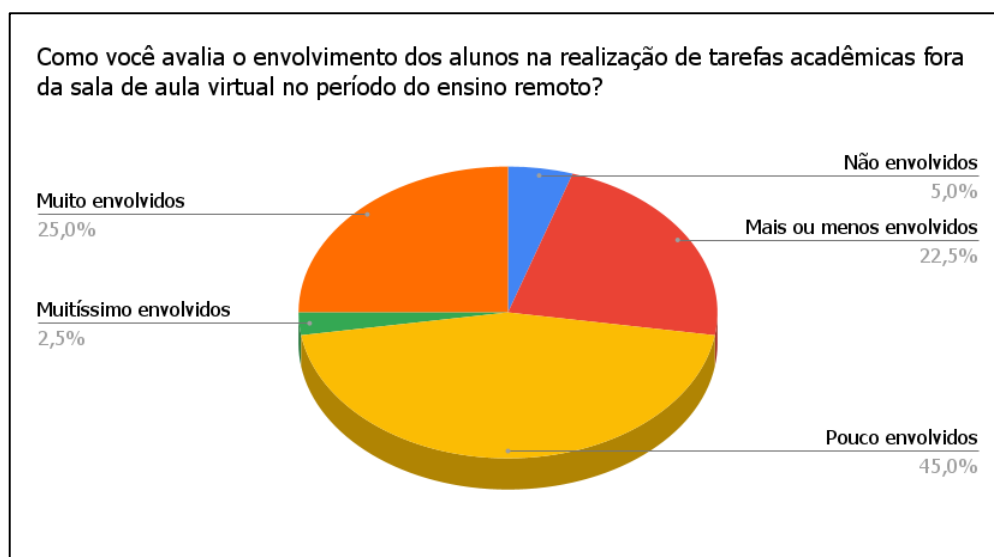
As narrativas das entrevistas demonstram uma visão de limitação do ensino remoto, tanto em relação à aprendizagem, como visto no capítulo anterior, quanto às relações sociais. De forma geral, as experiências corroboram com o que apresentam os demais dados. Apontam que o ensino remoto impôs desafios significativos no processo de integração e construção de vínculos, tanto com colegas como com os professores. Mesmo os alunos que afirmam uma experiência positiva com o ensino remoto:

*“Então meio que eu estava adaptada a experiência de ser online, a questão dos sistemas, em ter as reuniões pelo meet. Só que eu esperava, algo assim, mais integrador, mesmo que fosse online, sabe? ...Eu senti mais a falta da turma em si, nessa questão de ser um universitário, a enturmação mesmo” (B. Med. 2021.1).*

A entrevistada G. Enf. (2020.2) relata que, durante o primeiro período, o contato inicial com os colegas era restrito. Havia pouco diálogo e a oportunidade de realizar a tradicional apresentação inicial, na qual cada indivíduo compartilha informações pessoais e busca conhecer o outro, não aconteceu.

Com as aulas virtuais, o sentimento de não estarem inseridos em um corpo estudantil e/ ou de universidade era insustentável. O que evidentemente também acontecia na relação com a turma. A falta de Interação Social e a Construção de Vínculos com a Turma foi elencada como uma das desvantagens do ensino remoto. Os discentes apontam para a impessoalidade das relações. Sem o contato social presencial, limitou consideravelmente a interação entre alunos e professores. Os discentes encontravam barreiras em construir relações interpessoais, interagir, criar laços e fazer amizades. Todos compartilhavam um mesmo espaço, ainda que de maneira virtual. Entretanto, as aulas através das TDIC representaram um distanciamento. Não só viveram um período de isolamento social, mas um distanciamento das relações. No caso específico dos estudantes participantes, que não tinham um contato anterior com colegas e professores, prejudicou o início da construção de vínculos. Inclusive, interferia na participação dos alunos durante as aulas. É relevante pontuar que, entre os benefícios em utilizar as TDIC estão a praticidade e a rapidez na troca de informações. Todavia, é evidente nas menções dos estudantes que foi um período caracterizado pela dificuldade de comunicação. No início do curso é essencial uma maior proximidade do calouro à universidade como um todo, para que facilite sua adaptação ao novo ambiente. Porém, a distância entre alunos, professores e instituição gerou nos estudantes ingressantes um sentimento de desespero e falta de assistência.

Para diversas atividades acadêmicas é necessário que os estudantes criem vínculos fora da sala de aula, para que possam realizar atividades em grupo, seminários, ou até mesmo ajudar uns aos outros em relações a dúvidas e compartilhar saberes. O envolvimento entre ele e os vínculos construídos são fatores que possibilitam o desenvolvimento de habilidades sociais e contribuem para um maior aprendizado compartilhado.

**Gráfico 14** - Envolvimento da turma nas tarefas acadêmicas

**Fonte:** autoria própria (2023).

Sobre o quão envolvidos eles eram na realização das tarefas acadêmicas fora da sala de aula virtual, 45,0% (n= 18) responderam que eram pouco envolvidos, 22,5% (n=9) mais ou menos envolvidos e 5,0% (n=2) não envolvidos. Já para 25,0% (n=10) eles eram muito envolvidos e 2,5% (n=1) muitíssimo envolvidos.

Os resultados mostram que para 50% (n=20) a experiência foi negativa, considerando as avaliações como pouco envolvidos e não envolvidos. E para 22,5% (n=9) foi regular. Contudo, 27,5% (n=11), a relação com os alunos fora da sala de aula foi positiva. Apesar de uma experiência de maioria negativa, comparando ao próximo gráfico, número 16, a interação fora da sala de aula virtual foi maior que durante as aulas, já que durante as aulas apenas para a parcela de 10% (n=4) a experiência foi positiva. As duas formas de interação nos dão indícios do grau de satisfação das relações estabelecidas entre os estudantes.

Em específico, Psicologia e Enfermagem, os maiores índices indicam o pouco envolvimento e parcial envolvimento deles. No curso de Psicologia, 35,3 % (n=6) consideraram como pouco envolvidos e 29,4% (n=5) mais ou menos envolvidos. Em Enfermagem, 50,0% (n=6) avaliaram como pouco envolvidos e 33,3% (n= 4) como mais ou menos envolvidos. Já em Medicina o cenário foi diferente, os participantes se dividiram entre pouco envolvidos com 54,5% (n=6) e muito envolvidos com 45,5% (n=5).

Nas narrativas dos entrevistados conseguimos compreender como eram essas relações. Para a maioria deles, as interações aconteciam apenas quando havia uma necessidade específica. Por meio das plataformas de comunicação *online*, como *Meet* e *WhatsApp*, as

conversas entre os participantes, geralmente, se concentravam nas disciplinas, trabalhos e atividades designadas pelos professores. *“Então assim, era quase que, quando necessário é falado, se não é necessário, não há muito o que falar, né?”* (S. Enf. 2020.2). O entrevistado S. Enf. (2020.2), destaca que gosta bastante de interagir, como conversar, brincar e trocar informações. No ensino remoto, não havia espaço para isso. Nas aulas através do *meet* o professor falava das 8h às 12h e das 14h às 16h ou das 14h às 18h. Não havia espaço para outras interações e preferia não incomodar os colegas fora do horário das aulas. No caso da entrevistada L. Psi. (2020.1), quando surgiam interações entre ela e seus colegas durante as aulas, aconteciam fora do ambiente formal, principalmente, nos grupos de *WhatsApp*, *“por trás dos professores”*.

No caso da estudante de Psicologia, o processo inicial de construção de vínculos foi caracterizado pela colaboração mútua em relação aos trabalhos acadêmicos e, também, pela troca de informações sobre acomodação em Campina Grande e possíveis atividades de lazer após o fim do período de isolamento social. Devido estar na zona rural durante o ensino remoto, havia problemas com quedas de energia e instabilidade na conexão à internet. No entanto, os colegas foram prestativos ao enviar áudios explicando o conteúdo das aulas. Essas trocas foram consideradas essenciais pela estudante, para enfrentar as dificuldades do ingresso na universidade e do ensino remoto.

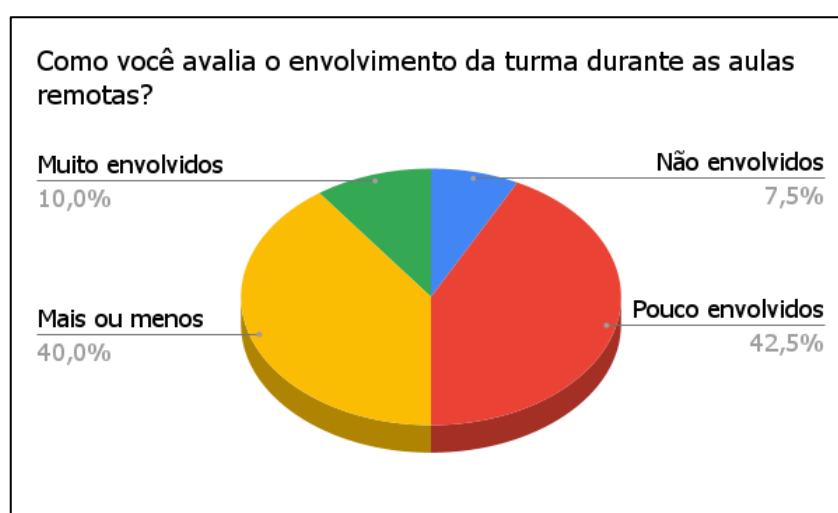
Sobre a construção de vínculos de amizade, os entrevistados relataram uma sensação de estranheza ao não estarem presentes nas aulas de forma presencial e não poderem ver seus colegas face a face. Para os entrevistados como F. Med. (2020.2), B. Med. (2021.1) e G. Psi. (2020.2), foi complicado estabelecer novas amizades durante o ensino remoto. Isso só foi possível após o retorno ao ensino presencial. Nesse aspecto, o fim do ensino remoto foi visto como significativo e positivo. Comparado pelo entrevistado S. Enf. (2020.2), metaforicamente, pela expressão *“da água para o vinho”*. Indica uma transformação notável nas interações sociais e na construção de amizades após as aulas presenciais.

Na experiência da entrevistada C. Enf. (2020.2), algumas amizades foram cultivadas no ensino remoto e depois o estreitamento de vínculos aconteceu no retorno presencial. O que foi vivenciado de modo similar pelos entrevistados D. Med. (2021.1) e S. Psi. (2021.1). Eles e seus colegas mantiveram uma interação *online* pelo *WhatsApp*, antes mesmo de iniciar as aulas, para irem se ambientando. Foi o início da formação de vínculos, mas que se materializou somente no presencial: *“A gente começou a estabelecer um vínculo de amizade, mas acho que só se concretizou quando voltou o ensino presencial. Ainda estava algo meio estranho, assim... superficial, vamos dizer.”* (D. Med. 2021.1). O entrevistado D. Med.

(2021.1) afirma que no retorno presencial, não foi uma sensação de total estranhamento, pois já conheciam previamente. Para ele foi uma experiência diferente.

Por outro lado, segundo as narrativas dos entrevistados G. Enf. (2020.2) e B. Med. (2021.1), o início dos vínculos de amizade não ocorreu exatamente no ensino remoto, através das tecnologias, mas quando tiveram a oportunidade de realizar a primeira prática presencial no final do período híbrido. Esses encontros propiciaram uma maior proximidade e contribuíram para o estabelecimento de relações mais sólidas entre os estudantes.

**Gráfico 15** – Envolvimento da turma durante as aulas



Fonte: autoria própria (2023).

Ao serem questionados como era o envolvimento da turma nas aulas durante o ensino remoto, a maior parte dos discentes respondeu que eram pouco envolvidos (42,5% n=17). 40,0% (n=16) afirmou que eram mais ou menos envolvidos e 7,5% (n=3) não envolvidos. Já para 10,0% (n=4), os alunos eram muito envolvidos e ninguém indicou que seriam muitíssimo envolvidos. Portanto, os resultados indicam que para 10% (n=4) da parcela de estudantes respondentes a experiência foi positiva. Para os demais, 90% (n=36), durante o ensino remoto, não foi possível ou houve dificuldades nas interações dos alunos durante as aulas no ensino remoto.

Os índices que revelam o pouco envolvimento ou parcial envolvimento deles também aparecem nos cursos isoladamente. Psicologia tem destaque em pouco envolvidos com 47,1% (n=8), seguido de mais ou menos envolvidos 41,2 % (n=7). Metade dos alunos de Enfermagem responderam que estiveram pouco envolvidos 50,0% (n=6) e 25,0% (n= 3) mais ou menos

envolvidos. Para 54,5% (n= 6) do grupo de Medicina eles eram mais ou menos envolvidos e 27,3% (n=3) pouco envolvidos.

Os resultados acima indicam que as aulas através das TDIC influenciaram a disposição dos alunos em participarem das aulas. Como exemplo, temos a entrevistada S. Psi. (2021.1), que relatou dificuldade em interagir durante as aulas realizadas pelo *Meet*, sentindo-se inibida. Para ela, a dinâmica do ensino presencial, onde era possível estar mais próxima fisicamente ao professor, era essencial para se sentir à vontade, participar ativamente das aulas, contribuir e tirar dúvidas.

No modelo de Educação a Distância, as aulas são elaboradas para fomentar a interação entre os alunos e estimular uma participação ativa (Hodges *et al.*, 2020). Em contrapartida, esse exemplo evidencia que a maneira como as aulas foram conduzidas no ensino remoto, baseada em um ensino unidirecional, levantou barreiras e limitações para a participação ativa dos alunos e a interação entre os sujeitos que fazem parte desta dinâmica social. No caso da estudante de Psicologia, a interação mediada pelas tecnologias impactou negativamente a motivação e a disposição para participar ativamente das aulas, contribuindo para um ambiente mais inibido e menos propício à interação.

## IMPACTOS INTERSUBJETIVOS: A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

A maioria dos entrevistados compartilhou uma caracterização semelhante das relações estabelecidas com os professores durante o ensino remoto. Alguns professores buscavam construir um vínculo mais informal com os alunos, estabelecendo conversas antes do início das aulas. Por outro lado, outros professores se limitavam a apenas ministrar as aulas, sendo considerados os mais distantes da turma. Além disso, havia casos em que os professores utilizavam predominantemente aulas gravadas, o que diminuía ainda mais a interação entre eles e os alunos.

No contexto do ensino presencial, era comum encontrar os professores nos corredores e conversar sobre assuntos que não se limitavam apenas à universidade. No entanto, no ensino remoto, não havia espaço para esse tipo de interação e o distanciamento era muito evidente. As interações com os professores se limitavam principalmente a retirar dúvidas e receber orientações para os trabalhos.

Acerca da ministração das aulas, tanto o engajamento e envolvimento dos professores nas aulas, como o já possuir ou ter adquirido habilidades com as tecnologias, foi essencial para uma transposição do ensino presencial ao remoto de forma eficaz. Foram aspectos que

influenciaram o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, trabalhos como de Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira (2021), Feitosa *et al.* (2020) e Duarte e Medeiros (2020) retratam as dificuldades enfrentadas pelos professores, como o manejo das tecnologias, dinâmica das aulas, mediação pedagógica e interação. Condições causadas pelo momento pandêmico e a situação que se impôs ao ensino durante a pandemia. Questões que influenciaram o andamento da aulas.

Segundo Máximo (2021), a forma como eram conduzidas foi uma queixa comum entre estudantes. Aqui buscamos saber sobre a perspectiva dos participantes em relação à vivência com os docentes. Mesmo diante de todas as dificuldades que possivelmente foram enfrentadas pelos professores, na visão dos discentes, qual era o nível de envolvimento deles com as aulas. Conseguiram manejar as tecnologias?

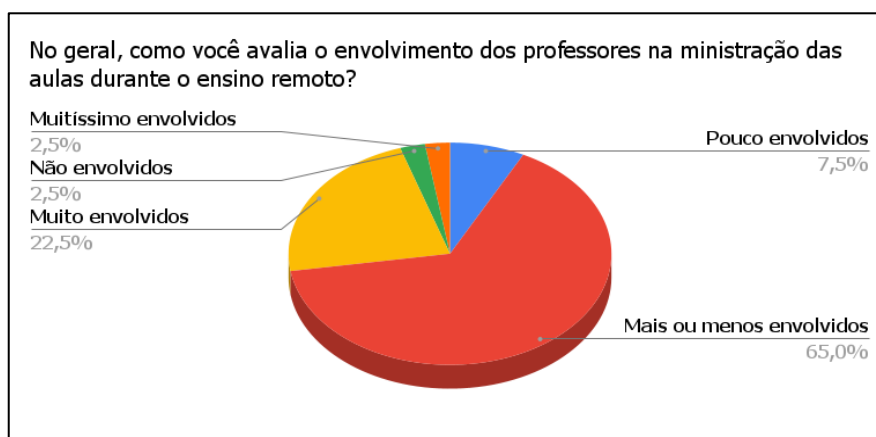
**Gráfico 16 - Habilidades técnicas dos professores**



**Fonte:** autoria própria (2023).

Sobre as habilidades técnicas dos professores, que traz aspectos sobre as condições das aulas durante o ensino remoto, 37,5% (n=15) consideraram boa e 50,0% (n= 20) regular. Já para 10,0% (n=4) afirmaram que era ruim e 2,5% (n=1) péssima. Considerando o resultado geral, para 87,5% (n=35) a avaliação ficou entre regular e boa, apontando para uma experiência parcialmente boa com os professores. Especificamente em cada um dos cursos, os dados também apontam para essa perspectiva, sendo: Psicologia, boa 41,2% (n= 7) e regular 47,1% (n=8); Enfermagem, boa 25,0% (n=3) e regular 66,7% (n=8); Medicina, Boa 45,5 % (n=5) Regular 36,4% (n=4).



**Gráfico 17** - Envolvimento dos professores na ministração das aulas

Fonte: autoria própria (2023).

Além da influência no processo de ensino, a percepção dos estudantes quanto ao envolvimento dos professores na ministração das aulas ajuda a compreender como se deram os vínculos e a integração da turma. Ao serem questionados sobre como foi a experiência, mais ou menos envolvidos 65,0% (n=26) e muito envolvidos 22,5% (n= 9) obteve maior destaque. Indicando que, para 87,5% (n=35) os professores tiveram um envolvimento nas aulas considerado de regular para bom. Cenário que também representa os três cursos separadamente: Psicologia, muito envolvidos 29,4% (n=5) e mais ou menos envolvidos 58,8% (n= 10); Enfermagem, muito envolvidos 16,7% (n=2) e mais ou menos envolvidos 83,3% (n= 10); Medicina, muito envolvidos 18,2 % (n=2) e mais ou menos envolvidos 54,5% (n= 6).

Com base nos gráficos 17 e 18, pode-se observar que, a avaliação dos alunos em relação ao envolvimento com as aulas e as habilidades técnicas dos professores tendeu a ser positiva. No entanto, conforme os dados têm sido apresentados, existe uma insatisfação em relação à experiência com o ensino remoto e um distanciamento nas relações com os professores. Mesmo a maioria dos professores demonstrando habilidade no uso das tecnologias e estando envolvidos nas aulas, isso não foi suficiente para que os estudantes considerassem a experiência de ingresso durante o ensino remoto como satisfatória.

Nas entrevistas, dois relatos de experiência destacam um acontecimento marcante nas relações estabelecidas entre aluno/turma e professores durante o ensino remoto. A insatisfação revelada nas experiências diz respeito sobre o aprendizado e ao tipo de relacionamento construído de maneira coletiva entre discentes e docentes.

Segundo a entrevistada S. Psi. (2021.1), o primeiro período de sua turma foi um dos momentos mais difíceis, devido a uma relação extremamente conturbada com uma professora específica. Diante das circunstâncias que estávamos vivendo, em um momento em que a ciência

estava sendo questionada e a disseminação de informações falsas (*fake news*) aumentava exponencialmente, era necessário que a sala de aula também se tornar-se um espaço para a divulgação da ciência e para a discussão social e política. Era preciso problematizar como a pandemia estava sendo gerida, especialmente nos cursos da área da saúde. Para a turma da entrevistada S. Psi. (2021.1), essas discussões eram bem-vindas, porém, com uma professora em particular, esses debates ultrapassavam os limites entre "militância" e a ministração dos conteúdos necessários da disciplina.

Frente as atividades avaliativas, os alunos expressaram sentimentos de despreparo e temor em relação aos conteúdos examinados, uma vez que acreditavam que certos assuntos não haviam sido abordados de forma adequada durante o ensino remoto. Eles temiam ser cobrados em temas que consideravam não terem sido suficientemente trabalhados. Os alunos não conseguiram dialogar com a professora, ocorrendo, inclusive, um desentendimento entre eles. Esse episódio, se tornou um evento desestabilizador para a turma: "*A gente saiu muito adoecido, muito mal, ativou muitos gatilhos né?*" (S. Psi. 2021.1). Principalmente, considerando que estavam passando pelo processo de adaptação à universidade.

O segundo acontecimento relatado, se refere a turma da entrevistada G. Enf. (2020.2). Durante as provas práticas, os alunos recebem instruções para seguir os padrões de vestimenta, incluindo o uso de roupas brancas e a necessidade de levar instrumentos, como estetoscópios. No final do período híbrido, foi realizada uma prova presencialmente. No entanto, devido à restrições financeiras um dos alunos enfrentou dificuldades em atender a esses critérios específicos. Segundo a entrevistada, por esse motivo, esse aluno começou a enfrentar obstáculos com o professor em questão. Embora estivesse incluído em um grupo com mais quatro pessoas e sua atuação não discrepasse dos demais, sua nota foi consideravelmente menor, levando à reprovação na disciplina.

O estudante entrou com recurso, porém, teve dificuldades de comprovação dos fatos e o próprio professor estava entre os jurados. Foi considerado que precisaria cursar a cadeira novamente. Com a sensação de injustiça, abandonou o curso. Esse incidente mobilizou toda a turma. Para eles, o julgamento foi baseado no que ele tinha e não em sua atuação e faltou uma avaliação justa e equitativa, levando em consideração as circunstâncias individuais dos alunos. Esse relato, além de salientar as dificuldades de integração nos cursos de saúde de estudantes socioeconomicamente vulneráveis, revela as dificuldades de integração entre professores e alunos.

Considerando o que os dados vêm demonstrando sobre as relações sociais dos estudantes, é notório que o momento atípico ocasionou prejuízos à integração grupal. Tanto na

construção de vínculos com os colegas, como com os professores. Essa questão afeta o processo de ensino-aprendizagem, a dinâmica das aulas e as trocas entre os pares. Trabalhos como de Sudré e Pereira (2020), Janderle e Hansen (2020), Cunha (2020), Rios *et al.* (2021) e Marquez *et al.* (2022) apontam para dificuldades de universitários em relação a socialização e construção de vínculos no ensino remoto. Além disso, a falta de participação, interação, engajamento e muita dispersão. A forma como o ensino remoto foi conduzido fez com que a interposição tecnológica interferisse na dinâmica grupal. Conforme sublinha Campos Filho *et al.* (2022), a construção de vínculos e o desenvolvimento de habilidades não são desenvolvidos da mesma maneira virtualmente. No entanto, as dificuldades se destacam na presente pesquisa por ser realizada com primeiranistas, que se encontravam em uma fase inicial crucial de integração e estabelecimento de laços interpessoais.

#### APOIO INSTITUCIONAL DURANTE O ENSINO REMOTO

Nas entrevistas, buscando um maior aprofundamento sobre como foram as relações entre a instituição e os primeiranistas, indagamos como foi o apoio da UFCG durante o ensino remoto e como as informações chegavam até eles. Nos três cursos o contato com a coordenação acontecia via *e-mail* e *WhatsApp*. Porém, em geral, o repasse de informações, dúvidas e resolução de problemas eram mediadas pelos estudantes que formavam o Centro Acadêmico (CA) e os representantes de cada turma. Cada coordenação tinha um grupo com todos os representantes das salas com o objetivo de facilitar a comunicação e com isso, as informações eram repassadas pelos representantes ao grupo individual da turma. Quando necessário, os representantes levavam até a coordenação demandas dos alunos. Além do *WhatsApp*, os entrevistados de Psicologia citaram o uso do *Instagram* como ferramenta de comunicação do CA.

Nos primeiros períodos, algumas orientações sobre questões institucionais são essenciais para guiar o aluno no primeiro contato com a universidade, principalmente, antes das matrículas. O início de uma graduação, em geral, é bastante conturbado, inclusive, em relação aos manejos das regras e ferramentas da universidade. Por exemplo, na UFCG, duas plataformas são essenciais para utilização dos estudantes e professores: O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e o Controle Acadêmico. O SEI é um sistema de produção e gestão de documentos e processos eletrônicos. Por intermédio dessa plataforma são gerados todos os processos que precisem ser formalizados junto à UFCG, desde à graduação até a pós-graduação. Pelo Controle Acadêmico são realizadas as matrículas, trancamentos de

disciplinas, consulta de notas, faltas, horário das aulas e ter acesso ao histórico acadêmico. É necessário que logo no primeiro período haja um apoio e orientações para que facilite o manuseio dessas ferramentas. Segundo Coulon (2008), conseguir o domínio de questões estruturais é uma das maneiras de incorporar as práticas da instituição, familiarizar-se com aquele ambiente estranho e sentir-se integrado, um estudante de fato. É uma etapa do processo da afiliação estudantil.

Durante o primeiro período da turma 2020.2 as matrículas estavam sendo realizadas pela própria coordenação, que recebia as indicações das matérias via *e-mail* e cadastravam no Controle Acadêmico. No período seguinte, houve o retorno da utilização do sistema pelos próprios alunos. Em razão do manejo da ferramenta era necessário realizar uma reunião pontual pelo *Google Meet*. Como exemplo, a entrevistada G. Enf. (2020.2), relata sobre uma reunião marcada pela coordenação para esclarecer aos novatos sobre o horário fictício. Horário fictício, nada mais é que a diferença entre o horário que aparece no controle acadêmico e o horário real das aulas. No sistema, para que seja possível registrar todas as disciplinas, a duração das aulas é menor, 2 horas, mas na prática são 4 horas. Para um discente desavisado pode acontecer um choque de horário. Segundo a entrevistada, a adaptação a esse processo só ocorre entre o terceiro e quarto período.

Sempre apareciam dúvidas, sobretudo, àqueles que não compareciam à reunião. Nesse caso o auxílio ficava por conta dos líderes de sala e colegas, veteranos e Centro Acadêmico. Com o repasse de informações através do CA e representantes, para a maioria dos entrevistados as informações necessárias chegavam até eles. Quando necessário o contato direto com a coordenação via *WhatsApp* e *e-mail* os alunos eram rapidamente atendidos. Então, para eles foi suficiente. Contudo, na experiência de alguns essa relação também teve seus pontos negativos e houve alguns problemas. Em uma situação relatada pela entrevistada G. Enf. (2020.2). Uma colega de turma solicitou a matrícula através do *e-mail*, mas foi matriculada apenas em uma disciplina. Quando foi recorrer, foi informada que não tinha vagas suficientes para ela que era do próprio período que as cadeiras estavam sendo ofertadas. Ficando assim, com prejuízo de um período de atraso. Fica claro uma falha dos processos institucionais que comprometeu o percurso acadêmico.

Já para os entrevistados S. Enf. (2020.2) e S. Psi. (2021.1) o processo de mediação das informações era falho e muitas das responsabilidades da coordenação eram colocadas nas mãos do CA, que ficaram à cargo das orientações no primeiro momento. Sentiram que a coordenação poderia estar mais próxima dos alunos. Em algumas demandas mais particulares, alguns

discentes não se sentiam à vontade para levar aos representantes e o distanciamento dificultava o contato.

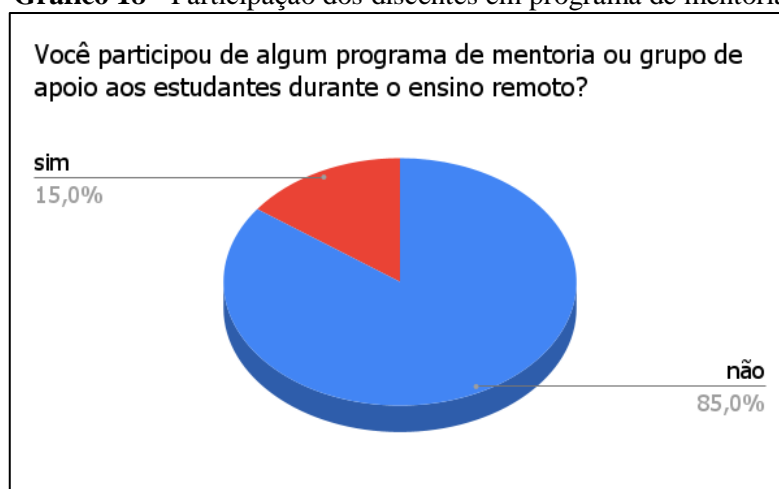
De acordo com entrevistada S. Psi. (2021.1), a reunião no *Meet* não foi suficiente para orientar sobre o manejo das plataformas SEI e Controle Acadêmico. Ela e outros alunos passaram por dificuldades, o sistema era burocrático, sobretudo, para quem estava sendo o primeiro contato. Na criação do *e-mail* institucional muitos estavam perdidos. Até mesmo os professores tinham dificuldades em utilizar os sistemas. Em consonância a essas problemáticas, a pergunta subjetiva do questionário, sobre a experiência do tornar-se universitário no ERE, também evidencia uma insatisfação em relação ao suporte da instituição. Para alguns a experiência com o distanciamento físico impôs barreiras ao acolhimento e dificultou o aporte inicial necessário aos primeiranistas. Os discentes revelam um Sentimento de Desamparo Institucional no ingresso pelo ensino remoto. É o que se observa nas falas dos participantes:

*“As normas e estruturas da faculdade não chegavam até nós com veemência.”* (P. Med. 9 - 2020.2).

*“Foi bastante confuso, pois cheguei na universidade sem base alguma, muitas vezes não sabia nem a quem recorrer em caso de dúvidas com o SEI ou até mesmo com o próprio Controle Acadêmico.”* (P. Enf. 10 - 2020.2).

Além disso, para a entrevistada S. Psi. (2021.1), por ser um curso que tem como foco a saúde mental, esperava-se um auxílio melhor aos alunos. Assim como hoje é ofertado, o serviço de plantão psicológico foi oferecido durante à pandemia. Todavia, faltaram mais ações direcionadas aos alunos com foco no adoecimento psíquico, ocasionado pelo que estavam vivenciando naquele momento.

**Gráfico 18 - Participação dos discentes em programa de mentoria**



Fonte: autoria própria (2023).

Os programas de mentoria e grupo de apoio aos estudantes dizem sobre uma resposta institucional a um momento de crise. Sobre o olhar que se colocou sobre a saúde mental dos estudantes durante a adaptação ao ensino remoto. De todos os participantes da pesquisa, 85,0% (n=34) não participaram e 15,0% (n=6) participaram, sendo deste último, dois de cada curso. Então, a parcela de discentes que afirmam não terem feito parte de nenhum grupo de apoio durante o ensino remoto em cada curso, separadamente, é a seguinte: Psicologia 88,2% (n=15); Enfermagem 83,3% (n= 10); e Medicina 81,8% (n=9).

Assim como discutido no capítulo um, a literatura traz experiências com programas de mentoria durante o ensino remoto (D'avila *et al.*, 2021; Rocha *et al.*, 2021; Rios *et al.* 2021; Silva, V. *et al.*, 2021). Nos trabalhos fica claro a importância da implementação como uma ferramenta protetiva da saúde mental e estratégia de enfrentamento para os estudantes. O convívio com a mentoria no momento de inserção na universidade auxilia no que Coulon (2008) nomeia de afiliação institucional. Considerando principalmente o momento de isolamento social na pandemia, mesmo à distância pôde aproximar o estudante dos códigos postos no ambiente de estranheza. Contribuiu para facilitar a interação com os seus pares e o sentir parte de um grupo. Além de mitigar implicações do isolamento social.

Os resultados mostram que nos três cursos houve a participação de alguns alunos. Portanto, houve a oferta como estratégia de enfrentamento durante o ensino remoto. Os alunos que puderam utilizar o espaço de mentoria ou grupo de apoio puderam contar com uma ferramenta de auxílio ao equilíbrio da saúde mental. Contudo, foi muito mais expressiva a parcela que não participou. Assim como a entrevistada S. Psi. (2021.1) relatou, o plantão psicológico estava disponível, mas não com ações direcionadas ao momento pandêmico. A baixa adesão pode ser explicada por isso e também pela própria sobrecarga que os discentes afirmaram ter vivenciado durante o ensino remoto. Messiano *et al.* (2021) e Teixeira *et al.* (2021) salientam que mesmo em sofrimento psíquico estudantes de Medicina, por exemplo, tem uma propensão em não buscar ajuda. Nesse contexto, a prioridade são as atividades obrigatórias da universidade. Toda a dedicação acaba sendo direcionada para dar conta das demandas e o autocuidado fica em segundo plano.

## **7 DESVELANDO O CAMPO DE SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA**

Ao mesmo tempo que as experiências estão a nível individual, elas também são compartilhadas. Se “a experiência é social e socialmente construída” (Jodelet, 2005 p.32), existe um encontro intersubjetivo. Com a entrevista episódica (Flick, 2009), foi possível que os estudantes narrassem, descrevessem e exemplificassem os acontecimentos concretos que representam a experiência vivida deles. Segundo Flick (2002, p. 116) “os resultados de tais processos são formas de conhecimento contextualizadas e socialmente compartilhadas”. Logo, as falas dos entrevistados refletem uma perspectiva individual, mas também um pensamento coletivo, que é conscientemente compartilhado pelo grupo. Os gráficos resultantes das perguntas com escala *Likert*, bem como cada categoria definida pela análise de conteúdo, forneceram elementos cruciais para compreender a representação social da experiência de ingresso na universidade durante o ensino remoto.

Devido à quantidade de sujeitos na amostra, optamos por analisar a representação social da experiência considerando os três cursos como um único grupo reflexivo (Wagner, 2000). Seria necessário um maior número de participantes para possibilitar a investigação separada da representação social de cada curso. Ao término das entrevistas, os participantes foram questionados sobre como descreveriam o ensino remoto com apenas uma palavra. Suas respostas proporcionaram um panorama geral da experiência.

Para os estudantes G. Enf. (2020.2) e S. Enf. (2020.2), a palavra escolhida foi "insuficiente", representando as lacunas na formação acadêmica causadas pelo ensino remoto. A entrevistada C. Enf. (2020.2) descreveu o período como um "desafio", expressando as dificuldades de transição e adaptação à universidade de maneira *online* durante a pandemia. Para a entrevistada L. Psi. (2020.1) a experiência foi representada como "limitante", visto que o ensino remoto restringiu as possibilidades de aprendizagem e construção de vínculos. A palavra escolhida pelo entrevistado F. Med. (2020.2), foi "desmotivante", em virtude do modelo de aulas e da falta das vivências presenciais que apenas o *campus* poderia proporcionar.

Por outro lado, a entrevistada B. Med. (2021.1) escolheu a palavra "necessário", ressaltando a importância da implementação do ensino remoto, mas também enfatizando a carência do contato com a prática profissional nos cursos da saúde. Para o entrevistado D. Med. (2021.1), o ensino remoto foi um "facilitador", devido à flexibilidade de tempo e à comodidade de estudar em casa.

O entrevistado G. Psi. (2020.2) apresentou duas respostas. Inicialmente, usou a palavra "distante" para representar os sentimentos de afastamento da instituição, colegas e professores. No entanto, posteriormente, ele mudou sua resposta para "tranquilo", representando a rotina de estudos bem-organizada em casa. Por fim, a entrevistada S. Psi. (2021.1) escolheu a palavra



"ambivalência", representando as complexas sensações e emoções que o ensino remoto ocasionou. Apesar das dificuldades e da vontade de desistir, ela também sentiu muita felicidade e realização com a conquista tão almejada de ingresso na universidade.

As experiências dos entrevistados revelam uma variedade de percepções e sentimentos em relação ao ensino remoto durante a pandemia. Cada entrevistado e cada participante teve uma experiência única. As palavras representativas escolhidas pelos estudantes resumem as diferentes implicações do ensino remoto. Alguns participantes ressaltaram as limitações e dificuldades, enquanto outros reconheceram aspectos positivos, como a flexibilidade e a comodidade. Quando analisamos do nível individual ao social, conseguimos compreender que o ensino remoto afetou os estudantes de diferentes formas, dependendo de suas necessidades, personalidades e contextos específicos. As experiências dos participantes e entrevistados expressam um pensamento coletivo, conscientemente compartilhado pelo grupo.

Analisando as experiências em um nível macro, a transição dos estudantes dos cursos de Psicologia, Medicina e Enfermagem na UFCG foi impactada de maneira negativa pelo ingresso através do ensino remoto. Com base nas etapas de passagem para o ensino superior definidas por Coulon (2008), as circunstâncias afetaram diretamente o processo de afiliação institucional e intelectual dos estudantes. De acordo com Ariño e Bardagi (2020), a formação de vínculos e o sentimento de pertença são fundamentais para auxiliar os discentes a enfrentarem os desafios da universidade. No entanto, além do distanciamento ter imposto impasses nessas relações, o próprio formato de ingresso através do ensino remoto foi o principal fator que criou barreiras no processo de adaptação à vida acadêmica.

Os estudantes enfrentaram duas fases distintas de ingresso, cada uma com suas diferenças e dificuldades de adaptação. No modelo de ingresso presencial, as etapas de afiliação, geralmente, se consolidam até o primeiro semestre. Primeiro, há o momento de estranhamento, caracterizado por desestabilização, novas exigências e adaptações. É o início do processo de aprendizado de como ser um estudante universitário. Em seguida, os estudantes passariam para a fase de aprendizagem e pôr fim a afiliação, em que lograriam uma maior facilidade em lidar com os desafios intelectuais e institucionais.

Considerando as particularidades das experiências dos estudantes, aqueles com perfil heutagógico tiveram uma experiência positiva e relataram uma adaptação satisfatória à rotina acadêmica, especialmente em relação ao gerenciamento do tempo. Por outro lado, alguns estudantes tiveram uma experiência negativa com o ensino remoto, mas ainda assim conseguiram se adequar ao modelo de aulas *online*, principalmente, em razão da facilidade nas

aprovações durante esse período. Entretanto, outros não conseguiram se adaptar e só conseguiram estabelecer uma rotina de estudos durante o ensino presencial.

No primeiro momento, de maneira remota, a fase de estranhamento envolveu as condições de ingresso, com as aulas através das TDIC e a quebra de expectativas em relação ao que se esperava da vida universitária. No segundo momento, ao iniciarem no ensino presencial, enfrentaram um segundo processo de estranhamento, visto que a relação com o ambiente físico e as habilidades intelectuais haviam mudado. O contato com a instituição e o modelo de aulas presenciais exigiu dos estudantes outras competências, especialmente em relação ao formato de provas, atividades e apresentação de trabalhos.

Caso tivessem ingressado presencialmente, o processo de afiliação já poderia ter sido alcançado até o segundo semestre. Aqueles que já haviam se adaptado ao ensino *online*, enfrentaram um novo processo de adaptação, enquanto os que ainda não tinham se adaptado postergaram o processo de afiliação. Ou seja, para todos o processo de afiliação retornou para a primeira etapa, dando início a um novo ciclo. É importante ressaltar que à medida que os estudantes permaneciam mais tempo no ensino remoto, houve uma maior adaptação. No entanto, esse processo foi acompanhado de uma redução no nível de satisfação, devido à perda de diversas experiências da vida universitária que o ensino remoto ocasionou.

Para a análise da representação social formada com base nas experiências dos alunos, após as vivências, primeiramente, partiremos do ponto do processo de ancoragem identificado nas expectativas que eles tinham antes de ingressar na universidade. E para essa análise, é pertinente chamar a atenção para uma dinâmica no campo das representações sociais e experiências nomeada por Jodelet (2005) de representação imaginária. Segundo a autora, existe uma construção imaginária na relação do sujeito com o objeto, que tem como base um conjunto de saberes e experiências compartilhadas no meio social, mesmo que determinada experiência ainda não tenha sido vivenciada. A representação imaginária dá forma a uma possível vivência. Os sujeitos se ancoram (Arruda, 1992; Jodelet, 1989) nessas perspectivas e criam expectativas através de experiências imaginárias. Essa determinada antecipação fornece marcos à elaboração das posições do sujeito em relação ao objeto.

A falta de experiências práticas, as quebras de expectativas das vivências no *campus*, a não ruptura na transição para o ensino superior e a escassez de oportunidades de inclusão em projetos e pesquisas, representam nos discursos dos primeiranistas, as quebras de expectativas no ingresso pelo ensino remoto ao invés do presencial. As representações deles estavam ancoradas nos que os sentidos compartilhados no meio social manifestam sobre como seria uma vida universitária. De acordo com Wagner (2000), os discursos sociais constroem as

representações, sejam elas reais ou imaginárias. Por meio da representação imaginária, muito além do processo de aprender, os estudantes ansiavam pelas experiências que só o ensino presencial proporciona. Como o acolhimento inicial, conhecer e ter as vivências no *campus*, experienciar uma diferenciação na relação com o ambiente acadêmico até então conhecido, e a construção de vínculos sólidos com professores e alunos.

Pensando nas representações que são formadas a partir das experiências compartilhadas no meio social, vale sublinhar novamente a fala do entrevistado F. Med. (2020.2) “*Eu tinha uma expectativa um pouco idealizada, tipo, daqueles filmes norte-americanos que o protagonista começa em uma nova universidade [...]*”. Esse discurso reflete a força simbólica dos filmes em nosso meio. Como a mídia, um meio de comunicação social, influencia nos processos de formação e transmissão das representações sociais (Moscovici, 2012a; Camargo; Bousfield, 2014).

Quando partimos para a análise da representação da experiência vivida (Jodelet, 2005), nas entrevistas e perguntas abertas, é evidente uma representação ancorada nas expectativas que os estudantes tinham da experiência universitária (representação imaginária). Diante disso, após o ingresso na universidade nas condições do ensino remoto, a representação social formada pós experiência (representação social da experiência) revela uma expectativa não atendida.

Conforme destaca Moscovici (2012a), uma das dimensões que estruturam a representação social é a “informação”. No contexto da representação social da experiência, a fonte dessa representação emerge das experiências pessoais e coletivas sobre algo que jamais haviam vivenciado antes. Mesmo a representação imaginária não poderia abarcar esses novos sentidos, uma vez que o ensino remoto foi uma experiência inédita, sem representações prévias individuais ou coletivas formadas no âmbito social. As informações que o grupo de estudantes utiliza para elaborar a representação sobre o ensino remoto, derivam das vivências compartilhadas por eles.

Ao analisarmos os agrupamentos de palavras da análise de similitude, o campo representacional indica mais especificamente os elementos que formam a representação social dos sentidos compartilhados sobre o ensino remoto. Com base nas experiências, apresentam palavras descritivas que constituem o cenário do ensino remoto, como os elementos casa, computador, online e meet. Além de pandemia, que engloba o contexto geral. As demais palavras representam as dificuldades vivenciadas. O termo pouco aprendido, reflete uma consequência a nível formativo, salientando a insuficiência à aprendizagem. Outra consequência foi o atraso do calendário acadêmico, apesar da necessidade da implementação

do ensino remoto. Os outros elementos como ansiedade, cansaço, ruim e triste representam as consequências negativas à nível psicológico.

Ao conceituar o que seria uma representação social, Wagner (2000) destaca sua estrutura contendo uma esfera avaliativa e afetiva. Para Moliner e Tafani (1997), a dimensão valorativa de componentes cognitivos, com polos positivos e negativos, pode ser observada em qualquer representação. Considerando o campo de pesquisa que esta investigação está situada, o campo de Estrutura Sociais e Eventos Específicos, a avaliação estaria direcionada a uma situação de conflito que interfere na rotina de determinado grupo (Wagner, 2000). Ao analisarmos a formação desse campo representacional, as atitudes expressas são caracterizadas por elementos afetivos negativos, indicando, portanto, uma atitude negativa dos estudantes em relação ao ensino remoto.

Observando os resultados em sua totalidade, mesmo com os estudantes elencando aspectos positivos e uma minoria dos entrevistados afirmando uma experiência positiva com o ensino remoto, devemos levar em consideração os critérios para as representações sociais definidos por Wagner (2000). Neste ponto, chamo a atenção para o primeiro critério, o Consenso Funcional, que postula que nenhuma representação é compartilhada por todos os membros de um grupo. Mesmo diante de certos dissensos, ainda existe uma interação coordenada.

Nas respostas às perguntas com escala *Likert*, pouquíssimas pessoas indicaram os pontos mais positivos da escala, que representavam estar muito ou muitíssimo satisfeitos com as experiências. Segundo Moliner e Tafani (1997), a atitude pode ser considerada um processo individual, porém a estrutura é vista como um fenômeno social, baseado em elementos comuns ao grupo. Ao levar em conta os dados de maneira geral, eles corroboram com os resultados da ALP. A dimensão valorativa expressa uma atitude negativa dos estudantes em relação à experiência de ingresso por intermédio do ensino remoto.

No capítulo cinco, inicialmente, já constatamos uma experiência majoritariamente negativa em relação às aulas no ensino remoto. Entre os fatores que justificam essa experiência, destacam-se as implicações a nível psicológico. O ensino remoto se mostrou cansativo, levando os alunos a sentirem desânimo e desinteresse. Além disso, o momento pandêmico acarretou um desgaste emocional nos alunos. Os estudantes também enfrentaram dificuldades para se concentrar nas aulas, uma vez que eram monótonas e sem dinamismo. Focar na aprendizagem enquanto estudavam no ambiente doméstico foi um desafio, já que facilitava a dispersão e procrastinação.

Sobre manter uma rotina de estudos, a atitude inclinou a ser mais negativa para aqueles que ainda não tinham experiência com o ensino superior anteriormente. Em geral, o ambiente de estudos foi considerado mais desfavorável para Psicologia e Enfermagem, e mais favorável para Medicina. No entanto, esse aspecto não foi um fator decisivo para a experiência em Medicina, já que a atitude em relação às aulas e ao aprendizado foi negativa. Nesse contexto, também houve problemas com as tecnologias, como falhas na internet, o que dificultava a comunicação dos alunos.

A câmeras fechadas durante as aulas representam uma separação e barreira entre o ambiente privado e estudantil. Podemos considerar esse comportamento foi influenciado pela atitude negativa do ensino remoto, em relação as problemáticas que a inserção da sala de aula na casa dos alunos ocasionou. De acordo com as funções essenciais das representações sociais (Abric, 2000), a representação tem uma função justificatória nas tomadas de posições. O comportamento de fechar as câmeras pode ser justificado como uma maneira de resguardar a privacidade e impedir que a sala de aula adentrasse a vida particular. Como consequência dessa ação, houve interferências na dinâmica das aulas, integração e estabelecimento de vínculos.

Outra problemática da junção entre o ambiente privado e estudantil, apresentou-se através do grande volume de demandas acadêmicas. Os próprios discentes salientam a flexibilidade de horários como uma vantagem do ensino remoto. Contudo, fica evidente que a representação do ensino remoto como uma maior disponibilidade de tempo, impactou negativamente no aumento da carga de atividades, avaliações e conteúdos ministrados. Estar em casa em isolamento e não precisar se locomover até a universidade, foi representado como um maior tempo disponível para os discentes darem conta das demandas. O que ocasionou em uma sobrecarga acadêmicas aos estudantes.

Observemos que, na representação social da experiência no ensino remoto, a dimensão temporal não tinha uma separação definida entre o tempo estabelecido entre a vida acadêmica e pessoal. Os limites não eram bem estabelecidos e muitas vezes tudo acontecia simultaneamente. Na ação de fechar as câmeras, várias atividades da vida doméstica eram realizadas durante as aulas. Assim como, para dar conta das demandas, as tarefas acadêmicas assumiam um tempo que, normalmente, seria destinado a atividades pessoais do estudante.

Já em relação a aprovação nas matérias, os estudantes representaram o processo através da facilidade. Diante das dificuldades do ensino remoto, a quantidade de demandas e problemas na adaptação da rotina acadêmica, eles utilizavam do recurso de consulta para realizar as provas e trabalhos. Nem todos se dedicavam tanto quando precisariam, caso estivessem ensino presencial. Muitas vezes, a própria insegurança fazia com que eles buscassem caminhos mais

fáceis. A escolha pela busca desses caminhos também pode ser explicada pela função justificatória das representações sociais (Abric, 2000). Para os discentes era justificável, pois o ensino remoto impõe a separação física entre alunos e professores e soma-se o fato dos diversos impasses vivenciados nesse período.

Entretanto, esse cenário, acabou se tornando problemático e lacunar, no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Na perspectiva dos alunos, as aprovações e notas obtidas por eles e seus colegas não correspondiam ao nível de aprendizado durante o ensino remoto. A atitude dos estudantes em relação à aprendizagem foi negativa, em relação à didática dos professores, a assimilação dos conteúdos trabalhados e as provas transpostas ao formato presencial para o *online*, através de formulários do *google*.

Nos discursos dos estudantes, torna-se evidente que, no contexto do ensino remoto, TDIC foram empregadas de forma instrumental. As aulas e metodologias foram apenas transpostas para o ambiente *online*. O modelo de Educação a Distância, do ponto de vista metodológico, oferece um conjunto de recursos e estratégias para fomentar a aprendizagem (Hodges *et al.*, 2020). Esse tipo de modelo tem como base uma aprendizagem ativa, que leva em consideração a ação do aluno e é formulado para manter uma interatividade. No ensino remoto, por ser uma ação pedagógica usada de maneira emergencial, no caso dos cursos aqui pesquisados, as aulas tiveram um modelo mais transmissivo, baseado em um ensino tradicional. Não foram utilizados recursos para estimular uma educação mais ativa. A metodologia foi baseada em um ensino unidirecional. Em parte, a forma como o ensino remoto foi ministrado justifica a atitude negativa dos estudantes, sendo uma das razões que dificultou o processo de aprendizagem.

Conforme ressaltado anteriormente, os estudantes passaram por dois ingressos na universidade, cada um com suas diferenças e dificuldades de adaptação. Na experiência do retorno presencial, acerca da aprendizagem, a maioria apresentou uma atitude positiva. Conseguiram assimilar melhor os conteúdos. Muito embora o aprendizado no ensino presencial tenha sido avaliado positivamente, várias foram as problemáticas no retorno. Mesmo diante das dificuldades do ensino remoto, havia a questão das facilidades em serem aprovados e a possibilidade de darem andamento de forma mais cômoda ao curso. Em contrapartida, o retorno presencial, demandou mais dos estudantes quanto aos manejos intelectuais.

Em relação à impossibilidade da proximidade dos cenários de práticas, os discentes representaram o ensino remoto como incompleto e insuficiente. A ausência das experiências práticas teve implicações negativas no aprendizado, uma vez que os conteúdos se tornaram abstratos, dificultando o processo de integração e identificação com a atuação profissional. Na

turma de Enfermagem (2020.2), houve uma significativa evasão dos alunos que não se identificaram com o curso. O distanciamento imposto pelo ensino remoto não proporcionou os elementos necessários para um conhecimento aprofundado do curso e da prática profissional. Uma hipótese plausível é que a atitude negativa em relação à escolha da graduação e, evidentemente, a quebra de expectativas em relação à representação imaginária, culminaram na percepção negativa da experiência vivenciada, levando ao abandono do curso.

Embora não seja uma operação direta prever o comportamento dos sujeitos por meio das representações sociais (Wachelke; Camargo, 2007), a dimensão atitudinal das representações (Moscovici, 2012a) nos fornece elementos para compreender o comportamento desses sujeitos. Portanto, a atitude dos estudantes influencia a maneira como eles enfrentaram o ensino remoto. É importante ressaltar que existem diversos fatores e complexas relações entre afetos, motivações e expectativas sociais que vão influenciar o comportamento do sujeito.

Embora os estudantes tenham passado pela mesma experiência e compartilhado da mesma representação e atitude, alguns tiveram a identificação com o curso como fator determinante, enquanto outros foram impulsionados por diferentes motivações a permanecer no curso. Para compreender de maneira mais aprofundada essas dinâmicas, seria necessário realizar um estudo que incluísse também aqueles que desistiram do curso durante o ensino remoto.

A atitude negativa dos estudantes também é evidente quando eles representam sobre o sentimento de pertença no ensino remoto. Ao abordarmos sobre a representação identitária (Moliner; Deschamps, 2009), que pode emergir da experiência na elaboração de conhecimento sobre os próprios sujeitos e seu grupo, podemos analisar traços da identidade (Andrade, 2000) que são espelhados na representação. No caso deste estudo, os traços da identidade discente estão intimamente relacionados ao reconhecimento do estudante como um membro integrante. Portanto, se faz necessário analisar no discurso dos estudantes o sentimento de pertencimento grupal.

A teoria de afiliação estudantil de Coulon (2008), discutida no capítulo dois, tem estreita ligação à construção da identidade discente. Quando um estudante fala “eu não me sentia um estudante universitário ou parte da universidade” é um claro indício de dificuldades no processo de afiliação e, conseqüentemente, na construção da identidade discente. Para construir uma identidade é necessário se reconhecer como um sujeito atuante em seu papel social, pertencente a um grupo (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2019). Do mesmo modo acontece no processo de afiliação, que demarca o aprender a ser um estudante. O aluno se reconhece e é reconhecido como um membro do grupo quando finalmente o ambiente já não lhe é mais hostil. Quando é

capaz de manejar os códigos e regras institucionais e detém os manejos intelectuais dos processos de ensino-aprendizagem.

Podemos considerar que a medida que o estudante perpassa os tempos de afiliação, a identidade discente vai sendo construída. É com base na nossa identidade que nós nos relacionamos com o mundo e com os outros. Assim como afirma Silva, Michels e Melo (2015), a construção da identidade estudantil implica na maneira como o sujeito maneja sua relação com a vida universitária com as relações sociais. Os traços da construção da identidade discente espelhados na representação da experiência vivida, indicam que, ingressar na universidade por intermédio do ensino remoto, impactou negativamente os estudantes à nível subjetivo e intersubjetivo.

O principal traço identitário estudantil refletido na representação dos estudantes (ou a falta dele), é o sentimento de não identificação com o ser um estudante universitário. Esse sentimento é consequência das expectativas não cumpridas entre a representação social imaginária e a experiência vivida. No contexto das interações entre o que era almejado e a realidade vivenciada, os critérios específicos de pertencimento e reconhecimento, que definiriam um grupo de estudantes universitários da área da saúde em uma universidade pública, não foram atendidos. Portanto, afetou negativamente o sentimento de pertencimento grupal dos estudantes.

Além da perda das experiências que somente o ensino presencial pode proporcionar, a vivência com colegas, professores e a relação com a própria instituição de ensino através das TDIC foi extremamente deficitária. Resultou em um grande abismo, que dificultou a construção de vínculos e, conseqüentemente, o sentimento de integração dos estudantes. A entrada através do ensino remoto marcou a integração dos estudantes em um novo grupo social, um momento naturalmente repleto de desafios. No entanto, as circunstâncias em que isso aconteceu agravaram ainda mais os impasses vivenciados, resultando no sentimento de não estarem integrados à universidade e aos colegas de turma.

O sentimento de pertença grupal foi influenciado por elementos como as vivências no campus, o acolhimento presencial, a diferenciação na relação com o ambiente acadêmico e a integração em projetos e pesquisas, além da construção de vínculos interpessoais. Contudo, durante esse período, a impessoalidade dificultou o estabelecimento de vínculos com colegas e professores, criando barreiras na formação de relações interpessoais, no processo de interação, criação de laços e estreitamento de amizades. A maneira como as aulas foram conduzidas, com uma abordagem mais unidirecional, onde a fala do professor prevalecia, inibiu a participação ativa e a interação dos alunos durante as aulas através das TDIC. De acordo com Spatti (2022),



antes de considerar a aprendizagem, em uma sala de aula virtual, é necessário estabelecer estratégias para garantir a comunicação e interação entre aluno e professor. Por meio do sentir-se conectado é possível desenvolver uma interação entre os pares. Para que a sala de aula não se torne vazia e sem vida, é crucial uma presença cognitiva e social. Além disso, o distanciamento da coordenação foi sentido pelos alunos como desamparo e falta de assistência da instituição no momento de ingresso, interferindo no sentimento de pertencimento à instituição.

A dificuldade de identificação com o curso escolhido foi outro aspecto que influenciou diretamente o sentimento de pertencimento. O ensino remoto trouxe consigo uma série de impasses, impossibilitando o contato com o campo de práticas e dificultando a integração dos alunos, devido à ausência de interações presenciais e experiências práticas. Essa situação impactou negativamente a identificação dos estudantes com o curso, uma vez que a vivência remota não proporcionou uma compreensão completa da realidade profissional. O distanciamento impediu que eles tivessem uma visão abrangente e concreta sobre a atuação na área escolhida.

Cabe salientar que, à medida que os estudantes passaram por mais períodos no Regime Acadêmico Extraordinário, suas atitudes em relação ao ensino remoto eram mais negativas em comparação as demais. As atitudes mais negativas foram observadas nos ingressantes do período 2020.1, 2020.2. Essa tendência sugere que, mesmo entre os estudantes que inicialmente apresentaram uma atitude positiva, caso o ensino remoto se estendesse, devido à ausência prolongada das experiências proporcionadas pelo ambiente universitário presencial, é possível que a avaliação de alguns estudantes se tornasse mais negativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta investigação teve como objetivo analisar as representações sociais da experiência do tornar-se estudante universitário no período do ensino remoto emergencial, pelos discentes dos cursos de Medicina, Psicologia e Enfermagem do *campus* Campina Grande da UFCG. Por meio dos objetivos específicos, buscamos investigar os traços identitários subjacentes a essa representação social, considerando o sentimento de pertencimento grupal no ensino remoto, bem como as atitudes dos estudantes em relação a esse período. Também nos propusemos a investigar do processo de transição e adaptação à universidade durante o ensino remoto.

Os resultados da análise das representações da experiência dos estudantes, revelaram um panorama geral das vivências de ingresso no ensino remoto. A representação social demonstra que as circunstâncias vivenciadas durante o ensino remoto e "pandemia", foram subjetivadas principalmente pelo viés da "dificuldade", "atraso", "ansiedade" e do "cansaço", como uma experiência "ruim" e "triste" e o aprendizado como insuficiente. Os resultados evidenciam que a transição dos universitários através do ensino remoto foi marcada por quebras de expectativas, em relação à representação imaginária e a representação social da experiência. Além disso, foram observados prejuízos ao processo formativo e impasses na construção de vínculos.

A representação social demonstrou, majoritariamente, uma atitude negativa em relação ao ensino remoto. Bem como, impactos na construção da identidade estudantil, representada pelas dificuldades no processo de se reconhecerem como estudantes universitários. A impossibilidade de vivenciar certas experiências que apenas o ensino presencial proporcionaria e a restrição nas oportunidades de interação social, resultaram em implicações negativas na formação de vínculos. Tais fatores, afetaram negativamente a integração dos discentes e o sentimento de pertencimento grupal. Por fim, os resultados indicam que os estudantes terminaram por vivenciar dois ingressos na universidade, devido à interferência do ensino remoto no processo de afiliação estudantil.

Com a articulação entre a teoria das representações sociais e experiências, buscamos ampliar o olhar psicossocial sobre a esfera educativa, contribuindo para a compreensão das experiências tanto em nível individual quanto coletivo. Ao investigarmos as particularidades de cada estudante durante o ingresso no ensino remoto e, ao mesmo tempo, explorarmos os sentidos compartilhados no meio social, obtemos uma visão abrangente e aprofundada desse período de transição. Além disso, esta pesquisa contribui significativamente para o campo de estudos que busca compreender como o momento histórico da pandemia da covid-19 afetou o cenário educacional, preenchendo uma lacuna ao focalizar especificamente os ingressantes nas pesquisas. Um grupo que ainda carece de investigações mais aprofundadas nesse contexto.

Em relação as limitações deste estudo, cabe salientar o número reduzido de questionários respondidos na primeira etapa. Embora a combinação dos dados dos questionários e entrevistas tenha proporcionado uma visão abrangente da experiência dos estudantes, a pequena amostra impossibilitou um delineamento mais detalhado das semelhanças e diferenças entre as representações.

Para trabalhos futuros, sugerimos a realização de um estudo, com o intuito de analisar se e quais estratégias e ações foram implementadas, com o objetivo de compensar as lacunas que a experiência inicial de ingresso no ensino remoto ocasionou. As implicações acarretadas neste início, podem levar a consequências até o fim da trajetória acadêmica. Caso as deficiências permaneçam, podem afetar o desempenho acadêmico e as perspectivas profissionais dos estudantes e, conseqüentemente, interferir na prática profissional no futuro.

Levando em conta os estudantes da área da saúde, os achados deste estudo colocam em relevo como o ensino presencial desempenha um papel fundamental na oferta de uma experiência completa de formação profissional. O contato direto com o campo de práticas é indispensável para o desenvolvimento de habilidades clínicas e o aprimoramento das competências necessárias para atuar de forma eficiente e segura na área da saúde. Embora o ensino remoto possa fornecer algumas oportunidades de aprendizado teórico, não é possível replicar completamente a experiência prática e imersiva do ensino presencial na área da saúde. A limitação do contato com as atividades práticas, laboratórios e a impossibilidade de estar presente em ambientes clínicos, podem resultar em lacunas na formação dos estudantes, afetando sua preparação para enfrentar a realidade profissional.

Entretanto, estamos suscetíveis a momentos de excepcionalidade e vários dos desdobramentos ocorreram pelo despreparo o sistema educativo. Os resultados deste trabalho podem orientar trabalhos futuros que abordem cenários incomuns, como o ocorrido durante a pandemia da covid-19. Para que as consequências ao aprendizado e a construção de vínculos possam ser mitigadas, em condições de aulas remotas, é essencial criar espaços virtuais que promovam a interação social e a colaboração entre os estudantes, com o objetivo de fortalecer seus laços e favorecer seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Dessa forma, trabalhos futuros podem se concentrar em identificar estratégias eficazes para lidar com esses desafios e melhorar a experiência em circunstâncias atípicas.

Considerando os estudantes ingressantes, somam-se as problemáticas do início da inserção em um novo grupo social. Nesse contexto, é essencial buscar criar espaços onde os estudantes possam se conectar uns com os outros, trocar experiências e apoiar-se mutuamente. Os resultados obtidos enriquecem o debate acadêmico, ao abordar sobre um grupo específico,

e contribui para a melhoria da qualidade da educação, ao fornecer informações relevantes para orientar políticas e práticas educacionais mais adequadas às necessidades dos estudantes durante crises e transições. Caso haja um momento de excepcionalidade, podem ser desenvolvidas intervenções mais efetivas que atendam às necessidades dos estudantes e promovam uma experiência acadêmica mais satisfatória e enriquecedora. Ao aprender com as experiências passadas, podemos aprimorar a educação em situações desafiadoras e estar mais bem preparados para enfrentar futuras contingências.

A nível pessoal, esta pesquisa desempenhou um papel fundamental em meu crescimento como pesquisadora, representando um momento de profundo amadurecimento acadêmico. Bem como, me aproximou da realidade educativa durante em um período de impactos significativos no âmbito educacional. Apesar de todas as dificuldades e desafios encontrados ao longo do percurso, o trabalho foi recompensador e enriquecedor. Aprendi com esta trajetória a perseverar diante das incertezas e limitações, desenvolvendo minha resiliência acadêmica e minha capacidade de superar obstáculos em busca do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ABMES. Define e disciplina a prestação de serviços através da Telemedicina. **Resolução nº 1.643**. Brasília, 7 de agosto de 2002.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: A-B, 2000.
- AFONSO, Carlos. Internet no Brasil: alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.
- ALLPORT, Gordon Willard. Attitudes. In C. Murchison (Ed). **Handbook of Social Psychology**, Worcester, MA: Clark University Press, 1935, p. 798-844.
- ALMEIDA, Leandro. S.; SOARES, Ana Paula. OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003. p. 15-40.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 18-43, jul. 2008.
- ANDRADE, Maria Antônia Alonso. A identidade como representação e a representação como identidade. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: A-B, 2000. p. 141-149.
- ANDRADE, Maria Denise Fernandes Carvalho de *et al.* O ENSINO DA PRÁTICA MÉDICA NO INTERNATO EM TEMPO DE PANDEMIA: aprendizados e impactos emocionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 45, n. 4, p. 1-13, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20200218>.
- ANIDO, Isabela Gago; BATISTA, Karina Barros Calife; VIEIRA, Julia Rabello Guerra. RELATOS DA LINHA DE FRENTE: os impactos da pandemia da covid-19 sobre profissionais e estudantes da saúde em são paulo. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 1-18, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/interface.210007>.
- ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta (org.). Saúde mental de estudantes universitários e os fatores acadêmicos e de carreira associados. In: SOARES, Adriana Benevides; MOURÃO, Luciana; MONTEIRO, Marcia Cristina. **O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira**. Curitiba: Appris Editora, 2020. Cap. 2. p. 37-51.
- ARRUDA, Angela. Representações sociais: emergência e conflito na psicologia social. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política (UFF)**, 1:115-131, 1992.
- ASSOCIATION, American Psychological. **Guidelines for the Practice of Telepsychology**. 2013. Disponível em: [https://www-apa.org.translate.google/practice/guidelines/telepsychology?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=pt&\\_x\\_tr\\_hl=pt-BR&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www-apa.org.translate.google/practice/guidelines/telepsychology?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc). Acesso em: 22 out. 2022.

BAPTISTA, Makilim Nunes; FERRAZ, Adriana Satico; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro (org.). Adaptação acadêmica e saúde mental no ensino superior. In: SOARES, Adriana Benevides; MOURÃO, Luciana; MONTEIRO, Marcia Cristina (org.). **O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2020. Cap. 1. p. 21-36.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5. ed. Revisada. Florianópolis: UFSC, 2002.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Gabrielly Maria Mendes de *et al.* Os impactos da Pandemia do COVID-19 na saúde mental dos estudantes. **Research, Society And Development**, [s.l.], v. 10, n. 9, p. 1-7, 31 jul. 2021. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18307>.

BERTONI, Luci Mara., and GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]**. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. ISBN: 978-85-7455-493-8. Available from:doi: 10.7476/9788574554938.005.

BIDJARI, Azam Farah. Attitude and social representation. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, [s.l.], v. 30, p. 1593-1597, 2011. **Elsevier BV**. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.309>.

BRASIL. Bianca Estrella. Ministério da Saúde. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, p. 1-1, 2017.

Brasil. **Lei nº 13.989, de 15 de abril de 2020**. Dispõe sobre o uso da telemedicina durante a crise causada pelo coronavírus (sars-cov-2). Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.989-de-15-de-abril-de-2020-252726328>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de diretrizes e bases**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-80>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Brasília, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020e

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, 17 de março de 2020**. Brasília, 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 345, 19 de março de 2020**. Brasília, 2020g.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020**. Brasília, 2020h.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria gm/ms nº 913, de 22 de abril de 2022**. Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Brasília, 2020i.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 467, de 20 de março de 2020**. Brasília, 2020j.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 492, de 23 de março de 2020**. Brasília, 2020k.

BUBLITZ, Susan et al. Sociodemographic and academic profile of nursing students from four brazilian institutions. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [s.l.], v. 36, n. 1, p. 77-83, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.01.48836>. CABECINHAS, Rosa. Representações Sociais, Relações Intergrupais e Cognição Social. **Paidéia**, [s. l.], v. 28, n. 14, p. 125-137, 2004.

CALVETTI, Prisca Ücker; VAZQUEZ, Ana Cláudia Souza; SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. TELEATENDIMENTO PSICOLÓGICO EM UNIVERSIDADE PÚBLICA DA SAÚDE NO ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA: da gestão com pessoas à telepsicologia. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 31-42, 2021. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/2318-0404.20210004>.

CAMARGO, B. V.; BOUSFIELD, A. B. S. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: uma concepção contextualizada de comunicação. In: ALMEIDA, Â. M. de. O.; SANTOS, M. de. F. de. S.; A. T., Zeidi. Teoria das Representações Sociais 50 anos. 2. ed. [s.l.]: Technopolitik, 2014. Cap. 15. p. 575-605.

CAMPOS FILHO, Amadeu Sá de *et al.* O ensino remoto no curso de Medicina de uma universidade brasileira em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 46, n. 1, p. 1-8, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210243>.

CARDOSO, Ane Caroline Cavalcante *et al.* Prevalência de transtornos mentais comuns entre estudantes de Medicina durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 46, n. 1, p. 1-9, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210242>.

CASTRO, Paula. Contributos para uma comparação crítica de três tradições em Psicologia Social: atitudes, representações sociais e cognição social. **Psicologia**, [s. l.], v. 3, p. 155-173, 1995.

CAVALCANTI, Mirela Guimarães; ROCHA, Amanda Fernandes; MORAIS, Sílvia Raquel Santos de. NO MEIO DO ESTÁGIO TINHA UMA PANDEMIA: experiência como



aprendizes da clínica. **Revista Nufen**, Belém, v. 13, n. 2, p. 1-1, ago. 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912021000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200010). Acesso em: 22 out. 2022.

CFM. COJUR. **Ofício nº 1756/2020/ COJUR**. Brasília, 19 de março de 2020.

CFM. Define e regulamenta a telemedicina, como forma de serviços médicos mediados por tecnologias de comunicação. **Resolução nº 2.314/2022**. Brasília, 20 de abril de 2022.

CFP (org.). Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19: recomendações. **Movimento Comunicação**, Brasília, v. 1, p. 1-62, 2020a.

CFP. Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19. **Resolução nº 4/ 2020**. Brasília, 26 de março de 2020b.

CFP. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP N.º 11/2012. **Resolução nº 011/ 2018**. Brasília, 11 de maio de 2018.

CFP. Regulamenta os serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância, o atendimento psicoterapêutico em caráter experimental e revoga a Resolução CFP N.º 12/2005. **Resolução nº 011/ 2012**. Brasília, 21 de junho de 2012.

COELHO, Marcos Antônio P.; DUTRA, Lenise R.; JOANE, Marieli. ANDRAGOGIA e HEUTAGOGIA: práticas emergentes na educação. **Revista Transformar**, [s. l], v. 8, p. 97-107, 2016.

COQUEIRO, Naiara Porto da Silva; SOUSA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal Of Development**, [s.l.], v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 5 jul. 2021. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n7-060>.

CORD, Denise; MARQUES, Márcia Godinho; FREITAS, Aline Ferreira de. Sociodrama com estudantes universitários no contexto da pandemia por covid-19. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 60-64, abr. 2021.

COSTA, Andrieli Meira da; MASSUQUETO, Raphaella Rosa Horst. COVID-19: relato pessoal sobre o atendimento à população através de telessaúde. **Revista Aproximação**, Guarapuava, v. 2, n. 4, p. 57-59, set. 2020.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008. 268 p.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Campo do Saber**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 219-243, jul. 2017.

D'AVILA, Vera Lucia Nascimento Blaia *et al.* MENTORIA NO CURSO DE MEDICINA: desafios da metodologia ativa de aprendizagem durante a pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], p. 1-6, 2021.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. 198 p.

DONATO, Sueli Pereira *et al.* ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica. **Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 14, n. 37, p. 367-394, 25 out. 2017. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20170053>.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. DESAFIOS DOS DOCENTES: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió - Al. Educação como (re) Existência: mudanças concientização, e conhecimento. Maceió - Al: Realize, 2020. v. 7, p. 1-12.

ESTEVES, Bruno Alexandre Luz Duarte. **Análise de processos de mudança emergente em instituições de ensino superior do setor da saúde**: estudo de dois casos. 2021. 57 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Empresariais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

FAGUNDES, Angélica Trindade *et al.* UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DA COVID-19: perfil, comportamentos e atividades acadêmicas. **Cogitare Enfermagem**, [s.l.], v. 27, p. 01-12, 11 mar. 2022. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v27i0.82306>.

FAGUNDES, Mateus Miranda; ZANELLA, Michele; TORRES, Tatiana Lucena. CIDADÃO EM FOCO: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania. **Psicologia: teoria e prática**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 55-69, 2012.

FALBO, Gilliat Hanois; ARAËJO, Carla Adriane Leal de; SOUZA, Edvaldo da Silva. EDUCAÇÃO MÉDICA EM TEMPOS DE COVID – 19: a experiência da Faculdade Pernambucana da Saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 539-544, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9304202100s200012>.

FARR, Robert M.. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 27-52.

FARR, Robert. Attitudes, social representations and social attitudes. **Lse Research Online**, [s. l.], p. 30-33, 1994.

FEITOSA, Murilo Carvalho *et al.* ENSINO REMOTO: o que pensam os alunos e professores?. In: V CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 5., 2020, João Pessoa. Educação do futuro: tecnologia e pessoas para transformar o mundo. João Pessoa: Ctrl+E, 2020. v. 5, p. 1-9.

FELISBERTO, Laíse Carla da Costa *et al.* O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: novas perspectivas da educação médica no contexto da pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], p. 1-8, 2020.

FERRARI, Isaura Wayhs *et al.* “Tratamento precoce”, antivacinação e negacionismo: quem são os médicos pela vida no contexto da pandemia de covid-19 no brasil?. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 27, n. 11, p. 4213-4213, nov. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232022711.09282022>.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Práxis**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 19-28, out. 2020

FESTINGER, Leon. **A Theory of Cognitive Dissonance**. Stanford University Press, 1957. 291 p.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002. p. 114-136.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 14. p. 172-179.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília: Fonaprace, Andifes; 2018.

FREITAS, Etiane de Oliveira *et al.* Autoavaliação de estudantes universitários sobre seu desempenho acadêmico durante a pandemia da COVID-19. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [s.l.], v. 43, p. 1-11, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2022.20210088.pt>.

GARRIDO, Margarida Vaz; AZEVEDO, Catarina; PALMA, Tomás. COGNIÇÃO SOCIAL: fundamentos, formulações actuais e perspectivas futuras. **Psicologia**, Lisboa, v. 25, n. 1, p. 113-157, 2011.

GASPAR, Tania *et al.* LEARNING AND WELL-BEING ECOSYSTEMS: factors that influence school success. **Psicologia, Saúde & Doença**, [s.l.], v. 21, n. 02, p. 462- 481, jun. 2020. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saude. <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210221>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIRUNDI, Cynthia; AVEIRO, Mariana Chaves; UCHÔA-FIGUEIREDO, Lúcia da Rocha. Formação para o cuidado interprofissional: ressignificando a prática de saúde em tempos de pandemia. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, p. 1-14, 2021.

GOMES, Vânia Thais Silva *et al.* A PANDEMIA DA COVID-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], p. 1-2, 2020.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; SOUZA, Geyza Oda de; OLIVEIRA, Giselle Ladeia de. Um ensaio sobre a profissão de psicólogo no Brasil sob o viés do gênero. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v. 9, n. 1/2/3, p. 007-014, 2017.

GUNDIM, Vivian Andrade *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a

pandemia de covid-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, [s.l.], v. 35, p. 1-14, 25 nov. 2020. *Revista Baiana de Enfermagem*. <http://dx.doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>.

HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação Etecnologia**, [s. l.], v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 09 jul. 2023.

JANDERLE, Rabaiolli; HANSEN, Fábio. Experiências em ensino remoto de publicidade e propaganda na pandemia de Covid-19. **Dialnet**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 169-183, dez. 2020.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes (org.). **Experiência e representação social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

JODELET, Denise. REPRÉSENTATIONS SOCIALES: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008. 344 p.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V.. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: X SIAT E II SERPRO, 2014, Duque de Caxias – Rj. **Anais do X SIAT e II SERPRO**. Duque de Caxias - Rj: Unigranrio, 2014. p. 37 - 54.

KÖSTER, Michael. **Percepção de risco e comportamentos de proteção face à COVID-19 em estudantes do ensino superior: o papel mediador do medo**. 2021. 44 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Beira Interior, Covilhã, 2021.

LIBERAL, Suzana Pacheco *et al.* Implementação de teleatendimento em saúde mental para estudantes de Medicina durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], p. 1-7, 2021.

MACEDO, João Paulo et al. A “popularização” do perfil dos estudantes de Psicologia no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 2, p. 81-95, 2018.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, [s.l.], v. 34, n. 73, p. 262-280, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2178-149420210203>.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. ANSIEDADE, DEPRESSÃO E ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: o impacto da COVID-19. **Contribuições da Psicologia no Contexto da Pandemia da Covid-19**, Campinas, p. 1-8, abr. 2020.

MANICA, Guilherme Bulcão. **O impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de estudantes universitários: o efeito mediador do capital psicológico**. 2021. 63 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social da Saúde, Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2021

MANSUR, Geórgia Santana da Silva. **O ensino remoto na experiência familiar de estudantes do ensino fundamental II de uma escola municipal de apiacá/es**. 2022. 133 f.

Monografia (Especialização) - Curso de Mestrado em Ensino, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2022.

MARQUEZ, Leticia Verri *et al.* RODAS DE CONVERSA REMOTAS: ensino-aprendizagem e vivência da promoção da saúde na pandemia da covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 46, n. 1, p. 1-6, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210292>.

MARTINS, Aline Barbosa Teixeira *et al.* Sentimento de angústia e isolamento social de universitários da área da saúde durante a pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, [s.l.], v. 33, p. 1-9, 2020. Fundacao Edson Queiroz. <http://dx.doi.org/10.5020/18061230.2020.11444>.

MASSUCATO, Matheus Augusto Obici *et al.* TELESSAÚDE COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO MÉDICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], p. 1-6, 2021.

MÁXIMO, Maria Elisa. NO DESLIGAR DAS CÂMERAS: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da covid-19. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 235-247, 24 ago. 2021. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>.

MENDONÇA, Anderson Pereira; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Representações sociais e cognição social. **Psicologia e Saber Social**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 191-206, 2014.

MERCURI, Elisabeth; POLYDORO, Soely. A. EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: algumas contribuições. In: MERCURI, Elisabeth; POLYDORO, Soely. A. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003. p. 219-236

MESSIANO, Julia Baesso *et al.* Efeitos da pandemia na saúde mental de acadêmicos de medicina do 1º ao 4º ano em faculdade do noroeste paulista. **Cuidarte Enfermagem**, [s.l.], p. 43-52, 2021.

MOLINER, Pascal; TAFANI, Eric. ATTITUDES AND SOCIAL REPRESENTATIONS: a theoretical and experimental approach. **European Journal Of Social Psychology**, [s. l.], v. 27, p. 687-702, 1997.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista Ufg**, [s.l.], v. 20, p. 2-35, 13 maio 2020. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

MOREIRA, Rafaela Cristina *et al.* Vivência acadêmica em um projeto de extensão em tempos de pandemia. **Revista de Aps**, [s.l.], p. 807-814, dez. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012a. 456 p.

MOSCOVICI, Serge. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: investigações em representação social**. 9. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012b. 404 p.

MOTA, Daniela Cristina Belchior *et al.* SAÚDE MENTAL E USO DE INTERNET POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: estratégias de enfrentamento no contexto da covid-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 26, n. 6, p. 2159-2170, jun. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232021266.44142020>.

ORTOLAN, Maria Lúcia Mantovanelli; SEI, Maíra Bonafé. PLANTÃO PSICOLÓGICO ON-LINE: a experiência da clínica psicológica da UEL no contexto da covid-19. **Revista Brasileira de Psicoteria**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 21-31, 2021.

PARAÍBA. **Decreto nº 17.592, de 07 de abril de 2022**. Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19). João Pessoa, p. 1-1, 2022.

PARAÍBA. Governo da Estado. **Aulas presenciais na Rede Estadual de Ensino retornam nesta quinta-feira**. 2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/aulas-presenciais-na-rede-estadual-de-ensino-retornam-nesta-quinta-feira>. Acesso em: 01 maio 2022.

PAULA, Yara Aparecida de. Representações de Graduandos Ingressantes Acerca da Nova Vida Universitária. **Educação & Linguagem**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 200-222, 30 jun. 2014. Instituto Metodista de Ensino Superior. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v17n1p200-222>.

PEREIRA, Renata Martins da Silva *et al.* Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do covid-19. **Revista Práxis**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 47-56, 21 dez. 2020. Fundacao Oswaldo Aranha - FOA. <http://dx.doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3458>.

PERES, Maria Angélica de Almeida *et al.* ENFRENTAMENTO DA COVID-19: o que não pode ser relativizado na educação superior em enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [s.l.], v. 29, p. 1-13, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2020-0236>

RAMOS, Tangriane Hainiski *et al.* O impacto da pandemia do novo coronavírus na qualidade de vida de estudantes de enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, [s.l.], v. 10, p. 1-11, 30 dez. 2020. RECOM (Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro). <http://dx.doi.org/10.19175/recom.v10i0.4042>.

RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcellos; CAVALCANTI, Márcia T.; FERREIRA, Aparecido Pimentel. “Abre a câmera, por favor!”: aulas remotas no ensino superior, uma abordagem fenomenológica. **Ead em Foco**, [s. l], v. 11, n. 2, p. 1-14, 2021.

RIBEIRO, Lisandra de Fátima Alves. **Medo ao COVID-19 e Ansiedade Generalizada em Estudantes do Ensino Superior em contexto de Pandemia**. 2021. 42 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Beira Interior, Covilhã, 2021.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Identidades em movimento: estudo sobre discentes que se formam para atuar nas escolas do campo. In: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel(org.). **Representações sociais, identidade e preconceito: estudos de psicologia social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 137-165.

RIBEIRO, Marco André Pinto. **Impacto da covid-19 no planejamento do estudo e na saúde mental nos estudantes do ensino superior: abordagem exploratória**. 2021. 57 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.

RIOS, Izabel Cristina *et al.* Mentoria virtual para estudantes de medicina em tempos de covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 45, n. 3, p. 1-7, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20200419>.

ROCHA, Ana Carolina *et al.* Reflexões Sobre a Quarentena: uma estratégia de acolhimento de discentes em um grupo de mentoring. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 45, n. 1, p. 1-6, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210181>.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. ATITUDES: conceito e formação. In: RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 2. p. 81-113.

RODRIGUES, Bráulio Brandão *et al.* APRENDENDO COM O IMPREVISÍVEL: saúde mental dos universitários e educação médica na pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 1-5, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>.

ROSA, Leonor Raquel Valadas Martins Nascimento. **Expectativas e burnout dos alunos do primeiro ano do Ensino Superior em contexto de pandemia**: análise no instituto superior de economia e gestão (iseg). 2020. 70 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão de Recursos Humanos, Instituto Superior de Economia e Gestão (Iseg), Lisboa, 2020. SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAHO, Mari *et al.* Características sociodemográficas e acadêmicas de estudantes de enfermagem em formação profissional. **Revista Enfermagem Contemporânea**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 280-288, 20 set. 2021. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3378rec.v10i2.3>.

SALES, Jonas Ramos; CASTRO, Daniel Bezerra de. COVID-19 E O ALUNO DE MEDICINA: qual a participação dos nossos internos?. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 45, n. 3, p. 1-8, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20200503>.

SANTOS, Andréia Cristina Munzlinger dos *et al.* Reflexões sobre o impacto da pandemia no ensino superior privado no ano de 2020. **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia**: tensões e novas perspectivas na educação brasileira, [s.l.], Científica Digital, p. 29-40, 2021.

SCHEFFER, Mário César; CASSENOTE, Alex Jones Flores. A feminização da medicina no Brasil. **Rev. Bioét.**, [s. l.], p. 268-277, 2013.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A VIDA UNIVERSITÁRIA E IDENTIDADE DO ESTUDANTE: imagens, palavras e seus significados. **Investigação Qualitativa em Educação**, [s.l.], p. 289-296, 2016.

SILVA, Ariane Franco Lopes da; MICHELS, Lísia Regina Ferreira; MELO, Marisol Vieira. Representações sociais sobre a vida universitária e identidade discente. In: **Congresso nacional de educação**, 12., 2015, [s.l.], 2015. p. 1-14.

SILVA, Carla Cristie de França; FREITAS, Lêda Gonçalves de. Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na educação superior em tempos de covid-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 382-395, dez. 2020.

SILVA, Débora. **Conheça a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**. 2016. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/conheca-a-universidade-federal-de-campina-grande-ufcg/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, Diego Salvador Muniz da *et al.* METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO MÉDICA: novos desafios em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 46, n. 2, p. 1-9, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210018>.

SILVA, Francisco Theogenes Macêdo *et al.* Adaptações e repercussões nas vivências em escola de ensino híbrido durante a pandemia por Sars-CoV-2. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 45, n. 2, p. 1-5, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200332>.

SILVA, José Edson Caetano da *et al.* Mentoria para o estudante de medicina / Mentoring for the medicine student. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 42117-42137, 26 abr. 2021. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n4-599>.

SILVA, Mafalda Rocha Lemos. “**Apanhados Pela Pandemia**”: **Ansiedade, Depressão E Stress Num Grupo De Estudantes Universitários**. 2021. 67 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de - Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2021.

SILVA, Pedro Henrique dos Santos *et al.* EDUCAÇÃO REMOTA NA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO MÉDICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: viabilidade e percepções. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 45, n. 1, p. 1-12, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200459>.

SILVA, Vanessa dos Santos *et al.* MENTORIA DURANTE PANDEMIA: um ambiente de acolhimento, pertencimento e humanização para primeiranistas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 45, n. 1, p. 1-9, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210136>

SOUZA JUNIOR, Luiz Alberto de; HENDERSON, Guilherme Freitas. TESTEMUNHOS DURANTE A PANDEMIA: reflexões psicanalíticas sobre trauma, estado, economia e morte. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 1-11, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902021200435>

SOUZA, Luiz Basso de *et al.* ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS: experiências na atenção básica. **Journal Of Nursing And Health**, [s.l.], p. 1-10, 2020.

SOUZA, Maria Rosa Mistica Martins de. **Saúde mental de estudantes no contexto da pandemia da covid19**: uma revisão narrativa. 2020. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Enfermagem, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.

SPATTI, José Adriano. **AS TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO**: uma abordagem sobre a contribuição do smartphone nas aulas de matemática. 2022. 137 f. Dissertação



(Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, Araras - Sp, 2022.

SUDRÉ, Stephanni G. Silva; PEREIRA, Gabriel José. ENTRE AS CONEXÕES E AS DESCONEXÕES: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico. **Dialogia**, São Paulo, p. 162-175, nov. 2020.

SUNDE, Rosário Martinho. Impactos da pandemia da COVID-19 na saúde mental dos estudantes universitários. **Psi Unisc**, Santa Cruz do Sul, 33-46, mar. 2021.

TEIXEIRA, Larissa de Araújo Correia *et al.* Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da coronavirus disease 2019. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [s.l.], v. 70, n. 1, p. 21-29, mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO).  
<http://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000315>.

TEIXEIRA, Luciênio de Macêdo; FLÔR, Maria Rosilene Gomes; ALVARENGA, Danielle Pinto de. O ensino remoto e o conceito de heutagogia na pandemia de 2020 na Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico**, [s. l.], v. 6, p. 1-21, 2020.

THEODORO, Débora Luana Crestani. **ENSINO REMOTO E SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES**: desafios, possibilidades e limites no contexto da educação superior. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná / Unioeste, Cascavel - Pr, 2022.

TORRES, Tatiana de Lucena. **Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários**. 2010. 392 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UFCG. Câmara Superior de Ensino. Regulamenta o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE). **Resolução nº 06/2020**. Campina Grande, 2020.

UFCG. Câmara Superior de Ensino. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades de ensino do período letivo 2021.2e. **Resolução nº 06/2022**. Campina Grande, 2022.

UFCG. Câmara Superior de Ensino. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades de ensino do período letivo 2021.1e. **Resolução nº 18/2021**. Campina Grande, 2021.

URTIGA, Keylla Sá; LOUZADA, Luiz A C; COSTA, Carmen Lúcia B. Telemedicina: uma visão geral do estado da arte. Anais IX Congresso Brasileiro de informática em Saúde, p. 969-974, 2004.

VALA, Jorge; CAETANO, António. ATITUDES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS FACE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO: construção de um modelo de análise. **Análise Social**, [s. l.], v. 122, p. 523-553, 1993.

VEBER, Lorenzo dos Santos *et al.* Saúde mental de estudantes universitários na pandemia de covid-19. In: CONGREGA, 16., 2020, [s.l.]. **Anais da 16ª mostra de iniciação científica**. [s.l.]: XX, 2020. p. 109-114.

VENCO, Selma; EVANGELISTA, Olinda. **CRISE SANITÁRIA: a janela de oportunidade para difusão do ensino híbrido.** In: KRAWCZYK, Nora; VENCO, Selma (org.). **Utopias e distopias em Educação nos tempos pós-pandemia.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 79-92.

VERAS, Renata Meira et al. Perfil Socioeconômico e Expectativa de Carreira dos Estudantes de Medicina da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 1-8, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190208>.

VISENTINI, Beatriz Pontes *et al.* A experiência do distanciamento social dos estudantes de enfermagem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, [s.l.], v. 23, p. 1-7, 15 out. 2021. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v23.68264>.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología**, [s.l.], v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. A-B: A-B, 2000. p. 3-25.

XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães et al. Perfil sociodemográfico dos estudantes de enfermagem da universidade estadual vale do acaraú (uva). **Enferm. Foco**, [s. l.], v. 3, n. 8, p. 75-79, 2017.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; SEIXAS, Pablo de Sousa. Quem é o estudante de psicologia do Brasil? **Avaliação Psicológica**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 209-232, 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: Tornar-se estudante universitário no ensino remoto: um estudo sobre representações sociais e experiências**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa desenvolvida pela mestrandia Jamile Gouveia de Freitas, orientada pelo Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira. O documento abaixo enumera todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração, neste estudo, será de muita importância para nós.

Eu \_\_\_\_\_ (inserir nome), residente na \_\_\_\_\_ (inserir endereço), portador da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “Tornar-se estudante universitário no ensino remoto: um estudo sobre representações sociais e experiências”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) A referida pesquisa objetiva “analisar as representações sociais da experiência do tornar-se estudante universitário no período do ensino remoto emergencial, dos discentes dos cursos de Medicina, Psicologia e Enfermagem no *campus* Campina Grande da UFCG, durante a pandemia da covid-19”;

- II) Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender melhor a experiência de como foi o ingresso desses estudantes na Universidade, durante o período do ensino remoto, momento no qual houve muitas mudanças significativas em relação ao ensino presencial. Do ponto de vista metodológico, será aplicado para todos os participantes um questionário *online* (fase 1 da pesquisa). Posteriormente, serão sorteados até 15 participantes (5 de cada curso), para realização de entrevistas *online* (fase 2 da pesquisa). No questionário você poderá escolher se deseja ou não participar da entrevista individual da fase seguinte. A entrevista será gravada em imagem e áudio, mediante a anuência deste termo.
- III) Este estudo é de natureza opinativa sobre um tema considerado não polêmico ou conflituoso. Contudo, caso o participante se sinta eventualmente constrangido, diante das perguntas, poderá a qualquer momento desistir da participação ou mesmo não responder a determinada(s) pergunta(s), se julgar necessário.
- IV) Como forma de evitar/reduzir riscos de violação dos dados coletados, esses serão armazenados adequadamente em dispositivo local, para fins apenas acadêmicos e científicos. Será garantido o sigilo acerca da identidade dos participantes na divulgação dos dados. Por intermédio das suas experiências, nesse contexto educacional, os participantes contribuirão para um melhor entendimento desse período de adaptações.
- V) O participante terá, caso necessário, assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde;
- VI) O participante, a qualquer momento, poderá se recusar a participar, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento, da realização da pesquisa, não havendo necessidade explicação, qualquer penalização ou prejuízo, conforme orientado pela resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde;
- VII) Ao serem divulgados os resultados deste estudo, mediante publicações e apresentações públicas, será garantida a privacidade e sigilo acerca da identidade dos participantes, inclusive de suas imagens, durante todas as fases da pesquisa;
- VIII) Os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica.
- Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa
- ( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- ( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- IX) Não haverá qualquer despesa ou pagamento de qualquer espécie para os participantes desta pesquisa;

- X) Uma cópia deste documento será enviada para o e-mail do participante da pesquisa, juntamente com as respostas das perguntas do questionário;
- XI) Se houver algum dano decorrente da pesquisa será garantido assistência;
- XII) Caso se sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br); Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante

---

Jamile Gouveia de Freitas (Pesquisadora responsável)

**Contatos:**

Jamile Gouveia de Freitas (Pesquisadora responsável)

E-mail: [jamile.gouveia@estudante.ufcg.edu.br](mailto:jamile.gouveia@estudante.ufcg.edu.br)

Psicóloga, Mestranda em Educação PPGEd (UFCG), Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). Telefone: 83998817619

Endereço UFCG: Rua Aprígio Veloso, 882, Bloco BC-II, Sala 203 - Bairro Universitário - CEP 58429-900 – Campina Grande/PB - Telefone (83) 2101-1493

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1 - Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica denominada "Associação Livre de Palavras", que consiste na apresentação de uma expressão como um estímulo para que você escreva as palavras [apenas palavras] que você pensou no momento, na ordem que lhe ocorreram. Depois, você irá escolher entre essas palavras pensadas a que considera mais importante e fará uma breve justificativa.

Então vamos lá!

a - Quando você lê a expressão “ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFCG”, quais as três palavras que lhe vieram à mente?

b - Qual dessas palavras você considera mais importante? Por que?

2 – No geral, como você avalia a sua experiência com as aulas durante o ensino remoto emergencial na UFCG?

Excelente  Boa  Regular  Ruim  Péssima

3 - Como você avalia a sua aprendizagem durante o ensino remoto?

Excelente  Boa  Regular  Ruim  Péssima

4 – Como um estudante da UFCG, durante o ensino remoto, o quanto você se sentiu integrado a essa instituição?

MUITÍSSIMO integrado  Muito integrado  Mais ou menos integrado  Pouco integrado  Não integrado

5 – No geral, como você avalia o envolvimento dos professores na ministração das aulas durante o ensino remoto?

muitíssimo envolvidos  muito envolvidos  mais ou menos envolvidos  pouco envolvidos  não envolvidos

6 – No geral, como você avalia as habilidades técnicas dos professores no ensino remoto?

Excelente  Boa  Regular  Ruim  Péssima

7 – Como você avalia o envolvimento da turma durante as aulas remotas?

muitíssimo envolvidos  muito envolvidos  mais ou menos envolvidos  pouco envolvidos  não envolvidos

8 - Como você avalia o envolvimento dos alunos na realização de tarefas acadêmicas fora da sala de aula virtual no período do ensino remoto?

muitíssimo envolvidos  muito envolvidos  mais ou menos envolvidos  pouco envolvidos  não envolvidos

9 - Como você avalia seu ambiente de estudos em casa?

Excelente  Bom  Regular  Ruim  Péssimo

10 - Com que frequência você deixava a câmera ligada durante a aula?

muita frequência  frequentemente  ocasionalmente  raramente  nunca

11 - Como você assistia às aulas remotas? (se necessário, marque mais de uma opção)

Computador  notebook  celular  *tablet*

12 – Você participou de algum programa de mentoria ou grupo de apoio aos estudantes durante o ensino remoto?

sim  não

13 - Descreva sobre a sua experiência de ser estudante universitário com ingresso na universidade através do ensino remoto emergencial.

14 - Cite três vantagens do ensino remoto emergencial:

15 - Cite três desvantagens do ensino remoto emergencial:

16 - Você tem interesse em participar de uma entrevista, caso seja sorteado?

sim  não

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1 – Antes de entrar na UFCG, quais eram as suas expectativas sobre a universidade e ser um estudante universitário? E diante dessas expectativas, como foi ingressar através ensino remoto?

2 - Como eram as relações que vocês estabeleciam enquanto colegas de turma durante o ensino remoto? E entre vocês e os professores?

3 - Como foi o apoio da UFCG/ coordenação de curso durante o ensino remoto?

4 - Para você havia alguma diferença, na pandemia, em ser um estudante universitário da área da saúde em relação as outras áreas de conhecimento? Como você, um estudante da saúde, se sentiu afetado?

5 - Você conseguiu se sentir integrado e adaptado à universidade durante o ensino remoto, ou só após o retorno presencial? Como foi esse momento?

6 - Você considera que o ensino remoto causou alguma consequência, seja positiva ou negativa, ao seu percurso acadêmico?

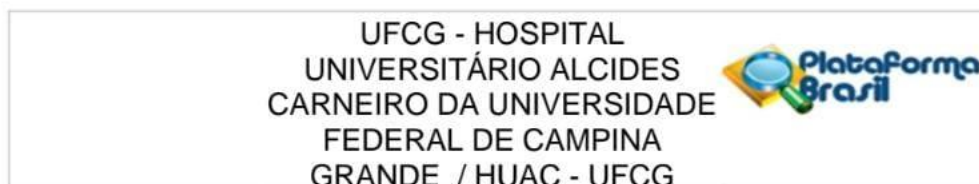
7 – Depois da sua experiência, como você avalia ter se tornado um estudante universitário no ensino remoto?

8 - Se você pudesse representar o ensino remoto com apenas uma palavra, qual seria?



## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 5.684.393

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1967734.pdf	05/07/2022 11:36:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/07/2022 11:35:24	JAMILE GOUVEIA DE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_institucional.pdf	05/07/2022 11:33:20	JAMILE GOUVEIA DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	05/07/2022 11:32:07	JAMILE GOUVEIA DE FREITAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_dos_pesquisadores.pdf	05/07/2022 11:31:57	JAMILE GOUVEIA DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/06/2022 22:01:43	JAMILE GOUVEIA DE FREITAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 05 de Outubro de 2022

Assinado por:  
Andréia Oliveira Barros Sousa  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, Carmem Dolores de Sá Catão, diretora do CCBS/UFCG  
autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: "Tomar-se estudante universitário no ensino remoto: um estudo sobre representações sociais e experiências" no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS (UFCG), que terá coleta de dados prevista para o período de julho de 2022 a fevereiro de 2023, tendo como pesquisadora coordenadora Jamile Gouveia de Freitas.

Campina Grande, 08/06/22

Catão.

Assinatura

Profa. Carmem D. de Sá Catão  
DIRETORA/CCBS/UFCG  
Mat. SIAPE 1848733

# ANEXO C – CALENDÁRIOS ACADÊMICOS DOS PERÍODOS NÃO PRESENCIAIS

JULHO							AGOSTO						
sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb Dom	sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb Dom
			1	2	3	4 5							1 2
	6	7	8	9	10	11 12		3	4	5	6	7	8 9
	13	14	15	16	17	18 19		10	11	12	13	14	15 16
	20	21	22	23	24	25 26		17	18	19	20	21	22 23
	27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29 30
													31

SETEMBRO (25 dias)							OUTUBRO (26 dias)						
sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb Dom	sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb Dom
01	2	3	4	5	6		05			1	2	3	4
02	7	8	9	10	11	12 13	06	5	6	7	8	9	10 11
03	14	15	16	17	18	19 20	07	12	13	14	15	16	17 18
04	21	22	23	24	25	26 27	08	19	20	21	22	23	24 25
05	28	29	30				09	26	27	28	29	30	31

NOVEMBRO (24 dias)							DEZEMBRO (05 dias)						
sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb Dom	sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb Dom
						1	14	1	2	3	4	5	6
10	2	3	4	5	6	7 8		7	8	9	10	11	12 13
11	9	10	11	12	13	14 15		14	15	16	17	18	19 20
12	16	17	18	19	20	21 22		21	22	23	24	25	26 27
13	23	24	25	26	27	28 29		28	29	30	31		
14	30												

REITOR: **Vicemário Simões**  
 VICE-REITOR: **Camilio Allyson Simões de Farias**  
 PRÓ-REITOR DE ENSINO: **Alarcon Agra do O**  
**Coordenadores**  
 Controle Acadêmico: **Talvanes Meneses Oliveira**  
 Geral de Graduação: **Edjane Esmerina Dias da Silva**  
 Programas e Estágios: **Manassés da Costa Agra Mello**

## REGIME ACADÊMICO EXTRAORDINÁRIO PERÍODO 2020.3 80 dias letivos

**Pró-Reitoria de Ensino**  
 Calendário acadêmico  
 Regime não presencial



**PRE 1** <http://pre.ufcg.edu.br/pre/>; (83) 2101-1525; Campus de Campina Grande, Setor B, Bloco B  
**Controle Acadêmico Online:** <https://pre.ufcg.edu.br:8443/ControleAcademicoOnline>  
 Mantenha atualizado o seu e-mail e demais dados  
 Acompanhamento de processos: <https://www.sel.ufcg.edu.br>  
**CONSULTE SEMPRE O COORDENADOR DE SEU CURSO**

### Planejamento:

- 20.07 a 14.08 - Elaboração dos PAERs
- 15 a 22.08 - Reuniões dos colegiados/NIDEs/Unidades Acadêmicas
- 24 e 25.08 - Solicitação de cadastro de novas disciplinas no SCA/PRE
- 24 a 27.08 - Implantação das turmas pela Unidade Acadêmica
- Até 27.08 - Programação do calendário de matrícula
- 28 a 31.08 - Período de Matrículas
- 01/09 - Início das aulas
- 05/12 - Término das aulas
- 07 a 11.12 - Período final de avaliação
- 14/12 - Data limite de implantação de notas (CAS)

manasses.agra@ufcg.edu.br

### FERIADOS Nacionais e Estaduais.

- Agosto:** 05 - Fundação da Paraíba
- Setembro:** 07 - Dia da Independência do Brasil
- Outubro:** 12 - Nossa Senhora Aparecida
- Novembro:** 02 - Dia de Finados; 15 - Proclamação da República

### DATAS COMEMORATIVAS

- Agosto:** 11 - Dia dos Pais
- Setembro:** 30 - Dia do(o) Secretário(a)
- Outubro:** 15 - Dia do Professor; 28 - Dia do Servidor Público
- Novembro:** 20 - Consciência Negra
- Dezembro:** 08 - Dia de Nossa Senhora da Conceição

### FERIADOS Municipais

- Campina Grande:** 11.10 Emancipação; 08.12 Dia da Padroeira
- Cajazeiras:** 22.08 Emancipação; 15.09 Dia da Padroeira
- Patos:** 24.09 Dia da Padroeira; 24.10 Emancipação; 08.12 Nossa Senhora da Conceição.
- Sousa:** 08.09 Dia da Padroeira
- Cuité:** 24.09 Dia da Padroeira
- Sumé:** 08.12 Dia da Padroeira
- Pombal:**

## CALENDÁRIO ACADÊMICO | UFPA

# Período Letivo 2020.1



22/02	Início das aulas
22/04	Último dia para colação de grau separado
26/05	Último dia para solicitar trancamento
26/05	Último dia de aula
27/05 a 29/05	Período para realização dos Exames Finais
02/06	Encerramento dos registros no Controle Acadêmico

### FEVEREIRO 2021

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5 6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

### MARÇO 2021

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5 6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

### ABRIL 2021

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

### MAIO 2021

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

### Ferriados Nacionais e Estaduais

- 29/03 - Decreto Estadual Nº 41.120/2021
- 30/03 - Inconfidência Mineira (Tiradentes)
- 31/03 - Antecipação de Feriado Nacional - Corpus Christi
- 01/04 - Antecipação de Feriado - Data magna do Estado da Paraíba
- 02/04 - Paixão de Cristo
- 01/05 - Dia do Trabalhador

**Portal da PRE:**  
<https://pre.ufcg.edu.br/pre/>

**Controle Acadêmico Online:**  
<https://pre.ufcg.edu.br:8443/ControleAcademicoOnline>

**Telefone:**  
 (83) 2101-1525  
 Campus Campina Grande, Setor B, Bloco B.

### JUNHO 2021

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4 5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

CALENDÁRIO ACADÊMICO | UFCG

## Período Letivo 2020.2



04/06	Submissão do PAEPe à Comissão de Biossegurança do Centro
04/06 a 07/06	Atividades da Comissão de Biossegurança do Centro
07/06 a 08/06	Submissão do PAER e/ou PAEPe à Unidade Acadêmica
08/06 a 10/06	Atividades do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado de Curso
10/06	Envio do PAEPe ao Comitê de Gestão de Crise Covid-19
11/06	Homologação do PAER F PAEPe pela Assembleia da Unidade Acadêmica
14/06 a 16/06	Matrícula / Solicitação de mobilidade acadêmica interna
17/06 a 18/06	Ajuste de matrícula / Matrícula por mobilidade acadêmica interna
21/06	Início das aulas
20/08	Último dia para solicitar colação de grau em separado
18/10	Término das aulas
18/10	Último dia para solicitar cancelamento de matrícula
19/10 a 22/10	Exames finais
25/10 a 29/10	XVIII Congresso de Iniciação Científica
28/10	Encerramento dos registros no SCAO
09/11	Início das solenidades de colação de grau

**JUNHO 2021**

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

**JULHO 2021**

D	S	T	Q	Q	S	S	
					1	2	3
4	5	6	7	8	9	10	
11	12	13	14	15	16	17	
18	19	20	21	22	23	24	
25	26	27	28	29	30	31	

**AGOSTO 2021**

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

**SETEMBRO 2021**

D	S	T	Q	Q	S	S		
					1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11		
12	13	14	15	16	17	18		
19	20	21	22	23	24	25		
26	27	28	29	30				

**OUTUBRO 2021**

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

**NOVEMBRO 2021**

D	S	T	Q	Q	S	S						
							1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13						
14	15	16	17	18	19	20						
21	22	23	24	25	26	27						
28	29	30										

**Feriados Nacionais e Estaduais**

Junho: 24 - Dia de São João  
 Setembro: 07 - Dia da Independência do Brasil  
 Outubro: 12 - Nossa Senhora Aparecida

**Datas Comemorativas**

Agosto: 11 - Dia dos Pais  
 Setembro: 30 - Dia da(o) Secretária(o)  
 Outubro: 15 - Dia do Professor  
 28 - Dia do Servidor Público

**Feriados Municipais**

Campina Grande: 11/10 - Emancipação  
 Cajazeiras: 22/08 - Emancipação  
 Sousa: 15/09 - Dia da Padroeira  
 29/06 - Dia de São Pedro  
 10/07 - Emancipação  
 08/09 - Dia da Padroeira

Cuité: 17/07 - Fundação  
 Patos: 24/09 - Dia da Padroeira  
 24/10 - Emancipação  
 Pombal: 29/05 - Dia de São Pedro  
 21/07 - Emancipação

Período complementar para férias: 27/10 a 10/11 (15 dias)

CALENDÁRIO ACADÊMICO | UFCG

## Período Letivo Complementar 2021.0e



13 a 15/12	Submissão do PAER à Unidade Acadêmica
13/12	Submissão do PAEPe à Comissão de Biossegurança Local
14/12	Atividades da Comissão de Biossegurança Local
15/12	Submissão do PAEPe aprovado à Unidade Acadêmica
16/12	Atividades do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado de Curso para apreciação dos Planos Acadêmicos
17/12	Apreciação dos Planos pela Unidade Acadêmica
20 a 22/12	Oferta de disciplinas no SCAO
28 e 29/12	Matrícula
03/01	Início das aulas
31/01	Término das aulas (25 dias letivos)
01/02	Exames finais
02/02	Encerramento dos registros no SCAO

**DEZEMBRO 2021**

D	S	T	Q	Q	S	S		
					1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11		
12	13	14	15	16	17	18		
19	20	21	22	23	24	25		
26	27	28	29	30	31			

**JANEIRO 2022**

D	S	T	Q	Q	S	S	
							1
2	3	4	5	6	7	8	
9	10	11	12	13	14	15	
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	
30	31						

**FEVEREIRO 2022**

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

