

ENCONTRO, PERTENCIMENTO E ACESSO: OS PORÉNS DO ENSINO REMOTO E SEU LEGADO PARA O PÓS-PANDEMIA

Gathering, Belonging and Access: The Pitfalls of Remoting Learning and its Legacy after the Pandemic

Renan Duarte Specian
Universidade de São Paulo

Mariana Queiroz Fornari
Universidade de São Paulo

Guilherme Alves de Souza
Universidade de São Paulo

RESUMO

Este artigo visa discorrer sobre questões relativas à pedagogia do encontro, a noção de pertencimento e aos acessos ao ambiente remoto de ensino no âmbito universitário, mediante o contexto advindo com a pandemia do COVID-19. O uso de plataformas digitais fez-se necessário durante o período emergencial, porém foi continuado e intensificado após o fim deste estágio. Contemporaneamente, esta realidade é presente no cenário universitário brasileiro e apresenta certos poréns que foram explorados nos três eixos de discussão: encontro, pertencimento e acesso. Por meio de uma leitura crítica e analítica da bibliografia utilizada, estabeleceu-se uma relação entre a falta da pedagogia do encontro, a ausência da noção de pertencimento e os problemas de acesso ao ambiente virtual, a fim de discorrer sobre práticas didático-pedagógicas que possam remediar as necessidades expostas.

Palavras-chaves: Ambiente Virtual; Pedagogia do Encontro; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This article aims to discuss issues related to the pedagogy of gathering, the notion of belonging and access to the remote learning in the university environment, through the context arising from the COVID-19 pandemic. The use of digital platforms was necessary during the emergency period, but it was continued and intensified after the end of this stage. Contemporaneously, this reality is present in the Brazilian university scenario and presents certain drawbacks that were explored individually in the three axes of discussion. Through a critical and analytical reading of the bibliography used, a relationship was established between the lack of gathering pedagogy, the absence of the notion of belonging and the problems of access to the virtual environment, in order to discuss pedagogical didactic practices that can remedy the exposed needs.

Keywords: Virtual Environment; Pedagogy of Gathering; Digital Technologies.

INTRODUÇÃO

A história da humanidade é marcada por mudanças que ecoam suas consequências para além do momento único vivido. Boas ou ruins, essas alterações de cenário, muitas vezes repentinas, impactam nas dimensões intrapessoais, interpessoais e sócio-urbanas. Assim como tantas outras, a pandemia do COVID-19 não se mostrou diferente e ficou marcada como mais um episódio nessa história.

A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), o nome vem do inglês: *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2* (Brito et al., 2020, p.55). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), os primeiros casos de pneumonia originados por um agente desconhecido foram identificados em Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019.

Ainda de acordo com Brito et al. (2020), o número 2 que acompanha o sufixo da palavra “coronavírus” não é dado sem motivo, o vírus 1 já havia sido conhecido em 2002 por causar muitos casos de infecções graves no sistema respiratório, acompanhados de febre e insuficiência respiratória. Contudo, nessa sua primeira aparição – ainda que com sintomas violentos – o vírus foi rapidamente controlado e poucos países foram afetados.

Essa é a diferença essencial entre a primeira e a segunda aparição. Um dos principais problemas decorrentes da pandemia do COVID-19 – para além do desconhecimento do novo vírus – não se restringiu apenas aos sintomas causados pela doença, mas também, pelos impactos causados por essa nova variante, com maior potencial de disseminação e que rapidamente gerou superlotação dos sistemas de saúde em todo o mundo.

Pode não ser tão óbvio e cabe aqui ser colocado: com o sistema de saúde superlotado, outras doenças, vírus e problemas comuns de saúde acabam perdendo espaço de atendimento, gerando fatalidades diretas e indiretas ocasionadas pela pandemia. É dessa maneira que o COVID-19 tornou-se um dos grandes desafios do século XXI (Brito et al., 2020), responsável por infectar todos os cinco continentes habitáveis do planeta.

A maneira brusca e repentina que o “novo vírus” assolou a sociedade levou aos governos e autoridades mundiais a adotarem medidas antes impensáveis. Contestado inicialmente, o isolamento social foi uma das medidas adotadas a nível mundial e que não apenas protegeu, mas salvou uma quantidade enorme de pessoas. Na proposição de adequar e de certa forma suprir a impossibilidade do encontro físico, plataformas e meios digitais rapidamente ganharam espaço nas rotinas, onde o novo normal passou a ser o remoto.

No contexto educacional brasileiro, sobretudo no universitário, os meios de ensino e aprendizagem, mesmo que presentes em diferentes proporções entre as universidades públicas e privadas, tornaram-se parte desta nova realidade. A implementação destas mudanças, embora benéficas em um primeiro momento devido ao cenário pandêmico mundial, ecoaram para

além do real necessário e atualmente, em um cenário pós-pandêmico, se mostram intensamente presentes nestas instituições. Diante da imposição obrigatória e da permanência arbitrária das plataformas digitais no ambiente universitário nacional, delineiam-se questões relativas aos vieses intrapessoais, interpessoais e sócio-espaciais pertinentes a este contexto.

A partir desta perspectiva, este artigo pretende discutir os poréns do ensino remoto, identificados na pedagogia do encontro, na noção de pertencimento e nos acessos ao ambiente virtual de ensino, na escala universitária. As discussões propostas lançam luz as carências, ausências e entraves abordados em bibliografias e documentos, que justificam sua importância pela atualidade rotineira de suas consequências, sobretudo no que tange às práticas didático pedagógicas.

Pedagogia do encontro: desvalorização ou revalorização de uma prática?

O ano de 2020 iniciou sua década com um marcante capítulo na história mundial. Foi um ano de mudanças repentinas no qual o “novo normal” passou a ser a rotina que nos acompanhou por um tempo a priori inimaginável. No contexto educacional nacional, as medidas instituídas com urgência devido a pandemia do COVID 19, institucionalizadas a partir da Lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020 e da Portaria MEC nº 343 de 17 março de 2020, alteraram os rumos da educação no país e reverberaram a partir de então.

Devido ao isolamento social e a quarentena (Brasil, 2020a), o Ministério da Educação autorizou a migração do ambiente presencial de ensino para o ambiente virtual a fim de continuar, na medida do possível, o ano letivo das instituições (Brasil, 2020b). O uso dos meios digitais nas diferentes modalidades de ensino remoto romperam com um sistema educacional que se mantinha há pelo menos 150 anos e que, em questão de dias, promoveu mudanças que seriam vistas somente décadas à frente (Nóvoa; Alvim, 2021a). Apesar de não se usar de mecanismos novos, o uso necessário porém intenso dos meios e ferramentas digitais nesse período levou, nas palavras de Nóvoa e Alvim, a “três perigosas ilusões” (2021a, p. 4) quanto a desvalorização tanto do ambiente de ensino como da figura do próprio professor.

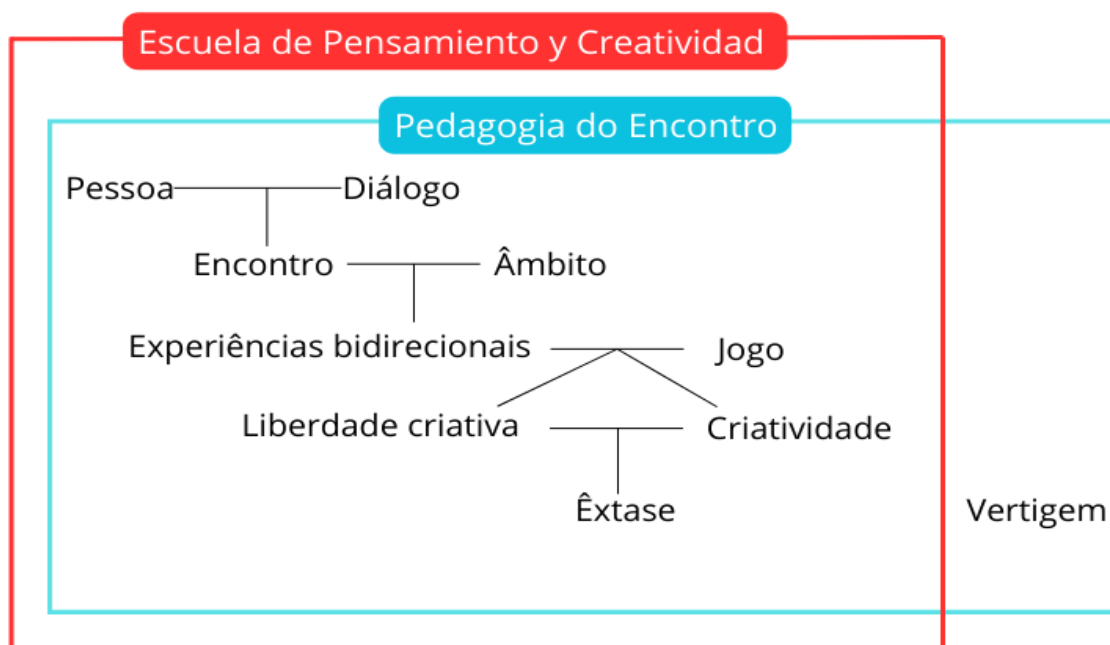
- Primeira – a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece ‘naturalmente’ num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais;
- Segunda – a ilusão de que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo ‘à distância’, com recurso a diferentes ‘orientadores’ ou ‘facilitadores’ das aprendizagens;
- Terceira – a ilusão de que a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, ‘dopadas’ pela inteligência artificial’ (Nóvoa; Alvim, 2021a, p. 4).

A naturalização da onipresença digital devido aos variados dispositivos de acesso tecnológico atrelada ao viés individualista e de

certa maneira autossuficiente do ensino remoto, na medida em que o papel do docente é subjugado, abarca como pauta de discussão a temática do encontro enquanto prática didático-pedagógica. Para tanto, a pedagogia do encontro será explorada à luz dos diálogos e trabalhos do pesquisador Gabriel Perissé¹ acerca das reflexões do filósofo e professor Alfonso López Quintás².

Idealizador da Escuela de Pensamiento y Creatividad desde 1987 na cidade de Madrid, Quintás foi responsável por um projeto de formação docente e discente cujo encontro tem papel norteador. Para o filósofo, a pedagogia do encontro alicerça-se em dez palavras que representam conceitos críticos e argumentativos fundamentais de seu pensamento, e que fizeram parte da institucionalização intelectual, ética, filosófica e humanística da Escuela de Pensamiento y Creatividad (Perissé, 2013; 2015).

Figura 1 – Conceitos fundamentais da pedagogia do encontro para Alfonso Quintás.



Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

A filosofia de Quintás pressupõe que o ser humano é um ‘ser de encontro’ que se desenvolve a cada conexão cultivada com os outros à

¹ Gabriel Perissé é doutor em Filosofia da Educação pela USP (2003) e possui pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP (2011). Foi professor em diversas universidades e faculdades, além de autor e pesquisador com ênfase em Filosofia da Educação.

² “Segundo Borba e colaboradores (2016), a partir do surgimento da internet rápida, em 2004, essas tecnologias começam a ser chamadas de TD. Elas podem ser utilizadas [...] por meio de softwares, vídeos, plataformas, repositórios, redes sociais, tecnologias móveis, entre outras possibilidades” (Suchek, et al., 2020, p. 61).

sua volta (Perissé, 2013; 2015). Resultado desse entrelaçamento entre distintas realidades, Perissé (2015; 2017) afirma que o encontro se estabelece no diálogo mediante a troca fecunda e transformadora entre pessoas e que, para Alfonso, esse ‘entre’ é elemento fundamental, pois representa a conexão formada considerando o respeito para com o espaço do outro. Estabelecida essa conexão, Alfonso López Quintás a nomeia como âmbito e defenderá, segundo Perissé (2015, p. 74) que “A pessoa é ser ambital e dialogal por excelência. Temos muito a dizer uns aos outros, muito a ensinar e a aprender”. Fruto direto do âmbito de encontro, a colaboração entre as partes se dá pelas experiências bilaterais, uma vez que a generosidade, a valorização e o bem-estar, nesse processo, são de interesse e de responsabilidade mútua dos envolvidos (Perissé, 2013; 2015; 2017).

Na perspectiva da sala de aula, a relação construída entre professores e alunos deixa de ser unilateral e passa a ser conjunta. O encontro interpessoal edifica uma relação colaborativa e humanista, e transforma a sala de aula em espaço ambital onde o diálogo do ‘falar’ e ‘ser ouvido’ demandam iniciativas de ambas as partes (Perissé, 2013; 2015; 2017). Nesse espaço de cooperação e colaboração, a forma de se expressar é lúdica e leve como um jogo, não havendo espaço para a repressão diante dos pensamentos, dúvidas e palavras (Perissé, 2013; 2015; 2017). A formação desse ambiente e nesse ambiente é livre para criação de diversos âmbitos de encontro, expressos na criatividade e sobretudo, na liberdade criativa, onde seu sucesso é encarado como o êxtase e seu fracasso como vertigem.

A aula vista como realidade ambital (e não como mero período de tempo descartável, a ser suportado, medido pelos ponteiros do relógio, que, no dizer jocoso, pode ser pura ‘enchecção de linguiça’, preenchimento de mínima ou nenhuma relevância), a aula ambital adquire então um novo valor. Como campo de jogo, suscita sentimentos de alegria que conduzirão ao êxtase.

Quando não se fundam âmbitos de convivência criativa, corre-se o risco da vertigem, consequência de um processo em que se busca prioritariamente o ideal de domínio. Neste caso, há reducionismo: os outros são vistos como meios para obtenção de interesses. Quem assim atua recai no infra-humano. O êxtase, por sua vez, que pressupõe despojamento e generosidade, espírito de solidariedade e respeito ao outro, desperta em nós o melhor e mais valioso. O êxtase é o fruto do encontro, cujas exigências promovem interação criativa e iluminadora (Perissé, 2015, p. 74 e 75).

Tendo como pressuposto a generosidade, cooperação e colaboração, a pedagogia do encontro demanda esses “investimentos atitudinais” como nomeados por Perissé (2017, s/p.) para que seja efetiva em sala de aula. O envolvimento nesse ambiente lúdico e criativo conduz ao êxtase e fomenta a troca ambital de ensino, onde o conhecimento é diálogo entre professor e aluno e entre o aluno com si próprio, tornando a sala de aula uma experiência transformadora (Perissé, 2017). Na ausência destas atitudes, cria-se um local vertiginoso de violência e repreensão que

impede a construção do conhecimento e do encontro âmbital. Para Perissé (2017, s/p.), não há “nada pior do que o desencontro na sala de aula”.

Na breve historiografia da educação relatada por Nóvoa e Alvim (2021b), é evidente que essa enfrenta reformulações desde o fim do século XIX e que as novas configurações sempre procuraram responder aos anseios do “novo homem” diante dos marcantes eventos mundiais. “No pós-guerra era preciso, como então se dizia, ‘formar um homem novo’ o que só seria possível através de uma ‘educação nova’” (p.7). No contexto de um mundo pós-covid, também é preciso formar um novo homem, fato esse que continua sendo possível através da educação, porém, diante dos meios remotos, seria o encontro presencial, agora, uma prática desnecessária?

Como colocado por Perissé (2013; 2015; 2017) diante das filosofias de Quintás, a pedagogia do encontro demanda como requisito primordial o encontro, e nas discussões de Nóvoa e Alvim (2021b) é evidente que este está presente desde as primeiras práticas pedagógicas. A convivialidade e a troca social entre professores e alunos está no cerne da educação e diz respeito a um dos seus principais propósitos.

A escola sempre teve duas missões principais: conseguir que, através do conhecimento, os alunos aprendam a estudar e a trabalhar; conseguir que, através da relação, os alunos aprendam a viver uns com os outros. Esta segunda missão não se pode concretizar fora de um espaço escolar, público, de partilha e de convivialidade (Nóvoa; Alvim, 2021b, p. 13).

No ambiente universitário, a legitimação tecnológica e sua ampla aceitação ameaçam os propósitos destas instituições de ensino. Para Cortês-Real (2017), além da difusão e vivacidade da produção científica, e do caminho para melhores perspectivas sociais, culturais e econômicas, a universidade constrói pontes de conhecimento e aprendizado entre pessoas. Diante das filosofias de Quintás (Perissé 2013; 2015; 2017) e da visão de Cortês-Real (2017), estabelece-se um paralelo com o termo “entre” empregado pelos dois autores, concluindo que a universidade é um espaço de encontro que cria conexões entre pessoas e por isso ela é ponte de conhecimento e aprendizagem. Ponte aqui colocada no sentido da troca fecunda e transformadora, que extrapola os limites físicos da sala de aula e dá-se nos corredores, pátios, refeitórios, jardins, e outros ambientes. Essa conexão, que não tem lugar pré-determinado mas que necessita do encontro e da troca física, só é possível com as filosofias e práticas da pedagogia do encontro.

O que noto cada vez mais é uma desumanização do ato de aprender que tem que ser estancada num certo ponto. Gostaria, portanto, de exigir a presença do humano para guiar outro humano, presente, nesta divina comédia electrónica. [...]. E aqui começamos a intuir a terceira função vital que deve ser atribuída às universidades. A função de que o conhecimento seja transferido, aumentado e criado entre pessoas (Cortês-Real, 2017, p. 7 e 8).

Com o fim do distanciamento social e o retorno aos espaços físicos das universidades, a dificuldade de retomar aos seus propósitos vitais é sentida entre as instâncias docentes e discentes. O hiato remoto

incitou uma aderência acrítica e exacerbada aos meios digitais, de forma que a ausência da pedagogia do encontro fomenta um arranjo mercadológico e um “solucionismo tecnológico”, no qual as várias vertentes do ensino remoto parecem ter e ser soluções para sanar questões muito anteriores as vindas com a pandemia do COVID-19 (Nóvoa; Alvim, 2021a).

Como posto que a educação tende a se reconfigurar diante de eventos mundiais (Nóvoa; Alvim, 2021b) e mediante a intrínseca e evidente relação entre a pedagogia do encontro e o propósito das universidades (Perissé 2013; 2015; 2017; Cortês-Real, 2017), a discussão proposta ratifica a importância do encontro presencial, sobretudo na educação deste “novo homem” no mundo pós-covid. O que se reconhece com base nas falas de Nóvoa e Alvim (2021a), é a necessidade de enunciar práticas pedagógicas universitárias que consigam entrelaçar as novas demandas do cenário pós-pandêmico com as filosofias dessa pedagogia.

As escolas e os professores seriam dispensáveis ou, pelo menos, teriam um papel secundário na educação do futuro. O nosso texto é escrito contra essa visão. Nesse sentido, pode ser lido como um manifesto em defesa da valorização e da transformação da educação pública e do triplo papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro. [...] O que nos mobiliza não é anunciar a morte dessa escola, é enunciar o surgimento de uma outra escola (p. 12 e 13).

Nesse sentido, utilizar-se dos meios digitais mediante a manutenção do espaço físico universitário tem-se mostrado uma prática recorrente. Como colocado por Nóvoa e Alvim (2021a), o uso de tecnologias no ambiente educativo não é uma prática contemporânea, mas diante das problemáticas do ensino remoto, se mostra como fomento à discussão e à criação de âmbitos de encontro. (Perissé 2013; 2015; 2017). Tendo em vista que a troca de conhecimento entre instituições é ampla neste ambiente de ensino, é relevante frisar a importância de, sempre que possível, priorizar a vinda de convidados externos de maneira presencial. Na impossibilidade, vale se utilizar dos meios remotos de comunicação, contudo, é vital que os participantes se empenhem em ações colaborativas e cooperativas, na construção dessa troca âmbital entre o físico e o digital (Perissé 2013; 2015; 2017).

O uso dos meios digitais é uma realidade que, adiantada ou não, faz-se presente intensamente no cotidiano educacional (Nóvoa; Alvim, 2021a; 2021b). Fomentar o uso crítico dessa ferramenta é uma questão necessária não apenas para o viés do ensino, mas em todas as instâncias da vida humana. Como dito por Quintás, o ser humano é um “ser de encontro” que cultiva conexões a sua volta (Perissé, 2013; 2015) e tal pressuposto é mais do que evidente no ambiente universitário. Em meio as funções desse espaço, colocadas por Cortês-Real (2017), a ausência da pedagogia do encontro nas universidades, atrelada aos outros entraves relacionados ao digital, lhe acarreta uma crise identitária, onde o autor formula que a falta de tudo o que é contrário ao propósito universitário não deveria designar aquele espaço como tal. Considerando o período crítico que a educação enfrenta com o protagonismo do digital

após a pandemia do COVID 19, é urgente e necessário o incentivo aos âmbitos de encontro entre professores e estudantes.

Perdas ao sentimento de pertencimento

Para Cardoso et al. (2017, p. 89), pertencer “[...] implica em olhar e reconhecer-se. Provoca ainda pensar em si mesmo como integrante de uma sociedade que atribui símbolos e valores éticos e morais”. Segundo Moriconi (2014, p. 29), “[...] para que uma pessoa se sinta pertencente ela tem que se reconhecer e sentir-se reconhecida dentro do grupo que está inserida, de forma que o grupo também a reconheça”. Para Cavalcante et al. (2023), seu estudo conduzido com estudantes de graduação revela três dimensões que configuram o sentimento de pertencimento no ensino superior: experiência no espaço físico institucional, relação entre pares e afetividade no ensino-aprendizagem. Independente das diferenças nas definições de pertencimento, a relação interpessoal se encontra no centro da construção deste conceito.

Em um momento em que o distanciamento social foi imposto por motivos de saúde pública, abrindo poucas exceções quanto a estudantes de universidades, qualquer sentimento que se baseasse na troca interpessoal direta seria afetado. Desta forma, pretende-se analisar, a partir da literatura brasileira sobre o tema, de quais maneiras o sentimento de pertencimento foi ressignificado nos momentos de entrada, de vivência, e após esse acontecimento que “[...] tensionou de forma incontornável a instituição-universidade em suas forças instituídas” (Ferigato et al., 2020, p. 4).

Para Cavalcante et al. (2023), como citado, o pertencimento se estrutura em três dimensões da vivência do universitário: “[...] experiência institucional no espaço físico, relação entre pares e afetividade no ensino-aprendizagem” (p. 112). Nesta primeira dimensão, a experiência de uma rotina, que extrapola o que resta registrado em currículo, proporciona ao estudante o sentimento de pertencimento à instituição que se coloca num espaço físico, uma vez que, no caso explicitado pelo estudo desenvolvido pelos autores: “[...] o campus representava para muitos a ‘segunda casa’ ou ‘a maior parte da rotina’” (p. 113). Na segunda dimensão, da relação entre pares, o anseio por apoio em caso de dificuldades, e partilha de experiências por meio da formação de círculos de amizade, cria pertencimento a grupos de pessoas que se relacionam por uma afinidade gerada, especialmente pelo vínculo à universidade. Por fim, ainda para Cavalcante et al. (2023), a afetividade no ensino-aprendizagem “[...] toca tanto na relação do sujeito com o objeto de conhecimento, como na relação entre pares e no próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo” (p. 115). Alguns exemplos de atividades apontadas como fortalecedoras do sentimento de pertencimento são a prática de esportes sob organização de associações atléticas, movimentos políticos sob coordenação de centros acadêmicos, visitas e viagens técnicas propostas por disciplinas, entre outros (Cavalcante et al., 2023; Alves e Cordazzo, 2019).

Segundo Tavares (2014), “[...] a necessidade de pertencimento social é uma condição humana universal, pela qual todos os grupos e

indivíduos lutam incessantemente, ao mesmo tempo em que sofrem quando não conseguem essa inserção” (p. 193). Para Alves e Cordazzo (2019), o pertencimento, como intrínseco à saúde mental, “[...] é um direito constitucional de todos os brasileiros” (p. 2). Cada vez mais o pertencimento é tratado como uma dimensão inerente ao viver universitário. Em maio de 2022, a Universidade de São Paulo criou a PRIP - Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento,

[...] para cumprir os objetivos da USP de acolher a diversidade, assegurar oportunidades e oferecer condições para que alunos, servidores e docentes vivenciem a melhor experiência acadêmica e contribuam para a excelência da universidade (USP, 2024, s/p.).

Os pontos de abordagem propostos por essa pró-reitoria são variados e se estruturam em cinco áreas: Vida no campus; Mulheres, Relações Étnico-Raciais e Diversidades; Saúde Mental e Bem-Estar Social; Direitos Humanos e políticas de reparação, memória e justiça; Formação e vida profissional. As áreas não citam o pertencimento, demonstrando que esse sentimento é construído não com uma política direcionada, mas como uma conjunção de diferentes aspectos das relações no contexto da universidade.

No momento de deflagração da pandemia da Covid-19, em março de 2020, tudo o que se praticava e se construía no campo do pertencimento à universidade foi colocado à prova, já que as regras de distanciamento social impediam que os espaços das universidades fossem ocupados da forma convencional.

Ainda que defenda que a dimensão física do desenvolvimento do pertencimento “[...] não implica afirmar que ele não possa ocorrer em espaços abstratos” (p. 117), Cavalcante et al. (2023) ressaltam o impacto da pandemia no sentimento de pertencimento:

[...] a privação da convivência em ambiente institucional instalada de maneira abrupta e emergencial, tal como a situação do país exigia, impactou o sentimento de pertencimento nos discentes ao passo em que empobreceu a relação afetiva do indivíduo com o ambiente universitário (p. 117).

Os estudantes ingressantes no ensino superior muitas vezes não se sentiam pertencentes, reforçando a importância do espaço físico na construção desse sentimento. Ainda segundo Cavalcante et al. (2023),

[...] uma discente após um ano do seu ingresso na universidade expressou frustração por nunca ter experienciado o ensino superior de maneira presencial, mantendo-se constante nesse intervalo de tempo o sentimento de não pertencimento à instituição (p. 117).

Porém, a preocupação com a situação psíquica dos estudantes já era uma realidade ao início da pandemia, como visto em Martins (2020, p. 02):

Os universitários, frente à modalidade de ensino remoto, necessitam sentir-se motivados e em um processo de autonomia pela busca do conhecimento. Caso contrário, essa

situação pode gerar sentimentos de angústia e solidão, levando-os a sentir-se desmotivados pela falta de interação, atenção e apoio por parte dos discentes e docentes.

Havia também a preocupação com o processo de aprendizagem, conforme relatado naquele momento por Ambiel et al. (2020, p.4):

O ensino remoto foi incorporado ao Ensino Superior presencial para garantir a continuidade das aulas durante o período de isolamento social. É possível que alguns alunos apresentem dificuldades para se adaptarem à nova rotina de aprendizagem.

Para Cavalcante et al. (2023, p. 117), os efeitos de distanciamento da instituição e dos colegas, e os prejuízos à aprendizagem caracterizam esse momento:

após a instalação do ERE, [os discentes] passaram a se sentir cada vez mais distantes da instituição, [...] tal como tiveram dificuldades para construir laços de amizade com outras pessoas do mesmo curso, e às vezes da mesma turma, e passaram a ter limitações no processo de aprendizagem.

Neste novo cenário, os professores sentiram o impacto do “recurso indiscriminado aos meios digitais” como a “solução possível para manter certa ‘continuidade educativa’” (Nóvoa e Alvim, 2021a, p. 12). Matias et al. (2022, p. 542), em seu estudo de entrevistas com professores de ensino superior, destacaram as principais mudanças percebidas em sua prática:

Os participantes destacaram mudanças na relação professor-aluno, percebidas por diversas perspectivas. Foram relatadas dificuldades decorrentes da pouca interação via ensino remoto, especialmente pela presença virtual dos alunos com a câmera fechada, limitando a percepção de suas reações e dificultando a dinâmica de ensino-aprendizagem [...].

Todos esses efeitos intensificaram “[...] problemas estruturais do ensino presencial, incluindo a carência de atenção para a dimensão afetiva” (Cavalcante et al., 2023, p. 118), essencial para a manutenção do sentimento de pertencimento. Nesse contexto, ações foram desenvolvidas, tanto por iniciativa dos professores quanto institucional, a fim de mitigar esses problemas e manter viva a afetividade no ensino-aprendizagem.

Para essa adaptação, fez-se necessário entender como os alunos estão vivenciando essa realidade atual, desenvolvendo suas atividades acadêmicas, atualizando-se em relação à situação atual e cuidando da sua saúde física e mental (Martins et al., 2020, p. 3).

[...] alguns professores se viram impelidos a acolher as demandas emocionais de seus estudantes. [...] diversos professores priorizaram o acolhimento das necessidades emocionais em detrimento das questões acadêmicas (Matias et al. 2022, p. 542).

O manual organizado por Ambiel et al. (2020, p. 6) toca também na questão da relação estudante-estudante:

Incentivamos o exercício da solidariedade nesse momento. Se você domina um conteúdo, ofereça ajuda aos colegas. O exercício de transmitir o que se sabe para o próximo é uma das maneiras mais eficazes de aprender.

Ainda que essas ações não constituam um esforço direcionado especificamente à manutenção do sentimento de pertencimento, a sua relação profunda com a “relação entre pares” e a “afetividade no ensino-aprendizagem” (Cavalcante et al., 2023) pode ser considerada um esforço para manter vivo esse sentimento.

Ainda não há estudos publicados no Brasil que avaliem a dimensão da reconstrução do sentimento de pertencimento no retorno às atividades presenciais nas universidades pós Covid-19. Entretanto, a retomada da construção do pertencimento, tanto para aqueles que retornavam às instituições a que pertenciam antes da pandemia, quanto para aqueles que ingressaram já no ensino remoto, não se deu sob as mesmas noções de anteriormente. O retorno gradual, que ainda exigia certo distanciamento e desencorajava as aglomerações no espaço da universidade sugere que o “novo normal” do pós-pandemia não permitiu que se reconstruísse o sentimento de pertencimento nos mesmos termos que antes.

O processo vivido na pandemia da Covid-19, traumático e doloroso, criou uma situação de reconsideração do fazer educativo nas universidades no Brasil. Seu impacto sobre o sentimento de pertencimento ocorreu em todas as dimensões em que esse fenômeno se desenvolve, afetando a vida dos estudantes universitários, gerando mudanças na forma de se colocar perante a universidade e sua comunidade, e de se sentir pertencente a ela. Além disso, cria um debate sobre a prática docente não só em um contexto de emergência da sociedade, mas também superada a situação, no sentido de reconhecer a importância do sentimento de pertencimento.

Alguns [professores] também vislumbraram, nesse momento, a possibilidade e necessidade de repensar o trabalho docente [...] As transformações desencadeadas pela COVID-19 tornam essa demanda ainda mais clara e urgente [...] (Matias et al., 2022, p. 543).

A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. [...] Todavia, esse não pode ser o futuro (Nóvoa e Alvim, 2021a, p. 12).

Tecnologias digitais e o acesso ao ambiente virtual

Silva et al. (2020) aponta que o uso do remoto como estratégia pedagógica se apresenta como uma escolha majoritária entre as escolas do país, guiado pelas tecnologias digitais (TD)³, aulas online e

³ Alfonso López Quintás é doutor em Filosofia pela Universidade de Madrid (1962), professor universitário e presidente honorário da Fundação López Quintás.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). A partir desse contexto, pretende-se discutir as possíveis implicações nas práticas de ensino superior: presencial, online ou híbrido no pós pandemia, buscando entender: Que tipo de ambiente virtual esse encontro digital promove? É possível considerar esse ambiente virtual um ambiente de encontro? E qual o legado que esse momento histórico deixa para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas no ensino presencial, híbrido ou a distância?

De acordo com Melo et al. (2020), o ensino superior é o que menos foi atingido devido ao menor número de matrículas, mas que ainda sim é preciso se atentar aos divergentes contextos e situações desse grupo, uma vez que as exceções dos indivíduos que o compõe são extremamente variadas. Os autores ainda reforçam que os dados levantados inicialmente não identificam todas essas exceções, e que ao decorrer da pandemia, esse número pode ter sofrido variações.

Somando graduação e pós-graduação *stricto sensu*, não chega a 200 mil o número de estudantes que não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G em 2018. Essa dimensão reduzida não deve ser interpretada como se fosse inexistente o problema do acesso em nível superior. O problema já existia em 2018 e é possível que tenha se tornado maior ao longo de 2020. Isto porque os campi de instituições de ensino superior localizam-se majoritariamente em espaços urbanos e é possível que parte de seus estudantes, que migram mais para estudar do que os da educação básica, tenham retornado a seus domicílios de origem durante a pandemia (Melo, et al., 2020, p. 9).

Os dados levantados por Melo e colaboradores evidenciam que a problemática no âmbito do ensino superior não se dá unicamente pela falta de acesso físico aos meios digitais, deixando mais claro a importância de uma construção do ambiente virtual pelas práticas pedagógicas e de como esse espaço interfere no aprendizado do estudante, assim como evidenciados pelo autor Franco:

[...] as práticas pedagógicas vão além do roteiro didático proposto para cada aula, não se resumem ao que é visível, mas estendem-se a uma ação reflexiva; a partir de uma intencionalidade a prática pedagógica se organiza, o que lhe confere sentido (2012, p. 536).

Entretanto, o que se percebe na prática, é uma ausência de medidas aliadas ao descompasso entre os planejamentos institucionais das universidades, colaborando para aumentar a desigualdade educacional (Cardoso et al., 2020). Esse descompasso, não se dá nas tecnologias digitais utilizadas, e sim nas diferentes possibilidades de apropriação das mesmas, isso pois, a emergência da situação do ensino trouxe consigo uma necessidade de praticidade de soluções que acabam sendo semelhantes.

Consoante a Cardoso et al. (2020), Regina et al. (2022) mostra a partir de um levantamento em escolas públicas e particulares no município de Itaperuna, no Rio de Janeiro, uma preferência pelo uso de tecnologias digitais online já existentes como Google e Whatsapp, demonstrando esse esforço na facilitação ao acesso.

[...] dentre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), a principal tecnologia utilizada foi o Google Classroom, pois não necessita de instalação local e um servidor exclusivo para acesso dos discentes; para apoio aos atendimentos remotos, mais de 90% dos docentes apontaram o uso do Whatsapp como ferramenta principal de apoio ao Ensino Remoto (Regina, et al, 2022, p. 10).

Ainda acrescenta “[...] a simples inserção do computador ou demais tecnologias no espaço escolar não contribui, por si só, em termos de melhorias no ensino e na aprendizagem” (Regina, et al., 2022, p. 2). É nesse sentido que Paulo Freire se coloca como um não ingênuo apreciador da tecnologia, para ele, não há dúvidas do “[...] enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas” (Freire, 1996, p.45), e portanto, “[...] Se atualmente a única forma de acesso à educação é por meios virtuais, o direito ao acesso à educação passa diretamente pelo direito ao acesso às tecnologias necessárias para isso” (Cardoso, et al., 2020, p. 41).

O que enfatiza o ponto inicial: A questão não é apenas a tecnologia utilizada, ou como ela é acessada, é preciso entender como ela é utilizada. “[...] se o professor escolher uma tecnologia inadequada ou não a utilizá-la de forma pedagógica, esta pode prejudicar os processos educacionais” (Suchecks, et al., 2020, p. 60). Garcia et al. (2020, p. 5) define uma divisão do planejamento estratégico em duas vertentes: “Aqueles que se apoiam nas tecnologias digitais [...] e dependem do acesso a recursos, mídias e suporte” e “aquelas que se apoiam em práticas inovadoras, cuja definição vai depender de qual recurso, analógico ou digital, está referido”. Estas, apresentam aspectos metodológicos pautados no “saber-fazer” e não apenas no “através-de-que-fazer”, reforçando o papel do professor nesse processo de planejamento.

Cardoso et al. (2020) acrescenta a essa discussão que a ausência de planejamento pode acarretar danos à educação durante o período da pandemia, em especial para os estudantes, quando pensado esse acesso ao ambiente de ensino. Para Jacobs (2020), o ensino remoto, como vimos, não atende a uma demanda de espaços de convívio e integração, por exemplo através do lazer e esporte, como o presencial faz, e a falta de disponibilidade de acesso a esse tipo de vivência, que faz parte do processo de aprendizagem e do ambiente de ensino pode causar perturbações sociais e emocionais. Para ele, a perda dos marcos, como: “[...] cerimônias de formatura, campeonatos esportivos e eventos extracurriculares, são exemplos do que pode reduzir a motivação acadêmica e prejudicar o desempenho e o envolvimento” (Jacobs, 2020 *apud* Cardoso, et al., 2020, p. 42).

Buscando atender essas problemáticas no âmbito institucional, têm-se como exemplo o planejamento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que apresenta em seu relatório de gestão de 2020 as estratégias adotadas durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19. De acordo com o relatório:

Em 2020, a PRAE desenvolveu 13 Programas nos quais foram realizadas ações de atenção ao estudante, além de programas emergenciais de inclusão digital, incluindo fomento à conectividade (plano de dados) e equipamentos de informática (Universidade Federal de Goiás, 2020, p. 36).

Os 13 programas foram criados a partir de análises e questionários socioeconômicos, que buscavam compreender a realidade dos estudantes da universidade e quais eram as demandas mais emergentes daqueles afetados economicamente. Parte da estratégia geral da universidade permeia pela distribuição de bolsas de auxílio emergencial, essas bolsas foram vinculadas aos programas e pretendiam atender demandas específicas e reais dos estudantes:

a) Auxílio internet: Portaria PRAE nº 10 e 14: Pacote de dados: foi realizado o repasse mensal ao estudante de Graduação presencial Goiânia e Goiás, no valor de R\$ 50,00 (julho e agosto – em virtude dos Núcleos Livres), e valor de R\$ 100,00 (setembro, outubro, novembro e dezembro). [...] b) Edital SeTI/PRAE/UFG Nº 183/2020: O Projeto MEC/RNP/Aluno Conectado disponibilizou desde o dia 16 de outubro de 2020 aos estudantes de Graduação / Pós graduação / CEPAE, um chip para celular com um pacote de dados de 20 Gb, que possibilitou o acesso às ferramentas de aprendizagem através do aparelho celular ou tablet. [...] c) Publicação do Edital PRAE/UFG nº 149/2020: Visou selecionar estudantes de Graduação presencial de Goiânia e Goiás a serem atendidos com repasse financeiro único no valor de R\$ 500,00 destinado a contribuir com a aquisição de Equipamentos de Informática, como parte do Plano Emergencial de Conectividade (PEC/PRAE/UFG) (Universidade Federal de Goiás, 2020, p. 21).

Os programas ainda contaram com uma “[...] Campanha para inclusão digital de estudantes – UFGID: a UFG, em parceria com a Associação de Egressos e Egressas da UFG” (Universidade Federal de Goiás, 2020, p. 25). O objetivo dessa campanha era mobilizar a sociedade acadêmica e externa para a doação de TD’s como computadores, tablets e celulares, atuando como uma colaboração na política de distribuição de bolsas.

O conjunto de estratégias adotadas demonstra uma atenção da universidade não apenas sobre a disponibilidade de acesso, mas também, busca responder a problemática levantada por Jacobs (2020), definindo ações voltadas para uma preocupação com as práticas esportivas promovidas pela universidade e como o programa poderia atender a essas atividades durante o período de isolamento. A solução encontrada permeia pela realização de alguns eventos na modalidade on-line (e-games) que contaram com a participação de atletas da UFG, além da remodelagem das atividades realizadas pela Coordenação de Esportes e Lazer da PRAE, propondo:

[...] a produção de vídeos com aulas e atividades que poderiam ser realizadas em casa, com instruções sobre rotinas de treinamento, de nutrição, qualidade de vida, corridas, abdominais, treinamentos funcionais, etc. (Universidade Federal de Goiás, 2020, p. 69).

Esse posicionamento institucional evidencia a necessária união entre o planejamento gestor da universidade e as práticas pedagógicas realizadas pelos professores na intenção de assim promover um ambiente de ensino de acesso igualitário. É nesse sentido que Kenshi (2012) reforça que o uso de tecnologias digitais pode contribuir para com os processos educacionais, propiciando novas formas de ensinar e de aprender conteúdos curriculares.

Dessa forma, analisando a partir da escala do ambiente de aprendizagem, que permeia a prática docente e a troca de saberes entre estudantes e professores, é possível identificar, mesmo nas situações emergenciais, pontos positivos para o processo de ensino. Para Sucheck et al. (2020, p. 64), “[...] Durante a utilização de TD pelos estudantes podem ocorrer momentos de colaboração para o levantamento de hipóteses, constatações de resultados, atividades de pesquisas ou trocas de informações entre os pares”. Demonstra-se, portanto, que o ensino em ambiente on-line é direcionado para estudantes mais autônomos, propício para uma construção de feedbacks imediatos.

Feitosa et al. (2020) identifica pontos positivos e negativos no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto, a partir de uma pesquisa realizada com estudantes e professores da graduação e pós-graduação. De acordo com a pesquisa, entre os pontos positivos pode-se destacar:

[...] a mobilidade de casa a universidade, capacidade de aperfeiçoar-se, aprender e adaptar-se a situações adversas, favorecimento da aproximação com os recursos tecnológicos, novas opções de ensino como plataformas de vídeo, flexibilidade com relação aos horários de estudos e a realização de atividades (Feitosa et al., 2020, p. 5).

Já entre os pontos negativos, os estudantes colocam como prioritário, a dificuldade de acesso à internet e livros físicos, falta de produtividade, estímulo e interatividade, assim como a desigualdade de oportunidades. Os professores acrescentam a estas dificuldades: “[...] a preparação para as aulas que demandam mais tempo devido a gravação e edição de vídeo, bem como a falta de um ambiente apropriado para a realização da aula” (Feitosa et al., 2020, p.7). De acordo com o autor, fica evidente que planejar e ministrar aulas no formato remoto requer uma capacidade técnica que não foi bem discernida devido a rapidez com que as práticas pedagógicas de ensino remoto foram iniciadas.

As entrevistas demonstram que, de modo geral, há mais pontos negativos do que positivos, resultado esperado considerando-se o contexto do ensino remoto emergencial. Talvez seja por esse motivo que “[...] apenas 6 das 69 universidades federais do Brasil aderiram a modalidade a distância após o período de paralisação das atividades em decorrência da pandemia do COVID-19” (Paixão, 2020 *apud* Silva et al., 2020, p. 39). Por esse motivo, é importante enfatizar que o ambiente de aprendizagem que se constrói depende diretamente das práticas pedagógicas adotadas, gerando relações de dependência simultânea, que tem também, impacto direto no acesso, permanência e pertencimento.

Sucheck et al. (2020, p. 65) aponta como o professor pós-pandemia, e o constante aumento de uso de TD “[...] e suportes tecnológicos que podem auxiliar os processos educativos, tais como rádio, TV e ambientes virtuais de aprendizagem,” podem acabar gerando uma necessidade atualizada por constantes processos formativos. Condizente a esse pensamento, entende-se que:

[...] a educação nesse contexto pandêmico requer de nós professores práticas pedagógicas que rompam com a linearidade, com a simplificação e com a fragmentação, ou seja, que se abram para a sensibilidade, a reflexividade, o diálogo, a flexibilidade, a diversidade, o amor e o afeto, fugindo da mera transmissão de conteúdo (Queiroz, Pinho, 2022, p. 129).

Apesar desse processo de aprendizagem vinculado ao digital não surgir na pandemia, fica evidente que ocorre nesse período uma intensificação. Regina et al. (2022, p. 2) acusa que a “[...] necessidade de distanciamento social e, por conseguinte, suspensão das atividades presenciais de ensino” acelera esse processo de transição e inserção das tecnologias digitais na educação.

Essa intensificação desregulada gera problemas para o sistema educacional pós-pandêmico que vão para além da relação de aprendizagem professor-estudante. No ano de 2020, aponta-se que

[...] essa modalidade de ensino é defendida enfaticamente por segmentos que têm interesses mercadológicos, [...] em última instância essa estratégia redundaria em um ensino de baixa qualidade, ofertado em geral para camadas mais humildes da sociedade (Silva et al., 2020, p. 31).

A análise, observada durante o período da pandemia, tristemente se realiza, quando em 2022 os autores Queiroz e Pinho, reconhecem que o cenário atual concretiza essa expectativa, através de uma “[...] persistência de práticas pedagógicas de caráter excludente, exclusivamente mercadológicas, comerciais e econômicas” (Queiroz, Pinho, 2022, p. 132). Para eles, o sistema de ensino utiliza da escola como um aparelho reprodutor de controle da população, que evita abrir espaço para “o diálogo, a reflexão e a crítica” formando estudantes prontos para uma vida industrializada, mas não necessariamente articulada com a vida.

Cardoso et al. (2020) aponta o ensino híbrido como uma alternativa contrária a essa realidade que vêm se observado, não negando assim uma utilização das tecnologias digitais, mas utilizando-as a partir de suas forças e oportunidades para uma melhora no desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Assentindo a essa proposta, Nóvoa e Alvim também se colocam contrários a um ensino completamente digital, para eles “[...] Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas” (Nóvoa, Alvim, 2021a, p. 9), isso ocorre pois uma grande parte das nossas vidas não está na internet e o processo de aprendizagem necessariamente deve permear por todos esses diferentes espaços.

Em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma

viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade (Nóvoa, Alvim, 2021a, p. 6).

Não podemos, portanto, simplesmente ignorar todas as discussões e propostas pedagógicas já realizadas ao longo da história, assim como não podemos ignorar as emergências que a pandemia acrescentou para esse meio. “[...] Há um patrimônio humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital” (Nóvoa, Alvim, 2021a, p. 9). É preciso achar um equilíbrio na construção de um processo de aprendizagem que una as diferentes potencialidades que o remoto nos apresentou, com os princípios que regem a formação de estudantes que buscam a reflexão e o diálogo crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abalada pela continuidade em um contexto de distanciamento, a educação enfrenta desafios sem precedentes decorrentes da pandemia da COVID-19. A partir dos pontos focais de encontro, pertencimento e acesso, três aspectos naquele momento profundamente ligados ao Ensino Remoto Emergencial, adentrou-se nas especificidades das transformações causadas por este acontecimento que marcou a época.

O estudo de uma pedagogia do encontro revelou que desafios substanciais foram impostos na conversão para o ambiente virtual, mas que além disso, o legado deixado pela passagem forçada ao modelo remoto ameaçou a estabilidade desse construto, reforçando a importância de se prezar sempre pelo encontro, considerando o recurso digital como uma possibilidade de enriquecimento da prática didática presencial, e não seu substituto.

Além disso, foi possível constatar que a ausência física dos estudantes nas universidades, a dificuldade de se manter relações diretas entre colegas e os desafios impostos aos professores, impactaram significativamente na manutenção do sentimento de pertencimento, reforçando a importância de iniciativas que fortaleçam esse laço, tanto na imposição de um contexto digital, quanto na superação desse modelo.

As desigualdades no acesso às tecnologias digitais foram evidenciadas e exacerbaram as disparidades educacionais existentes, revelando a importância de políticas e ações concretas para tornar mais justo o acesso a esses meios, além da necessidade de planejamento visando equilibrar o uso das tecnologias como auxiliar às práticas pedagógicas, ao passo em que se previna sua transformação em instrumento de mercantilização do ensino.

A pandemia nos mostrou não só a necessidade de se pensar um futuro resiliente e adaptável para a educação, mas como diferentes aspectos de suas transformações são oportunidades de torná-la cada vez mais forte. Apesar de aqui colocarmos poréns do ensino na pandemia, acreditamos que cada um deles traz consigo tanto um alerta para que voltemos nossa atenção a problemas emergentes na educação, quanto a

sugestões de caminhos para a construção de um futuro melhor para professores e estudantes

REFERÊNCIAS

ALVES, I. O.; CORDAZZO, K. As entidades acadêmicas como ferramentas para a efetivação do sentimento de pertencimento à universidade. **Revista Jurídica Direito Sociedade e Justiça**, Dourados, v. 6, n. 8, 2019. Trabalho apresentado na 5ª Mostra Científica – Curso de Direito. Dourados. 2019.

AMBIEL, R. et al. **Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: Força Tarefa PsiCOVIDa, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020**. Brasília: Presidência da República. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 07 jun. 2024

BRITO, S. B. P.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5705/570567430007/570567430007.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2025

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 11 jun. 2024

CARDOSO, D. et al. Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)**, n.º 11 (junho). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território, p. 83-98. Recurso eletrônico. 2017.

CAVALCANTE, A. V. C. M. et al. Ensino Remoto Emergencial: a perda do sentimento de pertencimento à universidade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 13, n. 02, 2023.

CORTÊS-REAL, Eduardo. Para que servem as universidades? **Revista Punko**, Porto. p. 1-9. 2017. Disponível em: <https://www.revistapunkto.com/2017/11/para-que-servem-as-universidades.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FEITOSA, Murilo Carvalho; MOURA, Patrícia de Souza; RAMOS, Maria do Socorro Ferreira; LAVOR, Otávio Paulino. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?. In: Congresso Sobre Tecnologias Na Educação, 5., 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>.

FERIGATO, S. H.; TEIXEIRA, R. R.; FRAGELLI, M. C. B. A universidade e a atividade docente: desafios em uma experiência pandêmica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024738, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24738>.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. UFRN: SEDIS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29767>. Acesso em: 8 jun. 2024.

MARTINS, A. B. T. 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. Fundação Edson Queiroz.

MATIAS, A. B. et al. A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, p. 537-546, 2022.

MORICONI, L. V. **Pertencimento e Identidade**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2014.

NÓVOA, Antônio. ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e249236, 2021a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

NÓVOA, Antônio. ALVIM, Yara Cristina. COVID-19 e o fim da educação 1870 - 1920 - 1970 - 2020. **Revista História da Educação (Online)**, 2021b, v. 25, p. 1-19. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>

PERISSÉ, Gabriel. **Pensar com criatividade: a proposta filosófica e pedagógica de Alfonso López Quintás**. in: International Studies on Law and Education 13/14. Editora Mandruvá. São Paulo/Porto. p. 77-84. 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle13/77-84Gbr1.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

PERISSÉ, Gabriel. **A pedagogia do encontro e o professor que contava mil histórias**. in: International Studies on Law and Education 21. Editora Mandruvá. São Paulo/Porto. p. 77-78. 2015. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle21/71-78Perisse.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do encontro**. Edição Txai Mello. 2017. 1 vídeo (16 min 05 seg) publicado por Gabriel Perissé. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZIklyl3CCM>. Acesso em: 11 jun 2024.

SILVA, E. H. B. et al. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SUCHECK, F. et al. O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da CoViD-19. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 58-82, 2020. DOI: 10.25755/int.20703. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20703>. Acesso em: 7 jun. 2024.

TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 106, p. 179-201, jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório da Gestão 2020**. PRAE/UFG. Goiânia. 195p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/93/o/RELATORIO_PRAE_2020.pdf?1631785467. Acesso em: 15 jun. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento. **Sobre: a PRIP USP**. Disponível em: <https://prip.usp.br/sobre/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

AGRADECIMENTOS

O presente artigo foi elaborado durante a disciplina preparatória do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP). Os autores contam com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Programa de Excelência Acadêmica.

Contato da autora e dos autores:

autor: Renan Duarte Specian
e-mail: renanspecian@usp.br

autora: Mariana Queiroz Fornari
e-mail: mqueirozforfari@usp.br

autor: Guilherme Alves de Souza
e-mail: guilhermeasouza@usp.br

Manuscrito aprovado para publicação em: 08/07/2025