



O processo de ensino-aprendizagem na pandemia: sentidos e significados de estudantes de Letras

The teaching-learning process in the pandemic: senses and meanings of Literature students

Alba Cristhiane Santana  0000-0003-1613-1972  6813258598750106
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores durante o período pandêmico da Covid-19, com base nos sentidos e significados produzidos por estudantes de cursos de Letras. Na pandemia, a educação adotou um formato emergencial de ensino remoto devido às exigências de distanciamento social, com atividades não presenciais e uso recorrente de tecnologias digitais. A discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem se fundamenta em uma perspectiva teórica que percebe o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma articulação complexa entre aspectos pessoais, institucionais e didático-pedagógicos, sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos. Foi realizada uma pesquisa de base qualitativa com 55 estudantes de quatro cursos de licenciatura em Letras, de uma universidade pública no estado de Goiás. O procedimento de pesquisa foi um questionário online, com análise estatística simples das questões fechadas e análise temática das questões abertas, com foco nos sentidos e significados produzidos pelos participantes. Os resultados foram organizados em dois eixos temáticos: aspectos didático-pedagógicos do ensino remoto; e aspectos afetivos destacados pelos estudantes. Foram identificados desafios e possibilidades para o ensino-aprendizagem na educação superior durante pandemia, bem como a necessidade de refletir sobre os impactos do ensino remoto no período pós-pandemia.

Palavras-chave: Formação de professores. Processo de ensino-aprendizagem. Período pandêmico. Sentido e significados.

Abstract: The objective of this article is to discuss the teaching-learning process in teacher training during the Covid-19 pandemic period, based on the senses and meanings produced by students of Literature courses. During the pandemic, education adopted an emergency remote teaching format due to social distancing requirements, with non-face-to-face activities and recurrent use of digital technologies. The discussion on the teaching-learning process is based on a theoretical perspective that perceives the teaching-learning process from a complex articulation between personal, institutional and didactic-pedagogical, social, cultural, historical, economic and political aspects. A qualitative-based survey was carried out with 55 students from four undergraduate courses in Literature, from a public university in the state of Goiás. The research procedure was an online questionnaire, with simple statistical analysis of closed questions and thematic analysis of open questions, focusing on the senses and meanings produced by the participants. The results were organized into two thematic axes: Didactic-pedagogical aspects of remote teaching; and Affective aspects highlighted by students. Challenges and possibilities for teaching-learning in higher education during the pandemic were identified, as well as the need to reflect on the impacts of remote teaching in the post-pandemic period.

Keywords: Teacher training. Teaching-learning process. Pandemic period. Senses and meanings.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores durante o período pandêmico da Covid-19, com base nos sentidos e significados produzidos por estudantes de cursos de Letras. E ainda propõe-se analisar como a experiência deste período emergencial pode contribuir para reflexões sobre as condições de ensino-aprendizagem após a pandemia.

A pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 gerou mudanças acentuadas na vida da população, com impactos de todas as ordens: social, política, econômica, educacional e cultural. O distanciamento social foi uma das ações necessárias para minimizar o contágio do vírus e com isso foram suspensas as atividades presenciais em todos os níveis da educação em diversos países, comprometendo mais de 70% da população estudantil do mundo, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020).

No Brasil, o sistema educacional se organizou por meio de atividades não presenciais, com a utilização recorrente de tecnologias digitais, conforme orientações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução CNE/CP n.º 2/2020 definiu como atividades não presenciais “o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional” (Brasil, 2020a, art. 14). Outro documento de referência foi o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que indicou como meios digitais para mediação de atividades não presenciais as videoaulas, as plataformas digitais e as redes sociais; o documento também recomendou a utilização de programas de televisão ou rádio e de material didático impresso (Brasil, 2020b).

O Ministério da Educação (MEC), por meio do seu portal de monitoramento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), apontou que nessas instituições os recursos mais utilizados no período da pandemia foram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (MEC, 2020a). O SEMESP, entidade que representa as mantenedoras de ensino superior do Brasil, informou que as instituições privadas também utilizaram com maior recorrência as TDIC (SEMESP, 2020).

Moreira e Schlemmer (2020) discutem que foi adotada a terminologia “ensino remoto” para se referir às atividades educacionais desenvolvidas durante a pandemia, caracterizadas pelo distanciamento geográfico entre professores e alunos, com aulas não presenciais. Os autores alertam que esse modelo desenvolvido durante a pandemia não

apresenta as diferentes características da modalidade de educação a distância (EAD), portanto não pode ser considerado como EAD.

A discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem se fundamenta em uma perspectiva teórica que percebe os processos de ensinar e de aprender a partir de uma articulação complexa entre aspectos pessoais, institucionais e didático-pedagógicos, e os contextos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos, com base nos estudos de autores como Leite (2012, 2018) e Libâneo (2012), bem como Vigotski (2003, 2010/1934).

As características das atividades não presenciais e do uso das tecnologias digitais promoveram quais condições para o ensino-aprendizagem? Os conhecimentos e as habilidades digitais de professores e de estudantes criaram quais desafios e possibilidades para o processo? A pesquisa a ser apresentada pretendeu responder essas questões, tendo como objetivo compreender as condições do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19 e refletir sobre as possíveis contribuições dessa experiência no pós-pandemia.

O artigo está organizado em três seções. Inicia com considerações gerais sobre o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nas condições geradas pela pandemia. Em seguida são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa que foi realizada e na sequência são discutidos os resultados que apresentam os sentidos e significados de estudantes universitários sobre a formação na pandemia.

1 O processo de ensino-aprendizagem na pandemia: considerações gerais

A proposta de discutir as condições de ensino-aprendizagem na pandemia da Covid-19 implica considerar o ensino remoto e suas características, fundamentado na compreensão sobre a complexidade da situação na pandemia e os diferentes fatores envolvidos.

Inicialmente, é importante ressaltar que o ensino-aprendizagem é entendido, de acordo com Libâneo (2012), como um processo que promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral dos sujeitos, e que abrange saberes científicos, procedimentais e valorativos. Leite (2012) ressalta que a mediação do professor é fundamental nesse processo e inclui elementos essenciais: objetivos de ensino, conteúdo curricular, metodologias de ensino e de avaliação, material e recursos didáticos, bem como a relação entre professor e aluno.

Nas situações de ensino-aprendizagem são estabelecidas relações interpessoais entre os sujeitos, especialmente professores e estudantes, nas quais ocorrem produção, reprodução

e negociação contínua de sentidos e significados sobre si, os outros, os objetos de conhecimento e a realidade. Tal compreensão é fundamentada nos conceitos de mediação semiótica e de processos de significação de Vigotski (2003, 2010/1934).

Segundo Vigotski (2010/1934), a relação das pessoas com o mundo é mediada por sentidos e significados que são produzidos e compartilhados continuamente. Os sentidos se referem à dimensão individual, produzidos pela experiência pessoal e social, e os significados se referem à dimensão coletiva, construídos historicamente nos diferentes contextos humanos.

Smolka (2010) discute que a significação, que abrange os sentidos e significados, faz parte da ação humana. Segundo a autora, os sentidos e significados são compreendidos como uma produção material, de natureza social, que está enraizada nas condições concretas das relações humanas. Assim, nos contextos de ensino-aprendizagem, professores e estudantes produzem e compartilham sentidos e significados sobre os diferentes elementos que caracterizam o processo educativo, gerando um ambiente semiótico constituinte das ações de ensinar e de aprender.

As condições concretas do processo de ensino-aprendizagem, segundo Nóvoa (1999), abrangem três níveis: o nível macro, relativo às políticas e diretrizes da educação, bem como às concepções que circulam no espaço educativo e às características da comunidade; o nível meso, referente às características da instituição de ensino, com aspectos da infraestrutura, da administração e das concepções didático-pedagógicas; e o nível micro, relacionado aos sujeitos, em especial, professores e estudantes, abarcando o perfil, a formação, as concepções, as crenças, as valores e a prática de cada um. São fatores que conferem um caráter complexo, intersubjetivo, dinâmico e multideterminado às condições que podem favorecer (ou não) o processo educativo.

É importante assinalar que só foi possível manter as aulas durante a pandemia da Covid-19 por meio de atividades não presenciais. Foi uma situação que gerou inúmeros desafios e novas condições para o sistema educacional. Alguns estudos que investigaram as condições para a realização do ensino remoto mediado por tecnologias digitais, considerando aspectos conceituais, materiais e políticos, além das questões de saúde física e mental, destacam possibilidades de tal formato, mas também desafios que comprometeram o processo formativo (Durão; Raposo, 2020; Gil; Personi, 2020; Gusso *et al.*, 2020; Moreira; Schlemmer, 2020; Santana; Almeida, 2020).

Para Moreira e Schlemmer (2020), o ensino remoto seguiu os princípios do ensino presencial, com professores e alunos distantes geograficamente, mas com compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, com aulas ocorrendo de modo síncrono em plataformas digitais. Os autores ressaltam que existiu uma ênfase com o conteúdo curricular, com transmissão de aulas em salas de aula virtuais e preocupação em relação ao registro e

gravação de material e atividades, para que professores e estudantes pudessem acessar posteriormente. E ainda apontam que o ensino remoto foi caracterizado pela transposição do ensino presencial para os meios digitais.

O ensino remoto, conforme discute Hodges *et al.* (2020), partiu de uma perspectiva instrumental das tecnologias na educação, que foram vistas como meio para contato *online* no período do distanciamento social e para disponibilização de material didático e de atividades avaliativas. Os autores também ressaltam que a proposta do ensino remoto é diferente da modalidade de educação a distância, a qual é apoiada em concepções teórico-metodológicas específicas, com desenho instrucional predefinido e ambiente de aprendizagem virtual direcionados a um processo educativo essencialmente assíncrono, ou seja, com professores e estudantes interagindo em tempos e espaços diferenciados.

A legislação nacional criou condições para a adoção de atividades síncronas no ensino remoto, o Parecer CNE/CP n.º 5, publicado em 28 de abril de 2020, orientou a organização do ensino por meio de atividades *online* síncronas (professores e estudantes se encontrando de forma simultânea, ao vivo, em plataformas digitais) e assíncronas (material didático e atividades disponibilizados em ambientes virtuais para os estudantes). E, com o intuito de favorecer a interação entre professores e estudantes nesse período, o parecer propõe a “utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos” (Brasil, 2020b, p. 19).

Os documentos ainda destacam que as instituições de ensino deveriam assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes no processo formativo, promovendo estruturas adequadas e suficientes para atender as demandas do formato remoto (Brasil, 2020a). Nesse cenário, é interessante questionar: Esse tipo de atividade gera quais condições para o ensino-aprendizagem? E quais demandas são feitas para as instituições, os professores e os estudantes?

O Conselho Nacional de Educação sinalizou as demandas feitas aos professores no ensino remoto e orientou o desenvolvimento de um “processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial” (Brasil, 2020b, p. 19). No ensino remoto, os docentes tiveram que se preparar de forma muito rápida; foi necessário rever o planejamento das aulas, adaptar os planos de ensino e repensar as metodologias, acrescentando as tecnologias. E os professores ainda tiveram que investir em formação continuada sobre TDIC, abrangendo diferentes plataformas virtuais para o processo educativo (Durão; Raposo, 2020).

Estudiosos como Araújo e Peixoto (2016) e Belloni (2015) discutem que o trabalho com tecnologias na educação exige uma formação que envolve a compreensão de conhecimentos teórico-metodológicos sobre a relação entre tecnologia e educação, bem como o domínio propriamente dito das tecnologias. Mauri e Onrubia (2010) discutem que a

utilização de tecnologias em ambiente virtual exige do professor: a) conhecimentos e preparação sobre aspectos pedagógicos, relacionados a concepções e metodologias de ensino e de avaliação com apoio de tecnologias digitais; b) aspectos sociais, referentes ao desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem que seja afetivo e acolhedor, que transmita segurança ao aluno; e c) aspectos técnicos, que inclui domínio dos recursos e das ferramentas utilizadas.

Dessa maneira, planejar o ensino remoto mobilizou os professores a buscarem fundamentos teórico-metodológicos que considerassem as características das atividades não presenciais, as condições de ensino e de aprendizagem dos estudantes, bem como os aspectos das tecnologias e do ambiente virtual (Hodges *et al.*, 2020). Compreende-se que tais conhecimentos poderiam sustentar o planejamento de uma ação intencional do professor, que, conforme Leite (2012, 2018), inclui decisões pedagógicas sobre os objetivos de ensino, o material e os recursos didáticos, e as metodologias de ensino e de avaliação.

Os estudantes, por sua vez, também tiveram que se adaptar de forma rápida para o ensino remoto, considerando as condições de acesso à internet e a equipamentos adequados, bem como a aprendizagem em relação à utilização das tecnologias digitais na educação. Em relação às condições materiais de estudantes e professores para o ensino remoto, com a utilização de TDIC e internet, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) indicam que 90% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet em 2021 e que o celular foi o dispositivo mais utilizado para acessar a internet em casa, representando 99,5% das casas pesquisadas¹. Vale lembrar que em 2021 ainda estava em vigência o ensino remoto, devido ao distanciamento social gerado pela pandemia.

Para auxiliar os estudantes com dificuldades de acesso à internet e a equipamentos adequados, e atender as exigências do ensino remoto, as instituições de ensino superior públicas desenvolveram ações de assistência, com bolsas de apoio para acesso à internet e para aquisição de equipamentos (Amaral; Polydoro, 2020; MEC, 2020b). As orientações do CNE para o ensino remoto apontaram para as adaptações necessárias em relação às condições dos estudantes para as atividades não presenciais, considerando além dos aspectos técnicos de acesso à internet e a equipamentos adequados, também questões referentes ao ambiente de estudo, aos horários disponíveis e ao apoio familiar (Brasil, 2020b).

É interessante considerar ainda, em relação às atividades não presenciais, a capacidade dos estudantes de desenvolver autonomia e disciplina na organização do seu estudo, abrangendo a gestão do tempo, o planejamento das atividades e a busca de informações (Santana; Almeida, 2020). Kenski (2020) discute que o desenvolvimento de

¹ Cf.: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>

atividades não presenciais implica: a) formas específicas de interação entre as pessoas, com destaque para aspectos referentes às características de cada sujeito; b) aspectos didáticos, abrangendo os elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem, como a prática do professor; e c) os aspectos técnicos, relacionados à utilização das TDIC e à internet. São aspectos que podem gerar desafios e possibilidades para o ensino remoto.

Outro aspecto a ser considerado envolve a saúde física e emocional da população no contexto da pandemia da Covid-19, pesquisas indicam que situações de emergência como a pandemia geram impactos na saúde das pessoas de maneiras específicas, abrangendo alterações de sono, de apetite e do estado emocional, de acordo com suas características e condições de vida (Fiocruz, 2020; IASC, 2007). Estima-se que nesses casos pode ocorrer uma intensificação de emoções e sentimentos de angústia, ansiedade, insegurança, medo etc., provocados pelas incertezas do momento, deixando as pessoas em frequente estado de alerta, preocupadas, confusas, estressadas pela falta de controle da situação (Fiocruz, 2020).

A pandemia impactou as pessoas devido às possibilidades de comprometimento da saúde física e ainda pelas alterações nas rotinas familiares, sociais e profissionais. A suspensão das atividades presenciais gerou o afastamento dos colegas, dos professores, do contexto e da rotina acadêmica, e a adoção do ensino remoto exigiu a aprendizagem de novas habilidades. Esse cenário apresentou vários fatores estressantes, que geraram possibilidades de comprometimento das condições cognitivas, afetivas e sociais para o processo de ensino-aprendizagem.

Leite (2012, 2018) desenvolve estudos que demonstram a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem e indicam que as relações estabelecidas entre os sujeitos (professores e alunos, alunos e alunos etc.) e entre estes e os objetos de conhecimento mobilizam afetos, motivações e interesses. De acordo com Vigotski (2010/1934), pensamento e afeto são processos psicológicos superiores intrínsecos. Nas palavras do autor, “quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento” (Vigotski, 2010/1934, p. 16).

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem implica condições favoráveis para o seu desenvolvimento, envolve fatores pessoais, socioculturais, econômicos, políticos, institucionais e didático-pedagógicos. Tais condições também dependem de bem-estar físico, emocional e cognitivo das pessoas, com consciência e capacidade para lidar com as demandas promovidas pelas atividades e pelos contextos de aprendizagem.

Com base no contexto apresentado e na fundamentação teórica do estudo, foi realizada uma pesquisa que investigou os sentidos e significados de estudantes de cursos de Letras sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado durante a pandemia.

2 Aspectos metodológicos da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa de base qualitativa com o objetivo geral de compreender as características do processo de ensino-aprendizagem na pandemia da Covid-19, a partir dos sentidos e significados de estudantes de licenciaturas de Letras, de uma universidade pública.

O processo investigativo é compreendido a partir da indissociação entre a fundamentação teórica do estudo, os objetivos, os métodos de construção e análise dos dados e a ação efetiva do pesquisador na produção dos conhecimentos (Denzin; Lincoln, 2006). O estudo foi vinculado a um projeto de pesquisa coordenado pela autora, devidamente cadastrado e aprovado em comitê de ética².

Compreende-se que o processo ensino-aprendizagem envolve uma operação complexa de produção, reprodução, criação e negociação de sentidos e significados. De acordo com Vigotski (2010/1934), nas relações do ser humano com o mundo e com os outros são produzidos sentidos e significados. Os sentidos são pessoais, dinâmicos e com estabilidade variada, produzidos a partir das experiências afetivas do sujeito, e os significados são coletivos, mais estáveis e representam produções históricas e sociais. Os sentidos e significados se referem às interpretações e às formas de entendimento que as pessoas vão construindo nas suas experiências diárias e que orientam seu pensamento, sua afetividade e sua ação (Smolka, 2010).

Os sentidos e significados produzidos pelos estudantes sobre o ensino remoto e as características do processo de ensino-aprendizagem na pandemia foram analisados a partir dos estudos de Aguiar (2006). A autora, com base nos conceitos vigotskianos, discute a perspectiva de trabalhar a palavra com significado como unidade de análise, concebendo que ela é constituída por aspectos cognitivos, afetivos, volitivos, sociais e históricos da subjetividade humana. Nesse sentido, a palavra compreende as dimensões individuais e coletivas do significado, ou seja, os sentidos e os significados que o sujeito atribui às suas experiências no mundo.

Nessa perspectiva, o método é a base para o desenvolvimento da investigação ao possibilitar análises que ultrapassam as aparências, com o objetivo de abranger a totalidade e a especificidade do fenômeno estudado, dos aspectos singulares e particulares (Frigotto, 2004). O método auxiliou a compreensão dos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos acerca do ensino remoto e das características dos contextos envolvidos.

² O projeto de pesquisa “Mediação e Afetividade: Significações na formação de professores” foi aprovado pelo Comitê de ética da Universidade Federal de Goiás, CAAE: 20565813.5.0000.5083.

Participaram da pesquisa 55 estudantes de quatro cursos de licenciatura de uma instituição federal de ensino, sendo a maioria (89%) com faixa etária entre 18 e 28 anos. O sigilo acerca da identidade dos participantes será garantido. Os estudantes serão identificados no texto por numeração: P (participante) 1, P2, P3, P4 etc.

O instrumento utilizado na investigação foi um questionário *online* com nove questões fechadas e seis questões abertas, com aplicação por meio da ferramenta Google Formulários, no período de 01 a 20 de dezembro de 2020. O convite para participação na pesquisa foi feito a 90 estudantes, com compartilhamento do link do questionário durante evento *online* promovido na unidade acadêmica, considerando como critério de inclusão a participação no ensino remoto durante a pandemia.

No texto introdutório do questionário, os participantes foram informados da possibilidade de participar de forma livre e esclarecida, e solicitados a atestar sua concordância. As questões foram divididas, no instrumento, em três temáticas: a) aspectos pessoais, abrangendo: curso, idade, situação de saúde física, presença de alterações de sono, de apetite e de estado emocional, com seis questões; b) percepções sobre o ensino remoto: análise sobre as atividades e o material didático, qualidade da experiência de aprendizagem, condições de acompanhamento e dificuldades nas atividades síncronas e assíncronas, resultado da aprendizagem nas disciplinas, com sete questões; c) sugestões para o ensino remoto, com duas questões.

As questões fechadas foram analisadas pela ferramenta *Google Forms*, por meio de estatística simples. E foram realizadas análises temáticas das questões abertas, seguindo as etapas de: leituras recorrentes do material; levantamento de pré-indicadores relacionados à base teórica, aos objetivos do estudo e ao fenômeno em foco; agrupamento dos pré-indicadores em conjuntos de indicadores; e finalmente, na categorização dos conjuntos de indicadores em eixos temáticos, a partir das características do processo de ensino-aprendizagem, sendo: a) Aspectos didático-pedagógicos do ensino remoto; e b) Aspectos afetivos destacados pelos estudantes.

3 Sentidos e Significados de estudantes de Letras sobre o processo educativo na Pandemia

Os sentidos e significados produzidos pelos estudantes de Letras sobre o processo educativo na pandemia indicaram diferentes elementos relacionados às condições pessoais durante o distanciamento social, bem como às condições didático-pedagógicas ofertadas pela instituição de ensino e pelos docentes.

De início, observamos que a maioria dos participantes, 60,5%, afirmou que teve dificuldades razoáveis durante o ensino remoto que comprometeram sua aprendizagem, e 7,9% tiveram dificuldades expressivas, que não conseguiram resolver. E, ainda, 31,6% apontaram que tiveram pequenas dificuldades que conseguiram resolver. Em seguida, foi solicitado aos participantes que descrevessem as possíveis dificuldades que tiveram com o ensino remoto. As respostas foram categorizadas nos eixos temáticos, conforme explicação anterior. A discussão será apresentada a seguir a partir dos eixos temáticos.

a) Aspectos didático-pedagógicos do ensino remoto

A percepção dos participantes sobre os aspectos didático-pedagógicos foi analisada nas questões relacionadas à experiência, às dificuldades e aos resultados de aprendizagem no ensino remoto, buscando os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes. A análise considerou os elementos constitutivos da mediação didática: objetivos de ensino, conteúdos curriculares, metodologias de ensino e de avaliação, material e recursos didáticos, relação entre professor e alunos (Libâneo, 2012; Leite, 2012).

Inicialmente, um fator importante a ser considerado no ensino remoto se refere ao acesso dos estudantes à internet e às tecnologias digitais, pois as atividades não presenciais foram realizadas na educação superior prioritariamente por esses meios (MEC, 2020a). Os participantes relataram que a maior dificuldade encontrada foi o acesso à internet e a equipamentos adequados:

“Tive dificuldades com conexão de internet” (P9);
“dificuldade em acessar as aulas, por conta da conexão da internet” (P12);
“Limitação quanto à internet, ao pacote de dados” (P43);
“Tive problemas com internet instável e com falta de equipamentos necessários” (P33);
“foi complicado usar o celular, algumas configurações não são acessíveis, como escrever em outro ambiente e colar na resposta, o celular não permite” (P52).

Pesquisas sobre a educação superior durante a pandemia indicaram dificuldades de acesso à internet e a equipamentos adequados para o estudo (Fillos; Caetano; Santos, 2021; Gatti; Shaw; Pereira, 2021; Ribeiro; Carmos; Filho, 2021). O contexto da pandemia evidenciou a necessidade de políticas públicas para apoiar o sistema educacional que adotou as atividades não presenciais, com auxílio para acesso à internet e para a qualidade da

estabilidade do serviço prestado, bem como para as diferenças sociais em relação ao acesso e à capacidade de utilização de tecnologias digitais.

Gatti, Shaw e Pereira (2021) discutem que as universidades tiveram que enfrentar vários desafios para atender as demandas do ensino remoto, e um deles foi considerar as diferenças nas condições dos estudantes durante o distanciamento social. Foi necessário planejar ações para atender as necessidades de ordem técnica e tecnológica; foi necessário considerar as condições de saúde física e mental de estudantes e também dos professores.

Sobre os aspectos didático-pedagógicos, uma temática recorrente nos relatos dos participantes foi referente ao conteúdo e à quantidade de atividades exigidas pelos professores durante o ensino remoto, o Participante 15 reconhece as dificuldades relacionadas ao processo, mas destaca: “Reconheço que é difícil para todos, mas no EAD o conteúdo tem que ser condensado, não há condições de realizar tantas leituras e atividades sem um acompanhamento físico”.

Observa-se nos relatos que na organização das disciplinas ocorreram muitas atividades assíncronas, que foram aquelas que envolviam estudo individual, e muitas horas de atividades síncronas, que foram aulas *online* ao vivo nas plataformas digitais. O participante 23 diz: “número exacerbado de atividades e leituras semanais; dificuldade com a duração das aulas síncronas, que comumente ultrapassam o tempo sugerido pela universidade” e o participante 44: “o mais complicado das atividades assíncronas é o volume excessivo, os professores passando muita coisa de uma vez, mas isso também tem no presencial” (P44).

É interessante observar que o participante 44 relaciona o excesso de atividades no ensino remoto com a modalidade presencial, indicando uma questão didático- pedagógica que ultrapassa o cenário da pandemia. E reforça o argumento de Moreira e Schlemmer (2020) de que o ensino remoto manteve as concepções do processo de ensino-aprendizagem presencial, apesar do distanciamento social e das tecnologias digitais.

Sobre a organização entre as atividades síncronas e assíncronas, os estudantes perceberam a necessidade de um equilíbrio, como diz o participante 12: “Intercalar uma semana de aula síncrona e outra assíncrona, permitindo tempo para realizar as atividades e estudar mais a fundo os conteúdos” e o participante 20 explica a necessidade de tempo para a realização das atividades: “Para mim, seria melhor em algumas semanas ter somente atividades assíncronas para conseguirmos colocar tudo da matéria em dia e ler/fazer a atividade para a próxima semana com mais tranquilidade”.

É possível pensar que professores e estudantes atribuíram sentidos diferentes em relação ao tempo no ensino remoto. Vale analisar que a percepção do tempo não segue necessariamente o tempo físico, cronológico, mas envolve também um tempo subjetivo, por

meio dos sentidos que cada pessoa atribui à experiência vivenciada, às motivações, necessidades e expectativas frente aos contextos que vive. E ao considerar as alterações geradas pela pandemia da Covid-19, com distanciamento social e comprometimentos de diferentes ordens (física e emocional, social e econômica, por exemplo), pode-se considerar que a percepção do tempo também é alterada. E ainda é necessário pensar na pressão por resultados em relação ao ensino remoto, que envolveu lidar com novas experiências frente às tecnologias digitais e às atividades não presenciais.

A legislação nacional e as políticas institucionais lidaram com essa questão da divisão da carga horária no ensino remoto com orientações gerais e superficiais, deixando o detalhamento da organização das disciplinas para cada professor. Amaral e Polydoro (2020) e Hodges *et al* (2020) também identificaram essa dificuldade em seus estudos, com sobrecarga de atividades e vídeoaulas longas, reforçando os desafios que o ensino remoto apresentou para o processo educativo, como o conflito entre o esforço e o tempo dedicado às atividades *online*.

Em relação às metodologias de ensino, os estudantes perceberam características como variedade e dinamismo, conforme o participante 4: “A metodologia foi variada, tudo muito bem explicado, conversado e divertido” (P4) e o participante 19: “As metodologias de ensino foram ótimas, dinâmicas mesmo a distância”.

A utilização de metodologias que estimulam a participação ativa dos estudantes foi percebida como facilitadora do processo, como diz o participante 11: “o professor nos ajudou a desenvolver a fala em grupo, sem aquela pressão ou obrigatoriedade” e o participante 37: “[o professor] fez das aulas um ambiente aberto para participação”. Os estudantes relacionaram a metodologia com a forma de interação com os professores, atribuindo sentidos de acolhimento, prazer e sensibilidade, como ilustram os trechos a seguir:

“o método que a professora utilizou ajudou minha aprendizagem, porque foi o mais saudável e humanizado possível” (P2).

“a compreensão do professor e sensibilidade com os alunos foi importante nesse momento de ensino remoto” (P16).

“a professora conduziu tudo de maneira tranquila, de modo que senti ter aprendido e aproveitado a disciplina.” (P18).

“O diálogo aberto e sincero entre professor e alunos foi essencial” (P27).

“Manter uma postura alegre, envolvente com os alunos, acolhedora e acessível, foi muito importante” (P50).

Os relatos dos participantes ilustram a tese de Leite (2012, 2018) de que os sentidos e significados que os estudantes atribuem ao comportamento do professor tem uma natureza afetiva e influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Os termos utilizados pelos

participantes, como: saudável, humanizado, sensibilidade, tranquila, alegre, acolhedora, mostram a presença da afetividade e se relaciona com a percepção de ter “aprendido e aproveitado a disciplina” (P18).

Com referência às tecnologias, os estudantes perceberam que a plataforma virtual pode contribuir com o ensino-aprendizagem: “Gostei da organização na plataforma *moodle*, ficou tudo muito claro e intuitivo para mim” (P21) e “A forma de colocar as atividades no *moodle* me ajudou” (P43). Por outro lado, também pode comprometer o processo: “[...] tem professor que complica, não consigo achar o material de estudo na plataforma” (P31) e “[...] cada professor está utilizando um tipo diferente de plataforma, tive que aprender todas, às vezes faço confusão, não está fácil” (P22).

A dificuldade apontada pelos participantes sobre as plataformas digitais coincide com os resultados da pesquisa apresentada por Amaral e Polydoro (2020), demonstrando um desafio comum ao ensino remoto. A organização das disciplinas nos ambientes virtuais pode contribuir com o processo ensino-aprendizagem, o design e a forma de navegação podem facilitar (ou não) o acesso às informações e à compreensão sobre as tarefas a serem realizadas. A utilização de diferentes plataformas pode dificultar o processo, pois exige o domínio de tecnologias diversas.

Sobre as atividades avaliativas os desafios percebidos pelos estudantes retomaram os aspectos de sobrecarga de atividades e de tempo, conforme foi observado anteriormente: “Em alguns momentos ficou sobrecarregado de atividades. Mesmo tendo feito todas as atividades avaliativas, sinto que o aproveitamento do conteúdo foi prejudicado” (P10) e “[...] teve professor que passou mais livros para ler do que no ensino presencial, a justificativa foi a pouca carga horária de aulas síncronas, foi impossível ler tudo” (P35).

Segundo Araújo e Peixoto (2016) utilizar tecnologias digitais implica em planejar metodologias e selecionar materiais didáticos específicos, é necessário pensar em “um processo de mediação dos conteúdos” (p.409), que podem tomar forma digital, por meio de hipertextos, áudios, vídeos e imagens que possam possibilitar melhorias no acesso e na produção de conhecimento.

Os participantes relataram os tipos de atividades avaliativas que perceberam como mais adequadas para o ensino remoto:

“Gostaria de mais questionários no método de avaliação. É uma forma de revermos o conteúdo e, também é possível ver o resultado logo após o envio, o que é bom pra acalmar a ansiedade em sabermos se acertamos ou não” (P33).

“A apresentação que fiz em grupo, com vídeos e slides, contribuiu com minha compreensão do conteúdo” (P37).

“[poderia ter] mais trabalhos expositivos para os alunos, apresentações em grupo, me ajudou a entender a matéria” (P41).

“[poderia ter] Mais estudo de caso, me faz pensar” (P44).

As atividades que exigiram uma postura ativa dos estudantes despertaram um maior interesse nas aulas e na avaliação. Durão e Raposo (2020) discutem que as metodologias de avaliação podem contribuir com o desenvolvimento de autonomia, flexibilidade e resolução de problemas, propiciando condições para a qualidade do processo educativo.

Os estudantes também demonstraram interesse pelas atividades avaliativas em grupo: “[poderia ter] mais atividades em grupo, a troca com os colegas me ajudou a entender a matéria” (P26) e “O trabalho em grupo foi uma ótima ideia para aumentar a interação entre a turma na produção de conhecimento” (P46). Observa-se nos diferentes relatos uma ênfase na necessidade de trabalhar em grupo, indicando sentidos de importância do compartilhamento com o outro. Vale refletir sobre as consequências do distanciamento social gerado pela pandemia, essa situação gerou possibilidades para a ressignificação da presença do outro e das experiências em grupo.

b) Aspectos afetivos destacados pelos estudantes

A afetividade é compreendida neste estudo, a partir de Vigotski (2003, 2010) e Wallon (1995/1945, 2007/1941), como uma dimensão da constituição humana que envolve as formas mais complexas de sentir e expressar as vivências, os afetos, as motivações, de forma indissociável da cognição. Nas relações com o mundo e nas interações sociais as pessoas vão se apropriando dos sistemas semióticos nos diferentes contextos e vão desenvolvendo formas de manifestação afetiva cada vez mais complexas.

A cognição e a afetividade são processos psicológicos superiores que de acordo com Vigotski (2003) são desenvolvidos nos contextos culturais e sociais de forma inseparável. Wallon (1945/1995) também faz essa discussão e destaca que a inteligência e a afetividade se desenvolvem de forma articulada em todas as situações da vida da pessoa. E ao analisar o contexto educativo, Leite (2012, 2018) discute que as relações estabelecidas entre o sujeito, o objeto de conhecimento e os agentes mediadores são marcadas afetivamente, não se limitando à dimensão cognitiva. São relações e vivências caracterizadas por afetos, emoções e sentimentos, agradáveis e desagradáveis, confortáveis e desconfortáveis, que geram prazer e desprazer.

Nessa perspectiva, foram analisados nesta pesquisa os relatos dos estudantes que indicavam aspectos afetivos sobre as vivências durante o contexto das atividades não

presenciais e da pandemia. No processo de análise foram considerados os impactos que a pandemia causou nas condições de estudo dos participantes, envolvendo as situações pessoais, o ambiente familiar, alterações físicas e do estado emocional.

Uma questão que se destacou no relato dos participantes foi a descrição sobre as dificuldades com a organização do tempo para realização das atividades:

“[tenho] dificuldade em organizar o tempo de estudo” (P5).
“não consigo conciliar todas as atividades remotas e as aulas” (P7).
“Foi complicado pegar o ritmo das matérias e conciliar meu tempo” (P11). “A falta de organização me deixou perdida no meio das atividades” (P50).

O processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia realizado de forma não presencial exigiu dos estudantes um comportamento autônomo em relação ao estudo, com pouca interação com os professores nas aulas *online* e, conseqüente, um tempo menor para esclarecimento de dúvidas, e pouco espaço para diálogo e compartilhamento também com os colegas estudantes. Foi um cenário que promoveu uma condição de estudo mais solitária, que foi reforçada pela situação de distanciamento social gerada pela pandemia.

Os participantes também descreveram dificuldades para conciliar os estudos com outras obrigações: “[dificuldade em] conciliar as obrigações pessoais com o ensino remoto, já que estando em casa fico mais sujeita as obrigações pessoais” (P22) e “Comecei a trabalhar em meio a pandemia, assisto as aulas de manhã e quase não tenho tempo para as atividades [acadêmicas]” (P54).

O contexto da pandemia provocou mudanças nas vidas das pessoas, criando necessidades variadas, como a busca dos estudantes por emprego para ajudar nas despesas familiares, pois houve um impacto na economia do país, com perda de empregos e aumento de gastos. Nesse contexto, os estudantes precisaram aprender a lidar com as demandas da universidade e do trabalho, considerando ainda que o estudo exigiu novas aprendizagens para lidar com as atividades não presenciais, considerando as tecnologias digitais.

O ensino remoto também provocou alterações em relação ao ambiente de estudo, que migrou do espaço da universidade para o familiar, causando novas situações para o estudante e sua família. Os trechos a seguir exemplificam essa questão: “Minha casa é pequena e durante o dia somos 4 pessoas dentro de casa, inclusive meu esposo trabalha em casa” (P24) e “Estudar em casa é complicado, tenho um irmão pequeno que brinca gritando, um avô que assiste TV com o volume alto, minha mãe que me solicita o tempo todo, as pessoas não entendem quando estou estudando” (P51). Realizar todas as atividades de estudo em casa implica em organizar um ambiente apropriado e que seja adaptado à rotina da

família. Nem todos os estudantes conseguiram organizar esse espaço durante o ensino remoto, em especial, aqueles que dividem a casa com crianças (filhos, irmãos) que demandam atenção e cuidados, por exemplo.

O ambiente familiar gera distrações que podem comprometer o estudo, como diz o participante 37: “Tive dificuldade às vezes em conseguir manter o foco e arranjar um lugar tranquilo para poder estudar em casa” e o participante 55: “Acho que uma das principais dificuldades é estar no ambiente de casa, já é difícil manter a concentração e o foco, estando em casa é tão mais simples só deixar as coisas pra depois”.

O distanciamento social provocado pela pandemia levou as pessoas a realizarem todas as suas atividades no ambiente doméstico, a casa se tornou o local para o lazer, o trabalho e o estudo. As rotinas domésticas se misturaram com as atividades de estudo e exigiram dos estudantes disciplina e organização do ambiente para o cumprimento de cada tarefa, bem como implicou na mudança de comportamento dos moradores da casa para atender a necessidade de se adequar ao contexto de estudo.

Em relação aos aspectos afetivos, estudos demonstram que uma pandemia pode causar impacto psicossocial na população de menor ou maior intensidade, dependendo da magnitude da epidemia e do grau de vulnerabilidade da pessoa (Fiocruz, 2020). Assim, é importante considerar as condições de cada estudante, incluindo características pessoais, contexto familiar, social e econômico, pois as alterações percebidas poderão ser reações esperadas em contextos de emergências (Fiocruz, 2020).

Foi investigada no questionário a percepção do estudante sobre alterações físicas e afetivas no período da pandemia, abrangendo o sono, o apetite e o estado emocional, com base nas discussões da Fiocruz (2020). O quadro 01 apresenta os dados:

Quadro 1 – Situação dos estudantes em relação ao sono, ao apetite e ao estado emocional

Percepção sobre as alterações	Sono	Apetite	Estado emocional
Não percebeu alterações	15,8%	15,8%	-
Percebeu pequenas alterações	23,7%	28,9%	7,5%
Percebeu alterações razoáveis	31,6%	39,5%	29,2%
Percebeu alterações expressivas	28,9%	15,8%	63,3%

Fonte: dados da pesquisa

As alterações de sono se referem à presença de insônia ou de sono inquieto ou de excesso de sono e as alterações de apetite se referem a falta ou excesso de apetite. Identificamos que a maioria dos participantes perceberam alterações razoáveis de sono (31,6%) e de apetite (39,5%), uma situação compatível com as transformações geradas pelo contexto da

pandemia (Fiocruz, 2020; Iasc, 2007). No entanto, cabe destacar que 28,9% dos participantes perceberam alterações expressivas de sono, condição que pode comprometer as capacidades de atenção e concentração, necessárias para o estudo e a aprendizagem.

O estado emocional é caracterizado por sentimentos e emoções que representam manifestações subjetivas, envolvem componentes cognitivos, representacionais e orgânicos (Mahoney, 2004; Wallon, 1995/1945). No cenário das intensas transformações sociais e incertezas geradas pela pandemia são esperadas consequências emocionais como ansiedade, instabilidade, irritabilidade, inquietação, medo (Fiocruz, 2020; Whitaker, 2020).

Observa-se que 63,3% dos estudantes perceberam alterações expressivas no estado emocional durante a pandemia e 29,2% perceberam alterações razoáveis. Os trechos a seguir ilustram algumas descrições dos estudantes sobre seu estado emocional:

“uma das principais dificuldades é a instabilidade emocional que me atrapalha a aprender bem e a desenvolver as atividades dentro do prazo” (P15).

“estou profundamente triste e desmotivada a continuar estudando nessas condições de ensino remoto, não vejo motivos em continuar fazendo as atividades, isso está afetando diretamente na minha saúde, não consigo dormir, não consigo comer” (P21).

“Acumulei algumas atividades ao longo do semestre porque estava deprimida, ansiosa e sem interesse para os estudos” (P46).

“Tenho pouca vontade de continuar estudando, muito sono para assistir aula e muita irritabilidade” (P52).

Os participantes sinalizam percepção sobre instabilidade emocional, tristeza, desmotivação, depressão, ansiedade, irritabilidade, esses são sentimentos esperados em situações de emergência que transformam a rotina de vida das pessoas (Iasc, 2007). A pandemia provoca sentimentos que devem ser considerados no ensino-aprendizagem, pois podem comprometer as experiências no ensino remoto e no processo educativo.

A aprendizagem envolve a dimensão cognitiva, na apropriação e construção de conhecimentos e também a afetiva, com a mobilização de afetos, motivações, interesses e formas de interação (Leite, 2012). Nesse sentido, é fundamental analisar as condições de aprendizagem de estudantes que demonstram alterações expressivas no estado emocional, com atenção em relação às metodologias de ensino e de avaliação que são desenvolvidas.

A legislação sobre as atividades não presenciais assinala a necessidade de ações institucionais de “acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e suas famílias, como forma de superar os impactos psicológicos do longo período de isolamento social” (Brasil, 2020b, p. 22). As condições afetivas de professores e estudantes precisam ser

investigadas e compreendidas nesse período de pandemia e também no pós-pandemia, a fim de buscar estratégias para um adequado acolhimento no contexto educativo.

Vale refletir que os aspectos afetivos vão constituindo a subjetividade da pessoa ao longo de suas experiências e deixando marcas que podem influenciar seu comportamento e suas percepções. Assim, mesmo com o retorno às atividades presenciais de estudo, é possível que algumas marcas afetivas da pandemia e do ensino remoto se manifestem de alguma forma no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Na discussão realizada neste artigo identificamos desafios e possibilidades para o ensino-aprendizagem em relação ao cenário da pandemia e às características do ensino remoto, com atividades não presenciais. A pesquisa com os estudantes de Letras ampliou a compreensão sobre os fatores que favoreceram (ou não) com as condições de ensino-aprendizagem neste contexto.

A pandemia gerou alterações na vida das pessoas nos âmbitos pessoais, familiares, sociais e profissionais, que envolveram a saúde física e afetiva, percebidas pelos participantes do estudo em relação ao sono, ao apetite e ao estado emocional.

A maioria dos participantes (60,5%) afirmou que apresentaram dificuldades razoáveis no ensino remoto que atrapalharam a aprendizagem e 63,3% perceberam alterações expressivas no estado emocional. Tais percepções podem gerar sentidos e significados sobre o processo de ensino-aprendizagem que podem comprometer sua motivação, seu interesse e suas expectativas em relação à sua formação.

Diferentes estudos (Fillos; Caetano; Santos, 2021; Gatti; Shaw; Pereira, 2021; Ribeiro; Carmos; Filho, 2021; Santana; Almeida, 2020) e também a legislação destacam a importância de investir em ações de diálogo e acolhimento de professores e estudantes no retorno às atividades presenciais, com ênfase para a “promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido, considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias” (Brasil, art. 3.º, 2021).

Os eixos temáticos construídos na análise dos dados colaboraram com a compreensão sobre as condições geradas pelos aspectos didático-pedagógicos do ensino remoto e pelos aspectos afetivos percebidos pelos estudantes. Observou-se que o planejamento das atividades implica em considerar as condições dos estudantes para o estudo, abrangendo as características das metodologias de ensino e de avaliação, do material didático, bem como as especificidades das tecnologias digitais. O ensino com TDIC exige

alterações em relação aos elementos pedagógicos (objetivos de ensino, conteúdo, metodologias, material, relação professor-aluno), principalmente, considerando o contexto da pandemia, que também provocou alterações no ensino- aprendizagem.

As condições pessoais, familiares, sociais, econômicas dos estudantes gera a necessidade de pensar em procedimentos que proporcionem situações de segurança, confiança, apoio e motivação para o processo educativo. Santana (2022) discute que as alterações geradas pela pandemia e pelo ensino remoto podem gerar sofrimento psíquico, por isso vale pensar em estratégias pedagógicas que envolvam ações de diálogo, com possibilidades de expressão dos receios, das dúvidas e do compartilhamento de ideias, com vistas a contribuir com a qualidade do processo educativo e com a sensação de pertencimento ao contexto universitário.

A própria legislação propõe uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem vivenciado durante o ensino remoto, de modo a orientar o planejamento das atividades didático-pedagógicas, considerando as condições e o desempenho dos estudantes (Brasil, 2021).

O objetivo de discutir o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores durante a pandemia resultou em uma maior compreensão dos fatores envolvidos e do papel de cada um, professores e estudantes, neste contexto. Considera-se que ocorreram desafios que puderam ter comprometido as condições de ensinar e de aprender neste período, no entanto, o ensino remoto permitiu a manutenção dos estudos durante o distanciamento social. Por isso, entende-se que também existiram possibilidades que podem enriquecer o processo educativo na educação superior após a pandemia, considerando as tecnologias digitais e, principalmente, as experiências vivenciadas que destacaram a necessidade de refletir sobre as formas de comunicar, relacionar, pensar e sentir.

As percepções dos estudantes de Letras indicaram sentidos e significados sobre os processos de ensinar e de aprender que podem contribuir com reflexões sobre as condições que favorecem a formação de professores. E foi observada a importância de desenvolver estudos que ajudem o processo formativo após ensino remoto, considerando as marcas que os impactos da pandemia podem ter deixado nos estudantes.

Referências

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 11-22.

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp-Brasil. *Linha Mestra*, Campinas, SP, v.41A, p.52-62, set. 2020. Disponível em: <http://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392/418>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ARAUJO, C.H.S.; PEIXOTO, J. Docência online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 404-417, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639484>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, 2020a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020*. Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 out. 2020b.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

DURÃO, A.; RAPOSO, A. Desafios do ensino remoto de emergência: da prática à teoria. *Interacções*, v. 16, n. 55, p. 28-40, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20999>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FILLOS, L.M.; CAETANO, J.J.; SANTOS, C.F.R. dos. Formação de professores de matemática na pandemia: reflexões em tempos de crise na educação. *Boletim online de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 241-252, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X09182021241>. Acesso em 29 abr. 2022.

FIOCRUZ. *Cartilha sobre saúde mental e atenção psicossocial na pandemia da covid-19 – Recomendações gerais*, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%3%bade-Mental-e-Aten%3%a7%3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%3%a7%3%b5es-gerais.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, B.A.; SHAW, G.S.L.; PEREIRA, J.G.L.T. Perspectivas para formação de professores pós-pandemia: um diálogo. *Revista Práxis Educacional*, Bahia, v. 17, n.45, p.511-535, 2021. DOI: em: 12 nov. 2021.

GIL, A.C.; PESSONI, A. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24493/20292>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GUSSO, H.L.; ARCHER, A.B.; LUIZ, F.B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G.G.; HENKLAIN, M.H.O.; PANOSSO, M.G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V.M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e238957.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. *EDUCAUSE Review*, March 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 24 nov. 2020.

IASC. Inter-Agency Standing Committee (Comitê Permanente Interagências). *Diretrizes do IASC sobre saúde mental e apoio psicossocial em emergências humanitárias*. Tradução de Márcio Gagliato. Genebra: IASC, 2007. Disponível em: https://interagencystandingcommittee.org/system/files/iasc_mhpss_guidelines_portuguese.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

KENSKI, V. M. Interações em e-learning no ensino superior. In: DIAS-TRINDADE, J. MOREIRA, A.; FERREIRA, A. G. *Pedagogias digitais no ensino superior*. Coimbra, Portugal: Cinep/IPC, 2020. p. 65-82.

LEITE, S. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012.

LEITE, S.A.S. Bases teóricas do grupo do afeto. In: LEITE, S.A.S. *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 27-52.

LIBÂNEO, J.C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 35-60.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 13-24.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Trad. N. Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

MEC. Ministério da Educação. Coronavírus - Monitoramento nas instituições de ensino. *Portal do MEC*, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MEC. Ministério da Educação. MEC amplia capacidade de comunicação a distância em universidade e institutos federais. *Portal do MEC*, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=86581:mec-amplia-capacidade-de-comunicacao-a-distancia-em-universidade-e-institutos-federais&catid=12&Itemid=86. Acesso em: 18 jan. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, jan. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/>. Acesso em: 11 out. 2020.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote/Portuguesa, 1999, p. 15- 43.

RIBEIRO, D.M.; CARMOS, F.M.; FILHO, J.M.F. Ensino remoto em contexto de pandemia em duas universidades do nordeste do Brasil: UFC e UERN. *Revista Aleph*, Rio de Janeiro, n.37, p. 101-120, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50549>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTANA, A.C. Pandemia e Educação: reflexões sobre as contribuições da Psicologia escolar e educacional. In: GAMA, W.A. (org.). *Contribuições da Psicologia para o enfrentamento da covid-19: no âmbito do Conselho Regional de Psicologia da 9 região*. Goiânia, GO: Editora Kelps, 2022, p. 12-32.

SANTANA, A.C.; ALMEIDA, R.B. Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica. *Polyphonia*, v. 31/2, p. 207-225, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67106/35932>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras. Instituições de ensino adotam aulas remotas síncronas durante a pandemia. *Notícias Covid-19*, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/instituicoes-de-ensino-adotam-aulas-remotas-sincronas-durante-a-quarentena/>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SMOLKA, A.L.B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: NOGUEIRA, A.L.H.; SMOLKA, A.L.B. (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128.

UNESCO. *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Educação: da interrupção à recuperação*. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 16 nov. 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Textos originais de diferentes datas).

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Trabalho original publicado em 1934).

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. Trad. H. D. S. Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995. (Texto original de 1945).

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Texto original de 1941).

WHITAKER, R. The Psychological Impact of a Pandemic: Let's Not Pathologize Our Suffering. In: AMARANTE, P. et al. (org.). *O enfrentamento do sofrimento psíquico na Pandemia*: diálogos sobre o acolhimento e a saúde mental em territórios vulnerabilizados. Rio de Janeiro: Plataforma IdeiaSUS/Fiocruz, 2020, p. 25-31. Disponível em: www.ideiasus.fiocruz.br. Acesso em: 16 nov. 2020.

ALBA CRISTHIANE SANTANA

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UnB (2010) e pós-doutorado em Educação pela UNICAMP (2019). Bacharel e Licenciada em Psicologia pela PUC Goiás. Docente na Faculdade de Letras (Psicologia da Educação) e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Goiás. Presidenta da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Gestão 2025-2027).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6813258598750106>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1613-1972>

E-mail: alba_mata@ufg.br