

Ensino a distância: avaliação dos processos cognitivos de graduandos de uma universidade estadual

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8523>

Maria Eduarda Soffiati Alves¹, Izabela Cristiana Lourenço Da Silva², Ronimara Antonia Furtado³, Bruno Luis Arantes Oliveira⁴, Maria Eduarda Oliveira Avila⁵, Michelle Morelo Pereira⁶

Resumo: O objetivo deste estudo é avaliar os processos cognitivos de estudantes universitários, em uma universidade pública estadual, que retornaram às práticas presenciais após ensino emergencial a distância, no ano de 2022. Participaram da pesquisa 50 graduandos dos diversos cursos, com idade média de 24,5 anos. Os instrumentos utilizados na avaliação foram: Teste AC (Atenção Concentrada), TEMR-2 e o Inventário de Kolb, e entrevistas semiestruturadas, para compreender a vivência dos discentes em relação a ambos os modelos de ensino. Os resultados obtidos indicaram que os participantes possuem os estilos de aprendizagem acomodador (32.7%) e divergente (32.7%). 8,2% dos estudantes apresentaram atenção concentrada inferior e 12% da amostra indicou memória de reconhecimento na classificação inferior. A maioria dos participantes relatou sentimentos de cansaço, desânimo e dificuldades de aprendizado durante o ensino remoto e dificuldades com o retorno presencial bem como insegurança social depois da pandemia.

Palavras-chave: Atenção, Memória, Aprendizagem, Educação à distância, Avaliação Psicológica

Distance learning: assessment of the cognitive processes of undergraduates at a state universit

Abstract: The aim was to assess the cognitive processes of undergraduate students, at a public state university, who returned to in attendance practice after emergency distance learning in 2022. Fifty students from different courses participated in the study, with the average age being 24.5 years. The instruments used in the evaluation were: The AC Test (Concentrated Attention), TEMR-2 (Recognition Memory) and the Kolb Learning Style Inventory, plus semi-structured interviews to understand the students' experiences with both learning models. The results showed that most of the participants had Accommodating (32.7%) and Diverging (32.7%) learning styles. 8.2% of the students showed low levels of concentrated attention and 12% of the sample had their recognition memory results in an inferior classification. The majority of participants reported

¹ Graduanda em Psicologia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Divinópolis). Email: me.soffiati@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0952-9096>

² Graduanda em Psicologia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Divinópolis). Email: izabelalourenco1@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4335-2977>

³ Graduada em Psicologia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Divinópolis). Email: ronimarafurtadopsi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8845-8580>

⁴ Graduado em Psicologia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Divinópolis). Email: brunoarantes20@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3886-8537>

⁵ Graduada em Psicologia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Divinópolis). Email: psimariaeduardaavila@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8743-4064>

⁶ Doutora em Psicologia. Docente do curso de graduação em Psicologia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Divinópolis). Email: michelle.pereira@uemg.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2437-2071>

feelings of fatigue, discouragement, and learning difficulties during distance learning, as well as difficulties related to returning to in person classes, so as social insecurity after the pandemic.

Keywords: Attention, Memory, Learning, Distance Education, Psychological Assessment.

Introdução

A rápida propagação da COVID-19 ao redor do globo levou à implementação de quarentenas, visando garantir o distanciamento social e assim reduzir os níveis de contágio (Magalhães, 2021), evidenciando a fragilidade da vida humana e alterando de forma inesperada as rotinas familiares, sanitárias, econômicas e educacionais (Cavalcanti; Guerra, 2022). Com relação ao campo educacional, vários fatores contribuíram para o agravamento das angústias trazidas pela pandemia.

A educação é fundamental na organização social. Sendo assim, os danos causados pelo distanciamento social, pela falta de contato físico, pelo isolamento, somados às incertezas trazidas pelo contexto pandêmico, potencializaram as instabilidades de humor, o aumento de casos de depressão e ansiedade, contribuindo, dessa forma, para o declínio da saúde mental dos estudantes e dos professores. Tendo como enfoque os estudantes, além dos relatos de transtornos mentais e do comportamento, pode-se citar as dificuldades de aprendizado, a redução da concentração ao enfrentar longos períodos diante de telas e a sobrecarga de estímulos, o ambiente de estudo inadequado em casa, a diminuição da participação dos alunos nas atividades com predomínio de aulas expositivas e a ausência de aulas práticas que proporcionam uma rotina de estudos mais envolvente e eficaz (Dias *et al.*, 2020).

Ressalta-se, ainda, que os estudantes e professores durante a pandemia da COVID-19 tiveram que se adaptar a um novo formato de ensino e às tecnologias necessárias para esse formato. O ensino remoto se deu por meio de plataformas para chamada de vídeo com acesso a chat e foram utilizadas ferramentas para a organização de arquivos, tais como atividades e leituras. Essas ferramentas por vezes apresentavam travamento devido à instabilidade da rede de internet e se mostraram um desafio para professores e alunos com dificuldades em lidar com ferramentas digitais.

O estudo de Pereira *et al.* (2021), realizado com 492 estudantes universitários, indicou que 37% dos discentes apresentaram nível elevado de ansiedade, 63% níveis medianos e não foi encontrado na amostra baixo nível de ansiedade, fornecendo informações que evidenciaram índice considerável de estudantes com nível de ansiedade entre mediano e alto. Tais resultado vão ao encontro dos estudos de Gundim *et al.* (2021), os quais afirmam que, no decorrer do período pandêmico, houve alterações no bem-estar

psíquico de estudantes universitários, influenciadas pelas mudanças abruptas e refletindo na saúde mental da população em geral e do grupo pesquisado.

Na literatura sobre o ensino remoto, destacam-se as dificuldades em lidar com as tecnologias e o impacto da perda das relações interpessoais presenciais. Dessa forma, observa-se que a pandemia trouxe inúmeros impactos emocionais e psicológicos e estes, por sua vez, também impactaram o aprendizado (Almeida, 2021).

Além disso, surgiram diferentes formas de lidar com as angústias e de expressar os sentimentos relacionados com a pandemia e o ensino remoto, sendo a internet o fio que uniu os estudantes a familiares, amigos e professores (Máximo, 2021). Com a volta das aulas presenciais, faz-se necessária uma atenção maior ao estado emocional e cognitivo dos alunos, tendo em vista que, após um longo período distante das aulas presenciais, o indivíduo terá que se adaptar a uma nova rotina e modificar seu modo de estudo novamente. Assim, mensurar as dificuldades apresentadas durante o ensino emergencial a distância na vida dos estudantes, torna-se importante, portanto, pois possibilita auxiliar o sujeito a ter um aprendizado completo: sanando o que não foi trabalhado nesta forma de ensino a distância e fazendo com que essas lacunas não afetem o estudante. Entender os processos cognitivos e a vivência dos discentes nas diferentes modalidades de ensino, bem como suas angústias e obstáculos, auxiliam para que futuramente possam ser oferecidas formas mais inclusivas e eficazes de ensino.

Nesse sentido, cabe ressaltar que um estudo recente de Damiano *et al.* (2022) evidenciou, por meio de uma revisão sistemática, que a infecção por COVID-19 pode causar sintomas depressivos, estados de ansiedade, irritabilidade, fadiga, insônia, dificuldade de memória e concentração. Os resultados obtidos pelos autores demonstram que pessoas que tiveram COVID possuem índices maiores nos construtos relatados anteriormente quando comparadas à população geral brasileira em estudos epidemiológicos.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, avaliar os processos cognitivos de estudantes universitários em uma universidade pública estadual, que retornaram às práticas presenciais após o ensino emergencial a distância, no ano de 2022. O presente estudo faz-se necessário pois, de acordo com González Rey (2009), compreendemos as informações por meio dos órgãos sensoriais que, em seguida, são processadas pela cognição, envolvendo diversas funções psicológicas, como atenção, memória, raciocínio, imaginação e pensamento, construtos estes a serem avaliados no presente trabalho. Ademais, ainda de acordo com esses autores, o processo cognitivo ocorre em estreita

relação com as emoções, uma vez que as emoções desempenham um papel fundamental na atribuição de significado a essas informações, influenciando em diversos campos da vida do indivíduo. Sendo assim, identificar as afetações dos aspectos cognitivos durante esse período mostra-se de grande interesse, visto que possibilitará a elaboração de estratégias futuras.

Segundo Cambraia (2003), atenção concentrada consiste na capacidade de selecionar o estímulo relevante do meio e dirigir sua atenção para este estímulo. Tonglet (2002) considera esse construto uma função mental de focalização que busca um estímulo ou um grupo deles que tenha características em comum. Considera-se a atenção em geral como um processo cognitivo essencial para diversos outros, nomeadamente para a percepção, a ação, a memória e a aprendizagem, sendo, por isso, considerada a primeira etapa dos sistemas de pensamento e de ação (Amsó; Scerif, 2015).

A memória diz respeito ao processo cognitivo responsável por codificar, armazenar e recuperar as informações presentes no meio (Radvansky, 2011). Existem vários tipos e modelos que tentam explicar os processos de memória, contudo, um dos mais estudados diz respeito ao modelo de memória de trabalho (Baddeley, 1992). Este refere-se ao sistema de armazenamento e manipulação temporária da informação que atua durante a realização de um conjunto de outras tarefas cognitivas, tais como na compreensão, na aprendizagem e no raciocínio (Baddeley, 1992). A memória de trabalho permite a realização de outros processos cognitivos, como raciocínio ou aprendizagem, estando na base de tarefas, tais como leitura, compreensão ou operações aritméticas. Com esses exemplos, facilmente percebe-se a importância desse tipo de memória no processo de aprendizagem, que exige uma constante manipulação da informação (e.g., memória de trabalho e leitura: Arrington *et al.*, 2014).

No que tange à aprendizagem, Marton (1983) introduz o conceito de abordagens à aprendizagem e define dois níveis de processamento de informação: processamento de nível superficial e processamento de nível profundo, que correspondem a dois níveis de abordagem à aprendizagem, sendo um dirigido para a reprodução literal da informação (memorização), denominado de Abordagem Superficial, e outro dirigido para a atribuição de significado e transformação da informação (compreensão), a Abordagem Profunda.

Ressalta-se que a base para o desenvolvimento do ser humano é a aprendizagem e o convívio social, uma vez que o meio em que vivemos influencia fortemente nossa aprendizagem e que a alteração desse meio interfere diretamente em nossa rotina. Além disso, a interação excessiva com tecnologias e a inserção de cada vez mais novas

ferramentas tecnológicas em nossa rotina, sem dúvida, afetam nossa aprendizagem (Vieira, 2020). Vale lembrar que, com o isolamento social, o convívio social foi prejudicado, deixando angústias acerca do retorno das interações sociais de antes e trazendo questionamentos sobre o quanto podemos ter modificado nossas habilidades sociais.

Assim, a escolha por estudar três aspectos da cognição humana, sendo eles a atenção, a memória e os processos de aprendizagem de estudantes que estavam retornando para o ensino presencial, justificam-se pelo fato de existirem queixas recorrentes nos atendimentos realizados no Serviço Escola de Psicologia da universidade na qual foi realizada a pesquisa, indicando, dessa maneira, um campo potencial de estudo. A seguir, apresenta-se a metodologia deste estudo, seguida das discussões e das conclusões obtidas.

Metodologia

Participantes

A presente pesquisa teve a participação voluntária de 50 estudantes de diferentes cursos de graduação de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Buscou-se uma amostra variada, optando-se por participantes de diferentes áreas do conhecimento presentes na instituição, sendo elas: ciências biológicas, ciências humanas, ciências exatas, ciências sociais, engenharias, artes e línguas.

A análise descritiva dos dados identificou que 74% (n =37) da amostra declarou-se do sexo feminino e 26% do sexo masculino (n= 13). A média de idade dos participantes foi de 24,2 anos (DP=6,82, sendo a idade mínima 19 anos e a idade máxima 59 anos).

Ademais, 77,6% (n=38) dos voluntários apontaram ser de raça branca e apenas 6,1% (n=3) declararam-se negros. Já em relação à ocupação dos estudantes, 66% (n=33) responderam que não exercem nenhuma outra atividade além da faculdade, podendo se dedicar exclusivamente aos estudos. Convém pontuar que 30% da amostra (n=15) afirmou não ter renda própria e depender de algum auxílio estudantil de permanência da universidade, de ajuda de terceiros ou de alguma outra atividade de subsistência.

Instrumentos

Para a avaliação dos graduandos, utilizou-se três testes, sendo que cada um deles avalia um dos construtos trabalhados no projeto. Para a avaliação do construto atenção, usou-se o teste AC (Atenção concentrada); o teste de memória selecionado foi o TEM-R

- Teste de Memória de Reconhecimento e, para avaliação de aprendizagem, selecionou-se o Inventário do Estilo de Aprendizagem de Kolb.

No que tange à avaliação da atenção, escolheu-se o teste de Atenção Concentrada (AC), que foi criado inicialmente para avaliar a atenção concentrada de candidatos à obtenção da CNH. O teste conta com 500 estímulos e um tempo de aplicação de 4 minutos (Rueda, 2009).

No que diz respeito à avaliação da memória, utilizou-se o TEM-R, um teste que tem por objetivo avaliar a capacidade de um indivíduo em identificar qualquer tipo de estímulo ou situação visualizados anteriormente. Trata-se de um processo que exige recordação e familiaridade, cuja aplicação leva menos de 10 minutos e que tem pontuação conforme o número de erros e acertos (Rueda, 2012). O coeficiente interno do instrumento no estudo de validação foi de 0,85.

Quanto à avaliação da aprendizagem, optou-se pelo Inventário do Estilo de Aprendizagem de Kolb, um teste que usa como base a teoria criada por Kolb e que especifica quatro tipos de aprendizagem: divergente, convergente, assimilador e acomodador. É um teste para identificar os estilos de aprendizagem que utilizamos para compreender a forma de aprendizagem dos estudantes (Abreu *et al.*, 2020).

Foram, ainda, realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes visando compreender a experiência do estudante com o ensino remoto e com o retorno às aulas presenciais, com o intuito de complementar as informações obtidas. Destaca-se que um questionário socioeconômico também foi aplicado, o qual continha informações sobre classe social, idade e raça/cor, por exemplo.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Primeiramente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número do CAAE 59471622.0.0000.5115. A pesquisa respeitou todas as exigências da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP, foi criado um formulário para inscrições de interessados em participar do projeto, com campos para que os voluntários informassem datas e horários que estariam disponíveis. Em seguida, foram filtrados os estudantes que não tiveram contato aprofundado com os testes utilizados, para que não houvesse interferência no resultado por prévio conhecimento técnico do teste. Dividiu-se entre os pesquisadores grupos para a coleta de dados, sendo 10 participantes por pesquisador. Seguiu-se o padrão de aplicação dos testes da seguinte forma: inicialmente,

aplicou-se um questionário socioeconômico com uma breve entrevista, em seguida, foi aplicado o Teste de atenção concentrada, TEMR-2, e finalizou-se com a aplicação do Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb. Cabe ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa assinaram o termo de consentimento aprovado no Comitê de Ética, o qual foi apresentado antes do início dos testes.

No questionário socioeconômico foram realizadas perguntas sobre a situação financeira do voluntário. Na sessão da entrevista, algumas perguntas foram elaboradas, como: se teve diagnóstico de COVID e, em caso de afirmação, se observou prejuízos após o diagnóstico, se faz acompanhamento psicológico; perguntas relacionadas ao período remoto emergencial em que foi investigado, tais como: se houve dificuldades e sentimentos manifestados durante o período de aulas, além de perguntas relacionadas ao primeiro semestre presencial: o aluno foi questionado se percebeu dificuldades com relação à faculdade, pensamentos e sentimentos manifestado durante este período.

Todos os testes foram aplicados presencialmente, utilizando-se de preceitos básicos para uma boa aplicação de testes psicológicos, por exemplo, ambiente bem iluminado, visando evitar estímulos que atrapalhassem a concentração; paredes brancas e um local sem barulhos, a fim de não causar incômodo ao participante. Além disso, os protocolos indicados para a prevenção da COVID-19 foram seguidos. São eles: aplicação dos testes em estudantes com pelo menos a segunda dose da vacina, sem nenhum sintoma aparente nos últimos 15 dias e durante a aplicação dos testes foram utilizadas máscaras, assim como aplicação de álcool em gel, respeitando distanciamento mínimo de 1,5 metros.

Para a análise dos dados, primeiramente foram organizados os dados coletados em cada grupo e realizadas análises descritivas do grupo amostral e das variáveis coletadas, por meio do software JAMOVI, versão 2.2. No que diz respeito à avaliação da entrevista semiestruturada, foi realizada a estruturação dos dados por meio da identificação de temas similares no conteúdo das entrevistas, buscando compreender, assim, as dificuldades e facilidades que o ensino no modelo remoto trouxe aos participantes.

Por fim, foi elaborado um documento com os resultados individuais o qual foi entregue aos estudantes como devolutivas da pesquisa, incluindo, em alguns casos, orientações para encaminhamentos psicológicos. Dos 50 estudantes avaliados, 47 receberam as devolutivas de forma presencial ou remota.

Resultados e Discussão

Esta seção tem como objetivo analisar os dados que foram coletados, visando-se obter resultados que auxiliem pesquisas futuras. A seguir, análises tanto quantitativas quanto qualitativas são apresentadas.

Análise quantitativa dos dados

A análise dos dados demonstra que metade da amostra ($n=25$) teve diagnóstico da COVID-19 em algum momento do ensino remoto, mostrando uma equiparação dos resultados quanto a essa questão e tornando-os comparáveis. Verifica-se ainda que apenas 16 participantes conseguiram relatar de forma direta se houve algum e/ou percebeu algum prejuízo após o contágio direto em seu dia a dia.

Vale ressaltar que 46% ($n=23$) dos participantes, durante o processo de entrevista, relataram ter algum diagnóstico de transtornos mentais e/ou comportamentais e que 56,4% dos voluntários ($n=28$) fazem uso de algum tipo de medicação controlada diariamente em decorrência dos diagnósticos. Nesse sentido, é importante citar que 20 participantes (36%) disseram fazer ou já terem feito acompanhamento psicológico regularmente durante o período da pandemia da COVID-19. No estudo de Vieira, Charlot e Charlot (2023), a partir de uma amostra de 54 estudantes, 37% declararam que os transtornos mentais foram fatores de maior sofrimento no período pandêmico. Similarmente, em nossa pesquisa, 46% dos participantes declaram ter um diagnóstico de transtorno mental e, nas entrevistas, foi em geral relatada a ampliação dos sintomas no período.

No que diz respeito a análise dos instrumentos aplicados, observa-se que no teste de Atenção Concentrada (AC), 30% ($n=15$) apresentaram como resultado a Atenção Médio Inferior (Tabela 1), que sugere que eles dispõem de uma atenção concentrada inferior à média, se comparados às pessoas da amostra normativa, o que indica dificuldade para focar sua atenção em apenas uma fonte de informação em detrimento de outros estímulos, em um tempo predeterminado. Além disso, 38,80% ($n=19,4$) demonstraram resultados inferiores para atenção concentrada.

Ademais, no teste TEM-R para a avaliação da memória de reconhecimento, 36% ($n=18$) apresentaram como resultados Média inferior (Tabela 1), o que sugere que esses alunos dispõem de uma memória de reconhecimento inferior à média, se comparados às pessoas da amostra normativa, o que indica capacidade mnemônica (de memorização)

abaixo do esperado. É interessante, ainda, destacar que 36% (n=18) mostraram resultados inferiores para a memória de reconhecimento.

Tabela 1. Resultados dos Testes de Atenção Concentrada e Memória

Classificação	Teste de atenção concentrada %	N	Teste TEM R %	N
Inferior	8,2	4,1	12	6
Média Inferior	30,6	15,3	24	12
Média	47	23,5	32	18
Média Superior	10,2	5,1	22	9
Superior	4,1	2	10	5
Total %	100%	50	100%	50

Fonte: Elaborada pela autora.

Por último, no inventário de Kolb, em 34,6% (n =17) foi identificado o estilo de aprendizagem Divergente, também conhecido como reflexivo, ou seja, aprende melhor combinando sensações com observações, por meio das atividades práticas seguidas de retorno; consegue ver as coisas de perspectivas diferentes e coleta informação para em seguida usar a criatividade e inventividade com o intuito de oferecer mais de uma solução possível. Ainda convém discorrer que a maioria dos participantes da pesquisa teve, no mínimo, quatro períodos de aulas remotas e dois períodos presenciais antes de todo o período de ensino emergencial. As demais dimensões também foram identificadas na amostra com os seguintes resultados: Acomodador (32,7%), Assimilador (18,4%) e, por fim, Convergente (14,3%).

Quanto às vivências dos estudantes universitários do ensino remoto, os resultados encontrados foram similares aos de Domingues *et al.* (2023). Esses autores apresentam que em uma amostra de 186 estudantes de graduação, 84% relataram que o ensino presencial era melhor para o aprendizado do que o ensino remoto. Outro resultado encontrado foi que 87,6% dos discentes alegaram que o ensino remoto trouxe prejuízos para a aprendizagem. Similarmente, em nosso estudo, 34,6% dos participantes tiveram como modelo de aprendizagem principal a categoria Divergente, um estilo de aprendizagem que se beneficia de atividades práticas para um melhor aprendizado. Isso reflete as dificuldades de aprendizagem no modelo de ensino remoto, uma vez que ele possui formato apenas expositivo.

Análise qualitativa dos dados

Durante o processo de entrevista, foi possível compreender a experiência dos alunos com o ensino emergencial, suas expectativas com o retorno das aulas presenciais e como a volta ao ensino presencial também impactou a vida dos estudantes após esses dois anos de pandemia. Vale ressaltar que a percepção dos estudantes sobre atenção, memória e aprendizagem foi relatada com uma melhora significativa a partir do retorno presencial.

Observa-se, a partir das entrevistas, que a adaptação ao ensino remoto foi prejudicial na formação acadêmica de alguns dos voluntários da pesquisa em decorrência da pandemia da COVID-19, pois tal acontecimento foi relatado em quase todas as entrevistas como algo desafiador, que ocasionou medo e desânimo, seja por condições de uma drástica mudança na forma de ensino, seja pelo novo contexto social que foi imposto, o qual perpassa por graves situações socioeconômicas e principalmente de insegurança frente ao momento de incertezas que todos vivenciaram.

Por isso, é preciso relatar os pontos negativos do regime especial que foram aparecendo no decorrer das falas dos participantes que tinham um ponto em comum mesmo nas mais diversas realidades, como falta de acesso à internet de qualidade, desânimo, medo, crises de ansiedades, programa de transmissão remota da aula com travamento, conexão caindo e dificuldade de manter o foco com tantos estímulos, conforme pode ser visualizado nas falas dos participantes 1 e 2:

Participante 1: *“Para mim, foi como se eu não tivesse aprendido nada. Não era fácil concentrar no remoto”*.

Participante 2: *“A minha concentração, didática ruim. Não consegui solucionar as minhas dúvidas das matérias. Rendimento baixou também”*. *“(...) Deixa eu te falar que realmente eu não consigo pensar em nenhum benefício que me trouxe assim porque pra mim eu não aprendi nada”*.

Frente a todas as dificuldades relatadas durante o processo de entrevista com os voluntários, o adoecimento psicológico veio principalmente como decorrência do distanciamento, incertezas sobre o que iria acontecer e trouxe diversas implicações no âmbito psicológico e social dos estudantes, conforme foi relatado durante algumas entrevistas.

Como destacado por Almeida (2021) e de acordo com a análise das entrevistas realizadas, em similaridade com o encontrado pela autora, o período remoto foi recheado de angústias que perpassam a vida particular e afetam o aprendizado. Para que o indivíduo aprenda, uma série de fatores são necessários e a saúde mental influencia diretamente no

aproveitamento escolar e universitário. A seguir, têm-se os relatos dos participantes 1, 2 e 4 sobre como se sentiram durante a pandemia:

Participante 1: *“Será que a gente vai voltar um dia?”; “será que eu vou formar pelo remoto?”; “Será que vou estar viva?”; “Vou voltar a ver meus amigos?”.*

Participante 2: *“Fiquei frustrada, chateada, triste, desmotivada, insuficiente por não conseguir prestar atenção e participar o quanto eu queria, medo de não ser boa o suficiente”.*

Participante 4: *“(...) Problemas de concentração com a tela e de relações também. Tinha acabado de entrar na faculdade e o ensino remoto não permitia um contato mais próximo com as amigadas”.*

Diante do exposto, destaca-se que o adoecimento psicológico surge como um dos diversos casos de crises durante a pandemia. Cabe ressaltar, conforme supracitado na análise de dados, o relevante número de pessoas diagnosticadas com algum transtorno mental na referida pesquisa, bem como a ausência de acompanhamento terapêutico na maioria dos casos.

Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial quebrou a proximidade entre os estudantes e seus pares e trouxe uma nova conjuntura aos relacionamentos interpessoais. Dentre as várias situações concomitantes à realidade instaurada pela pandemia da COVID-19, há de se ressaltar como esta estabeleceu grandes limitações à interação presencial em diversas esferas da sociedade. O isolamento social trouxe consequências diretas para diferentes áreas da vida da população, com destaque para sua influência no que diz respeito às relações interpessoais.

Devido à adoção e manutenção do Ensino Remoto Emergencial como medida sanitária, milhões de estudantes se viram obrigados a elaborar novas formas de enfrentamento e estilo de vida diante da situação, tal como as diversas orientações de permanecer em seus próprios domicílios, como uma maneira de evitar a propagação do vírus por meio do contato social. Nesse sentido, Dias *et al.* (2020, p. 4) argumentam que o isolamento social “traz, em si, aspectos de natureza emocional, psicológica, biológica, social, cultural, política e até mesmo espiritual (...) uma vez que, ao serem desconsideradas, perde-se a visão holística desses seres humanos confinados dentro de suas próprias casa”. Dentro do campo sociocultural, resalta-se que os problemas psicológicos se dão em decorrência da falta de contato com terceiros e situações comuns à rotina de cada indivíduo, como pode ser notado em relato de participante 2:

Participante 2: *“A questão de relações mesmo com os colegas de sala, que acabam que não são tão fortes quanto no (ensino) presencial, e acaba prejudicando quanto à motivação, contato com os professores também, com outras salas”*.

Em contrapartida, alguns estudantes consideraram que o regime de ensino emergencial foi benéfico, como pode ser observado no relato do participante 3, a seguir:

Participante 3: *“O período remoto me ajudou por causa das minhas filhas, de estar o dia todo com elas, de não ter que me deslocar até a faculdade e poder ter um tempo melhor pra estudar e trabalhar”*.

No que tange ao retorno presencial, foi possível observar que a maioria dos participantes relataram sentimentos de cansaço, desânimo no presente, dificuldades com o retorno presencial e insegurança social depois do encerramento do isolamento social. Isso pode ser visualizado nos relatos dos participantes 3, 4 e 5:

Participante 4: *“De início foi estranho voltar no presencial assim né, mas acho que dificuldade não, teve um certo estranhamento, desconforto, medo mas acho que depois consegui caminhar bem em comparação com o remoto”*.

Participante 5: *“Eu destacaria, acho que foi uma dificuldade, tanto na questão de rotina e também em questões relacionadas às diferentes formas de avaliações, de contato com as pessoas e inseguranças”*.

Quando indagada sobre como se sentiu diante do retorno ao ensino presencial, a Participante 6 destacou: *“Felicidade, empolgação, era tudo novo pra mim, né? Viver o ambiente físico e o social; motivação; me sentia bem por estar com as pessoas na faculdade, por conhecer os professores que gostava, tudo estava muito bom pela felicidade de ter voltado”*.

O artigo de Oliveira *et al.* (2022) menciona que 48,8% dos alunos tiveram preocupação frequente com a volta às aulas presenciais. Em nosso estudo, os participantes indicaram a ansiedade proporcionada pela volta às aulas presenciais, por ser algo tão desejado e motivo de angústia durante a pandemia. Contudo, ao mesmo tempo, esse retorno gerou ansiedade social e novas angústias aos estudantes, uma vez que foi necessária a readaptação ao ensino presencial, um retorno às interações sociais e a realização de avaliações presencialmente. Em paralelo, também pode ser analisada a pesquisa de Pereira *et al.* (2021), a qual contou com uma amostra de 492 estudantes e foi observada a recorrência de níveis de ansiedade, pensamentos e comportamentos obsessivos agravados e diferentes questões emocionais que afetam os estudantes universitários. Salienta-se que as entrevistas realizadas neste estudo trouxeram,

igualmente, diferentes questões psicológicas que interferem na aprendizagem dos universitários.

Já em relação à ausência de recursos financeiros e de apoio psicossocial após o Ensino Emergencial, 18 participantes (36% da amostra) relataram depender financeiramente de algum familiar ou de alguma ajuda institucional por falta de emprego. Nesse sentido, as questões socioeconômicas foram apresentadas tanto na análise quantitativa quanto na análise qualitativa. Assim, ressalta-se que essa problemática social é um fator de agravamento do adoecimento mental nesse período, uma vez que estar em vulnerabilidade social e vivenciar esse momento de incertezas afetam o aprendizado e o aproveitamento do ensino, bem como as relações familiares.

Stevanim (2020) pontua sobre a falta de acesso à internet e sobre as dificuldades de se ter um espaço adequado para estudos para uma grande parte dos estudantes brasileiros. Principalmente na zona rural, o acesso à internet é limitado e dificultou o aprendizado de diversos jovens brasileiros que por vezes tinham o celular como único dispositivo para acesso às aulas e tarefas. No contexto universitário, por sua vez, também apareceram em nossas entrevistas a dificuldade de acesso à internet de qualidade, carência de ambiente adequado para o aprendizado, entre outros desafios relacionados à inclusão digital e ao ambiente adequado para os estudos.

Considerações finais

Os estudos encontrados sobre o ensino remoto trabalham, em sua maioria, apenas a aprendizagem no modelo emergencial a distância sem trazer os dados referentes ao impacto do retorno às aulas. A presente pesquisa se destaca, por sua vez, por trazer as angústias dos dois momentos: tanto os impasses do ensino remoto quanto as ansiedades trazidas pelo retorno às aulas presenciais. Sendo assim, este estudo apresenta contribuições na análise qualitativa dos dois períodos e as angústias desse momento de transição e adaptação.

Os resultados encontrados demonstram importantes reflexões sobre o quanto o aprendizado ultrapassa a sala de aula, tendo atravessamentos sociais, psicológicos, relativos aos relacionamentos e à convivência em sala de aula. Dessa forma, foi possível identificar informações a serem trabalhadas futuramente nos ambientes escolares e universitários, pois percebe-se, afinal, que o aprendizado vai além das técnicas utilizadas e que se deve considerar o apoio psicológico e a relevância dos relacionamentos interpessoais.

Ademais, o presente estudo apresenta algumas limitações. A primeira diz respeito à ausência de dados sobre os níveis dos processos cognitivos antes do período remoto dos participantes da pesquisa, impossibilitando a comparação dos resultados. Entretanto, destaca-se que foi de grande valor as entrevistas, pois elas forneceram importantes dados qualitativos para o entendimento das vivências dos estudantes no período remoto e na volta às aulas presenciais, tornando-se, assim, fontes complementares de informações. A segunda limitação corresponde à dificuldade de coleta de dados de áreas específicas, tais como, falta de testes no serviço escola de psicologia, dificuldade em captar os voluntários de diferentes cursos, falta de salas disponíveis na instituição e a demora para iniciar os acompanhamentos que foram encaminhados para a psicoterapia.

Sugere-se, para estudos futuros, a investigação da vivência dos estudantes quanto ao ensino presencial e quais angústias estão presentes na sala de aula bem como medidas para lidar com esses fatores para que sejam trabalhadas as questões emocionais e psicológicas das relações interpessoais no contexto educacional. Essas questões são importantes para a permanência do discente na universidade e são por vezes negligenciadas, fazendo-se necessário maiores medidas de apoio nesse sentido para os estudantes universitários.

Referências

ABREU, José Adailton; MENDES, Josiete da Silva; OLIVEIRA, Maria Edilene de; CRUZ, Tatyane Veras de Queiroz Ferreira da; BRANDÃO, Wanderberg Alves. Como aprendem os estudantes e professores de uma instituição de ensino superior: aplicação do inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1984). **Revista Gestão em Análise**, v. 9, n. 2, p. 114-125, 2020.

ALMEIDA, Patrícia Rodriguez. **Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamento do retorno**. 2021.

AMSO, Dima; SCERIF, Gaia. The attentive brain: insights from developmental cognitive neuroscience. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 16, n. 10, p. 606–619, 18 set. 2015.

ARRINGTON, C. N., KULESZ, P. A., FRANCIS, D. J., FLETCHER, J. M., & BARNES, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. **Scientific Studies of Reading**, 18, 325-346. doi:10.1080/1088 8438.2014.902461

BADDELEY, A. Working memory. **Science**, v. 255, n. 5044, p. 556–559, 31 jan. 1992.

- BADDELEY, A., EYSENCK, M. W. & ANDERSON, M. C. (2011). **Memória**. (Cornélia Stolting, Trad.). Artmed.
- BRAGA, Juliana Leão. **Atenção concentrada e atenção difusa: elaboração de instrumentos de medida**. 74 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- CAMBRAIA, S. V. (2003). **Atenção Concentrada (AC)**. Manual. São Paulo: Vetor.
- CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. The challenges of the public university in the Covid-19 post-pandemic: The Brazilian case. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 73-93, 2022.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2021**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 59. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- DAMIANO, Rodolfo F. *et al.* Intervenções de saúde mental após COVID-19 e outras infecções por coronavírus: uma revisão sistemática das recomendações atuais e meta-análise de ensaios clínicos randomizados. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 43, p. 665-678, 2021.
- DIAS, J. A. A.; DIAS, M. F. S. L.; OLIVEIRA, Z. M.; FREITAS, L. M. A. de; SANTOS, N. C. N.; FREITAS, M. da C. A. Reflexões sobre distanciamento, isolamento social e quarentena como medidas preventivas da COVID-19. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, [S. l.], v. 10, 2020. DOI: 10.19175/recom.v10i0.3795. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/recom/article/view/3795>.
- DOMINGUES, Sérgio; SOUZA, Rita; MELO, Carolina; CRUZ, Beatriz. A adaptação de estudantes que chegaram à educação superior em Minas Gerais durante o ensino remoto. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e266765, 2023.
- GUNDIM, V. A.; ENCARNAÇÃO, J. P. da; SANTOS, F. C.; SANTOS, J. E. dos; VASCONCELLOS, E. A.; SOUZA, R. C. de. SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, [S. l.], v. 35, 2020. DOI: 10.18471/rbe.v35.37293. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, ISSN 1409-4703, Vol. 9, Nº. 1, 2009. 9. 10.15517/aie.v9i4.9519.
- MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Covid-19, educação a distância e a intensificação das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde--manguinhos**, v. 4, p. 1263-1267, 2021.
- MARTON, F. Beyond Individual Differences. **Educational Psychology**, v. 3, n. 3-4, p. 289-303, jan. 1983.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 235-247, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 05 nov. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.

OLIVEIRA, E. N. .; VASCONCELOS , M. I. O. .; ALMEIDA , P. C.; PEREIRA , P. J. . de A.; LINHARES , M. S. C.; NETO, F. R. G. X. .; ARAGÃO, J. M. N. Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 46, n. especial 1 mar, p. 206–220, 2022. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/5663>.

PEREIRA, Michelle Morelo. SOARES, Eliza de M. FONSECA, Júlia Gabriela A. MOREIRA, Juliana de O. SANTOS, Luara P. R.. Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 23, n. 3, p. 1-20, 2021.

RADVANSKY, G. (2011). **Human memory** (2nd ed). Boston: Pearson Education.

RUEDA, Fabián Javier Marín. Atenção concentrada e memória: evidências de validade entre instrumentos no contexto da psicologia do trânsito. **Psicologia: teoria e prática**, v. 11, n. 2, p. 182-195, 2009.

RUEDA, Fabián Javier Marín. Estudo das propriedades psicométricas do Teste de Memória de Reconhecimento – TEM-R. **Interação em Psicologia**, v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/16855/19712>.

STEVANIM, Luiz Felipe. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. 2020.

TONGLET, E.C. (2002). Bateria Geral de Funções Mentais: Teste de Atenção Difusa – BGFM-1. São Paulo: Vetor.

VIEIRA, Karina Sales; CHARLOT, Bernard; CHARLOT, Veleida Anahí Cápua da Silva. Relação com o saber em aulas remotas: uma pesquisa com universitários em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e265924, 2023.

VIEIRA, Manuelle Patrícia Ramos. Concepções de professores dos anos iniciais sobre avaliação em ensino de ciências. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

Submissão: 17/12/2023. Aprovação: 29/05/2024. Publicação: 20/08/2024.