

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

SOCIAL REPRESENTATIONS OF REMOTE TEACHING DURING THE COVID-19
PANDEMIC

Ciências Humanas • 09/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775237850](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775237850)

Louyze Maria dos Santos Lopes Silva

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Maria Constantina Caputo

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as representações sociais sobre o ensino remoto durante a pandemia da covid-19 entre estudantes dos [retirado para a avaliação] da [retirado para a avaliação], à luz da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais. Os dados foram coletados através do Teste de Associação Livre de Palavras e foram interpretados sob a perspectiva da abordagem estrutural das Representações Sociais. O ensino remoto proporcionou maior autonomia, autorregulação e organização, bem como a necessidade de gerenciamento do tempo e dos estudos. Quanto às representações sociais, os termos evocados no provável núcleo central da sua estrutura refletem uma percepção abrangente do ensino remoto. 'Cansaço' e 'distância', os termos mais evocados, revelaram a exaustão dos estudantes com a carga de trabalho e a falta de proximidade física, o que dificultou a interação social e o engajamento mais profundo nas atividades acadêmicas. Termos como 'facilidade' e 'segurança' destacaram aspectos positivos, como a praticidade de estudar em casa e a proteção contra o contágio do vírus. O ensino remoto evidenciou desafios relacionados à saúde mental, ao isolamento social e à adaptação ao novo modelo de ensino. Ao mesmo tempo, suas potencialidades foram visualizadas, ao permitir que os estudantes fossem protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, utilizando as tecnologias e metodologias inovadoras, com resiliência durante o período. Verifica-se, assim, que o ensino remoto possibilitou a continuidade das atividades educacionais durante a pandemia de covid-19 e que as representações sociais desse modelo de ensino abarcam a sua complexidade.

Palavras-chave: Estudantes. Representações sociais. Ensino remoto.

ABSTRACT

This study aims to understand the social representations of remote teaching during the covid-19 pandemic among students enrolled in the [course format] at the [name of the University], based on the structural approach of Social Representations Theory. Data were collected through the Free Word Association Test and interpreted from the perspective of the structural approach to social representations. Remote teaching offered greater autonomy, self-regulation, and organizational skills, while also demanding effective time and study management. Regarding social representations, the terms evoked in the probable central core of the representational structure reflect a multifaceted perception of remote teaching. 'Tiredness' and 'distance', the most frequently mentioned terms, revealed students' exhaustion due to academic overload and the lack of physical proximity, which hampered social interaction and deeper engagement with academic activities. On the other hand, terms such as 'ease' and 'safety' highlighted positive dimensions, including the convenience of studying at home and the sense of protection against virus transmission. Remote teaching brought to the forefront challenges related to mental health, social isolation, and adaptation to a new teaching model. Simultaneously, it revealed its potential by enabling students to take a more active role in their learning processes, making use of digital technologies and innovative methodologies with resilience throughout the period. Thus, remote education proved to be a viable means of maintaining educational continuity during the covid-19 pandemic, and the social representations associated with this model reflect its inherent complexity.

Keywords: Students. Social representations. Remote teaching.

1. INTRODUÇÃO

O ensino remoto emergencial (ERE), adotado também por universidades ao redor do mundo durante a pandemia de covid-19, trouxe adaptações na forma como a educação superior era organizada. Com a necessidade urgente de dar continuidade às aulas frente ao fechamento de instituições e ao distanciamento social, professores e alunos precisaram utilizar novos recursos pedagógicos e metodologias de ensino. O ERE, diferentemente do ensino a distância tradicional, foi estruturado em um curto período, sem a preparação prévia de docentes e discentes para esta situação e para uma situação emergencial (Charczuk, 2021).

Ainda assim, o ERE foi um fenômeno que possibilitou a discussão sobre o uso das tecnologias na educação superior, já que professores e estudantes precisariam adotar, de forma eficiente, plataformas digitais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Esse cenário trouxe à tona desafios, como a desigualdade no uso e acesso às tecnologias, elemento estratégico para que as aulas remotas pudessem acontecer, mas também apresentou oportunidades para incrementar as práticas pedagógicas (Costa Júnior; Buffon; Hendges, 2024; Nascimento *et al.*, 2020).

Além disso, o período do ensino remoto, associado à pandemia de covid-19, evidenciou que a transição para essa modalidade de ensino, sem o planejamento adequado, poderia resultar em lacunas no processo de aprendizagem. A comunicação entre professores e alunos, essencial para a construção do conhecimento, passou então a ser mediada por plataformas digitais, limitando a espontaneidade e a profundidade das interações. Métodos de ensino tradicionais, baseados na interação presencial, precisaram ser repensados para o ambiente virtual. Desse modo, os estudantes enfrentaram um

processo de aprendizado e adaptação conjuntamente com seus colegas e os docentes, com repercussões no ensino e na produção e difusão do conhecimento (Leal *et al.*, 2021).

No Brasil, a transição do ensino presencial para o ERE afetou, além da educação básica, a educação superior, que enfrentava, antes mesmo da pandemia, desafios relacionados à inclusão digital, desigualdades socioeconômicas, emocionais e acesso à educação de qualidade. Essa transição para o ambiente virtual exigiu novas competências e habilidades de professores e de estudantes, tais como a reorganização dos tempos de estudo e trabalho, novas formas de interação e comunicação, importantes para o processo educativo (Katz; Jordan; Ognyanova, 2021).

Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi compreender as representações sociais sobre o ensino remoto durante a pandemia da covid-19 entre estudantes dos *[retirado para a avaliação]*, à luz da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (TRE)¹. Entender essas representações sociais pode gerar reflexões sobre o futuro da educação superior no Brasil e sobre possíveis melhorias nos modelos de ensino que poderão ser adotados em outros possíveis cenários emergenciais. No contexto educacional, uma investigação sobre as representações sociais dos estudantes universitários sobre o ensino remoto expõe aspectos simbólicos e subjetivos que moldam suas experiências e atitudes em relação a essa modalidade de ensino, bem como os desafios e vantagens percebidos.

2. MÉTODO

Este estudo possui caráter qualitativo, descritivo e exploratório (Guerra, 2014). Participaram do estudo estudantes dos *[retirado para a avaliação]*. Os critérios de inclusão adotados foram: ser estudante de um dos *[retirado para a avaliação]* da Universidade, regularmente matriculado, ter no mínimo 18 anos de idade, ter vivenciado o ensino remoto enquanto estudantes de um dos *[retirado para a avaliação]* e aceitar participar voluntariamente da pesquisa. Já os critérios de exclusão foram: ser de outras graduações que não os *[retirado para a avaliação]* e apresentar condições que limitam a realização da pesquisa, como impossibilidade de fala ou falta de acesso à internet.

Como instrumento de coleta, foi utilizado o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). O termo indutor para o TALP foi “ensino remoto” e foi solicitado que os estudantes elencassem cinco palavras associadas a esse termo, ordenassem-nas por importância e justificassem a escolha da mais importante. A identificação do TALP foi feita com o código T1, T2, T3..., sendo “T” uma referência ao TALP e a numeração, de acordo com a ordem das respostas. Foi gerado um quadro de quatro casas no software EVOC® através da frequência e Ordem Média de Evocação (OME) dos termos (Vèrges, 2005; Wachelke; Wolter, 2011). Os dados do TALP foram analisados à luz Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012), com a abordagem estrutural das representações sociais (Abric, 2000; Coutinho; Bú, 2017).

A abordagem estrutural consiste em um aprofundamento da TRS, resultando na Teoria do Núcleo Central (TNC). Esta abordagem refere-se à construção da representação social em torno de um núcleo central e suas periferias, pautada em um sistema de crenças, ideias, opiniões e atitudes de um determinado grupo. O núcleo central e os sistemas periféricos assumem papéis distintos e

complementares. Enquanto o primeiro reflete o aspecto coletivo e consistente, estável da estrutura das representações, o segundo reflete a contextualização e o que há de heterogêneo no campo das representações (Abric, 2000).

Em relação aos aspectos éticos, este estudo integra uma pesquisa mais abrangente, intitulada “Ensino remoto na pandemia COVID-19: representações sociais e práticas de estudantes universitários”, já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o CAAE *[retirado para a avaliação]*. Além disso, a pesquisa segue as normativas da Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, referentes a pesquisas com seres humanos (Brasil, 2016), e da Lei 13.709 de 2018, que trata sobre a proteção de dados pessoais em meios virtuais (Brasil, 2018). Os participantes foram apresentados ao projeto de pesquisa, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a sua participação voluntária, com a garantia do anonimato de sua participação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Responderam ao TALP 298 estudantes, sendo 64 (21,48%) do *[retirado para a avaliação]*, 64 (21,48%) do *[retirado para a avaliação]*, 105 (35,23%) do *[retirado para a avaliação]* e 57 (19,13%) do *[retirado para a avaliação]*. Além deles, 8 (2,68%) estudantes não identificaram de qual *[retirado para a avaliação]* faziam parte. Quanto ao aspecto raça/cor, a maioria dos estudantes são negros (204; 68,45%), dentre os quais 69 (23,15%) se autodeclararam pretos e 135 (45,30%) pardos. Noventa alunos (30,20%) se autodeclararam brancos; 1 (0,34%), indígena; 1 (0,34%), amarelo e 2 (0,67%) não responderam. Em relação ao gênero, a maior parte dos participantes (185; 62,09%) se autodeclarou mulher. Nessa categoria, foram consideradas as

autodenominações “mulher cis”, “mulher cisgênero”, “mulher”, “feminino”. Não houve nenhuma autodeclaração de mulher trans, transgênero e/ou travesti. Os homens representaram 29,53% dos participantes (88), considerando-se as autodenominações “homem cis”, “homem cisgênero”, “homem” e “masculino”. Não houve autodeclaração de homem trans ou transgênero. Dois (2) participantes se autodeclararam como cisgênero (0,67%) e 2 como não-binário (0,67%), sendo que destes não-binários um se identificou como agênero. Outros 15 participantes (5,03%) se autodeclararam com outras denominações como “hétero” e “heterossexual”, sendo que estas respostas se referem à orientação sexual. Essas respostas foram englobadas na categoria ‘outros’. Seis (6) participantes não informaram a identidade de gênero (2,01%).

Em relação aos dados sobre o ensino remoto emergencial, a maioria dos estudantes não recebeu auxílio para apoiar a sua participação nas atividades durante esse período (278; 93,30%). Sobre os equipamentos utilizados, a maioria (260; 87,25%) fez uso de computador e/ou notebook durante o ensino remoto. Trinta (30) estudantes fizeram uso de outros equipamentos como telefone celular, tablet e leitor digital, enquanto 7 não o informaram (2,35%). Um (1) aluno registrou que não pôde assistir às aulas remotas, portanto não utilizou os equipamentos característicos do formato de ensino remoto. Um estudo com estudantes de medicina da Universidade Federal de Pernambuco também apresentou um perfil semelhante relacionado ao acesso aos equipamentos, representado por 96,36% dos participantes (Campos Filho *et al.*, 2022).

Em outubro de 2025, o único estudo do Portal Periódicos da Capes sobre as representações sociais do ensino remoto entre estudantes universitários, que utilizou a abordagem estrutural das

representações sociais, coletou seus dados entre maio e julho de 2020 (Pereira *et al.*, 2022). A produção de dados de nosso estudo, com a mesma abordagem, foi realizada posteriormente, no período de agosto de 2021 a maio de 2022, e apresenta novas perspectivas sobre a estrutura das representações sociais do ensino remoto entre estudantes universitários em nosso contexto, especialmente o núcleo central composto por termos que não se limitam ao perfil instrumental e operacional do ERE, sendo incrementado por aspectos da subjetividade dos estudantes. A partir dos termos evocados pelos estudantes com o TALP, foi gerado um Quadro de Quatro Casas (Quadro 1), com a frequência mínima de 15 evocações, a frequência média de 26 evocações e a Ordem Média de Evocação (OME) de 2,7. Foram evocadas 1126 palavras, sendo 218 distintas entre si.

Quadro 1: Quadro de quatro casas com os termos evocados a partir do estímulo “ensino remoto” por estudantes dos [retirado para a avaliação], 2022, [retirado para a avaliação] (n=298)

Núcleo Central			Primeira Periferia		
Frequência ≥ 26 – OME $< 2,7$			Frequência ≥ 26 – OME $\geq 2,7$		
Elemento	Freq.	OME	Elemento	Freq.	OME
Cansaço	47	2,404	Comodidade	44	2,818
Casa	26	2,577	Desconcentração	29	3,448
Distância	50	2,220	Dificuldade	29	2,759
Facilidade	26	2,692	Flexibilidade	36	2,778

Segurança	30	2,533	Impessoalidade	28	3,464
			Internet	41	2,927
Zona de Contraste			Segunda Periferia		
Frequência < 26 – OME ≤ 2,7			Frequência < 26 – OME ≥ 2,7		
Elemento	Freq.	OME	Elemento	Freq.	OME
Adaptação	20	2,350	Acessibilidade	24	2,833
Computador	18	1,778	Ansiedade	15	2,733
Isolamento	20	2,700	Aprendizado	24	3,417
Praticidade	17	2,294	Economia	15	3,600
			Pandemia	15	3,000
			Péssimo	17	2,706
			Sobrecarga	15	3,200
			Tecnologia	21	3,143
			Tempo	23	3,000

Fonte: elaborado pelas autoras com base em processamento pelo software EVOC, 2024.

O provável núcleo central das representações sociais sobre o ensino remoto refere-se às palavras com alta frequência e baixa OME, ao conjunto de elementos que definem a representação social para o grupo e que são mais resistentes a mudanças (Abric, 2000; Sá, 1996).

São respostas evocadas por muitos estudantes e mais prontamente (Wachelke; Wolter, 2011). Esse provável núcleo central é formado pelos termos do quadrante superior esquerdo: 'cansaço', 'casa', 'distância', 'facilidade' e 'segurança'. Os termos evocados que compõem o núcleo central da estrutura das representações sociais do ensino remoto apresentam aspectos positivos, com exceção de 'distância' e 'cansaço', que foram os termos mais evocados, respectivamente.

O termo mais evocado foi 'distância', com uma alta frequência e baixa OME, demonstrando que, no imaginário coletivo dos estudantes universitários deste estudo, o ensino remoto emergencial remete principalmente à ideia de distância. Devido ao contexto da pandemia de covid-19, houve dificuldade para a socialização dos estudantes nesse período, causando maior distanciamento entre colegas, professores e a comunidade acadêmica em geral. Um estudo aponta que os acadêmicos tiveram limitação de acesso aos espaços da universidade, dando maior relevância ao ambiente doméstico e virtual, aspecto também apontado em outro estudo entre universitários (Gama *et al.*, 2022). Algumas justificativas acerca da distância como termo mais importante associado ao ensino remoto podem ser observadas a seguir:

Acredito que o ensino remoto não permite muitas trocas, e acaba nos distanciando. (T133, outros, branca, [retirado para a avaliação])

A ocupação dos espaços da universidade pela comunidade acadêmica, junto com a sociedade é de grande importância para a construção de conhecimento. (T225, homem, pardo, [retirado para a avaliação])

[...] a palavra pode ter sentido negativo, como em afastamento, ou positivo, representando a oportunidade de ensino online. (T287, mulher, branca, [retirado para a avaliação])

Outro termo pertencente ao núcleo central é 'cansaço', que reflete os desafios enfrentados pelos estudantes ao se adaptarem ao novo formato de ensino, marcado pelo cansaço gerado a partir da sobrecarga de atividades, acúmulo de demandas, maior tempo de exposição à tela e com menos interação. Uma pesquisa entre universitários nordestinos que vivenciaram o ensino remoto demonstra uma sobreposição entre universidade e ambiente doméstico e uma experiência que traz sentimentos negativos (Macêdo; Oliveira; Amorim, 2023). Em outro estudo com estudantes da área da saúde da Universidade Federal de Sergipe, um dos domínios analisados foi a vitalidade dos estudantes, através de perguntas relacionadas à energia, esgotamento e cansaço. A maior parte dos estudantes, especialmente os de Odontologia, demonstraram o sentimento de cansaço, fato que pode ter sido

agravado pelas mudanças ocasionadas pelo ensino remoto (Rodrigues *et al.*, 2023).

Um estudo com estudantes de diversos cursos da *American University of Sharjah*, nos Emirados Árabes Unidos, apontou um impacto indireto da qualidade do curso no sofrimento psíquico dos estudantes. Além disso, a mediana de estudantes mulheres com sofrimento psíquico e ansiedade foi maior que a dos homens. O desempenho acadêmico foi um dos pontos que corroborou para esse tipo de sofrimento, caracterizado como uma associação negativa (El-Sakran; Salman; Alzaatreh, 2022).

O ensino remoto gerou, assim, uma quebra da espontaneidade da construção e integração de conhecimentos e interação entre colegas e professores, que antes era facilitada pelo ensino presencial. Esse cenário é observado a partir das justificativas a seguir:

O tempo na frente das telas durante o ensino remoto me deixou bastante cansada a todo o momento, o que afetou o meu rendimento nas matérias. Esse foi um dos maiores impactos que eu senti [...]. (T20, mulher, branca, [retirado para a avaliação])

Apesar de ser confortável por estar em casa e eu ter mais facilidade do que presencialmente, é exaustivo passar tanto tempo em frente a uma tela. (T83, mulher, preta, [retirado para a avaliação])

O ensino EaD [...] é uma modalidade extremamente cansativa, sendo esse cansaço físico e principalmente mental. (T119, mulher, branca, [retirado para a avaliação])

O cansaço provocado pelo ensino remoto foi fora do comum, sempre tinha trabalhos demais, apresentações demais, esgotava minha mente! (T148, mulher, parda, [retirado para a avaliação])

‘Segurança’ é um termo do núcleo central que é percebido tanto no âmbito da proteção sanitária da covid-19 quanto da segurança pública. Os estudantes destacaram a possibilidade de não precisar se deslocar pela cidade [retirado para a avaliação], considerada violenta, bem como a redução do risco de contágio e exposição ao vírus Sars-Cov-2 no contexto da pandemia. Se expor a riscos fez os estudantes considerarem a segurança como um dos pontos centrais relacionados à vivência do ensino remoto, em virtude de estar em

casa trazer essa sensação. Nas justificativas a seguir, os estudantes apontam essas visões:

Sem segurança não há capacidade de aprendizagem, nada é mais importante do que a vida humana, e [...] nesse momento, o ensino remoto é o mais seguro [...]. (T52, mulher, parda, [retirado para a avaliação])

Não pegar covid e manter a segurança física em relação a assaltos. (T190, mulher, parda, [retirado para a avaliação])

Nesse momento a segurança é o mais importante, temos uma variante da covid e tem acontecido alguns assaltos na região onde moro. (T253, mulher, preta, [retirado para a avaliação])

O ensino remoto [...] nos proporciona uma certa segurança, uma vez que as aulas são mantidas de maneira que alunos e servidores não sejam colocados em situações de risco. (T263, mulher, preta, [retirado para a avaliação])

‘Casa’ é outro termo destacado no núcleo central. Isso porque, durante a pandemia de covid-19, as salas de aula das universidades, as bibliotecas e outros espaços acadêmicos convencionais foram substituídos pelo ambiente doméstico, o qual se tornou o principal local de estudos no período. Com essas mudanças, a percepção dos estudantes sobre a casa passou a ser, além de um local para

descanso e convívio familiar, um ambiente de aprendizagem, de atividades acadêmicas e que traz a sensação de segurança.

Esse cenário também foi marcado por desafios, como apresentado em um estudo com estudantes de medicina, já que alguns destes ficaram inviabilizados de assistir aulas online devido à rotina doméstica, além de não possuírem um local adequado para realizar as atividades acadêmicas (Campos Filho *et al.*, 2022). O ambiente doméstico e familiar apresentou-se também associado ao aspecto da segurança diante do ensino remoto. Algumas justificativas são apresentadas a seguir:

*Estou na minha cidade natal e próximo da família.
(T45, homem, pardo, [retirado para a avaliação])*

Estudar em casa demanda muita disciplina, pois a possibilidade de fazer diversas outras coisas, como assistir, dormir, organizar a casa, acaba tornando a responsabilidade de estudar como segunda, terceira, talvez até quarta opção. (T77, mulher, parda, [retirado para a avaliação])

Lugar que representa segurança para mim. (T14, mulher, parda, [retirado para a avaliação])

Outro termo central associado ao ensino remoto foi 'facilidade', que destaca o ensino remoto como um formato positivo e vantajoso, ao simplificar a realização de atividades avaliativas, reduzir a necessidade de deslocamento físico, os gastos com transporte e

alimentação. Além disso, foi destacado que o ensino remoto melhora a execução das atividades avaliativas, conveniência de submeter trabalhos online, realização de avaliações em formato digital ou participação em discussões virtuais. Diante desse cenário de aulas e práticas educacionais remotas, alguns estudos apresentaram possíveis atividades vivenciadas nesse contexto, que se mostraram alternativas viáveis, tais como portfólios, laboratórios remotos, mentorias, dentre outras atividades (Albuquerque *et al.*, 2021; Capuya *et al.*, 2023; Marques, 2023; Melo *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2022).

Os estudantes reforçaram a facilidade quando relacionada ao fenômeno da mobilidade urbana, já que os alunos não precisaram mais se deslocar fisicamente para frequentar aulas ou realizar avaliações, o que economiza tempo e recursos, especialmente para aqueles que moram longe da universidade, bem como melhora a segurança. Todos esses aspectos são observados nas justificativas a seguir:

O ensino remoto trouxe a oportunidade de ajudar pessoas que, por morarem fora do estado, ou em determinada localidade afastada do campus, enfrentavam dificuldades nas aulas presenciais. (T26, homem, pardo, [retirado para a avaliação])

O estudo remoto facilita pela falta de necessidade de deslocamento e é possível fazer qualquer atividade pontuada com consulta de materiais. (T87, homem, pardo, [retirado para a avaliação])

Pois é mais prático, facilita os trabalhos e atividades pois o acesso à internet é mais rápido e prático. (T288, homem, pardo, [retirado para a avaliação])

O termo 'facilidade' mostra-se similar aos termos 'comodidade', presente na primeira periferia da estrutura das representações sociais do ensino remoto, e 'praticidade', presente na zona de contraste. Embora a comodidade do ensino remoto seja significativa, ela não representa a centralidade das representações sociais dos estudantes. Ainda assim, sua presença na primeira periferia indica que os benefícios associados ao ensino remoto são valorizados e reconhecidos pelos acadêmicos. Já o termo 'praticidade' na zona de contraste sugere que, para alguns estudantes, esse aspecto é significativo, mas não é uma experiência universal para o grupo. Algumas justificativas destes termos como mais importantes são apresentadas a seguir:

[...] a comodidade é um dos únicos pontos positivos do EaD, [...] custos como transporte, lugar para comer não são uma preocupação nesse caso. (T25, mulher, branca, [retirado para a avaliação])

Pois é mais prático e permite organizar melhor a minha rotina, tenho menos gasto com deslocamento, alimentação etc. (T109, homem, pardo, [retirado para a avaliação])

Para mim, o ensino remoto estabeleceu um conforto de estar na minha casa e poder ter horários próximos entre as aulas, que no presencial seria um empecilho. (T122, mulher, preta, [retirado para a avaliação])

Sobre as periferias, observam-se termos que complementam a construção de significados para o objeto ensino remoto. Na primeira periferia, além do termo ‘comodidade’, outros termos como ‘desconcentração’, ‘dificuldade’, ‘flexibilidade’, ‘impessoalidade’ e ‘internet’ são apresentados como complemento das ideias do núcleo central, porém evocados menos prontamente, ou seja, com uma OME maior. Esses elementos são mais flexíveis e variáveis de acordo com o contexto ou a experiência individual, mas ainda são amplamente aceitos pelo grupo (Abric, 2000).

Os termos ‘comodidade’ e ‘flexibilidade’ destacam percepções positivas do ensino remoto. A comodidade está associada ao fato de os estudantes poderem assistir às aulas e realizar atividades acadêmicas de casa, sem a necessidade de deslocamento, o que

facilita a conciliação entre as demandas do curso e outros compromissos. A flexibilidade, por sua vez, refere-se à capacidade de adaptar horários e gerenciar o tempo de maneira mais autônoma, um fator valorizado por muitos estudantes.

Os termos 'dificuldade' e 'desconcentração' denotam uma percepção mais negativa do ERE. As dificuldades estão voltadas à adaptação ao novo modelo de ensino, com os equipamentos e a conexão de internet, como apresentado a seguir:

A minha dificuldade em adaptar-me ao ensino remoto. (T137, mulher, parda, [retirado para a avaliação])

Tenho muitos problemas com informática. Meu computador está horrível. (T241, mulher, branca, [retirado para a avaliação])

O ensino remoto depende de várias questões como acesso à internet de qualidade, aparelho de qualidade, professores capacitados para essa forma de ensino e outros. De forma que, por ser diferente da maneira tradicional, ainda hoje, se trata de algo desafiador. (T244, mulher, preta, [retirado para a avaliação])

Já a desconcentração está muito associada a dificuldade dos estudantes em lidar e conciliar outros estímulos e afazeres com as atividades acadêmicas. O ambiente doméstico, a falta de rotina

durante o período da pandemia de covid-19, a falta de disciplina foram fatores que influenciaram na concentração no ERE, como pode ser observado nas justificativas abaixo:

Por mais que seja bom estudar de casa, estava muito acostumada em ter que sair para poder estudar e essas saídas faziam parte de todo o meu processo de concentração. Ficar em casa e com mais tempo foi uma bênção, mas também um castigo. Me perdia em meio a tanto tempo que tinha, não consigo me organizar direito e sem parece que tem algo incompleto. (T72, mulher, preta, [retirado para a avaliação])

A concentração melhora o aprendizado e com a falta dela existe um déficit na aprendizagem. (T196, mulher, parda, [retirado para a avaliação])

Estar com toda a família em casa dificulta a minha concentração e rotina. (T278, homem, pardo, [retirado para a avaliação])

A 'internet', termo presente na primeira periferia, apresenta-se enquanto um recurso essencial para viabilizar a continuidade da educação durante a pandemia de covid-19. Ao mesmo tempo, há o seguinte contraste: embora a internet seja fundamental para garantir o acesso às aulas, materiais didáticos e interações, seu caráter desigual em termos de acessibilidade expõe limitações.

Muitos estudantes enfrentaram desafios técnicos, como falta de conexão estável ou acesso a dispositivos adequados, o que impactou negativamente sua experiência educacional. Um estudo entre estudantes universitários dos EUA demonstrou que experiências anteriores com cursos online estão associadas a uma melhor proficiência no aprendizado remoto. No entanto, estudantes com dificuldades financeiras prévias tiveram maiores dificuldades com conectividade, uso de dispositivos eletrônicos, comunicação com os docentes e, portanto, uma menor proficiência no aprendizado remoto (Katz; Jordan; Ognyanova, 2021). A internet, portanto, ao ser percebida tanto como facilitadora quanto como obstáculo, revela uma ambivalência que reflete desigualdades estruturais no ensino remoto, exacerbadas pela dependência tecnológica. Ainda assim, é um elemento essencial para a existência do ERE, como visualizado nas seguintes justificativas:

O ensino remoto existe pela internet. (T101, mulher, parda, [retirado para a avaliação])

Essencial para o funcionamento do ensino remoto. (T203, homem, preto, [retirado para a avaliação])

É impossível ter uma aula de ensino remoto se não há acesso à internet. (T204, mulher, branca, [retirado para a avaliação])

Tive muita dificuldade com o wi-fi. Teve momentos que precisei aderir à internet do chip, por ficar quase uma semana sem rede. (T231, mulher, preta, [retirado para a avaliação])

A primeira periferia revela que, apesar de alguns aspectos práticos e benéficos, como a comodidade e a flexibilidade, o ensino remoto também trouxe desafios relacionados à concentração, à qualidade da interação e ao acesso à tecnologia, mostrando que as percepções dos estudantes são marcadas por uma experiência complexa e multifacetada.

Na zona de contraste, além do termo 'praticidade', os termos 'adaptação', 'computador' e 'isolamento' são elementos que não são consensuais entre os estudantes dos [retirado para a avaliação] e refletem variações e divergências dentro do grupo. Esses elementos podem estar em conflito com o núcleo central ou a primeira periferia, e são considerados mais instáveis e contextuais. A zona de contraste demonstra a diversidade de opiniões e experiências

dentro do grupo, revelando como as representações sociais podem ser dinâmicas e contextualmente sensíveis (Abric, 2000). Embora o ensino remoto seja percebido a partir de aspectos positivos, como adaptação e praticidade, para alguns estudantes também expôs desigualdades no acesso a recursos tecnológicos, como o computador, e gerou efeitos emocionais e sociais, como o isolamento. Diferentes estudos apontam que a suspensão das aulas presenciais conduziu a comunidade acadêmica a uma vulnerabilidade em relação à saúde mental (Gama *et al.*, 2022; Leal *et al.*, 2021).

Nessa conjuntura, estudantes relataram se sentir desconectados da comunidade acadêmica durante o isolamento, contribuindo para a percepção de que o ensino remoto, apesar de seus benefícios, também pode causar sofrimento. Esses elementos reforçam a complexidade das representações sociais do ERE, apontando para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e humanizada nesse formato de ensino.

Destaca-se ainda o termo 'computador' na zona de contraste, que apresentou a menor OME do quadro de quatro casas, ainda que sua frequência seja menor que a média. Isso sugere que, apesar de ter sido evocado poucas vezes, o termo representa um subgrupo de estudantes que o destacam como relevante para a compreensão das representações sociais do ensino remoto. Como já apresentado, a maioria dos participantes deste estudo fez o uso de computador/notebook durante o ensino remoto, sendo este o principal equipamento utilizado.

A segunda periferia das representações sociais sobre o ensino remoto contém elementos que, apesar de sua menor frequência de

evocação, ainda fazem parte da vivência dos estudantes nesse contexto, refletindo aspectos secundários, mas que contribuem para uma compreensão mais ampla e diversificada do ERE. Os termos possuem uma alta OME, indicando que são lembrados de forma mais tardia, mas ainda constituem elementos relevantes para os estudantes (Abriç, 2000; Wachelke; Wolter, 2011).

O termo 'acessibilidade' está associado ao grau de facilidade ou dificuldade de acesso ao conteúdo e às ferramentas educacionais durante o ERE. Ele pode refletir tanto a ampliação do acesso à educação por meio de tecnologias digitais, quanto as barreiras tecnológicas e socioeconômicas enfrentadas por alguns estudantes, que impactaram sua experiência no ensino remoto.

Já a ansiedade destaca-se como um outro elemento emocional relacionado ao impacto psicológico do ERE. Esse termo reforça a dimensão emocional do ensino remoto, frequentemente subestimada, mas essencial para entender suas implicações de forma ampliada. Além de 'ansiedade', os termos 'pessimismo' e 'sobrecarga' expressam percepções negativas dos estudantes em relação ao ERE.

O termo 'aprendizado' na segunda periferia pode indicar que muitos estudantes associam o ensino remoto a dificuldades relacionadas ao aprendizado, ligadas ao formato das aulas, às barreiras tecnológicas, ao ambiente doméstico e à falta de interação direta com professores e colegas, comprometendo a qualidade do aprendizado, aspectos esses já comentados em outros termos que formam a estrutura das representações sociais do ensino remoto.

'Economia' refere-se à percepção de que o ensino remoto oferece vantagens econômicas, como a eliminação de custos com transporte e alimentação. Apesar de sua baixa frequência, ela está associada a outros aspectos mais gerais já apresentados, como a praticidade, facilidade e comodidade, ainda inserida no contexto das representações do ensino remoto pelos universitários. Já os termos 'pandemia' e 'tempo' remetem ao contexto maior em que o ERE foi implementado. A pandemia, como evento global, forçou a adoção do ensino remoto de forma emergencial, e o tempo está relacionado à gestão das atividades acadêmicas em casa, que para muitos foi um desafio, especialmente pela sobreposição de tarefas pessoais e acadêmicas.

Por fim, 'tecnologia' aparece como um elemento essencial para o ERE, mas também uma fonte de dificuldades, seja pelo acesso desigual aos recursos tecnológicos, seja pela adaptação às plataformas digitais. Além disso, está associada à maior exposição às telas, aspecto percebido negativamente entre os estudantes. Ainda assim, para alguns, as tecnologias foram um marco para o ensino remoto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais do ensino remoto pelos estudantes dos *[retirado para a avaliação]* possuem sua provável centralidade baseada nos termos 'distância', 'cansaço', 'casa', 'facilidade' e 'segurança'. Esses termos embasam parte do que é apresentado nas periferias. As percepções dos estudantes acerca do ERE parecem contrastantes, o que reflete os desafios e as vantagens desse formato de ensino. O ensino remoto é uma experiência multifacetada, em que os alunos vivenciam ao mesmo tempo os

benefícios e as dificuldades inerentes a essa experiência. A presença do termo 'computador' na zona de contraste, com menor OME, traduz a dificuldade de acesso e de familiaridade com esse recurso tecnológico, por parte de um subgrupo de estudantes, ao tempo em que tais recursos foram essenciais para que o ERE ocorresse.

Essas representações sociais, portanto, mostram-se de forma complexa: de um lado, o cansaço e a distância; de outro, a facilidade e a segurança. A experiência do ensino remoto é vivida de maneira ambígua pelos estudantes, sendo tanto uma fonte de dificuldades e desafios, quanto uma solução prática e segura para garantir a continuidade do aprendizado. A estrutura das representações sociais do ensino remoto entre os estudantes apresenta-se bem formada em sua complexidade. Ainda que os cursos de graduação diferentes, o ensino remoto trouxe certa transversalidade acerca das experiências dos estudantes dos *[retirado para a avaliação]*. Os resultados estão limitados ao contexto excepcional da pandemia de covid-19, mas podem servir de base para reflexões sobre a incorporação do ensino híbrido na educação superior em períodos pós-pandêmicos.

Por fim, destaca-se a relevância das interações sociais na vida acadêmica. O apoio de colegas, professores e a criação de grupos colaborativos foram considerados necessários para a vivência do ensino remoto, em que o isolamento é um risco maior. A falta de contato físico e a comunicação limitada foram aspectos mencionados que influenciaram a motivação e o desempenho acadêmico. No geral, o estudo revela a complexidade da experiência educacional e a necessidade de soluções integradas, que considerem não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas,

também, institucionais, sociais e emocionais, para promover um ambiente de ensino inclusivo, eficiente e acolhedor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. SP; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

ALBUQUERQUE, Iana Ciara Santos de *et al.* Desafios da pandemia para a mentoria: o papel dos mentores juniores e das redes sociais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 45, p. e117, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbem/a/JJd9j83b6bjFXQrrvkgH4mv/>. Acesso em 21 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, 2016.

_____. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, 2018.

CAMPOS FILHO, Amadeu Sá de *et al.* O ensino remoto no curso de Medicina de uma universidade brasileira em tempos de pandemia. **Rev. bras. educ. med.**, v. 46, n. 01, p. e034, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbem/a/qSpb9PH3SQRyj8ScJLSwSPc/#>. Acesso em 21 out. 2025.

CAPUYA, Fernando *et al.* Laboratorios Remotos: un recurso para el aprendizaje de la temática de gases en cursos universitarios masivos en Argentina durante la pandemia de la COVID. **Innovaciones**

Educativas, San José, v. 25, n. 38, p. 246-262, 2023. Disponível em <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4121>. Acesso em 21 out. 2025.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 45, n. 4, p. e109145, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em 21 out. 2025.

COSTA JÚNIOR, Nedson Pedro; BUFFON, Elaiz Aparecida Mensch; HENDGES, Elvis Rabuske. Impactos da pandemia do Covid-19 na Educação Superior de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 14, n. 24, p. 05–26, 2024. Disponível em <https://doi.org/10.46789/edugeo.v14i24.1343>. Acesso em 21 out. 2025.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; BÚ, Emerson do. A Técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software Tri-Deux-Mots (version 5.2). **Revista campo do saber**, v. 3, n. 1, p. 219-43, 2017. Disponível em <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72>. Acesso em 08 maio 2024.

EL-SAKRAN, Alaa; SALMAN, Reem; ALZAATREH, Ayman. Impacts of Emergency Remote Teaching on College Students Amid COVID-19 in the UAE. **Res. Public Health**, v. 19, n. 5, e2979, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.3390/ijerph19052979>. Acesso em 21 out. 2025.

GAMA, Liasse Monique de Pinho *et al.* Social distancing and emotional state of university students in the COVID-19 pandemic: a descriptive-exploratory study. **Online Brazilian Journal Nursing**, [S. l.], v. 21, p. 1-10, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.17665/1676-4285.20226577>. Acesso em 21 out. 2025.

KATZ, Vikki S.; JORDAN, Amy B.; OGNANOVA, Katherine. Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic: A survey of U.S. undergraduates. **Plos One**, v. 16, n. 2, e0246641, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246641>. Acesso em 21 out. 2025.

LEAL, Gilberto da Cruz *et al.* Self-perception of non-cognitive skills among undergraduate health students during Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 45, n. 4, p. 1-8, 2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20210182.ING>. Acesso em 21 out. 2025.

MACÊDO, Shirley; OLIVEIRA, Júlio Cesar Nascimento Sol Posto; AMORIM, José Luis. Ensino remoto emergencial e saúde mental de universitários do sertão Nordeste. **Revista NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.26823/rnufen.v15i1.24375>. Acesso em 21 out. 2025.

MARQUES, Maiara Bernardes. Portfólio como metodologia ativa para o estudo da patologia humana no oeste da Bahia. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n1-128>. Acesso em 21 out. 2025.

MELO, Maria Clara de Sousa Farias *et al.* Salas de conversa: atividade integrativa de mentoria no contexto da covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 45, n. 1, p. e119, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210150>. Acesso em 21 out. 2025.

NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020.

PEREIRA, Cleber Augusto *et al.* Ensino remoto na contabilidade: dificuldades e adaptações dos professores e estudantes na pandemia. **Revista Mineira de Contabilidade**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 56–70, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.51320/rmc.v23i2.1363>. Acesso em 25 out. 2025.

RODRIGUES, Isadora Feitosa *et al.* O impacto do isolamento social no ensino a distância em cursos da área de saúde. **Rev Odontol UNESP**, v. 52, e20230025, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-2577.02523>. Acesso em 21 out. 2025.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Murilo Gabriel da Costa *et al.* Monitoria em tempos de pandemia: lições e práticas de professores e monitores no curso de graduação em Administração em uma universidade pública. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 133-157, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e85241>. Acesso em 21 out. 2025.

VERGÈS, Pierre. Os questionários para análise das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUÍNO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Eds.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005. p. 201-228.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. Disponível em

<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>. Acesso em 21 out. 2025.

Este trabalho é fruto de resultados parciais de uma pesquisa de mestrado com o título de Ensino remoto durante a pandemia de covid-19: representações sociais por estudantes universitários, vinculada a um projeto de pesquisa maior, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, sob financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI).