

A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19

UNIVERSITY STUDENT'S EXPERIENCES WITH EMERGENCY REMOTE
TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Ciências Humanas • 11/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791553090](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791553090)

Luciana de Oliveira Alves Bastos Amorim¹

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho²

Gabriel Santos Leite Moitinho³

Maria Luiza Silva Ferreira⁴

Eniel do Espírito Santo⁵

RESUMO

Este estudo de caráter qualitativo, exploratório e descritivo objetiva apreender as experiências de estudantes de uma universidade pública da região nordeste do Brasil com o Ensino Remoto Emergencial, buscando valorizar suas percepções, sentimentos e vivências com essa modalidade de ensino durante a pandemia. Entre março e novembro de 2024, participaram desta pesquisa 114 estudantes, 84 apenas via questionário online, 19 somente via entrevista semiestruturada, acrescidos de 11 que responderam aos dois instrumentos. Neste artigo, dos 114 questionários 19 foram excluídos, 11 por envolver estudantes que não atendiam aos critérios de inclusão e 8 pela ausência de respostas à pergunta analisada. Os dados foram processados no software IRaMuTeQ, gerando árvores de similitude, e analisados conforme a Análise de Conteúdo de Bardin, através de duas categorias: Experiências negativas e dificuldades com o Ensino Remoto, e Experiências positivas com o Ensino Remoto. Os resultados evidenciaram que o Ensino Remoto foi marcado por desafios, como adaptação ao formato, ausência de estrutura adequada para estudo, dispersão e impactos na saúde mental, além de limitações tecnológicas e pedagógicas. Por outro lado, parte dos estudantes relatou benefícios com essa modalidade de ensino, oriundos da flexibilidade de horários, autonomia no aprendizado, economia de tempo e de recursos. Um achado relevante, que amplia o debate sobre o tema, é o acolhimento docente sensível no Ensino Remoto Emergencial. Conclui-se que o Ensino Remoto configurou uma experiência heterogênea, atravessada por fatores sociais, emocionais e institucionais, que influenciaram de modos distintos a vivência acadêmica dos estudantes, apontando para a necessidade de fortalecer políticas de acolhimento, suporte e inclusão digital no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Estudante Universitário; Bacharelado.

ABSTRACT

This qualitative, exploratory, and descriptive study aims to understand the experiences of students at a public university in northeastern Brazil regarding Emergency Remote Teaching, seeking to highlight their perceptions, feelings, and lived experiences with this teaching modality during the pandemic. Between March and November 2024, 114 students participated in the research: 84 solely via online questionnaire, 19 solely via semi-structured interview, and 11 who responded to both instruments. For this article, 19 of the 114 questionnaires were excluded—11 because the students did not meet the inclusion criteria and 8 due to a lack of responses to the specific question being analyzed. Data were processed using IRaMuTeQ software to generate similarity trees and were analyzed according to Bardin's Content Analysis method, focusing on two categories: negative experiences and difficulties with remote teaching, and positive experiences with remote teaching. The results revealed that remote teaching was marked by challenges such as adapting to the format, a lack of adequate study infrastructure, lack of focus, and mental health impacts, alongside technological and pedagogical limitations. Conversely, some students reported benefits associated with this modality, stemming from schedule flexibility, learning autonomy, and savings in time and resources. A significant finding that broadens the debate on the subject is the role of sensitive faculty support within Emergency Remote Teaching. The study concludes that remote teaching constituted a heterogeneous experience—shaped by social, emotional, and institutional factors that influenced students' academic lives in distinct ways—highlighting the need to strengthen policies

regarding support, student care, and digital inclusion in higher education.

Keywords: Remote Teaching; University student; Bachelor's Degree.

1. INTRODUÇÃO

Dado o contexto emergencial em que foi implementado, o ensino remoto na pandemia da covid-19 foi objeto de estudo, considerando os impactos no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação superior (Ribeiro; Santos, 2024). As pesquisas desenvolvidas ocorreram mediante medo, inquietações e incertezas. Revisitar o tema após a pandemia possibilita conhecer a percepção desses estudantes sobre tal experiência, assim como os reflexos nas suas trajetórias acadêmicas, processos de adaptação, saúde mental, pertencimento institucional e nas políticas educacionais adotadas pelas universidades.

O conceito de experiência se refere a determinado acontecimento que acomete um sujeito e que transforma o seu pensar e agir de forma única para cada ser, mesmo que esse acontecimento tenha sido vivido por outras pessoas (Bondía, 2002). Para Dewey (1959), a experiência proporciona uma mudança interna, feita a partir de uma troca entre o sujeito e o que ocorre, gerando um sentido ao que acontece a partir do ponto de vista daquela pessoa, fazendo emergir um novo sujeito a cada experiência.

O período agudo da covid-19 proporcionou mudanças no modo de aprender, afetando a forma como os estudantes vivenciaram o aprendizado por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma experiência nova (Basitere; Rzyankina; Le Roux, 2023) e desafiadora para muitos universitários (Fang; Pechenkina; Rayner, 2023).

Considerando a importância e abrangência do tema em diversos estudos ao redor do mundo, estudantes relataram que a sua experiência foi afetada pela falta ou baixa qualidade de recursos tecnológicos (Alrawashdeh, 2023; Bahrami *et al.*, 2023; Brown *et al.*, 2023; Jacobo; Zavala; Lomeli, 2023; Kamaludin; Sundarassen, 2023), fragilidade quanto à habilidade com essa modalidade, tanto por parte dos universitários quanto dos professores (Fang; Pechenkina; Rayner, 2023), além da falta de engajamento para participar do ERE (Fang; Pechenkina; Rayner, 2023) e de interação entre os próprios alunos nas aulas (Brown *et al.*, 2023).

A continuidade do ensino durante a pandemia ocorreu mediante a bricolagem de técnicas e tecnologias, considerando o que se tinha disponível no momento, haja vista as desigualdades de acesso à internet. O ERE levou os docentes a repensarem suas práticas, obrigando-os a exercê-las com criatividade, experimentando meios, linguagens e métodos (Nolasco-Silva, 2024).

O ERE possibilitou que as aulas continuassem a acontecer, mesmo com o isolamento social, conferindo maior flexibilidade para os estudantes aprenderem em seu próprio ritmo (Basitere; Rzyankina; Le Roux, 2023; Brown *et al.*, 2023; Joubert *et al.*, 2023), devido à possibilidade de revisão e gravação das aulas. A economia de gastos também foi um benefício (Lobos *et al.*, 2023), uma vez que os alunos não precisavam se deslocar até a sua universidade.

Entre os universitários brasileiros houve uma mudança nas rotinas, com o aumento da carga de tarefas domésticas, somada à sobrecarga das atividades acadêmicas, acarretando cansaço mental, estresse, ansiedade e angústia (De Santana Lira; Mont'alverne De Barros, 2023). Tal situação se refletiu na saúde mental e no

aprendizado dos estudantes (Domingues *et al.*, 2023; Faria *et al.*, 2023; Marinho *et al.*, 2023), colaborando para que o ERE fosse visto, por alguns, como monótono e desestimulante (Pinto; Coutinho, 2023). Ainda assim, os estudantes destacaram alguns benefícios dessa modalidade de ensino, como maior flexibilidade, comodidade, economia de tempo e de dinheiro (Domingues *et al.*, 2023).

Entre os estudantes que foram impactados com o ERE estão os integrantes dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs), cursos ofertados, a partir de 2009, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os BIs, oriundos do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), se inserem em um novo modelo educacional baseado em três ciclos: os BIs propriamente ditos, os cursos profissionalizantes de progressão linear e os cursos de pós-graduação (Veras; Lemos; Macedo, 2015). Na UFBA, eles são quatro cursos de graduação ofertados pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), em quatro grandes áreas do conhecimento, respectivamente: Humanidades, Saúde, Artes, Ciência e Tecnologia. Eles integram o primeiro ciclo da formação superior, de caráter generalista e não profissionalizante, sendo uma etapa que enriquece as futuras formações acadêmicas e profissionais (Teixeira; Coelho; Rocha, 2013). Dessa forma, possuem o objetivo de construir e difundir conhecimentos científicos, humanísticos e artísticos, orientados por uma visão multi, inter e transdisciplinar, com foco na autonomia do estudante, visto que seus projetos pedagógicos possibilitam que os universitários construam o seu próprio percurso acadêmico (Veras; Lemos; Macedo, 2015).

Apesar da literatura abordar amplamente os impactos do ERE no ensino superior, é preciso analisar as experiências dos estudantes de

cursos interdisciplinares, em especial os Bacharelados Interdisciplinares. De acordo com o estudo de Silva, Coelho e Caputo (2026) desenvolvido com estudantes dos BIs, através do ERE as barreiras do ensino tradicional foram quebradas pela dinâmica das aulas *online*, atravessadas pela rotina doméstica, incorporando tecnologias e metodologias, além de integrar saberes que envolveram autonomia e gestão do tempo. Considerando o contexto desses cursos interdisciplinares, a flexibilidade curricular possibilita ao alunado escolher as disciplinas, gerando uma experiência particular em comparação a cursos cujos currículos são mais rígidos. Assim, a escolha pelo conceito de experiência como categoria analítica central justifica-se pela necessidade de compreender não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos do ERE, mas também de que forma as vivências educacionais dos estudantes se refletiram em suas trajetórias acadêmicas, considerando a diversidade de áreas do conhecimento abrangidas por esses cursos e a consequente heterogeneidade do perfil discente. Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa é apreender a experiência dos estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia com o ERE, tal como ela é livremente narrada por eles.

De modo a proporcionar uma leitura fluida e organizada, este estudo foi estruturado, a partir desta introdução, em três partes subsequentes. Inicialmente, apresentam-se os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa. Na seção seguinte, são apresentados e discutidos os resultados obtidos. Por fim, são tecidas considerações sobre os achados, apontam-se as limitações e as possibilidades de novos estudos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, exploratório e descritivo (Creswell, 2007), tendo como participantes os estudantes universitários dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia, situados no *campus* de Salvador, Bahia. Os critérios de inclusão na pesquisa foram: ter idade a partir de 18 anos, estar regularmente matriculado no Bacharelado Interdisciplinar em 2024, ter vivenciado o ERE e concordar em participar voluntariamente da pesquisa. Os critérios de exclusão adotados no estudo foram: não reunir condições para participar da produção de dados e não responder às perguntas aqui analisadas.

A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa através do parecer nº 5.050.672. Considerando os preceitos éticos da Carta Circular nº 1/2021, a Resolução nº 466/2012 e a Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024, todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Brasil, 2016, 2021, 2024). Os dados foram coletados no período de março a novembro de 2024, através de um questionário online e de entrevista com roteiro semiestruturado. O questionário foi construído no Google Forms e divulgado por meio de e-mail aos estudantes, enviado pelos colegiados dos cursos. Ele abarcou questões referentes aos dados sociodemográficos dos participantes e ao ERE. Para este artigo, considerou-se a questão 1 do questionário que solicitava um relato livre sobre a experiência do estudante com o ERE, na pandemia da covid-19.

As entrevistas foram realizadas com os estudantes que aceitaram o convite. Elas ocorreram de forma online, na plataforma *Google Meet*, ou de modo presencial, sendo gravadas e transcritas com o auxílio do programa *pinpoint*. Para este artigo, foram consideradas as

respostas à seguinte pergunta da entrevista: “Me fale sobre a sua experiência com o Ensino Remoto na pandemia de covid-19”.

Entre março e novembro de 2024, participaram desta pesquisa 114 estudantes, 84 apenas via questionário online, 19 somente via entrevista semiestruturada, acrescidos de 11 que responderam aos dois instrumentos. Neste artigo, considerando os critérios de inclusão e exclusão adotados, dos 114 questionários 19 foram excluídos, sendo 11 por envolver estudantes de outros cursos e 8 pela ausência de respostas à pergunta analisada. As 30 entrevistas foram incluídas.

Diante do volume de textos, para o processamento das respostas dos participantes optou-se pelo uso do *software* IRaMuTeQ, um programa que possibilita diferentes tipos de análise, incluindo a Análise de Similitude. Para isso, realizou-se o agrupamento semântico do *corpus* selecionado da entrevista e do questionário, sendo produzidas árvores de similitude, um recurso imagético para a análise da relação entre as palavras e a frequência na qual elas aparecem (Camargo; Justo, 2013). Visando melhor organização e análise dos dados, devido ao maior volume de 30 entrevistas, no processamento das mesmas foram utilizadas as palavras com frequência ≥ 10 , enquanto que no processamento de uma pergunta dos 95 questionários, com volume menor de palavras, foram processadas as palavras com frequência ≥ 5 .

Os dados foram analisados, portanto, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), integrada à análise de similitude com o uso do *software* IRaMuTeQ (Camargo; Justo, 2013). A análise de conteúdo se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que infere conhecimentos sobre determinada

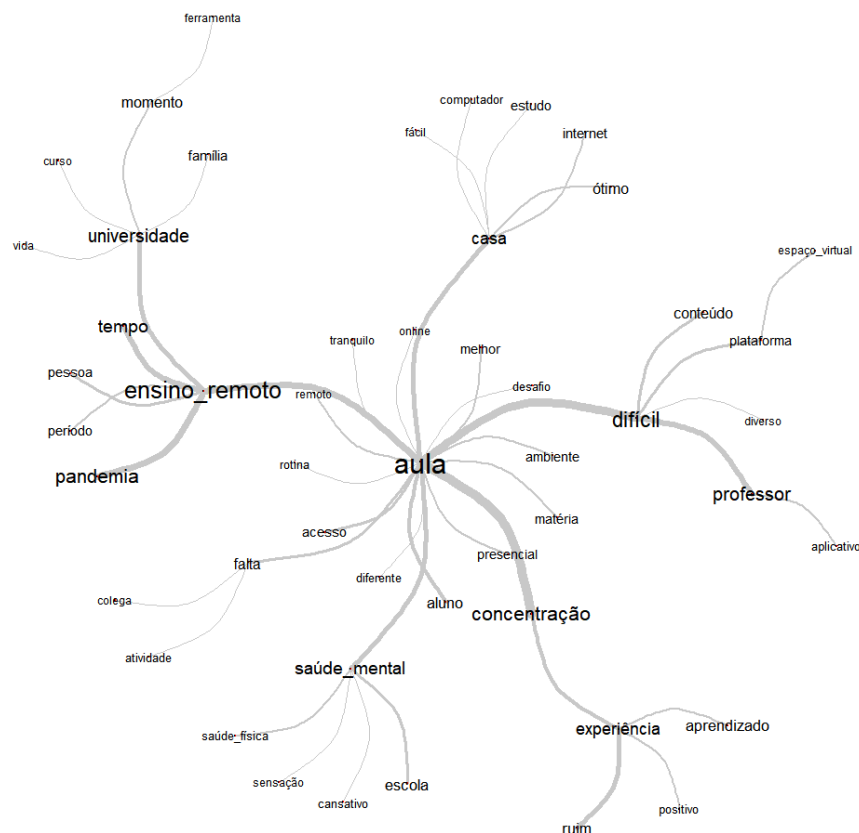
mensagem por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do seu conteúdo (Bardin, 2016). A análise de similitude possibilita gerar uma árvore, uma representação gráfica e estatística que, neste estudo, complementa a etapa de análise e interpretação dos dados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, na medida em que apresenta as coocorrências entre as palavras. Tendo em vista as etapas de análise preconizadas por Bardin (2016), ao explorar o material, as unidades de registro são isoladas para, em seguida, agrupá-las por semelhança. O *software* IRaMuTeQ, por sua vez, calcula a frequência e a coocorrência entre as palavras, gerando a árvore de similitude (Camargo; Justo, 2013). Tal representação permite a visualização do núcleo central das falas e as ramificações das ideias periféricas.

Seguindo essa perspectiva, o estudo passou pelas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, além de interpretações por meio de categorias. Na primeira etapa, foi feita a leitura flutuante do material recolhido e a escolha dos dados que integrou o *corpus*, que foi organizado e identificado através de códigos. No código EX, E sinaliza a entrevista e X o seu número, o mesmo valendo para o código QX, referente ao questionário, de forma a garantir o anonimato dos participantes. A partir disso, o material foi explorado e, em decorrência da proximidade semântica e das conexões entre as palavras, foram definidas as seguintes categorias analíticas *a posteriori*: ‘Experiências negativas e dificuldades com o Ensino Remoto’ e ‘Experiências positivas com o Ensino Remoto’. Por fim, as interpretações foram realizadas através dessas categorias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando o *corpus* (n=125) que compõe o estudo, no processamento através do IRaMuTeQ foram geradas duas árvores, uma para os questionários (Figura 1), contando com 50 palavras, e outra para as entrevistas (Figura 2), abarcando 103 palavras. Com o processamento dos dados do questionário, foi possível perceber a existência de três termos centrais: 'aula' (f=53), 'difícil' (f=36) e 'concentração' (f=24), com fortes relações entre si, conforme a linha mais espessa. O termo 'difícil' correlaciona-se com 'aula', 'professor' e 'plataforma', sugerindo alguma dificuldade com o uso da tecnologia no processo de aprendizagem. O termo 'concentração' correlaciona-se diretamente com os termos 'aula' e 'experiência', e indiretamente com os termos 'ruim' e 'aprendizado', como pode ser observado através da continuação das linhas da árvore. Isso sugere dificuldade de concentração nas aulas remotas, interferindo no processo de aprendizagem.

Figura 1. Árvore de similitude com as respostas a 1 pergunta dos 95 questionários aplicados



Fonte: elaboração própria com uso do IRaMuTeQ (2026).

Na árvore de similitude com os dados da entrevista (Figura 2), entre os termos principais, fortemente interligados, encontram-se ‘professor’ (f=192), ‘pandemia’ (f=148) e ‘difícil’ (f=93). O termo mais citado foi ‘professor’, o qual possui forte ligação com os termos ‘matéria’ (f=83), referente a componente curricular, ‘aula’ (f=104), ‘Ensino Remoto’ (f=79) e ‘online’ (f=72), sendo este último interligado ao termo ‘presencial’ (f=98), sugerindo uma comparação entre as diferentes modalidades de ensino, nas quais o professor tem um papel de destaque por ser o profissional responsável. O segundo termo mais citado, ‘pandemia’, por ter ocasionado o ERE, está interligado fortemente com os termos ‘difícil’ (f=93) e ‘universidade’ (f=102), que, por sua vez, está ligado ao termo ‘complicado’ (f=23), indicando as dificuldades desse período quanto ao seguimento com o processo educativo. Por fim, o termo ‘difícil’ também está ligado, através de uma linha mais espessa, com os termos ‘pandemia’

‘Experiência negativa e dificuldades com o Ensino Remoto’, na qual se concentrou a maior parte das respostas e das discussões dos resultados, visto que esta é a categoria na qual os estudantes trouxeram elementos mais densos sobre o ERE. Devido ao acontecimento repentino do ERE na pandemia, os estudantes apresentaram dificuldade de se adaptar ao mesmo, uma vez que não estavam familiarizados com esse tipo de ensino. Houve alta frequência do termo ‘difícil’ nas duas árvores de similitude. Em outro estudo feito por Kamaludin e Sundaresan (2023), os estudantes também relataram dificuldade de rápida adaptação ao novo estilo de aprendizagem, o que se configurou como um dos principais fatores estressores para os alunos. Nas entrevistas deste estudo, os participantes assinalaram:

Então, foi bem desafiador, além da rotina, que mudou totalmente, né? Então, a gente se preparou para um curso presencial na época e teve toda a pandemia, então mudou toda a minha rotina. (E22)

Eu acho que em 2020 a gente foi muito afetado, porque as pessoas foram pegas de surpresa. As escolas tiveram que se adaptar de uma forma rápida para transformar um ensino que é presencial num Ensino Remoto, então foram muitos erros e muitos muitos erros no meio do caminho [...]. Então eu acho que foi um período de adaptação muito difícil em 2020 assim de modo geral. (E17)

Com esse despreparo, muitos estudantes não possuíam um local apropriado para estudo, sofrendo interferências do ambiente no qual moravam. Isso ocorria por conta da presença de outras pessoas

na casa, por se tratar de um período de isolamento social, devido à falta de um espaço adequado para os estudos, conformando um contexto prejudicial para o aprendizado.

Então, era bem difícil, na verdade, porque como tava minha mãe em casa, minha casa é bem pequena e eu não tenho porta no quarto, né, é uma casa de telha, então era muito difícil por conta do barulho [...] era bem difícil para mim porque é meu ambiente não era mais propício para estudos, né? (E11)

[...] ainda é um pouco complicado porque tem um pouco de barulho externo e na sala de aula ter um ambiente fechado específico para isso tem uma certa diferença e eu nunca tive, então, eu presenciava as aulas no meu notebook ou no meu celular e eu ficava em um ambiente que tinha várias pessoas, aí uma pessoa ia para um lado, depois para o outro e atrapalhava um pouco. (E23)

Tive dificuldade em aprender os conteúdos, senti falta de dinamismo e por fim não tinha uma estrutura adequada para assistir às aulas. (Q109)

Tal resultado difere do encontrado no estudo de Fang, Pechenkina e Rayner (2023), uma vez que nele os estudantes universitários não tiveram problemas em casa que afetassem de forma negativa o aprendizado, fato que foi atribuído às boas condições financeiras da maioria dos estudantes e ao ambiente doméstico adequado. Na presente pesquisa, além dos relatos dos estudantes acerca da falta de local de estudos apropriado, a situação financeira foi impactada

devido ao período de isolamento e incertezas da pandemia. De acordo com o relatório final da pesquisa sobre ações remotas realizada na UFBA com os discentes, no ano de 2020 (UFBA, 2020), cerca de 60% dos estudantes tiveram impacto em sua renda durante a pandemia, o que pode ter influenciado na falta de estrutura para acesso adequado ao ERE, tal como apresentado pela participante E23. Tanto a situação econômica representa um fator que pode agravar as desigualdades de acesso ao ensino, quanto a vulnerabilidade dos estudantes se reflete na qualidade do aprendizado, seja pela ausência de estrutura para estudo nas residências, com um lugar calmo e sem interferências externas, seja pela falta de recursos financeiros para adquirir os equipamentos tecnológicos necessários ao ERE, como internet de qualidade e dispositivos eletrônicos.

Durante o ERE, os estudantes apresentaram dificuldades durante as aulas. Isso pode ser verificado através da forte relação entre os termos 'aula' e 'difícil' nas árvores de similitude. A principal queixa dos alunos esteve centrada na falta de concentração por conta da quantidade de estímulos que aparecem no computador durante as aulas. Tal situação, aliada aos problemas já relatados, referentes ao próprio modelo de ensino, pode ter contribuído para a piora do rendimento do discente.

[...] Não conseguia me concentrar, fazer anotações sobre a aula, e tinha muita dificuldade de aprender. Frequentemente abandonei ou tranquei disciplinas pois não conseguia acompanhá-las [...]. (Q75)

Senti dificuldade em me entrosar e de conseguir prestar atenção nas aulas, obtendo pouco rendimento nos componentes. (Q114)

Foi um período difícil [...]. Eu ficava muito cansada por alguns motivos: 1. é mais difícil prestar atenção, muitos elementos dispersores ao redor [...] e por isso manter foco era muito cansativo. (Q93)

De maneira análoga, em um estudo com alunos de engenharia da Universidade de Qassim, na Arábia Saudita, os estudantes relataram distrações e, conseqüentemente, dificuldades em compreender o material durante o aprendizado remoto (AlMunifi; Alfawzan, 2023). A dificuldade de foco foi um aspecto relatado por alguns alunos na entrevista. Além do fato de estar em casa, espaço geralmente associado ao descanso, ficar conectado às telas diminuiu a concentração dos estudantes nas aulas, o que é potencializado quando os assuntos são mais complexos, de acordo com o relato dos estudantes.

E querendo ou não, em casa, você fica muito mais confortável. E isso dificulta, tipo, você prestar atenção ou você conseguir manter uma rotina certinha. (E3)

[...] eu me distraio muito, eu não presto muita atenção, é muito difícil em ficar com a olhando a tela do notebook, do celular ou muitas horas seguidas prestando atenção em assuntos muito complexos. (E13)

Verificou-se assim que o ERE impactou o processo formativo dos estudantes. A sobreposição de fatores — como o excesso de estímulos do ambiente doméstico, a natureza exaustiva das aulas mediadas por telas e a complexidade de determinados componentes curriculares — contribuiu para um aprendizado fragmentado e, em muitos casos, insuficiente. Tal cenário pode ter gerado um impacto que ultrapassa o período emergencial e reverbera nas etapas subsequentes da trajetória acadêmica dos discentes.

Por ter sido uma fase muito delicada mundialmente, com diversas inseguranças e grande disseminação do vírus SARS-CoV-2, muitos estudantes se contaminaram, conheciam pessoas que foram contaminadas ou que vieram a óbito. O termo ‘pandemia’ foi bastante citado em associação ao Ensino Remoto, afetando diretamente as experiências dos estudantes. Tal situação, somada à falta de familiaridade com o Ensino Remoto, trouxe consequências negativas para o aprendizado e impactou a saúde mental desses discentes.

E, é, às vezes era difícil assim me concentrar na sala de aula, é, sabendo assim, poxa, um primo meu morreu de covid em tal lugar. Aí já chega um período em que você está vendo uma sucessão de morte, né? Tipo, eu nunca vi tanta gente conhecida minha morrer na minha vida que nem no período da pandemia. Então, isso é uma coisa que mexe também com o emocional da pessoa, né? [...] Então é, é, para mim era difícil me concentrar, no estudo nesse modelo assim, virtual, diante dessas... dessas condições.
(E14)

Esse sofrimento psíquico vivenciado no período do ERE tornou a experiência com o Ensino Remoto mais desafiadora, exigindo dos estudantes um esforço para lidar com as aulas, ao mesmo tempo em que viviam um momento de incertezas, vulnerabilidade emocional e mental. Questões relacionadas à saúde mental foram também encontradas em uma pesquisa feita em instituições federais e privadas de ensino superior no interior de Minas Gerais, em que os alunos relataram um comprometimento do aprendizado, especialmente por estarem em seu primeiro ano de universidade (Domingues *et al.*, 2023).

A pandemia influenciou a interação com o ambiente acadêmico para além dos momentos de aula com o professor, com destaque para os relatos de estudantes que estavam no primeiro semestre e tiveram seu primeiro contato com o ensino superior de forma *online*, o que impossibilitou diversas vivências que o ambiente universitário pode proporcionar.

Eu só fui entender que eu era uma universitária mesmo já em 2023. 2022.1 eu não compreendia isso, para mim estava aquela questão bastante enfadonha. [...] 2023 que eu falei assim, eu sou estudante da UFBA e eu sou universitária agora e aí eu comecei a viver, né? Como o pessoal fala, a “viver a universidade”. (E10)

O período remoto foi um tanto complicado, como a gente disse, tanto pela questão de ser o meu primeiro semestre, eu não estar tanto, tanto não, não tava nada familiarizado com o ensino superior, então eu vinha como garoto do ensino médio, acostumado com o ensino médio e tendo que lidar com ensino superior à distância, sem o amparo de um... de um, eh, de um orientador pessoalmente para estar ali me orientando. (E19)

Segundo Coulon (2017), a estranheza com a universidade é um processo natural no ingresso no ensino superior, sendo uma das fases pela qual todos passam após a saída do ensino médio, quando têm que aprender a se tornar estudante universitário, através das regras, evidências e códigos da universidade. Entretanto, com o ERE, esse conhecimento acerca do ambiente universitário foi afetado, uma vez que os estudantes ingressantes tiveram suas experiências restringidas no período pandêmico, o que pode ter potencializado a sensação de estranheza. De acordo com a participante E10, se tornar verdadeiramente uma universitária só se concretizou no ano de 2023, com a volta às aulas presenciais. Esses achados se coadunam com os do estudo de De Santana Lira e Mont'alverne de Barros (2023), envolvendo estudantes do curso de terapia ocupacional da Universidade Federal da Paraíba.

Apesar dos fatores expostos, o ERE foi a possibilidade encontrada para a continuidade do acesso às aulas durante a pandemia, quando o isolamento social impossibilitava as aulas presenciais, fato reconhecido pelos estudantes.

[...] a gente poderia ter parado tudo, dizer: “Oh, não vai ter aula mais, não tem como dar aula remota aqui”, mas essa característica, mesmo em meio à aquela agonia toda, não parar, continuar, seguir em frente, é uma característica muito marcante do Ensino Remoto. (E24)

As experiências de ensino e aprendizagem durante a pandemia foram atravessadas, portanto, por fatores que extrapolaram o âmbito pedagógico, envolvendo aspectos emocionais, sociais e simbólicos. O medo da contaminação, as perdas pessoais e o isolamento social configuraram um cenário de vulnerabilidade que impactou diretamente o processo de aprendizagem e a adaptação ao Ensino Remoto. Embora o ERE tenha possibilitado a continuidade das atividades acadêmicas, observa-se que o contexto pandêmico comprometeu dimensões essenciais do ensino, especialmente aquelas relacionadas à interação, à socialização e ao pertencimento ao ambiente universitário.

Tendo em conta os aspectos pedagógicos, alguns docentes não adaptaram o ensino à nova modalidade remota, o que tornou a aula mais cansativa e difícil de acompanhar.

Eu acho que alguns professores conseguiram passar de uma forma melhor os assuntos é... outros nem tanto. Então era bem difícil assim, tinham algumas aulas que eram bem massantes e... outros que dá para ver que o professor não tava preparado também, né? (E16)

Esse despreparo dos professores interferiu na relação com os estudantes, que, por sua vez, tinham problemas com a conexão e com os recursos audiovisuais. Tal despreparo foi também relatado no estudo de Fang, Pechenkina e Rayner (2023), no qual os estudantes perceberam a insegurança dos professores no uso das tecnologias de ensino *online*, afetando o engajamento nas aulas. Esses profissionais enfrentaram desafios, pois além de precisarem adaptar o ensino para a nova modalidade, foi necessário aprender sobre as novas ferramentas tecnológicas, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse realizado com qualidade.

Os participantes apontaram ainda o despreparo da própria universidade em relação ao ERE. A falta de padrão na utilização das plataformas de ensino (*Google Meet, Moodle, Google Classroom*) interferiu na experiência dos alunos com o ERE.

[...] se tornou desgastante mentalmente e psicologicamente devido às deficiências crônicas da universidade [...] a inexperiência e falta de interesse de alguns docentes em desenvolver atividades que iam desde a explicação de conteúdo em aula até mesmo a propor atividades avaliativas. (Q18)

[...] às vezes o professor tem o esquema de dar aula meio complicado também e aí o áudio fica ruim, às vezes o professor não sabe mexer direito no programa, aí tem uma série de complicações técnicas. (E26)

Meus professores também, às vezes a internet caía, às vezes eles não tinham condições de dar aula. (E22)

Péssimo. Não existia projeto pedagógico de ensino a distância na UFBA. Ninguém estava preparado! Professores jogados numa fogueira sem saber nem como conectar um microfone (eu vi isso). Não tinha padrão algum. Cada professor fazia a sua aula por um app diferente (eu tive aula em 7 apps diferentes), arquivos digitais espalhados por todas as plataformas existentes [...]. (Q37)

Os estudantes assinalaram que, no ERE, foi mantido o modelo do ensino presencial, só que de forma *online*, e que, conseqüentemente, alguns alunos sentiram dificuldades para compreender o assunto proposto.

Não foi uma experiência agradável. Pude observar que diversos professores utilizaram a mesma forma de ensino que usavam no modo presencial e isso acabou tornando o aprendizado mais difícil [...]. (Q76)

Dessa forma, percebe-se que, diferentemente da Educação a Distância (EaD), em que as aulas são planejadas e adaptadas para o ambiente virtual, no ERE não houve esse preparo. Com isso, muitos docentes continuaram com a didática das aulas presenciais, realizando a mera transposição do presencial para o virtual, aspecto que impactou negativamente a relação entre professores e estudantes no processo de aprendizagem.

Ademais, a diminuição das interações entre os estudantes também foi percebida pelos discentes, uma vez que muitos preferiam deixar as câmeras desligadas. Nos estudos de Iori (2023), a maioria dos participantes relatou sentir desconforto ao deixar as câmeras ligadas, o que também pode ter ocorrido com os estudantes participantes deste estudo. Como consequência, sem as câmeras ligadas, os discentes não se conheciam, o que limitou o contato e a construção de vínculos, como dito pelo entrevistado E8.

É isso, é essa grande questão, tipo, eu até fiz alguns amigos no online que até hoje são meus amigos, mas as interações sempre eram limitadas, porque você não via as pessoas. (E8)

Em particular, no caso dos Bacharelados Interdisciplinares, após o primeiro semestre, os estudantes podem fazer componentes curriculares de outros cursos da universidade, não ficando restritos aos de seu curso de origem. O depoimento do estudante E16 demonstra o impacto da pandemia na criação de vínculos com a sua turma, o que permaneceu mesmo com a volta às aulas presenciais.

Ah, era bem estranho, porque eu não conhecia ninguém diferente. Eu, eu reconhecia algumas pessoas por ligar a câmera, mas é isso, a gente não cria um vínculo com ninguém, no período da pandemia. Então era como se eu fosse calouro novamente quando eu vim presencial, porque eu tava no espaço, né, novo e pessoas para mim que eu não faço ideia assim, sabe? Então foi bem difícil estabelecer vínculo com algumas pessoas... e também porque quando terminou, se eu não me engano, é que chegou num ponto, que é acho que no terceiro semestre... e aí eu já tava em matérias que eram de outros campi, eu já não tava com pessoas do BI. Então eram pessoas ou de turmas mais avançadas, ou pessoas de outros... tinha as panelinhas, era mais difícil socializar. (E16)

Esse é um aspecto pouco explorado em estudos anteriores, pois é específico das experiências nos Bacharelados Interdisciplinares, que gerou uma dificuldade maior de interação entre os estudantes, mesmo após o retorno às aulas presenciais. A partir do 3º semestre, os alunos se misturam a outros, desconhecidos, de outras graduações. Para as pessoas que se consideravam tímidas, a interação se tornou mais difícil ainda, afetando a socialização e a

formação de amizades. Como relatado pelo participante E24, falar nas aulas por meio do microfone foi um desafio potencializado pela impessoalidade do meio digital.

[...] eu sou uma pessoa um pouco tímida assim, então para mim ligar o microfone para falar em aula para mim era bem mais complicado do que você tá pessoalmente e falar, sabe? (E24)

No estudo de Marshall *et al.* (2023), os estudantes manifestaram preferência por deixar as câmeras desligadas e fazer uso das redes como forma alternativa de interação, além de usá-las para conhecer quem eram os outros colegas e suas vidas. Como os estudantes evitavam o uso da câmera e do microfone, as redes sociais foram os principais meios de interação, fomentando o contato, principalmente para a realização de trabalhos em grupo e estudos, o que, ainda assim, foi considerado limitante.

Era mais interação pelo grupo do WhatsApp, mas era uma coisa bem entre aulas. De resto, era mais pelo WhatsApp mesmo. (E22)

Tipo, ah, tem que trabalho dia tal, a gente se reúne aqui, vai ter prova, se reúne para estudar sobre a prova, no caso, no grupo de WhatsApp e às vezes a gente fazia reunião no Meet. Mas nada muito assim, do jeito que é presencial, né? Aquele vínculo que a gente cria com as pessoas. É, mesma coisa no IFBA, né? Eram colegas já que eu já conhecia do meu primeiro ano, que eu já tava no quarto ano. É... mas não tinha muito vínculo. Era entrar na aula, assistir, sair, se tiver algum trabalho em grupo, se reúne no WhatsApp, mas nada muito ... é não foi um vínculo muito... próximo, sabe? Foi aquele vínculo de só colega de turma e pronto. (E11)

A realização de trabalhos em grupo foi outro desafio. O depoimento do estudante E5 evidencia como as diversas vivências durante o período do ERE, como maternidade e contaminação pela covid-19, afetaram diretamente os trabalhos em grupo.

[...] período de pandemia, cada pessoa tinha suas peculiaridades, né? Aí ficava muito, muito... tipo, extremamente difícil de conciliar os horários, conciliar mesmo o dia de cada um para fazer os trabalhos em grupo. Essa foi a parte que mais pegou. Porque tinha gente que tava doente de covid ou com um familiar doente e já tinha que ter tempo também para cuidar da saúde em relação a isso. Tinha gente que era mãe solo, jovem, então vários problemas, assim, que, em torno dessa configuração de trabalhos em equipe, foi o que mais pegou. (E5)

Diante dos relatos, percebe-se que o ERE trouxe impactos profundos nas relações interpessoais, que se refletiram na qualidade do ensino e nas experiências de aprendizagem. Essa modalidade exigiu adaptações nem sempre possíveis diante das diferentes realidades dos estudantes e professores. Além disso, a impessoalidade sentida no ambiente digital, somada à preferência de deixar microfone e câmeras desligadas, dificultaram a construção de redes de contato. Conforme Carvalho *et al.* (2022), nas metodologias, estratégias e processos de ensino é preciso fortalecer e promover relações entre estudantes e professores para que a aprendizagem se torne significativa, profunda e duradoura, o que se constituiu um desafio no período do ERE.

Experiência positiva com o Ensino Remoto

Embora as palavras de destaque nas árvores de similitude tenham indicado mais dificuldades com o ERE, surgiram manifestações na direção contrária. Alguns alunos relataram uma experiência positiva,

tendo se adaptado muito bem à nova realidade, como evidenciam os trechos abaixo:

Ótima experiência. Deveria ser sempre remoto, pois é mais prático e seguro para o estudante. (Q105)

Melhor período! Deveriam colocar as duas opções para aluno escolher, remota e presencial [...]. (Q01)

A experiência no Ensino Remoto trouxe flexibilidade de horários, acesso a materiais variados e desenvolvimento de habilidades digitais. Além disso, permite a personalização do aprendizado e a possibilidade de estudar em qualquer lugar. (Q92)

[...] eu mesma, particularmente, tive assim, uma, uma facilidade até assim, até me surpreendi, na verdade, com relação à adaptabilidade. Então eu gostei muito desse período, né, nesse sentido. Tive bons aproveitamentos em termos de metodologia, em termos de material didático, em termos de ensino, em aprendizado, de material também, eu tive um suporte, então isso favoreceu, isso facilitou bastante [...]. (E25)

Os principais aspectos que colaboraram para isso foram a flexibilidade de horário e a economia de tempo e dinheiro com a ausência de deslocamento para a universidade. Alguns alunos perceberam, no ERE, que aprendem melhor sozinhos e no tempo deles. A questão do deslocamento foi destacada, visto que, por conta do caráter interdisciplinar do curso, os estudantes dos Bacharelados

Interdisciplinares podem optar por componentes curriculares ofertados pelos diversos institutos da universidade, fato que traz impactos financeiros e de tempo.

No Ensino Remoto, eu senti que meu aprendizado melhorou bastante e entendi que aprendo melhor sozinha no meu tempo. (Q107)

Durante o período de conteúdos remotos eu conseguia dar mais atenção às aulas e conteúdos por perder menos tempo em deslocamento, a distância entre campus dificulta para alunos do BI que precisam pegar matérias em campus diferentes. Principalmente quando as aulas são próximas e os campus distantes a ponto de precisar do buzufba⁶. (Q36)

Nas relações e interações interpessoais no ambiente educacional durante o ERE, houve destaque para a relação com os professores, termo que teve alta frequência na árvore de similitude referente às entrevistas e média frequência na árvore dos questionários. A adaptação por parte dos docentes foi necessária para que o ERE acontecesse com maior qualidade, a partir da adoção de recursos didáticos que possibilitassem o aumento da atenção e do interesse da turma durante as aulas.

Em grande parte das disciplinas, os professores conseguiram prender a turma até o momento final, então, eram dias assim que, apesar das pessoas estarem ali conectadas virtualmente, né, conseguiam manter aquela motivação, aquele querer estar ali. (E25)

A flexibilidade e a disponibilidade dos professores para a escuta das necessidades dos estudantes foram outros fatores positivos trazidos pelos participantes. A afetividade entre educador e educando pode tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo. A interação e a construção das relações e dos diálogos requerem do professor a adoção de metodologias que tornem as salas de aula espaços de troca de ideias e experiências. Para tanto, ações técnicas e pedagógicas são necessárias para apoiá-los no exercício da docência (Muñoz *et al.*, 2023).

[...] eu mandei e-mail para a professora, falei: “Professora, por favor, me dá nota baixa nessa matéria” porque eu expliquei para ela: “Olha, eu passei por... Eu estou passando por esses momentos, tá sendo muito difícil para mim prestar atenção na matéria, não estou conseguindo aprender. Por mais que eu tenha me esforçado muito e entregue as atividades, essas atividades, em grande parte quem fez foi o Google”. [...] Então ela falou: “Nossa, tudo bem, eu entendo. É, você foi muito boa na matéria, mesmo com todas essas coisas que você apresentou, você se esforçou bastante. Espero poder te reencontrar semestre que vem, tudo mais, fique bem, até semestre que vem [...]”. Me deu, eu fiquei com 4.5. Eu poderia ter passado. Ela falou: “Você... pelo que você entregou, pelo que você fez, dava tudo para você passar”, mas eu realmente pedi, então eu preferi não. Aí eu vim repetir a mesma matéria no semestre de 2022. (E6)

Nesse relato, a compreensão da professora em relação à sinceridade da estudante e à situação na qual vivia possibilitou que ela pudesse repetir o componente curricular e realmente aprender o conteúdo. Cabe destacar a importância da escuta e da flexibilização das práticas pedagógicas durante períodos de crise, como o ERE, aspectos que têm sido pouco evidenciados na literatura sobre o tema. A atitude da docente evidenciou respeito ao processo de aprendizagem da aluna, que, mesmo em meio às dificuldades emocionais e de aprendizagem causadas pela pandemia, buscou manter um compromisso verdadeiro com os estudos. Essa experiência revela que a sensibilidade por parte dos professores

pode contribuir para a permanência estudantil, evitando assim a evasão.

Os meus professores foram MARAVILHOSOSSSS! Me senti vista, acolhida, ouvida, Abracadabra mesmo estando num ambiente virtual. Fez toda a diferença! (Q10)

Os resultados apontam para algumas mudanças promovidas pelo ERE, o que vai ao encontro da perspectiva de Bondía (2002) e Dewey (1959) acerca da dimensão transformadora da experiência. Os estudantes destacaram que, através dessa modalidade de ensino, desenvolveram maior disciplina e responsabilidade com o estudo, e que compreenderam a importância de seguir o próprio tempo no processo de aprendizagem. Outros estudos também apontaram que o ERE proporcionou maior flexibilidade para os estudantes aprenderem em seu próprio ritmo (Basitere; Rzyankina; Le Roux, 2023; Brown *et al.*, 2023; Joubert *et al.*, 2023), devido à possibilidade de gravação e revisão das aulas. A economia de gastos também foi um benefício relatado em um estudo feito em universidades latinas (Lobos *et al.*, 2023), uma vez que os alunos não precisavam se deslocar até a sua universidade. No Brasil, em uma pesquisa realizada em instituições públicas e privadas, alguns alunos reconheceram que o ERE trouxe mais flexibilidade, comodidade, economia de tempo e de dinheiro (Domingues *et al.*, 2023).

Dessa forma, as experiências positivas com o ERE revelaram que, apesar dos desafios amplamente relatados, o ERE possibilitou ganhos significativos para uma parte dos estudantes. A flexibilidade de horários, a autonomia no aprendizado e a economia de tempo e de recursos foram aspectos valorizados, especialmente entre

aqueles que conseguiram adaptar sua rotina às novas demandas. Esses relatos evidenciam que o ERE não foi uma experiência homogênea entre alunos da UFBA. No caso dos participantes deste estudo, tal experiência foi predominantemente permeada por dificuldades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, analisou-se a experiência dos estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia com o ERE durante a pandemia da covid-19. A partir dos achados, foi possível perceber que essa experiência foi complexa e de uma natureza multifacetada, pois englobou tanto vivências negativas quanto positivas.

Entre as principais dificuldades enfrentadas esteve a adaptação ao formato de ensino, a falta de um ambiente de estudo adequado em casa (barulho, espaço pequeno, presença de outras pessoas) e a dificuldade de concentração, tanto no ambiente virtual quanto em casa ou no local de estudo. A vulnerabilidade econômica agravou as desigualdades de acesso e a qualidade do aprendizado, não se podendo deixar de mencionar os impactos emocionais refletidos na aprendizagem dos estudantes.

Com o ERE, os alunos ingressantes no ensino superior sentiram um apagamento de experiências fundamentais para um calouro. A diminuição de interação entre os estudantes foi um fator negativo apontado pela maioria dos entrevistados, pois, além de estarem isolados por conta da pandemia, no único momento em que poderia acontecer alguma interação, que seria nas aulas por vídeo-chamada, a maioria optou por manter as câmeras desligadas. Toda

essa conjuntura impactou na criação de vínculos e na socialização, o que foi agravado pelas mencionadas especificidades dos Bacharelados Interdisciplinares.

A relação entre docente e aluno foi um ponto considerado como central para essa experiência, com destaque para a importância dos professores para a adaptação dos alunos. Esse aspecto tem sido pouco investigado. Os modos como os docentes acolheram os alunos no ERE, os diálogos sensíveis em torno dos problemas de saúde, das dificuldades socioeconômicas, de acesso às tecnologias digitais e dos processos de aprendizagem não aparecem nos resultados das pesquisas sobre o ERE. O acolhimento dado por alguns docentes aos seus alunos, através de diálogos e ações sensíveis ligadas aos problemas e dificuldades, é um achado relevante que amplia a discussão presente nos estudos consultados sobre o tema.

Entretanto, foi percebido pelos estudantes que alguns professores estavam despreparados para enfrentar o ERE na pandemia, além da própria universidade, com destaque para a falta de padronização das plataformas, utilizando-se ora o *Google Meet*, ora o ambiente virtual da universidade ou o *Google Classroom* para organizar os materiais. Com isso, muitos alunos sentiram dificuldade de adaptação às aulas.

Alguns estudantes destacaram certos benefícios desse período, como a flexibilidade de horário, economia de tempo e dinheiro por não precisar se deslocar para os *campi* da UFBA. Esses alunos assinalaram também que, com o ERE, puderam compreender a importância de estudar no seu próprio ritmo, o que impactou de maneira positiva nos estudos. As experiências com o ERE

mostraram-se, assim, transformadoras para alguns estudantes, com repercussões subjetivas e pragmáticas.

As experiências relatadas pelos discentes ocorreram principalmente nos anos de 2020 e 2021, ou seja, cerca de 3 a 4 anos antes da produção dos dados por esta pesquisa, em 2024. Este estudo contribui para ampliar a compreensão acerca do tema, explorando as experiências dos estudantes dos BIs e impactos do ERE no médio a longo prazo. Essa distância temporal colabora para novas reflexões e diferentes perspectivas sobre o ERE, de modo a contribuir para mudanças no campo educacional, fomentando o acolhimento, a interação e a integração de tecnologias aos projetos pedagógicos dos cursos e à formação de professores. Ademais, esta investigação com estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA contribui de forma significativa para a literatura científica, considerando-se a menor presença de estudos sobre o ERE com este grupo e as especificidades dos projetos pedagógicos e trajetórias formativas desses alunos.

Por outro lado, a realização de um estudo envolvendo apenas um curso superior e uma única instituição de ensino representa limitações metodológicas no que diz respeito à generalização dos resultados, dadas as especificidades que envolvem aspectos organizacionais, estruturais, bem como sociodemográficos. Nessa perspectiva, os resultados alcançados refletem uma realidade isolada, impossibilitando sua projeção para outros contextos acadêmicos.

Sugere-se que futuras pesquisas poderão aprofundar o suporte psicossocial oferecido aos estudantes durante e após o período do ERE, explorando a eficácia das estratégias existentes e a necessidade

de novas abordagens nessa modalidade de ensino, caso preciso. Além disso, poderão investigar os impactos do ERE nos processos de aprendizagem de estudantes após o retorno às aulas presenciais, em outros cursos de graduação, aprofundando, inclusive, os avanços do uso de tecnologias digitais na educação. Este estudo aponta, assim, para a necessidade de fortalecimento das políticas de acolhimento, suporte, assistência e inclusão digital no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMUNIFI, Abdullatif A.; ALFAWZAN, Mohammed S. Back to the New Normal in Engineering Education towards Student-Centered Learning: Remote? In Person? Hybrid? **Sustainability**, [S. l.], v. 15, n. 18, p. 1-18, set. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373857117_Back_to_the_New_Normal_in_Engineering_Education_towards_Student-Centered_Learning_Remote_In_Person_Hybrid. Acesso em: 10 jul. 2026.

ALRAWASHDEH, Ghaida S. A mixed-methods approach to exploring university students' perspectives of emergency remote teaching in resource-challenged contexts: the case of Jordan. **Technology, Pedagogy and Education**, [S. l.], v. 32, n. 9, p. 1-19, jun. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371439202_A_mixedmethods_approach_to_exploring_university_students'_perspectives_of_emergency_remote_teaching_in_resource-challenged_contexts_the_case_of_Jordan. Acesso em: 04 jul. 2026.

BAHRAMI, Pouya; BLANCO, Denice; THETFORD, Hannah; CHAN, Julia YK. Capturing Student and Instructor Experiences, Perceptions, and Reflections on Remote Learning and Teaching in Introductory Chemistry Courses During COVID-19. **Journal of College Science Teaching**, [S. l.] v. 52, n. 6, p. 6-14, nov. 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0047231X.2023.12315861>. Acesso em: 06 jul. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASITERE, Moses; RZYANKINA, Ekaterina; LE ROUX, Pierre. Reflection on Experiences of First-Year Engineering Students with Blended Flipped Classroom Online Learning during the COVID-19 Pandemic: A Case Study of the Mathematics Course in the Extended Curriculum Program. **Sustainability**, [S. l.], v. 15, n. 6, p. 1-15, mar. 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/6/5491>. Acesso em: 04 set. 2026.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2026.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024**. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14874.htm. Acesso em: 08 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021**. Dispõe sobre Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 05 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 15 ago. 2026.

BROWN, Menna; HOON, Alice E.; EDWARDS, Maisie; SHABUI, Shawan; OKORONKWO, Imannuella; NEWTON, Philip M.I. A pragmatic evaluation of university student experience of remote digital learning during the COVID-19 pandemic, focusing on lessons learned for future practice. **PLoS ONE**, [S. l.], v. 18, n. 5, p. 1-23, mai. 2023. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0283742>. Acesso em: 04 jul. 2026.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://pepsic.scielo.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2026.

CARVALHO, Marco Antonio Garcia de; CASARIN, Helen de Castro S.; SOUZA, Ana Cristina Lobo; LEGROSKI, Anna Carolina; HOFSETZ, Kelly. **Sobre o legado do ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19 para o ensino superior:** um olhar para as Tecnologias de Informação e Comunicação. São Paulo: SEMESP; MetaRed Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/publicacoes/sobre-o-legado-do-ensino-remoto-emergencial-na-pandemia-de-covid-19-para-o-ensino-superior/>. Acesso em: 02 jul. 2026.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2026.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE SANTANA LIRA, Lissa Marry; MONT'ALVERNE DE BARROS, Márcia Maria. Experiências de estudantes de Terapia Ocupacional com o ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, Santiago, v. 24, n. 14, p. 1-19, jul. 2023. Disponível em: <https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/67570>. Acesso em: 06 jul. 2026.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DOMINGUES, Sérgio; SOUZA, Rita de Cássia de; MELO, Carolina Silva Bandeira de; CRUZ, Beatriz Monteiro da. Adaptation of students who started higher education during remote teaching in Minas Gerais. **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100310&lng=en&nrm=iso%3E. Acesso em: 04 jul. 2026.

FANG, Jim; PECHENKINA, Ekaterina; RAYNER, Gerry M. Undergraduate business students' learning experiences during the COVID-19 pandemic: Insights for remediation of future disruption. **The International Journal of Management Education**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1-11, mar. 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811723000010?via%3Dihub>. Acesso em: 04 jul. 2026.

FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres; PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; ALMEIDA, Leandro S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de ensino superior em tempos de pandemia. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 1-24, set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/69514>. Acesso em: 13 jul. 2026.

IORI, Ilaria. Online ELT during the Covid-19 Pandemic. A Case Study on Students' Perspectives. **Languages Cultures Mediation**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 231-255, jul. 2023. Disponível em: <https://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/view/4401/1769>. Acesso em: 04 jul. 2026.

JACOBO, Alejandrina Bautista; ZAVALA, Maria Olga Quintana; LOMELÍ, Daniel González. La enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por la covid-19: experiencias en universitarios

mexicanos. **Apertura**, Guadalajara, v.15, n. 2, p. 54-73, oct. 2023. Disponível em: <https://apertura.cugdl.udg.mx/index.php/apertura/article/view/2420>. Acesso em: 04 jul. 2026.

JOUBERT, Michelle; LARSEN, Ana; MAGNUSON, Bryce; WALDRON, David; SABO, Ellen; FLETCHER, Anna. Global challenges: South African and Australian students' experiences of emergency remote teaching. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 8-21, dez. 2023. Disponível em: <https://open-publishing.org/journals/index.php/jutlp/article/view/660>. Acesso em: 04 jul. 2026.

KAMALUDIN, Kamilah; SUNDARASEN, Sheela. COVID-19 and online distance learning in Malaysia: A blessing or a curse? **Frontiers in Education**, [S. l.], v. 8, p. 1-12, fev. 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1062219/full>. Acesso em: 04 jul. 2026.

LOBOS, Karla; COBO-RENDÓN, Rubia; GARCÍA-ÁLVAREZ, Diego; MALDONADO-MAHAUAD, Jorge; BRUNA, Carola. Lessons Learned from the Educational Experience during COVID-19 from the Perspective of Latin American University Students. **Sustainability**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1-20, jan. 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/3/2341>. Acesso em: 04 jul. 2026.

MARINHO, Juliana da Rosa; GUAZINA, Félix Miguel Nascimento; ZAPPE, Jana Gonçalves. Experiências de ser estudante universitário em tempos de pandemia: mudanças, adaptações e perspectivas compartilhadas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/nmRkCL78HT5RZJYkB4pWKQS/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2026.

MARSHALL, Steve; HARTSE, Joel Heng; FAZEL, Ismaeil; FILHO, Gahyun. Remote Learning and First-Year Academic Literacy during the COVID-19 Pandemic: Interaction and Collaborative Learning among EAL Students. **TESL Canada Journal**, [S./], v. 40, n. 2, p. 1-18, dez. 2023. Disponível em: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1597>. Acesso em: 04 jul. 2026.

MUÑOZ, Daniel Ríos; RECABAL, Katherine Riquelme; ARAYA, David Herrera; PIZARRO, Claudio Díaz. La interacción social de aula y el apoyo pedagógico en la formación remota de estudiantes escolares. **Sophia Austral**, Punta Arenas, v. 29, n. 4, p. 1-28, 2023. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052023000100104. Acesso em: 06 jul. 2026.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. As Redes Educativas de 'Praticasteorias' Cibercorporais. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. e2266, 2024. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2266>. Acesso em: 28 set. 2026.

PINTO, Izabel Cavalcanti Barros Lamenha; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O que pensam professores e alunos universitários pós-ensino remoto: uma análise psicossociologia. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. /], v. 11, n. 13, p. 16-27, jul. 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/17319>. Acesso em: 04 jul. 2026.

RIBEIRO, Wanderson; SANTOS, Larrissa Christiny Amorim dos. Impactos da pandemia da covid-19 no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior: um ensaio da literatura. **Conexão comCiência**, Crateús, v. 3, n. 4, p. e8518, set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.52521/revccc.v4i3.8518>.

SILVA, Louyze Maria dos Santos Lopes; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; CAPUTO, Maria Constantina. Representações Sociais do Ensino Remoto Durante a Pandemia da Covid-19. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-24, 2026. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/representacoes-sociais-do-ensino-remoto-durante-a-pandemia-da-covid-19>. Acesso em: 04 jul. 2026.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; ROCHA, Marcelo Nunes Dourado. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Salvador, v. 18, n. 6, p. 1635–1646, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/cBmxjv4TcD34HjJsK7r8dsn/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório – Estudantes de Graduação da UFBA 2020**. Salvador: SEAD/UFBA, 2020. Disponível em: https://ufbaemmovimento.ufba.br/sites/ufbaemmovimento.ufba.br/files/relatorio_estudantes_2020.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

VERAS, Renata Meira; LEMOS, Denise Vieira da Silva; MACEDO, Brian Teles Fonseca. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, com bolsa pela Capes. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professora Titular da Universidade Federal da Bahia. Docente do Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Discente do Curso Superior de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Discente do Curso Superior de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Docente do Programa de Pós Graduação em Estudos

Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Nome do ônibus disponibilizado pela UFBA para deslocamento de alunos entre os *campi* da universidade.