UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

RELATÓRIO CIENTÍFICO FINAL

ENSINO REMOTO NA ERA DA COMPUTAÇÃO UBÍQUA: análise comparativa dos processos formativos de alunos universitários brasileiros e alemães em tempos de COVID-19.

Antônio Álvaro Soares Zuin

Processo FAPESP: 2021/07194-1
CAAE (Comitê de Ética): 61125622.4.0000.5504

SÃO CARLOS, MARÇO DE 2024

Equipe de trabalho:

Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin (UFSCar) - Coordenador

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar) – Pesquisador-Associado

Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória (UNESP/Araraquara) – Pesquisador- Associado

Pós-Doutoranda Helga Peres (UNESP/Araraquara)

Pós-Doutoranda Juliana Rossi Duci (UFSCar / UFABC)

Pós-Doutorando João Mauro de Carvalho (UFSCar).

SUMÁRIO

1ª seção. Introdução: Informações gerais sobre a pesquisa..... p.04

2ª seção. Avanços teóricos que fundamentaram as análises dos dados coletados.....p. 18

3ª seção. Análise dos dados dos questionários e entrevistas dos estudantes brasileiros dos cursos de Pedagogia e Ciências da Computação.....p. 115

4ª seção. Análise dos dados dos questionários e entrevistas dos estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e Ciências da Computação.....p. 290

5ª seção. Síntese das análises comparativas de dados quantitativos e qualitativos dos estudantes brasileiros e alemães dos cursos de Pedagogia e Computação.....p. 466

6ª seção. Conclusões propositivas.....p. 466

7) **Referências**.....p. 622

8) Anexo.....p. 641

1ª seção

Introdução:

Informações gerais sobre a pesquisa

1) Resumo do plano original

Após a eclosão e disseminação da pandemia da COVID-19, sobretudo a partir de março de 2020, as instituições de ensino superior utilizaram as tecnologias digitais de comunicação como suporte para a manutenção do ensino no período de distanciamento, por meio do ensino remoto emergencial (ERE)[1]. Diante desse quadro, estão sendo realizadas pesquisas para que sejam elaborados diagnósticos críticos dos desafios que o ERE enseja, das formas como serão enfrentados, dos potenciais que apresentam para o futuro em termos de melhoria do campo educacional e de promoção do desenvolvimento humano. Assim, será possível orientar a implementação de políticas públicas adequadas no cenário pós-pandêmico. Pesquisas qualitativas, realizadas de modo sistemático, são fundamentais para a realização deste diagnóstico. Esta pesquisa se insere nestes contexto, sobretudo com o propósito de contribuir para a elaboração de políticas públicas de combate à COVID-19 também nas situações de retorno ao que está sendo denominado com o "novo normal", ou seja, uma sociedade na qual a convivência com a pandemia, ainda que arrefecida, será praticamente inevitável.

Tendo em vista este quadro e seu forte impacto sociocultural, faz-se necessária uma análise cuidadosa da atuação dos agentes educacionais envolvidos nos processos remotos de ensino e aprendizagem. Esta análise será fundamental para avaliar a implementação das medidas emergenciais de manutenção da educação através de procedimentos remotos, diagnosticando e mitigando seus impactos sócio-educacionais e, concomitantemente, as possibilidades que porventura se abrirão ao processo educativo de sorte a orientar a implementação de novas medidas no período de retomada das

[1] Diversas denominações se manifestaram ao longo das propostas emergenciais, tais como: Ensino Remoto Emergencial (ERE), Atividades Domiciliares Emergenciais (ADE); Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE), Aulas *Online*, Ensino *Online*, Encontros Síncronos etc. Vamos adotar em nossos estudos o termo que comumente identificamos em especial no Brasil e em outros países: o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

atividades presenciais, com vistas a fomentar a recuperação do processo de desenvolvimento humano.

Com esta finalidade, torna-se relevante investigar os aspectos fundamentais do processo educativo manifestos nas relações estabelecidas entre educadores e educandos, especialmente quanto à relação entre autoridade pedagógica e autoridade tecnológica, o sofrimento psíquico engendrado desta situação de prevalência do ERE e de incertezas futuras, bem como as possibilidades de mitigação de tais impactos sócio-educacionais, por meio da definição e gestão de políticas públicas voltadas ao exercício de uma cidadania crítica, numa sociedade na qual as relações humanas se digitalizam de forma ubíqua.

Este complexo problema alinha-se à Agenda de Pesquisa das Nações Unidas para a Recuperação pós-COVID 19 *United Nations Research Roadmap for the COVID-19 Recovery* lançada pela ONU em novembro de 2020, cujas prioridades de pesquisas em áreas estratégicas para a reconstrução de um futuro mais justo, resiliente e sustentável, são consonantes aos denominados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para alcançar tais metas, a proposição de uma investigação analítica e crítica adquire relevância no sentido de contribuir com as proposições de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento e mitigação dos impactos da pandemia da Covid-19.

Deste modo, considerando-se os temas prioritários propostos por este edital da FAPESP/ONU, alinhado à agenda direcionada às consequências da pandemia, o presente projeto vincula-se à área prioritária de "garantia de proteção social e serviços básicos", cujo tema de pesquisa foca-se no campo da Educação e à importância da inclusão digital, uma vez que, sob esses pilares, compreendemos existir um potencial de grande poder de transformação. Sendo assim, eis o **objetivo geral** deste projeto de pesquisa: investigar os processos formativosde estudantes universitários brasileiros e alemães, dos cursos de Pedagogia e Ciências da computação de ambos os países,

compreendidos durante as respectivas experiências de ERE, por ocasião da pandemia da COVID-19.

Os **objetivos específicos** são os seguintes: 1) Precisar o lugar pedagógico destinado aos aparatos digitais na ambiência universitária da população estudantil brasileira e alemã, sobretudo com relação à autoridade docente; 2) Identificar possíveis indícios de novas formas de sofrimento psíquico decorrentes do emprego de tais aparatos e da dinâmica socioeducativa que lhes são correspondentes; 3) Explorar diferentes aspectos concernentes à alfabetização digital passíveis de serem associados à formação cidadã crítica; 4) Com base nos resultados amealhados, produzir indicadores capazes de subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais que contribuam para mitigar os impactos danosos da pandemia da COVID-19. Nossa **hipótese** é que provavelmente serão encontradas diferenças formativas quantitativas e qualitativas entre os respectivos cursos remotos de ciências humanas e exatas, por se tratar de formas distintas de uso das tecnologias digitais e de perspectivas diferenciadas de processos formativos.

Já os desafios científicos e tecnológicos deste projeto concernem à utilização adequada de **instrumentos metodológicos** que permitam realizam as análises comparativas entre os dados compilados dos estudantes das universidades brasileira e alemã. Com o objetivo de superar tais desafios, os estudantes brasileiros e alemães de universidadespúblicas serão convidados a expressar a extensão do seu acordo quanto a cada um dos 20 itens sobre a temática em foco. Para tanto, a resposta de cada item respondido se fundamentará, primeiramente, na utilização de uma escala de tipo *Likert* de cinco pontos, os quais serão apresentados da seguinte forma: concorda fortemente, concorda ligeiramente, indiferente, discorda ligeiramente, discorda fortemente. Após a aplicação desse instrumento serão calculadas as porcentagens concernentes a cada uma das afirmações da escala. Trata-se, em um primeiro momento, da aferição

quantitativa das percepções dos alunos brasileirose alemães sobre o tema geral da pesquisa especificado nos objetivos acima enunciados.

Num segundo momento, após a análise das respostas obtidas em relação aos grupos de ambos os países, 8 alunos de cada curso de ambos os países serão escolhidos com o objetivo de que seja aprofundada qualitativamente a investigação proposta. Os critérios para a escolha dos casos obedecerão aos objetivos acima especificados, ao mesmo tempo em que será feita escolhas aleatórias dos entrevistados dos quatro cursos. Entrevistas semiestruturadas por eixos temáticos serão elaboradas visando à continuidade da coleta das informações que permitirão o estudo dos casos escolhidos. Para análise dos conjuntos de informações procedentes das entrevistas faremos uso do aporte metodológico da hermenêutica objetiva, procedimento caracterizado por um tipo de abordagem de pesquisa qualitativa para a investigação de questões imanentes presentes em situações sociais e culturais corriqueiras, carentes de interpretação e reconstrução empírica. Com base nessa metodologia, foram feitas reuniões semanais para análise dos dados dos questionários e dos conteúdos das entrevistas, elaborações de hipótese, discussão dos argumentos explicativos e definição das sínteses interpretativas (Oevermann, 2007; Gruschka, 2015).

A seguir, **o cronograma e as etapas dos trabalhos** que serão realizados.

Primeiro ano (Janeiro a Dezembro de 2022)

Janeiro a março: Levantamento bibliográfico sobre a relação entre ensino universitário e a COVID-19 no Brasil e na Alemanha; Planejamento das atividades do bolsista de pós-doutorado. Abril: Preparação e teste da plataforma *Google forms*. Esta plataforma será utilizada para aplicação dos questionários *online*. Maio a julho: Aplicação dos questionários da escala *Likert*

nas universidades brasileira e alemã nos cursos de Pedagogia. Agosto a setembro: Aplicação dos questionários da escala *Likert* nas universidades Brasileira e alemã nos cursos de Computação. Outubro a novembro: Análise dos dados quantitativos referentes aos cursos de Pedagogiae Computação das universidades Brasileira e alemã. Dezembro de 2022: realização da **1ª. missão Brasil-Alemanha** (9 – 19 de dezembro): Primeira visita técnica à Universidade alemã. **Atividades a serem realizadas:** 1) Discussão sobre os dados quantitativos coletados de acordo com as particularidades das universidades brasileira e alemã; 2) Análise comparativa dos dados referentes ao curso de Pedagogia das universidades brasileira e alemã; 3) Análise comparativa dos dados relativos ao curso de Computação das universidades brasileira e alemã; 4) Análise comparativa dos cruzamentos dos dados dos alunos dos cursos de Pedagogia e Computação das universidades brasileira e alemã; 5) Avaliação parcial das atividades do bolsista de pós-doutorado; 6) Discussão das atividades que serão realizadas no próximo ano, com destaque para os procedimentos de aplicação da entrevista e definição dos protocolos referentes à reconstrução empírica da proposta metodológica da hermenêutica objetiva.

Segundo ano (Janeiro a dezembro de 2023)

Janeiro: Definição dos grupos de estudantes dos cursos de Pedagogiae Computação das universidades brasileira e alemã que serão entrevistados. Esta definição será feita com base nos indicadores obtidos por meio da análise quantitativa feita anteriormente. Fevereiro: Realização das entrevistas dos alunos das universidades brasileira e alemã dos respectivos cursos de Pedagogia. Março: Realização das entrevistas dos alunos das universidades brasileira e alemã dos respectivos cursos de Computação. Abril a Maio: Formatação dos protocolos de pesquisa referentes às transcrições das

entrevistas, de acordo com as orientações metodológicas da hermenêutica objetiva. Junho a Agosto: sistematização e análise dos dados qualitativos das entrevistas dos alunos brasileiros e alemães dos cursos de Pedagogia e Computação. Setembro (16 a 26/09/2023): realização da **2ª. missão Brasil-Alemanha**: visita técnica à Universidade alemã. **Atividades a serem realizadas:** 1) reconstrução empírica, com base no aporte metodológico da hermenêutica objetiva, dos dados qualitativos coletados nas universidades brasileira e alemã; 2) Análises comparativas dos dados qualitativos referentes ao curso de Pedagogiadas universidades brasileira e alemã; 3) Análises comparativas dos dados qualitativos referentes ao curso de Computação das universidades brasileira e alemã; 4) Análises comparativas dos cruzamentos dos dados qualitativos dos alunos dos cursos de Pedagogiae Computação das universidades brasileira e alemã; 5) Avaliação das atividades do bolsista de pós-doutorado. Outubro a dezembro: Redação do relatório científico e elaboração de artigos com base nos resultados da pesquisa. Por fim, eis as as considerações sobre a disseminação e avaliação dos resultados:

Os resultados do projeto serão avaliados qualitativa e quantitativamente por meio das aplicações da escala *Likert* e das entrevistas semiestruturadas. A respeito da disseminação do conhecimento adquirido, pretende-se publicar capítulos de livros e artigos em periódicos de seletiva política editorial. Ademais, os resultados obtidos serão difundidos nas formas de apresentação de trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais e em palestras que serão realizadas em universidades brasileiras e alemãs.

Pretende-se, ainda, fomentar os processos de formação, ensino e aprendizagem dos pesquisadores brasileiros e alemães envolvidos nas atividades de intercâmbio de pesquisas desenvolvidas em âmbito internacional e nacional e apresentar trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais. Além dos impactos nos processos formativos de alunos e

profissionaisda área da educação tanto no Brasil, quanto na Alemanha, em decorrência da divulgação dos resultados nas formas de publicações, palestras e apresentações de trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais, pretende-se que tais resultados possam contribuir não só para o debate sobre as relações entre professores e alunos, o sofrimento psíquico e a cidadania digital crítica, como também para a elaboração de políticas públicas relativas a estas temáticas nos tempos da pandemia da COVID-19. Sendo assim, a intenção é a de que sejam produzidos resultados que contribuam para os seguintes aspectos de políticas públicas educacionais:

1) Uma proposta didático-metodológica que possa desenvolver positivamente os aspectos cognitivos e afetivos da relação entre professores e alunos universitários em tempos de ERE;
2) Procedimentos teóricos e afetivos que mitiguem o sofrimento psíquico dos professores e alunos universitários nos tempos da pandemia da COVID-19;
3) Elaboração de elementos constituintes do que se pode denominar como cidadania digital por meio do processo de alfabetização digital crítica.

1.2) Resumo das atividades realizadas durante o período de 01/03/2022 a 31/03/2024

Tal como havíamos previsto no projeto de pesquisa submetido ao edital da FAPESP, realizamos um levantamento do estado da arte de pesquisas sobre 1) as práticas de ensino remoto em universidades do Brasil e do exterior, com ênfase nos aspectos consubstanciados à relação professor-estudante; 2) sofrimento psíquico dos agentes educacionais e 3) formas de resiliência vinculadas com o exercício da denominada cidadania digital. Além disso, fizemos uma pormenorizada revisão dos itens de nosso questionário **(Anexo)** e da entrevista semiestruturada, com o escopo de abranger elementos analíticos

das três áreas supracitadas. Sendo assim, nosso questionário passou a contar com 30 itens respondidos por meio do emprego da escala Likert, cujos 5 quesitos são: "concordo totalmente", "concordo parcialmente", "indiferente", "discordo parcialmente" e "discordo totalmente". Além disso, escolhemos 1 pós-doutorando e 2 pós-doutorandas que nos auxiliaram em relação às atividades do projeto de pesquisa, tais como coleta, análise de dados e escrita.

É importante enfatizar o fato de que seguimos as recomendações dos pareceristas da FAPESP e incluímos, na pesquisa, a consultoria da Profa. Dra. Silvia Maria de Assis Moura, do Departamento de Estatística da UFSCar. A Profa. Silvia foi convidada a participar, inicialmente, de três reuniões, das quais, a primeira nos permitiu explicitar nossos propósitos de pesquisa, o escopo teórico e prático, ao mesmo tempo que foi possível compreender com mais detalhes os caminhos estatísticos que deveríamos levar em consideração quando da formulação dos nossos instrumentos, assim como da quantidade de estudantes que deveriam ser entrevistados para que os dados pudessem expressar de modo mais fidedigno possível suas representações e confiabilidade.

Nesse sentido, outras duas reuniões ocorreram de modo a afinarmos os detalhes dos instrumentos – questionário e entrevistas – e assim ajustar o instrumento teste de acordo com as orientações da prof.ª Silva. Após tais ajustes e aplicações, ela confirmou a validação do instrumento e seguimos com os encaminhamentos da pesquisa.

Sendo assim, realizamos um período de teste de aplicação dos questionários, por meio do emprego da plataforma *Google Forms,* num grupo de estudantes voluntários. O teste ocorreu ao final do mês de junho de 2022 com estudantes que também vivenciaram o ERE durante os anos de 2020 e 2021. Promovemos também reuniões de discussão dos artigos, livros e capítulos de livros com temas afeitos à nossa pesquisa, com o objetivo de aprofundamento dos referenciais teóricos que foram fundamentais para o posterior trabalho de interpretação de dados através da aplicação da metodologia de análise da

hermenêutica objetiva. As leituras e estudos disseram respeito aos trabalhos mais recentes de S. Zuboff (2018) em *Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação* e a sociedade de dados, assim como dos aportes investigativos de D. Lyon (2021) em *Cultura da vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital*. Na esteira destes estudos, tratamos do aprofundamento da leitura do livro de P. Dardot & C. Laval *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016) e também do ensaio atualizado de J. Habermas *Reflections and Hypotheses on a Further Structural Transformation of the Political Public Sphere* (2022) sobre a esfera pública e privada no contexto contemporâneo. Outrossim, pudemos avançar em leituras de artigos e debates, em formato de Seminários internos, sobre as pesquisas mais recentes realizadas cujos temas dos três eixos em estudo foram o foco de síntese e de análise.

Embora tenhamos concretizado tais etapas anteriormente previstas em nosso cronograma de pesquisa, encontramos dificuldades quanto às aplicações dos questionários. Sabe-se que a realização de pesquisa empírica, cujos pesquisadores tenham como objetivo a coleta e análise de dados referentes a seres humanos, necessariamente precisa ter o aval do **Conselho de Ética e Pesquisa (CEP).** No caso de nossa pesquisa, que teve como duas das principais etapas as aplicações de questionário e entrevistas com vistas a amealhar dados de estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciências da Computação, submetemos nosso projeto FAPESP/ONU para o CEP através do site da Plataforma Brasil: https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf

Apesar da rapidez de nossa submissão, o suporte técnico nos informou que havia um grande acúmulo de propostas anteriormente submetidas ao CEP, em virtude dos atrasos referentes ao período do auge da pandemia da COVID-19. Ou seja, havia um número muito grande de projetos represados no CEP em decorrência das dificuldades enfrentadas principalmente entre os anos 2020 e 2021. Com efeito, no final de fevereiro de 2023, estávamos nos aproximando do

fim do 2º. Semestre de 2022 (que terminaria no dia 08/04/2023), de tal modo que a UFSCar conseguiu regularizar seu calendário acadêmico apenas no primeiro semestre de 2024. Em decorrência desse quadro, obtivemos as avaliações dos pareceristas do CEP no dia **14 de setembro de 2022**. Apesar de reconhecer a relevância do projeto de pesquisa em pauta, o (a) parecerista recomendou que o projeto fosse reajustado, sobretudo quanto à uma explicitação mais detalhada do significado do CEP no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Imediatamente incluímos essas informações e submetemos novamente o projeto ao CEP para nova avaliação.

No dia **18 de novembro de 2022**, recebemos enfim o parecer do CEP aprovando a realização de nossa pesquisa, bem como das aplicações dos questionários e entrevistas. Em virtude desse atraso, não tivemos como aplicar os questionários nas datas anteriormente planejadas (de maio a setembro de 2022), uma vez que, como é de praxe, as coordenações dos cursos (neste caso as coordenações de Pedagogia e Ciências da Computação) só permitiriam que tais questionários fossem aplicados em seus respectivos cursos mediante a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Conselho de Ética e Pesquisa. Portanto**,** logo após a aprovação de nosso projeto pelo CEP, entramos em contato com as coordenações acima destacadas e agendamos as aplicações para depois do recesso das festas natalinas e de início de ano, de tal maneira que conseguimos aplicar os questionários no curso de Pedagogia em janeiro e no curso de Ciências da Computação em fevereiro. A partir do mês de **janeiro de 2023**, iniciamos as aplicações dos questionários junto aos estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciências da Computação da universidade brasileira. As aplicações dos questionários foram bem-sucedidas, de modo que conseguimos amealhar dados extremamente relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, os colegas alemães iniciaram os contatos com as coordenações dos cursos de Pedagogia e Computação da universidade alemã, com vistas às aplicações dos questionários nesses

cursos. No período de **fevereiro a abril de 2023**, nossa equipe de trabalho se concentrou na interpretação comparativa entre os dados dos questionários respondidos pelos estudantes brasileiros de Pedagogia e Ciências da Computação.

Após várias reuniões de discussão sobre os materiais derivados das aplicações dos questionários (46 respondentes para cada um dos cursos), compilamos as conclusões sobre as análises comparativas dos dados dos estudantes brasileiros de Pedagogia e Ciências da Computação e nos preparamos para expô-los nas atividades da nossa primeira missão de pesquisa à Alemanha. Nessa ocasião, foram feitas as análises comparativas entre os dados dos questionários dos estudantes brasileiros e alemães dos cursos de Pedagogia e Computação. Em relação aos dados quantitativos da Alemanha, 46 estudantes de Pedagogia preencheram os dados do questionário da pesquisa. Após várias tentativas de recrudescer o número de estudantes alemãs de Computação respondentes do questionário, conseguimos que 13 deles assim procedessem. O chefe do Departamento de Computação alemão afirmou que, talvez o número elevado de pesquisas *online* tenha feito com que os estudantes de Computação não tivessem tempo ou desejo de preencher os dados de mais uma pesquisa. Essa pode ser uma explicação plausível. Já quanto aos estudantes alemães de Pedagogia, a Prof.a Dra. Merle Hummrich, coordenadora alemã de nossa pesquisa, por ser uma docente do curso possa ter tido mais facilidade, provavelmente, de obter os dados dos estudantes de Pedagogia.

Enfim, além desse trabalho referente à comparação dos dados dos estudantes brasileiros e alemães, foram definidas as perguntas que seriam feitas nas entrevistas semiestruturadas a partir de **julho de 2023**. E foi o que de fato aconteceu, pois quando retornamos ao Brasil aplicamos 8 entrevistas semiestruturadas no Brasil, sendo quatro em relação a cada curso, ao passo que

os colegas alemães fizeram o mesmo, sob coordenação da Prof.a Dra. Merle Hummrich e da Prof.a Dra. Sieglinde Jornitz. Ou seja, as 16 entrevistas foram analisadas pelos pesquisadores e pesquisadoras de ambos os países, de acordo com as ênfases nos três eixos da pesquisa: relação professor-aluno, sofrimento psíquico e cidadania digital. Os trabalhos de análise das entrevistas, e das correlações dos depoimentos dos estudantes de ambos os países com as percentagens decorrentes dos questionários aplicados, foram feitos no transcorrer do **segundo semestre de 2023 até janeiro de 2024.**

No período de **16 a 26 de fevereiro de 2024** ocorreu a nossa segunda missão de pesquisa em Frankfurt. Foram dias de trabalho intenso, de tal modo que os dados dos questionários e entrevistas dos estudantes brasileiros e alemães de Pedagogia e Ciências da Computação foram comparados e discutidos pelas equipes de pesquisadores e pesquisadores brasileiros e alemães. Sobressaíram-se diferenças culturais que foram determinantes para os respectivos desenvolvimentos das relações entre professores e estudantes ao longo do período de ERE, bem como do sofrimento psíquico e da formação da denominada cidadania digital. Todas as análises desses dados, que correspondem aos avanços teóricos e empíricos, são apresentadas nesse relatório, assim com as articulações entre os referencias teóricos apresentados a seguir e os dados coletados por meio das aplicações dos questionários da Escala Likert e as entrevistas. É importante observar que todos cálculos estatísticos concernentes às medianas, às percentagens dos intervalos dos itens da escala Likert e às correlações positivas e negativas entre os itens do questionário foram feitos por meio do *software R*[2], um software estatístico de utilização livre e de código aberto, o que permite ser utilizado de forma cooperativa.

[2] [2] Software R: R Core Team (2023). _R: A Language and Environment for Statistical Computing_. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.

Já em relação às **produções** derivadas das análises dos dados desse relatório, foram submetidos e aprovados os seguintes artigos em periódicos de seletiva política editorial:

1) "Racionalidade, Educação e Sofrimento Psíquico: A pandemia do COVID-19 como marco temporal" – *Revista Perspectivas* (Qualis A2). Já aceito para publicação.

2) "Distanciar para aproximar: o elo professor-estudante no auge da pandemia da COVID-19" - *Educação em revista*/UFMG (Qualis A1).

Disponível no formato pré-print: https://www.researchgate.net/publication/372979586_

4) "Cidadania digital crítica em meio aos desafios ético-políticos impostos pela pandemia da COVID-19" – *Revista Educação*/UFSM (Qualis A2).
5) "For a pedagogy of the archive: knowledge production and dissemination in the digital culture". *Educação e Pesquisa* (USP), vol.50, pg.1-17, 2024. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268648
6) "Educating with Paulo Freire: teaching and learning on the digital culture". Education, Philosophy and Theory, Routledge, 2004. Aceito para publicação.
7) "Universidade e formação na era da cultura digital". *Educação & Sociedade*, vol.44, p.1-20, 2023. https://doi.org/10.1590/ES.273812

Além desses artigos, foi acordada, com a equipe de pesquisadores alemães, ao menos as publicações de 3 artigos em periódicos internacionais de seletiva política editorial e um livro que será submetido à publicação junto à editora da Universidade Federal de São Carlos (EDUFSCar).

A seguir, serão apresentados os avanços teóricos que fundamentaram as análises dos dados coletados por meio das aplicações dos questionários e das entrevistas semiestruturadas.

2ª seção

Avanços teóricos que fundamentaram as análises dos dados coletados

2) Detalhamento dos progressos teóricos realizados

2.1) Racionalidade e Sofrimento Psíquico: A pandemia da COVID-19 como marco temporal

Sofrimento psíquico e a Covid-19

Parece não restar dúvidas entre os pesquisadores e estudiosos da área da saúde quanto ao fato de que houve um significativo recrudescimento do sofrimento mental da população planetária em geral, e dos atores vinculados aos processos educacionais[3], em particular, durante a pandemia da Covid-19. As medidas protetivas adotadas em diversos países conforme as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS), com destaque para o isolamento social, produziram e/ou intensificaram diversas formas de sofrimento psicológico (Freitas *et al*., 2019).

De outra parte, os procedimentos tecnológicos adotados por inúmeros estabelecimentos de ensino, com o intuito de viabilizar o ERE durante o período pandêmico contribuíram, consideravelmente, para elevar o nível de estresse no cotidiano das populações atingidas ao redor do mundo. Estudos realizados na Alemanha (Kohls; Baldofski; Moeller; Klemm; Rummel-Kluge, 2021), na Turquia (Durbas; Solman; Kaygisiz; Ersoy, 2021), no Canadá (Zhu; Xie; Park; Watt; Dobson; Madigan, 2021), na China (Xu; Wang, 2023), na Austrália (Bird; Lim; Cornish, 2023) e na Polônia (Rutkowska; Cies'lik; Tomaszczyk; Szczepan'ska, 2022) trazem dados significativos: dentro das especificidades de cada localidade, tais pesquisas apontam, em termos gerais, que a experiência da pandemia e das

[3] Segundo Troitinho *et al*., tal sofrimento associa-se, no limite, à perda de sentido em relação ao significado da formação e da educação no contexto da pandemia. Os resultados da pesquisa realizada pela autora, que dá voz para professores que se viram enleados pelas abruptas demandas do Ensino Remoto Emergencial, indicam que tal modalidade impõe uma estrutura de organização que ocasiona uma cisão nos papéis tradicionalmente associados à ação docente, trazendo como consequência processos de desidentificação e alienação. Estes, por sua vez, tornam-se fonte de certa sintomatologia demarcada, centralmente, por ansiedade, tristeza, fadiga, preocupação excessiva, indecisão, angústia, medo e insatisfação constante (Troitinho *et a*l. 2021, p. 15).

adaptações ao isolamento social e ao ERE foi majoritariamente demarcada por sintomas como a prevalência de ideação suicida; depressão; desordens obsessivo-compulsivas; desordens alimentares e o medo e a dificuldade de socialização *online*. Os estudos reforçam o argumento de que o ERE ocasionou uma intensificação nos sintomas de depressão, ansiedade e estresse entre jovens universitários, comparando-se com o ensino presencial.

No Brasil, destaca-se o estudo de Troitinho *et al*. (2021, p.17), no qual os autores destacam que os estudos sobre estresse entre professores têm apontado alguns estressores importantes no contexto escolar, muitos dos quais podem ser exacerbados no atual contexto de trabalho remoto na pandemia: lidar com a classe e manter a disciplina; aplicar as tarefas; organizar grupos de trabalho; comunicar conceitos e preparar recursos para a formação; enfrentar a falta de recursos e equipamentos. Um importante impacto do trabalho remoto, afirma-se, é a alteração da identidade da atividade didática: por exemplo, a necessidade de se adquirir habilidades de edição de vídeos, gerenciamento de redes sociais e produção de conteúdo que não são comumente identificadas como parte do trabalho docente.

Compreendido, na atualidade, mediante a adoção de uma abordagem biopsicossocial, o estresse se caracteriza como um fenômeno que engloba tanto reações de natureza neurofisiológica, quanto aspectos psicológicos e socioculturais, tais como a percepção ou avaliação individual ante situações desafiadoras em ambiências diversificadas. Neste sentido fatores de natureza sociocultural "influem na avaliação que o indivíduo faz acerca de eventos estressores, como catástrofes, problemas cotidianos, entre outros" (Straub, 2014 *apud* Rondina, 2020), ocasionando, sobretudo, o aumento de "ansiedade, medo ou tensão associada ao aumento da secreção de cortisol" (Hoogerwerf *et al*., 2017 *apud* Rondina, 2020).

Tendo em vista que, na ótica dos recentes estudos realizados no âmbito da saúde, a ansiedade compreende uma reação biopsicológica desencadeada por

situações sociais potencialmente estressoras, então, ela mesma pôde ser concebida "como uma reação genérica de estresse, permeada por aspectos cognitivos, afetivos, comportamentais e neurofisiológicos" (Hoogerwerf *et al*., 2016 *apud* Rondina, *et al*., 2020). Nesse sentido, o próprio medo pôde ser associado à ansiedade, ao menos em diversas situações potencialmente estressoras, como um estado psicológico de alerta resultante da crença em futuros perigos ou ameaças.

Vê-se, então, em que medida o período mais crítico da pandemia, 2020-2021[4], caracterizado pela associação dos dois fatores antes mencionados – adoção de medidas protetivas e utilização intensificada de procedimentos tecnológicos – , redundou num elevado índice do sofrimento mental de estudantes[5], professores, funcionários e familiares. Sintomas como os de medo, ansiedade, depressão e estresse sentidos em relação à possibilidade de perda do emprego e de exposição ao vírus, acrescido da sobrecarga de trabalho confinado a um mesmo espaço, doméstico na maioria dos casos, e, ainda, do temor de fracassar nos estudos de modo a prolongar o ingresso no mercado de trabalho, sentido sobretudo por parte dos contingentes populacionais jovens de menor renda, contribuíram substancialmente para piora do estado psicológico dessas parcelas da população[6].

---

[4]Vale destacar que nos meses de abril/maio de 2021, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa, o Brasil ultrapassou a marca das 4 mil mortes diárias pela Covid-19. https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/06/brasil-bate-marca-de-4-mil-mortes-por-covid-registrados-em-um-dia Acesso: 21/01/2023.

[5] De acordo com o estudo (Toti *et a*l. 2018 *apud* Pessoa, 2021), realizado em período anterior a pandemia da Covid-19, os índices de sintomas de ansiedade e depressão nos universitários foram de 30,3% e 12,3%, nesta ordem. Em contraste, outro estudo (Rodrigues *et al*. 2020 *apud* Pessoa, 2021), apontou que a prevalência de tais sintomas entre os universitários durante a pandemia foi de 50,7% e 44,7%, respectivamente. Observa-se, então, um crescimento expressivo do sofrimento psíquico por parte dos estudantes mediante o enfrentamento dessa realidade específica.

[6] Outros estudos voltados à questão do sofrimento psíquico em estudantes universitários durante o período pandêmico identificaram além dos sinais de angústia, ansiedade e depressão, também os de luto, raiva, irritação permanente, autoisolamento, perda da vontade de realizar atividades, e até mesmo distúrbios alimentares. A esse respeito ver o artigo de Gundim *et al* (2021) intitulado "Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19".

No entanto, não se deve desconsiderar o fato de que muitos dos fatores desencadeadores de tais sintomas já se faziam presentes no cenário educacional antes mesmo do período pandêmico, como apontam as pesquisas de Troitinho *et al*. (2021), Pádua Lima *et al*. (2022), Coutinho e Pisetta (2021) e Júnior e Henderson (2021). No que tange à utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, estudos comparativos entre o período pandêmico e pré-pandêmico apontam para a intensificação da presença de estressores específicos, tais como a perda da capacidade laborativa e a dificuldade do restabelecimento da rotina (Júnior; Henderson, 2021); mudanças na rotina e afastamento da rede socioafetiva; uso prolongado de telas; mídia e informações contrárias à ciência; e dificuldades socioeconômicas (Carvalho; Silveira, 2021).

Também é o caso da ocorrência de situações incontroláveis – aquelas potencialmente geradoras de tensão e angústia por não poderem ser evitadas por nenhum comportamento emitido pelos sujeitos –, tais como: questões relativas à adaptabilidade aos novos *softwares*, falta de energia durante uma aula *online* considerada decisiva, a indispensabilidade de adequação entre dois ou mais programas computacionais, as dificuldades em dividir o tempo para ensinar e aprender, a não receptividade de discentes aos aplicativos utilizados para as aulas remotas, e a conveniência, ou não, de se gravar aulas ao vivo. Todas essas ordens de dificuldades, obviamente, já se faziam presentes no período pré-pandêmico.

O mesmo pode ser dito em relação à adaptabilidade aos métodos didático-pedagógicos, sobretudo por parte daqueles docentes que se sentiram desafiados por manter a qualidade e a eficácia do ensino servindo-se dos recursos *online*, de um lado, e, a percepção da baixa interatividade dos alunos para com as aulas ministradas *online*, de outro.

Uma vez constatado que, em decorrência da pandemia, as formas de sofrimento psíquico já presentes na contemporaneidade foram em grande

medida agravadas, quantitativa, e, quiçá, qualitativamente, afetando de modo particular as populações estudantis; e, uma vez identificado o conjunto de sintomas presentes nos estudos empíricos e de revisões bibliográficas na área da saúde, buscaremos deslindar alguns aspectos constitutivos, em termos sócio-históricos e psicológicos, da sintomatologia apresentada.

Uma nova racionalidade?

Comecemos perscrutando os contornos da racionalidade que permeia o conjunto das relações sociais nas quatro últimas décadas. Os anos oitenta marcaram uma guinada político-econômica que P. Dardot e C. Laval (2016) denominaram "a nova razão do mundo". Na Europa, o estado de bem-estar social já deficitário foi, paulatinamente, sucumbindo às medidas políticas de cunho neoliberal e conservador a um só tempo. Tais políticas pretenderam ser uma resposta à crise do regime fordista de acumulação capitalista. Mas, o que nos importa, tendo em vista os nossos propósitos, são os dispositivos[7] mediante os quais as políticas neoliberais se tornaram dominantes, a despeito de todas as mazelas humanas e socioambientais que produziram, e que continuam a produzir.

Uma racionalidade distinta, arquitetada sob novas formas contratuais, e contando com dispositivos de controle inauditos configurou-se, gradativamente, de modo a remodelar todas as instituições sociais – do estado à família; e, sobretudo, a economia psíquica dos sujeitos individuais. Isto numa ambiência caracterizada fundamentalmente por um aumento exacerbado da competitividade, conjugada à erosão das garantias legais de seguridade social então existentes. O impacto psicossocial dessa racionalidade sobre os sujeitos foi

[7] Conforme a acepção cunhada por M. Foucault (2000) em 1977 o termo "dispositivo" (ou "aparato") designa um conjunto de mecanismos institucionais, de natureza física e administrativa conjugados às estruturas de conhecimento destinadas a potencializar e manter o exercício do poder dentro do corpo social.

identificado pelo psicanalista francês C. Melman (2003) sob a denominação de uma "nova economia psíquica" (NEP).

Dardot e Laval (2016), por seu turno, revelaram como, ao tomar a dianteira no processo de acumulação capitalista, o mercado financeiro favoreceu o estabelecimento de uma nova ordenação internacional, tecnologicamente ancorada, como sendo a contraface, supostamente positiva, das consequências maléficas decorrentes da propalada "desregulamentação" do trabalho pelo capital advindas com a implementação das políticas neoliberais. Conforme a interpretação dos autores, o mercado financeiro permitiu, sobretudo, a disseminação potencial de um novo regime disciplinar das subjetividades no conjunto da sociedade. E, contando com esse novo regime, a sustentação do capitalismo global, teria sido então "regulamentado" sob novas bases. A esse respeito argumentaram os autores:

> A concentração das instituições financeiras, agora situadas no centro dos novos dispositivos econômicos, permitiu atrair de modo sólido a poupança das famílias e as empresas, o que lhes deu ao mesmo tempo mais poder sobre todas as esferas econômicas e sociais (Dardot; Laval, 2016, p. 204).

No que diz respeito ao perfil "conservador" do receituário político neoliberal, um outro fator, desta vez de natureza ideológica, desenvolvido desde os anos 60, teria favorecido a consolidação inconteste dessa nova ordem disciplinar. Trata-se da propaganda de cunho moralizante desferida contra o estado de bem-estar social, e favorável às regras do mercado como paradigma de "eficiência" e de um desenvolvimento "responsável". Além de onerosas, políticas assistenciais como as de seguro-desemprego e de renda mínima foram vistas pelos adeptos do neoliberalismo como determinantes para eximir os indivíduos de suas reais responsabilidades, bem como favorecer a indolência para com o trabalho. Em suma: tais políticas sociais seriam as verdadeiras responsáveis por degradar aqueles alicerces morais sem os quais o próprio capitalismo não poderia mais se sustentar.

Importante sublinhar que destacados formadores de opinião no debate econômico internacional, como F. Hayek, L. von Mises, G. J. Stigler e M. Friedman (Dardot; Laval, 2016) ocuparam-se do tema da educação como ingrediente indispensável à luta travada no plano ideológico em favor de um "liberalismo renovado". Na ótica desses economistas, o remédio para as consequências no plano da moral, supostamente degradantes, e decorrentes das políticas implementadas pelo Estado de bem-estar, adviria da liberalização indiscriminada, e sem freios, do mercado em todas os âmbitos da vida social. Estratégia que pressuporia espraiar a assunção de responsabilidade por parte dos atores sociais, agora reduzidos à condição de agentes econômicos, frente aos riscos inerentes à competitividade amplamente disseminada, como seu postulado básico. Daí por diante, frente à assunção "responsável" (e "competente") diante dos riscos inerentes às tomadas de decisões, os indivíduos deveriam mostrar a si mesmos, o quanto estão em condições reais de desfrutar da própria vida mediada por uma sociedade de consumo cada vez mais opulenta.

Evidencia-se, portanto, em que medida a vida social passou a ser concebida como uma gestão perpétua de riscos permanentes em suas diversas esferas. Riscos cuja competência maior por parte dos sujeitos se estabelece mediante um conjunto de habilidades objetivamente definidas, tais como: a de realização de cálculos precisos, de adoção de estratégias de defesa para mitigar eventuais danos, e de atualização da própria expertise tecnológica – estar *up to date* – visando obter performances altamente resilientes em situações acentuadamente competitivas, embora pontualmente cooperativas naqueles casos que pressupõem a resolução de certos problemas pontuais em meio à concorrência global. Tais habilidades, e competências, se colocaram na ordem do dia para o sistema educacional e se consubstanciaram ao tão propalado *slogan* do "aprender a aprender".

A responsabilização exclusiva dos indivíduos acerca das escolhas que se mostrem, ou não, capazes de fazer no presente visando o futuro que projetam para si, ainda ressoa como uma espécie de baixo contínuo subjacente às retóricas neoliberais. Somente que, no que tange à educação, a responsabilização dos indivíduos estende-se também a responsabilização das respectivas famílias. Assim, os pais deveriam escolher responsavelmente as instituições de ensino que matricularão os seus filhos, uma vez que, devido às fragilidades advindas de um sucateamento cada vez maior da educação pública gratuita, eles próprios se veem na condição de arcar com ao menos parte da formação deles. Isso num contexto em que a busca por empregabilidade com rentabilidade se tornou sinônimo de valores tão almejados como "sucesso" e "dignidade".

Também nesse caso verifica-se em que medida a competitividade passou a exibir o aspecto moralizante antes mencionado. E, para além dos estudantes e de suas respectivas famílias, devemos considerar ainda que esse aspecto moralizante se estendeu também aos próprios estabelecimentos de ensino. Isto ocorreu na medida em que estes estabelecimentos passaram a ser avaliados sob as lentes estritas do mercado sob a capa de critérios, supostamente mais racionais, a serem implementados pelas próprias agências estatais de financiamento educacional e de fomento à pesquisa.

Conforme expuseram Dardot e Laval (2016, p.213), num cenário social em que o risco se generaliza, a própria educação, bem como a formação profissional, "passam a ser vistas como escudos que protegem do desemprego e aumentam a 'empregabilidade'". Percebe-se, de imediato, a quão estressante e empobrecedora, sobretudo em termos ético-políticos, se torna a vida social quando esta homogeneíza-se sob os auspícios das mesmas leis regentes do mercado. E, mais do que isso: em termos propriamente sanitários, pode-se dizer que uma nova sintomatologia, paulatinamente, tomou forma de modo a caracterizar o mal-estar contemporâneo. Dessa sintomatologia fazem parte o estresse, o medo, a angústia, a ansiedade e a depressão. Sintomas que vinham

sendo captados por pesquisas realizadas na área da saúde, e que mais recentemente aparecem intensificados conforme indicam alguns estudos realizados durante o período pandêmico[8].

Mas devemos ter em conta que o que Dardot e Laval apontaram como uma "nova racionalidade", não deixa de estar em sintonia fina com aquilo mesmo que Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985) haviam denominado na *Dialética do esclarecimento* de "entronização do sacrifício", ao diagnosticarem os aspectos patológicos intrínsecos à racionalidade ocidental. Prosseguiremos buscando deslindar um pouco mais como a racionalidade neoliberal arquitetada sob novas formas contratuais, e contando com dispositivos de controle *high tech*, tomou forma no contemporâneo de modo a favorecer um novo regime disciplinar. A novidade reside no fato desse regime ser capaz de produzir formas outras de sofrimento psíquico a serem vivenciadas como autoconsentidas.

A conformação de novos dispositivos disciplinares

Dardot e Laval (2016) insistiram que a noção de "governamentabilidade" – técnica sobre as ações individuais supostamente livres –, pressupõe a "disciplina" como um ingrediente prático desde há muito operante nas sociedades de mercado. Na esteira de M. Foucault, os autores asseveraram que "disciplina", "normalização" e "controle" se conjugam quando da estruturação política do campo de ação de outrem. Ocorre que se desde J. Bentham o poder foi visto como devendo ser exercido contando com o assentimento dos indivíduos. Será essa mesma lógica que se verá aprofundada com a adoção dos novos dispositivos de autocontrole por meio dos quais se sustenta a racionalidade contemporânea.

Assentir no interior de um campo de poder simbólico e institucionalmente estruturado significa que a liberdade de escolha individual, considerada de uma

[8] FREITAS *et al*., 2021; JÚNIOR; HENDERSON, 2021.

perspectiva normativa, identifica-se ao *dever de escolher* em conformidade com uma conduta calculista maximizadora; e cujas coordenadas simbólicas apresentam-se já instituídas para assegurá-la sob a ótica do "interesse próprio". Neste sentido, o regime disciplinar próprio ao neoliberalismo se caracterizaria, conforme esses autores, por três aspectos fundamentais: segurança dos contratos numa ambiência econômico-política macrossocial relativamente estável; a obrigação de escolha visando a maximização dos ganhos diante de uma oferta exponencialmente ampliada com o auxílio dos meios tecnológicos, como se o espaço público se reduzisse a um *global shopping center*; e, por fim, a introjeção do modelo de gestão empresarial, somente que, agora, enquanto uma forma própria de existência reconhecida e assentida pelos sujeitos.

Dardot e Laval sublinharam o recente aprofundamento da mesma lógica mercadológica inerente às fases precedentes do capitalismo, que havia incidido tanto sobre os modos de organização do trabalho, quanto sobre os próprios trabalhadores. Assentado sobre o regime disciplinar anterior, esse aprofundamento permitiu que o poder próprio ao capital financeiro viesse a se exercer, sem maiores entraves, sobre o conjunto dos sujeitos individuais. Isso de modo que, agora, o princípio da gestão neoliberal visa tão somente "a 'interiorizar' as coerções de rentabilidade financeira na própria empresa e, ao mesmo tempo, fazer os assalariados interiorizarem as novas normas de eficiência produtiva e de desempenho individual" (Dardot; Laval, 2016, p. 226). Não há dúvidas quanto ao fato de que tanto o desemprego, concebido nas últimas décadas como variável estrutural interior ao sistema, quanto as reformas orientadas para a precarização das condições até então existentes de trabalho, em muito contribuíram para facilitar a interiorização das novas formas disciplinares.

No entanto, instrumentos outros de gestão destinados ao reforço das pressões exercidas pelo poder hierárquico das organizações, e ao correlato aumento de responsabilidade por parte dos funcionários, já haviam conduzido à individualização de objetivos e dos respectivos sistemas de recompensas. Agora

são aqueles mesmos instrumentos que cedem aos novos sistemas de metas e bonificações. E, por essa via, a competição experimentada num mesmo ambiente de trabalho, normaliza-se por completo. O passo seguinte seria dado com interiorização desse dispositivo capaz de articular "gestão", "responsabilidade" e "recompensas". Isto ocorreu ao se permitir que cada sujeito passasse a definir o seu próprio regime de metas, em total sintonia com as novas formas de controle e avaliação de resultados auferidos, de modo instantâneo e preciso, por meio de *softwares*. Daí por diante, expressões tais como "autonomia controlada", "coerção flexível" e "autocontrole" surgiram como os novos oximoros que integram o léxico da gestão neoliberal contemporânea.

Importante ressaltar que a criação desses novos instrumentos de gestão a serem interiorizados pelos próprios sujeitos não arrefeceu as antigas pressões hierárquicas; antes, as intensificou tendo em vistas as mediações algorítmico-tecnológicas de rastreabilidade, registro, controle e avaliação. A esse respeito, o elucidativo trabalho de S. Zuboff intitulado *Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação* (2018) traz uma importante contribuição. Também a simultaneidade das informações, em tempo real, e a transparência das métricas, possibilitadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, redundaram em maior pressão, e, em casos específicos, também em maior constrangimento por parte dos envolvidos.

Outro aspecto que deve ser aqui destacado, ainda que apenas de passagem, refere-se à paulatina dissolução das fronteiras entre o mundo do trabalho e da vida privada. Dissolução essa iniciada no mundo do trabalho com as subcontratações, e que viria a se consumar com o estabelecimento das diversificadas formas do *home office*. Essa mesma lógica, e muitas das suas consequências, se aplica, de certo modo, ao *homeschooling*, e algumas práticas de ERE durante o período pandêmico. Vale aqui a lembrança de que o novo modelo de organização empresarial levou também a uma intensificação extremada do trabalho diante da diminuição dos prazos, e dos padrões de exigência impostos

pela concorrência. O que, via de regra, ocasionou o rebaixamento da média dos salários praticados no mercado devido à mensuração precisa entre os custos e o tempo dispendido para as atividades executadas.

Se a gestão por metas, desta vez estabelecidas pelos próprios sujeitos, foi tida como mais eficiente que o modelo de gestão anterior baseada em coerções externas, ela também o foi economicamente. Isso na medida em que permitiu diversas formas de reengenharias organizacionais orientadas para a redução da pirâmide hierárquica, as quais foram implementadas em conformidade com uma interpretação legal do valor da "liberdade"; interpretação segundo a qual as necessidades objetivas da economia deveriam se converter em objetivos de *projetos de vida* de sujeitos individuais.

> Assim, o gestor tenta captar as energias individuais, não de acordo com uma lógica 'artista' ou 'hedonista', mas segundo um regime de autodisciplina que manipula as instâncias psíquicas de desejo e culpa. Trata-se de mobilizar a aspiração à 'realização pessoal' a serviço da empresa, transferindo exclusivamente para o indivíduo, contudo, a responsabilidade pelo cumprimento dos objetivos. O que, evidentemente, tem um alto custo psíquico para os indivíduos (Dardot;Laval, 2016, p. 229).

Ao fim e ao cabo, um novo figurino racional se impôs globalmente sob a forma de uma pragmática universal, com ares de neutralidade ideológica. Este novo figurino baseia-se na retórica da eficiência apoiada, sobretudo, nas tecnologias digitais. Mas, também, nas retóricas da responsabilidade individual, e das "boas práticas" de gestão/governança. Dessa sorte, o neoliberalismo, concretizado enquanto uma ideologia política, confunde-se com a própria razão. Uma razão que penetra a socialização dos sujeitos levando-os a crer que a única responsabilidade possível, e desejável, é aquela que os capacita para a contabilização monetária de todas as suas ações, por meio de indicadores comparativos precisos, em todos os âmbitos da vida social.

Logo, questões como saúde, educação, lazer, empregabilidade e aposentadoria "confluem numa visão contábil do capital que cada indivíduo

acumularia e geraria ao longo da vida" (Dardot; Laval, 2016, p. 230). Eis os aspectos cruciais de um "projeto de vida", que, desde a mais tenra idade, torna-se função da educação fazer prosperar.

> Esse trabalho político e ético de responsabilização está associado a numerosas formas de 'privatização' da conduta, já que a vida se apresenta somente como resultado de escolhas individuais. O obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis por sua sorte (Dardot; Laval, 2016, p. 230).

Porém, mais do que acentuar a responsabilidade exclusiva dos indivíduos sobre o destino de suas vidas de um ponto de vista moral, a racionalidade vigente visa incidir sobre a economia psíquica deles na qualidade de sujeitos. Vejamos de que modo.

Revisitando a "fábrica do sujeito neoliberal"

Na esteira de uma certa leitura sociológica de J. Lacan, Dardot e Laval subscreveram a tese de que o conjunto de dispositivos constitutivos da sociedade neoliberal impactaram a subjetividade hodierna de modo a conformá-la a partir das noções de desempenho e gozo[9]. Tal subjetividade seria correlata aos discursos que compreendem a sociedade como uma empresa constituída de "indivíduos-empresas". Senão vejamos:

> Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendraram a figura do homem-empresa ou do 'sujeito empresarial', favorecendo a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo (Dardot;Laval, 2016, p. 322).

[9] A noção lacaniana de gozo diz respeito ao enodamento do sujeito enquanto uma modalidade de satisfação produzida pelo sintoma a partir da linguagem; esta concebida como um "aparelho de gozo". Lacan se referiu primeiramente ao gozo como uma experiência da ordem do impossível – interditado àquele que fala na medida em que obtido na escala invertida da lei do desejo. Pós 60, Lacan redefiniu essa noção. Primeiramente sob formas discursivas capazes de restituírem um "mais de gozar", ainda que se considere a inacessibilidade própria à linguagem em relação ao objeto causa do nosso desejo; e, posteriormente, sob uma tipificação do próprio gozo segundo as fórmulas da sexualidade: gozo fálico (totalidade) e gozo Outro ou feminino (não-toda).

A clivagem, tipicamente moderna, produzida pelas sociedades liberais clássicas entre o sujeito público portador de direitos universais, tomado na qualidade de cidadão, e o sujeito econômico orientado por interesses puramente privados, pendeu para esse último polo. Conforme argumentam os autores isso teria se tornado possível menos pelo "adestramento dos corpos", e mais pela "gestão das mentes". Isto ocorre na medida em que o discurso neoliberal foi capaz de operar uma homogeneização, sem precedentes, das várias facetas da existência humana em torno da figura paradigmática da "empresa" decomposta em suas múltiplas retóricas.

A partir de então, um conjunto de novas técnicas entraram em cena para operar a modelagem de um sujeito de novo tipo, o qual J. P. Lebrun denominou "neosujeito" (Lebrun, 2008). Trata-se de um sujeito aliciado pela sua capacidade proativa; um sujeito menos diviso e mais integrado e compactado cuja convocação para o trabalho advém de uma autoexigência. E será nesse sentido que as atuais técnicas discursivas consubstanciadas pelo léxico neoliberal se constituirão no *socius* da dimensão singular do desejo individual. "O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas" (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Literalmente, o *neosujeito* encerraria uma curiosa síntese do hedonismo acrítico fomentado pela sociedade de consumo atual, e do ascetismo laboral decorrente do protestantismo enquanto ingrediente próprio à ética do capitalismo em seu período liberal clássico.

Dessa curiosa síntese que, em termos profissionais, resulta da composição da figura do empresário bem-sucedido, como aquele que goza excessiva e extravagantemente as benesses da sociedade de consumo, com a figura do trabalhador tenaz e aplicado de outrora, surgindo assim o "sujeito empreendedor", o sujeito como o "empresário de si mesmo". Seu habitat são os ambientes permeados pela alta competitividade que ele mesmo ajuda a construir, e os quais lhe impinge uma impiedosa capacidade de adaptação. "Inovar" torna-

se, então, o novo lema para todo sujeito que concebe a si como empresário de si. Daí que o *slogan* "aprender a aprender", entoado por J. Delors no famoso relatório de 1996 para a Unesco em nome da comissão internacional sobre a educação para o século XXI, constitua uma significativa peça discursiva da tecnologia que visa promover a auto governança neoliberal.

Em termos de conformação dos novos dispositivos, mediante os quais o poder é exercido, tal tecnologia inscreve-se nas atuais formas de contrato que vinculam os sujeitos-empresa às empresas propriamente ditas. E o faz abolindo as pretéritas relações salariais contabilizadas a partir do número de horas trabalhadas. Não obstante, essa mesma tecnologia também atua de modo a modelar as subjetividades individuais desde muito cedo. Devemos ter em conta que a "empresa", tomada como paradigma supostamente racional da socialização hodierna, abarca tanto o mercado como a educação orientada para a sociedade de mercado, concebida como uma *long life training*. Em termos axiológicos, essa educação se orienta para o sucesso individual, valor a ser conquistado através da mobilização das energias potencialmente criativas e do vigor do educando. Ambos os fatores devem alimentá-lo no palco social onde um combate incessante é travado em meio a uma competitividade global cada vez mais acirrada e generalizada.

Uma vez desprovido das relações salariais declinantes e das garantias trabalhistas que outrora proporcionavam aos trabalhadores uma certa segurança e estabilidade, todo sujeito vê-se, agora, impelido a encontrar seus clientes potenciais, de modo a posicionar-se no mercado por conta e risco. Deve fixar o seu preço, gerir os seus custos, formar-se com vistas à autopromoção, e, desse modo, gerir seu próprio portfólio. Sua liberdade advirá exclusivamente de sua aplicação homogeneizada ao trabalho. Percebe-se que o termo "empresa", longe de ser uma simples metáfora, engloba um conjunto de dispositivos que envolvem as novas formas de socialização orientadas pelo mundo do trabalho tal como este se estrutura racionalmente na contemporaneidade.

Vale a lembrança de que a noção de "sujeito empresarial" supõe também um outro tipo de relação com o tempo[10]. Adorno já havia notado na década de 60 do século passado que o sujeito semiformado gabava-se de sua agenda lotada, e que sua memória não era das melhores tendo em vista os automatismos exigidos por sua atividade laboral: "Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da consequente sobrecarga" (Adorno, 2010, p. 32). Justamente a análise dessa situação será retomada no terceiro tópico deste texto por meio da reflexão crítica do comportamento de multitarefa no contexto da cultura digital. Por ora, cabe-nos reforçar uma vez mais que a relação do sujeito com o tempo sob o neoliberalismo não mais se determina pela antiga forma contratual baseada em horas trabalhadas e direitos conquistados, mas sim em projetos concebidos para serem executados ao longo de uma vida. Em termos educacionais supõe-se que o sujeito se torne um empreendedor de si mesmo tão logo se interrogue, de um ponto de vista existencial, sobre o que pretende fazer. Dessa sorte, a educação formal deverá provê-lo de uma gama de possibilidades ao mesmo tempo que lhe ensina a lição capital: a de que cabe somente a cada um responsabilizar-se por suas escolhas "estratégicas" em meio a uma sociedade de mercado, altamente dinâmica e cada vez mais competitiva.

É nesses termos que as novas retóricas educacionais vêm conformar o sujeito à ordem econômica, que, necessariamente, o ultrapassa. E o fazem em fina sintonia com o momento atual da internacionalização do capital. Contudo, Dardot e Laval (2016) anteviram algo de "perverso" em termos da conformação das subjetividades hodiernas. Isso uma vez que os dispositivos que as conformam implicam questões de ordem moral, e psicológica, a um só tempo. A esse respeito ambos teceram o seguinte comentário a partir do psicólogo

[10] R. Sennett (2010) também destacou, embora de uma outra perspectiva, os atuais malefícios ocasionados pela relação dos trabalhadores com o tempo no interior do novo "sistema de poder flexível". Em sua ótica trata-se de um dos fatores responsáveis pela corrosão do caráter.

estadunidense Will Schutz: "(...) quando não se pode mudar o mundo, resta inventar a si mesmo." (...) "Tudo é questão de interpretação e reação do sujeito." (...) "O estresse não resulta dos estressores, mas da maneira que interpreto e reajo a suas injunções" (Shultz, 2006, p. 67 *apud* Dardot; Laval, 2016, p. 344).

Noutras palavras: o horizonte da racionalidade própria ao neoliberalismo estreita-se ao ponto de o sujeito admitir que a única transformação possível é a transformação autocomandada de si. Porém essa transformação cobra um alto preço em termos sanitários. Como visto, integram a sintomatologia contemporânea: o estresse, a ansiedade, o medo e a depressão. Algo que, nos termos de Adorno e Horkheimer, nos indicaria o momento presente da entronização do sacrifício humano como resultante última de uma totalização social, já que a própria sociedade compreende a objetivação maior da racionalidade, e, cujo processo em curso tende ao fechamento. Em termos políticos esse processo racional apontaria para as formas totalitárias de exercício do poder. Daí certa convergência entre o neoliberalismo e ascensão da ultradireita conservadora em diversos países.

Nesse caso, a perversão antevista por Dardot e Laval corresponderia ao que C. Melman (2003) identificou como uma "nova economia psíquica" do sujeito contemporâneo. Uma vez tornado o mestre absoluto responsável por todas as suas escolhas em todos os âmbitos de sua vida, o próprio sujeito terminaria por identificar-se com a lei que o organiza simbolicamente. Isto se torna possível via as retóricas propagandísticas postas em circulação como ingredientes constitutivos das tecnologias de autogestão neoliberal. Não há dúvidas de que uma tal identificação por parte do sujeito conduz a um maior sofrimento dado que essa lei impõe gozar, mas abstém-se de indicar as formas de se obter esse gozo.

Uma nova estilística da existência vem tomando forma, a partir de então, sob o ditame segundo o qual obedecer ao desejo é colocar-se em risco permanentemente. Isso ao ponto de o sujeito naturalizar por completo o estado

perpétuo de incerteza em sua vida. Daí o protagonismo em primeira mão exercido pelos esportes radicais – ambiência de competição e de exposição ao risco por excelência – junto às massas. Coetâneo dos esportes radicais foi o surgimento de uma nova categoria de brinquedos, também "radicais"[11], comuns aos atuais parques de diversões, e destinados a cumprir a função de dessensibilizadores[12] dos sujeitos perante os riscos com os quais devem aprender a suportar conviver, continua e cotidianamente.

Se o esporte fornece o modelo ideal do "estilo" empreendedor de si, como aquele que não hesita em fechar contratos com o patrocinador mais rentável, a despeito de quaisquer considerações de ordem moral, é também da prática esportiva que provém a principal característica do dispositivo mediante o qual o sujeito neoliberal vem se constituir: o desempenho vivido enquanto gozo de autossuperação. Essa é a lógica responsável por conduzi-lo a um gozo excessivo como ideal de vida. Porém, um ideal que compromete decisivamente a sua própria saúde. Em termos psíquicos, trata-se da busca por realizar um gozo impossível.

Juntando os fios: sofrimento psíquico, educação e cidadania em tempos pandêmicos

O sucesso de fabricação do "sujeito neoliberal", que Dardot e Laval (2016) expuseram como sendo o produto mais bem-acabado de uma racionalidade atualmente hegemônica, tornou-se possível mediante a constituição de um conjunto sofisticado de novos dispositivos disciplinares. Por meio deles foi possível operar a identificação psicológica entre os objetivos de uma empresa e os próprios objetivos. A partir de então, o imperativo de reprodução de capital

[11] Ler "Torre Eiffel: diversão como rito sadomasoquista". *In:* Lastória (2017) **Ensaios de Teoria Crítica, ética e psicanálise**: a formação do sujeito contemporâneo em questão.

[12] É preciso ter em conta que a própria "cultura" audiovisual *high tech* já produz certa dessensibilização sistemática em nível da percepção humana ao disparar contra ela incontáveis micro choques de modo a triturar a capacidade de concentração dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, dispô-los à exposição de choques mais potentes. A esse respeito o trabalho de C. Türcke (2010) **Sociedade excitada**: filosofia da sensação oferece uma cuidadosa e pormenorizada elucidação.

sob a forma de uma produtividade crescente, converteu-se numa exigência existencial a ser interiorizada pelos próprios sujeitos mediante o dispositivo desempenho/gozo.

Ocorre que deixar-se guiar pela lógica de um "mais gozar", flertando, a cada passo, com um gozo excessivo em busca da autossuperação ininterrupta, ou, servindo-me aqui de uma expressão própria à clínica psicanalítica, desejar fazer parceria com a exigência de um gozo impossível, terminaria por conduzir o sujeito a um maior sofrimento, e, no limite, à morte. Mas, enquanto a morte não advém, sintomas como o estresse, a ansiedade, a depressão, a angústia e o próprio medo pululam entre as massas normalizando-se no *ethos* social. É nesses termos que a nova sintomatologia presente na sociedade hodierna, pandêmica, pré pandêmica, e quiçá, pós-pandêmica deve ser compreendida.

Ouçamos o que dizem os autores, ainda que em termos um tanto genéricos, a esse respeito:

> Tal sujeito encontra a sua verdade no veredicto do sucesso (...). O desempenho é, (...), a verdade tal como o poder gerencial a define. Esse dispositivo de conjunto produz efeitos patológicos aos quais ninguém escapa completamente. Através de abundante literatura clínica contemporânea podemos distinguir alguns sintomas. Eles têm um ponto em comum: podem se referir ao definhamento dos quadros institucionais e das estruturas simbólicas nos quais os sujeitos encontravam seu lugar e sua identidade (Dardot;Laval, 2016, p. 361).

Trata-se aqui, em última análise, da conversão tendencial de todas as instituições sociais em empresas, e dos modos de subjetivação desse paradigma por parte do sujeito. A transformação das instituições em empresas acarreta certa indefinição de papeis, outrora relativamente estáveis, e, consequentemente, das normas e regras que consubstanciam os scripts que regem as posições sociais em que os sujeitos se encontram a cada instante. Tal como um verdadeiro céu aberto, a sociedade, vista agora como um mundo ilimitado, descortina-se perante os olhos de um sujeito flutuante. A contrapartida a este estado de coisas será o seu apego às referências, puramente imaginárias, veiculadas pelo setor publicitário:

as efêmeras e sedutoras propagandas que embalam os modelos de sucesso via consumo[13].

De outra parte, a obstrução de qualquer manifestação espontânea por parte dos sujeitos inteiramente socializados em meio a instrumentalização dos afetos via estratégias econômicas, termina por corroer as próprias relações interpessoais de modo a perverter, em larga medida, as múltiplas possibilidades de constituição dos laços sociais. Daí que qualquer "falha" no culto ao desempenho, constituído por uma série de manipulações levadas à cabo por esses sujeitos ávidos de gozo, reverta-se em depressão. Se a ansiedade pode ser vista, ao menos nesse contexto, como a necessidade incessante de o sujeito atravessar qualquer relação de objeto em busca de gozo, a depressão, por sua vez, advém como sua contraface: como incapacidade do sujeito de estabelecer quaisquer relações de objeto minimamente estáveis.

No entanto, ainda na perspectiva do culto ao desempenho, a depressão pode advir também associada ao estresse como uma espécie de "cansaço de si". Nesse caso, a "falha" decorreria da obrigação compulsória de se manter *up-to-date*, da assunção permanente de riscos, enfim, da autoexigência de uma valorização de si, tendente ao infinito, como "capital humano" em meio à competição cada vez mais acirrada em todos os âmbitos da vida social. De qualquer modo, a depressão comparece desta vez como o índice de uma espécie de "curto-circuito" de um sujeito supersaturado de si.

---

[13] É preciso ter em conta que a indústria cultural multimidiática se desenvolveu no sentido de "proporcionar gozos parciais múltiplos (visão, ouvido e boca), o que requerer a captação "flexível" do sujeito por um sistema fetichizado de semblantes via identificações processadas por um imaginário fantasmático. A socialização dos indivíduos, em sintonia fina com o *ethos* da sociedade de consumo atual, conduz dessa sorte à tirania de uma Lei que ordena o gozo, e ao desmentido da castração no Outro. Em termos freudianos poder-se-ia dizer que a conduta desses indivíduos perante a Lei da castração consiste em absterem-se de fazer renúncias pulsionais para gozarem incondicionalmente no agora. Para obterem êxito eles dispõem de velozes fluxos de informação em tempo real, as mobilizam pragmaticamente tendo em vista seus propósitos mais imediatos confinados ao presente, e o fazem com vistas a uma satisfação imaginária aderente a um objeto-fetiche qualquer ao sabor do mercado". (...) De outra parte as "tecnologias digitais têm atendido, ou melhor, requerido intensamente esse tipo de relação social prática em termos da formação de hábitos, "competências" e mentalidades" (Lastória, 2017, p. 234).

Uma parafernália de novos rótulos diagnósticos em estreita associação aos nichos do mercado farmacológico, de terapêuticas *self-help*, e de suplementos variados vêm ao encontro desses novos sintomas. Aqui, a construção do dispositivo pressupõe o estabelecimento de uma linguagem comum de caráter estritamente comportamental e bioquímico. Toda patologia deve ser decomposta e descrita sob a forma de um "transtorno" aos moldes do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)[14]. E, a partir dessa nova linguagem, formas inauditas de adição, dentre as quais o próprio consumo de imagens, e também os novos dopings, entram em cena impulsionando nichos mercadológicos específicos.

Não há dúvida de que os novos dispositivos se constituem a partir de um conjunto de novos discursos destinados a orientar as práticas tramadas no tecido social. Família, escola, mídias e trabalho encontram-se atravessadas pelos fios de uma linguagem entretecida conforme a lógica econômica própria ao capitalismo atual. Isto ocorre de modo a confirmar, uma vez mais, aquilo que Adorno e Horkheimer (1985) já haviam antevisto na década de quarenta do século passado: uma drástica redução da carga semântica das palavras à dimensão de meros sinais. O que, noutra chave interpretativa, J. Lacan (1969/1970) denominou como o "discurso do capitalista". Desse modo, também as atuais práticas, que se pretendem educativas exercidas tanto no plano formal, quanto informalmente, contam já com a subsunção das mediações institucionais à rede simbólica que as conformam. O ensino remoto emergencial (ERE) como já identificado pelos estudos de Costa (2020); Farage, Costa e Silva (2021); e Silva e Lima (2020), desponta em meio a esta conjuntura. De maneira geral, tais pesquisas indicam que os modelos de Educação a Distância, que não são idênticos aos do ERE, tal como será destacado no terceiro capítulo, firmaram-se como parte de um projeto

[14] A esse respeito ver o ponto de vista crítico de E. Roudinesco (2022) em *O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias*, particularmente no sub tópico "Derrocada da Psiquiatria" do segundo capítulo intitulado "A galáxia do gênero".

de privatização e formação em larga escala que desconsidera o cerne das condições de vida do público que atende e que remodela a educação a partir da ótica da privatização, da flexibilização e da eficiência.

O ensino remoto emergencial, aponta Costa (2020), pode intensificar tal processo de precarização, visto que favorece o processo de precarização das formas de trabalho: torna-se regra para professores, neste modelo, transformarem suas casas em sala de aula; utilizarem equipamentos pessoais; dispenderem recursos financeiros para arcar com as custas da adequação de espaços para as atividades por meio de videoaulas; dentre outros aspectos.

Silva e Lima (2020) colocam, ainda, que o ERE pode constituir um modelo de ensino que se pauta no risco. Os autores inferem que este reside na estratégia do Estado e do mercado em culpabilizar professores por não promoverem, eles próprios, uma educação de qualidade. As plataformas de ensino tornam-se a materialização do gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem e, com elas, o monitoramento da produtividade e dos conteúdos desenvolvidos são facilmente fiscalizados. Talvez, nessa perspectiva de análise, a ansiedade dos estudantes que vivenciaram a experiência do ensino remoto de ter realizar todas as atividades que lhes foram solicitadas, tenha sido associada ao comportamento depressivo derivado tanto da impossibilidade do gozo de, por assim dizer, dar conta de tudo, quanto da decepção relativa ao sentimento de que foi incapaz numa sociedade na qual perversamente sobreleva-se o imperativo de que o indivíduo é capaz de fazer tudo o que desejar, pois tudo depende exclusivamente de sua força de vontade.

Ao que tudo indica, quando as manipulações em benefício do gozo próprio estabeleceram fina sintonia com a finalidade última do mercado enquanto instância socializadora proeminente, então, aquela economia neurótica própria ao sujeito social "médio" de outrora cedeu à perversão agora propagada como norma social. Dessa sorte:

> O fato de que tudo é transformado em negócio ou a propensão à apologia constante da transgressão como nova norma seriam alguns dos indícios dessa nova equivalência geral. Charles Melman mostrou que o questionamento de todas as representações que impediam o trabalho da perversão manipuladora direta tem interesses comuns com uma expansão econômica que, 'para se alimentar, precisa ver rompidos a timidez, o pudor, as barreiras morais, as proibições. E isso a fim de criar populações de consumidores ávidos de gozo perfeito, sem limites e viciante' (Dardot;Laval, 2016, p. 370).

Ao menos nesse aspecto, observam os autores, a coisificação da alteridade parece ter suplantado aquele estatuto que lhe fora atribuído pelas filosofias da consciência de matiz hegeliano-marxista. As relações de manipulação parecem abarcar hoje tanto as relações dos sujeitos com outros sujeitos, como as relações de cada um consigo. E o fazem no intuito de gozar da mesma lei que os organiza na qualidade de seres simbólicos que são. A isso Melman (2003) aludiu como sendo "o futuro dos usados". Relações interpessoais manipuláveis *ad extremis*, e que são descartadas tão logo não atendam mais as expectativas de gozo por parte dos sujeitos.

Foge aos nossos propósitos discutir mais pormenorizadamente o significado das assim chamadas estruturas clínicas "neurótica" e "perversa", bem como as divisas e condições de passagem de uma à outra. Vale destacar apenas que o grau de reificação alcançado pela racionalidade vigente se pauta pela assunção extremada, por parte do sujeito, do mecanismo de denegação quanto aos limites impostos pela lei; a mesma lei que lhe impele ao gozo. A *sua* razão de estar no mundo, de conviver *em* sociedade e dela usufruir, gozar, funda- se, a um só tempo, na consciência da existência de limites, e no desejo permanente de transgredi-los. Daí que a denegação encerre uma forma ambígua do sujeito posicionar-se perante a lei, a mesma lei que lhe impõe a falta em nível do simbólico. Uma falta a ser preenchida imaginariamente nos termos de uma economia perversa. Daí a constituição fetichista de objetos quaisquer ao sabor do mercado, e daí as diversas formas de adição em voga.

É por essa via que a "entronização do sacrifício" vem se inscrever na ordem do dia para multidões de sujeitos desejantes. É também desse modo que "um gozo de si na ordem do imaginário e denegação do limite aparecem como lei da ultrassubjetivação" (Dardot;Laval, 2016, p. 372) posta em marcha no contemporâneo.

Se o período mais crítico da pandemia da Covid-19, particularmente durante o biênio 2020 – 2021, figura aqui como um marco temporal a partir do qual sintomas como ansiedade, depressão, estresse, angústia e medo se tornaram, senão mais explícitos, ao menos mais intensos em decorrência das medidas protetivas de confinamento conjugado ao intensificação do uso de aparelhos eletrônicos, isto se deve ao fato de que, dentre as práticas sociais cotidianas, a educação remota pode ter despontado como *locus* de intersecção entre ambos os fatores. Desse modo, será que o denominado ensino remoto contribuiu para intensificar tais sintomas em parcelas expressivas das populações estudantis socializadas em meio ao *ethos* sociocultural hodierno? Ou determinadas práticas de ensino remoto, assim como as formas como ocorreram as relações professor-estudantes, possibilitaram o inverso, a saber, o arrefecimento dos sofrimentos psíquicos dos agentes educacionais? E mais: caso houvesse o estabelecimento de uma relação dialógica remotamente realizada entre professores e estudantes, seria possível tanto arrefecer o sofrimento psíquico dos estudantes, quanto promover condições para o estabelecimento de práticas de resiliência consubstanciadas ao que poderia ser denominado como cidadania digital crítica? Provavelmente, a análise dos dados que serão coletados nos fornecerá subsídios para as elaborações de respostas concernentes a essas questões. No momento, é preciso recuperar o significado histórico do conceito de cidadania e repensá-lo no contexto da atual digitalização ubíqua das relações sociais.

2.2) Cidadania digital crítica em meio aos desafios ético-políticos impostos pela pandemia da COVID-19

A adoção de medidas de distanciamento social durante a pandemia de Covid-19, incluindo aí o ensino remoto emergencial, provocou o aumento no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação que se tornaram indispensáveis não apenas para realizar atividades laborais e de estudo, como também para se comunicar com qualquer pessoa que não compartilhasse a mesma residência. Ou seja, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, em suas diversas modalidades, foi intensificado de forma inédita (Feldmann *et al*., 2020).

Com o aumento no uso, tal como foi observado no tópico anterior, cresceu a preocupação com determinados usos da Internet, sobretudo, aqueles ligados a comportamentos compulsivos relacionados à tentativa de aliviar o estresse provocado pelo isolamento social (Király *et al*., 2020; Burkauskas *et al*., 2022). Simultaneamente, notícias falsas e teorias conspiratórias sobre as medidas de contenção da circulação do vírus e, posteriormente, sobre as vacinas contra a Covid-19, foram disseminadas através das redes sociais digitais, atingindo uma parcela expressiva da população e provocando dificuldades na adoção das necessárias medidas de enfrentamento à pandemia, além de intensificar o estresse relacionado à pandemia e ao isolamento social (Ravanelle; Newell; Kowalski, 2021; Rocha *et al*., 2021; Balakrishnan *et al*., 2022).

Tendo isso em vista, o período pandêmico mostrou a importância de se debater o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação e suas consequências políticas, especialmente sobre a percepção pública e a formação da opinião. De fato, o significado social, cultural e político das tecnologias digitais de informação e comunicação tem sido objeto de intensa reflexão na área das Ciências Humanas pelo menos desde meados da década de 2010 (Zuboff, 2018; Lyon, 2018; Han, 2018; Türcke, 2019). Também seu impacto mais direto sobre a democracia tem sido discutido pela literatura que aborda a situação política

contemporânea, caracterizada pela ascensão de líderes populistas que utilizam as redes digitais para mobilizar a população, promover ataques às instituições democráticas e provocar, potencialmente, a erosão da própria democracia (Mounk, 2018).

Nesse contexto, as recentes discussões sobre a cidadania digital, que antecedem a pandemia da Covid-19, contribuem para a compreensão do fenômeno da desinformação e seu enfrentamento, ressaltando a importância de promover o uso consciente das mídias digitais através da educação. Exemplo recente é o documento da UNESCO sobre a necessidade de promoção da cidadania digital como política pública na área da educação (UNESCO, 2020). O documento considera que cidadania digital deve ser compreendida como um direito humano fundamental, pois a efetivação da cidadania dependeria hoje da participação democrática mediada pelas mídias digitais. Abordando essa questão, o documento ressalta que já não basta enfrentar o problema por meio de políticas de inclusão que garantam o acesso às tecnologias digitais – o que ainda é importante –, mas também promover o uso seguro, reflexivo, criativo e engajado dessas mídias através da educação. Em outras palavras, já não basta promover mais acesso às novas tecnologias; é preciso qualificar sua utilização através de ação pedagógica politicamente organizada.

O documento da UNESCO está afinado com constatações da literatura especializada a respeito da cidadania digital. O debate a respeito da "divisão digital" foi predominante durante os primeiros anos do século XXI. Os estudos abordavam a desigualdade de acesso às novas tecnologias, de conhecimento relativo ao seu uso e suas implicações em termos de cidadania (Rogers, 2001; Edkal;Trojer, 2002; Wilson, Wallin ; Reiser, 2003; Selwyn, 2004; Shelley *et al*., 2004; Sylvester ; MCglynn, 2009; Deursen ; Dijk, 2010).

Embora muitos trabalhos continuem explorando o problema a partir dessa perspectiva (Elliot;Earl, 2016; Fisk *et al*., 2022), estudos mais recentes têm procurado destacar a questão através de outros prismas, contribuindo com o

entendimento de dimensões referentes ao uso das tecnologias. É possível argumentar que o foco dos estudos sobre cidadania digital tem sido, nos últimos anos, o uso seguro e responsável das mídias digitais (Jones;Mitchell, 2016).

Nesse sentido, Jones e Mitchell (2016) chamam a atenção para o fato de que o conceito de cidadania digital tem sido expandido para abordar uma ampla gama de questões, o que pode tornar a discussão imprecisa. As autoras argumentam que seria melhor adotar um enfoque mais específico, sugerindo que a cidadania digital seja abordada a partir de duas categorias básicas: comportamento *online* respeitoso e engajamento civil *online*. Com esse enfoque, elas tentam sintetizar um amplo espectro de problemas em duas categorias operativas que podem ser mobilizadas para abordar empiricamente a cidadania digital, a partir de uma metodologia quantitativa. As categorias escolhidas fazem sentido quando comparadas com outros estudos. Mirra e colabores, por exemplo, argumentam que os esforços de educadores para fomentar a cidadania digital têm se concentrado na promoção da civilidade, da análise das informações e do engajamento político (Mirra *et al*., 2022, p. 32).

Outros estudos têm enfocado a relação entre a competência no uso das tecnologias digitais e o engajamento cívico (Beam;Hmielowski Hutchens, 2018; Xu *et al*., 2019). Esses estudos apontam para a necessidade de compreender a relação entre conhecimentos, habilidades e atitudes no uso da Internet, de modo integrado – uma tarefa complexa e que coloca questões para o esforço pedagógico, como argumentam Mota e Cilento (2020). O estudo de Avci e Durak (2022), que abordou a relação entre cidadania digital, letramento digital e estratégias de busca de informações durante a pandemia da Covid-19, demonstrou que estratégias de busca de informação influenciam positivamente o letramento digital e que ambos podem fomentar o conhecimento sobre a cidadania digital. Isso demonstra o potencial pedagógico de uma abordagem integrativa.

Em que pesem as diferenças de enfoque, parece haver um consenso na literatura a respeito da importância de promover uma utilização mais crítica e reflexiva das novas tecnologias digitais. No entanto, a maior parte da produção acadêmica a respeito do conceito de cidadania digital tem assumido como pressuposto uma perspectiva liberal positiva de cidadania e uma Pedagogia orientada pela promoção de competências e habilidades referentes ao uso das tecnologias digitais. Porém, como propõe Biesta (2009), seria pertinente refletir sobre qual o tipo de cidadania que se pretende promover, para além da concepção que opera a ideia de uma cidadania ativa competente – que o autor julga despolitizada. Não se pode ignorar o significado histórico do conceito de cidadania, sua relação intrínseca com a educação escolar e as recentes transformações sociais que provocam alterações radicais nos fundamentos políticos e econômicos da sociedade. Nesse sentido, é pertinente resgatar a concepção de cidadania e considerá-la a partir da estrutura social mais ampla, para que se possa então refletir sobre as implicações de uma cidadania digital crítica e formativa.

Evolução histórica do conceito de cidadania

O conceito de cidadania, amplamente utilizado na fundamentação de políticas públicas, situa-se na tradição da filosofia política[15], com as devidas especificidades dos contextos históricos que demarcam cada uma das épocas. Não se trata de um conceito monolítico, de significado único, mas de um conjunto

[15] Desde a antiguidade clássica até hoje, há sem dúvida vários sentidos para o conceito de política, que se distinguem, historicamente, em diversas acepções (Cf. BOBBIO, 2000). Para os propósitos desta pesquisa, estamos considerando três elementos como essenciais à noção de política: 1) o poder de determinação dos interesses comuns da *vida activa* dos homens em sociedade (Aristóteles), 2) a noção de *Bem Público* como fundamento da República (Platão) e 3) a ação pública transparente capaz de fugir do isolamento dos interesses privados e de preservar o interesse comum da sociedade (Cf. Arendt, 2017 e 1979).

de elementos que circunscrevem, de alguma forma, o sentido antropológico da vida na *pólis* (cidade).

No contexto atual, em que a sociabilidade se faz quase que necessariamente pela mediação ubíqua das tecnologias digitais, como pensar de forma crítica a convivência humana social, sob a predominância das interações virtuais, com alta capacidade de determinação da vida pública? A cidadania digital, ou "cibercidadania" (Limberger; Saldanha, 2012) necessita ser interpretada de forma crítica, tendo como referência o significado histórico e pedagógico do conceito clássico de cidadania, que sempre ocupou um lugar de destaque nas filosofias política, do direito e da educação. As experiências de cidadania, no sentido de Benjamin (1985), em cada situação cultural específica, se convertem em formação, e também se constituem como fontes importantes para o desenvolvimento de uma concepção crítica da cidadania.

Já na antiguidade grega clássica, Platão e Aristóteles tematizaram a questão da justiça e da política, para além da tradição mitológica, situando-as no contexto das causas que instituem a *physis* (natureza) da pólis. Tais reflexões decorrem da noção grega de *vida activa*, em que: "... a vida humana na medida em que está empenhada em fazer algo, está sempre enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens" (Arendt, 2017, p. 27).

Em Platão, as reflexões sobre política, pólis, justiça e, por consequência, cidadania, já se encontram dispostas em uma das suas mais conhecidas obras, a *República,* e que se tornou clássica pela forma dialética como o filósofo abordou as questões da natureza humana e da vida pública. A estrutura tripartite (alma ou princípios de atividade) determina tanto o humano, quanto a vida na pólis: 1) a alma concupiscente, situada no ventre, busca a satisfação dos apetites do corpo; 2) a alma irascível, situada no peito, defende o corpo contra as agressões do meio ambiente ou de outros seres humanos e 3) a alma racional, situada na cabeça, volta-se à dimensão do conhecimento.

Essa estrutura tripartite também se expressa na pólis. A cidade, conforme a compreensão de Platão (1987), é constituída por três classes sociais: a) a classe econômica dos proprietários de terra, artesãos e comerciantes, que garante a sobrevivência material da cidade; b) a classe militar dos guerreiros, voltada à defesa da cidade; e c) a classe dos magistrados, que garante o governo da cidade sob a observância das leis. A dimensão racional e epistêmica exerce primazia sobre as demais, sendo a justiça e o bem comum resultados de um amplo processo educativo dos cidadãos e dos guardiões da pólis.

Para Platão, a cidade justa, pressuporia o governo dos filósofos, que teriam melhores condições de conhecimento dos princípios que definem o bem comum da pólis e, desta forma, o rei filósofo estaria apto a governar a cidade com maior justiça, com o cuidado de não deixar prevalecer os interesses dos proprietários e dos militares. Segundo Jaeger (1994, p. 141):

> A gigantesca influência da *polis* na vida dos indivíduos baseava-se na idealidade do pensamento dela. O Estado converteu-se num ser especificamente espiritual que reunia em si os mais altos aspectos da existência humana e os repartia como dons próprios.

Em outra perspectiva, Aristóteles pensou o tema da cidadania na dinâmica da vida social, que se estabelecia como filosofia prática, no âmbito das reflexões do campo da ética e da política. No experimento filosófico de reflexão sobre as finalidades humanas, e que resulta na felicidade como o maior dos bens, o filósofo inicia sua argumentação no livro I da *Ética a Nicômacos* enfatizando a ciência política, como arte de governar, e às questões que os cidadãos devem apreendê-la, tendo em vista o desenvolvimento das virtudes humanas no interior da *pólis*.

Na *Política*, outra obra clássica de Aristóteles, e que ainda perdura como referência fundamental da cultura política ocidental grega, as reflexões sobre os fundamentos da política corroboram, numa espécie de continuidade, as questões discutidas no campo da ética, demostrando a indissociabilidade entre ética e política. Nas considerações de Aristóteles sobre a cidade, como um tipo de

associação, que se forma tendo em vista um bem, a *pólis* (comunidade política) é, conforme a interpretação do filósofo, aquela que é a mais alta de todas, na medida em que consegue englobar todas as demais pelo fato de visar o bem mais alto de todos.

A condição social do humano, o "*zõon politikõn*", no sentido de Aristóteles, figura-se como uma espécie de segunda natureza. Conforme (Jaeger, 1994) o surgimento da cidade-Estado significou que o homem recebera, além da sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos.* A partir de então, cada cidadão pertenceria a duas ordens de existência; com uma nítida distinção entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*). Essa segunda natureza, político-social, que se estrutura com o desenvolvimento das cidades-Estado, funda a noção clássica de cidadania.

É importante considerar que, na antiguidade greco-romana, a tradição aristocrática, escravista e fundada no direito natural, limitava a participação política aos "cidadãos" pertencentes à pólis (Cardoso, 1985). Os escravos, os estrangeiros e as mulheres não tinham os mesmos direitos políticos assegurados aos cidadãos da pólis. Essa situação só se modifica em parte com o desenvolvimento urbano e social, que passou a demandar maior participação da sociedade, leia-se, de outros homens, nas assembleias públicas. A noção de democracia, que emerge nesse contexto clássico da cultura greco-romana, traduz o sentido dos movimentos sociais de resistência à aristocracia, que se estruturaram à época.

O termo *Civitas,* de origem latina, designa a concepção romana antiga de cidadania, ao se referir ao conjunto de direitos dos cidadãos, especificamente para aqueles que tinham origem e habitavam a cidade. A concepção política aristocrática do império romano também restringia a participação dos seus "cidadãos" nas decisões políticas, aspecto esse que será objeto das discussões modernas em torno da necessidade de ampliação da garantia dos direitos universais do cidadão. Poderíamos afirmar que, na cultura greco-romana antiga,

o ideário da pólis, da cidadania, de busca do bem comum da cidade, contrastava com participação restrita e excludente da população em geral, pois as decisões políticas eram feitas apenas por alguns considerados efetivamente cidadãos.

No período medieval cristão, com as mudanças ocorridas na forma de organização social, cultural, política e econômica, e ainda sob o poderio da Igreja Católica, que se torna e assume a função política do Estado, o conceito de cidadania perde o seu significado clássico, de origem grega e ganha outros contornos, principalmente a partir da queda do império Romano no século V. Esse contexto ficou conhecido como o período das invasões dos bárbaros e romanos em toda a Europa. Decorrente dos costumes e da cultura dos povos bárbaros, surge uma nova forma de organização social, o feudalismo, por meio do qual se impunha uma hierarquia social (nobreza, clero e camponeses).

Os estudos e considerações de Marc Bloch (1982) sobre a sociedade feudal, nos indicam várias questões importantes sobre a cultura política da época e o pouco espaço para o exercício da cidadania*:* "Ninguém pensava que este (o povo) tivesse que ser consultado diretamente ou por intermédio dos seus eleitos. Não tinha ele como seus representantes naturais, segundo o plano divino, os poderosos e os ricos?" (Bloch, 1982, p. 450). Nesse contexto, o direito e a justiça eram determinados pela nobreza e pela igreja católica, representantes hierárquicos máximo da sociedade e com poder de decisão. O cidadão participante, de direitos, não encontrava guarida nesse modelo de organização social.

Com a expansão do cristianismo, consolidação da hegemonia católica e ainda a fusão entre religião e política, a concepção teológico-política de poder perdurou por todo o período da idade média. Por ocasião do renascimento urbano, das reformas religiosas, das revoluções burguesas e da formação dos Estados Nacionais, a perspectiva da cidadania volta a ganhar força e uma nova concepção de cidadão emerge, sobretudo, a partir do período moderno.

Observem que os aspectos relacionados à formação ético-política dos cidadãos não estavam suficientemente postos e este é um dos fatores que será bastante explorado pelas revoluções burguesas e pela concepção liberal de educação.

É no contexto das teorias políticas modernas (Chevallier, 1993), com destaque para as obras clássicas: *O Príncipe* (Maquiavel, 1983), *A República* (Platão, 1987), *Leviatã* (Hobbes, 1979), *Segundo tratado sobre o governo* (Locke, 1978), *O Espírito das Leis* (Montesquieu, 1996) e *Do Contrato Social* (Rousseau, 1973), que emerge uma nova perspectiva de compreensão dos mecanismos de poder. A "política real", nos termos de Maquiavel (1983), exigira uma mudança profunda nas formas de compreensão do governo, nas concepções de Estado e, principalmente nos aspectos concernentes à participação política dos cidadãos. Os conceitos de liberdade, igualdade, equidade, propriedade, mundo privado, mundo público, sociedade civil e direitos humanos comporão a base das discussões políticas que se sucederam a partir das teorias políticas modernas.

As reflexões políticas, culturais e educacionais do período do Iluminismo (séculos XVII e XVIII), sobretudo com a noção de secularização, racionalidade, esclarecimento, autonomia, emancipação e formação cultural, foram decisivas no processo de desenvolvimento das sociedades modernas. As ideias políticas liberais, que se apresentaram como crítica aos regimes monárquicos e absolutistas, foram capazes de desenvolver o ideário da cidadania moderna, a partir da compreensão de que "todos os homens são iguais".

Para Locke (1978), existiria uma suposta igualdade natural, inata e entre os homens, pois todos conservam a propriedade de sua própria pessoa, de si e do seu corpo. O fato de homens se apropriarem das coisas pelo trabalho implicaria na abolição da ideia segundo a qual certas terras e posses pertenceriam, por nascimento, a uma classe privilegiada. Os homens são livres, pois todos são proprietários de si e iguais. Decorre dessa compreensão, uma ruptura radical com a concepção política antiga e medieval. A igualdade

proposta pela burguesia será instituída primeiramente pela igualdade na troca, baseada no contrato de cidadãos livres e iguais, e mais tarde pela igualdade jurídica, ao admitir que a "lei é igual para todos e que todos são iguais perante a lei"[16].

O discernimento crítico sobre o significado das possibilidades advindas do conhecimento filosófico-científico, da compreensão das relações de poder e, principalmente das diversas concepções jurídicas que envolvem os direitos e deveres do cidadão, foram capazes de criar uma série de movimentos em defesa dos direitos civis, sociais e políticos em todo o mundo. No contexto das revoluções burguesas, particularmente da Revolução Francesa, estabeleceram-se as Cartas Constitucionais, em oposição ao processo de normas difusas e indiscriminadas da sociedade feudal e às normas arbitrárias do regime monárquico ditatorial, anunciando uma relação jurídica centrada no Estado de Direito. A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789, que serviu de base para a Constituição Francesa de 1791, apontava de forma inequívoca para a defesa dos direitos do homem, do cidadão e da nação; inscritos nos princípios da liberdade, propriedade, igualdade perante a lei e soberania nacional. Com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* pela ONU, em 1948, os movimentos de luta em defesa dos direitos humanos universais ganharam força e maior capacidade de disseminação entre as nações.

Poderíamos dizer, que atualmente ainda prevalece a concepção liberal burguesa de cidadania, dos direitos e deveres individuais consubstanciados na figura política do Estado Democrático de Direito. Os governos neoliberais ou ultraliberais têm exercido uma forte pressão para que direitos fundamentais, tais como os trabalhistas, sejam relativizados e, quiçá, rejeitados, sob o argumento da livre concorrência do mercado, competitividade e capacidade empreendedora. O

[16] Vale ressaltar que, a concepção liberal burguesa será amplamente criticada por Marx e diversos outros autores, mediante a perspectiva da crítica à economia política, mais especificamente nas questões que envolvem a relação entre capital, trabalho e propriedade.

desafio sobre as questões relativas à cidadania, muito centrada no indivíduo e em relações contratuais de prestação de serviço ou de consumo, acaba restringindo o sentido clássico e originário do conceito, principalmente quando se relativiza a relação entre indivíduo e sociedade, entre o cidadão e o seu dever ético-político com as questões que envolvem a cidade, e mais especificamente àquelas concernentes à vida pública.

Trata-se, sem sombra de dúvidas, da necessidade de uma reflexão crítica, mais profunda, sobre o significado político-educacional da cidadania, especialmente em tempos de cultura digital, e que precisaria necessariamente passar pelas importantes reflexões desenvolvidas no campo da filosofia e ciência política. Para os objetivos das discussões que queremos desenvolver aqui, seria pertinente a retomada dos conceitos de esfera pública, mundo público, formação e responsabilidade ético-política. Nesse sentido, o pensamento filosófico de autores como Kant, Adorno, Habermas e Arendt podem nos ajudar a situar questões relevantes para o debate em torno do conceito de cidadania digital.

Aspectos políticos e formativos da cidadania na cultura digital

Nos tempos mais recentes, nos termos da crítica da razão cínica de Peter Sloterdijk (2012), a difusão do cinismo universal emerge como nova característica do mal-estar da cultura. Trata-se de um estado de falsa consciência que não se reconhece mais na tradição da razão esclarecida, seja na face iluminista da razão pública de Kant no século XVIII, ou na crítica à racionalidade instrumental do século XX, tão bem demarcada pelos autores da primeira e segunda geração da Escola de Frankfurt.

O desenvolvimento da indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985), com técnicas cada vez mais refinadas, reforça a prática de submissão da verdade à inverdade, quando são retiradas as observações verdadeiras de seu contexto, e as transformam no que atualmente se conhece como *fake news*. Com a

digitalização da cultura, a intensificação dos choques imagéticos em redes, a que somos acometidos em diversos momentos do nosso cotidiano, sob o controle cada vez mais eficaz do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2018), o cinismo vai ganhando novos contornos, ao mesmo tempo em que a razão emancipatória, que movia os impulsos da transformação cultural e social nos tempos modernos, vai perdendo a sua força.

A cultura dos livros, fundamentada na leitura, interpretação e reflexão crítica dos textos literários, jornalísticos e científicos, está sendo substituída pelo consumo imediato e irrefletido de hipertextos e imagens digitais. O que nos parece mais grave nesse processo, principalmente sob o gerenciamento de superpoderosas empresas de comunicação, é a facilidade, direcionamento e instantaneidade do acesso às informações. Paradoxalmente, no universo atual de globalização e digitalização da cultura, e do acesso e produção ininterrupta de dados, é cada vez mais difícil nos concentrarmos naquilo que realmente poderia nos interessar em termos formativos, culturais e políticos. O ideal da formação da autonomia, que marcou os tempos do iluminismo, hoje é facilmente substituído pela atração gravitacional das mídias digitais.

O desenvolvimento da capacidade de discernimento e argumentação, que sempre esteve na base da cultura ocidental, está sendo fortemente afetado pela produção social da cultura do *déficit* de atenção (Türcke, 2016). A despeito dos ganhos em relação à acessibilidade, camuflam-se as grandes perdas culturais, especialmente na distorção da noção de esfera pública e o distanciamento do cidadão das questões ético-políticas, que definem a vida comum.

Quando Jürgen Habermas publicou, em 1962, um dos seus livros mais conhecidos, *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa* (2016), muitas questões importantes já haviam sido apresentadas, por ocasião das mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na Europa, mais especificamente a partir do século XVII, na esfera pública burguesa.

Para Habermas, o tema da esfera pública sempre ocupou um lugar de destaque em suas reflexões sobre teoria social, em que a formação da vontade democrática, quando fomentada pela via racional, crítica e deliberativa assumia um papel decisivo no processo de legitimação do poder político. O autor esclarece que, nos debates ocorridos na Europa, no final do século XVII e XVIII, em lugares estratégicos da cidade, como os cafés, salões e clubes, ainda que formado por um público privado, a aptidão crítica para a discussão/argumentação racional prevalecia, com as questões de caráter público no centro do debate.

No contexto atual, da idade mídia, em que a comunicação ocorre majoritariamente pelos aplicativos de mensagens ou pelas redes sociais, sob a vigilância da racionalidade algorítmica, o esfacelamento estratégico da distinção entre o público e o privado torna-se evidente, tal como foi anteriormente observado e que será tema de análise no próximo tópico sobre a relação professor-aluno em tempos pandêmicos. Porém, já no prefácio à nova edição de 1990, do livro mudança estrutural da esfera pública, Habermas já assinalava um novo contexto de mudança na infraestrutura da esfera pública, que:

> ocorria mais uma vez com o surgimento dos meios de comunicação de massa eletrônicos, com a nova relevância da propaganda, com a crescente fusão do entretenimento e informação, a centralização mais acentuada de todas as áreas, a decadência das associações liberais, perceptíveis nas esferas públicas comunais (...) com isso surgiu uma nova categoria de influência, a saber, o poder da mídia, que usados de modo manipulador, privou o princípio da publicidade de sua inocência. A esfera pública, ao mesmo tempo pré-estruturada e dominada pelos meios de comunicação de massa, tornou-se uma arena permeada de relações de poder, na qual, por meio de temas e contribuições, ocorre uma disputa não apenas em torno da influência, mas também sobre o controle que incide sobre os fluxos comunicativos comportamentalmente eficazes e que oculta ao máximo possível suas intenções estratégicas (Habermas, 2014, 57-58).

Nos estudos mais recentes de Habermas, em artigo publicado no ano de 2022 na revista *Theory, Culture & Society*, o autor é ainda mais incisivo ao dizer que a mudança estrutural da esfera pública segue o ritmo dos *smartphones* e das inovações digitais das redes sociais. O fator decisivo hoje é a ideia de rede que ganha um sentido próprio na forma como Habermas entende o conceito de esfera pública. Nesse particular, caber-nos-ia perguntar: estaríamos diante de um processo de reconfiguração da esfera pública, sob a mediação das mídias digitais?

Os processos de formação da opinião pública, no contexto da idade mídia, parecem ter um alcance cada vez mais rápido e eficaz, principalmente pela sofisticação dos mecanismos de publicização das informações veiculadas pela Internet. A revitalização do conceito de esfera pública, no contexto da sociedade midiática, pressuporia a discussão pública das razões e argumentos gerados nos espaços comunicativos e não burocratizados do mundo da vida. Essa forma não se confunde com o gerenciamento e manipulação das opiniões praticados hoje em dia nas redes sociais.

A reflexão que propomos se colocaria nos seguintes termos: como definir a fronteira entre o público e o privado hoje, com o determinismo das mídias digitais, que invadem o mundo da vida individual e coletiva? Qual seria a especificidade da esfera pública midiática? Qual o espaço de preservação da razão pública, em termos subjetivos e sociais? No campo educacional, como a escola e os espaços não escolares poderiam trabalhar a formação cidadã crítica, admitindo a ubiquidade do uso das tecnologias digitais, nessa nova ontologia social?

Estamos presenciando uma nova mudança estrutural, com o avanço acelerado das tecnologias de informação, o uso crescente da Internet, dos celulares e todos os outros meios atuais de comunicação e de informação, conectados entre si e prontos para absorver dados da cultura impressa acumulada (Martins, 2010, p. 138). O alcance e efeito do mundo virtual e das redes sociais que nos parecem avassaladores, não nos dá o direito de escolha de

participar ou não dessa rede mundial virtual/real. Se por um lado, o acesso nos permite encontrar e alcançar lugares, pessoas e documentos inimagináveis em pouquíssimo tempo, por outro, somos invadidos diariamente, por pessoas, empresas, e setores da sociedade, que não temos sequer ideia de quem quer que seja. Só por esse aspecto, já fica difícil estabelecer uma fronteira clara entre o público e o privado. Como diria Horkheimer e Adorno (1985) na obra *Dialética do Esclarecimento*, é como se o público e o privado se amalgamassem e se tornassem uma coisa só.

O grande problema nos parece ser o impacto dessas questões na formação cultural, no cerceamento das possibilidades de uso da razão pública, ou no enfraquecimento da autonomia dos sujeitos e do sentido pleno da esfera pública, na forma como definiram Dardot e Laval (2017b) na obra *Comum: Ensaio sobre a revolução no século XXI*.

Aspectos sociológicos, normativos e educacionais da cidadania digital

As mídias digitais expandiram as possibilidades de participação dos cidadãos da comunicação pública, ao mesmo tempo em que possibilitaram novas formas de interlocução entre Estado e cidadãos. Isso altera a qualidade da cidadania e as possibilidades de atuação e formação da opinião. Como afirma Habermas (2022), a influência que a vontade dos cidadãos exerce sobre a política depende da qualidade da capacidade de esclarecimento público dos meios de comunicação. Nesse sentido, as alterações provocadas pela digitalização devem ser entendidas a partir da perspectiva de uma mudança objetiva nos meios que compõem a mediação entre o público e o privado, o Estado e os cidadãos, a formação da opinião e os processos de deliberação. É a partir de um diagnóstico dessa situação que o conceito de cidadania digital deve ser pensado, assim como sua relação com a educação.

Isso implica compreender, em primeiro lugar, os impactos estruturais que as novas tecnologias digitais provocaram sobre a esfera pública. Como demonstrou Zuboff (2018), a organização das redes obedece a uma lógica algorítmica que dispõe os usuários e os conteúdos com os quais interagem por meio das conexões *online* de acordo com as informações previamente recolhidas pelo uso precedente que fazer dos mecanismos de busca e das redes sociais. Por sua vez, a lógica algorítmica é produto de uma programação computacional que visa interesses econômicos das empresas de tecnologia e de seus clientes, muitas vezes anunciantes que pagam para que seus anúncios cheguem diretamente ao público alvo. Trata-se de um procedimento refinado, que caracteriza as mídias digitais como uma força distributiva, conforme apontou Sabine Pfeiffer (2021).

A compreensão dessa lógica algorítmica é fator essencial para a compreensão dos impactos que a digitalização produziu sobre a cidadania, pois ela provoca uma alteração dos fluxos de informação e de formação da opinião. Ocorre uma fragmentação dos processos (Habermas, 2022) e uma erosão dos mecanismos que regulavam a circulação de informações no contexto das mídias tradicionais, levando à formação de uma esfera pública desprovida de filtros (Türcke, 2019). É importante notar que a lógica algorítmica seria politicamente neutra, conforme aponta Zuboff (2018), obedecendo a uma lógica estritamente econômica. Porém, casos recentes demonstram que tais algoritmos podem ser manipulados, o que também deve ser levado em consideração ao se analisar os impactos que eles produzem nos processos de deliberação pública e de formação da opinião (Habermas, 2022).

Habermas (2014) demonstrou que a constituição da esfera pública moderna produziu um tipo de subjetividade propensa à discussão de questões coletivas, essencial para a constituição de uma democracia moderna baseada em uma concepção normativa de cidadania pretensamente universal. Como ele apontou em seu texto mais recente (Habermas, 2022), as mudanças posteriores provocadas pela digitalização devem ser pensadas tendo essa normatividade

historicamente constituída como referência. Na perspectiva da Teoria Crítica, tratar-se-ia de diagnosticar a contradição que se estabelece entre as concepções normativas e as formas estruturais de mediação que impedem a sua efetivação (Adorno, 2009; 2015; Dammer, 2015).

A contradição entre as normas sociais e os aspectos funcionais estruturais que obstruem sua efetivação é constitutiva tanto do Estado moderno, quanto da educação que se institui a partir do aparato estatal. O processo constitucional, que unifica as fontes de legitimação a partir de uma racionalidade jurídica secularizada (Poggi, 1981; Weber, 1999), toma como referência normativa a aspiração de promover a liberdade, a igualdade e a fraternidade entre os homens. Ao mesmo tempo, porém, esse mesmo aparato estatal se constitui como dispositivo funcional de reprodução de uma sociedade desigual, baseada na exploração, de modo que sua funcionalidade entra em contradição com os fundamentos normativos que lhe fornecem a base de legitimação política (Hirsch, 1995; 2010).

Da mesma forma, a moderna Pedagogias e constitui como uma prática que aspira realizar a emancipação humana de acordo com esses mesmos valores normativos (liberdade, igualdade e fraternidade). No entanto, a educação, enquanto prática social, possui a inescapável finalidade de promover a integração das novas gerações à forma social existente, possuindo também uma função de reprodução social que entra em contradição com os fundamentos normativos da pedagogia. Em outras palavras, a Pedagogia moderna pretende formar seres humanos melhores e assim melhorar a sociedade, mas deve, simultaneamente, educar os homens para a sociedade tal como ela é. Tanto as normas quanto as funções, assim como a contradição existente entre ambas, são partes constitutivas da educação moderna. Ela pode, portanto, ser criticamente analisada a partir do diagnóstico das mediações sociais que dão sentido a essa contradição em situações históricas específicas (Gruschka, 2004).

A análise crítica da cidadania deve ter essa contradição fundamental do Estado e da educação em vista. Ela própria é um fator de mediação entre Estado e educação, uma vez que a constituição de um sistema educacional público teve como finalidade promover a formação do cidadão de acordo com os princípios normativos e funcionais do Estado. A ideia de implementar um sistema educacional público teve como finalidade a necessidade de instruir cidadãos aptos a tomar parte na vida política de uma república que se construía a partir de processos de revolução política e constitucionalização jurídica, sob forte influência do pensamento iluminista (Blankertz, 1982; Cambi, 1999; Boto, 2017).

Isso era percebido como uma necessidade pelo pensamento liberal clássico. Stuart Mill (1981), por exemplo, chegou a afirmar que a universalização do sufrágio, que ele percebia como eminente, deveria ser antecedida pela universalização da educação, de modo que os cidadãos que tomam parte no processo decisório tivessem a instrução necessária para fazer escolhas de modo racional e informado. Essa compreensão teve seu ponto culminante na concepção de esclarecimento apresentada por Kant (1985) como saída da menoridade, pressupondo assim uma ideia de emancipação e autonomia moral que se tornaram essenciais no desenvolvimento posterior da Pedagogia (Blankertz, 1982; Euler, 2015).

Por outro lado, a educação moderna também teve uma forte função disciplinadora, de adestramento corporal e preparação para o trabalho. Com o processo de industrialização, que alterou profundamente o processo produtivo e as formas de trabalho, agora exercido por meio de contratos estabelecidos entre um empregador e um empregado, sobreveio a necessidade de educar os trabalhadores para que dispusessem de conhecimentos básicos necessários à nova realidade laboral – alfabetização, domínio de matemática básica e dos rudimentos da ciência (Blankertz, 1982; Cambi, 1999). Daí a necessidade de promover a educação como meio de integração econômica e de regulação social da incorporação da mão de obra à produção. Com isso, a integração social

tornou-se um aspecto central no estabelecimento dos sistemas educacionais, incluindo uma matriz econômica e um viés profissionalizante (Offe, 1975; 1984).

Essa função integradora da educação serve diretamente à reprodução do sistema capitalista, estabilizando a oferta e a demanda da mão de obra a ser incorporada pelo sistema produtivo. Nesse sentido, ela faz parte de uma política social de Estado mais ampla, que serve à gestão da mão de obra potencial ou ociosa, à proteção de direitos dos trabalhadores e à previdência dos egressos do sistema produtivo (Offe, 1984). No auge do Estado de bem-estar social, esses mecanismos de proteção foram entendidos como positivos, pois promoviam melhores condições de vida para as classes trabalhadoras. Entretanto, essa função de reprodução foi entendida como ideológica, levando ao diagnóstico sociológico de que o sistema educacional será um aparato de reprodução da lógica capitalista (Bourdieu; Passeron, 1970; Althusser, 1983).

Mas, ainda que essa função de reprodução do sistema seja um aspecto essencial da institucionalização da educação moderna, os fundamentos normativos não podem ser ignorados, ou considerados como mera justificação ideológica. A Pedagogia crítica interpretou esse aspecto funcional como um elemento inerente à prática educativa que contradiz seus fundamentos normativos, reconhecendo que estes também fazem parte dela e que a contradição deve ser entendida como parte constitutiva da educação moderna (Konnefke, 1969; Heydorn, 2004; Dammer, 2015). Interpretar essa contradição imanente a partir da análise crítica de suas mediações sociológicas é a tarefa que se coloca para a teoria crítica ao tomar a educação como objeto, elaborando a contradição de modo teoricamente produtivo (Gruschka, 2004; Dammer, 2015).

Em se tratando de cidadania digital, cabe investigar os sentidos que ela adquire no atual contexto histórico. Compreendida como um desenvolvimento recente no processo de consolidação de direitos, tão bem descrito por T. S. Marshall (2002) em texto clássico, a cidadania digital reelabora as contradições inerentes à institucionalização do Estado, assim como sua incorporação como

objeto pedagógico elabora as contradições inerentes ao processo de institucionalização escolar como parte da política social de Estado. Cabe-nos perguntar qual é o conceito de cidadania que subjaz à promoção da cidadania digital e qual seu significado político.

Escrevendo a este respeito, Biesta (2009) tece uma série de considerações críticas relativas à ideia de cidadania ativa que é utilizada pelas políticas mais recentes da União Europeia, bem como à concepção pedagógica que é adotada na tentativa de promover a cidadania por meio das instituições educativas. Segundo ele, o conceito de cidadania ativa seria limitado em razão de seu caráter funcionalista e individualista, além de basear-se em uma noção demasiado estreita de democracia compreendida como método de estabelecimento de consenso, subestimando o aspecto conflitante decorrente da existência do dissenso em uma sociedade plural. Isso limitaria a compreensão de cidadania como uma espécie de cidadania de consumidores, nos moldes de uma matriz neoliberal. A base pedagógica utilizada para promover a cidadania ativa, baseada em uma noção de competência cívica, intensifica essa característica, ao considerar que a educação deve paramentar os educandos para a consecução de uma melhor integração social e econômica, sendo assim individualmente responsáveis pelos resultados alcançados.

Biesta (2009) ressalta que essas concepções de cidadania ativa e de competência cívica são expressão de uma lógica política neoliberal que teria se tornado hegemônica após os governos Reagan e Thatcher, operando a desestruturação do Estado de bem-estar social e pressionando os indivíduos a agir para tentar adquirir as condições mínimas de seguridade social que o Estado já não seria capaz de proporcionar. Tem-se aí, no âmbito da cidadania, a lógica do sujeito empresa caracterizada por Dardot e Laval (2017a) como produto de um processo de subjetivação operado pela racionalidade neoliberal: os indivíduos devem agir como empreendedores de si para ter sucesso em um

contexto de competição econômica generalizada, sem qualquer garantia existencial fornecida pelo Estado.

O que se tem com isso é uma refuncionalização do próprio conceito de emancipação (Euler, 2015): sob a racionalidade neoliberal, estar emancipado é estar paramentado para melhor integrar-se ao sistema através da constante adaptação a circunstâncias adversas de competição incessante. As contradições sociais são deslocadas para a esfera privada, de modo que o próprio conceito de cidadania, que se promove a partir das concepções de cidadania ativa e de competência cívica, se despolitiza, pois perde de vista a referência aos projetos coletivos (Biesta, 2009). A racionalidade econômica coloniza o sistema educacional, refuncionalizando suas normas e dirimindo seus aspectos formativos (Radtke, 2009; Gruschka, 2015).

Superar essa limitação implicaria pensar a cidadania para além da concepção de cidadania ativa e da competência cívica, como sugere Biesta (2009). Importante ressaltar que crítica formulada por ele não implica em ignorar a importância de uma concepção ativa de cidadania e da promoção da competência tecnológica e política. Seu objetivo é compreender os limites dessas abordagens e ressaltar a importância de pensar para além deles, abordando questões que não são previstas nessas abordagens, ou que não são suficientemente explicadas através delas.

Nesse sentido, seria importante resgatar a dimensão reflexiva da educação, fomentando o entendimento através da prática educativa (Gruschka, 2019). Isso seria essencial para que a educação consiga posicionar os educandos diante da complexidade do mundo digital e dos riscos que ele encerra, sobretudo nas situações pandêmicas, nas quais o ensino remoto se impõe com única possibilidade de exercício de práticas educacionais em virtude do estado de distanciamento presencial.

2.3) A relação remota do professor-estudante no auge da pandemia da COVID-19: aproximações e distanciamentos

As consequências devastadoras da pandemia da COVID-19 se espraiaram para as mais diversas áreas e setores sociais. Conforme se avolumaram as perdas de vidas humanas numa escala de ordem geométrica, por assim dizer, recrudesceram também os prejuízos sociais, econômicos, culturais e psicológicos em praticamente todas as relações e atividades sociais. A educação foi uma das áreas mais afetadas pelo surto global da Covid-19.

De acordo com estimativas da UNESCO, realizadas no início da pandemia, 91% da população em idade escolar foi afetada pela adoção de medidas de isolamento que levaram ao fechamento das instituições educacionais (Zhu & Liu, 2020). Para que as atividades educativas não cessassem, os países adotaram formas emergenciais de ensino remoto emergencial. Dada a urgência da situação, a adoção em grande escala de formas alternativas para a continuidade do vínculo de ensino e aprendizagem não ocorreu de modo planejado, mas sim de forma muitas vezes improvisada, de acordo com os recursos materiais, as possibilidades tecnológicas e nível de especialização de cada país, região ou mesmo de cada instituição.

Em todo o mundo – do Brasil ao Paraguai, dos Estados Unidos ao Reino Unido, da República Tcheca ao Marrocos, da Índia à Bangladesh e das Filipinas à Indonésia[17] - diversas pesquisas expressaram em estudos de caso, relatos de experiência, análises qualitativas e quantitativas e em reflexões teóricas analíticas as mais variadas percepções, ações e iniciativas que resultaram em adaptações, inclusões, transposições e ressignificações que a emergência da situação

[17] As pesquisas que nortearam a indicação dos países mencionados foram realizadas, respectivamente, Charczuki (2020); Ribeiro; Ferragi; Trivinho-Strixino; Cardoso (2020); Gusso *et.al* (2020); Dantas (2020); Pesce; Hessel (2021); Teixeira; Nascimento (2021); Oliveira; Weber; Floriani (2021); Giongo; Grisa *et.al* (2022); Picón; Caballero (2020); Bawa (2020); Hannam-Swain; Bailey (2021); Ambrozova; Kaliba (2021); Jebbour (2022); Muthuprasad; Aiswarya; Aditya; Jha (2021); Khan; Abdou (2021); Cahyadi; Hendryadi; Widyastuti; Mufidah; Achmadi (2022).

pandêmica provocou no campo educacional na educação básica, no ensino superior; no ensino técnico e profissionalizante e no ambiente urbano e rural.

De modo geral, tais estudos e pesquisas apontaram que, ao contrário das experiências de ensino e aprendizado planejadas como ocorre tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, no contexto da pandemia, as propostas educacionais por vezes foram ofertadas de modo improvisado pelas Instituições de Ensino, pelos governos e demais responsáveis pela educação formal, posto que adaptações aceleradas, improvisos para o ensino utilizando recursos *on-line* evidenciaram descompassos para com aspectos importantes da realidade de estudantes e dos professores, bem como em relação às necessidades e dimensões pedagógicas e tecnológicas que tal processo envolveu e necessitava.

> Além dos riscos de, com essa prática, excluírem muitos estudantes que não tinham acesso à Internet, computador e demais tecnologias requeridas para esse meio de ensino (OCDE, 2020), tais instituições também falharam em prover recursos tecnológicos aos estudantes e capacitação aos professores para que pudessem planejar e viabilizar condições mínimas para o desenvolvimento e a implementação de um curso *on-line* de qualidade (Hodges *et al*., 2020 *apud* Gusso *et al*., 2020).

Tem-se, com isso, uma alteração abrupta e acelerada no modo de se promover educação a grandes parcelas da população mundial. Além disso, essa mudança no modo de educar alterou decisivamente o processo de ensino e aprendizagem da população – alteração esta que ocorreu também de modo desigual.

Quando se considera a temática da inclusão digital, evidentemente se destacam as diferenças entre os países de "primeiro mundo", como é o caso da Alemanha, por exemplo, e os "países emergentes", tal como o Brasil, onde as desigualdades sociais determinam a forma como milhões de alunos terão, ou não, acesso às disciplinas escolares transmitidas de forma *online*. Especialmente no Brasil, onde um em cada quatro habitantes (cerca de 46 milhões de pessoas) não

tem acesso à rede (Tokarnia, 2020), notabiliza-se uma situação problemática em todos os níveis educacionais, desde o ensino infantil até o universitário.

Como a educação é uma área fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável, os danos materiais e psicológicos produzidos pela pandemia podem consistir em fatores de obstrução deste processo. Mais do que um prejuízo imediato às práticas educativas, o impacto se estende às possibilidades de qualificação para o trabalho e de formação humana e cidadã de toda uma geração. Pode, ainda, agravar os problemas já existentes e engendrar novas formas de desigualdade. Com isso, as consequências da pandemia na área da educação podem comprometer diretamente as possibilidades de maior desenvolvimento sustentável ao longo dos próximos anos, revertendo a tendência que se verificou ao longo das últimas décadas.

Desta forma, os estudos sobre a Covid-19 passam a desempenhar um importante papel no campo educação (Usak *et al*., 2020). Educadores e educadores de praticamente todos os níveis de ensino passaram a se dedicar, desde então, a formular e acompanhar a implementação de estratégias de emergência que visaram sustentar a prática educacional neste período adverso, e que terão, também, que enfrentar o desafio de promover sua recuperação no mundo pós-pandêmico, se é possível denominá-lo dessa forma. Trata-se de uma tarefa complexa e absolutamente desafiadora. Um longo período de ausência escolar pode levar a problemas no adequado desenvolvimento cognitivo e no processo de socialização dos estudantes da educação básica e superior. Por outro lado, a falta de planejamento adequado pode resultar na adoção de estratégias ineficazes no enfrentamento do problema, ou mesmo ao agravamento das situações presente e futura.

Nota-se que os impactos da pandemia no processo educacional variam de acordo com o momento da trajetória acadêmica dos estudantes afetados. No caso do ensino fundamental, mais especificamente, na educação infantil e primeiras séries, os prejuízos são incalculáveis, tanto em termos geracionais, quanto no

acirramento das desigualdades econômico-sociais. No caso do ensino fundamental realizado remotamente na Malásia em 2020, observou-se que:

> os resultados mostraram que a supervisão e orientação contínuas dos pais eram necessárias, além da orientação e direção do professor ao ensinar *online*. Além disso, os dados mostraram que um dos problemas no ensino remoto é a falta de desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos, pois eles não podem interagir com seus colegas de classe em 'tempo real'. O ensino síncrono aumenta o tempo de tela dos alunos, o que não era apreciado pelos pais. Entrevistas revelaram que os alunos também preferiram o aprendizado presencial em sala de aula ao invés do aprendizado síncrono. Embora a importância do ensino remoto nesta hora de crise não pode ser negada, este estudo concluiu que implementar 100% *online* o ensino para alunos primários ainda está em sua fase rudimentar de efetividade (Jan, 2020, p.100003).

No caso dos estudantes do último ano do ensino médio, do ensino técnico ou do ensino superior, a situação pode atrasar planos de inserção no mercado de trabalho ou em etapas posteriores do ensino (progressão do ensino médio para o ensino superior ou da graduação para a pós-graduação, por exemplo), frustrando expectativas e aumentando a insegurança em relação ao futuro (Daniel, 2020). Já o pesquisador Papia Bawa (2021) entrevistou 397 estudantes matriculados na graduação presencial em cursos de um grande sistema universitário na região Centro-Oeste dos Estados Unidos[18] que foram submetidos à modalidade *online* de ensino devido ao contexto pandêmico. Em sua questão de pesquisa buscou-se identificar se houve prejuízos no desempenho acadêmico dos estudantes quando do ensino remoto emergencial.

De acordo com os dados do estudo, o número de comentários por categoria indicou que houve 559 comentários negativos sobre o ERE e 288 comentários positivos. Os participantes expressaram uma percepção negativa da experiência no ERE, devido a necessidade de "...um maior comprometimento de tempo, dificuldades em consumir cursos *on-line* materiais e ambientes menos

[18] Os dados são de uma mistura de alunos que haviam experimentado situações pré e pós-pandêmicas e de diferentes estilos de ensino e cursos.

estruturados que aumentaram suas responsabilidades como aprendizes" (Bawa, 2021, p.100015)[19].

E, em relação aos impactos no corpo docente e circunscrito ao escopo da pesquisa, no caso do ensino superior e das universidades brasileiras, milhares de professores tiveram que, subitamente, se adequar às novas demandas de ensino e pesquisa engendradas no contexto do denominado ensino remoto, de modo que o isolamento social afetou diretamente a realização de atividades práticas e de pesquisa (Rashid; Yadav, 2020), especialmente de cursos em que estas são fundamentais e não podem ser substituídas por atividades remotas, como no caso de práticas laboratoriais, pesquisas de campo, etc.

Isso tem sido objeto de reflexão na área da formação de profissionais da saúde, tão importante no momento de enfrentamento da crise sanitária (Goh; Sandars, 2020; Chick *et al*., 2020), assim como no campo da formação de professores (Allen; Rowan; Singh, 2020), posto que, de um modo geral, as instituições de ensino superior utilizaram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como suporte para a manutenção do ensino no período de distanciamento, por meio do ensino remoto emergencial (Daniel, 2020; Marinoni; Land; Jensen, 2020; Zhu; Liu, 2020).

Apesar da proposição de ações que permitissem a continuidade dos laços relacionais de ensino e aprendizagem, mesmo que mediadas pelo ensino remoto emergencial em suas mais diversas formatações, não podemos deixar de apontar

[19] Contudo, o pesquisador identificou dois aspectos que podem dar indícios de contestação sobre tal percepção. Um indício apresentado é que a grande preocupação dos estudantes em relação a um possível desempenho acadêmico prejudicado estava atrelada a compreensão de que o aprendizado remoto vem com o estigma associado de ser menos valioso para o sucesso acadêmico do que presencial, posto que há opiniões e estudos que indicam que a qualidade superior da educação presencial versus *online*. E, outro indício é que quando analisado os indicadores de desempenho, como as notas obtidas antes e durante o ERE, constatou-se que não houve diferença significativa estatisticamente nas notas tanto do grupo de controle e do grupo investigado. No entanto, em termos de desempenho, o grupo investigado apresentou um melhor desempenho, tanto na quantidade de notas mais altas do que o grupo de controle e na baixa quantidade de notas menores em relação ao grupo de controle. Baseado nessa análise o desempenho geral do grupo experimental foi superior ao controle. Não há evidências que sugiram que os ambientes de ERE levou a notas de desempenho mais baixas (p.1000016).

que, além das possíveis limitações dessa modalidade diante de cursos que exigem práticas presenciais, sua utilização gera dúvidas e deve ser encarada com precaução. Ainda que a utilização das tecnologias para promover o ensino remoto tenha fornecido suporte para o acesso à educação superior no período de crise, convém não o tratar como uma panaceia para o setor educacional, ignorando os riscos que carrega e problemas que pode provocar (Burns, 2020; Jain; Lall; Singh, 2020).

É preciso, portanto, elaborar um diagnóstico crítico dos desafios que o ensino remoto emergencial apresenta, das formas como serão enfrentados, dos potenciais que apresentam para o futuro em termos de melhoria do campo educacional e de promoção do desenvolvimento humano. Somente assim será possível orientar a implementação de políticas públicas adequadas no chamado cenário pós-pandêmico.

Tendo em vista este quadro e seu forte impacto sociocultural, faz-se necessária uma análise cuidadosa da atuação dos agentes educacionais envolvidos nos processos remotos de ensino e aprendizagem. Esta análise se apresenta de modo fundamental para avaliar a implementação das medidas emergenciais de manutenção da educação através de procedimentos remotos, diagnosticando e mitigando seus impactos socioeducacionais e, concomitantemente, as possibilidades que porventura se abriram e se abrirão ao processo educativo.

Ao proceder dessa forma, será possível orientar a implementação de novas medidas no período de retomada das atividades presenciais, com vistas a fomentar a recuperação do processo de desenvolvimento humano em todas as suas manifestações sociais de maneira a ter em vista as barreiras que já foram constatadas ao longo dos anos de 2020, 2021, 2022, bem como as que foram superadas e resultaram em boas práticas ou alternativas para emergências, como as provocadas pela COVID-19. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível enfatizar os estudos e pesquisas que já contribuem para análises e reflexões sobre

aspectos voltados à reflexão e avaliação da atuação dos agentes educacionais nos processos remotos de ensino e aprendizagem, assim como das proposições e implementações desses procedimentos educacionais. Sendo assim, nota-se a evidente importância dos gestores/administradores das instituições de ensino enquanto figuras determinantes na orientação, proposição e suporte infraestrutural, material, pedagógico e psíquico aos seus funcionários, professores e estudantes quando de suas necessidades de adaptação e continuidade dos processos de ensino e aprendizagem (Gusso, *et.al*. 2021; Girongo; Grisa *et.al.* 2022).

Também se observa a oferta e demanda por recursos e plataformas digitais que suportam a intensa movimentação *online* síncrona e assíncrona de processos comunicativos e comunicacionais que foram de extrema necessidade para a manutenção e continuidade dos processos educacionais no contexto remoto (Dantas, 2020; Hannam-Swain; Bailey, 2021; Etchells; Brannen; Donop; Bielefeldt; Singer; Moorhead; Walderon, 2021).

Além disso, são muitas as proposições pedagógicas, metodológicas e didáticas que visaram adaptar, ajustar, adequar, modificar e reestruturar os cursos e práticas docentes e discentes através *lives*, *chats*, fóruns, produções escritas, criações de vídeos e materiais que buscavam dar suporte ao intenso volume de necessidades educacionais que foram expostas no contexto de ensino remoto emergencial, tanto através das plataformas comunicacionais como *Google Meet, Microsoft Teams*, *Flipped Classroom*, Mentorias, atividades em pares, encontros síncronos e assíncronos, aula gravadas etc. (Ribeiro; Ferragi; Trivinho-Strixino; Cardoso, 2020; Teixeira; Nascimento, 2021; Oliveira; Weber; Floriani, 2021; Khan; Abdou, 2021).

Tais diagnósticos, prognósticos e análises estão alinhados a uma investigação analítica e crítica que adquire relevância no sentido de contribuir com as proposições de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento e mitigação dos impactos da pandemia da Covid-19. Este complexo problema

atrela-se à Agenda de Pesquisa das Nações Unidas para a Recuperação pós COVID 19 *United Nations Research Roadmap for the COVID-19 Recovery* lançada pela ONU em novembro de 2020, e cujas prioridades de pesquisas em áreas estratégicas para a reconstrução de um futuro mais justo, resiliente e sustentável, são consonantes aos denominados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Com efeito, a partir das determinações de isolamento e medidas de proteção pública provocadas pela pandemia de COVID-19, os docentes brasileiros e de vários outros países passaram a conviver com uma série de variações e mutações de seus jargões mais comuns num contexto de ensino presencial para então ter que lidar com termos tais como: "ensino remoto", "ensino não presencial emergencial", "aulas síncronas e assíncronas", "presença social", entre outros afeitos às práticas educacionais em tempos da pandemia.

Na verdade, são termos originados durante o auge do período de isolamento social, de tal maneira que as relações historicamente instituídas entre professores e estudantes se metamorfosearam de uma forma talvez apenas imaginada em contos de ficção científica. Justamente o engendramento de tais termos, derivados de práticas educacionais até então impensáveis, remete o raciocínio para a análise da interdependência das esferas pública e privada também quanto às relações estabelecidas entre professores e estudantes universitários.

Contudo, antes da reflexão sobre o modo como as fronteiras entre estas dimensões foram praticamente esfaceladas no período da realização do ensino remoto emergencial, faz-se necessário ponderar sobre como a relação entre o público e o privado se fez presente entre professores e estudantes antes da consolidação da pandemia da COVID-19, sobretudo a partir do momento histórico no qual a formação cultural (*Bildung*) fora considerada como o esteio da possibilidade da universalização da cidadania e, portanto, do exercício de direitos e deveres mediante os usos público e privado da razão, tal como diria Kant (2005).

As esferas pública e privada na relação professor-aluno em tempos pré-pandêmicos.

Em 1806, data da publicação do livro *Pedagogia geral*, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), um dos principais nomes da Pedagogia humanista tradicional, expôs a seguinte recomendação numa nota de rodapé: "cabe aqui, por exemplo, o fato de educando e professor não deverem necessariamente partilhar o mesmo quarto. Ter um quarto só para si é a principal condição que um novo preceptor deve impor" (Herbart, 2014, p.187). Em tempos nos quais as relações entre alunos e preceptores ocorriam no ambiente familiar da nobreza prussiana, seria importante prevenir a existência da chamada impertinência mútua entre educadores e educandos. Justamente a presença de tal impertinência seria derivada de uma relação de proximidade que perturbaria a identificação, feita pelos alunos, do preceptor como o responsável por lhes apresentar os "objetivos do homem futuro" (Herbart, 2014, p.43).

A apresentação de tais objetivos somente seria possível se os alunos caracterizassem o preceptor como uma figura de autoridade capaz de, psicanaliticamente falando, ocupar o ideal de eu dos alunos, a ponto de lhes fomentar o desejo de que um dia poderiam ocupar física e mentalmente o lugar do educador. Contudo, as distâncias física e intelectual entre alunos e professores precisavam ser consideradas como elementos relevantes do processo de ensino e aprendizagem, principalmente para que os alunos como que asseverassem para si a seguinte constatação: "É incrível como meu preceptor domina os conteúdos que estamos estudando. Ainda não temos as condições psíquicas e cognitivas para tal. Mas um dia chegaremos lá e seremos dignos de substituí-lo".

Evidentemente, tal empreendimento suscitaria a necessidade de que a disciplina se tornasse uma parte fundamental não só das atividades educacionais desenvolvidas, como também fosse internalizada pelo alunado. Ao menos essa era a expectativa do professor considerado como força formadora abalizada a dirigir as seguintes palavras para o aluno de comportamento considerado faltoso:

"Um dia me agradecerás, diz o educador ao rapaz lavado em lágrimas" (Herbart, 2014, p.43). Avesso ao emprego de castigos físicos, os quais deveriam ser aplicados quando todas as tentativas de mudança de comportamento falhassem, Herbart significava a disciplina como força formativa, na medida em que o aluno gradativamente ser tornasse habilitado a escolher de forma racional e, portanto, refletisse sobre as consequências de seu comportamento em relação às outras pessoas. Para tanto, é interessante observar a ênfase atribuída pelo chamado pai da Pedagogia humanista tradicional à necessária distância que deveria se impor entre preceptor e aluno, senão vejamos:

> Não é evidente a distância entre o adulto e a criança? (...) Por isso previnem-se os educadores para que desçam ao nível das crianças e se integrem, custe o que custar, na estreita esfera daquelas. E *aqui não se atende aos novos e inúmeros erros que com isso se cometem! Ignora-se* que se exige o que não deve ser, algo que a natureza inevitavelmente *penaliza*, porque está a pretender- se que um adulto desça ao nível da criança e, desse modo, construa um mundo infantil! (Herbart, 2014, p.20).

A defesa intransigente da verticalidade existente entre preceptor e aluno seria outro elemento fulcral para o chamado progresso tanto das capacidades intelectuais do aluno, quanto de sua consciência moral. Não por acaso, Herbart jamais apartou o processo de instrução da educação moral, de tal maneira que ambos sempre foram considerados como interdependentes. E, para isso, o preceptor não poderia como que descer ao nível do aluno, mas sim ser identificado como uma espécie de modelo identitário, como o farol que deveria ser alcançado mediante a presença de muito suor e, eventualmente, algumas lágrimas.

Mas, ironicamente, foi um pensador genebrino aquele que, quase 60 anos antes, escrevera uma obra considerada por muitos pesquisadores como o marco da denominada Pedagogia humanista moderna. Jean Jaques Rousseau (1712-1778), autor do livro *Emílio, ou da educação* (1992). Dentre vários aspectos que poderiam ser destacados desse livro, e que concernem ao reconhecimento de sua

importância como obra fundadora da Pedagogia humanista moderna, seria interessante avultar o modo como Rousseau caracteriza a postura que o educador deve ter em relação aos desejos e interesses do educando:

> Nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas idéias, emprestamo-lhes as nossas; e seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdades só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros" (Rousseau, 1992, p.89).

Como se pode observar, trata-se de um raciocínio contrastante ao de Herbart, no que diz respeito ao papel de quem educa, ou seja, para o filósofo genebrino o educador deveria sim se colocar no lugar do educando com o escopo de compreender se o ensino de um determinado conteúdo seria adequado ao estágio do, digamos, desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno.

Embora possa ser constatada esta diferença, entre outras, sobre o papel do preceptor, tanto nos textos de Rousseau, quanto nos de Herbart, o educador se notabiliza como uma figura decisiva no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com estratégias didáticas diferentes entre si, ambos os pensadores enfatizaram o educador como força formativa central para o engendramento de condições que fariam com que os educandos se transformassem paulatinamente em cidadãos e, portanto, sujeitos de suas ações. Desta forma, esses indivíduos seriam portadores da *Bildung*, ou seja, da formação cultural que lhes qualificariam como interventores no tecido social, uma vez que a apropriação dos significados dos conceitos os impulsionaria a refletir eticamente sobre as consequências morais de seus comportamentos em relação aos outros.

Rousseau e Herbart, esses dois pilares das respectivas pedagogias humanistas moderna e tradicional, fazem parte de um período histórico no qual o exercício da cidadania se consubstanciava com as manifestações do indivíduo letrado na chamada esfera pública. De acordo com Habermas:

> Aquele público que pode ser considerado o sujeito do Estado de direito burguês compreende também sua esfera como uma esfera

> pública nesse sentido estrito: em suas ponderações, antecipa, em princípio, o pertencimento de todos os seres humanos. O homem privado individual é também simplesmente ser humano, isto é, pessoa moral (...). Entretanto, o público adquiriu sua forma muito bem determinada: é o público leitor burguês do século XVIII. Essa esfera pública continua literária mesmo quando assume funções políticas (Habermas, 2014, p.232).

Neste contexto histórico, no qual Kant (2005) identificou o indivíduo esclarecido como letrado capaz de, por meio do uso público de sua razão, criticar as possíveis incoerências das instituições, por meio das quais se submetia privadamente, com vistas a aperfeiçoa-las, prevaleceram as grandes esperanças de que o indivíduo formado seria "livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos" (Adorno, 2010, p.13). Exatamente esse indivíduo formado constituiria a base coletiva do público leitor do século XVIII que assumiria funções políticas, a ponto de serem reconhecidos como sujeitos de suas ações e, portanto, interventores aptos a edificar os contratos de uma sociedade justa e esclarecida.

Contudo, o que historicamente predominou foi a relação desse indivíduo com uma *práxis* que se apresentou como uma degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* (Adorno, 2010, p.13). Exatamente essa guerra de todos contra todos se propagou historicamente, na mesma medida em que os conteúdos verdadeiros da ideologia e uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna foram contraditos por uma prática de exploração física e mental e de marginalização da maior parte dos produtores das condições materiais de produção.

Para tanto, o controle da produção científica (que até então era feita principalmente por meio dos ocasionais experimentos relativos à revolução industrial), com objetivos de recrudescimento da produção de mercadorias, passa a ser feito de tal maneira, na transição do século XIX para o XX, que a própria ciência se metamorfoseia na, por assim dizer, principal mercadoria do capital na sua fase monopolista técnico-científica. Não por acaso, o século XX

torna-se o século no qual o *ethos* maquinal não somente se instala, como também se propala de forma a mediar praticamente todas as relações sociais.

Foi em meados do século passado que Günther Anders (1902-1992) nominou a presença onipresente deste *ethos* por meio da expressão vergonha prometeica. Ao aludir ao mito de Prometeu, o titã que roubou o fogo dos deuses para entrega-lo aos seres humanos, Anders assevera que, tal como os humanos que dominaram a técnica da produção do fogo, mas concomitantemente se envergonharam de sua fragilidade diante de tal poder, também os seres humanos do século XX se acanharam diante da força, durabilidade e onipotência da máquina que fora por eles produzida. O indivíduo se vexava em "apresentar, diante dos olhos dos aparelhos perfeitos, sua patética condição de ser carnal, a imprecisão de sua condição humana. Na verdade, ele tinha mesmo que se envergonhar diante disso" (Anders, 2002, p.23).

Na verdade, o desejo mimético de ser máquina se dissemina em praticamente todas as relações sociais. Ele se faz presente tanto na autodefinição de um dos entrevistados da pesquisa *A personalidade autoritária*, conduzida por Adorno, Horkheimer e grande equipe em meados do século XX nos Estados Unidos da América, afirmou ter ótima autoestima por gostar de belos equipamentos (Adorno, 1986, p.42), quanto na mímica extraordinária feita por Charles Chaplin, no filme *Tempos modernos*, por meio da qual ele reproduz gestos absolutamente mecanizados fora das atividades de trabalho desempenhadas nas fábricas. Frente a esse cenário, evidentemente os processos de ensino e aprendizagem realizados nas instituições escolares não poderiam ser isolados da influência do *ethos* maquinal já nas suas bases.

Seguindo essa linha de raciocínio, talvez as chamadas máquinas de ensinar, cujo uso foi amplamente defendido por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), possam ser reconhecidas como o grande ícone inicial da mediação de tal *ethos* na esfera da educação. Assim, os alunos que respondessem testes de múltipla escolha, e acertassem a resposta de uma determinada pergunta, teriam

o comportamento de acerto reforçado para que pudessem se concentrar na próxima questão. Contudo, o próprio Skinner observou a necessidade de que fossem produzidas novas tecnologias capazes de avaliar as interpretações presentes nas respostas dos alunos e alunas "embora seja mais fácil construir uma máquina que registre respostas de escolha múltipla do que uma que avalie respostas construídas, as vantagens técnicas ficam sobrepujadas por essas outras considerações" (Skinner, 1972, p.32).

A busca pela análise maquinal mais sofisticada das respostas do alunado já revelava a preocupação de Skinner quanto ao desenvolvimento de um maquinário habilitado a fomentar a aprendizagem efetiva dos conteúdos apresentados aos alunos. Mas, não menos relevante, foi também a constatação do pai do behaviorismo de que a professora deveria libertada pela máquina da tarefa indigna (sim, foram esses os termos que ele utilizou) de dizer para uma criança se sua resposta a um determinado exercício era correta ou falsa. Se essa fosse uma incumbência da máquina, a professora poderia se concentrar em outras atividades mais nobres, tais como a promoção de "contatos intelectuais, culturais e emocionais" (1972, p.25) com o alunado. Desta forma, conclui Skinner "há, portanto, todas as razões para esperar que um controle mais eficaz da aprendizagem humana exija recursos instrumentais. O fato pura e simples é que, na realidade de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda" (Skinner, 1972, p.20).

É interessante sublinhar essa divisão, defendida por Skinner, de que a máquina seria empregada para o controle da aprendizagem humana e a professora ficaria incumbida de lidar com a aspectos culturais, intelectuais, emocionais e, por que não dizer, ético-morais no trato com o corpo discente. Na verdade, o propósito de otimizar o aprendizado dos conteúdos apartado dos elementos ético-morais envolvidos pertence ao espírito de um tempo no qual o *ethos* maquinal gradativamente passa a mediar praticamente todas as relações sociais, inclusive as da esfera educacional.

É equivocada a possível constatação de que Skinner relevava a importância da presença da dimensão ético-moral nas relações estabelecidas entre os agentes educacionais. Não obstante esse fato, o arrazoado de argumentos por ele apresentado sobre a otimização da aprendizagem ocorrer, por meio da cisão entre os elementos cognitivos e ético-morais, é revelador de uma sociedade cujo processo de desenvolvimento das forças produtivas, notadamente as de ordem tecnológica, cada vez mais se separavam do engajamento moral apto de realizar, no limite, a crítica de que atingir determinados fins justificariam as escolhas de quaisquer meios. Pois em cada gesto, em cada entonação de voz e em cada olhar sobre aquilo que é ensinado se materializa um determinado juízo de valor e, portanto, uma concepção de mundo e de relações humanas de quem educa e de quem é educado, que faz cair por terra a pretensão de ensinar e aprender de forma neutra e sem a presença de concepções ético-morais do ser humano e do mundo da vida.

Não há, portanto, como despegar a presença da dimensão ético-moral da produção do conhecimento realizada nos vínculos estabelecidos entre professores e alunos. Porém, a instrumentalização dessa produção ocorre na medida em que o desenvolvimento das máquinas de comunicação transforma radicalmente o próprio sentido do comunicar. Desde a invenção revolucionária do telégrafo em 1835, feita por Samuel Morse (1791-1872), a natureza do comunicar estruturalmente se modifica, uma vez que as possibilidades comunicativas da eletricidade gradativamente vão se impondo sobre a trocas comunicacionais feitas por intermédio das forças humana e animal. De acordo com Neil Postman (1931-2003):

> O telégrafo eliminou de uma tacada o tempo e o espaço como dimensões da comunicação humana e, portanto, descarnou a informação a um ponto tal que superou de longe a palavra escrita e a impressa. Pois a velocidade elétrica não era uma extensão dos sentidos humanos, mas a negação deles. Levou-nos a um mundo de simultaneidade e instantaneidade que foi além da experiência humana (...) O telégrafo criou um público e um mercado não só

> para a notícia, mas para a notícia fragmentada, descontínua e essencialmente irrelevante, que até hoje é a principal mercadoria da indústria da notícia (Postman, 2005, p.84-85).

Se é verdadeiro o fato de que rompimento das limitações humanas e animais, em decorrência da implementação da comunicação elétrica, possibilitou a existência de um agir comunicacional cada vez mais onipresente e decisivo, inclusive para o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, não se pode olvidar a constatação de que o mundo de simultaneidade e instantaneidade oportunizou o aparecimento da fragmentação da notícia, bem como a dificuldade de se identificar o contexto social no qual ela foi produzida.

Para Postman, essa metamorfose profunda do agir comunicativo atingiu seu ápice com a disseminação dos aparelhos de televisão, de tal maneira que o acesso às informações praticamente incontrolável fez com que também eclodissem as fronteiras que historicamente delimitaram o contanto das crianças com informações sobre assuntos que elas ainda não tinham capacidades cognitivas, afetivas e ético-morais para poder compreender e incorporar.

Tudo isso fez com que ocorresse uma espécie de curto-circuito, para usar uma linguagem maquinal, na própria forma de se conceber o significado da infância, de tal modo que Postman observa que este cenário se torna determinante para o desaparecimento da própria infância, haja vista o fato de que a criança precocemente se adultifica, por assim dizer, e o adulto se infantiliza.

A despeito da polêmica de tais asseverações, há que se reconhecer que a democratização absolutamente necessária das informações, que passam a circular sem o controle que prevalecera antes do surgimento do agir comunicativo elétrico, também acarretou uma espécie de fratura nas relações hierárquicas entre as autoridades, que detinham o poder de controlar e transmitir as informações, e os que as recebiam de forma hegemonicamente passiva. E este raciocínio se aplica também às relações estabelecidas entre as autoridades educacionais e o alunado. Para Postman, "os novos meios de comunicação fazem

a distinção entre os grupos etários parecer odiosa e assim são hostis à ideia de uma ordem social hierárquica" (Postman, 2005, p.102).

Postman enfatizou a hostilidade à ordem social hierárquica entre grupos etários já no início da década de 1980 nos Estados Unidos da América, onde a maior parte dos lares possuía um aparelho de televisão em suas salas de estar. Esta hostilidade se fazia cada mais atuante no contexto no qual as informações, recebidas pelas crianças e adolescentes, eram obtidas muitas vezes sem o controle dos pais, de tal forma que a cultura letrada tem seus alicerces abalados na mesma proporção na qual o alfabeto vai perdendo a sua força como "metáfora da estrutura de desenvolvimento humano" (Postman, 2005, p. 102).

Diante do bombardeamento de estímulos audiovisuais, e das informações a eles associadas, a ordem social hierárquica é abalada porque a ordem intelectual hierárquica é também contestada, haja vista a possibilidade de contato com as informações que há bem pouco tempo atrás dependia da vontade de que as autoridades educacionais e parentais as disponibilizassem.

Numa sociedade na qual não existem segredos, a vergonha como sentimento moral se arrefece, a ponto de a própria consciência moral também ser desestruturada. Era como se, nessa sociedade do espetáculo, as crianças e adolescentes questionassem para si: "Para que preciso me submeter ao controle de meus pais e professores, se posso obter as informações bastando ligar a televisão ou mesmo ouvir as transmissões de rádio?" E que tal atualizar esse mesmo questionamento substituindo a televisão e o rádio pelo celular ou, mais precisamente, pelo *smartphone*?

Ora, não há a mínima condição de comparação, pois a portabilidade e o acesso à Internet do *smartphone* fazem com que quaisquer informações possam ser obtidas em quaisquer tempos/espaços e por qualquer pessoa, independentemente de sua faixa etária. É por isso que o surgimento do *smartphone* no final dos anos 2000 implicou numa revolução dentro da própria revolução microeletrônica, cujos primeiros sinais foram observados no gradativo

processo de disseminação dos computadores de mesa, os chamados PCs (*Personal computers*) no final do século XX, até a ponto deles se transformarem num aparelho doméstico.

O *smartphone* provoca uma revolução dentro da revolução microeletrônica dos computadores de mesa, e mesmo *notebooks*, de sorte que não há mais barreiras físicas e espaciais para a instauração de conexões entre as pessoas, pois o próprio espaço torna-se redefinido pelo código computacional. Quando o *software* computacional e a espacialidade se consubstanciam estruturalmente, então a própria espacialidade "se torna o produto do código e o código existe primariamente com objetivo de produzir uma espacialidade particular" (Kitchin; Dodge, 2011, p.16). Sendo assim, a espacialidade de um lugar é ressignificada mediante seu vínculo com o código computacional. A área de *check-in* de uma companhia aérea, por exemplo, é caracterizada como um espaço/código, pois sua existência física funcional depende das atuações dos códigos computacionais que a conectam com outros lugares.

A própria dimensão temporal é também remodelada por meio dos códigos computacionais, na medida os tempos presentes se perpetuam em decorrência da atuação da memória digital, que os eternizam como imagens e comentários postados nas redes sociais. Não por acaso, as práticas de *cyberbullying* de alunos contra professores surgem exatamente no final dos anos 2000, ou seja, no período no qual o *smartphone* é lançado e imediatamente se torna objeto de desejo de consumo generalizado[20]. Simultaneamente, sobressai-se o modo como as relações entre professores e alunos são cada vez mais reconfiguradas no decurso do

[20] Dentre as pesquisas mais recentes sobre a relação professores e estudantes no contexto da Pandemia e do ERE, há um estudo realizado na República Tcheca que evidencia uma agudização das ações contra os professores, através do *cyberbullying*. Neste estudo (Ambrozova; Kaliba, 2021) o *cyberbullying* ocorre em redes sociais populares e aplicativos de mensagens instantâneas, com o objetivo dos estudantes em ridicularizar, caluniar, desonrar seus professores nas redes sociais, através da edição de suas fotos tiradas durante as aulas e/ou na manipulação de fotografias e adição de imagens ou na produção de memes e ataques contra sua imagem física e também sua habilidade pedagógica, apresentando tais considerações em postagens nas redes sociais, como Facebook e Instagram.

processo de digitalização de praticamente todas as relações sociais. No que concerne à esfera da educação, a implementação dos chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), certamente pode ser identificada como uma espécie de divisor de águas.

Efetivamente, já em meados da década de 1990, iniciava-se o processo de elaboração de práticas de ensino à distância no nosso país, sendo que, de lá para cá, consolidou-se a educação à distância como modalidade educacional pautada em uma miríade de fundamentos epistemológicos e práticas didático-metodológicas. De fato, há uma quantidade incomensurável de pesquisas nacionais e internacionais, cujos resultados permitem fazer com que sejam analisadas experiências formativas associadas ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem à distância. No entanto, não se pode equipará-la ao chamado ensino remoto emergencial que, atualmente, viceja em tempos da pandemia mundial da COVID-19.

Com efeito, efeito, pesquisadores do Brasil e do exterior em suas respectivas análises e contextos, buscaram evidenciar as distinções significativas entre EaD e ERE, posto que a primeira, há muito consolidada enquanto modalidade de ensino trata de uma construção pedagógica, institucional, planejada e embasada teórica e praticamente no âmbito tecnológico e educacional, a segunda é compreendida como uma ação, uma prática emergencial que foi sacada como alternativa temporária para a condição provocada pela pandemia. Outrossim, há vários pesquisadores que enfatizam as características idiossincráticas da EAD e do ERE:

> 1) A organização legal da modalidade de ensino a distância (EaD) orienta que cada curso nesta modalidade se ancore em pressupostos teórico-conceituais que sustentam as práticas didático-pedagógicas e estão articulados com os recursos digitais utilizados e sua forma de uso, além de orientarem as relações entre os participantes da cena educativa. Assim, ela distingue do ERE, uma vez que este é compreendido como uma ação

> pedagógica na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos (Charczuk, 2020, p.5).
>
> 2) Ainda, no caso do ensino remoto, não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática; há apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso. Usam-se recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente, sem a enunciação explícita de um plano didático-pedagógico articulado com as ferramentas (Gusso *et.al*, 2020, p.7).
>
> 3) (..) embora o ERE também utilize frequentemente o ambiente *on-line* para o ensino das disciplinas curriculares, ela se diferencia do Ensino a Distância em termos de características e possibilidades de implicações para a educação. (...) Essa modalidade de ensino requer, portanto, planejamento cuidadoso do curso/da disciplina, juntamente com sistemas de gestão e processos de trabalho desenvolvidos por uma equipe multiprofissional (i. e., professores, técnicos de informática, pedagogos, gestores etc.) que possa fornecer a orientação e o suporte adequados a esse tipo de trabalho (Bawa, 2020, pp. 4, 5).

Na verdade, tanto a educação à distância quanto o ERE utilizam os recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação para que suas propostas educacionais sejam consolidadas. Porém, há diferenças significativas e determinantes que precisam ser enfatizadas: se a educação à distância já possui antecedentes que lhe permite ser identificada como uma modalidade educacional, o ensino remoto emergencial representou uma estratégia empregada a partir do momento em que a pandemia da COVID-19 se disseminou mundo a fora.

Foram vários os problemas enfrentados no decurso das atividades síncronas (aulas *online* ministradas pelos docentes e acompanhadas pelos discentes) e assíncronas (atividades, estudos, ações propostas pelos docentes e realizadas pelos estudantes fora do período das aulas *online*), descritos e analisados por inúmeros estudos e pesquisas que descreveram desde

dificuldades estruturais em cada ambiente doméstico para a realização das ações de ensino e aprendizagem, assim como desigualdades de recursos materiais e tecnológicos, preocupações de ordem psíquica, econômica, alimentícia, assim como de ordem pedagógica e de gestão, tais como podemos sintetizar no trecho que segue:

> (...) falta de contato físico com colegas, problemas de acesso à Internet, excesso de atividades, aspectos pessoais que afetam o monitoramento integral dos estudantes, falta de conhecimento tecnológico de alguns professores, dificuldade para oferecer materiais facilmente acessíveis aos estudantes, dificuldade de acesso às plataformas virtuais ou de localizar *links* e e-mails, falta de acesso a computadores/smartphones com memória suficiente para evitar falhas, dificuldade de ajustar horários para conciliar as aulas (devido ao aumento da demanda), distanciamento físico das pessoas e comprometimento das relações interpessoais (Oliveira *et. al*., 2022, p. 213).

Como se pode notar, foram várias as adversidades encontradas durante a realização as atividades do ERE no período do auge da pandemia da COVID-19. Desde as dificuldades de ordem material, tais como falta de acesso a computadores e *smartphones*, até as de ordem teórico-metodológica, as quais se referiram, por exemplo, ao excesso de atividades atribuídas, principalmente as executadas de forma assíncrona.

Mesmo no atual momento de retorno às atividades presenciais nas universidades, evidenciam-se problemas notórios de adaptação (em relação aos estudantes que não haviam ainda experimentado conviver presencialmente com colegas, professores e funcionários administrativos) e readaptação daquelas cujas experiências universitárias haviam sido feitas exclusivamente de forma física antes dos tempos pandêmicos. Justamente esses cenários do antes e do depois do ERE estimulam a reflexão sobre os significados das práticas de ensino remoto no processo formativo dos estudantes, e cujas consequências necessariamente devem ser objeto de investigação.

As análises dos processos comunicacionais que historicamente prevaleceram nas relações entre professores e alunos nas salas de aula, bem como suas respectivas propostas didático-metodológicas, necessariamente remete o raciocínio sobre que tipos de contatos estes agentes educacionais teriam entre si para além dos muros das escolas. No seu discurso sobre a relação entre professores e alunos, feito por ocasião da comemoração do jubileu da escola austríaca que frequentou quando adolescente, o adulto Freud rememorou os encontros recentes que tivera com seus professores nas ruas de Viena e exclamou o seguinte: "Seria realmente ele? Ou apenas alguém muito semelhante? Como parece jovem! (...) Será possível que os homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos sejam realmente tão pouco mais velhos que nós?" (Freud, 1986, p.285). O espanto de Freud quanto à pequena diferença de idade entre ele e seus antigos mestres revelava também a quão arrefecida foi a outrora distância cognitiva e afetiva que havia entre o aluno Freud e seus professores.

Pois, fora essa mesma distância que fornecera a sensação ao adolescente Freud de que seus professores eram bem mais velhos do que ele, fato este que não correspondia à realidade. Justamente a constatação que ambos não tinham um hiato de idade tão grande, quanto o que fora idealizado na juventude, lhe permitiu perceber o quão também tinha intelectualmente se desenvolvido, já na condição de fundador da psicanálise.

Um encontro como esse descrito por Freud era absolutamente ocasional, uma vez que, fora da escola, professores e alunos praticamente não estabeleciam quaisquer tipos de comunicação. De fato, não se poderia conceber como aceitável que alunos e professores se contatassem nos finais de semana, por exemplo. Evidentemente, a própria história das ideias e procedimento didático-pedagógicos demonstra, sobretudo com a ascensão da denominada Pedagogia humanista moderna, a existência da preocupação constante do entendimento das

necessidades, desejos e interesses dos alunos, na tentativa de se fazer com que determinados conteúdos lhes fossem apresentados de acordo com os respectivos estágios de seus desenvolvimentos cognitivos e afetivos.

No entanto, essa relação de proximidade entre educadores e educandos limitava-se espacial e temporalmente às dependências das instituições escolares. Porém, com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa essa proximidade se transformou de forma radical, em sua própria raiz, principalmente com o advento da revolução microeletrônica.

Na medida em que as redes sociais vão se espraiando, e se tornando onipotentemente presentes em todas as relações sociais, estes novos "lugares" também passam ser frequentados por professores e alunos. No caso das participações de ambos no Facebook, por exemplo, tornam-se contumazes as situações nas quais são postados imagens e comentários íntimos mutuamente visualizados e curtidos, assim como textos e vídeos das disciplinas escolares que são postados nessa rede para que os alunos possam acessá-los quando bem desejarem.

Neste contexto de tamanha intimidade, há muito o que se questionar, tal como o seguinte: se professores e alunos se tornam, por assim dizer, próximos, será que este fato não acarretaria dificuldades de se avaliar em sala de aula os alunos amigos do Facebook? Questões como essa pulularam entre os pesquisadores da relação entre as mídias digitais e os fenômenos educacionais, na mesma proporção em que as fronteiras entre as dimensões pública e privada se esfacelavam também na esfera da educação.

Este tipo de esvanecimento da fronteira entre o público e o privado já podia ser observado no período de disseminação e acesso à Internet por meio dos computadores de mesa. Contudo, essa mesma fratura recrudesceu de forma inaudita por ocasião do surgimento dos *smartphones*, tal como foi anteriormente destacado. Se este computador de bolso possibilitou o incremento da sensação narcísica de onipotência do alunado de que os professores não poderiam ser mais

tão necessários, haja vista a possibilidade de se obter quaisquer informações em quaisquer tempos e espaços, há um outro aspecto que precisa ser enfatizado: a comunicação *online* entre ambos também se consolidou ubiquamente tal como nunca houvera acontecido.

Antes mesmo da eclosão da pandemia da COVID-19, não eram incomuns as comunicações feitas entre professores e estudantes, não somente através de e-mails, como também pela troca de mensagens pela rede social WhatsApp.

A respeito dos usos dos e-mails e WhatsApp, é relevante mencionar o modo como as diferenças entre ambos impactam a própria relação entre forma e conteúdo do agir comunicativo digital e, portanto, os comportamentos das pessoas que os utilizam.

No caso do e-mail, mesmo quando a comunicação é feita de forma *online* há o tempo necessário para que a pessoa possa refletir mais sobre o conteúdo de sua mensagem antes de respondê-la. Já no caso do emprego do WhatsApp, a comunicação tende a ser praticada de forma instantânea praticamente o tempo todo, de tal forma que prevalecem tanto a ansiedade de se obter uma resposta imediata, quanto a frustração de não a obter caso haja alguma demora de resposta, e até mesmo o sentimento de que a pessoa que não a obteve imediatamente não é tão importante assim para seu interlocutor.

A exacerbação dessa impaciência, atrelada aos sentimentos de consideração ou indiferença, é ilustrativo de tempos nos quais ocorre uma espécie de "contração do presente, a qual traz consigo um impulso inerente ao desdobramento acelerado das cadeias de comunicação e ação" (Rosa, 2019, p.313).

Se, por um lado, a comunicação digital permite fazer com que haja uma certa redução dos recursos temporais e, até mesmo, de energias psíquicas quando comparada à comunicação feita por meio de cartas de papel, por outro lado a exigência da resposta imediata *online* compele os indivíduos a não mais se aferrar aos limites espaço-temporais que vigoraram até os primórdios da revolução

microeletrônica. Se um profissional liberal se recusa a responder a uma demanda de trabalho referente à produção de uma mercadoria qualquer (a preparação de um bolo, por exemplo) feita pelo cliente de madrugada pelo WhatsApp, este mesmo profissional corre o risco de ser descartado no dia seguinte, pois certamente haverá alguém que responderá prontamente a este chamado mesmo que seja feito no período de descanso.

Essa dinâmica, já explicitada anteriormente, retroalimenta, enquanto oferta e demanda voluntaria, a manutenção e fortalecimento da racionalidade neoliberal, que encontra no poder comunicacional das *Big Tech* (Morozov, 2017) e no chamado capitalismo de vigilância sua mais recente versão. Justamente essa versão se materializa na "plataformização" (Van Dijck, Poell & Waal, 2019) da vida cuja lógica de produção e replicação de informações (dados) deve ser a mais volumosa, intensa e constante para que seja possível o indivíduo continuar a ser compreender como participe da sociedade que cada vez mais exige habilidades e competências comunicacionais e tecnológicas.

No que diz respeito à aceleração das relações constituídas entre professores e estudantes, é preciso anuir que as trocas de e-mails e mensagens de WhatsApp já aconteciam antes da pandemia até mesmo nos finais de semana, geralmente para que fossem acordados compromissos de orientação de trabalhos e seminários referentes às disciplinas da graduação e da pós-graduação, por exemplo.

Todavia, no período do ensino remoto emergencial e do isolamento social ocorridos no auge da pandemia, a comunicação se tornou absolutamente *online* não somente no decorrer das aulas síncronas, como também na resolução de dúvidas das tarefas feitas como atividades das aulas assíncronas por meio do uso de plataformas comunicacionais e de aprendizagem tais como o pacote fornecido pela Google através do *Google Classroom e* sua ferramenta de videoconferência, o *Google Meet,* assim como aquela adaptada pela *Microsoft*, como o *Teams*, e até mesmo o *ZOOM* com sua proposição de reunir *online* até 1000 pessoas de uma

única vez, além do ambiente de aprendizagem de código aberto, bastante conhecido no mundo acadêmico e corporativo, o Moodle.

De fato, estabeleceu-se uma comunicação ubíqua entre professores e estudantes em meio à necessidade premente de cumprimento das tarefas referentes às mais variadas disciplinas, tais como monografias, questões-problemas apresentadas no final de cada aula síncrona e que deveriam ser respondidas assincronicamente, trabalhos em grupos realizados nas aulas síncronas e assíncronas, resenhas dos textos feitas nos momentos das atividades assíncronas e discutidas nas aulas síncronas, a realização de fóruns de discussão entre professores e estudantes, por meio do uso dos inúmeros recursos e ferramentas de comunicação e interação que os diversos serviços disponibilizados e fornecidos pelas empresas-plataformas[21] às instituições de ensino em parcerias com as Secretarias de Educação e os Governos Federal, Estadual e Municipal, como aponta o relatório do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), em estudo realizado pelo GT "Plataformas Educacionais"[22] divulgado em setembro de 2022.

De acordo com a pesquisa TIC COVID-19 (CETIC.BR/NIC.BR,2020 *apud* CGI, 2022, p.11), dentre as barreiras e dificuldades para o ensino remoto destacou-se a dificuldade de comunicação com os professores (38%) e a falta ou baixa qualidade da conexão com a Internet (36%). A 'solução' encontrada para resolver as dificuldades identificadas "foi aderir rapidamente a serviços – de comunicação via videoconferência e aplicativos de produtividade[23] – oferecidos por grandes plataformas comerciais que utilizam largamente IA baseada em dados como modelo de negócios" (CGI, 2022, p.12).

---

[21] Conhecidas como GAFAM – Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft

[22] Este relatório "buscou identificar como ocorre, na prática, os acordos assimétricos entre as empresas-plataformas e a rede de ensino pública, de forma a promover uma reflexão para desenhar uma agenda assertiva de educação digital soberana e inclusiva no Brasil" (p.10).

[23] De acordo com o relatório, aplicativos de produtividade são "soluções digitais que facilitam processos, como comunicação, organização de calendários, agenda, compartilhamento de arquivos, dentre outros" (p.12).

> Sob pressão para atender os estudantes remotamente e sem conhecimento sobre como funcionam os modelos de negócio das grandes plataformas, Secretarias de Educação e Universidades passaram a utilizar serviços ofertados como "gratuitos" por grandes empresas de tecnologia sem o questionamento necessário sobre os termos dos acordos que assinaram (ou condições com as quais concordaram). É possível inferir que não houve ponderação sobre haver alguma garantia por parte das empresas em relação à transparência sobre uso dos dados de professores e alunos, ou se o uso dessas ferramentas poderia gerar dependência para a realização das atividades escolares, bem como não consideraram quais poderiam ser os impactos nas atividades de ensino e aprendizagem (CGI, 2022, p. 12).

Ademais, a discussão sobre a irrefletida aderência imediata às plataformas de comunicação como principais mediadoras dos processos de interação para o ensino emergencial, pesquisadores em Universidades da Índia (Muthuprasad; Aditya; Jha, 2020), assim como pesquisadores da Universidade da Indonésia (Cahyadi; Hendryadi; Widyastuti; Mufidah ;Achmadi, 2021) e, aqui no Brasil em Universidades Federais e Estaduais (Pesce; Hessel 2021; Gusso *et al*. 2021), apontaram percepções sobre aspectos inerentes ao ERE e ao contexto da Pandemia que provocaram uma intensificação sobre as consequências positivas e negativas da ubiquidade comunicacional promovida pelas plataformas como meios de interação entre docentes e discentes, entre docentes e as instituições de ensino, entre familiares e as escolas.

De acordo com tais pesquisas as principais plataformas comunicacionais *(Google Meet, Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Zoom, Whatsapp, Facebook, Instagram* etc) foram utilizadas como recursos digitais mediadores dos processos comunicacionais durante o ERE - advindos do contexto corporativo e adaptados de modo imediato e acelerado às demandas operacionais educativas -, evidenciam a intensificação das relações comunicacionais entre professores e estudantes ao identificarem maior comodidade e agilidade, engajamento, interesse e consequente desempenho dos estudantes atrelado à maior interação comunicacional que os docentes desenvolveram durante o período emergencial.

> A condição de estar ocupando uma plataforma da web, durante a aula *online*, facilitou a prática de consultas e compartilhamento de informações, materiais e conteúdos hipermidiáticos entre todos. Nas aulas presenciais, já havia o hábito de compartilhar informações por meio de um grupo criado no aplicativo WhatsApp. Nas aulas remotas, passou-se a enriquecer esse compartilhamento com a projeção dos conteúdos dos endereços pesquisados (Pesce; Hessel, 2021, p.47).

Já Bawa relata alguns procedimentos e adaptações que os docentes adotaram ao terem seus cursos transferidos totalmente para o ERE, tais como:

> entregas assíncronas, combinada com a opção de aula síncrona em tempo real (conforme o cronograma de aula original para presencial) por meio de tecnologias como Zoom e WebEx, adequações que, de modo significativo, representaram alteração nas relações pedagógicas e de comunicação entre os professores e estudantes, como podemos verificar quando o autor afirma que a partir do ERE. em termos estatísticos houve maior validação pelos estudantes quando estes consideravam em suas percepções que o acesso à Internet e aos constantes *feedbacks* e respostas rápidas dadas pelos docentes eram intensificados (Bawa, 2020, p. p.100017).

Ainda de acordo com Bawa, o oposto ocorria quando havia a percepção e a compreensão de uma maior inabilidade docente em mediar as relações operacionais e de comunicação nas interações síncronas e assíncronas que as plataformas proporcionavam.

> Uma preocupação chave e fator determinante para o sucesso, conforme revelado nestes dados do estudo, foi a facilidade e o nível de comunicação entre professores e alunos. Todos os professores reduziram o tempo de resposta em metade (12-24 horas em vez das 48 horas normais) e marcaram consultas durante os fins de semana e à noite. Isso pareceu ser de grande ajuda e um fator motivador para os alunos. Pense em ser mais robusto e mais rápido do que as rotinas normais, ao lidar com as respostas dos alunos durante a ERE (Bawa, 2020, p.100017).

Tais manifestações da ubiquidade comunicacional e de atividades multitarefas também podem ser percebidas e reproduzidas nas dinâmicas e comportamentos discentes, haja vista o fato de que muitos estudantes ouviam as explicações dos docentes no decurso das aulas síncronas e, concomitantemente,

faziam os exercícios referentes a outra disciplina. Evidentemente, o estilhaçar da atenção em vários objetos (Türcke, 2012) não poderia contribuir para que houvesse o aprendizado profundo nem daquilo que estava sendo discutido sincronicamente, e nem dos exercícios da disciplina X respondidos ao mesmo tempo em que o estudante ouvia as orientações do professor da disciplina Y; orientações essas recebidas por meio do computador, celular ou tablet.

A quantidade massiva de tarefas atribuídas aos estudantes no decorrer do ensino remoto não pode ser creditada exclusivamente à uma suposta ausência de planejamento coletivo entre os professores e suas respectivas disciplinas e, tampouco, à inexperiência da maior parte do corpo docente alusiva às atividades de ensino a distância. Esses elementos tiveram sua importância quanto ao excesso de atividades imputadas aos estudantes e ao sofrimento psíquico decorrente, tal como foi enfatizado anteriormente. Mas ambos precisam também ser compreendidos como situações afeitas às chamadas mudanças das estruturas temporais ocorridas na sociedade na qual a vida humana se digitaliza em praticamente todas as suas manifestações. É na sociedade de tempos digitalmente acelerados que a depressão e a ansiedade adquirem contornos insólitos da seguinte forma:

> A experiência do tempo estático se torna patológica na depressão clínica, que não poucos psicólogos supõem representar uma reação a exigências de aceleração impossíveis de serem satisfeitas. Adoecimentos depressivos parecem estar, segundo vários levantamentos, em processo de aumento na sociedade presente (Rosa, 2019, p. 33).

Quando a aceleração se transforma numa norma social geral e, por que não dizer, numa forma de conduta existencial, prevalece em muitas ocasiões o autoengano de que ser identificado e identificar-se como um indivíduo multitarefa se torna algo não somente desejado, como também meritório. Mas o preço cobrado por isso não pode ser subestimado: ao que tudo indica, a ansiedade, decorrente do fato da aceleração social se converter num "processo autopropulsor" (Rosa, 2019, p.313), se consubstancia com a depressão, pois torna-

se impossível o corpo e a mente humana atenderem maquinalmente às reivindicações feitas initerruptamente, como se tudo pudesse ser feito ao mesmo tempo agora. Muito provavelmente, a experiência do tempo estático do quadro depressivo se deva ao fato do organismo humano colapsar, na medida em que a ansiedade gerada pelas exigências de realização concomitante de tarefas atinge um nível de insuportabilidades física e mental.

Tal como foi anteriormente destacado, na leitura dos artigos e produções acadêmicas, sobre as presenças da ansiedade e da depressão nos estudantes de vários países que participaram do ensino remoto no período de confinamento social da pandemia da COVID-19, há uma espécie de consenso quanto à conclusão de que a privação do contato físico, o pavor relativo ao futuro profissional e a quantidade exacerbada de atividades das aulas síncronas e assíncronas fizeram com que os comportamentos ansiosos e depressivos recrudescessem ainda mais quando comparados aos tempos pré-pandêmicos. Se esta hipótese pode ser caracterizada como verossímil, há que se investigar também de que modo a mediação do professor pôde tanto contribuir para o fortalecimento patológico desse quadro, quanto também para o seu arrefecimento.

Com efeito, foram vários os desafios encontrados nas trajetórias das aulas síncronas e assíncronas, os quais remetem a análise das relações pública e privada entre professores e estudantes para outros patamares. Não foram poucas as situações por meio das quais os estudantes fecharam as câmeras de seus computadores, celulares e *tablets*, de tal modo que os professores que ministraram suas aulas de forma síncrona muito provavelmente não viram as faces de certos estudantes durante todo o curso. De fato, houve muitas aulas ministradas pelo professor nas quais ele simplesmente olhava para a uma tela escura de um computador enquanto transmitia os conteúdos de sua disciplina. Frente a este quadro, outra questão se coloca: que tipo de elo pedagógico poderia ser formado sem que os professores pudessem olhar seus educandos?

Historicamente, os sociólogos da educação, dentre os quais Bourdieu e Passeron (1982), observaram a importância das comunicações visual e corporal entre educadores e educandos para que fosse estabelecido o elo pedagógico entre ambos. Pois a mistura de olhares, gestos, expressões faciais, entre outros elementos, sempre foram fatores relevantes para que houvesse a confirmação de que aquilo que estava sendo ensinado fora aprendido e reaprendido por tais agentes educacionais. Olhares sarcásticos ou respeitosos, corpos recolhidos ou eretos, vozes confiantes ou temerosas, sempre foram indícios concernentes às dificuldades ou facilidades tanto de aprendizado dos conteúdos, quanto de inciativas com vistas à superação da condição de tutelado para a de sujeito, de interventor, na medida em que fosse demonstrada sua ousadia de saber, tal como diria Kant (2005). Todas essas nuances visuais e corporais se perderam quando as câmeras de vídeo permaneceram fechadas, fosse para que os alunos não expusessem publicamente a intimidade de seus lares, fosse para a realização de exercícios de outras disciplinas, atestando a presença cada vez mais constante de um comportamento multitarefa tendente à dispersão da atenção do estudante concomitantemente para vários objetos.

No auge dos tempos pandêmicos, há que se reconhecer o fato de que a grande maioria dos estudantes assistiu as aulas síncronas e resolveu as tarefas atribuídas em suas próprias residências. Certamente esse fato influenciou a decisão de não abrir a câmera para que as respectivas imagens de si e de seus familiares não fossem compartilhadas com os professores e demais colegas de turma. Mas há que se admitir também que as câmeras permaneceram fechadas para que os estudantes pudessem se dedicar a outras atividades quaisquer, ao mesmo tempo em que ouviam as palavras dos professores nas aulas síncronas.

A despeito dos variados motivos referentes às atitudes de dispersão da concentração em múltiplos objetos de atenção, as quais poderiam advir desde a necessidade de dar conta das contínuas demandas de tarefas, até o interesse de checar as imagens e comentários mais recentes postados no Instagram, por

exemplo, sempre que prevaleceu tal procedimento houve um abalo nos alicerces do elo pedagógico entre os professores e os estudantes.

Evidentemente, a presença física numa sala de aula nunca foi garantia absoluta de que os estudantes e professores partilhassem seus focos de atenção num mesmo objeto de estudo e, assim, estabelecessem entre si o elo pedagógico fundamentado no respeito e no progresso cognitivo e afetivo recíprocos. Contudo, e ensino remoto intensificou a questão-chave dos procedimentos educativos dos ambientes virtuais de aprendizagem: se, historicamente, os processos de ensino e aprendizagem se notabilizaram pelas presenças físicas e aproximações dos agentes educacionais nos ambientes escolares, como seria possível que fosse efetuada uma educação realizada a distância?

Se a presença física nunca fora garantia do fortalecimento do elo pedagógico anteriormente mencionado, haja vista o fato de que um professor que, de forma presencial, se comportasse autoritariamente confirmaria seu distanciamento em relação aos alunos, não seria verossímil que esse mesmo elo estivesse presente a distância, na medida em que professores e alunos desenvolvessem entre si relações dialogicamente experimentadas?

E mais: será que a implementação do ensino remoto, no auge do período pandêmico, apesar de todas as dificuldades técnicas, epistemológicas, didáticas e pedagógicas engendradas, ironicamente não representou também uma oportunidade de se refletir sobre as presenças sociais dos agentes educacionais e, portanto, de um outro elo pedagógico, no desenrolar da experiência de mediação ubíqua do digital? Será que certas experiências de ensino e aprendizagem feitas remotamente não poderiam também ser capazes tanto de fomentar o aprendizado recíproco de conteúdos, quanto amainar o sofrimento psíquico e, simultaneamente, impulsionar as presenças sociais de professores e alunos para que desenvolvessem o tirocínio que lhes possibilitariam ser interventores quando exercitassem uma espécie de cidadania digital?

Para que se possa refletir sobre o significado do conceito de cidadania digital, em termos educacionais, faz-se necessário considerar a "educação para a mídia como um pré-requisito básico da cidadania contemporânea" (Buckingham, 2019, p. 16). E, para que isso ocorra, é preciso primeiramente ponderar sobre os princípios fundamentais daquilo que pesquisadores denominaram como alfabetização digital crítica (Kellner;Share, 2017), sobretudo no que diz respeito à atualidade da formação (*Bildung*) considerando-se a onipresença das mídias digitais. Seguindo esta linha argumentativa, o processo de "alfabetização crítica da mídia" implicaria na imprescindibilidade de se elaborar pressupostos pedagógicos que fomentassem tanto a leitura, quanto a discussão crítica das imagens e seus conteúdos digitalmente difundidos, principalmente mediante o uso contínuo e incessante das redes sociais.

Na sociedade na qual se tornou praticamente impossível olvidar algo, haja vista o fato de que a atuação da memória digital faz com que os presentes se perpetuem *ad aeternum*, paradoxalmente, novas formas de esquecimento vêm sendo desenvolvidas. Isto ocorre quando as informações se transformam no tempo presente que se perpetua indefinidamente, dissociado do passado que o originou de modo a impossibilitar o pensamento de um futuro diferente. Esta é lógica de produção das chamadas *fake news*. Sendo assim, para além da "alfabetização digital funcional", a "alfabetização digital crítica" procuraria estimular o processo de elaboração histórico-mnemônica, de tal modo que os acessos *online* de quaisquer informações se transformassem no primeiro passo para que os elementos do passado fossem presencialmente recuperados, com vistas à elaboração de alternativas possíveis de futuro.

Ao refletir sobre o processo de empoderamento dos atuais usuários das redes sociais, os quais têm a oportunidade de acessar um número incomensurável de informações, de modo que, de certa forma, se libertam da tutelagem feitas pelos editores dos jornais impressos que tinham o poder de delimitar inclusive as pautas diárias, Habermas questiona até que ponto esses

"leitores da cultura digital" (Habermas, 2022, p. 160) se tornam aptos a *realmente ler* as notícias postadas em velocidade *online*? Obviamente, uma questão como essa remete à análise dos fundamentos da chamada alfabetização digital crítica. Buckingham definiu as características do pensamento crítico, que é o sustentáculo da alfabetização digital crítica, da seguinte forma

> Aprender não é simplesmente uma questão de acesso à informação. Temos de compreendê-la, interpretá-la e aplica-la com o objetivo de a transformarmos em conhecimento. Já o pensamento crítico nos leva mais além em relação a esse processo: ele se refere ao modo como analisamos, sintetizamos e avaliamos a informação. Evidentemente, o pensamento crítico envolve um processo lógico. Por exemplo, isso significa considerar como as etapas de um argumento são relacionadas, identificando as lacunas e potenciais contradições. Sendo assim, o pensamento crítico implica também a realização de um processo rigoroso de comprovação, o que requer identificar os tipos de evidência que são necessários; avaliar as fontes mais confiáveis; acessar a qualidade e a relevância da evidência e considerar a extensão pela qual ela comprova aquilo que lhe fora reivindicado. Isso significa também encarar o desafio de compreender a forma pela qual uma questão é estruturada e os termos pelas quais ela é definida, fato que esse que requer considerar o que é incluído e excluído de tal estruturação, bem como as consequências que possam ser disso decorrentes. Pensamento crítico é um processo reflexivo, por meio do qual constantemente questionamos nossas preconcepções, interpretações e conclusões (Buckingham, 2019, p. 55).

Justamente o processo de questionar as preconcepções, interpretações e conclusões faz com que se destaque outro elemento fundamental do pensamento crítico: a dimensão ético-moral, que não pode ser apartada da produção e reprodução do conhecimento. Ou melhor, no processo de transformação da aprendizagem em conhecimento se faz imanentemente presente a concepção ética que será posteriormente materializada num comportamento moral. E é por isso que o pensamento crítico caminha mais além em relação ao processo de aprendizagem de conteúdos, de tal modo que talvez possa ser qualificado como um processo ético-moral rigoroso de análise, síntese, avaliação e comprovação de evidências informacionais.

Desta forma, a crítica da produção das *fake news* não pode ser exclusivamente consubstanciada ao imprescindível momento de revelação de sua falsidade histórica, mas também precisa ser refletida sobre as suas consequências ético-morais, as quais são devastadoras em muitas ocasiões.

Fundamentado em outra perspectiva, um dos mais destacados filósofos das novas mídias, Vilém Flusser (2010), também chamou atenção para a urgência de uma "alfabetização digital crítica", sobretudo por meio da decodificação pedagógica das tecnoimagens digitais. Conforme este autor, teríamos ingressado na era do "nomadismo virtual", uma vez que a tecnologia atual nada mais faz do que promover a contínua transformação das "coisas" em "não-coisas". Configurado a partir das últimas três décadas, no panorama derivado do atual espírito objetivo do tempo, ou seja, do espraiamento da denominada "cultura digital", já se observam profundas transformações nos dispositivos centrais de socialização dos indivíduos. Com efeito, a escola e a família deixaram entrever as vicissitudes das tecnologias de informações e comunicação aplicadas ao âmbito educacional formal e informal, de modo a renovar formas de sofrimento psicológico atualmente em voga. Uma nova sintomatologia veio se evidenciando ao longo desse período: ao lado da elevação dos casos de suicídio, depressão e das crises de ansiedade persistem os problemas de concentração sob a rubrica do déficit de atenção associado ao transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), tal fora destacado por Türcke (2012).

Portanto, no atual contexto da cultura digital incitar o desenvolvimento de uma alfabetização digital crítica se torna tanto imprescindível, quanto urgente. Justamente esta necessidade contrasta com a predominância de um discurso calcado no papel do professor como um promotor de competências digitais, papel este que se dissemina não só nas universidades brasileiras, como também nas alemãs.

No caso do Brasil, não há como desconsiderar a presença da revitalização tecnológica do discurso do "aprender a aprender" no contexto da cultura digital,

por meio do qual os estudantes são açulados a praticamente não mais precisar da participação do professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que têm acesso a todas as informações em quaisquer tempos e espaços, por meio do uso de seus computadores de bolso, seus *smartphones*. Constata-se que esta opção didático-metodológica contribuiu, em muitas ocasiões, para o esmaecimento da figura do professor na cena pedagógica da cultura digital, ao concebê-lo como agente incumbido de "facilitar" o contato dos alunos com seu ambiente de aprendizagem e transformando-o numa espécie de acessório dos *gadgets* eletrônicos, tal como o *datashow*, utilizados nas salas de aula. Este fato paulatinamente deslocou o centro de gravidade da relação ensino-aprendizagem, de modo a imputar cada vez mais ao educando a responsabilidade exclusiva pelo ritmo e o sentido que seu percurso escolar deveria seguir.

Na verdade, as atuais retóricas alicerçadas no "aprender a aprender" circulam embaladas pelo nicho empresarial do setor, propagando a ideia de um aprendizado customizado, e, supostamente, autônomo dos educandos. Não por acaso, pululam no Brasil propostas tais como a do *homeschooling* e da chamada "Escola sem partido", haja vista que ambas, de acordo com suas respectivas idiossincrasias, depauperam a mediação do professor no processo formativo do alunado, em nome de uma suposta "neutralidade" científico-pedagógica.

No caso das universidades europeias observa-se a crescente subsunção das políticas educacionais a um tipo de ensino que privilegia a obtenção de resultados voltados a um melhor posicionamento nos *rankings* internacionais, sobretudo os que são configurados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), organizado e aplicado bianualmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Consequentemente, nota-se uma nova forma de governança educacional alicerçada em resultados de testes centralizados e impulsionada pelas diretrizes político-pedagógicas provenientes de agências internacionais, sobretudo, pela adoção deste modelo PISA de avaliação institucional de larga escala. Iniciada nos EUA durante a década de

1980, esta tendência avaliativa se globalizou ao longo das décadas seguintes. Tal forma de governança tem como consequência a disseminação de pedagogias orientadas à prevalência dos testes em práticas pedagógicas voltadas ao sucesso nos exames institucionais do ensino médio e com forte impacto nas diretrizes educacionais universitárias.

Neste contexto, as demandas quantitativas dos estabelecimentos de ensino se sobrepõem às aspirações formativas. Este é um dos desdobramentos possíveis de uma Pedagogia orientada por "competências". De acordo com as observações de Andreas Gruschka (2011), tais pedagogias obstruem o entendimento dos alunos em relação aos objetos estudados por meio de crescentes interposições didáticas esquemáticas. Exortar a faculdade de entendimento dos alunos, o escopo fundamental da educação, inclusive de uma educação crítica das tecnologias digitais, passa a ser visto como algo pretérito. Concomitantemente, o presente pandêmico já exibe indícios de que o processo de digitalização de praticamente todas as relações que se desenvolvem no mundo da vida cobrará dividendos não só sociais e educacionais, como também psicológicos.

A despeito de possíveis diferenças quanto aos usos dos aparelhos eletrônicos, por alunos dos ensinos universitário, médio e fundamental, a presença ubíqua de tais aparelhos, dentro e fora das instituições educacionais, nas formas de *smartphones*, *tablets*, *notebooks,* suscita a reflexão sobre o modo como o *ethos* socializador da denominada "cultura escolar" **(**Hummrich & Kramer, 2017) vem se modificando contemporaneamente, tal como foi enfatizado nas páginas anteriores.

Frente ao quadro pandêmico da COVID-19, bem como da disseminação das práticas de ensino e aprendizagem atinentes ao ensino remoto e do forte impacto cultural e social, identifica-se a importância de se investigar as relações estabelecidas entre educadores e educandos, especialmente quanto às temáticas da autoridade pedagógica, do sofrimento psíquico engendrado nesta situação de prevalência do ensino remoto, e da possibilidade de efetivação de uma cidadania

digital crítica relativa à atuação dos agentes educacionais tanto nas práticas de ensino remoto, quanto no atual cenário de retorno ao denominado "novo normal".

2.4) Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In* COHN, G. (org.) **Theodor W. Adorno.** coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: editora Ática, 1986.

_____. Tabus a respeito do professor. *In* ZUIN, A., PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno***:* o poder educativo do pensamento crítico. 4ª. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Teoria da semiformação. *In* PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. A.S. & LASTÓRIA, L.A.C.B. (Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p.7-40.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p.224.

ALLEN, J.; ROWAN, L.; SINGH, P. Teaching and teacher education in the time of COVID-19. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, vol. 48, No. 3, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2020.1752051. Acesso em 19 jan.2023.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de janeiro: Graal, 1983.

AMBROŽOVÁ, P.; KALIBA, M. Teacher-Shaming in the context of czech distance learning due to covid-19 pandemic. *In* **Proceedings of EDULEARN 21 Conference** 5th-6th July 2021. DOI: 10.21125/edulearn.2021.2395. Disponível em: https://library.iated.org/view/AMBROZOVA2021TEA?re=downloadnotallowed . Acesso em: 10 nov.2022.

ANDERS, G. **Die Antiquiertheit des Menschen I,** München: C. H. Beck, 2002.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**: totalitarismo, o paroxismo do Poder. Tradução: Roberto Cardoso. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979. p. 560.

_____. **A Condição Humana**. Tradução: Roberto Cardoso. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p.352.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos.** Brasília: Editora UNB, 1985.p. 238.

_____. **Política.** Brasília: Editora UNB, 1985.p.352.

AVCI, Ü.; YILDIZ DURAK, H. Examination of digital citizenship, online information searching strategy and information literacy depending on changing state of experience in using digital technologies during COVID-19 pandemic. **Journal of Information Science**, 01655515221114455, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/01655515221114455 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/01655515221114455 . Acesso em 3 de set.2022.

BALAKRISHNAN, V.; ZHEN, N. W.; CHONG, S. M.; HAN, G. J.; LEE, T. J. Infodemic and fake news - A comprehensive overview of its global magnitude during the COVID-19 pandemic in 2021: A scoping review. **International Journal of Disaster Risk Reduction**, Vol. 78, 103144, 2022. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2022.103144. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9247231/ . Acesso em: 11 mar.2022.

BAWA P. Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. *In* **Computers and Education,** p.100002-100018, 2020. DOI: 10.1016/j.caeo.2020.100016. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7649631/ . Acesso em: 15 de out.2022.

BEAM, M. A.; HMIELOWSKI, J. D.; HUTCHENS, M. J. Democratic digital inequalities: Threat and opportunity in online citizenship from motivation and ability. **American Behavioral Scientist**, 62(8), 1079-1096, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/0002764218764253 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002764218764253 . Acesso em 10 de jul.2022.

BEER, David. **Popular culture and new media***:* the politics of circulation. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza *In* **Obras Escolhidas. Vol 1. Magia e Técnica, Arte e Política**. 3.ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.257.

BIESTA, G. What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. **European Educational Research Journal**, 8(2), 146-158, 2009. DOI: https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.146 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2009.8.2.146 . Acesso em 9 de abr.2022.

BIRD, L.J.; MCCABE, M.; LIM, Y.Y.; CORNISH, K. (2023) Prevalence and correlates of subjective cognitive concerns in Australian university students during the COVID-19 pandemic. **Front. Psychol**. 13:1094497.
DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1094497. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1094497/full . Acesso em 8 fev.2023.

BLANKERTZ, H. **Geschichte der Pädagogik**. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982.

BLOCK, M. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 1982.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política:** a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro, 2000.

BONITATIBUS, S. G**. Educação comparada: conceito, evolução e métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BOTO, C. **A escola do homem novo**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do

sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.
BURKAUSKAS, J.; GECAITE-STONCIENE, J.; DEMETROVICS, Z.; GRIFFITHS, M. D.; KIRÁLY, O. Prevalence of problematic Internet use during the COVID-19 pandemic. **Current opinion in behavioral sciences**, Vol. 46, 101179, 2022. DOI: 10.1016/j.cobeha.2022.101179. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9197820/ . Acesso em: 15 fev.2022.
BURNS, R. A COVID-19 panacea in digital technologies? Challenges for democracy and higher education. *Dialogues in Human Geography*, vol. 10, No. 2, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/2043820620930832 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2043820620930832 . Acesso em: 11 dez.2022.
CAHYADI, A.; WIDYASTUTI, S.; MUFIDAH, V.N. Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia, **Heliyon**, Volume 7, Issue 8, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07788. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021018910. Acesso em: 12 out.2022.
CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
CARDOSO, C. F. **A Cidade Estado Antiga**. São Paulo: Ática, 1985. p.95.
CARVALHO, C. J.; SILVEIRA, M. F. A. (About) experiences, mental health and coping the pandemic of university students in socio-economic vulnerability. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e288101421955, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.21955 Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21955 . Acesso em: 12 mar.2022.
CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *In* **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236109145. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt. Acesso em: 12 nov.2022.
CHEVALLIER, J. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Rio de Janeiro: Agir, 1993.
CHICK, R.C.; CLIFTON, G. T.; PEACE, K. M.; PROPPER, B. W.; HALE, D. F.; ALSEIDI, A. A.; VREELAND, T. J. Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic. **Journal of Surgical Education**, Vol. 77, No. 4, 2020. DOI: Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32253133/ Acesso em: 3 dez. 2022.
COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados: parcerias e assimetrias**. São Paulo/SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-

economia-de-dados-parcerias-e-assimetrias/ . Acesso em 12 dez.2022.
COUTINHO, L. G.; PISETTA, M. A. A. M. Os jovens e seus impasses no laço com a universidade: intervenção clinico política em tempos de pandemia. **Estilos Da Clínica**, 26(2), 219-232, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i2p219-232. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178662/175491 Acesso em: 11 mai.2022.
DAMMER, K.-H. Pedagogia crítica. *In* LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. **Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015. p. 26-42.
DANIEL, J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, 49:91–96, 2020. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32313309/ . Acesso em: 21 abr.2022.
DANTAS, S.S. (Re)significação da prática docente na pandemia por covid-19: ensino remoto emergencial, novos sentidos, novas perspectivas. **Anais CONEDU** |, ISSN: 2358-8829, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID5596_13092020105717.pdf Acesso em: 15 de out. 2022.
DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016a. 402p.
_____. **Comum:** ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017b. 647p.
DEURSEN, A. V., & VAN DIJK, J. A. Measuring Internet skills. **International journal of human-computer interaction**, 26(10), 891-916, 2010.
DOGAN-SANDER, E.; KOHLS, E.; BALDOFSKI, S.; RUMMEL-KLUGE, C. More Depressive Symptoms, Alcohol and Drug Consumption: Increase in Mental Health Symptoms Among University Students After One Year of the COVID-19 Pandemic. **Front. Psychiatry** 12:790974, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.790974. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34975589/ . Acesso em: 12 abr.2022.
DURBAS, A.; KARAMAN, H.; SOLMAN, C.H.; KAYGISIZ, N.; ERSOY, Ö. Anxiety and Stress Levels Associated With COVID-19 Pandemic of University Students in Turkey: A Year After the Pandemic. **Front. Psychiatry**, volume 12, article 731348, 2021 DOI: 10.3389/fpsyt.2021.731348. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34777041/ . Acesso em: 13 maio.2022
EKDAHL, P.; TROJER, L. Digital Divide: Catch up for What? **Gender, Technology and Development,** 6(1), 1–20, 2002. DOI: 10.1080/09718524.2002.11910022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323208500_Digital_Divide_Catch_up_for_What . Acesso em: 13 jul.2022.
ELLIOTT, T.; EARL, J. Online protest participation and the digital divide: Modeling the effect of the digital divide on online petition-signing. **New Media & Society,** 20(2), 698–719, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444816669159.

Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444816669159?journalCode=nmsa . Acesso em: 7 de ago.2022.
ETCHELLS, M. J.; BRANNEN, L.; DONOP, J.; BIELEFELDT, J.; SINGER, E. A.; MOORHEAD, E.; WALDERON, T. Synchronous teaching and asynchronous trauma: Exploring teacher trauma in the wake of Covid-19. **Social Sciences & Humanities.** v. 4, n. 1, p. 100197, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100197. Disponível em https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291121000930 .Acesso em 02 de dez.2022.
EULER, P. "Emancipação" nas condições sociais do capitalismo: a formação em contradição. *In* LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. **Teoria crítica***:* escritos sobre educação: contribuições do Brasil e da Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015. p.71-91.
FARAGE, E. J., da Costa, A. J. S., & da Silva, L. B. (2021). A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, 13(1), 226–257. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43757. Acesso em: 12 out. 2023.
FELDMANN, A.; GASSER, O.; LICHTBLAU, F.; PUJOL, E.; POESE, I.; DIETZEL, Ch.; WAGNER, D.; WICHTLHUBER, M.; TAPIADOR, J.; VALLINA-RODRIGUEZ, N.; HOHLFELD, O.; SMARAGDAKIS, G. The Lockdown Effect: Implications of the COVID-19 Pandemic on Internet Traffic. *In* **Proceedings of the ACM Internet Measurement Conference (IMC '20).** Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 1–18, 2020.
FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p.
FISK, R. P., GALLAN, A. S., JOUBERT, A. M., BEEKHUYZEN, J., CHEUNG, L., & RUSSELL-BENNETT, R. Healing the Digital Divide With Digital Inclusion: Enabling Human Capabilities. **Journal of Service Research**, 0(0), 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/10946705221140148. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10946705221140148?journalCode=jsra . Acesso em: 10 ago.2022.
FLUSSER, V. **A escrita: há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.
FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. 295p.
FREUD, S. **Algumas reflexões sobre psicologia escolar**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
GIONGO, C. R.; PEREZ, K. V.; RIBEIRO, B. C.; WUNSCH, P.R.; GRISA, G. Condições de trabalho de professores no contexto da pandemia *In* **Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.** v. 1 n. 30 – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2022. Disponível em https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2022/06/revista_textual_30_junho_2022.pdf_compressed.pdf. Acesso em: 26 nov.2022.

GOH, P.-S.; SANDARS, J. A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic. **MedEdPublish**, 9, [1], 49, 2020. DOI: 10.15694/mep.2020.000049.1. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38058893/ . Acesso em 7 dez.2022.

GRUSCHKA, A. **Negative Pädagogik**. Einführung in die Pedagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004.

_____. **Frieza Burguesa e Educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. *In* LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. **Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015.

GUNDIM, V. A., Encarnação, J. P. da, Santos, F. C., Santos, J. E. dos, Vasconcellos, E. A., & Souza, R. C. de. (2020). Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de covid-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, 35. https://doi.org/10.18471/rbe.v35.37293. Acesso em 22.09.2023

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade,** v. 41, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/es.238957. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/abstract/?lang=pt# Acesso em: 7 nov.2022.

HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora da UNESP, 2014. p.568.

_____. Reflections and Hypotheses on a Further Structural Transformation of the Political Public Sphere. **Theory, Culture Society**. Vol. 39(4), p. 145-171, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/02632764221112341. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02632764221112341?journalCode=tcsa. Acesso em: 17 set.2022.

HAN, B. C. *No enxame*: perspectivas do digital. Tradução: Lucas Machado. 1. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2018. p. 136.

HANNAM-SWAIN, S.; BAILEY, C. Considering Covid-19: Autoethnographic reflections on working practices in a time of crisis by two disabled UK academics. **Soc Sci Humanit.** 2021. DOI: 10.1016/j.ssaho.2021.100145. Disponível em https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34173514/ . Acesso em: 10 de nov.2022.

HERBART, J. W. **Pedagogia geral.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

HEYDORN, H.-J. **Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft**. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004.

HIRSCH, J. **Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik in globalen Kapitalismus**. Berlim: Edition ID-Archiv, 1995.

_____. **Teoria materialista do Estado**. Processos de transformação do sistema capitalista de Estados. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
HOBBES, T. **Leviatã**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
HOCHMUTH, M.; GEßLER, A. N.; SEYFFER, S.; FREY, A. How are apprentice satisfaction and concerns changing as a consequence of the coronavirus pandemic? **Soc Sci Humanit** 2022. Disponível em https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35261971/ .Acesso em: 10.dez.2022.
HUMMRICH, M.; KRAMER, R. T**.** ***Schulische Sozialisation.*** Wiesbaden: Springer, 2017.
LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
JAEGER, W. **Paidéia:** A Formação do Homem Grego. Tradução: Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p.1456.
JAN, A. A phenomenological study of synchronous teaching during COVID-19: A case of an international school in Malaysia. *In* **Social Sciences & Humanities**, Volume 2, Issue 1, p.100084 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100084. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291120300735 . Acesso em 13 out.2022.
JAIN, S.; LALL, M.; SINGH, A. Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea? **Contemporary Education Dialogue,** vol. 18, No. 1, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/0973184920976433 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0973184920976433 . Acesso em 15 jan.2023.
JEBBOUR, M. The unexpected transition to distance learning at Moroccan universities amid COVID-19: A qualitative study on faculty experience. **Soc Sci Humanit,** 2022. DOI: 10.1016/j.ssaho.2022.100253. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35128390/ Acesso em 10 out.2022.
JONES, L. M.; MITCHELL, K. J. Defining and measuring youth digital citizenship. **New media & society**, 18(9), 2063-2079, 2016. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444815577797. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444815577797 . Acesso em 25 jul.2022.
JÚNIOR, L.A.S.; HENDERSON, G.F. Testemunhos durante a pandemia: reflexões psicanalíticas sobre trauma, Estado, economia e morte. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.30, n.3, e200435, 2021. DOI 10.1590/S0104-12902021200435
Base de dados: Scielo. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/nF5TMPPRstSsBy3ChyQPHqc/abstract/?lang=pt . Acesso em: 10 abr.2022.
KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. *In* KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: editora Vozes, 2005.
KELLNER, D. & SHARE, J. Critical media literacy is not an option. **Learn Inq**., 1, pp. 59-69, 2007. DOI: https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2 . Disponível em:

https://link.springer.com/article/10.1007/s11519-007-0004-2#citeas . Acesso em 24 out.2022.
KHAN, M. S. H.; ABDOU, B. O. Flipped classroom: How higher education institutions (HEIs) of Bangladesh could move forward during COVID-19 pandemic. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 4, n. 1, p. 100187, 2021. DOI: 10.1016/j.ssaho.2021.100187. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34250462/ . Acesso em 17 jan.2022.
KIRÁLY, O.; POTENZA, M. N.; STEIN, D. J.; KING, D. L.; HODGINS, D. C.; SAUNDERS, J. B.; GRIFFITHS, M. D.; GJONESKA, B.; BILLIEUX, J.; BRAND, M.; ABBOTT, M. W.; CHAMBERLAIN, S. R.; CORAZZA, O.; BURKAUSKAS, J.; SALES, C. M. D.; MONTAG, Ch.; LOCHNER, Ch.; GRÜNBLATT, E.; WEGMANN, E.; MARTINOTTI, G.; DEMETROVICS, Z. Preventing problematic Internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. **Comprehensive psychiatry**, Vol. 100, 152180, 2020. DOI: 10.1016/j.comppsych.2020.152180. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32422427/ . Acesso em: 10 fev.2022.
KITCHIN, Rob & DODGE, Martin. **Code/Space:** software and everyday life, London: MIT Press, 2011.
KOHLS, E.; BALDOFSKI, S.; MOELLER. R.; KLEMM, S.-L.; RUMMEL-KLUGE, C. Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Front. Psychiatry* 12:643957. Department of Psychiatry and Psychotherapy, Medical Faculty, Leipzig University, Leipzig, Germany, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.643957, Base de dados: Frontiers in Psychology. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33889102/ Acesso em 3 jun. de 2022.
KONEFFKE, G. Integration und Subversion. **Das Argument**, vol. 54, n. 11, 1969. Disponível em: https://kritische-bildungstheorie.de/documents/koneffke/Koneffke_Integration-und-Subversion.pdf . Acesso em: 10 out.2022.
LASTÓRIA, L. A. C. N. A fábula flusseriana e o futuro da educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, p. 591–604, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10424. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10424 . Acesso em: 22.09.2023
LEBRUN, J. P. **A perversão comum**: viver juntos sem Outro. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
LIMA, H. P.; ARRUDA, G. O.; SANTOS, E. G. P.; LOPES, S. G. R.; MAISATTO, R. O.; SOUZA, V. S. A vivência do medo por estudantes universitários durante a pandemia de covid-19 /The experience of fear by university students during the covid-19 pandemic. **Ciência, Cuidado E Saúde,** 21, 2022. https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v21i0.58691. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/58691 . Acesso em 22 nov.2022.

LIMBERGER, T.; SALDANHA, J. M. L. Cibercidadania no mundo globalizado: o desafio das novas tecnologias e a concretização dos direitos humanos nas democracias contemporâneas. *In* **ANUARIO DE DERECHO CONSTITUCIONAL LATINOAMERICANO** 215. AÑO XVIII, 2012, pp. 215-230. BOGOTÁ, ISSN 1510-4974, 2012. Disponível em: https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r29676.pdf . Acesso em 3 maio.2022.

LYON, D. Cultura da vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. *In* BRUNO, F.; CARDOSO, B.; KANASHINO, M.; GUILHON, L.; MELGAÇO, L. (orgs). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo, 2018. p.151-180.

MANN, Heinrich. **Professor Unrat - Der blaue Engel**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2004.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Abril cultural, 1983.

MARINONI, G.; LAND, H.v.; JENSEN, T. The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey Report. **International Association of Universities,** 2020. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1035 . Acesso em: 12 set.2022.

MARTINS, S. O. A esfera pública: dos salões à rede virtual. *In* BORGES, Bento Itamar; GOMES, Luiz Roberto; JESUS, Osvaldo Freitas de (Orgs.) **Direito e democracia em Habermas**: pressupostos e temas em debate. São Paulo: Xamã, 2010.p.192.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MILL, D. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v.25, no. 59/2, p.432-454, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/2.3821. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821 . Acesso em 12 set.2022.

MILL, J. S. **Considerações sobre o governo representativo**: texto integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MIRRA, N.; MCGREW, S.; KAHNE, J.; GARCIA, A.; TYNES, B. Expanding digital citizenship education to address tough issues. **Phi Delta Kappan**, 103(5), 31-35, 2022. Disponível em: https://kappanonline.org/digital-citizenship-tough-issues-mirra-mcgrew-kahne-garcia-tynes/ . Acesso em 12 ago.2022.

MONTESQUIEU, C. **O Espírito das Leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOROZOV, E. **BIG TECH:** Ascensão dos dados e a morte da política. Tradução: Cláudio Marcondes. São Paulo: UBU Editora, 2018.p.191.

MOTA, F. P. B., & CILENTO, I. Competence for Internet use: Integrating knowledge, skills, and attitudes. **Computers and Education Open**, 1, 100015,

2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeo.2020.100015 . Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266655732030001X . Acesso em: 3 de jun.2022.
MOUNK, Y. **O povo contra a democracia**: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. Tradução: Cássio de Andrade Leite (*et.al*) São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.p.432.
MUTHUPRASAD T, AISWARYA S, ADITYA KS, Jha GK. Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. **Soc Sci Humanit Open**. 2021;3(1):100101. DOI: 10.1016/j.ssaho.2020.100101.2021 . Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34173507/ . Acesso em: 12 nov.2022.
OFFE, C. **Bildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1975.
_____. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
OLIVEIRA, E. N.; VASCONCELOS, M. I. O.; ALMEIDA, P. C.; PEREIRA, P. J. D. A.; LINHARES, M. S. C.; XIMENES NETO, F. R. G.; ARAGÃO, J. M. N. Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior. **Saúde em Debate,** 46, 206-220, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-11042022E114P. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/gkbNJ5jkfrLWfH9cB4vFKHr/abstract/?lang=pt . Acesso em 19 dez.2022.
OLIVEIRA, S. S.; WEBER, A. L.; FLORIANI, J. R. Graduação em tempos de pandemia: aulas por videoconferência e a percepção dos acadêmicos. **Revista Paidéi@.** Volume 13- Número 23, 2021. DOI: 10.29327/3860. Disponível em: https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index . Acesso em: 15 dez. 2022.
ONU. United Nations Research Roadmap for the COVID-19 Recovery. Disponível em: https://covid19research.ssrc.org/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw17qvBhBrEiwA1rU9wwFLe7o0kteHxBPR7cDYQCg8gpvaAG88XN0PgcCH5dpD8IAZd2prbBoCqQsQAvD_BwE . Acesso em 7 fev.2022.
PÁDUA LIMA, H., OLIVEIRA DE ARRUDA, G., GONÇALVES PINHEIRO DOS SANTOS, E., GERALDO ROZZA LOPES, S., DE OLIVEIRA MAISATTO, R., & SOARES DE SOUZA, V. (2022). A vivência do medo por estudantes universitários durante a pandemia de covid-19 /The experience of fear by university students during the covid-19 pandemic. **Ciência, Cuidado E Saúde**, 21. Disponível em: https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v21i0.58691 , acesso em 21/01/2023.
PESCE, L.; HESSEL, A. M. D. G. Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 33-51, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8323. Disponível em:

https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8323 . Acesso em: 17 fev. 2023.
PFEIFFER, S. **Digitalisierung als Produktivkraft. Über das Neue am digitalen Kapitalismus**. Bielefeld: transcript Verlag, 2021.
PICON, G. A., GONZÁLEZ DE CABALLERO, G. K., & PAREDES SÁNCHEZ, J. N. Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. **Arandu UTIC,** 8(1), 139–153, 2021. Disponível em: http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129 . Acesso em: 12 nov.2022.
PLATÃO. **A República.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
POGGI, G. **A evolução do Estado moderno**: uma introdução sociológica. Tradução: Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p.154.
POSTMAN, N. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 2005.
RADTKE, F.-O. Ökonomisierung. *In* ANDRESEN, S.; CASALE, R. (Hrsg.): **Handwörterbuch Erziehungswissenschaft**. Weinheim/Basel: Juventa, p. 621–637, 2009.
RASHID, S.; YADAV, S. S. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. **Indian Journal of Human Development**, vol. 14, No. 2, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/0973703020946700. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0973703020946700 . Acesso em: 9 de out.2022.
RAVENELLE, A. J.; NEWELL, A.; KOWALSKI, K. C. The Looming, Crazy Stalker Coronavirus: Fear Mongering, Fake News, and the Diffusion of Distrust. **Socius,** 7, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/23780231211024776. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23780231211024776 . Acesso em: 3 ago.2022.
RIBEIRO, A.T.V.B.; FERRAGI, C.A.; TRIVINHO-STRIXINO, F.; CARDOSO, A.C.F. Entrepreneurship education going remote: A response to Covid-19 restrictions. **Journal of Entrepreneurship Education**, 23(S2), 2020. Disponível em: https://www.abacademies.org/articles/Entrepreneurship-Education-Going-1528-2651-24-1-682.pdf Acesso em: 4 nov.2022.
ROCHA, Y. M.; DE MOURA, G. A.; DESIDÉRIO, G. A.; DE OLIVEIRA, C. H.; LOURENÇO, F. D.; DE FIGUEIREDO NICOLETE, L. D. The impact of fake news on social media and its influence on health during the COVID-19 pandemic: A systematic review. **Journal of Public Health**, 1-10, 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/s10389-021-01658-z. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8502082/ . Acesso em: 12 jun.2022.
ROGERS, E. M. The Digital Divide. **Convergence**, 7(4), 96–111, 2001. DOI: https://doi.org/10.1177/1354856501007004. Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135485650100700406 . Acesso em 3 jun.2022.
ROSA, H. **Aceleração:** a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paula: Editora da UNESP, 2019.
ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
_____. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil, 1992.
ROUDINESCO, E. **O eu soberano**: ensaios sobre as derivas identitárias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2022.
RUTKOWSKA, A.; CIES´ LIK, B.; TOMASZCZYK, A.; SZCZEPAN´ SKA-GIERACHA, J. Mental Health Conditions Among E-Learning Students During the COVID-19 Pandemic. **Front. Public Health** 10:871934, 2022. DOI: 10.3389/fpubh.2022.871934. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2022.871934/full . Acesso em 13 jun.2022.
SELWYN, N. Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. **New Media & Society**, 6(3), 341–362, 2004. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444804042519. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444804042519 . Acesso em 13 jul.2022.
SENNET, R. **A Corrosão do Caráter.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.
SHELLEY, M.; THRANE, L.; SHULMAN, S.; LANG, E.; BEISSER, S.; LARSON, T.; MUTITI, J. (2004). Digital citizenship: Parameters of the digital divide. **Social Science Computer Review**, 22(2), 256-269. 2004. DOI: https://doi.org/10.1177/0894439303262580. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894439303262580 . Acesso em 20 jul.2022.
SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. E.P.U Editora Pedagógica e Universitária, 1972.
SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. Tradução: Marco Casanova *et.al.* São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2012. p. 720.
SYLVESTER, D. E., & MCGLYNN, A. J. The Digital Divide, Political Participation, and Place. **Social Science Computer Review**, 28(1), 64–74, 2010. DOI: https://doi.org/10.1177/0894439309335148 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894439309335148 . Acesso em 30 ago.2022.
TEIXEIRA, D. A. O.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do google meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** Boa Vista, v. 7, n. 19, p. 44–61, 2021. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5028436%20%20%20. Disponível em:

https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374 . Acesso em: 17 fev. 2023.
TOKARNIA, M. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à rede, mostra pesquisa. **Agência Brasil,** 29/04/2020. Link: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-Internet . Acesso em: 12 mai.2022.
TROITINHO, M. C. R.; SILVA, I. B..; SOUSA, M. M.; SANTOS, A. D. S.; MAXIMINO, C. . Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-1 . Trabalho, Educação e Saúde, [S. l.], v. 19, p. 20, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00331. Disponível em: https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/574. Acesso em 12 jul.2022.
TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Tradução: Antonio a.S. Zuin et.al.. Campinas: Educamp, 2010. p. 323.
_____. **Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitdefizitkultur**. München: C.H.Beck, 2012a.
_____. **Hiperativos:** abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.
_____. **Digitale Gefolgschaft***:* auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft (Vol. 6342). CH Beck, 2019.
UNESCO. **Digital Citizenship as a Public Policy in Education in Latin America**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Montevideo: UNESCO Regional Office for Sciences in Latin America and the Caribbean, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376935_eng . Acesso em: 3 out.2022.
USAK, M.; MASALIMOVA, A. R.; CHERDYMOVA, E. I.; SHAIDULLINA, A. R. New Playmaker in Science Education: Covid-19. **Journal of Baltic Science Education**, Vol. 19, No. 2, p. 180-185, 2020. DOI: 10.33225/jbse/20.19.180. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/NEW-PLAYMAKER-IN-SCIENCE-EDUCATION%3A-COVID-19-Usak-Masalimova/798a3cef4976bbfded648193624a0e52432982eb . Acesso em 23 maio.2022.
VAN DEURSEN, A.; VAN DIJK, J. Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893–911, 2011.
VAN DIJCK, J.; POELL, T. WALL, M. **The platform Society:** public values in a connective world. Oxford: Oxford press, 2018.
WEBER, M. **Economia e sociedade***:* fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa *et. al.* Brasília: UnB. 2 v. 1999. p. 422.
WILSON, K. R.; WALLIN, J. S.; REISER, C. Social Stratification and the Digital Divide. **Social Science Computer Review**, 21(2), 133–143, 2003. DOI: https://doi.org/10.1177/0894439303021002001. Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894439303021002001. Acesso em 9 jul.2022.

XU, S.; YANG, H. H.; MACLEOD, J.; ZHU, S. Social media competence and digital citizenship among college students. **Convergence**, 25(4), 735-752, 2019. DOI: https://doi.org/10.1177/1354856517751390 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354856517751390?journalCode=cona . Acesso em 10 out.2022.

XU, T.; WANG, H. High prevalence of anxiety, depression, and stress among remote learning students during the COVID-19 pandemic: Evidence from a meta-analysis. **Front. Psychol**. 13:1103925, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1103925. Disponível em https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1103925/full . Acesso em: 7 fev.2023.

ZHU, X.; LIU, J. Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. **Postdigital Science and Education**, 1–5. Advance online publication, 2020. DOI: 10.1007/s42438-020-00126-3. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7183744/ . Acesso em: 12 abr.2022.

ZHU, J.; RACINE, N.; XIE, E. B.; PARK, J.; WATT, J.; EIRICH, R.; DOBSON, K.; MADIGAN, S. Post-secondary Student Mental Health During COVID-19: A Meta-Analysis. **Front. Psychiatry** 12:777251, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.777251. Disponível em https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2021.777251/full. Acesso em: 3 fev. 2022.

ZUBOFF, S. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. *In* BRUNO, F.; CARDOSO, B.; KANASHINO, M.; GUILHON, L.; MELGAÇO, L. (orgs). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo, 2018. p.17-68.

3ª seção
Análise dos dados dos questionários e entrevistas dos estudantes brasileiros dos cursos de Pedagogia e Ciências da Computação

Conforme o exposto na introdução dessa pesquisa, foram avaliados os seguintes eixos com suas respectivas subescalas:

Eixo 1: RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE
1A) Subescala: Modalidade de Ensino
1B) Subescala: Aprendizado do Estudante
1C) Subescala: Comportamento Docente

Eixo 2: SOFRIMENTO PSÍQUICO
2A) Subescala: Estresse
2B) Subescala: Ansiedade
2C) Subescala: Depressão

Eixo 3: CIDADANIA DIGITAL
3A) Subescala: Engajamento Cívico
3B) Subescala: Alfabetização Digital Crítica
3C) Subescala: Percepção de Incivilidade

Esses eixos e subescalas estiveram presentes tanto nos 30 itens do questionário da escala Likert, quanto nas perguntas elaboradas nas entrevistas semiestruturadas. Sobre o questionário os dados foram analisados por meio dos cálculos feitos pelo *software* estatístico R, o que nos permitiu ter acesso às médias, medianas e percentagens concernentes a cada um dos itens do questionário da escala Likert. Optamos preferencialmente pela análise das medianas, por conta da maior precisão das percentagens obtidas entre as possibilidades de escolhas presentes no questionário (discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente). Além disso, através da utilização do *software* estatístico R foi possível analisar as correlações e respectivas percentagens negativas e positivas entre itens do questionário.

Ainda sobre o uso do *software* R, foi possível observar que, ao considerarmos uma margem de erro de 5%, as confiabilidades obtidas foram as seguintes: 99,9% para Pedagogia do Brasil, 99,9% para Ciência da Computação do Brasil, 99,8% para Pedagogia da Alemanha e 88% para a Computação da Alemanha. Todas as amostras foram consideradas representativas de seus

respectivos cursos. Em relação às entrevistas, foram feitas análises das respostas dos estudantes de acordo com os eixos anteriormente relatados.

Dessa forma, as estruturas dos textos que seguem são referentes a cada eixo e público-alvo, (relação professor-estudante, sofrimento psíquico e cidadania digital – Brasil e Alemanha), sendo compostas pelos seguintes itens:

1) Síntese interpretativa de cada eixo composta pela apresentação do Questionário Likert com os itens do eixo em pauta e suas respectivas subescalas;
2) Síntese quantitativa do eixo em análise a partir dos dados do questionário da escala Likert e subescalas;
3) Síntese interpretativa de cada eixo e suas respectivas subescalas dos dados qualitativos obtidos pelas entrevistas com estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação do Brasil;
4) Análise interpretativa e comparativa das entrevistas dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência Computação do Brasil;
5) Principais conclusões obtidas através da análise dos dados quantitativos e qualitativos coletados;
6) Síntese comparativa das análises quantitativa e qualitativa dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação do Brasil a partir de cada eixo e de suas respectivas subescalas.

Essa mesma estrutura foi também elaborada em relação às respostas dos questionários e entrevistas dos estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e Computação (seção 4). Ao final do relatório (seção 5), será apresentada a síntese comparativa referente aos quatro cursos dessa pesquisa, inclusive com a análise das correlações estatísticas entre determinados itens do questionário. Por fim, serão feitas a conclusões propositivas (seção 6) com o objeto de colaborar para a elaboração de políticas públicas educacionais de enfrentamento da COVID-19 e seus desdobramentos no ambiente universitário

SÍNTESE INTERPRETATIVA DO EIXO 1
RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE
BRASIL

ITENS, CATEGORIAS E SUBESCALAS

SUBSCALA	CATEGORIA	ITENS
1A	Modalidade de ensino	3, 12, 17
1B	Aprendizado do Estudante	13, 22 e 23
1C	Comportamento Docente	1, 4, 8, 15, 19 e 26

INFORMAÇÕES DOS GRÁFICOS DE BARRAS

1 - discordo totalmente: vermelho
2 - discordo: laranja
3 - indiferente: amarelo
4 - concordo: verde
5 - concordo totalmente: verde escuro
CC = Ciência da Computação
Pedagogia= Pedagogia

Siglas: da esquerda para a direita: Ciências da Computação (CC) e Pedagogia

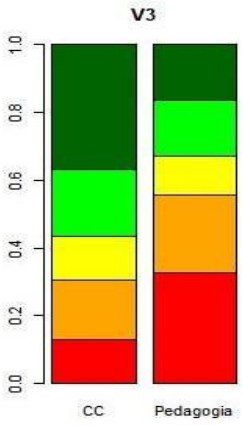
QUESTIONÁRIO LIKERT
Eixo 1
RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE

SUBESCALA 1 A – MODALIDADE DE ENSINO

3 - O ensino híbrido, com atividades presenciais e de ensino a distância, me parece mais eficiente do que o ensino estritamente presencial.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 3

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 3

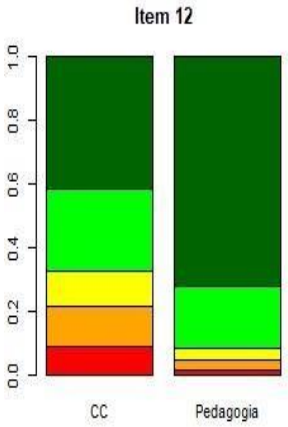


Os estudantes de Ciência da Computação adeririam mais ao ensino híbrido do que os estudantes de Pedagogia. Na Ciência da computação, quase 60% dos estudantes concordaram parcial ou totalmente com a relevância do ensino combinado, enquanto 60% dos estudantes de Pedagogia discordaram parcial ou totalmente. Isso nos leva a pensar que os estudantes de Pedagogia identificam o ensino híbrido como problemático, divergindo das considerações dos estudantes de Ciência da Computação. A relação presencial é essencial para promover a qualidade do curso, segundo os acadêmicos de Pedagogia. Para os estudantes de Ciência da Computação, o ensino híbrido parece oferecer mais vantagens em termos de eficiência do curso do que o curso estritamente presencial, pois as atividades realizadas a distância e por meio de recursos tecnológicos digitais provavelmente já eram muito mais convenientes para eles antes mesmo da pandemia de COVID-19.

12 - Em uma situação pós-pandemia, eu acredito que seria fundamental para o meu aprendizado permanecer presencialmente na universidade.

Pedagogia
Mediana: 5
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2

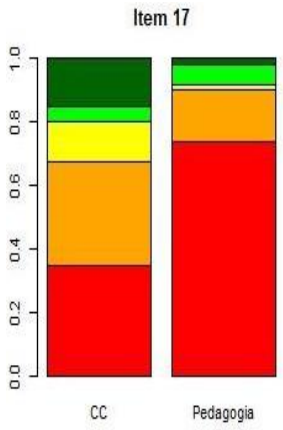


Ambos os grupos de estudantes analisados discordaram sobre a eficiência do aprendizado de conteúdo durante o ensino remoto emergencial. Pedagogia discorda de forma mais proeminente em relação aos estudantes de Ciência da Computação, talvez porque as atividades presenciais sejam mais importantes para os estudantes de Pedagogia do que para os de Ciência da Computação, que podem realizar mais atividades *online* do que os estudantes de Pedagogia. Na verdade, 95% dos estudantes de Pedagogia concordaram parcial ou totalmente com a afirmação deste item. Já 65% dos estudantes de Ciência da Computação concordaram totalmente e parcialmente em relação à necessidade da permanência presencial na universidade numa situação de fim de confinamento social.

17 - A experiência com o ensino a distância me mostrou que a interação *online* com os professores não é necessária, pois aulas gravadas seriam suficientes.

Pedagogia
Mediana: 5
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2



Os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação discordaram desse item. Ambos desejam interagir com os professores, embora para os estudantes de Ciência da Computação a interação com o professor também possa ser feita *online*, o que não parece ser o caso para os estudantes de Pedagogia. A discordância total (95% - Pedagogia) e a discordância parcial (aproximadamente 65% - Ciência da Computação) em relação ao uso de aulas gravadas para substituir aulas presenciais se tornam um elemento relevante para criticar o uso de tais aulas nas atividades de ensino remoto emergencial.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 1A
MODALIDADE DE ENSINO

Embora os estudantes de ambos os cursos reconheçam a **importância do ensino presencial** em seus respectivos processos de ensino e aprendizagem, há uma diferença qualitativa presente entre os grupos, uma vez que os estudantes de Pedagogia(95%) não renunciam ao ensino presencial, enquanto os estudantes de Ciência da Computação (65%) não apenas concordaram parcialmente com a relevância do ensino presencial, mas também aceitariam o ensino híbrido mais do que os estudantes de Pedagogia.

Ambos os grupos se uniram na defesa das **aulas *online* mediadas por professores em comparação com as gravadas** (falta de interação imediata com professores), que continuam sendo as menos desejadas em comparação com o ensino presencial e aulas *online* com mediação do professor, embora, novamente, os estudantes de Pedagogia discordaram majoritariamente (95%) quanto à substituição das aulas *online* por aulas gravadas, enquanto que uma percentagem menor (65%) de estudantes de Ciência da Computação tenham ressaltado a importância da interação professor-estudante mesmo que feita de forma *online*. Com efeito, todos os estudantes entrevistados ressaltaram que, durante o ensino remoto, predominaram as aulas assíncronas no curso de Ciência da Computação. Ou seja, as aulas foram gravadas e disponibilizadas para os estudantes. Mas, segundo os estudantes, isso implicou em uma melhor organização em relação ao uso do recurso da aula gravada, pois tiveram a oportunidade de ver e rever os assuntos de acordo com seus interesses e necessidades.

Isso não significou que não houve interação entre professores e alunos, haja vista o fato de que os docentes se organizaram para dirimir dúvidas por meio das interações *online* de aulas síncronas. Ou seja, embora há diferenças de opiniões sobre as aulas gravadas entre os estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação, é relevante enfatizar que os estudantes de ambos os cursos salientaram a importância do contato *online* com os seus respectivos professores, quer seja na forma da prevalência de aulas síncronas (Pedagogia), quer seja na predominância de aulas gravadas, mas com aulas síncronas para a discussão sobre dúvidas e apontamentos a respeito das disciplinas com os professores (Ciência da Computação). Entre os estudantes de Pedagogia, existe uma tendência maior de perceber a **modalidade presencial** como fundamental e essencial para a aprendizagem (95%) do que para os estudantes de Ciência da Computação (65%). Essas porcentagens dos respectivos questionários também foram corroboradas pelos estudantes de Pedagogia e das Ciência da Computação em suas entrevistas, tal como será exposto a mais à frente nesse relatório.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 1A
MODALIDADE DE ENSINO

Os aspectos qualitativos obtidos através das entrevistas semiestruturadas de análise inspirada na hermenêutica objetiva na subescala 1A "modalidade de ensino" do eixo "Relação Professor-Estudante" serão considerados agora, tomando como referência os relatos obtidos nas entrevistas com as/os estudantes do curso de Pedagogia e de Ciência da Computação do Brasil, sob diversas perspectivas, conforme o roteiro que orientou o diálogo entre os entrevistadores (pesquisadores) e as entrevistadas (estudantes) de modo a nos permitir analisar suas considerações referente à percepção da modalidade de ensino presencial, híbrida, remota e *online* frente a relação professores e estudantes.

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 25 anos, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada, quando perguntada sobre a comparação da experiência vivida entre o ensino remoto emergencial e o ensino presencial qual seria o destaque que apontaria afirmou preferir o contato presencial tanto para o desenvolvimento de melhor aprendizado de conteúdos, quanto para o incremento de relações com professores e estudantes. A relação afetiva presencial é mediação decisiva para o desenvolvimento do aprendizado dos conteúdos, de acordo com a entrevistada 1. "*Então, eu acredito que literalmente assim, da água com vinho. Tudo flui no presencial. Na minha opinião, as relações com os professores, as relações com os colegas, o aprendizado, tudo para mim muda muito, também*". Embora a entrevistada defenda a importância da presença física na relação entre professores e estudantes, ela admite que recursos utilizados durante o período

de ensino remoto possam ser reaproveitados com fim do confinamento social. O grupo de estudo, por meio do uso do AVA, é um exemplo dessa possibilidade.

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante de 21 anos, não trabalhadora, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada afirma que atravessou, em conjunto com a família, uma escassa estrutura material para o enfrentamento da pandemia, de modo a contar com muita solidariedade entre os membros da família para organização das atividades de trabalho e estudo.

Quando perguntada sobre a experiência do ensino remoto e presencial foi possível perceber que a entrevistada questionou o próprio curso na modalidade dita por ela "online" e o nível de cobrança e intensidade em relação a realizar o curso presencial, como podemos perceber no seu apontamento: "*e com a entrada na graduação tive um momento de reflexão se realmente o curso que eu estava era o curso que eu queria, eu acabei mudando para Pedagogia e, no primeiro ano online, eu também estive, no segundo semestre online ainda, eu me questionava se eu queria isso mesmo, porque o online era muito estressante. Eram muitas atividades, porque por não estar presencial, acho que a exigência é um pouco diferente. A questão, em relação a leitura e participação. Então eu me cobrava bastante*"

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 20 anos, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada revelou ter sentido angústia por conta da situação pandêmica. Para ela, foi muito aterrorizante, pois havia dúvidas sobre a própria sobrevivência. Destaque para o papel dos professores do ensino médio em tranquiliza-la, bem como os demais estudantes. O foco da aluna nos estudos ocorre também como defesa em relação ao sentimento de angústia diante das

incertezas de sobrevivência e futuro profissional. Ademais, quando perguntada sobre a experiência do ensino remoto e presencial houve indicações de recursos e ferramentas que foram destacados, tais como ela observou a possibilidade de os trabalhos continuarem a ser entregues de forma virtual, além de que ter acesso aos artigos no *Google Classroom*, por exemplo, é muito mais econômico. Outra vantagem destacada foi a da realização de encontros coletivos com a turma por meio *online*. Há que se destacar a realização desses encontros para discussão de conteúdos no domingo à noite. É preciso refletir sobre a insuportabilidade do tédio e do sentimento de se sentir produtivo o tempo todo. "*E aí domingo de noite a gente se reúne e coloca lá, e apresenta entre a gente para ver se está tudo certo, tudo sem ter o presencial, até porque nesse momento do curso cada um está com uma rotina, então tem coisas que dá para reaproveitar bastante*."

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 21 anos, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada, ao ser perguntada sobre a comparação da experiência do ensino remoto e presencial resgatou inicialmente sua saída da escola e demanda inicial na realidade de um cursinho pré-vestibular, destacando dificuldade inicial em compreender essa nova demanda de aulas e a rotina da vida familiar, tal como muitos destacaram esse mesmo aspecto: "*eu tinha saído de um ensino médio totalmente presencial, então só aprendi a estudar presencialmente. Nunca tinha tido nada de EAD, e fui para o cursinho totalmente EAD. No começo foi totalmente complicado, não só pelas aulas gravadas, mas por estar em casa, né? Tinha todo mundo em casa*".

Quando perguntada sobre a organização do tempo no processo de aprendizagem podemos também perceber que a entrevistada distingue a modalidade de ensino presencial e remota/distância quando afirma, de modo pragmático, que no ERE a vida acadêmica estava mais organizada em termos de eficiência de tempo e comodidade do lar, aspectos estes que se tornam

significativamente distintos na modalidade presencial, no retorno das atividades da graduação, como podemos ver: "*principalmente, acho que agora que eu já estou há um ano aqui também, eu já tenho uma noção maior do que era o EAD e o que é aqui. Eu tinha muito mais tempo pra estudar, mesmo trabalhando, porque parecia que rendia diferente, porque eu não tinha que me deslocar, né? Então por... chegar do trabalho e às vezes só sentar, comer, às vezes vendo aula ou às vezes já estudando alguma coisa, ou adiantar alguma outra coisa. Nos intervalos eu tava ali sentada já, tranquila na minha casa, então eu conseguia me organizar um pouquinho melhor e ter mais tempo do que realmente eu tenho no presencial*".

Já em relação a ferramentas, atividades e processos experimentados no ensino remoto emergencial, a entrevistada defendeu a manutenção de recursos referentes ao uso de plataformas para a realização de trabalhos em grupo; para o compartilhamento de textos digitalizados e, portanto, pela economia de papel; para a realização de atividades híbridas e para a comunicações online entre os estudantes. Contudo, a entrevistada aponta para uma tendência de abrir espaço para uma "mistura" das modalidades presencial e *online*, destacando aspectos que considera de maior flexibilidade na realização de atividades e demandas acadêmicas, apesar de ainda privilegiar o ensino presencial: "*... eu acho que dá para a gente misturar os dois às vezes na aula, mas eu acho que realmente acaba compensando muito a presencial. Mas essas questões de plataforma, de entrega de trabalho e às vezes um fórum também, ou de reuniões, ou trazer o híbrido duas vezes para quando tiver algum acontecimento na faculdade, ou as pessoas forem pra um feriado e puder ajudar. Eu acho que são modalidades interessantes da gente manter. Então, acho que mais isso. Eu acho que dá para a gente misturar às vezes, para conseguir ter uma flexibilidade de tudo, porque foi um momento difícil, mas a gente aprendeu muita coisa. (...)Às vezes os estudantes, até com os professores, a gente conseguir criar uma nova forma de estudar, também*".

ENTREVISTA 1 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: uma estudante, com 21 anos, do curso de Engenharia Física, que cursou diversas disciplinas de Ciências da Computação.

Sobre a experiência do ensino remoto emergencial, a entrevistada destacou as aulas gravadas**,** afirmando que, no curso de Ciência da Computação, predominaram as aulas assíncronas. Ou seja, as aulas foram gravadas e disponibilizadas para os estudantes. Para ela, isso implicou em uma melhor organização em relação ao uso do recurso da aula gravada, pois ela teve a oportunidade de ver e rever os assuntos de acordo com seus interesses e necessidades. Mas isso não significou que não houve interação entre professores e alunos, haja vista o fato de que os docentes se organizaram para dirimir dúvidas por meio de aulas síncronas. "*Todos os professores disponibilizavam lá, ou davam um horário para tirar dúvidas. Eu acho que foi mais benéfico, porque a gente conseguia ditar o ritmo da aula. Talvez essa seja a parte onde eu me adaptei melhor, porque para alguns a aula era muito rápida, para outros a aula era mais devagar, então a gente conseguia ali, ir adaptando a velocidade da aula, ter um maior controle*".

Ainda quando perguntada sobre os recursos da modalidade remota, a entrevistada destacou o uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e suas dificuldades e possibilidades, salientando que um professor de outro curso teve dificuldades em utilizá-lo, sendo que esta atitude impactou os estudantes. "*Quando você via o professor desesperado, desesperava mais ainda porque tinha muita impressão de que estava sendo difícil para eles, também. E a gente... Eu pelo menos senti muito isso, que em alguns professores eles estavam bem perdidos, ali. Então, acabava que esse sentimento de estar perdido, de desespero só intensificava a cada semestre que passava. Assim, parecia que não melhorava, sabe?"*

Contudo, foi possível identificar que a respeito da comparação entre os ensinos presencial e remoto, a entrevistada reconheceu que a proximidade entre estudantes e professores é maior no ensino presencial. Nesse aspecto a entrevistada afirmou: "*onde eu senti mais prejuízos mesmo foi na comunicação com o*

professor, até da gente não conseguir criar nada, nenhuma afinidade, não saber como o professor fala, não saber como a gente lidava com alguns problemas que poderiam surgir. E a sensação de dúvida. Só isso. Mas de resto, eu acho que foi assim... Dos formatos que eu tive, o melhor que eu consegui avaliar".

Essa dimensão fica ainda mais evidente quando a entrevistada explicitamente afirma: "*Acho que no presencial eu tinha muito mais conversa, muito mais afinidade e ajudava até na hora de decidir campos de trabalho. E no remoto era só alguém que estava lá falando, falando, falando. E eu estava escutando, escutando, escutando, todo dia*".

Para a entrevistada, a universidade poderia ter feito um melhor acompanhamento dos desempenhos das aulas síncronas e assíncronas durante o período do ensino remoto, aspecto que evidencia certa consciência das diferenças entre EAD e ensino remoto. Além disso, há que se destacar a comparação entre as disciplinas de humanas e exatas, bem como as relações entre professores e estudantes de ambas as áreas de conhecimento no transcorrer do ensino remoto, como podemos perceber na fala final da entrevistada: "*eu acho que a gente só esperava um pouquinho mais de organização assim, até da [universidade brasileira]. Eu sei que a [universidade brasileira] disponibilizou o curso e afins, mas acho que não tornaram obrigatório você ter feito, nem nada. Então eles também tentaram sempre deixar bem claro para gente que era um ensino emergencial, que não era nada... não era um EAD, não era um curso que foi feito para o EAD. A gente estava tentando se virar, mas eu também senti bastante falta de comprometimento da universidade, de acompanhar isso em diversos momentos. Quem... Os professores que queriam saber se a gente estava lidando bem com isso vieram atrás. Mas a federal, em si, não senti nenhum amparo, nenhum apoio. E era muito diferente o tratamento. Então eu tive amigos da Sul* [cursos de Humanidades] *que tiveram experiências magníficas com EAD, e a maioria do pessoal da Norte* [cursos de exatas] *tiveram experiências muito, muito ruins, e não teve uma padronização dos professores*".

ENTREVISTA 2 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 21 anos, do curso de Ciência da Computação que ingressou durante a pandemia, no ano de 2021.

De acordo com o entrevistado foram várias as formas encontradas de repassar as aulas gravadas durante o ensino remoto. Houve professores que gravaram e disponibilizaram as aulas do curso todo. Já outros docentes utilizaram aulas de outras universidades, tal como no caso da USP e as repassaram para os estudantes. A exemplo da entrevistada 1, ele também enfatiza a diversidade de plataformas de ensino usadas pelos docentes: "*Aí agora na faculdade cada professor fazia de um jeito. Tinha o professor que usava o Moodle, tinha o professor que não usava, que usava o Classroom, professor que não gostava do Classroom*".

Quanto à comparação entre os ensinos presencial e remoto, o entrevistado afirmou ter preferido o remoto, pois assim não teria de se deslocar fisicamente de sua casa até a universidade. A sua vida digitalizada parece renunciar aos contatos presenciais, sobretudo as aulas que seriam consideradas, no limite, como que estorvos ao desenvolvimento de sua vida conectada praticamente de forma 24/7, ou seja, vinte e quatro horas e sete dias por semana: "*Eu acho que no online tinha mais... Tinha mais possibilidades que por exemplo, como com o professor, ele sabia que nem todo mundo conseguia ver aula por causa da situação, então ele deixava várias opções. Tipo, você pode ver a aula, mas se não quiser, pode ver a aula desse outro professor. A presença você pode mandar isso, não precisa estar aqui. Então, era mais flexível, mesmo. Agora, no presencial... é bem tradicional, né? Tipo, tem que estar na aula, senão não vai ter presença. E sem presença você não passa. Então, por exemplo, aquilo que eu falei que teve uma matéria que eu simplesmente não rendia a aula, eu não achava boa e eu estudava sozinho, lendo o livro sozinho e para mim funcionava. Eu não teria essa opção no presencial. Tipo, então eu teria que ir, mesmo que eu não achasse... mesmo que eu fosse capaz de estudar sozinho. Eu tinha que estar lá. Tipo, gastar o tempo para me deslocar para a aula, porque era obrigatório. Então eu até preferia no remoto*".

O entrevistado também distingue a presença obrigatória nas aulas e o contato presencial com estudantes na universidade. O ensino presencial, para ele, é "tradicional", uma educação centrada no professor e sem muitas possibilidades de atuação. O convívio presencial nas salas de aula parece ser um fardo para o estudante. Além disso, parecer ser também extremamente improdutivo quando é comparado com os recursos de acesso às aulas gravadas. Presença de um tipo de autossuficiência que parece dispensar o contato presencial com os professores. De todo modo, o estudante não concebe a aula presencial como um *locus* de realização de um processo de socialização.

É importante também observar que o modo como as aulas foram trabalhadas no curso, durante o ensino remoto, podem reforçar a ausência de empatia e a própria racionalização do estudante de que não teve qualquer sofrimento psíquico no transcorrer do confinamento social. Ao que tudo indica, o estudante privilegia a comunicação secundária em relação à primária também pelo fato de que o estudante de Ciência da Computação, no geral, é como que impedido de assumir o próprio sofrimento como condição de sobrevivência no curso.

ENTREVISTA 3 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 20 anos, do curso de Ciência da Computação.

O entrevistado observou que, durante o ensino remoto, não foi exigida a presença nas aulas síncronas, fato este que possibilitou ter mais opções de horários para a realização das atividades assíncronas, por meio das quais seriam contabilizadas as presenças dos estudantes nas respectivas disciplinas. "*Eu via as aulas online e ficava ouvindo enquanto estava fazendo alguma outra coisa*".

Sobre a comparação entre os ensinos remoto e presencial, o entrevistado afirmou que teve mais facilidades de elaborar as respostas das tarefas no ensino remoto: "*Pô, essa prova eu não conseguiria fazer nunca, era muito material. Agora, no*

nosso caso, a gente tem bastante prova que você tem que escrever o algoritmo, né? E no presencial foi uma grande dificuldade. Tem professor que pede para você resolver isso no almaço e aí é muita coisa para escrever. E tendo assim as atividades já no computador, que no caso, no nosso caso, facilita bastante e acabou deixando o curso um pouco mais leve, então não senti isso".

Além disso, o entrevistado destacou que o processo de socialização presencial é muito melhor em relação ao feito a distância, embora haja também o reconhecimento, novamente, de que certas atividades relativas ao curso foram mais fáceis de serem feitas a distância. "*No presencial é muito mais fácil a parte de socialização, você ser sociável, conseguir se socializar aqui é muito mais fácil, porque você não fica naquela pressão de o que que eu vou fazer? Vou mandar mensagem para um cara falando: oi, quer ser meu amigo? Então com 20 anos isso não dá. E você fica... Você não sabe como conversar no online, né? Mas no presencial vai surgindo a conversa dentro da sala de aula, acaba ficando mais fácil, e mesmo por ter festa universitária ou para os amigos terem um por causa do outro, você começa a ter umas atividades. Fica mais fácil essa parte na faculdade, só que na questão do curso acaba ficando mais complicado, porque é muito mais fácil você querer fazer Cálculo 1 com a calculadora (em casa) que tem no seu computador do que querer fazer no papel (no presencial). Tudo complicado, então acabou dificultando um pouco, mas nada que eu tenha sentido muita pressão depois*".

Para o entrevistado há disciplinas menos problemáticas de serem cursadas por meio de aulas assíncronas do que presenciais. Porém, há outras que demandam mais a presença física, tal como no caso das disciplinas que envolvem atividades de laboratório. Por fim, o entrevistado observou que alguns professores mantiveram o uso de plataformas e atividades gravadas na volta ao ensino presencial. Para as ações de monitoria, o uso do *Google Meet* também foi mencionado como um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

ENTREVISTA 4 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 20 anos, do curso de Ciência da Computação.

O entrevistado ressaltou sua adaptação às atividades do ensino remoto, o que foi facilitado pelo fato de que, após as aulas gravadas, referentes ao cumprimento das atividades assíncronas, ele pôde se encontrar virtualmente com os professores para sanar dúvidas de forma *online*: "*Eu acho que o que o presencial fornece é o fato de você estar ali com o professor. Eu sempre fui uma pessoa de aprender mais observando na frente. Assim, tendo contato, chegava pro professor: fala, professor. Então, acho que isso ajudou muito, que era o contato. Agora com a pandemia eu não tinha esse contato, então tive que me reaprender, ter um contato, me conformar com o contato do Meet, do Discord e conversar. Tanto é que muitas das aulas eu ia, que eram assíncronas, eu ia sozinho, depois delas eu ficava conversando com o professor e essas aulas eram eu e ele, e a gente ficava trocando ideia, conversando, falando sobre a matéria, tirando dúvida. Então, tipo, são as matérias que eu mais aprendi. Mas eu acho que o fato de não ter tido contato físico ou diálogo ali na frente da frente, o olho no olho, eu aprendi mesmo a lidar*".

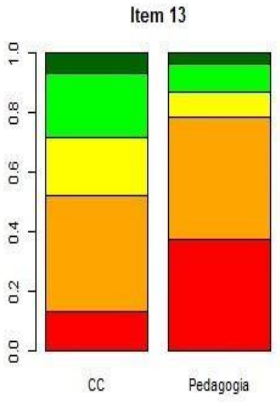
Ainda, para o entrevistado, é possível incorporar elementos do ensino remoto no ensino presencial: "*Por exemplo, plataformas que rodam códigos, por exemplo, na minha matéria eram usadas durante o remoto e foram incorporadas para o presencial. Então, entrega de trabalho era tudo basicamente a mesma coisa, que era você chegar para fazer, desenvolver o código e depois entregar uma plataforma com isso. Tipo, a gente incorporou materiais do ensino remoto no presencial, então por mim foi perfeito*".

SUBESCALA 1 B – APRENDIZADO DO ESTUDANTE

13 - No ensino remoto, aprendi os conteúdos de forma mais eficiente e consistente.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 2

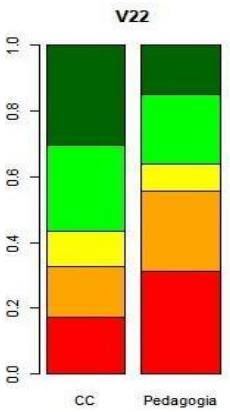


Ambos os estudantes dos grupos analisados discordaram sobre a aprendizagem mais eficiente dos conteúdos durante o ensino remoto emergencial. A Pedagogia discorda fortemente em relação aos estudantes de Ciência da Computação, talvez porque as atividades presenciais sejam mais importantes do que para os estudantes de Computação, que conseguem realizar mais atividades online do que os estudantes de Pedagogia. Com efeito, 80% dos estudantes de Pedagogia discordaram parcial e totalmente deste item. Por outro lado, 50% dos estudantes de Computação discordaram total e parcialmente em relação à eficiência da aprendizagem dos conteúdos durante as atividades síncronas e assíncronas de ensino remoto emergencial.

22 - O ensino remoto me permitiu organizar meus estudos de forma mais eficaz.

Pedagogia
Média: 2
Dispersão: 3

Ciência da Computação
Média: 4
Dispersão: 3

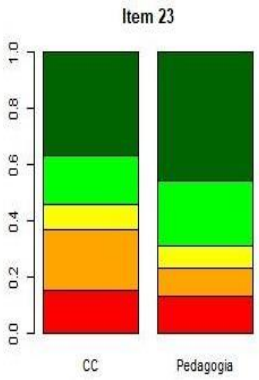


Os estudantes de Pedagogia discordaram parcialmente, e os estudantes de Ciência da Computação concordaram parcialmente. Aparentemente, os estudantes de Ciência da Computação têm mais "autonomia" na realização das atividades do curso em comparação com os estudantes de Pedagogia. Talvez isso seja uma característica relacionada à organização didático-metodológica do curso de Ciência da Computação, que exige um desempenho mais "autônomo" de seus estudantes. Novamente, a presença do *habitus* maquínico em Ciência da Computação se destaca mais do que em Pedagogia. Na verdade, praticamente 60% dos estudantes de Ciência da Computação concordaram com o item, enquanto apenas 30% dos estudantes de Pedagogia tiveram a mesma posição.

23 - Durante o ensino a distância, o acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso.

Pedagogia
Média: 2
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Média: 2
Dispersão: 3



Ambos os grupos de estudantes expressaram concordância parcial, embora haja uma diferença na ênfase da concordância (aproximadamente 75% para os estudantes de Pedagogia e 53% para os estudantes de Ciência da Computação). É interessante observar as reações dos estudantes de ambos os cursos em relação à constante presença do chamado multitarefa em seus respectivos cursos no formato de ensino remoto de emergência. A multitarefa é definida como o exercício de várias atividades simultâneas, de modo que a atenção é compartilhada em vários objetos ao mesmo tempo. No caso dos estudantes de Pedagogia, é possível correlacionar a mediana tratada neste item com a dos itens 13 e 22, pois é muito provável que a presença constante de

multitarefa tenha causado dificuldades tanto em relação à aprendizagem (item 13) quanto à organização dos conteúdos (item 22).

Em situações de sala de aula presencial, após o auge do ensino remoto, alguns estudantes admitiram que ouviam sincronicamente o professor de uma disciplina, enquanto realizavam tarefas relacionadas às atividades de outra disciplina de forma assíncrona. No caso dos estudantes de Ciência da Computação, houve uma discordância parcial em relação aos problemas decorrentes da fragmentação da concentração em meio à multitarefa, de modo que, talvez, esse fato possa ser explicado como resultado das características do curso, que, devido ao constante manuseio de dispositivos eletrônicos como elementos estruturantes de atividades computacionais, frequentemente reforçam o compartilhamento de atenção em vários objetos simultaneamente.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 1B
APRENDIZADO DO ESTUDANTE

Aparentemente, a **dificuldade de manter o foco de atenção** dos estudantes em ambos os cursos foi um dos fatores que podem estar relacionados à discordância destes grupos em relação à eficácia da aprendizagem de conteúdo durante o ensino remoto. Essa dificuldade foi maior entre os estudantes do curso de Pedagogia (75%) em comparação com os estudantes do curso de Ciência da Computação (53%). Muito provavelmente, os estudantes do curso de Pedagogia têm mais dificuldade em realizar atividades que caracterizem a denominada **multitarefa** do que os estudantes do curso de Ciência da Computação, talvez porque esses últimos sejam mais habituados a fazer várias atividades concomitantes com seus computadores já no transcorrer das disciplinas cursadas no período pré-pandêmico.

Outro ponto a se destacar refere-se à maior "independência" dos estudantes de Ciência da Computação em relação à **organização dos estudos**

(60%) em comparação com os de Pedagogia (30%), fato este que provavelmente se deve à familiaridade pré-pandêmica dos estudantes de Ciência da Computação com suas atividades computacionais (*habitus maquinal*). Já em relação ao **aprendizado dos conteúdos** das disciplinas realizadas no transcorrer do ensino remoto, observa-se que 80% dos estudantes do curso de Pedagogia discordaram da afirmação de que teriam aprendido tais conteúdos de forma mais eficiente e consistente, ao passo que 50% dos estudantes de Ciência da Computação, discordaram em relação à eficiência da aprendizagem dos conteúdos durante as atividades síncronas e assíncronas do ensino remoto emergencial. Muito provavelmente, esta diferença possa ser atribuída à presença do *habitus* computacional ser mais presente no curso de Ciência da Computação do que no da Pedagogia, na medida em que muitas tarefas do primeiro já eram realizadas assincronicamente antes mesmo da pandemia da COVID-19.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 1B
APRENDIZADO DO ESTUDANTE

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 25 anos, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada asseverou ter tido dificuldades de organização dos estudos durante o período de confinamento social. Além disso, ela admitiu ter tido dificuldade de manutenção do foco de atenção para poder ser dedicar aos estudos, além de evidenciar ter tido dificuldade em se constituir como estudante em sua trajetória escolar, e até mesmo como estudante universitária, em comparação com os demais colegas. O fato de não poder sair de casa impactou, inclusive, sua saúde física, pois engordou muito durante o confinamento social

pandêmico. "*Eu até consigo fazer uma ou duas coisas, mas ter tempo de estudo, sentar e me dedicar, não vai. Até porque eu... eu sou uma universitária que eu nunca tive, nunca fiz cursinho e nunca estudei em escola particular, então eu não tenho a mesma disciplina, vamos dizer assim, e os mesmos hábitos de estudos. Como muitos deles... tem muitos estudantes, colegas aí que fizeram cursinho, então eles aprenderam a estudar, né? Eu não, eu… Então, para mim não serviu isso aí de você teve tempo, por exemplo, pra se cuidar, pra cuidar do seu corpo. Não, não tive. Engordei muito, e nessa época...*"

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante de 21 anos, não trabalhadora, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada revelou ter se autocobrado muito para poder acompanhar as atividades do curso feitas de forma remota. Mesmo assim, também observa que conseguiu dividir melhor seu tempo de trabalho. Mas isso não invalida a presença de um mal-estar decorrente da autocobrança de que dar conta de tudo, ou seja, das atividades de estudo e dos afazeres domésticos durante o período de confinamento social. "*Eu demorei para me adequar a isso. Então, no começo eu acho que eu me dedicava muito mais a apenas estudar do que fazer outras atividades. E acho que foi esse excesso de cobrança se deu aí. E aí depois eu comecei a ficar mal com essas situações, eu comecei a reavaliar onde eu deveria deixar mais meu tempo, Então comecei a dividir mais. Eu demorei muito para ter essa sacada, sabe? E aí...mas aí depois eu fui me adequando*".

Para a entrevistada aprende-se muito mais no ensino presencial em comparação com o ensino remoto. Ademais, ela destacou o fechamento das câmeras e silenciamento dos microfones, o que dificultou o estabelecimento de interações mais participativas entre professores e estudantes. Ela também relacionou a exposição de *slides* e a mecanicidade do processo de ensino e aprendizagem remoto, uma vez que, para ela, embora o uso de *slides* tenha sido uma alternativa viável durante o ensino remoto, houve muito desgaste físico e,

principalmente, mental para que a atenção fosse focada em tais atividades. Por fim, ela destacou a importância da permanência da entrega de atividades e acesso aos textos de forma remota, mesmo com o fim do confinamento social. "*Eu aprendi muito mais no ensino presencial. Acho que as dinâmicas da aula são diferentes, então algo mais prático, uma atividade onde todo mundo se movimenta está ali em sala, de fato, prestando atenção. Uma discussão de um texto num lugar remoto simplesmente a gente silenciava o microfone, fechava a câmera e a gente ficava muito naquela coisa do slide. Querendo ou não, era a melhor forma. Acho que por ser visual, sempre era mais fácil. Acho que todo mundo conseguia aprender melhor dessa forma, mas é muito cansativo, só os slides. E no presencial eu percebo essa diferença. A gente não fica nessa coisa mecânica de só slide. A gente tem muito mais discussões, as pessoas participam mais eu senti, teve essa diferença*".

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 20 anos, do curso de Pedagogia diurno.

Para a entrevistada as atividades assíncronas, como aulas gravadas, foram importantes para poder trabalhar e estudar concomitantemente. Há que se destacar o acesso aos vídeos, pois foi a entrevistada quem controlou o ritmo de uso das aulas assíncronas gravadas, de modo a evidenciar um olhar pragmático sobre a organização do tempo, como podemos perceber: "*Nos intervalos eu tava ali sentada já, tranquila na minha casa, então eu conseguia me organizar um pouquinho melhor e ter mais tempo do que realmente eu tenho no presencial". Critério pragmático de organização do tempo*".

Houve, também, o reconhecimento da estudante de que o contato presencial é melhor do que o feito a distância. Além disso, ela mencionou que a maior parte dos estudantes detestou a experiência do ensino remoto, posto que a socialização é prejudicada, tal como podemos perceber: "*o EaD tem as questões de praticidade, só que o aprendizado é diferente, de concentração*"; "*E também eu acho que a*

questão das amizades, também, a vivência, no EAD você não tem vivência, com os amigos ou com o professor".

Destacou também a possibilidade maior da dispersão da atenção acontecer no ensino remoto do que no presencial, posto que as matérias "práticas" não poderiam ser cursadas a distância, uma vez que compara a dificuldade de foco e "resistência" condições de realizar as atividades e estudos mediados pela tecnologia em comparação com os estudos de modo presencial, como podemos verificar: "*Até por tempo mesmo, porque a resistência na distância era menor do que a resistência no presencial. Na distância, a gente ficava duas horas e já ficava cansado. Cansado mentalmente. O olho doía assim de já não focar mais. Aí também tinha os distrativos, o celular, aí é outra coisa que está acontecendo ali, então, tipo, os distrativos eram muito maiores. No presencial a gente tem mais, eu sinto mais resistência, assim*."

A maturidade da estudante pode ser observada nos esforços que foram feitos para a adaptação no ensino remoto e posteriormente no presencial. A estudante tem clareza sobre o alcance das atividades práticas e teóricas, sobretudo em termos de aprendizagem. O presencial dá mais "gravidade" ao pensamento, mais resistência à exploração do sensório e distrações. "*Então acho que... eu não sei se é só eu mesmo que foi mais assim, mas no meu caso, presencial muito melhor, com certeza, sem sombra de dúvidas. Tanto para aprendizado, tanto pelas práticas da pedagogia, a gente tem muito de colocar até a prática*".

Para a estudante, "*não tem como falar de ensino remoto sem falar de desigualdade social*". Presença de consciência e de um certo engajamento social. Diferenças de recursos apontadas por ela entre os estudantes de ensinos privado e público. Percepção da entrevistada de que houve pessoas que, por vergonha, não comunicaram dificuldades de posse e de uso de notebooks, celulares, etc. Reconhecimento da aluna de que os veteranos ajudaram os novatos no entendimento e manuseio de aplicativos e recursos tecnológicos.

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 21 anos, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada afirma ter conseguido se organizar para poder trabalhar e estudar durante o confinamento social. "*Eu tinha muito mais tempo pra estudar, mesmo trabalhando, porque parecia que rendia diferente, porque eu não tinha que me deslocar, né? Então por... chegar do trabalho e às vezes só sentar, comer, às vezes vendo aula ou às vezes já estudando alguma coisa, ou adiantar alguma outra coisa. Nos intervalos eu tava ali sentada já, tranquila na minha casa, então eu conseguia me organizar um pouquinho melhor e ter mais tempo do que realmente eu tenho no presencial*".

Apesar da presença dos elementos de dispersão da atenção, houve uma estrutura material que permitiu à estudante se concentrar mais nos estudos. Ela tinha o próprio quarto para tal. Evidencia-se a preocupação consigo própria o tempo todo, sendo que este fato talvez tenha dificultado as interações estabelecidas com os colegas. "*Eu digo mais do que isso, em casa tem bastante, mas às vezes eu fechava a porta do meu quarto, era eu ali. Na sala tem os colegas, daí tem perguntas, e eu me perco um pouco*". A entrevistada enfatiza ter tido enxaquecas em decorrência de consumo em excesso de estímulos audiovisuais. Mas, ao mesmo tempo, ela permaneceu praticamente o tempo todo conectada. "*Eu senti bastante de ficar muito no computador, né? Tinha isso de ter muita... Eu lembro que tinha dia que eu realmente não via aula por causa disso, que às vezes era muita luz o dia inteiro e daí dava muita enxaqueca. Era horrível essa parte, eu acho o presencial nossa, perfeito. E eu ficava muito no celular também, porque você tem ali muita coisa*".

ENTREVISTA 1 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: uma estudante, com 21 anos, do curso de Engenharia Física, que cursou diversas disciplinas de Ciências da Computação.

Sobre a organização dos estudos, a entrevistada relatou ter tido problemas por ter se matriculado em várias disciplinas e, portanto, pelo trabalho de ter de lidar com vários conteúdos. Além disso, ela também mencionou o fato de que os professores empregaram técnicas e plataformas diversas, o que acarretou dificuldades de adaptação por parte dos estudantes: "*Então, a princípio foi muito difícil, porque cada professor utilizava uma plataforma, uma coisa, então a gente tinha que se adaptar, só o estudo remoto. A gente tinha que se adaptar a diferentes métodos do ensino remoto. Então a gente tinha professor que usava metodologia ativa, então a gente estudava por conta e tinha lá uma aula de dúvida. A gente tinha professor que dava aula síncrona, então a gente ia assistindo a aula, a gente tinha professor que gravava, e a gente tinha que assistir no horário de aula*". (...) "*Então foi muito complicado. Eu não sinto que em algum momento teve alguma organização. Eu sinto mais que foi... Eu vou fazendo aqui, o que der tempo deu, e o que não der a gente vai fazendo aqui, dá um jeito*".

Em relação ao modo como percebeu seu percurso de aprendizagem durante o ensino remoto, a entrevista se mostra muito preocupada em ter sido prejudicada e em defasagem em relação aos conteúdos e modo de aprender, em especial no momento de procurar estágio e verificar que o seu percurso de aprendizagem pode ter sido prejudicado, como podemos perceber: "*Então a gente ficava muito sentido em relação ao próprio aprendizado, porque a gente fez matérias que eram muito importantes para matérias futuras. Então eu peguei ali metade do meu ciclo básico online. Então era toda a minha base ali, sentindo que era desesperador. (...) A gente tem muita defasagem com alguns conteúdos, e na...quando a gente começava a perceber que a gente ia ficar defasado, era assim, muito triste, muito, muito triste. Eu... foi tema assim de terapias minhas, porque eu sentia que eu tava lá, mas o professor não tava fazendo questão que eu aprendesse. Então eu acabava também não fazendo questão, tava fazendo só por fazer" (...) "eu tô em fase de procurar estágio, então, pesa muito também em questão de conteúdo, porque às vezes eles falam: ah, tem aqui o que você aprendeu em tal matéria, e eu não aprendi nada. E aí dá aquele sentimento de né?".*

ENTREVISTA 2 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 21 anos, do curso de Ciência da Computação que ingressou durante a pandemia, no ano de 2021.

A respeito da organização dos estudos, o entrevistado reconheceu que a aula presencial é mais produtiva do que tê-la de forma *online*. A autonomia do estudante em relação ao controle do tempo de estudo em casa lhe foi muito sedutora, no sentido de se distrair e não focar a atenção nos estudos, sendo que isso dificilmente ocorreria na aula presencial, em especial quando o entrevistado comparava a relação que tinha com os estudos durante o cursinho e depois de entrar na Universidade, pois evidencia um certo modo mais pragmático de indicação do que deveria ser estudado e como, no curso, aspecto distinto no contexto universitário, em especial quando distingue o ambiente físico do virtual/digital. "*Sei lá, tem muita... tem muita distração. E tipo, não tem... tipo, o incentivo imediato de começar e de ficar estudando: vou começar, preciso começar agora e vou ficar só fazendo isso agora. Porque no cursinho tem a aula, tem um sinal, tem o tempo de intervalo certinho, e aí, não, agora é a hora de estudar. Mas é em casa, sei lá. Tipo: ah, agora eu tô com soninho. Cinco minutos depois tô meio cansado, e aí eu vou ver isso aqui e vou parar um pouquinho. Sei lá, é um ambiente mais relaxado. Então eu, pessoalmente, acho que estudar no local era... era mais produtivo*".

Já em relação ao processo de aprendizagem o entrevistado evidencia uma predileção por momentos de estudos sozinho, sem a mediação docente, e com mais flexibilidade para a frequência nas aulas, como podemos observar: "*é uma coisa que eu gostei, é que nem todo professor cobrava presença. Acho que a maioria. Então, tipo, se eu julgasse que valia mais a pena eu ficar estudando sozinho pelo livro e não ver aula do professor porque eu não achava produtivo, eu tinha essa opção. Então, nesse sentido, eu acho que foi flexível, sim*".

ENTREVISTA 3 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 20 anos, que trabalhou como programador de modo remoto, do curso de Ciência da Computação.

O entrevistado, em relação à organização do tempo durante o ERE, observou a suposta vantagem de ouvir as aulas e fazer outras atividades ao mesmo tempo, denotando novamente a presença do comportamento multitarefa: "*eu via as aulas online e ficava ouvindo enquanto estava fazendo alguma outra coisa* (...) *Só que tinha a faculdade no meio junto, então no online dava para fazer isso, dava para fazer mais coisas ao mesmo tempo. Não tinha essa pressão de horário fixo, né?"*

Em relação ao processo de aprendizagem, o entrevistado fez uma comparação entre o ensino presencial e o que foi vivido ao longo do ERE e considerou distinção no âmbito do interesse nos conteúdos e também no modo como os docentes utilizam os recursos em suas aulas, como podemos perceber na fala que segue: "*Eu acho que depende, porque algumas matérias (...) coisas que você tem mais interesse (...) que eu estava mais interessado, eu queria estudar. Então eu queria saber do que o professor estava falando (...) eu ia ver as aulas dele, procurava ver as coisas. Só que tinha matéria que eu falava pô, acho que eu nunca mais vou ver isso depois daqui*".

"*Só que no presencial também dá para você fazer isso. Só que... você acaba tendo mais contato de ter que ir numa aula e tal. Você acaba ouvindo um pouco por cima, você entende melhor. Então, acho que no online você consegue aprender bem, mas eu, no meu caso, foi só assuntos que eu tinha mais interesse. No presencial você tem que ter uma presença mínima na aula. Às vezes acaba vendo uma coisa por cima ou outra que ajuda, mas daí também tem em relação a materiais que os professores usam, né*?"

"*Acho que foi* [na disciplina] *Lógica Digital, que era como mexer em circuito, placa e tal. A gente só via o simulador, e era meio chato, você quer ter um laboratório onde você vê a plaquinha na sua frente. É mais fácil. A gente não tinha esse recurso durante o online, né? Então acaba mudando o jeito que os materiais que os professores tem para apresentar também, entende*".

ENTREVISTA 4 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 20 anos, do curso de Ciência da Computação.

A respeito da organização dos estudos, o entrevistado afirmou que teve mais facilidades, sobretudo porque não precisou se deslocar fisicamente da sua casa para a universidade. Além disso, o estudante destacou a organização do curso em relação à sequência das matérias. Há que se observar também contato 24/7 do entrevistado com a tela de computador, como podemos perceber:

"*Eu consegui administrar melhor o tempo. Por que? Porque as aulas eram certinhas, terminava uma aula, começava a outra, eu não tinha que perder tempo transitando, não tinha que perder tempo caminhando de uma sala para outra*"

"*...ficava o dia inteiro no computador, então acho que por conta realmente disso a gente tá sempre ali. Se eu precisar fazer alguma coisa, eu vou no banheiro, tipo do lado do meu quarto, eu vou lá e volto. Tipo, cinco minutos no máximo que eu perco. Ah, se eu precisar comer. Tipo, pego o prato, vou lá para frente, como assim, na frente da aula*".

Ainda a respeito da organização dos estudos, o entrevistado observou a dificuldade de se manter o foco de atenção por duas horas durante aulas síncronas: "*Mas era como você falou, era complicado, porque passar duas, duas horas na frente do computador. Tinha vezes que eu realmente me sufocava, queria pegar o telefone. Ficava mexendo que chegava num ponto que eu não conseguia mais focar. É melhor ir no banheiro, lavar o rosto ou tomar uma xícara de café do que ficar ali na frente do computador, assim, perdendo totalmente o foco*".

Em relação à própria aprendizagem, o entrevistado avalia, em comparação ao ensino presencial, que a experiência do ensino remoto, foi mais prejudicial no sentido da relação entre professores e estudantes, que segundo ele, é crucial para o seu processo formativo. Contudo, há uma certa cobrança de si mesmo por não ter "aproveitado" o momento remoto para se dedicar mais aos estudos. Podemos observar em algumas de suas considerações:

"Eu acho que durante o EaD eu aprendi menos, mas foi por culpa minha, eu acho, porque se eu tivesse me dedicado mais, justamente porque eu tinha mais tempo, eu teria me dado... eu teria aprendido mais" (...) "Eu sempre fui uma pessoa de aprender mais observando na frente. Assim, tendo contato, chegava pro professor: fala, professor. Então, acho que isso ajudou muito, que era o contato. Agora com a pandemia eu não tinha esse contato, então tive que me reaprender, ter um contato, me conformar com o contato do Meet, do Discord e conversar".

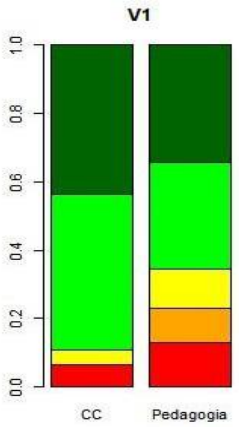
"...durante as aulas, justamente por ser algo assíncrono, as aulas viraram tirar dúvidas. Então a gente ia com contato com o professor e a gente ia para tirar dúvidas. Então, o material era assíncrono, a gente tinha uma videoaula e depois tirava as dúvidas. E eu não gostava muito desse esquema, principalmente porque eu acho que uma videoaula não é a mesma coisa que você tá tendo aula. (...) eu acho que ter a aula é muito crucial, e eu prezo muito nessa decisão"

SUBESCALA 1 C – COMPORTAMENTO DOCENTE

1 - Durante o ensino remoto, eu prestei mais atenção nos conteúdos quando o professor direcionou as atividades que deveriam ser realizadas no curso.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 1



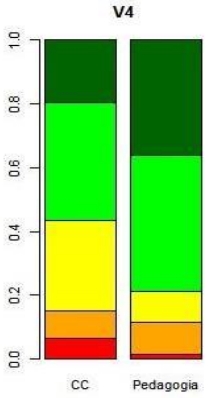
Ambos os cursos, Pedagogia e Ciência da Computação, concordam parcialmente que o professor foi fundamental para o exercício do foco de atenção em relação aos conteúdos. No caso da Ciência da Computação, a concordância com o item foi de quase 90% (concordam totalmente e parcialmente). Em

Pedagogia, foi de quase 70% (concordam totalmente e parcialmente). Para os estudantes de Ciência da Computação, parece haver um grau ligeiramente maior de importância do professor na condução das atividades em comparação com Pedagogia.

4 - Em geral, os professores foram solidários e flexíveis quando eu tive problemas durante o ensino remoto.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 1

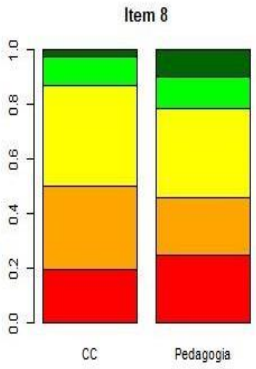


Os estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação concordaram parcialmente com a afirmação de que, em geral, prevaleceu o comportamento solidário e flexível de seus professores durante as atividades de ensino remoto emergencial. Ao analisar os intervalos de resposta para ambos os cursos, nota-se que 80% dos estudantes de Pedagogia concordaram com a afirmação de que os professores foram flexíveis e solidários. Já 55% dos estudantes de Ciência da Computação tiveram essa mesma percepção de seus professores. Solidariedade e flexibilidade são aspectos comportamentais que se complementam, especialmente em relação a problemas e dificuldades técnicas e ao aprendizado dos conteúdos trabalhados durante o período de ensino remoto emergencial. Portanto, parece que os professores foram, em geral, sensíveis ao ouvir as dificuldades encontradas durante o ensino remoto, a ponto de modificar os planos das agendas de atividades previamente feitas, ou mesmo estarem prontos para lidar com as adversidades dos estudantes que surgiram nesse período.

8 - Durante o período de ensino remoto, notei que a agressão entre estudantes e professores nas redes sociais se tornou mais frequente.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 3,5
Dispersão: 1



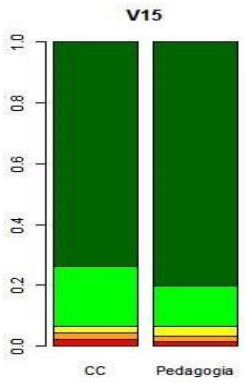
Em relação a este item, pode-se observar uma relação muito próxima entre as medianas dos estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação, já que ambos os grupos tendiam a discordar parcialmente do aumento da agressão entre estudantes e professores nas redes sociais durante o período de ensino remoto. Observa-se que a presença de agressões resultantes de possíveis situações de tensão entre esses agentes educacionais não foi significativa, pelo menos em relação à quantidade, a ponto de nem ser destacada para os estudantes de Pedagogia, e nem para os estudantes de Ciência da Computação. Na verdade, há apenas uma pequena diferença em relação à concordância do item (20% - estudantes de Pedagogia e 10% estudantes de Ciência da Computação). Talvez os reconhecimentos anteriores de que os professores, em geral, foram flexíveis e solidários, especialmente no caso dos estudantes do curso de Pedagogia, tenham proporcionado condições para o arrefecimento das acusações e agressões feitas nos ambientes virtuais das redes sociais. O fato de as aulas síncronas serem gravadas e disponibilizadas posteriormente aos estudantes de ambos os grupos também pode ter sido um elemento relevante para conter possíveis discussões e/ou agressões verbais e postagens de comentários humilhantes pelos estudantes em relação aos seus professores. Com efeito, ao se observar as medianas dos itens 1 e 4, a tendência majoritária de interpretação é que os comportamentos de direcionamento didático, solidariedade e flexibilidade demonstrados pelos

professores muito provavelmente arrefeceram a presença de agressões dos estudantes tanto em relação às atividades síncronas quanto assíncronas, bem como postagens de imagens e comentários degradantes pelos estudantes em relação aos seus professores nas redes sociais.

15 - Na minha opinião, os professores que aceitaram as sugestões e problemas dos estudantes foram os que melhor conduziram o ensino remoto.

Pedagogia
Mediana: 5
Dispersão: 0

Ciência da Computação
Mediana: 5
Dispersão: 0,75



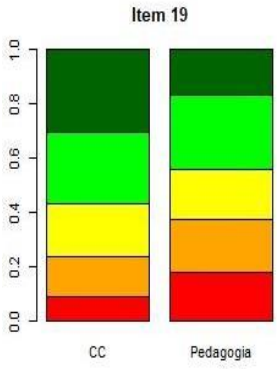
A importância do papel do professor como mediador que considera as opiniões dos estudantes de ambos os grupos é evidente. Não se tratava apenas de habilidades técnicas em relação ao uso de dispositivos tecnológicos, pois havia empatia por pelo menos parte do corpo docente em relação aos estudantes dos cursos de Pedagogia (90% de concordância com o item) e Ciência da Computação (90% de concordância com o item). Sabe-se que houve muitos problemas enfrentados por professores e estudantes durante as atividades de ensino remoto. Desde dificuldades relacionadas ao acesso a computadores, em suas diversas formas, até a resolução de tarefas que deveriam ser entregues em uma data específica, os estudantes tiveram que se adaptar rapidamente às demandas feitas em tempos de pandemia. No entanto, é interessante enfatizar que, para ambos os grupos de estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação, os professores que melhor conduziram as atividades síncronas e assíncronas foram aqueles que souberam ouvir de forma empática as adversidades que os estudantes desses cursos estavam vivenciando e como os primeiros puderam ajudar os segundos a superá-las. Ou seja, a adaptação às condições do ensino remoto foi absolutamente

necessária, dada a impossibilidade de exercer o ensino presencial, de modo que houve espaço para que tais condições fossem compartilhadas e discutidas de forma dialógica e coletiva.

19 - Durante o ensino remoto, a falta de planejamento pedagógico entre os professores me fez sentir desmotivado em relação ao curso.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2

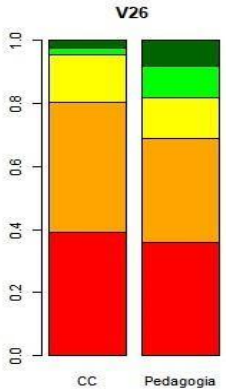


No caso de Pedagogia, houve uma percepção menos intensa (aproximadamente 42% discordaram parcial ou totalmente deste item) sobre a relação entre a falta de preparação dos professores e a falta de motivação no curso durante o ensino remoto, em comparação com os estudantes de Ciência da Computação (aproximadamente 62% discordaram parcial ou totalmente deste item). No caso da Ciência da Computação, os professores que não prepararam o curso despertaram a desmotivação dos estudantes, uma vez que estes estavam inicialmente acostumados a direcionar atividades, como pode ser visto no item 1, no curso de ensino presencial.

26 - No curso de ensino remoto, eu me senti mais próximo dos professores porque era possível se conectar a qualquer momento por meio das redes sociais.

Pedagogia
Média: 2
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Média: 2
Dispersão: 1



Os estudantes de ambos os cursos discordaram total e parcialmente deste item (70% - estudantes de Pedagogia e 80% de estudantes de Ciência da Computação), muito provavelmente porque não houve interações fora das atividades síncronas e assíncronas, embora ambos também tenham reconhecido que os professores foram muito importantes para conduzir os respectivos processos de ensino e aprendizagem durante o curso.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 1C
COMPORTAMENTO DOCENTE

Estudantes de ambos os cursos tiveram medianas semelhantes em relação aos papéis dos professores durante a realização de atividades síncronas e assíncronas do ensino remoto. Ou seja, em ambos os cursos, os estudantes reconheceram **a flexibilidade, solidariedade e empatia dos professores** em relação às dificuldades de todos os tipos (operacionais, de compreensão de conteúdos e familiares) vivenciadas pelos estudantes. No entanto, 80% dos estudantes de Pedagogia reconheceram que seus professores foram flexíveis e solidários, ao passo que 55% dos estudantes de Ciência da Computação tiveram a mesma opinião sobre esse item. Ao que tudo indica, as flexibilidade e solidariedade dos professores foram positivamente correlacionados com a aprendizagem de conteúdos das disciplinas dos estudantes de ambos os cursos.

Outro aspecto que merece ser enfatizado se refere à **condução do professor** em relação aos conteúdos trabalhados no transcorrer do ensino remoto.

Entre os estudantes do curso de Ciência da Computação, 90% concordaram com a afirmação de que prestaram mais atenção nas atividades das aulas síncronas e assíncronas quando o professor direcionou as atividades que deveriam ser realizadas no curso, sendo que 70% dos estudantes de Pedagogia concordaram com a assertiva desse item. De fato, o direcionamento de atividades dentro e fora das salas de aula já era constante desde os tempos pré-pandêmicos, principalmente entre os estudantes de Ciência da Computação, daí essa relativa diferença quando comparada com o caso dos estudantes do curso de Pedagogia.

Observa-se também que a presença de agressões, principalmente por meio de postagens de imagens e comentários humilhantes, que seriam resultantes de possíveis situações de tensão entre esses agentes educacionais, não foi significativa, pelo menos em relação à quantidade, a ponto de não serem destacadas pelos estudantes de Pedagogia(praticamente 90% entre discordância e indiferença), e nem para os estudantes de Ciência da Computação (praticamente 90% entre discordância e indiferença). Muito provavelmente isso deva ter ocorrido por ter predominado um clima cultural dialógico e solidário entre professores e estudantes de ambos os cursos diante dos desafios e problemas enfrentados por esses agentes educacionais, ao longo do período de confinamento social.

Já quanto ao item sobre **os professores que aceitaram as sugestões e ouviram os problemas do corpo discente** durante o ensino remoto, 90% dos estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação concordaram que os melhores docentes foram os que assim procederam. As concordâncias quase que absolutas dos estudantes de ambos os cursos sobre esse item podem ser correlacionadas não só com o melhor aprendizado de conteúdos, como também com a praticamente ausência de agressões no espaço virtual entre professores e alunos e com a atenuação do sofrimento psíquico dos estudantes de Pedagogia e

Ciência da Computação. A respeito do item: "Durante o ensino remoto, **a falta de planejamento pedagógico entre os professores** me fez sentir desmotivado", notam-se as concordâncias de 62% dos estudantes de Ciência da Computação e 42% dos estudantes de Pedagogia.

Embora tenham sido uma minoria em ambos os cursos, houve professores que não se esforçaram para planejar as atividades das aulas síncronas e assíncronas em função de vários motivos, tais como o despreparo em relação ao domínio técnico das plataformas de ensino que foram usadas no ensino remoto, ou mesmo à dificuldade de interagir a distância com os estudantes de ambos os cursos. Na análise comparativa, essa falta de planejamento foi um pouco mais sentida entre os estudantes das Ciência da Computação, talvez porque esses já estivessem habituados a receber as instruções do que fazer operacionalmente desde os tempos pré-pandêmicos, tal como foi observado anteriormente.

Por fim, quanto ao item: "- No curso de ensino remoto, eu me senti mais próximo dos professores porque era possível se conectar a qualquer momento por meio das redes sociais", observam-se as discordâncias de 80% e 70% entre os estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação, respectivamente. Ao que tudo indica, praticamente não **houve interações *online* entre docentes e discentes** de Pedagogia e Ciência da Computação que não fossem relacionadas estritamente às atividades síncronas e assíncronas de ambos os cursos.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 1C
COMPORTAMENTO DOCENTE

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 25 anos, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada afirmou que alguns professores de seu curso foram solidários e flexíveis e outros não. Além disso, ela ressaltou a falta de experiência dos professores com as características e dinâmicas que o ensino remoto exigiu, contudo, reconheceu os esforços dos docentes de tentar aprender a usar os recursos tecnológicos das plataformas que foram disponibilizadas para a realização das atividades síncronas e assíncronas, tal como podemos perceber: "*Eu entendo assim, que eles tentavam fazer o máximo para ajudar, porque nem eles sabiam como trabalhar e estar tentando ajudar na situação. Então, a gente percebe que algumas professoras a gente percebia que tinham essa preocupação de estar pensando conosco, estar tentando nos ajudar. Mas tinha professores que tacava bem o botãozinho do foda-se e levava a vida, e achava que tava todo mundo de igual. E não era assim, né. Então eu percebo que... só que eu não julgo eles por isso, porque eles também não tinham... ninguém tinha a experiência de um remoto, então não dá para julgar, não. Eu não fiquei com raiva no coração*".

Já em relação às ações docentes em termos metodológicos-didáticos que também refletiram numa percepção de empatia, flexibilidade e solidariedade temos as seguintes considerações: "*...teve alguns professores que teve essa empatia, esse olhar, que não teve essa cobrança" (...) "teve professor que fez isso de poder entregar depois. O objetivo principal é saber se você aprendeu. E aí, isso me deu um conforto muito grande nessa disciplina, porque depois eu sentei, assim, eu me dediquei a tarde inteira, a noite inteira. E aí eu entendi, de fato, que que a disciplina estava falando, sabe? Então, eu*

aprendi, de fato, com aqueles dois dias ali, dedicada, por causa de uma frase que ele escreveu no e-mail: eu quero saber se você aprendeu, a data não é importante. Sabe? Então tem influência, né. E a gente vê resultado. No caso dos professores daqui, foi especificamente um. No caso que ele falou: não, tá tudo bem, a gente vai junto nessa caminhada. Então foi aí de fato que eu aprendi, sabe?"

Em relação a comportamentos didáticos-metodológicos que os docentes utilizaram no ERE que poderiam ser mantidos no retorno presencial, a entrevistada destacou a realização de grupos de estudos e o uso do AVA MOODLE como elementos contributivos para a aprendizagem e organização do processo formativo, além de destacar uma apreciação instrumental e utilitarista de acesso a algumas ferramentas digitais que foram apresentadas durante o ERE e que ela compreender serem eficientes para outras dimensões da vida, como podemos observar nesse trecho final da entrevista: "*Então eu acho que a base, o ensino de fato, não, nunca, na minha opinião, deve se embasar pela forma remota. Mas os agregados para o ensino, que nem grupos de pesquisa, de estudo e tudo mais. Eu acredito que foi uma ferramenta excelente, e por um outro lado, querendo ou não, fez. Eu* [que] *sou da geração Z. Muitos... eu sou um pouco mais velha do que essa geração Y da minha sala. Fez a gente também de fato entrar na tecnologia e, talvez, por exemplo, Canva, o Canva você não usa só para fazer um slide, uma apresentação de seminário. Você usa o resto da sua vida, pra um convite de casamento, ou o de aniversário, então, é, pra rede social... Então, por um lado, acho que no ensino usar a tecnologia no formato remoto, como base não, mas com os agregados sim, porque também nos ensinam*".

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante de 21 anos, não trabalhadora, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada reconhece que os professores foram, em sua maioria, flexíveis e solidários com os estudantes em relação às atividades realizadas no período do ensino remoto. A flexibilidade possibilitou até mesmo o diálogo com

os professores, bem como a decisão conjunta, sobre as atividades que seriam feitas em grupo e as que seriam feitas individualmente. Porém, alguns deles não se adequaram ao ensino remoto e foram inflexíveis. Há que se observar que os estudantes se reuniram em períodos fora das aulas síncronas para discussão das experiências vividas no ensino remoto, como é possível observar a partir da seguinte consideração: "*A maioria [dos professores] sim, a maioria foi muito compreensiva, tanto com adequação de prazo de entrega, quanto a isso 'ah eu prefiro fazer sozinho'; 'eu prefiro fazer em grupo', então a gente tem que ter. Sempre teve esse espaço para dialogar com os professores e resolver essas questões mais pontuais*".

A entrevistada também reconhece a presença do diálogo entre alguns professores e estudantes não somente em relação ao ensino remoto, mas também no reencontro presencial logo após o fim do confinamento social. Para ela, todos os professores poderiam agir assim. Além disso, ela destacou a comparação entre o curso de Pedagogia e outros no que diz respeito à relação professo-estudante no transcorrer do ensino remoto. A Pedagogia parece se avultar como curso com professores mais flexíveis e solidários em relação ao prazo e realização de atividades do que docentes de outros cursos, como destacado: "*Sim, a questão eu acho que foi muito importante. Eu acho que alguns professores, até no presencial ainda tem essa questão do diálogo e eu acho isso muito importante. Quando eu converso com outros colegas de outros cursos, eu percebo que o nosso curso de pedagogia, ele consegue ter essa dimensão mais humana do estudante de compreender essa questão: prazos, atividades. A gente tem tido bastante professores que são muito compreensíveis com relação a isso. Então tudo a gente consegue conversar. É algo que eu acho que eu não tinha vivenciado. Então faz, fez muita diferença. E alguns professores ainda adotam essas práticas no presencial. Eu acho que a maioria deveria tentar. Todos, né?*".

Porém, a **entrevistada 2** reclamou sobre a inflexibilidade de certos professores sobre os prazos das entregas de atividades por parte dos estudantes. Além disso, a quantidade dos trabalhos exigiu um esforço desproporcional dos

estudantes, sendo que a entrevistada se queixa do fato de alguns professores desconsiderarem as dificuldades particulares dos estudantes.

"*Mas óbvio que nem tudo é perfeito. Teve um ou outro ali que não se adequou ao online, não fazia as atividades e aí era um pouco mais inflexível. Mesmo assim, com questões pessoais envolvendo que o período acadêmico não foi fácil, tinham professores que não conseguiam se adequar às situações específicas de alguns alunos. Então a gente até se sentia um pouco mal com relação a isso*"

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 20 anos, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada admite ter se sentido apreensiva sobre como seriam as atividades referentes ao ensino remoto. Ademais, ela assevera ter se esforçado para dominar as técnicas relativas às exigências da realização dos trabalhos. A entrevistada enfatizou o cuidado e a solidariedade dos professores da Pedagogia em relação às aulas *online* e atividades assíncronas realizadas no transcorrer do confinamento social. Além disso, a exemplo da entrevistada 2, ela comparou a proximidade *online* ("*estamos todos no mesmo barco*") com o distanciamento físico da volta às aulas, tal qual podemos observar: "*Foi aquela sensação de peso sendo tirado, porque os professores explicaram para a gente, sempre com muito cuidado, sempre falando que qualquer questão emocional ou dificuldade ou qualquer coisa assim... Até pela Internet, a gente podia entrar em contato e manter o sigilo que eles iam compreender. E eu percebi um cuidado maior na hora de ensinar os conteúdos também, porque foi a primeira turma.* (...) *A gente estava distante, e tinha que aprender aquela coisa de aprender a escrever da maneira correta, fazer trabalhos, essas coisas. Então foi um cuidado bem grande que eu senti em geral, de todos os professores. O primeiro semestre, assim, foi incrível mesmo. E apesar de todo o cenário, hoje em dia, eu ainda sinto falta do primeiro semestre por causa que era diferente um pouco a dinâmica, eu acho que era um cuidando mais do outro ali, um tendo mais tato com o outro. Mas quando a gente voltou para o*

presencial, principalmente agora que já está mais distante a questão de ficar casa, teve esse distanciamento de novo".

Há que se observar a presença do sentimento de confiança e do reconhecimento da importância dos professores para que os estudantes não desistissem do curso durante o auge da pandemia. Para a entrevistada haveria um futuro, principalmente porque esta percepção decorreu das atividades realizadas conjuntamente com os colegas e professores durante o ensino remoto. Uso do google ao invés do Instagram, ou seja, realização de mais atividades de trabalho do que postagens particulares em redes sociais, representou um lastro para a identificação coletiva que arrefeceu o seu sofrimento psíquico e lhe possibilitou acreditar no futuro. "*Apesar dos trabalhos, tudo, era gostoso, era gostoso participar, de estar ali. Dava uma esperança de que o futuro ia vir, aquele presente ia mudar. Então, nossa, foi totalmente. Foi até que eu pensei assim, porque... aí depois que entra você pensa: nossa, será que eu fiz a escolha certa? Será que eu vou para o lugar certo? E aí eu tive a certeza. Eu falei: não, era aqui mesmo que eu tinha que vir. Eu estou no lugar certo*".

Há também que se avultar a presença de empatia entre professores e estudantes, não só em relação ao aprendizado dos conteúdos das matérias, como também para a compreensão da utilização dos recursos tecnológicos do Google Meet e do Moodle, aspectos estes que foram considerados até mesmo relevantes de serem mantidos quando do retorno presencial, posto que a entrevistada destaca aspectos de "facilidade" no envio de trabalhos e suas correções, assim como na economia no acesso a textos em formato digitalizado do que a necessidade de impressão, e até mesmo na facilidade de utilizar as ferramentas de comunicação online para encontros síncronos de estudos e preparo para apresentações, aspectos estes que podemos observar na sequência: "*Sim, entrega de trabalho, por exemplo. (...) na faculdade eu acho que entregar online é bem melhor, bem mais prático, bem mais seguro. Até porque além de perder tudo, as correções são melhores também, porque o professor tem acesso ao arquivo e aí tem as formatações onde ele é*

corrigido com você, ao mesmo tempo. Então essa parte de correção de atividade, entregar as atividades, do cronograma das atividades é muito melhor ser organizada em uma plataforma, seja o Moodle, do que ser entregue em um papel impresso. Pra gente ter acesso aos artigos também. Apesar de eu gostar muito do papel, se torna inviável pela demanda. (...) Assim, até financeiramente, com tudo online você consegue acessar. Eu vejo muito, eu prefiro, até porque eu consigo ter acesso a qualquer momento, às vezes de dúvida, é muito mais fácil acho pra gente fazer trabalho. Eu percebi que a gente...tipo assim, apesar de ter a opção de vir para a [universidade brasileira], a gente acaba sempre fazendo trabalho em reunião do Meet. (...) até porque nesse momento do curso cada um está com uma rotina, então tem coisas que dá para reaproveitar bastante".

A entrevistada destaca, novamente, a presença maior de relações empáticas no período do confinamento social do que na volta das aulas presenciais. No período do ensino remoto, pareceu prevalecer a sensação de que todos estavam, por assim dizer, no mesmo barco. Quando as máscaras foram retiradas, viu-se como as pessoas eram realmente na universidade. "*Eu acho que principalmente agora, depois que as máscaras foram liberadas, eu acho que pra mim, liberar a máscara foi um marco... é.... um marco, porque apesar de não ter acabado os casos, a sensação era de libertação. Então acabou. Não acabou, mas era a sensação que a gente tinha. E aí eu acho que com esse acabou foi também um pouco da empatia embora. Assim, até de diálogo. A forma de conversar entre os colegas de sala, conversar com o professor, tudo voltou. É isso aqui, vamos, que é assim que é a faculdade*".

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

Dados socioeconômicos: uma estudante trabalhadora de 21 anos, do curso de Pedagogia diurno.

A entrevistada destacou a inciativa de professores de organizar grupos a distância para a realização de atividades das disciplinas. Por meio destes grupos, ela afirma ter tido a oportunidade de conhecer um pouco mais as pessoas. De acordo com essa estudante, houve professores flexíveis, já outros não

procederam desta forma. Outro elemento interessante é a suposta irritação e cansaço com as atividades de ensino remoto por parte dos estudantes e também dos professores, principalmente após o primeiro semestre de ensino remoto.

"*Teve professor que sim, teve professor que não. Eu sinto... no primeiro semestre que eu fiz EAD, que foi só dois, foi em 2021. O primeiro semestre foi mais tranquilo, os professores. No segundo, que mudou alguns, já começou até um pouquinho... acho que como eles já estava querendo, estavam querendo muito voltar no presencial, já estava tendo uma barreira, um pouquinho de pressão. Eles já queriam que a gente voltasse logo, estavam... os professores já estavam irritados de tudo isso, e daí a gente teve alguns professores que teve um pouquinho de problema, de a gente tá muito cansado também, a gente querer se mudar também, e o professor não... não ter aquele auxílio de entender as coisas, sabe?*"

Segundo a estudante, a variedade de atividades ajudou a lidar com as pressões decorrentes do ensino remoto. "*Às vezes um seminário dessa forma, ou às vezes uma gravação, em vez de apresentar, ou fazer um diário de alguma coisa. Então, teve bastante atividade diferente, que eu acho que ajudou a trazer isso*".

Ela também concordou totalmente sobre a importância do professor ser flexível e solidário com os estudantes, pois, a experiência do professor poderia ajudar a lidar com os problemas derivados do confinamento social. "*Eu acho que principalmente pelo momento em que a gente estava vivendo da incerteza. Eu acho que ter o apoio de uma pessoa que já passou por mais coisas na vida do que a gente, do curso também, ajuda muito olhar e falar: nossa, vai dar tudo certo, a gente vai conseguir fazer essa matéria... vai conseguir aprender alguma coisa*".

Há que destacar também o reconhecimento da entrevistada de que vários professores promoveram debates sobre a volta às aulas presenciais. A faculdade, às vezes, é uma bolha, para a entrevistada, que precisa ser furada, *"...e daí teve bastante professor que deu bastante abertura de a gente entender o que estava acontecendo fora da bolha da faculdade*".

Para a estudante, os professores foram flexíveis e abertos aos diálogos sobre os problemas enfrentados pelos estudantes durante o ensino remoto. Há que se mencionar a ausência da coordenação, destacada, pela aluna em relação ao enfrentamento destes mesmos problemas. "*Teve bastante professor que deu muita atenção, às vezes até de fora da sala de aula, para a gente ter debates, de conversar. Teve muitas situações também que a gente tinha muito problema em casa, e às vezes os professores ajudavam a entender isso. A coordenação...eu vou ser muito sincera, que eu não sabia nem quem era a coordenação até eu pisar aqui. (...) Agora eles estão bastante presentes e a gente sempre está sabendo. Mas durante o EAD, da coordenação a gente não teve apoio. Acho que quase nenhum. E às vezes precisava, porque tinha situações de professores que não entendiam a gente. A gente precisava de prazos, essas coisas, e não teve o apoio. Mas a maioria dos professores eram muito abertos. A gente conseguia resolver tudo com eles, se precisasse ou se precisasse conversar, acabava sendo com os professores mesmo*".

A exemplo da entrevistada 3, a entrevistada 4 também enfatizou que alguns professores não souberam como realizar o processo de readaptação às atividades presenciais e retomaram as cobranças de sempre, como se nada houvesse acontecido. "*Então eu senti totalmente o oposto na questão de compreensão dos professores, toda a compreensão que a gente tinha deles no EAD, quando a gente chegou aqui, a gente não teve. É como se o professor dissesse o seguinte: 'a gente saiu do EaD, agora vocês têm de se acostumar'*".

Por fim, segundo a entrevistada, o ensino presencial é melhor que o remoto, seja em relação ao aprendizado dos conteúdos e do foco de atenção às respectivas atividades, seja quanto ao processo de socialização feito presencialmente. "*O EaD tem as questões de praticidade, só que o aprendizado é diferente, de concentração*"; "*E também eu acho que a questão das amizades, também, a vivência, no EaD você não tem vivência, com os amigos ou com o professor*".

ENTREVISTA 1 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: uma estudante, com 21 anos, do curso de Engenharia Física, que cursou diversas disciplinas de Ciências da Computação.

A entrevistada, por um lado, afirma que os próprios estudantes ajudaram o professor a sanar dificuldades encontradas, na medida em que os docentes permitiam com que houvesse a participação do corpo discente. De fato, notou-se a presença de empatia e solidariedade entre os agentes educacionais, tal como percebemos: "A *gente até ajudava o professor, inclusive em aula, porque a gente vê que tinha uma abertura ali para isso. Então, acho que foi possivelmente as melhores matérias que eu tive* ".

Por outro lado, a entrevistada afirma que se sentiu desesperada ao perceber que não estava aprendendo devidamente os conteúdos no decorrer do ensino remoto, bem como a falta de sensibilização, solidariedade e flexibilidade exercida por um professor de outro curso: "*A gente tem muita defasagem com alguns conteúdos, e na...quando a gente começava a perceber que a gente ia ficar defasado, era assim, muito triste, muito, muito triste. Eu... foi tema assim de terapias minhas, porque eu sentia que eu tava lá, mas o professor não tava fazendo questão que eu aprendesse. Então eu acabava também não fazendo questão, tava fazendo só por fazer. E eu me sentia muito mal, porque acho que ninguém entra na faculdade pra isso, né? Então foi um... um... de novo, um desespero completo*".

Em termos de comportamento docente didático-metodológico a entrevistada relata dificuldades em se adaptar às distintas propostas que os professores adotaram para as disciplinas, de maneira a denotar uma percepção negativa da diversificação de orientações docentes, como podemos perceber: "*Então, a princípio foi muito difícil, porque cada professor utilizava uma plataforma, uma coisa, então a gente tinha que se adaptar, só o estudo remoto. A gente tinha que se adaptar a diferentes métodos do ensino remoto. Então a gente tinha professor que usava metodologia ativa, então a gente estudava por conta e tinha lá uma aula de dúvida. A gente tinha professor que dava aula síncrona, então a gente ia assistindo a aula, a gente*

tinha professor que gravava, e a gente tinha que assistir no horário de aula, e na aula ainda assim Então foi muito complicado, porque os horários de aula, de fato, não eram os mesmos. Então algum alguns professores davam coisas no horário de outros. Então ficou uma bagunça. Assim, foi muito difícil conciliar tudo, e principalmente porque era muita coisa, né?"

Outro destaque realizado pela entrevistada é que o fato de muitos docentes terem gravado as aulas, ofereceu-se uma certa percepção de maior controle do tempo e eficiência no modo de estudos, posto que para a entrevistada o fato de apesar das aulas gravadas os docentes disponibilizarem momentos de diálogo para sanar as dúvidas tenha sido um comportamento docente que contribuiu para o percurso dos estudos, como podemos observar: "*Eu creio que o maior prejuízo era não ter ali uma sanação de dúvida na hora. Mas em relação a isso, todos os professores disponibilizavam lá, ou davam um horário para tirar dúvidas. Eu acho que foi mais benéfico, porque a gente conseguia ditar o ritmo da aula. Talvez essa seja a parte onde eu me adaptei melhor. para alguns a aula era muito rápida, para outros a aula era mais devagar, então a gente conseguia ali, ir adaptando a velocidade da aula, ter um maior controle. Acho que essa foi a melhor parte das aulas gravadas*".

Apesar do destaque em ter se adaptado às aulas gravadas, a entrevistada aponta que o fato de não ter tido contato direto com os docentes e criado canais diretos de comunicação foi algo prejudicial e impactante durante o ensino remoto, posto que há a seguinte afirmação: "*onde eu senti mais prejuízos mesmo foi na comunicação com o professor, até da gente não conseguir criar nada, nenhuma afinidade, não saber como o professor fala, não saber como a gente lidava com alguns problemas que poderiam surgir*".

Outro aspecto destacado pela entrevistada foi o fato de ter realizado disciplinas na área de Humanidades, chamada de "área sul", nas quais foi possível perceber a distinção de comportamentos didático-metodológicos e socioemocionais dos docentes, como podemos observar: "*Também fiz algumas matérias aqui de professores da Sul. Eu acho que já foi completamente diferente. Eles*

estavam muito mais preocupados se a gente estava conseguindo acompanhar. Não era nem o conteúdo, mas o método. Então já foi uma diferença muito absurda, do professor marcar agendamentos individuais para conversar sobre como estava sendo a experiência. E a maioria deles colocavam assim, a cada semana, duas semanas, por exemplo, um formulário de avaliação da disciplina. Então a gente conseguia escrever assim anonimamente, né?"

Em síntese, a entrevista compara o comportamento docente e discente em relação ao ensino presencial e o que foi realizado ao longo do período pandêmico de ensino remoto: "*acho que no presencial eu tinha muito mais conversa, muito mais afinidade e ajudava até na hora de decidir campos de trabalho. E no remoto era só alguém que estava lá falando, falando, falando. E eu estava escutando, escutando, escutando, todo dia*."

ENTREVISTA 2 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 21 anos, do curso de Ciência da Computação que ingressou durante a pandemia, no ano de 2021.

Para o entrevistado o fato de os professores não terem cobrado presença nas aulas síncronas foi positivo, no sentido de que isso lhe permitiu organizar melhor seus estudos. De fato, durante o ensino remoto, na universidade brasileira, a presença foi associada com cumprimento das atividades assíncronas. Foi acordado este procedimento justamente com a intenção de facilitar a organização dos estudos, uma vez que muitos estudantes trabalharam de forma *online* nos horários das aulas síncronas.

Para este estudante, tudo indica que suas relações eram praticamente digitalizadas antes mesmo da pandemia e do confinamento social. A vida do aluno já era um tipo de confinamento social antes da pandemia, posto que quando foi questionado se houve mudança significativa de sua rotina quando o período de isolamento social no auge da pandemia da Covid-19, como podemos perceber: "*Não, porque ficar em casa o dia todo já era o que eu fazia. Tipo, eu sempre*

fiquei, tipo, no computador, jogando videogame com os amigos, essas coisas. Então, para mim tá tipo sempre online, em casa, pra mim, pelo menos. Eu sei que para outras pessoas é diferente, mas para mim sempre foi normal".

No transcorrer de sua fala, destaca-se a hegemonia do raciocínio instrumental (e do *ethos* maquínico computacional), que fez com que a própria percepção do estudante sobre flexibilidade dos professores e empatia torna-se dificultada. Ele relacionou flexibilidade e suportes exclusivamente ao conteúdo das matérias, e destacou, assim como a entrevistada 1, o uso de aulas gravadas por parte dos docentes, com momentos de encontros para sanar dúvidas e também o uso das plataformas de comunicação e aprendizagem como locais de repositório de materiais para as disciplinas, como podemos observar: *"no cursinho não teve aula gravada, era sempre ao vivo. E aí na faculdade teve... teve um pouco de tudo. Tipo, teve professor que dava aula normal, bom. Só que aí também tinha professor, por exemplo, que em vez de, tipo, escrevia as coisas, as contas no paint, e aí ficava com mouse e aí ficava aquela coisa horrível. E aí eu parei de ir na aula. Porque... não tinha porquê. Aí eu estudava sozinho pelo livro, e eu passei tranquilo*".

"*Teve professor que deixou aula de terceiros como conteúdo normal também, mas também teve professor que deixava como conteúdo suplementar. Então teve de tudo mesmo na faculdade, porque assim, acho que... é que eu não sei direito, mas acho que os professores tem mais autonomia, eu imagino. Porque no cursinho, tipo, acho que é mais... é menor a escala, aí, tipo, tinha muito, era muito regrado, tipo combinado, como ia ser. Aí agora na faculdade cada professor fazia de um jeito. Tinha o professor que usava o Moodle, tinha o professor que não usava, que usava o Classroom, professor que não gostava do Classroom*".

Sobre o estabelecimento de relações dialógicas com os docentes, ele asseverou o seguinte: "*Eu pessoalmente, acho que eu nunca... Acho que eu não fui muito atrás de diálogo*".

ENTREVISTA 3 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 20 anos, do curso de Ciência da Computação.

O entrevistado destaca a compreensão e a flexibilidade dos professores, pois eles não cobraram presença em relação às aulas online e disponibilizavam aulas gravadas, possibilitando o que foi destacado também pelos entrevistados 1 e 2, um uso mais "eficiente" do tempo de estudos. "*Eu acho que sim, que eles foram mais compreensivos. Ou igual... eu tinha falado que o departamento tinha entrado no consenso de não cobrar. Eu falo não cobrar presença, mas é no sentido de que não... eles não podiam exigir presença síncrona, que é fazer uma aula, tipo, das nove às dez online aqui e tal. Todas as aulas eles faziam gravadas, então quem não podia ver na hora, via depois. Esse tipo de coisa. Em relação aos trabalhos era... eles eram mais compreensivos sim. É mais fácil você conseguir fazer algo online do que ter que escrever uma, duas versões de última hora, sabe, assim. E também tinha bastante trabalho em grupo, então ajudava, ajudava*".

Ao ser indagado sobre a relação entre o arrefecimento de seu sofrimento psíquico com a postura de flexibilidade e solidariedade dos professores de seu curso, o entrevistado asseverou o seguinte: "*Mas sem dúvida! Você conseguir saber que se você não conseguir entregar, você vai conseguir mandar um e-mail ou pedir para ter outra atividade depois, ou mesmo a partir da presença, de você ter desanimado uma semana e você não querer nem ligar o computador nem ver aula, você conseguir ver isso depois ajuda bastante*".

Há destaque também para a atuação da Universidade e do Departamento de Computação na orientação de não cômputo de frequência como estratégia de apoio ao contexto do ensino remoto, como podemos perceber: "*Não tinha essa pressão de horário fixo, né? tanto que no departamento de computação, eles... eu não sei se foi na Federal, se foi só lá. Eles não contavam presença. Durante todo o período de ensino remoto, eles não contabilizavam presença. Então, as atividades era... era algo mais tranquilo para tentar tirar essa pressão do aluno*".

ENTREVISTA 4 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Dados socioeconômicos: um estudante de 20 anos, do curso de Ciência da Computação.

Para o entrevistado, os professores foram, em sua maioria, flexíveis e compreensivos em relação às dificuldades dos alunos expostas durante o período do ensino remoto. Destaque para a sincronicidade das aulas assíncronas, ou seja, houve sincronismo entre apresentar os conteúdos das disciplinas por meio de aulas gravadas e aulas síncronas relativas à resolução de dúvidas por parte dos estudantes do curso de Ciência da Computação, como podemos perceber: "*No geral, os professores foram bem flexíveis nesses quesitos. Tipo, ah, tô passando mal para caramba. Acho que eu peguei COVID. Ou, tipo, a minha mãe não tá muito bem, eu vou lá cuidar dela. Eles foram muito tranquilos. A maioria das aulas eram mais assíncronas do que síncronas, então acho que isso colabora muito, porque não tem mesmo... Tendo essa assim a sincronicidade*".

Para este estudante, os professores foram flexíveis e solidários porque a situação de emergência do ensino remoto demandou estes respectivos comportamentos. Ele também destacou a presença de relações dialógicas frequentes com seus professores: *"...eles eram sempre muito abertos, tipo: professor, não consegui fazer tal prova porque minha mãe ficou doente, meu pai ficou doente. Então eu tenho que fazer as coisas aqui em casa. Eles eram totalmente abertos, pelo menos da forma que eu conversava com eles. Eu sempre fui um cara de conversar bastante com os professores, então no geral, eles eram bem abertos ao diálogo, mesmo*". Outrossim, segundo ele, a realização das atividades de forma assíncrona facilitou também o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: "E*ntão, eu acho que a [universidade brasileira] realmente se preparou em relação a isso, de não ser alguma coisa síncrona*".

Outro aspecto interessante da entrevista desse estudante foi o de enfatizar, a exemplo do entrevistado 3, a relação entre a diminuição de seu sofrimento psíquico e o estabelecimento de relações dialógicas e solidárias com os docentes:

"Eu acho que influencia bastante o fato de você ter um professor que não quer que você

reprove, coisas que acho que no momento eram... influenciavam muito mais. Você chegar pra um professor, falar: Ah, tirei nota vermelha, e ele só cagar para você. Eu acho que é uma experiência horrível que poderia contribuir principalmente para desenvolver ansiedade, depressão e outras doenças mentais. E o fato de ser aberto a você, ter esse diálogo, essa proximidade com alguém, principalmente com um professor que vai pode te ajudar muito na sua carreira acadêmica. Enquanto profissional, acho que é importante".

Mais adiante, ele asseverou o seguinte sobre seus professores: "*Eu acho que é de suma importância saber que você tem um local que você consegue falar, conversar com alguém que é perito na área. E comentavam bastante, mandavam no e-mail um monte de coisa. Então, tipo, não faltava forma de você conhecer sobre isso. E justamente era possível por conta do diálogo. Então, tipo, muitos professores, você chegava na aula deles, eles trocavam ideia. Tô feliz porque você tá aqui, tá tudo bem com você? Perguntavam, tipo tranquilamente: Pô, eu vi que você foi mal na prova, não só no privado, assim. Ah, quer ajuda e tal. Então, tipo, foram muito próximos e crucial, por mim foi crucial para aquele momento*".

Por fim, para o entrevistado o professor é caracterizado como o que conduz o ensino: "*Então você precisa ter alguém que coloca os óculos nos nossos olhos e fala com você. É conseguir ler as entrelinhas. Porque você saber uma informação não quer dizer que você conhece aquilo*". O professor como uma espécie de condutor que tem participação fundamental para a passagem da informação se tornar conhecimento.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
BRASIL

1) Subescala 1A – Modalidade de Ensino

Análise das Entrevistas - Pedagogia

Todas as estudantes entrevistadas do curso de Pedagogia afirmaram categoricamente sobre a importância da retomada das atividades presenciais para os desenvolvimentos pessoal e do coletivo dos estudantes. A afirmação da entrevistada 1, do curso de Pedagogia, confirma a defesa das relações presenciais: "*Então, eu acredito que literalmente assim, da água com vinho. Tudo flui no presencial. Na minha opinião, as relações com os professores, as relações com os colegas, o aprendizado, tudo para mim muda muito, também*".

Há que se evidenciar o fato de que os estudantes de Pedagogia admitem que certos recursos tecnológicos, referentes ao ensino remoto, poderiam ser utilizados nas atividades realizadas após o fim do confinamento social. A entrevistada 2 do curso de Pedagogia destacou a importância da permanência da entrega de atividades e acesso aos textos de forma remota, mesmo com o fim do confinamento social. Essa opinião foi respaldada pela entrevistada 3 do curso de Pedagogia que observou a possibilidade de os trabalhos continuarem a ser entregues de forma virtual, além de que, ter acesso aos artigos por meio do *Google classroom*, por exemplo, é muito mais econômico. Outra vantagem destacada foi a da realização de encontros coletivos com a turma por meio de reuniões *online*. Já a entrevistada 4 do curso de Pedagogia também defendeu a manutenção de recursos referentes ao uso de plataformas para a realização de trabalhos em grupo após o período de confinamento social, para o compartilhamento de textos digitalizados e, portanto, pela economia de papel, bem como para a realização de atividades híbridas e para a comunicações *online* entre os estudantes.

Análise das Entrevistas – Ciências da Computação

Já os entrevistados da Ciência da Computação asseveram a relevância da socialização presencial, principalmente no sentido de estabelecer amizades e um melhor convívio entre professores e alunos. Contudo, eles também ressaltaram que houve vantagens referentes ao período do ensino remoto, tais como: não ter de se deslocar fisicamente da residência para a Universidade e, principalmente, um controle maior no tempo e no espaço de realização das atividades assíncronas, sendo que tal controle seria difícil de existir no caso das relações de ensino e aprendizagem estritamente presenciais.

O entrevistado 2 da Ciência da Computação, por exemplo, observou o seguinte: "*Eu acho que no online tinha mais... Tinha mais possibilidades que por exemplo, como com o professor, ele sabia que nem todo mundo conseguia ver aula por causa da situação, então ele deixava várias opções. Tipo, você pode ver a aula, mas se não quiser, pode ver a aula desse outro professor. A presença (no ensino remoto) você pode mandar isso, não precisa estar aqui. Então, era mais flexível, mesmo. Agora, no presencial... é bem tradicional, né? Tipo, tem que estar na aula, senão não vai ter presença. E sem presença você não passa*". Talvez por isso os estudantes de Ciência da Computação, foram favoráveis, no questionário, a uma maior flexibilidade em relação aos tipos de modalidade de ensino, tal como no caso do ensino híbrido (60%) embora haja indicações de que o ensino presencial também seja importante.

Principais conclusões:

1.1) Analisados os dados dos questionários e das entrevistas houve, majoritariamente, a concordância entre os estudantes de Pedagogia de que as aulas presenciais são de fundamental importância tanto para o aprendizado dos conteúdos das disciplinas, quanto para os processos interativos de socialização entre os professores e estudantes;

1.2) Para os estudantes do curso de Ciência da Computação, as aulas presenciais são importantes para o aprendizado dos conteúdos e, principalmente para os processos de socialização entre os alunos. Porém, eles também admitem que a realização das tarefas fora do ambiente universitário lhes proporcionou condições para controlar, de forma mais adequada, o processo de elaboração de tais atividades;

1.3) Os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação reconheceram que recursos tecnológicos empregados ao logo do ensino remoto poderiam continuar a ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem presencial, tais como a disponibilização de textos no Google Classroom e encontros virtuais entre estudantes no Google Meet para a realização de tarefas dos respectivos cursos.

2) Subescala 1B – Aprendizado do estudante

Análise das Entrevistas - Pedagogia

Com efeito, a entrevistada 1 do curso de Pedagogia asseverou ter tido dificuldades de organização dos estudos durante o período de confinamento social. Além disso, ela admitiu ter tido problemas de manutenção do foco de atenção para poder ser dedicar aos estudos. O fato de não poder sair de casa impactou, inclusive, sua saúde física, pois engordou muito durante o confinamento social pandêmico. Os problemas de saúde decorrentes do período de confinamento social, tais como obesidade, depressão e ansiedade, também foram observados em estudantes universitários de outros países, tal como no caso da Alemanha (Kohls; Baldofski; Moeller; Klemm; Rummel-Kluge, 2021).

Já a entrevistada 3 do curso de Pedagogia reconheceu que o contato presencial é melhor do que o feito a distância também no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos das disciplinas ministradas. Além disso, ela mencionou que a maior parte dos estudantes detestou a experiência do ensino remoto e enfatizou também a possibilidade maior da dispersão da atenção

acontecer no ensino remoto do que no presencial. "*O olho doía assim de já não focar mais* ".

Outra menção relevante concerne às matérias "práticas", sobretudo estágios, que, no entender dela, não poderiam ser cursadas a distância. De acordo com a estudante 3, o "*ensino presencial proporciona mais gravidade*". É interessante avultar o termo: gravidade, utilizado por essa estudante para se referir, metaforicamente, à solidez que a relação presencial proporciona, sobretudo em relação às disciplinas de estágio cujas interações entre educadores e educandos desenvolvem nuances comportamentais, e de desenvolvimento cognitivo, que necessitam do contato presencial para poderem ser devidamente elaboradas. A menção à palavra: gravidade, neste caso, lembra a reflexão de Adorno (2010), de que o espírito se desenvolve através do processo de corporificação das ideias, de tal modo que o conhecimento corporificado fomente outras formas de elaborações identitárias nas relações estabelecidas entre professores e alunos, por exemplo.

A exemplo da entrevista 1, a entrevistada 4 também enfatizou ter tido enxaquecas em decorrência de consumo em excesso de estímulos audiovisuais. Mas, ao mesmo tempo, ela afirma ter permanecido praticamente o tempo todo conectada, inclusive no transcorrer das atividades de fórum pessoal. "*O que me rouba a atenção é o que vai chamar minha atenção, é para onde eu me dirijo. No que me torna inconstante, é onde vou buscar constância*", já afirmava Christoph Türcke (2016, p.77). Ou seja, a suposta sensação de constância foi obtida por meio do estabelecimento de uma miríade de relações digitalmente inconstantes, sendo que este tipo de comportamento muito provavelmente foi robustecido no decorrer do período de confinamento social pandêmico.

Por meio da análise das respostas dos estudantes da Pedagogia, notabilizou-se uma maior proximidade em relacionar a falta de eficiência e consistência na aprendizagem de conteúdo com a dificuldade de concentração e menor organização nos estudos durante o ensino remoto. A entrevistada 4 do

curso de Pedagogia, por exemplo, asseverou ter tido condições de organizar melhor os estudos não em decorrência das características específicas do ensino remoto, mas sim em função do fato de não ter precisado se deslocar fisicamente entre os lugares de trabalho e estudo. Apesar da presença dos elementos de dispersão da atenção, houve uma estrutura material que permitiu à entrevistada 4 da Pedagogia se concentrar mais nos estudos, pois ela tinha o próprio quarto para poder trabalhar e estudar.

Como contraponto ao *habitus* computacional das atividades assíncronas, a entrevistada 2 do curso de Pedagogia, por exemplo, ressaltou que se aprende muito mais no ensino presencial em comparação com o ensino remoto. Ademais, ela destacou o fechamento das câmeras e silenciamento dos microfones, o que dificultou o estabelecimento de interações mais participativas entre professores e estudantes. Ela também relacionou a exposição de *slides* e a mecanicidade do processo de ensino e aprendizagem remoto, uma vez que, para ela, embora o uso de *slides* tenha sido uma alternativa viável durante o ensino remoto, houve muito desgaste físico e, principalmente, mental para que a atenção fosse focada em tais atividades, fato este que dificultou o aprendizado dos conteúdos remotamente trabalhados.

Análise das Entrevistas – Ciência da Computação

Embora a entrevistada 1 tenha admitido uma certa confusão inicial, pois os professores utilizaram várias plataformas de ensino, e o entrevistado 2 do curso de Ciência da Computação afirmou que foi sedutora a possibilidade de se dedicar a assuntos não acadêmicos em casa no transcorrer de suas aulas, sendo que a presença desse tipo de comportamento multitarefa foi também exaltada pelos entrevistados 3 e 4. Em relação à **organização dos estudos**, o entrevistado 3 das Ciência da Computação ressaltou a suposta vantagem de ouvir as aulas e fazer outras atividades ao mesmo tempo, denotando novamente a presença do comportamento multitarefa: "*Só que tinha a faculdade no meio junto, então no online*

dava para fazer isso, dava para fazer mais coisas ao mesmo tempo. Não tinha essa pressão de horário fixo, né?"

Outrossim, o entrevistado 4 das Ciência da Computação observou a dificuldade de se manter o foco de atenção por duas horas durante aulas síncronas, fato este que facilitou a dispersão de sua capacidade de concentração nos conteúdos das aulas síncronas: "*Mas era como você falou, era complicado, porque passar duas, duas horas na frente do computador. Tinha vezes que eu realmente me sufocava, que era pegar o telefone. Ficava mexendo que chegava num ponto que eu não conseguia mais focar. É melhor ir no banheiro, lavar o rosto ou tomar uma xícara de café do que ficar ali na frente do computador, assim, perdendo totalmente o foco*".

Já em relação ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas do curso de Ciência da Computação, observou-se a presença constante, nas entrevistas dos estudantes, da menção ao fato de que as aulas gravadas puderam ser vistas e revistas quantas vezes isso se fez necessário, o que denota a relevância deste recurso tecnológico para o desenvolvimento do processo de assimilação e elaboração das informações recebidas, com vistas a serem transformadas em conhecimento. Para o entrevistado 2 da Ciência da Computação, o fato de os professores não terem cobrado presença nas aulas síncronas foi positivo, no sentido de que isso lhe permitiu organizar melhor seus estudos justamente em relação ao controle que pôde exercer no manejamento das aulas gravadas e das respectivas atividades assíncronas.

Apesar dessa ênfase atribuída às aulas gravadas, os estudantes também destacaram a relevância dos contatos *online* com seus professores do curso de Ciência da Computação, sobretudo com a intenção de dirimir possíveis dúvidas e apresentar outras possibilidades de resoluções de problemas que seriam discutidas com os docentes de suas respectivas disciplinas. A entrevistada 1 das Ciência da Computação, por exemplo, asseverou que os próprios estudantes ajudaram o professor a sanar dificuldades encontradas, na medida em que os docentes permitiram com que houvesse as participações do corpo discente: "*A*

gente até ajudava o professor, inclusive em aula, porque a gente vê que tinha uma abertura ali para isso. Então, acho que foi possivelmente as melhores matérias que eu tive". Ou seja, o contato com os professores, quer fosse por meio de aulas síncronas (Pedagogia), quer fosse através de aulas gravadas e aulas síncronas de resolução de dúvidas (Ciência da Computação) foi determinante também para o desenvolvimento possível de aprendizagem de conteúdos das disciplinas de ambos os cursos por meio dos respectivos estudantes. Outro aspecto que deve ser observado foi o destacado pelos estudantes 2 e 4 de que consideram positivo o fato de, no período de confinamento social, não ter de se deslocar fisicamente para a universidade, sobretudo em função de se ter de assistir as aulas. De acordo com suas opiniões, esse fato lhes ajudou a organizar melhor os estudos pois tiveram mais tempo para fazê-lo.

Principais conclusões:

2.1) Os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação concordaram, em suas respectivas maiorias, que houve dificuldade de manutenção do foco de atenção nos estudos e na organização dos conteúdos desses cursos, principalmente durante a realização das aulas síncronas;

2.2) No entanto, as análises das relações entre as entrevistas e as respostas dos questionários de ambos os cursos demonstraram que os estudantes da Pedagogia tiveram mais dificuldades de organização e permanência do foco de atenção nos conteúdos do que os estudantes das Ciência da Computação. Muito provavelmente essa diferença ocorra em função da maior familiaridade dos últimos em relação a comportamentos multitarefas do que os primeiros;

2.3) Para os estudantes do Curso de Pedagogia, as aulas síncronas (*online*) prevaleceram em relação às assíncronas (gravadas), ao mesmo tempo em que destacaram, novamente, a supremacia do ensino presencial em relação ao remoto;

2.4) Já para os estudantes do curso de Ciência da Computação, as aulas gravadas foram determinantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ao longo do confinamento social, assim como as aulas síncronas para a resolução de dúvidas. Provavelmente, esse habitus computacional já presente em tempos pré-pandêmicos, encontrou amparo nas atividades síncronas e, principalmente, assíncronas realizadas pelos estudantes de Ciência da Computação.

3) Subescala 1C – Comportamento docente

Análise das Entrevistas - Pedagogia

A entrevistada 1 da Pedagogia afirmou que boa parte dos professores de seu curso foram solidários e flexíveis, mas outros não. Além disso, ela sublinhou a falta de experiência dos professores com o ensino remoto. Entretanto, ela também reconheceu os esforços dos docentes de tentar aprender a usar os recursos tecnológicos das plataformas que foram disponibilizadas para a realização das atividades síncronas e assíncronas. "*Eu entendo assim, que eles tentavam fazer o máximo para ajudar, porque nem eles sabiam como trabalhar e estavam tentando ajudar na situação. Então, a gente percebe que algumas professoras a gente percebia que tinham essa preocupação de estar pensando conosco, estar tentando nos ajudar*".

Já a entrevistada 2 do curso de Pedagogia ressaltou a presença do diálogo entre alguns professores e estudantes não somente em relação ao ensino remoto, mas também no reencontro presencial logo após o fim do confinamento social. Para ela, todos os professores poderiam ter agido assim. Além disso, ela destacou a comparação entre o curso de Pedagogia e outros no que diz respeito à relação professo-estudante no transcorrer do ensino remoto. A Pedagogia parece se avultar como curso de professores mais flexíveis e solidários, em relação ao prazo e realização de atividades, do que docentes de outros cursos. "*Sim, a questão eu acho que foi muito importante. Eu acho que alguns professores, até no presencial ainda*

tem essa questão do diálogo e eu acho isso muito importante. Quando eu converso com outros colegas de outros cursos, eu percebo que o nosso curso de Pedagogia, ele consegue ter essa dimensão mais humana do estudante de compreender essa questão: prazos, atividades. A gente tem tido bastante professores que são muito compreensíveis com relação a isso. Então tudo a gente consegue conversar. É algo que eu acho que eu não tinha vivenciado. Então faz, fez muita diferença. E alguns professores ainda adotam essas práticas no presencial. Eu acho que a maioria deveria tentar. Todos, né?".

Na análise das afirmações da entrevistada 3 do curso de Pedagogia, também sobressaiu-se a menção ao cuidado e à solidariedade dos professores da Pedagogia em relação às aulas *online* e atividades assíncronas realizadas no transcorrer do confinamento social. Além disso, a exemplo da entrevistada 2, ela comparou a proximidade *online* (estamos todos no mesmo barco) com o distanciamento físico da volta às aulas. "*A gente estava distante, e tinha que a escrever da maneira correta, fazer trabalhos, essas coisas. Então foi um cuidado bem grande que eu senti em geral, de todos os professores. O primeiro semestre, assim, foi incrível mesmo. E apesar de todo o cenário, hoje em dia, eu ainda sinto falta do primeiro semestre por causa que era diferente um pouco a dinâmica, eu acho que era um cuidando mais do outro ali, um tendo mais tato com o outro. Mas quando a gente voltou para o presencial, principalmente agora que já está mais distante a questão de ficar em casa, houve esse distanciamento de novo*."

A mesma entrevistada 3 do curso de Pedagogia apresenta, sem que tenha aparentemente consciência, uma metáfora muito pertinente em relação ao uso de máscaras. Para ela, quando esses artefatos ainda estavam sendo utilizados no auge do período pandêmico, prevaleceram a solidariedade, a flexibilidade e a empatia de vários professores. Mas, quando as máscaras foram retiradas, viu-se como as pessoas eram realmente na universidade. "*Eu acho que principalmente agora, depois que as máscaras foram liberadas, eu acho que pra mim, liberar a máscara foi um marco... é. um marco, porque apesar de não ter acabado os casos, a sensação era de libertação. Então acabou. Não acabou, mas era a sensação que a gente tinha. E aí eu acho*

que com isso acabou foi também um pouco da empatia, que foi embora. Assim, até de diálogo. A forma de conversar entre os colegas de sala, conversar com o professor, tudo voltou. É isso aqui, vamos, que é assim que é a faculdade".

Nota-se, a respeito dessa fala, a forma como a estudante de Pedagogia3 relata a seguinte contradição também sobrelevada pela estudante de Pedagogia 2: quando os professores e estudantes interagiram a distância durante ensino remoto, muitos docentes se mostraram flexíveis e solidários aos problemas enfrentados pelos estudantes talvez também porque tiveram problemas semelhantes em suas práticas pedagógicas, tais como o despreparo técnico e as dificuldades de interação *online* justamente por ministrar as aulas em suas residências. Todos estavam no mesmo barco, tal como salientou a entrevistada 2 do curso de Pedagogia.

Porém, a partir do término do confinamento social e da volta às aulas presenciais, alguns professores desconsideraram as dificuldades afeitas à volta da sociabilização presencial e novamente se dessensibilizaram diante dos problemas enfrentados pelos estudantes, de modo que se pode elaborar a seguinte síntese entre professores e estudantes do curso de Pedagogia: "*Tão longe, tão perto (período do ensino remoto); tão perto, tão longe (retorno às atividades do ensino presencial).* A entrevistada 4 do curso de Pedagogia também enfatizou que alguns professores não souberam como realizar o processo de readaptação às atividades presenciais e retomaram as cobranças de sempre, como se nada houvesse acontecido. "*Então eu senti totalmente o oposto na questão de compreensão dos professores, toda a compreensão que a gente tinha deles no EAD, quando a gente chegou aqui, a gente não teve. É como se o professor dissesse o seguinte: 'a gente saiu do EaD, agora vocês têm de se acostuma*r'".

Na verdade, nem todos os professores foram sensíveis à escuta e compreensão dos problemas enfrentados pelos estudantes no ensino remoto, tal como no caso da entrevistada 1 do curso de Pedagogia: "*Mas tinha professores que tacava bem o botãozinho do foda-se e levava a vida, e achava que tava todo mundo de*

igual. E não era assim, né. Então eu percebo que... só que eu não julgo eles por isso, porque eles também não tinham... ninguém tinha a experiência de um remoto, então não dá para julgar, não. Eu não fiquei com raiva no coração". A entrevistada 2 do curso de Pedagogia teve opinião semelhante sobre alguns de seus professores, pois reclamou sobre a inflexibilidade de certos docentes sobre os prazos das entregas de atividades por parte dos estudantes. Além disso, a quantidade dos trabalhos exigiu um esforço desproporcional dos estudantes, sendo que a entrevistada se queixou do fato de alguns professores desconsiderarem as dificuldades particulares dos estudantes em entregar as tarefas nos prazos estipulados.

Todavia, ao que tudo indica, os professores, de forma geral, desempenharam um papel importante em relação aos estudantes, tanto em relação à empatia e à sensibilização a respeito dos problemas enfrentados no ensino remoto, quanto na direção das aulas e do processo de ensino e aprendizagem. Muito provavelmente, o sofrimento psíquico, tal como observado anteriormente, pode ter sido amainado a partir da qualidade do relacionamento entre professores e estudantes de ambos os cursos.

Para a entrevistada 4 do curso de Pedagogia, foi excelente a inciativa de professores de organizar grupos a distância para a realização de atividades das disciplinas. Por meio destes grupos, ela afirmou ter tido a oportunidade de conhecer um pouco mais as pessoas. De acordo com essa estudante, houve professores flexíveis, já outros não procederam desta forma. Outro elemento interessante é a suposta irritação e cansaço com as atividades de ensino remoto por parte dos estudantes e também dos professores, principalmente após o primeiro semestre de ensino remoto.

Segundo a estudante, a variedade de atividades ajudou a lidar com as pressões decorrentes do ensino remoto. "*Às vezes um seminário dessa forma, ou às vezes uma gravação, em vez de apresentar, ou fazer um diário de alguma coisa. Então, teve bastante atividade diferente, que eu acho que ajudou a trazer isso*". Ela também concordou totalmente sobre a importância do professor ser flexível e solidário

com os estudantes, pois, a experiência do professor pôde ajudar a lidar com os problemas derivados do confinamento social.

Análise das Entrevistas – Ciência da Computação

A respeito do posicionamento geral dos professores deste curso, vale relembrar as palavras da entrevistada 1 sobre a abertura proporcionada por alguns docentes sobre as participações dos estudantes no que concerne à resolução de dúvidas durante as aulas síncronas: "*A gente até ajudava o professor, inclusive em aula, porque a gente vê que tinha uma abertura ali para isso. Então, acho que foi possivelmente as melhores matérias que eu tive*". Esse tipo de comportamento docente não só contribui para que os estudantes organizassem melhor seus estudos, como também permitiu a efetivação de uma maior proximidade, ainda que virtual, entre os corpos docente e discente.

Já na fala do entrevistado 2, nota-se a presença de uma concepção de relação professor-estudante que aparta totalmente o aprendizado de conteúdos com possíveis atitudes de flexibilidade e solidariedade dos professores. Não por acaso, foi este mesmo estudante que jocosamente afirmou não ter ficado "tristinho" com o fato de ter de se isolar em casa durante o período de confinamento social.

Diante desse quadro, torna-se inevitável consubstanciar sua vida virtualizada caracterizada como 24/7 (vinte e quatro horas por dia e sete dias por semana) com a dessensibilização do sofrimento psíquico de um número incomensurável de pessoas no decorrer da pandemia da COVID-19. Essa dessensibilização também notada na sua relação com os professores, pois, mesmo durante os relacionamentos virtuais do ensino remoto, ele não se importou em estabelecer relações dialógicas com membros do corpo docente: "*Eu pessoalmente, acho que eu nunca... Acho que eu não fui muito atrás de diálogo*".

Porém, a relação entre a diminuição do sofrimento psíquico decorrente do confinamento social e as atitudes de flexibilidade e solidariedade dos professores

de seu curso, foi avultada pelo entrevistado 3 do curso de Ciências da Computação da seguinte forma: "*Mas sem dúvida! Você conseguir saber que se você não conseguir entregar, você vai conseguir mandar um e-mail ou pedir para ter outra atividade depois, ou mesmo a partir da presença, de você ter desanimado uma semana e você não querer nem ligar o computador nem ver aula, você conseguir ver isso depois ajuda bastante*".

Mais adiante, o mesmo estudante 3 enalteceu o seguinte sobre os professor de seu curso: "*Eu acho que sim, que eles foram mais compreensivos. Ou igual... eu tinha falado que o departamento tinha entrado no consenso de não cobrar. Eu falo não cobrar presença, mas é no sentido de que não... eles não podiam exigir presença síncrona, que é fazer uma aula, tipo, das nove às dez online aqui e tal. Todas as aulas eles faziam gravadas, então quem não podia ver na hora, via depois. Esse tipo de coisa. Em relação aos trabalhos era... Eles eram mais compreensivos sim. É mais fácil você conseguir fazer algo online do que ter que escrever uma, duas versões de última hora, sabe, assim. E também tinha bastante trabalho em grupo, então ajudava, ajudava*".

A **condução flexível e solidária** da maior parte dos professores do curso de Ciência da Computação também foi enaltecida pelo entrevistado 4 da seguinte maneira: "*Eu acho que é de suma importância saber que você tem um local que você consegue falar, conversar com alguém que é perito na área. E comentavam bastante, mandavam no e-mail um monte de coisa. Então, tipo, não faltava forma de você conhecer sobre isso. E justamente era possível por conta do diálogo. Então, tipo, muitos professores, você chegava na aula deles, eles trocavam ideia. Tô feliz porque você tá aqui, tá tudo bem com você? Perguntavam, tipo tranquilamente: Pô, eu vi que você foi mal na prova, não só no privado, assim. Ah, quer ajuda e tal. Então, tipo, foram muito próximos e crucial, por mim foi crucial para aquele momento*".

O mesmo entrevistado 4 sublinha o fato de que alguns professores do curso de Ciência da Computação também se mostraram sensíveis em relação aos problemas familiares enfrentados pelos estudantes ao logo do período de confinamento social: "*No geral, os professores foram bem flexíveis nesses quesitos. Tipo,*

ah, tô passando mal para caramba. Acho que eu peguei COVID. Ou, tipo, a minha mãe não tá muito bem, eu vou lá cuidar dela. Eles foram muito tranquilos. A maioria das aulas eram mais assíncronas do que síncronas, então acho que isso colabora muito, porque não tem mesmo... Tendo essa assim a sincronicidade".

É interessante enfatizar o termo "sincronicidade" utilizado pelo aluno, uma vez que, mesmo a distância, os professores e estudantes do curso de Ciência da Computação, no geral, efetivamente comunicaram-se entre si por meio do uso dos recursos tecnológicos dos e-mails e das plataformas digitais. Esse, de fato, torna-se um exemplo de como a comunicação secundária, feita a distância, pode ser utilizada para reforçar a comunicação primária, presencial, entre os agentes educacionais, pois justamente a comunicação virtual produziu efeitos positivos nítidos na comunicação presencial e, por que não dizer nas vidas dos estudantes do curso de Ciência da Computação.

Principais conclusões:

3.1) Os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação reconheceram, no geral, a flexibilidade, solidariedade e empatia dos professores em relação às dificuldades de todos os tipos (operacionais, de compreensão de conteúdos e familiares) vivenciadas pelos estudantes;

3.2) Após análise dos questionários e das entrevistas, o posicionamento flexível, solidário e empático dos professores foi identificado pelos estudantes de ambos os cursos como fundamental tanto para o aprendizado dos conteúdos das respectivas disciplinas, quanto para o arrefecimento do sofrimento psíquico do corpo discente;

3.3) Os professores que aceitaram as sugestões e ouviram os problemas do corpo discente foram os melhores docentes de acordo com as opiniões dos estudantes de ambos os cursos manifestadas nos questionários e nas entrevistas;

3.4) Os trabalhos de condução das atividades síncronas e assíncronas feitos pelos professores no ensino remoto foram determinantes para o

desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, segundo as respostas dos questionários e depoimentos das entrevistas da maioria dos estudantes de ambos os cursos;

3.5) A quase totalidade dos estudantes de ambos os cursos afirmou não ter observado a presença de agressões feitas no espaço virtual de estudantes em relação aos docentes de seus cursos. Apesar do clima tenso e preocupante que predominou, em geral, durante o confinamento social, a quase ausência de agressões entre os agentes educacionais muito possivelmente possa ser também relacionada com os comportamentos flexíveis, solidários e empáticos da maior parte dos professores dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação;

3.6) Estudantes de ambos os cursos, e sobretudo os da Pedagogia, observaram que os comportamentos flexíveis, solidários e empáticos dos professores estiveram presentes no ensino remoto, mas praticamente desapareceram no retorno às atividades presenciais na universidade. Para eles, a diretividade horizontal dos professores, que ocorreu ao longo do ensino remoto, poderia também ser exercida nas relações presenciais com o fim do confinamento social.

SÍNTESE COMPARATIVA DAS ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NO BRASIL

Eixo 1: Relações entre professores e estudantes

Quanto às análises dos dados dos questionários e das entrevistas dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação, apoiamo-nos nas categorias "modalidade de ensino", "aprendizado do estudante" e "comportamento docente" para melhor destacar as comparações entre os cursos no âmbito brasileiro.

Sobre **modalidade de ensino**, nos referimos às modalidades de ensino que foram mais recorrentes durante o ensino remoto emergencial em comparação à modalidade presencial, destacando aspectos da educação a distância, do ensino híbrido e demais modos de realizar os percursos de ensino no contexto da Pandemia da Covid-19.

Deste modo, quando analisamos a categoria **modalidade de ensino** notamos que houve, majoritariamente, a concordância entre os/as estudantes de Pedagogia de que as aulas presenciais são de fundamental importância tanto para o aprendizado dos conteúdos das disciplinas, quanto para os processos interativos de socialização entre professores e estudantes. Assim como também, para os estudantes do curso de Ciência da Computação, as aulas presenciais são importantes para o aprendizado dos conteúdos e, principalmente para os processos de socialização entre os alunos. Porém, estes também admitem que a realização das tarefas fora do ambiente universitário lhes proporcionou condições para controlar, de forma mais adequada, o processo de elaboração das atividades e trabalhos de seus cursos.

Com efeito, recursos tecnológicos digitais utilizados durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foram destacados como contributivos e propícios de

serem utilizados na continuidade de algumas dinâmicas de comunicação e de estudos, uma vez que os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação reconheceram que determinados recursos tecnológicos poderiam continuar a ser utilizados no processo de retomada presencial, tais como a disponibilização de textos e entrega de atividades e tarefas nas plataformas de aprendizagem e de comunicação tais como Moodle e *Google Classroom*, assim como indicaram que poderia ser mantido a realização de encontros virtuais entre estudantes no *Google Meet* para a realização de tarefas dos respectivos cursos. É interessante sobrelevar este tópico, pois este desejo de utilização de recursos tecnológicos também para o trato com as atividades presenciais de ensino e aprendizagem remete a análise para o processo de hibridização de modalidades presenciais e a distância. Com efeito, a chamada educação híbrida (Mill, 2016) é uma temática frequentemente debatida, principalmente quando se reflete sobre o desenvolvimento de um processo formativo presencial que pode conter também elementos da modalidade da educação a distância.

Ora, a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) no Brasil e em outros países, tal como no caso da Alemanha, bem como as chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), não surgiu nos tempos de propagação do ensino remoto emergencial (ERE). Já em meados da década de 1990, iniciava-se o processo de elaboração de práticas de ensino à distância, sendo que, de lá para cá, consolidou-se a educação à distância como modalidade educacional pautada em uma miríade de fundamentos epistemológicos e práticas didático-metodológicas.

De fato, há uma quantidade incomensurável de pesquisas nacionais e internacionais cujos resultados permitem fazer com que sejam analisadas experiências formativas relativas ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem à distância. No entanto, não se pode equipará-la ao chamado ensino remoto emergencial que vicejou nos tempos da pandemia mundial da COVID-19 e do confinamento social. Evidentemente, tanto a educação à distância

quanto o ensino remoto utilizam os recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação para que suas propostas sejam consolidadas. Porém, há diferenças pontuais que precisam ser enfatizadas: se a educação à distância já possui antecedentes que lhe permitem ser identificada como uma modalidade educacional, o ensino remoto representou uma estratégia emergencial empregada a partir do momento em que a pandemia da COVID-19 se disseminou mundo afora. Mas isso não significa que os recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs) não possam ser empregados até mesmo durante as aulas presenciais nos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação e, por que não dizer, também nos demais cursos.

Deste modo, outras possibilidades de interação entre professores e estudantes podem ser pensadas, construídas e desenvolvidas nas relações presenciais mediadas pelas TDICs, tais como: professores que estejam em outros lugares podem participar de forma *online* das aulas de outros professores e, assim, dialogar com outros colegas e estudantes sobre determinado tópico, sendo que isso também pode ser feito por meio de intervenções gravadas; estudantes e professores podem utilizar os aparelhos digitais para obter informações e imagens sobre um objeto de estudo de forma imediata; textos podem ser acessados imediatamente, de modo a dirimir dúvidas sobre conceitos, cuja análise só seria realizada na próxima aula, caso as TIDICs não pudessem ser usufruídas, entre outros.

Já a respeito da categoria **aprendizado do estudante** destacamos aspectos voltados aos processos de aprendizagem dos conteúdos de suas respectivas disciplinas, assim como, do modo de organização do tempo para os estudos e na concentração para os processos de aprendizagem.

Em relação aos conteúdos aprendidos e ao processo de concentração para tal, os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação concordaram, majoritariamente, que houve dificuldade de manutenção do foco de atenção nos estudos e na organização dos conteúdos desses cursos,

principalmente durante a realização das aulas síncronas. No entanto, as análises das relações entre as entrevistas e as respostas dos questionários de ambos os cursos demonstraram que os estudantes da Pedagogia tiveram mais dificuldades de organização e permanência do foco de atenção nos conteúdos do que os estudantes de Ciência da Computação. Tal aspecto tendencialmente pode estar relacionado à provável maior familiaridade dos últimos em relação a comportamentos multitarefas do que os primeiros.

Em relação à organização dos estudos e ao processo de concentração para tal, observamos que os estudantes do curso de Pedagogia preferiram as aulas síncronas (*online*) em relação às assíncronas (gravadas), ao mesmo tempo em que destacaram, novamente, a supremacia do ensino presencial em relação ao remoto. Aspecto este que nos autoriza a suspeitar que para cursos de Humanidades o tempo do estudo e a necessidade de concentração para tal processo depende mais de interações sociais e coletivas, de momentos de troca e diálogo do que outras áreas, ao menos a partir do que pudemos perceber nesse aspecto da pesquisa.

Já para os estudantes do curso de Ciência da Computação, as aulas gravadas foram determinantes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem ao longo do confinamento social, assim como as aulas síncronas para a resolução de dúvidas. Provavelmente, esse *habitus* computacional, já presente em tempos pré-pandêmicos, encontrou amparo nas atividades síncronas e, principalmente, assíncronas realizadas pelos estudantes de Ciência~~s~~ da Computação. De todo modo, a despeito das respectivas diferenças entre os estudantes dos cursos dessa pesquisa, nota-se que ambos os grupos tiveram dificuldades em focar a atenção nos conteúdos de suas respectivas disciplinas, principalmente durante as aulas síncronas, uma vez que relataram distrações com o ambiente doméstico, de trabalho e com outros interesses, como jogos online e redes sociais durante o ensino remoto emergencial e o confinamento da pandemia.

Um aspecto que deve ser destacado quando tratamos da "**aprendizagem do estudante**" é que a instituição universitária, no caso a universidade brasileira, não se eximiu da responsabilidade de orienta e produzir ações que subsidiassem docentes e discentes sobre modos de organizar o tempo das aulas e as dinâmicas que melhor pudessem ser utilizadas no período emergencial. Deste modo, a universidade brasileira estipulou a quantidade de duas horas de duração limite para aulas realizadas de modo *online*. Mas mesmo durante o período dessas aulas síncronas, vários estudantes de ambos os cursos, nessa pesquisa, assim como estudantes de outras disciplinas, relataram dificuldades em se autorregularem na organização da estrutura do curso, na escolha da quantidade de disciplinas e também no modo como se constituíram no papel de estudantes nesse contexto emergencial, posto que muitos fecharam as câmeras de seus celulares, *tablets* e notebooks, de modo a praticar atividades diferentes ao mesmo tempo, fato esse que comprova a presença da denominada multitarefa no transcorrer das aulas síncronas do ensino remoto.

Certamente, o comportamento multitarefa não pode ser identificado como algo que tenha surgido apenas no período do ensino remoto e, portanto, do confinamento social. Na verdade, ele pode ser notabilizado desde a disseminação dos computadores pessoais como aparelhos de uso constante já a partir do final da década de 1990. Porém, nessa época ainda fazia sentido tanto as presenças da tela de descanso do computador, quanto da expressão "*Eu ainda não me conectei*".

A chamada tela de descanso era um recurso automático da máquina para que as telas não sofressem quaisquer danos materiais, caso deixassem se der manuseadas por um certo período. Mas, com o passar do tempo, percebeu-se que os usuários eram os que de fato descansavam, pois, ao deixar de utilizar por certo tempo o computador, deixavam de ser como que bombardeados constantemente por estímulos audiovisuais. Diante desse quadro, é interessante observar que a gradativa inutilidade do descanso de tela consubstancia-se com o desenvolvimento tecnológico digital que decreta o falimento da frase: "*Eu ainda*

não me conectei", na medida em que, nos tempos do uso dos celulares, o anterior uso constante dos *Personal Computer*s é substituído pelo uso contínuo dos computadores de bolso. Ou seja, na cultural digital contemporânea não faz mais sentido uma afirmação como essa, haja vista o fato de que as pessoas estão conectadas entre si na ordem do binômio anteriormente citado 24/7.

Outrossim, se o uso contínuo do celular (ou notebook ou *tablet*) já era contínuo antes mesmo do ensino remoto, é durante o período de confinamento social que o emprego dessa máquina atinge um nível hiperbólico jamais imaginado, a ponto de vários entrevistados (as) terem admitido que passaram quase todo o tempo que dispunham diante da tela.

É nesse contexto de telas ubíquas que se consolida a diferença entre as denominadas "atenção profunda" e a "hiper-atenção". A primeira ocorre quando a concentração se limita a um objeto, a um único fluxo de informação, de modo que o indivíduo tem alta tolerância em focar determinado assunto por um longo período de tempo. Já a segunda atenção, completamente afeita aos atuais tempos acelerados (Rosa, 2019), é caracterizada pela rápida mudança de foco em relação a várias tarefas, pela preferência por múltiplos fluxos de informação, por um alto nível de estimulação e pela baixa tolerância ao tédio. Frente a esses dois tipos de atenção, estudos indicam que "a eficiência declina significativamente com a multitarefa, uma vez que é mais eficiente, em termos temporais, realizar várias tarefas uma a uma do que tentar fazê-las simultaneamente" (Hayles, 2007, p.189). Para essa mesma autora, a evidência de que os transtorno de déficit de atenção e hiperatividade tenha, em alguns casos, uma predisposição genética derivada da incapacidade cerebral de produção de dopamina, não pode amainar a importância da estimulação ambiental ser de tal monta que a hiper-atenção se "incrementa cada vez mais e, com isso, se correlaciona com o aumento da exposição e do desejo de estimulação no geral e com a emulação feita pela mídia na dimensão particular" (Hayles, 2007, p.191).

A ânsia pela estimulação sensorial incessante, por meio do consumo de ferrões audiovisuais, foi caracterizada por Christoph Türcke como resultante de um determinado espírito objetivo de um tempo, de uma cultura, a chamada cultura do déficit de atenção. Ou seja, a percepção de Hayles, de que fatores ambientais, relacionados ao consumo incessante de estímulos audiovisuais, estavam influenciando o recrudescimento dos diagnósticos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, encontrou amparo na seguinte reflexão de Türcke: a chamada cultura digital cada vez mais se fundamentava no desenvolvimento de uma economia da atenção globalizada, cujas mercadorias digladiavam-se entre si com vistas a capturar a concentração de seus consumidores.

É na sociedade da cultura do déficit de atenção que o choque da imagem exerce poder fisiológico de sedução, pois esse choque se torna o "foco de um regime global de atenção, que insensibiliza a atenção humana por meio da sobrecarga ininterrupta" (Türcke, 2016, p.33). Mas é nessa mesma cultura do déficit de atenção que se estabelece o seguinte paradoxo: se a sobrecarga ininterrupta de choques imagéticos provoca a dessensibilização de quem os consome, é somente o incremento da violência desses choques que faz funcionar as trilhas psicossensoriais já um tanto gastas, na medida em que o consumidor se sensibiliza (no sentido de sua atenção ser capturada) diante da contundência do estímulo audiovisual mais violento.

O livro de Türcke sobre a cultura do déficit de atenção foi originariamente publicado em 2012. De lá para cá, aceleração do ritmo da vida digitalizada amealhou tamanha dimensão que se tornam cenas comuns, por exemplo, as insuportabilidades tanto de se escutar uma música do seu início ao fim nas plataformas do tipo *Spotfy*, quanto de assistir a um filme de duas horas de duração, de tal maneira que muitas pessoas literalmente aceleram as imagens por meio da velocidade 2x, tal qual é feito em mensagens de áudio do *WhatsApp*.

Não se tolera mais a sensação de tédio, sensação essa que foi observada anteriormente por Hayles e pelos entrevistados dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação, ainda mais na situação de confinamento social e, portanto, do consumo praticamente contínuo de estímulos audiovisuais das telas. Na realidade, em muitas ocasiões confunde-se a sensação de tédio com o anelo de se fazer de tudo para que o próprio nada não seja devidamente enfrentado. O silêncio se torna cada mais intragável porque ele faz ouvir aquilo que o indivíduo tem dentro de si em muitas situações: o vazio de ter de enfrentar a própria falta de substância, em termos filosóficos. É por isso que se consolida o ardor de ter de se preencher a qualquer custo por meio da busca contínua de ferrões audiovisuais.

Certamente, diante desse cenário, as relações estabelecidas entre professores e estudantes também tendem a se modificar radicalmente. No caso específico dessa pesquisa, a respeito das **relações dos estudantes de ambos os cursos com seus respectivos professores**, é relevante enfatizar que os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação reconheceram, no geral, a flexibilidade, solidariedade e empatia dos professores em relação às dificuldades de todos os tipos (operacionais, de compreensão de conteúdos e familiares). Além disso, após análise dos questionários e das entrevistas, o posicionamento flexível, solidário e empático dos professores foi identificado pelos estudantes de ambos os cursos como fundamental tanto para o aprendizado dos conteúdos das respectivas disciplinas, quanto para o arrefecimento do sofrimento psíquico do corpo discente. Os professores que aceitaram as sugestões e ouviram os problemas do corpo discente foram considerados os melhores docentes, de acordo com as opiniões dos estudantes de ambos os cursos manifestadas nos questionários e nas entrevistas.

Os trabalhos de condução das atividades síncronas e assíncronas feitos pelos professores no ensino remoto foram determinantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, segundo as respostas

dos questionários e depoimentos das entrevistas da maioria dos estudantes de ambos os cursos. Justamente a flexibilidade no tempo das aulas, na frequência, na entrega das atividades e tarefas, a solidariedade em relação às necessidades pessoais dos estudantes no enfrentamento da pandemia, na proposição de dinâmicas coletivas de estudos, a empatia frente aos dilemas sobre o futuro profissional e social, aos processos de aprendizagem e a condução das atividades por parte docente através de propostas de entregas coletivas, momentos de encontros síncronos para sanar dúvidas, auxílio na organização das atividades, nos remete ao raciocínio para a análise da seguinte questão: se, em muitas ocasiões do ensino remoto predominou a presença do comportamento multitarefa e da hiper-atenção, uma vez que vários estudantes realizaram atividades concomitantes de várias disciplinas, ou então assistiram as aulas síncronas ao mesmo tempo em que, ao fecharem suas câmeras, acessavam suas respectivas redes sociais, de que modo as ações desses professores poderiam auxiliar o corpo discente a ter um contato corporal com as ideias e se concentrarem nos conteúdos trabalhados nas aulas, mesmo que a distância?

A nosso ver, a distinção feita por Türcke entre partilhar e repartir a atenção pode auxiliar a elaboração de uma resposta a tal questão, senão vejamos:

> Partição (*Teilung*) da atenção, ao que parece, pode significar duas coisas: por um lado, partição da atenção com os outros, com os quais se dirige a própria atenção a um objeto comum; por outro lado, repartição (Ver*teilung*) da própria atenção a vários objetos em igual medida. A primeira foi constitutiva para o surgimento da atenção especificamente humana. Somente coletivos são capazes de lhe conferir duração. Indivíduos isolados não teriam tido energia para tal. A segunda leva a atenção a uma crise existencial, exige dela algo sabidamente impossível: fazer frente a uma multiplicidade de estímulos que, de modo concomitante, invade o sensório humano requerendo atenção. Multitarefa é a palavra-código para a ilusão de que uma sorte de atenção múltipla poderia ser treinada (Türcke, 2016, p.65).

A diferenciação do partilhar para o repartilhar da atenção é útil, sobretudo porquê permite-nos compreender que a partilha das atenções com os outros no

foco de um mesmo objeto faz com que haja um compartilhamento identitário que humaniza seus partícipes, pois todos estão juntos na concentração coletiva de um único tópico. Já repartilhar a atenção em vários objetos implica em pulverizá-la em fragmentos isolados entre si, de tal modo que esses são hiperbolizados em autossuficiências que ilusoriamente bastam a si próprias, tal como o eu desregularizado que exibe uma aparência de regularidade.

Em tempos de confinamento social e ensino remoto, a tendência era a de que a atenção repartilhada e afeita às atividades multitarefa fosse sobressair de modo quase que absolutamente hegemônico. Apesar dela se fazer realmente presente com mais intensidade devido ao impedimento das aulas presenciais, houve momentos nos quais os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência~~s~~ da Computação se concentraram nos seus respectivos objetos de estudo e tiveram resultados convincentes em seus cursos. E isso foi possível também pela percepção desses mesmos estudantes das atitudes de seus professores caracterizadas pela flexibilidade, solidariedade, empatia e condução das aulas.

Com efeito, a maior parte dos estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação afirmou categoricamente ter aprendido mais os conteúdos das disciplinas cujos professores manifestaram empatia e preocupação com o aprendizado dos conteúdos por parte do corpo discente. Ou seja, um dos lastros para a consolidação do foco de atenção dos estudantes de ambos os cursos nos mesmos conteúdos estudados foi justamente a flexibilidade, a solidariedade e a empatia de determinados docentes diante dos problemas enfrentados; os mesmos docentes que demonstraram tais comportamentos muito provavelmente porquê se identificarem com as dificuldades que os estudantes e suas famílias estavam enfrentando ao longo do período de confinamento social.

Possivelmente, tal identificação tornou-se o elemento propulsor de condutas que foram admiradas pelos estudantes, a ponto desses últimos não só poderem opinar sobre os conteúdos das aulas síncronas e assíncronas, como também contribuir com os docentes de seus cursos no sentido de amainar os

problemas técnicos e formativos, inclusive de seus professores, derivados da experiência inédita e emergencial do ensino remoto. Ironicamente, foi durante esse tipo de ensino que vários professores confirmaram, mesmo talvez sem saber, a veracidade da asserção de Adorno de que "o êxito do professor universitário parece decorrer de não lançar mão de recursos para influenciar, de sua renúncia a convencer" (Adorno, 2000, p. 164). Justamente esse tipo de atitude de renunciar a convencer o estudante de que só haveria uma interpretação correta e verdadeira sobre determinado assunto, a saber, a feita pelo professor, foi corroborada pela afirmação de uma das entrevistadas, de que houve abertura, com professores das Ciência da Computação, para que os estudantes também opinassem sobre os conteúdos estudados e que essas haviam sido as melhores aulas que ela teve a oportunidade de experienciar.

Esse tipo de conduta do professor pode ser identificado como diretiva-horizontal, isto é, o professor não se exime da responsabilidade de expor diretivamente um determinado conteúdo que ele anteriormente estudou e pesquisou para os estudantes no transcorrer de suas aulas. Porém, ao invés dessa exposição se alicerçar num vetor vertical, de cima para baixo, ela se manifesta na direção horizontal que permite fazer com que os mesmos estudantes possam encontrar quaisquer informações, principalmente por meio dos recursos digitais, e apresentá-las aos docentes, de modo que ambos, na condição de agentes educacionais, possam elaborá-las na forma de conhecimento. Ao exercer horizontalmente a sua diretividade, o professor ou a professora: "re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos" (Freire, 1992, p. 81). Seguindo essa linha de raciocínio, Paulo Freire afirma que

> Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos cognoscíveis, e não na medida e em que o educador

> vai *depositando* nele a descrição de objetos, ou dos conteúdos (Freire, 1992, p.47).

É significativo observar que, por meio da análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas, a quase totalidade dos estudantes de ambos os cursos afirmou não ter observado a presença de agressões feitas no espaço virtual de estudantes em relação aos docentes de seus cursos. Apesar do clima tenso e preocupante que predominou, em geral, durante o confinamento social, a quase ausência de agressões entre os agentes educacionais muito possivelmente possa ser também relacionada com os comportamentos flexíveis, solidários e empáticos da maior parte dos professores dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação. Ao que tudo indica, os estudantes não foram objetos nos quais os professores depositaram conteúdos sem que houvesse a participação dos primeiros não só na elaboração conceitual do conhecimento mutuamente elaborado, como também na discussão sobre os prazos e as atividades que seriam feitas em relação às aulas síncronas e assíncronas. Apesar de haver relatos que expuseram certa dificuldade de alguns docentes em equacionar a quantidade de material disponibilizado, o tempo de estudo e de entrega das atividades e tarefas, de modo a também evidenciar para os entrevistados certa dificuldade docente em manejar alguns recursos tecnológicos que pudessem "facilitar" entregas e modos de aprendizagem.

Ademais, estudantes de ambos os cursos, e sobretudo os da Pedagogia, observaram que os comportamentos flexíveis, solidários e empáticos dos professores estiveram presentes no ensino remoto, mas praticamente desapareceram no retorno às atividades presenciais na universidade. Para eles, a diretividade horizontal dos professores, que ocorreu ao longo do ensino remoto, poderia também ser exercida nas relações presenciais com o fim do confinamento social. É interessante salientar que Paulo Freire escreveu essas linhas sobre o re-conhecimento recíproco entre professores e estudantes que, conjunta e ativamente, participam do desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético-moral do

processo de ensino e aprendizagem em um de seus últimos livros, a saber *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Ao refletir, entre outros aspectos, sobre a esperança de dias melhores também no que concerne à relação professor-estudante, esse educador pernambucano apresentou as bases epistemológicas de uma educação para a autonomia escorada principalmente na premissa de que quem ensina aprende ao ensinar, e que quem aprende ensina ao aprender. Essa mesma esperança também se faz presente na expectativa dos estudantes de que a flexibilidade, a solidariedade e a empatia dos professores não advenham exclusivamente de uma situação emergencial, mas sim que se manifeste continuamente também nas relações presenciais na Universidade após o difícil período de confinamento social.

A seguir, serão apresentadas as análises dos dados coletados referentes ao eixo 2 – Sofrimento psíquico e suas respectivas subescalas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. *In* ZUIN, A., PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno***:* o poder educativo do pensamento crítico. 4ª. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HAYLES, K. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes, **Profession**, (1):187-199, 2007. DOI: 10.1632/prof.2007.2007.1.187. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Hyper-and-Deep-Attention%3A-The-Generational-Divide-Hayles/174b3b2c27e73f2489eb6cf8d919d8b2ae364722 Acesso em: 12 dez.2023.

MILL, D. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v.25, no. 59/2, p.432-454, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/2.3821. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821 . Acesso em 12 set.2022.

ROSA, H. **Aceleração:** a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paula: Editora da UNESP, 2019.

TÜRCKE, C. **Hiperativos:** abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SÍNTESE INTERPRETATIVA DO EIXO 2
SOFRIMENTO PSÍQUICO
BRASIL

ITENS, CATEGORIAS E SUBESCALAS

SUBESCALA	CATEGORIA	ITENS
2A	Estresse	5, 10
2B	Ansiedade	14, 23, 29
2C	Depressão	21 e 29

INFORMAÇÕES DOS GRÁFICOS DE BARRAS

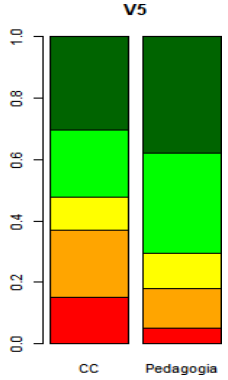
1 - discordo totalmente: vermelho
2 - discordo: laranja
3 - indiferente: amarelo
4 - concordo: verde
5 - concordo totalmente: verde escuro
CC = Ciência da Computação
Pedagogia= Pedagogia

QUESTIONÁRIO LIKERT
Eixo 2
SOFRIMENTO PSÍQUICO
SUBESCALA 1 A – ESTRESSE

5 - Durante o ensino remoto, a sobrecarga de atividades do curso me esgotou.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 3



A relação entre "sobrecarga" e "esgotamento" denota o grau de "resiliência" dos estudantes de ambos os cursos. Os dados indicam que o ensino remoto exigiu deles muito além de suas respectivas adaptações aos aparelhos eletrônicos digitais. A diferença entre os estudantes de ambos os cursos pode refletir o *habitus* instalado pelo modo como esses aparelhos se fazem presentes em suas vidas cotidianas das quais o *ethos* de cada um dos cursos é parte integrante. E, nesse sentido, também pode refletir a diferença das demandas decorrentes da relação pedagógica de ambos os cursos.

Não obstante, deve ser considerado que os estudantes de ambos os cursos reconheceram que sofreram significativamente. Deve ser considerado, igualmente, que já existe uma certa rotina no curso de Ciência da Computação que não apenas exige o *habitus* maquinal, como também o reforça. Os estudantes de Pedagogia indicaram estar muito mais esgotados (cerca de 75% entre os estudantes de Pedagogia e 50% de concordância total e parcial na escala entre os estudantes de Ciência da computação). Também a discordância em Pedagogia em relação ao item é da ordem da metade (aproximadamente 18%) em relação à discordância parcial e total em Ciência da Computação (aproximadamente 38%);

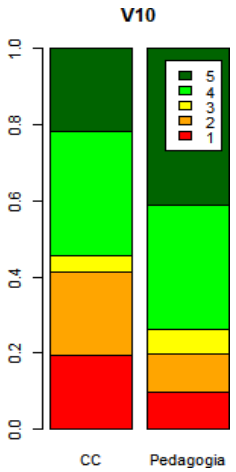
o que reforça a interpretação de que os estudantes de Pedagogia reconheceram estar mais esgotados em comparação com os estudantes de Ciência da Computação.

Pode-se hipotetizar que, para os estudantes de Ciência da Computação, os aparatos digitais já se faziam presentes como agentes mediadores no processo pedagógico desde o período pré-pandêmico, e, por esse motivo, não foram identificados como responsáveis por uma eventual "sobrecarga" no período de vigência do ensino remoto durante a pandemia. Daí o menor sentido de esgotamento percebido pelos estudantes do curso de Ciência da Computação. Já para os estudantes de Pedagogia, a intrusão dos aparatos eletrônicos na relação pedagógica com função de mediação foi percebida como um aumento de sobrecarga levando, consequentemente, a um maior esgotamento durante o ensino no período da pandemia. Aspecto que deve ter se acentuado com as diferenças de condições socioeconômicas entre os discentes de ambos os cursos.

10 - Durante o ensino remoto, a pandemia e o isolamento social fizeram com que eu me sentisse insegura/o sobre o prosseguimento nos estudos e o futuro profissional.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciências da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2



A tendência a concordância parcial e total entre as/os discentes da Pedagogia (75%), e em menor medida (45%) entre os discentes do curso de Ciência da Computação, parece ratificar, em alguma medida, as conclusões

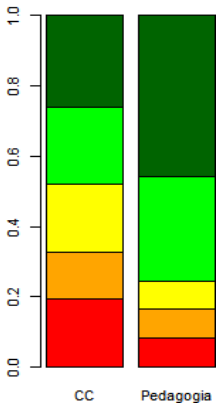
expostas por outras pesquisas referentes ao tema já mencionadas anteriormente neste relatório: a de que as medidas protetivas durante a situação pandêmica, sobretudo o isolamento social, ocasionaram maior insegurança, e, por conseguinte, sofrimento, em relação ao prosseguimento dos estudos e ao futuro profissional.

Conforme tais pesquisas haveria uma relação direta entre essa questão e a situação socioeconômica dos estudantes. Também deve ser levado em consideração aspectos referentes ao *ethos* cultural próprio a cada um dos cursos dado que o item faz menção ao isolamento social, para além do ensino remoto emergencial durante o período pandêmico, vinculando-o ao sentimento de insegurança quanto ao término dos estudos e ao próprio futuro profissional. A falta das relações presenciais, sobretudo na ambiência educacional, é um sentimento mais afeto para aqueles estudantes de cursos cujo *ethos* cultural é permeado em menor medida pelos aparatos digitais.

24 - Eu me senti desconfortável durante o período de ensino remoto porque não pude interagir presencialmente com colegas e professores. V24

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2,75



Aqui, a privação do fator "presencial" nas relações interpessoais corrobora as respostas obtidas em outros itens da escala Likert, denotando que esta geração, embora susceptível ao *ethos* cultural mais amplo da sociedade hodierna que integram, não é totalmente capturada pela realidade virtual em detrimento da chamada “primeira realidade”. Uma interessante contradição em relação à

constituição do *habitus* maquinal, e que, às vezes, não é expressa conscientemente. O grau de concordância parcial e total obtida entre estudantes do curso de Pedagogia foi de aproximadamente 75%, enquanto em Ciência da Computação foi de aproximadamente 50%. Embora o grau de dispersão seja maior no curso de Ciência da Computação em comparação com o curso de Pedagogia, o grau de discordância parcial e total no curso de Pedagogia correspondeu a menos de 20%, enquanto no curso de Ciência da Computação foi de aproximadamente 35%.

Hipótese: A interação presencial na universidade para os estudantes de Pedagogia indicou ser mais relevante, do ponto de vista psicológico, como um fator de "desconforto" quando comparada aos resultados obtidos junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação. Talvez os resultados indicados nesta questão reforcem aqueles obtidos anteriormente. Isto no sentido de uma maior identificação/reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito pedagógico por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação, como determinante de um possível mal-estar psicológico. O espaço de socialização virtual, neste caso, pode estar condicionado pelo *ethos* cultural presentes nestes cursos.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 1A
ESTRESSE

Os estudantes de Pedagogia indicaram estar mais esgotados (cerca de 75% Pedagogia e 50% Ciência da Computação; valores relativos aos índices de concordância total e parcial na escala Likert). Já o índice de discordância indicada pelos estudantes da Pedagogia é da ordem de pouco menos de 20% enquanto o índice de discordância obtida entre os estudantes de Ciência da Computação é

da ordem de 40%; o que reforça a interpretação de que os estudantes de Pedagogia reconheceram estar mais esgotados em comparação com os estudantes de Ciência da Computação.

Os discentes da Pedagogia também se sentiram mais inseguros do que os estudantes de Ciência da Computação quanto a continuidade dos estudos e ao futuro profissional. Os primeiros indicaram uma concordância total e parcial da ordem de 75% com relação a essa questão, enquanto os estudantes do curso de Ciência da Computação indicaram uma concordância total e parcial da ordem de 45%. Por fim, os estudantes da Pedagogia sentiram-se mais desconfortáveis (aproximadamente 75%) que os estudantes do curso de Ciência da Computação (aproximadamente 50%,) por estarem privados da interação presencial com os colegas e professores em virtude do ensino remoto emergencial durante o período pandêmico.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 1A
ESTRESSE

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

A entrevistada nos deixa entrever como agentes estressores durante o período pandêmico tanto a situação econômica da família, quanto à manutenção das relações virtuais próprias ao ensino remoto, de modo a afetar sua aprendizagem.

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

A entrevistada, ao relatar sobre o seu stress, enfatizou a intensa utilização dos aparatos digitais no período, o que, por si só, o intensificou; mas também

devido às suas exigências de produtividade e de competitividade com amigos e colegas.

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

A entrevistada relatou sua angústia (medo) em relação à situação econômica da família e as controvérsias políticas do país durante o período pandêmico como os principais fatores estressores.

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

A entrevistada relatou os conflitos de valores com seu pai, e, também, a situação econômica da família como os principais agentes estressores durante o período pandêmico. Enfatizou ainda que a excessiva permanência diante das telas tanto nos momentos de estudo, quanto nos momentos de descontração, se tornou prejudicial a sua saúde física e psicológica.

ENTREVISTA 1 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

A entrevistada relatou como principal agente estressor a exaustiva carga de atividades demandadas por seu curso durante o ensino remoto, particularmente no que diz respeito à postura de alguns professores que lhe pareceram não se importar com a aprendizagem do alunado. Alia-se a isso em seu relato, o desespero que sentiu em relação à própria solidão e também à defasagem na aprendizagem dos conteúdos de seu curso.

ENTREVISTA 2 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

O entrevistado 2 não se referiu ao stress como sintoma.

ENTREVISTA 3 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

O entrevistado 3 relatou sobre o seu estado de tensão experimentado durante o período pandêmico devido à sobrecarga proporcionada por seus estudos aliado ao trabalho, e ao próprio cotidiano vivenciado à época; também enfatizou, particularmente, as suas intensas preocupações em relação à saúde das pessoas. Relatou ainda que o estado de stress experimentado chegou a impactar sua memória de modo a afetar sua aprendizagem.

ENTREVISTA 4 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

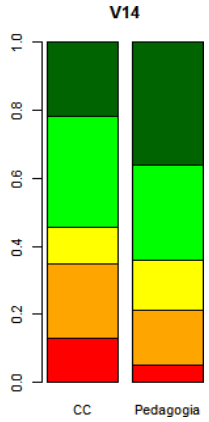
O entrevistado relatou sua intensa preocupação com o estado de saúde de seus familiares e com pessoas próximas durante o estado pandêmico. Essa intensa preocupação potencializou o sentimento de um medo excessivo, à época, como principal agente estressor.

SUBESCALA 2B - ANSIEDADE

14 - Eu tive problemas de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto**.**

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2



Os estudantes de ambos os cursos tendem a concordar parcial e totalmente (70% no curso de Pedagogia e aproximadamente 60% no curso de Ciência da Computação) com a proposição expressa nesse item. Embora "problemas de ansiedade" seja um termo relativamente vago, especialmente quando relacionado a situações de "demandas" feitas por sujeitos que desempenham

papéis assimétricos em relação à partilha do poder institucional, a tendência à concordância denota um índice expressivo do fator "ansiedade" durante o ensino remoto. Há uma concordância mais enfática, como observado, por parte dos estudantes do curso de Pedagogia e menos enfática por parte dos estudantes do curso de Ciência da Computação.

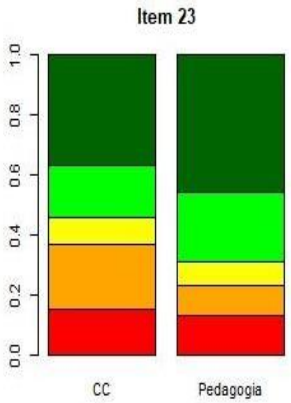
Conclui-se que os estudantes de Pedagogia tiveram problemas de ansiedade em maior medida diante das demandas feitas pelos professores. Os estudantes de Ciência da Computação, de outra parte, afirmam terem sentido menos ansiedade diante das demandas feitas pelos professores. Embora tais distinções entre os cursos sejam significativas, vale considerar que os estudantes de ambos os cursos expressaram sofrer com a ansiedade gerada pelas demandas feitas por seus professores à época.

Pode-se aventar como hipótese que o maior índice de ansiedade sentida pelos estudantes de Pedagogia diante das demandas feitas pelos professores em comparação com aquele apresentado pelos estudantes de Ciência da Computação, se deve, ao menos em certa medida, à natureza das respectivas áreas de conhecimento (menos objetiva e mais aberta à reflexões/problematizações nas Humanidades, e mais objetiva e restrita nas áreas exatas).

23 - Durante o ensino a distância, o acesso ininterrupto a links e informações na Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso.

Pedagogia
Média: 2
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Média: 2
Dispersão: 3



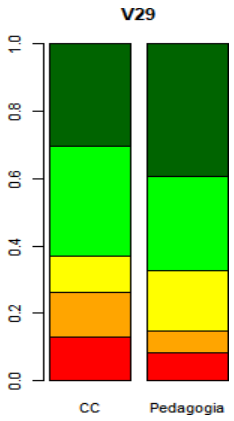
Ambos os grupos de estudantes expressaram concordância parcial e total na ordem de aproximadamente 75% para os estudantes de Pedagogia e 53% para os estudantes de Ciência da Computação. É oportuno observar as posições assumida pelos estudantes de ambos os cursos em relação à constante presença da chamada "multitarefa" em seus respectivos cursos durante a vigência do ensino remoto emergencial. A multitarefa é definida como o exercício de várias atividades simultâneas de modo que o foco da atenção se disperse por vários objetos ao mesmo tempo. No caso dos estudantes de Pedagogia, é possível correlacionar a mediana apresentada neste item com a dos itens 13 e 22 da escala Likert, respectivamente, visto ser muito provável que a presença constante de demandas em termos de "multitarefa" tenha causado dificuldades tanto em relação à aprendizagem (item 13), quanto em relação à organização dos conteúdos (item 22).

Em situações de sala de aula durante o ensino presencial, após o auge da pandemia, muitos estudantes admitiram em conversas informais que ouviam sincronicamente o professor de uma disciplina, enquanto realizavam tarefas relacionadas às atividades de outra disciplina de forma assíncrona, ou mesmo atividades domésticas em certos casos. No que tange aos estudantes de Ciência da Computação, houve uma discordância parcial da ordem de aproximadamente 40% em relação aos problemas decorrentes da fragmentação da concentração em meio à "multitarefa". Talvez, esse fato possa ser também compreendido como resultante das características do curso, ou seja, devido ao constante manuseio de aparatos eletrônico digitais como elementos estruturantes de atividades computacionais, e que frequentemente requerem o compartilhamento de atenção entre vários objetos simultaneamente. Já os estudantes do curso de Pedagogia discordaram total ou parcialmente na ordem de aproximadamente 20% da proposição deste item da escala.

29 - Durante o período de ensino remoto, me senti deprimido/a e/ou ansioso/a quando não pude estar conectado/a à Internet.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciências da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2,75



Observa-se um elevado índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de ambos os cursos em relação à proposição do item (aproximadamente 67% no curso de Pedagogia e aproximadamente 65% no curso de Ciência da Computação). Estes índices confirmam os resultados de pesquisas publicadas em diversos países com relação ao aumento de sofrimento psíquico, manifesto por meio de sintomas como ansiedade e depressão, entre os estudantes universitários durante o período pandêmico. De outra parte também sugerem que as demandas subjetivas por permanecerem conectados, quase que ininterruptamente, evidenciam que os sintomas de depressão e/ou ansiedade podem advir, exatamente, quando tais demandas vêm a ser obstruídas por fatores objetivos.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT SUBESCALA 2B ANSIEDADE

Os estudantes de ambos os cursos tenderam a concordar, parcialmente ou totalmente (70% no curso de Pedagogia e aproximadamente 60% no curso de Ciência da Computação), com o fato de terem tido problemas de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto. Conclui-se que os estudantes de Pedagogia tiveram problemas de ansiedade em maior número diante das demandas feitas pelos professores. Os estudantes de Ciência

da Computação, de outra parte, afirmam terem sentido menos ansiedade diante de tais demandas.

Ambos os grupos de estudantes expressaram concordância parcial e total na ordem de aproximadamente 75% para os estudantes de Pedagogia e 53% para os estudantes de Ciência da Computação, em relação à proposição segundo a qual durante o ensino à distância, o acesso ininterrupto a links e informações na Internet dificultou-lhes a concentração nas atividades de seu curso.

Por fim, observa-se um elevado índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de ambos os cursos em relação a terem se sentido deprimidos/as e/ou ansiosos/as quando não puderam estar conectados/as à Internet durante o período de ensino remoto (aproximadamente 67% no curso de Pedagogia e aproximadamente 65% no curso de Ciência da Computação).

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 2B
ANSIEDADE

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

A entrevistada relatou ter se sentido ansiosa em decorrência do trauma com que experienciou o período pandêmico. As suas preocupações estiveram relacionadas às questões de ordem econômica, familiar, existencial (medo da morte), e, também, ao seu futuro profissional.

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

A entrevistada relatou sobre o modo como intensificou a sua utilização dos aparatos tecnológicos para buscar aliviar-se dos infortúnios advindos do período de confinamento social, modo este associado à sua exigência de competitividade. Este fator, muito embora a entrevistada não o relacione diretamente à ansiedade, a literatura específica sobre o tema tem revelado a

associação entre a intensificação de uso dos aparatos tecnológicos e o aumento de ansiedade.

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

A entrevistada não se referiu à ansiedade como um sintoma experienciado no período.

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

A entrevistada se referiu de maneira categórica à ansiedade como fator principal de seu mal-estar durante o período pandêmico. Ela o relacionou com os embates ideológicos travados no interior de sua família no período de aguda polarização política no país.

ENTREVISTAS 1 E 2 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Os entrevistados não se referiram à ansiedade como sintoma.

ENTREVISTA 3 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

O entrevistado relatou sobre o seu estado de ansiedade vinculando-o às medidas protetivas de isolamento social adotadas à época. Em que pese o entrevistado não ter feito uma vinculação direta de sua ansiedade à intensificação do uso dos aparatos tecnológicos, pode-se inferir que, conforme a literatura, tal intensificação redunda, na maioria dos casos, em um aumento da ansiedade.

ENTREVISTA 4 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

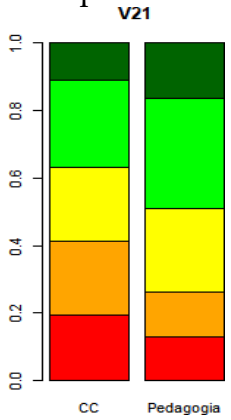
O entrevistado relatou ter sentido ansiedade, motivo que o levou à busca de auxílio profissional. Não obstante ele se referir a esse sintoma de maneira genérica, ele o fez, por vezes, associado à postura de seus professores à época do período pandêmico.

SUBESCALA 2 C - DEPRESSÃO

21 - Durante o ensino remoto, eu me senti deprimido devido à falta de sensibilidade de alguns professores para os problemas que eu tinha.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2



Embora o uso do termo "depressão" seja indicador de sofrimento psíquico por parte dos estudantes, o item se refere à qualidade das relações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à empatia (ou a falta de) por parte dos professores diante dos problemas vivenciados pelos estudantes no período pandêmico. No entanto, os dados parecem indicar a presença de um aumento na depressão resultante de fatores combinados ocorridos em situações pedagógicas no período. O grau de concordância parcial e total em Pedagogia foi de aproximadamente 50%, enquanto para o curso de Ciência da Computação foi de aproximadamente 40%.

Não obstante o grau de dispersão seja maior no curso de Ciência da Computação em comparação com o curso de Pedagogia, o grau de discordância parcial e total também é maior (40% no primeiro e pouco mais de 20% no segundo). Os estudantes de Pedagogia afirmaram ter se deprimidos em maior medida devido à falta de sensibilidade dos professores do que os estudantes de Ciência da Computação. A discordância por parte dos estudantes de Ciência da Computação reforça a ideia de que, em comparação com os estudantes de Pedagogia, eles se sentiram menos deprimidos.

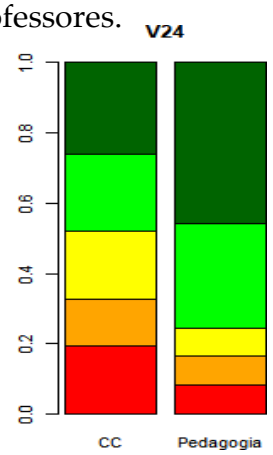
Em termos hipotéticos, estes resultados podem indicar a diferenças quanto ao modo dos professores tratarem questões de natureza pedagógica em cada um

dos cursos. Deve-se também considerar que a maior precariedade material em diferentes níveis para os estudantes de Pedagogia, quando comparados aos estudantes de Ciência da Computação, também se reflete, em termos subjetivos, impactando em maior medida os primeiros diante da falta de sensibilidade por parte de alguns professores no tratamento pedagógico.

24 - Eu me senti desconfortável durante o período de ensino remoto porque não pude interagir presencialmente com colegas e professores.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2,75



A privação do fator "presencial" nas relações interpessoais corrobora as respostas obtidas em outros itens da escala Likert, denotando que os sujeitos desta geração, não obstante o forte impacto dos aparelhos digitais em suas vidas quotidianas, não se apresentam totalmente capturados pela realidade virtual. O item revela uma interessante contradição em relação à constituição do *habitus*, e que, por vezes, não é expressa conscientemente. O grau de concordância parcial e total em Pedagogia foi de aproximadamente 70%, enquanto em Ciência da Computação foi de aproximadamente 45%. Embora o grau de dispersão seja maior no curso de Ciência da Computação em comparação com o curso de Pedagogia, o grau de discordância parcial e total no curso de Pedagogia correspondeu a menos de 20%, enquanto no curso de Ciência da Computação foi de aproximadamente 35%.

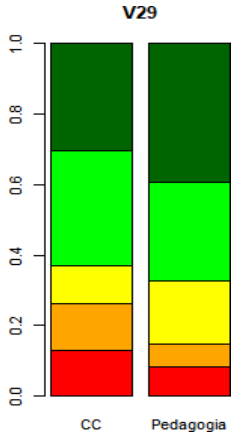
Os resultados indicam que a ausência das interações presenciais na universidade para os estudantes de Pedagogia foi mais relevante, do ponto de

vista psicológico, e indicado como um fator de "desconforto", quando comparada aos resultados obtidos junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação. Os resultados obtidos nesta questão parecem reforçar os anteriores no sentido da identificação/reconhecimento quanto à relevância (maior ou menor) do fator humano, no âmbito pedagógico, por parte dos estudantes do curso de Ciência da Computação e do curso de Pedagogia como determinante do mal-estar psicológico. Questão que também nos remete ao condicionamento dos sujeitos ao *ethos* cultural presente em cada um dos cursos.

29 - Durante o período de ensino remoto, me senti deprimido/a e/ou ansioso/a quando não pude estar conectado/a à Internet.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciências da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2,75



Verifica-se um índice de concordância, total e parcial, ligeiramente maior entre os estudantes do curso de Pedagogia (aproximadamente 63%) comparado ao resultado obtido junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação (aproximadamente 61%) em relação à depressão/ansiedade. Já os índices que expressam a discordância em relação ao item são de aproximadamente 15% e 30% entre os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciências da Computação, respectivamente. Tais resultados apontam para níveis elevados de sofrimento psíquico em ambos os cursos.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 2C
DEPRESSÃO

Os dados indicam um índice de depressão expressivo resultante de fatores combinados (falta de sensibilidade dos docentes diante dos problemas dos estudantes, e fatores impeditivos dos estudantes permanecerem conectados à Internet) ocorridos durante o período da pandemia. O grau de concordância parcial e total obtido no item 21 da escala Likert no curso de Pedagogia foi de aproximadamente 50%, enquanto no curso de Ciência da Computação foi de aproximadamente 40%. Deve-se considerar que a maior precariedade material para os estudantes de Pedagogia, quando comparados aos estudantes de Ciência da Computação, se reflete em termos subjetivos os fragilizando ainda mais diante da falta de sensibilidade por parte de alguns professores no tratamento pedagógico.

No que diz respeito ao desconforto durante o período de ensino remoto, devido à impossibilidade de interação presencial com os colegas e professores, o grau de concordância parcial e total no curso Pedagogia foi de aproximadamente 70%, enquanto no curso de Ciência da Computação foi de aproximadamente 45% indicando maior incidência de desconforto entre os alunos de Pedagogia; o que também é corroborado pelo índice ligeiramente maior entre os estudantes do curso de Pedagogia(aproximadamente 63%) se comparado ao resultado obtido junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação (aproximadamente 61%) em relação à percepção da depressão/ansiedade em situações que estiveram privados de contatos via Internet. Com a ressalva de que esse tipo de contato também pode indicar, em muitos casos, o aumento desses sintomas.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 2C
DEPRESSÃO

ENTREVISTAS 1, 2, 3, 4 – PEDAGOGIA

Nenhuma das entrevistadas do curso de Pedagogia se referiu explicitamente à depressão como expressão de seu sofrimento psíquico durante o período pandêmico.

ENTREVISTA 1 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

A entrevistada relatou enfaticamente o seu estado depressivo durante o período pandêmico, inclusive, buscando por auxílio profissional.

ENTREVISTA 2, 3, 4 – CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Os entrevistados 2, 3 e 4 não se referiram expressamente à depressão como sintoma.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
BRASIL

Ao considerarmos que o segundo eixo desta pesquisa se refere ao "sofrimento psíquico" da população estudantil dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação, devidamente metrificados conforme os itens (5, 10, 14, 21, 23 e 29) da escala Likert, e, posteriormente captados por meio de entrevistas semiestruturadas, verifica-se que:

1) No universo amostral das respostas obtidas dos sujeitos de ambos os cursos, ao se depararem com asserções explícitas diante das quais lhes cabia a tomada de posição mediante uma escala de valores de 1 a 5, indicaram a presença dos sintomas de stress, ansiedade, depressão, antes apontados pela literatura, ou de alguma forma genérica de desconforto.

2) No entanto, as análises das entrevistas realizadas com estudantes de ambos os cursos nos revelaram que essa mesma sintomatologia e os desconfortos que produzem, quando imiscuída à vida real, se expressa de modo próprio nos relatos dos sujeitos entrevistados. Por vezes, os sintomas aparecem associados, de maneira mais ou menos difusa, às vivências sociais e familiares, econômicas, sanitárias e políticas que predominaram durante o período pandêmico. E, por vezes, elas se expressam pelas omissões podendo ser captadas apenas mediante as contradições próprias ao discurso dos entrevistados.

Por se tratar de um eixo que atravessa os demais ("relação professor-aluno" e "cidadania digital"), optamos por expor em bloco as informações obtidas por meio do conjunto de entrevistas realizadas com os discentes de cada um dos cursos, respeitando as reconstruções discursivas devidamente interpretadas pelo grupo de pesquisadores.

Análise das Entrevistas – Pedagogia

As análises referentes às entrevistadas do curso de Pedagogia corroboram com os resultados obtidos na fase quantitativa da pesquisa no que tange a hipótese interpretativa segundo a qual a pandemia teria agudizado o mal-estar caracterizado pela sintomatologia contemporânea em função das incertezas que produziu, sendo as contradições sociais (econômicas, educacionais, e, por vezes, sanitárias e políticas) constitutivas do sofrimento psíquico das populações estudantis. As informações que seguem ilustram as diversas dimensões desse sofrimento em termos de stress, ansiedade e depressão.

Com relação ao stress, a fase quantitativa da pesquisa já havia identificado a relação entre "sobrecarga" e "esgotamento" dos estudantes denotando certo grau de "resiliência" dos mesmos de ambos os cursos. Não resta dúvida de que o ensino remoto durante o período pandêmico exigiu deles muito além de suas respectivas adaptações aos aparatos eletrônicos. Na Pedagogia 75% (soma das concordâncias total e parcial na escala Likert) dos discentes haviam afirmado que durante o ensino remoto a sobrecarga de atividades do curso os esgotou; cerca de 70% dos discentes afirmaram ter sofrido de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto; 50% afirmaram ter se deprimido devido à falta de sensibilidade de alguns professores em relação aos problemas que tiveram; e, aproximadamente 70% afirmaram algum nível de desconforto devido à ausência de relações presenciais com colegas e professores. Para além da sobrecarga advinda do período vigente do ensino remoto, as entrevistas também revelaram outros fatores estressores como as relações intrafamiliares e sociais no período pandêmico, as inseguranças socioeconômicas com relação ao presente e ao futuro profissional, a ambiência sociopolítica de extrema polarização presente no país, o tipo de relação estabelecido com os aparatos digitais, e a ausência de relações presenciais.

Os fragmentos das entrevistas abaixo ilustram como tais agentes estressores e sintomáticos se fizeram presentes nas dinâmicas da vida real dos

entrevistados. Uma das entrevistadas respondendo a como se sentiu no período da pandemia afirmou que "*ao mesmo tempo que é bom retornar ao passado, é meio traumático".* Porém, no decorrer da entrevista ela nos revela que o trauma se deveu à combinação de vários fatores: a insegurança financeira da família, as dúvidas quanto ao futuro profissional e o seu decisivo comprometimento psicológico. Conforme as suas palavras: *"Foi bem traumático e me causou até um pouco de ansiedade" sem eu saber o que era "ansiedade", sem ter consciência, de fato, do que é que eu estava sentindo"; "foi super traumático". A entrevistada afirma que teve "medo de viver e de morrer: a gente tinha medo de tudo".* O seu mal-estar foi agravado por um aumento considerável do seu peso, e por sucessivas crises de asma.

Já com relação à situação socioeconômica de sua família, a entrevista relata que trabalhava num pequeno negócio familiar, uma mercearia, mas que tiveram que trocar de ramo logo no início da pandemia devido ao nascimento de uma irmã e do cansaço em demasia da mãe. Nesse momento, o pai decide abrir um pequeno comércio – uma loja de ração para animais – e, ela persistiu durante o período de confinamento social trabalhando com o pai nesse comércio de bairro. A entrevistada expressou a situação da família naquele momento com as seguintes palavras: *"a gente que tem comércio, que é pequeno, comércio de bairro, a gente ficou... meu Deus, e agora? A gente não vai ter o que comer semana que vem. Então, tudo começou a influenciar de uma forma muito negativa em todos os âmbitos, né? Não vamos poder sair de casa, não vamos poder ver o sorriso dos outros."*

Além dos agentes estressores/sintomáticos mencionados acima, o ensino remoto emergencial também contribui em certa medida para a intensificação do sofrimento psíquico da entrevistada no que diz respeito às relações sociais no novo ambiente de aprendizagem. Conforme as suas palavras: *"Essa experiência do remoto para mim foi péssima, porque eu não sabia, (...) tinha câmera, o professor estava com a câmera ligada, mas os meus colegas, as vezes, estavam dormindo, sabe? Então, na sua casa, lá atrás do seu computador, essa relação eu achei muito fria."*

E, com relação à postura docente de seus professores à época e entrevistada relata-nos que a flexibilidade e a compreensão por parte deles durante o ensino remoto foi decisiva para a seu equilíbrio emocional. Ela relata um caso em que o professor foi flexível em relação ao prazo de entrega de trabalhos, e se ocupou efetivamente de sua aprendizagem. Esta postura a confortou emocionalmente: *"Tem professor que fez isso de poder entregar depois. O objetivo principal é saber se você aprendeu. E aí, isso me deu um conforto muito grande nessa disciplina, porque depois eu senti, assim, eu me dediquei a tarde inteira, a noite inteira. E aí eu entendi, de fato, do que a disciplina estava falando, sabe? Então, eu aprendi, de fato, com aqueles dois dias ali, dedicada, por causa de uma frase que ele escreveu no e-mail: eu quero saber se você aprendeu, a data não é importante."*

Outra entrevistada, com relação aos agentes estressores, atribui maior ênfase aos aparatos tecnológicos: *"o online era muito estressante. Eram muitas atividades, porque por não estar presencial, acho que a exigência é um pouco diferente. A questão, em relação à leitura e à participação."* No entanto, cabe ressaltar o tipo de relação que a entrevistada explicitou manter com os aparatos tecnológicos no ambiente doméstico, isto é, uma relação que, por si só, intensificou o stress no que diz respeito as suas exigências de produtividade e de competitividade. Quanto ao aspecto da produtividade, a entrevistada nos relata: *"Então, no primeiro ano eu ainda estava fazendo cursinho. Então foi um período em que você começa a questionar tudo que você está fazendo, principalmente, acho que por estar o tempo todo em casa, você se cobra muito mais. Então, eu tenho que fazer mais, mais coisas, ser mais produtiva, interativa. Então eu tive esse momento muito de cobrança, eu sempre me cobrei demais, mas na pandemia acho que foi um pouco acima do normal. (...) E acho que foi esse excesso de cobrança que se deu aí. E aí, depois, eu comecei a ficar mal com essas situações."*

Já com relação ao aspecto da competitividade, a entrevistada quando interrogada sobre como foram as suas relações sociais durante a pandemia, nos relata que: *"a gente tem uma tendência a se comparar com os outros, né? Então, às vezes eu vejo meus amigos já passando das universidades e eu estava no cursinho, aí eu me*

sentia putz, eu estou atrasada. Aí na graduação é um pouco diferente, né? Por não conhecer ninguém. E outro ponto eu acho que foi muito difícil a gente não ter contato com ninguém e é um mundo totalmente diferente, né? A gente ficava se perguntando: será que fulano está indo melhor do que eu? Será que ele tá conseguindo fazer?"

Por fim, a entrevistada também nos informa de como se serviu dos mesmos aparatos tecnológicos para buscar aliviar-se dos infortúnios advindos do período de confinamento social. Senão vejamos: *"Na pandemia eu fiquei bastante, querendo ou não, um escape, né? Então você via pessoas que estavam passando pela mesma situação que você do confinamento, o stress. Ou também você se comparar. Acho que a gente entrou muito nessa, nessa ideia de ficar se comparando. O outro está fazendo mais do que eu e, meu Deus, preciso fazer mais também. Mas eu percebi diferenças e acho que eu fiquei muito mais...entrei muito mais nesse mundo das redes sociais, de novo, do que antes."*

Uma terceira entrevistada enfatizou os aspectos existenciais e sociopolíticos que lhe foram angustiantes como os principais agentes estressores. Ao se referir ao período pandêmico fez a seguinte colocação: *"Acho que em geral foi bem aterrorizante para todo mundo (...) O pessoal até brincava: poderia ser um episódio de Black Mirror, essas coisas assim, muito fora de qualquer coisa que a gente poderia imaginar que ia acontecer um dia."* Ao que parece, a entrevistada se referiu ao período pandêmico como um período de um mundo distópico, carregado de incertezas e permeado por relações sociais e políticas inimagináveis.

Quanto ao âmbito familiar, ela explicitou a crise ocasionada por questões de ordem política ao responder à questão de como havia percebido os intensos debates nas redes sociais: *"Tomando muito chá de camomila, respirando fundo para não surtar. Mas eu acompanhei, eu acompanhava, mas também tinha hora que eu dava um passo pra trás, que eu falava: gente, eu vou ficar, daqui a pouco..., eu vou parar no hospital de estresse, porque nossa!, me deixava muito, muito nervosa essa situação toda. (...) Parece que, gente, será que eu estou louca ou ninguém tá enxergando o que eu estou*

vendo? Porque foi muito alto assim, muito forte. Acho que também pelo meu núcleo familiar. Tudo. Então, nossa, foi muito desgastante!"

Cabe ressaltar que a entrevistada é filha de um pai cuja profissão era dirigir caminhões, e que essa condição não o permitiu permanecer na situação de confinamento social. E, que a angústia por ela relatada advinha do receio quanto à própria sobrevivência, e quanto a um futuro possível: *"Angústia. Porque o primeiro caso que teve fora do Brasil foi no finalzinho, quando eu estava no segundo do ensino médio, quando veio para o Brasil, eu já estava no terceiro ano. Então eu já A primeira vez que a gente falou: nossa, o ensino médio, a gente já pensa o Enem e todas essas outras questões de como vai ser agora, como vai ser minha vida. E aí depois as preocupações já passaram disso. Será que eu vou sobreviver a isso?"*

Por fim, a quarta entrevista enfatizou a dimensão conflitiva vivenciada no interior de sua família no que diz respeito às questões econômicas, políticas e de relacionamento social: *"No começo foi totalmente complicado, não só pelas aulas gravadas, mas por estar em casa, né? Tinha todo mundo em casa. Meu pai não queria parar em casa e tinha aquela sensação de ai !, vamos no mercado, aí alguém quer, outro não quer? Daí foi uma leve confusão no começo. E eu peguei COVID, também. Peguei duas vezes, peguei a primeira e foi a casa inteira, todo mundo. Foi bem no começo, foi tipo, acho que a pandemia foi em março, né? A gente pegou bem em junho, então foi bem assustador, assim. Assim, todo mundo ficou muito em pânico em casa, porque a gente não sabia o que ia acontecer."*

Embora a entrevistada não qualifique o seu sofrimento psíquico de modo mais categórico, ela deixa entrever como o negacionismo da família e as dificuldades advindas dos relacionamentos sociais afetaram a sua saúde: *"Às vezes o tio, o primo, que a gente ficava às vezes em grupo de família, né? Não sai de casa, fica em casa. Tem meus avós também, que tem 90 anos. Então a gente ficava: a gente vai ver eles? E daí tinha meu pai, também, que estava na questão negacionista de não, não precisa de máscara. A gente falou: então você não vai ver meus avós, não, esquece. A gente*

vai lá, a gente resolve isso, você fica em casa. Já que você vai se negar a usar máscara, você vai se negar as coisas."

Ao responder sobre como se sentiu durante em meio às conturbações do período pandêmico, a entrevista foi categórica: *"Ansiosa. Muito ansiosa. Já estava muito ansiosa por causa do vestibular." (...) "Minha mãe ficou bem doente, não pela COVID em si, só que ela teve um problema no rim (...) que abaixou a imunidade e tudo mais, e daí ela foi parar na UTI, ficou no hospital. Então foi um momento muito complicado, porque a gente tinha acabado de sair da COVID, a gente tinha que ficar indo no hospital, ninguém sabia exatamente o que fazer, a gente usava máscara, chegava em casa, tomava 30 banhos, punha tudo, e minha mãe no hospital, a gente em casa sem poder fazer nada, e eu estudando pro vestibular, e a gente sem saber muito o que fazer. (...) Então já tinha essa ansiedade do vestibular, a incerteza de se um dia eu vou voltar a viver normal também, né? E a incerteza de dentro de casa, tudo também."*

E, com relação ao modo como se serviu dos aparatos digitais durante esse período, a entrevistada relata que os mobilizou como a única alternativa para poder abstrair-se de seu contexto: *"Daí eu não tinha o que fazer, porque demorou tudo pra estabilizar, pra gente estudar mesmo, e não tinha certeza se ia voltar ou não. E daí eu ficava muito no TikTok. Muito, muito, muito de verdade! Nossa, horas! porque era fácil também e saía muito da nossa realidade. Às vezes colocava a gente na realidade de outras pessoas, porque a nossa às vezes ficava chata né? Tava em casa, não tinha muita distração, então, ver a vida de outras pessoas era muito legal."*

Porém, a excessiva permanência diante das telas tanto nos momentos de estudo, quanto nos momentos de descontração, também se tornou prejudicial a sua saúde*: "Eu senti bastante de ficar muito no computador, né? Tinha isso de ter muita. Eu lembro que tinha dia que eu realmente não via aula por causa disso, que às vezes era muita luz o dia inteiro e daí dava muita enxaqueca. Era horrível essa parte (.). E eu ficava muito no celular também, porque você tem ali muita coisa."*

Por fim, a responder à questão acerca do que todas essas dificuldades decorrentes do período pandêmico haviam lhe proporcionado em termos de sua

visão de mundo, a entrevista concluiu: *"Eu perdi a minha juventude assim, aquele começo. Então agora estou vivendo tudo isso que eu deveria ter vivido. Então acho que me ensinou muito a querer viver, a querer aproveitar as coisas mais."*

Análise das Entrevistas – Ciência da Computação

As análises referentes às entrevistas do curso de Ciência da Computação também corroboram, ainda em que em menor grau, com os resultados obtidos na fase quantitativa da pesquisa no que tange a hipótese interpretativa segundo a qual a pandemia teria agudizado o mal-estar caracterizado pela sintomatologia contemporânea em função das incertezas que produziu, sendo as contradições sociais (econômicas e educacionais) constitutivas do sofrimento psíquico das populações estudantis. As informações que seguem ilustram as diversas dimensões desse sofrimento em termos de stress, ansiedade e depressão e outras formas de desconforto.

Com relação ao stress, a fase quantitativa da pesquisa já havia identificado a relação entre "sobrecarga" e "esgotamento" dos estudantes denotando certo grau de "resiliência" dos mesmos em ambos os cursos. Não resta dúvida de que o ensino remoto durante o período pandêmico exigiu deles muito além de suas respectivas adaptações aos aparatos eletrônicos. Na Ciência da Computação 50% (soma das concordâncias total e parcial na escala Likert) dos discentes haviam afirmado que durante o ensino remoto a sobrecarga de atividades do curso os esgotou; cerca de 50% dos discentes afirmaram ter sofrido de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto; 40% afirmaram ter se deprimido devido à falta de sensibilidade de alguns professores em relação aos problemas que tiveram; e, aproximadamente 45% afirmaram algum nível de desconforto devido tanto ao temo de permanência diante das telas, quanto à ausência de relações presenciais com colegas e professores. Para além da sobrecarga advinda do período vigente do ensino remoto emergencial, as

entrevistas também revelaram o modo como os fatores estressores, tais como as relações intrafamiliares e sociais no período pandêmico, as preocupações com possíveis defasagens em termos de aprendizagem diante das expectativas requerida pelo mercado de trabalho, o tipo de relação estabelecido com os aparatos digitais, e a ausência de relações presenciais se fizeram presentes nessa população estudantil.

Os fragmentos das entrevistas abaixo ilustram como tais agentes estressores e sintomáticos se manifestaram nas dinâmicas da vida real dos entrevistados.

Quando perguntado sobre como foi ter experienciado o período pandêmico, um dos entrevistados respondeu acerca de sua percepção alterada do tempo, e que "a sua mente apagou" naquele período: "*Parecia que o tempo estava passando rápido, e não passava também. Tipo, você pensa agora: será que foi mesmo dois anos que eu fiquei em casa? Mas também, na época, parecia que não acabava nunca! Como eu falei, eu estava terminando o ensino médio, e acabei terminando o namoro também. Nessa época aí, na pandemia, o primeiro ano teve os vestibulares, também! Eu acho que nessa parte minha mente apagou, de tanta pressão que foi. (...) Eu saí bem pouco de casa nessa época, e foi só! Eu estava bem, bem nervoso com tudo! Então eu saía só para coisas básicas e para os vestibulares, essas coisas, e, algumas vezes, para manifestações também. (...) Nervoso no sentido de eu andar, até dentro do carro, de máscara. Eu... sempre que eu saía de casa, eu, a gente lavava as compras, tudo. Então, com o contexto da pandemia, mesmo.*"

Essa resposta contém elementos bastante significativos do stress já que o *burnout* por ele relatado evidencia o alto grau de sofrimento psíquico produzido por uma sobrecarga emocional; aliás, evidência que nos chamou atenção ao longo de toda a entrevista pelo número de situações que o entrevistado não se lembrava do que gostaria de relatar. Questão que também se acentua com as experiências de estudo/trabalho, requeridas por uma ambiência social caracterizada pelo que se convencionou chamar "multitarefa". Senão vejamos: "*o primeiro semestre da*

faculdade, eu acho que eu fiz... eu acho que fiz os dois primeiros semestres remoto, e durante... eu trabalhei seis meses, formal. Eu já tinha feito o ensino técnico em informática, então eu já estava nessa área. E, eu trabalhei seis meses como programador enquanto estava cursando a faculdade. Então, para mim, dava tranquilo. Eu via as aulas online e ficava ouvindo enquanto estava fazendo alguma outra coisa. Só que eu avisei o pessoal, falei que eu ia precisar sair porque eu ia ter que mudar para São Carlos, e ia começar a faculdade presencial. Eu não tinha dúvida que não ia ter tempo de fazer tudo o que eu estava fazendo, porque eram 40 horas semanais. Só que tinha a faculdade no meio, junto, então, no online dava para fazer isso, dava para fazer mais coisas ao mesmo tempo. Não tinha essa pressão de horário fixo, né? tanto que no departamento de computação, eles... eu não sei se foi na Federal, se foi só lá... eles não contavam presença. Durante todo o período de ensino remoto, eles não contabilizavam presença. Então, as atividades eram... eram algo mais tranquilo para tentar tirar essa pressão do aluno." Observe-se quanto a esse fragmento que o estudante inverte a sua percepção quanto ao agente estressor, isto é: percebe o horário fixo das aulas como agente estressor, e não a multitarefa no contexto pandêmico.

Soma-se a isso as opções de preenchimento do tempo livre do entrevistado com respeito ao uso das redes sociais, e, o consequente tempo de permanência diante das telas. Ao responder sobre a questão quanto ao aumento de tempo dispendido às redes sociais durante o período pandêmico, o entrevistado respondeu: *"Sem dúvida. Você tem, tipo, 20 horas por dia pra poder ficar na frente do computador. Você abre bem mais vezes tudo isso!"*

E, ao responder, especificamente, como havia se sentido durante o período pandêmico, relatou-nos sobre *a sua ansiedade em decorrência das medidas protetivas adotadas à época: "Eu acho que nervoso, ansioso, não tanto com a questão da faculdade. Tipo, claro que com as questões do colégio e tudo mais, você fica querendo continuar com o contato; o pessoal da faculdade você fica animado para conversar, só que, como estava no contexto online, parecia que não tinha começado de verdade, sabe? Você conheceu uma galera que você via no grupo do WhatsApp, tinham cinco que ligavam a câmera no online*

(...), mas eu acho que questão de ansiedade, mais com a questão da pandemia, e eu passava o dia todo em casa, então você fica sempre procurando alguma coisa para começar a fazer (...).”

Por fim, ao comparar o ensino remoto ao presencial, o entrevistado enfatizou que não obstante o primeiro traga-lhe algumas vantagens com respeito às disciplinas do seu curso, o segundo lhe propicia uma melhor socialização: *“Agora no presencial é muito mais fácil a parte de socialização, você ser sociável; conseguir se socializar aqui é muito mais fácil, por que você não fica naquela pressão de o que que eu vou fazer? Vou mandar mensagem para um cara falando: oi! quer ser meu amigo? Então, com 20 anos, isso não dá! E você fica... você não sabe como conversar no online, né? Mas no presencial vai surgindo a conversa dentro da sala de aula, acaba ficando mais fácil, e mesmo por ter festa universitária, ou para os amigos terem um por causa do outro, você começa a ter umas atividades.”*

Outro entrevistado mencionou ter chegado a procurar um profissional da psicologia para aliviar-se do seu mal-estar associado à ansiedade, e também ao pânico que experimentou naquele período: *“Além do medo, a preocupação excessiva. Eu acho que eu desenvolvi muito a ansiedade e me confundi bastante na época do... Foi a primeira vez também que eu tive crise do pânico, então acho que foi uma experiência horrível. Acho que foi todas as sensações, ansiedade... Não cheguei a desenvolver depressão, mas medo ou preocupação constante. E acho que é isso. Em geral, foram essas emoções que eu mais senti.”*

Além do relatado acima, quando interrogado a respeito de se esses sintomas haviam sido potencializados pelo momento da pandemia, respondeu: *“Com certeza. Eu acho que a quebra de ter uma vida daquele jeito que eu estava, que era chegar, por exemplo, desde a escola, que eu passei à pandemia no terceiro ano, aquela quebra de expectativa...já chegava na escola, cumprimentava as pessoas e dava abraço, eu cumprimentava, vou beijar. Essa quebra de perder todo esse contato físico humano foi horrível! Então, acho que potencializou muito.”*

Já quando perguntado quanto a sua opinião sobre a pandemia ter-lhe proporcionado uma melhor organização do seu tempo, obtivemos a seguinte reposta: "*Quando eu entrei na faculdade, a gente teve as quatro matérias obrigatórias, então, tipo, no final, eram seis matérias no total de quatro, quatro ou cinco, na real. Bem, quando elas começaram, eu acho que por conta da pandemia e do fato de eu não ter que me deslocar para um local, para um outro lugar, o fato de, tipo, as aulas são... basicamente começavam no mesmo horário, tipo, duas horas entrando totalmente nelas. Eu consegui administrar melhor o tempo. Por quê? Porque as aulas eram certinhas, terminava uma aula, começava a outra, eu não tinha que perder tempo transitando, não tinha que perder tempo caminhando de uma sala para outra. E assim, graças ao meu curso, eu acho, principalmente por ser ciências da computação, e ter... eu tinha mais contato com o computador, ficava o dia inteiro no computador; então acho que por conta realmente disso a gente tá sempre ali. Se eu precisar fazer alguma coisa, eu vou no banheiro, tipo, do lado do meu quarto, eu vou lá e volto. Tipo, cinco minutos no máximo que eu perco. Ah, se eu precisar comer, tipo, eu pego o prato, vou lá para frente, como, assim! na frente da aula. Então, acho que essa questão ajudou muito a controlar o tempo.*"

Porém, quando interrogado se considerava saudável estar o tempo todo conectado, o entrevistado nos respondeu, contraditoriamente, que: "*Acho que não. É. Por exemplo, com a pandemia eu conseguia pegar muito mais matéria, porque não dava conflito de horário. Então eu cheguei a fazer sete matérias, e eu conseguia uns trampos. Eu fazia uns freelancers e consegui! tipo, minha rotina inteira era acordar às sete e cinquenta, sete e cinquenta e cinco abrir o Meet, e, a partir disso, ficar das oito até meio dia. Aí almoçava lá, ia no banheiro fazer alguma coisa, tomava banho e ficava das duas às seis. Aí jantava, depois, das dezenove às vinte e três, que era outra aula, por exemplo. Então era full time. Eu passava vinte e quatro horas na frente do computador, inclusive o tempo livre (...), que é pouco. Vou jogar com os meus amigos online. Vou conversar com alguém online. As consultas de psicólogo eram todas online também, e de vez em quando eu saía do computador, que meus pais ficavam ei!, sai do computador, tipo, pelo amor de Deus!*" Observe-que, embora o entrevistado tenha respondido que não achava

saudável estar o tempo todo conectado, optava por continuar se servindo das telas para preencher o pouco tempo livre que lhe restava.

Vale destacar o convívio familiar durante o período de vigência das medidas protetivas como fator de desconforto para esse jovem estudante. Conforme as suas palavras: "*Eu não sei o quanto eu posso falar aqui, mas eu tenho um ditado que meu pai sempre me fala que família é a melhor coisa do mundo. Pena que é uma merda. Mas no caso foi... foi bom e ruim ao mesmo tempo, porque eu acho que essa proximidade acabava gerando muitos conflitos. E teve uma época que eu queria colocar brinco, fazer umas coisas. Meu pai é bem conservador nesse quesito. Ele não deixou, e a gente brigou muito feio! Até que chegou um tempo que a gente realmente não se falava. Eu ia, pegava comida, ia para o quarto e não falava mais nada com ele. Aí depois a gente ia conversar, discutia e tals..., mas era sempre um oito ou 80, no caso.*"

Por fim, quando questionado sobre a sua aprendizagem considerando que o período de duração das aulas durante o ensino remoto emergencial, foi, em geral, reduzido, deixou-nos entrever outras formas do seu desconforto com as telas afirmando que: *"era complicado, porque passar duas, duas horas na frente do computador! Tinha vezes que eu realmente me sufocava, que era pegar o telefone. Ficava mexendo que chegava num ponto que eu não conseguia mais focar. É melhor ir no banheiro, lavar o rosto ou tomar uma xícara de café, do que ficar ali na frente do computador, assim, perdendo totalmente o foco."*

Uma terceira entrevistada relata-nos o seu desconforto a propósito da solidão experimentada por ela naquele período: "*No começo eu senti bastante porque realmente estava sozinha (...) nos primeiros seis meses eu fiquei totalmente, totalmente isolada. (...) E eu não senti tanto no começo, realmente, porque eu achei que ia ser aquelas duas semanas, né? Então acabei ficando aqui, mais apegada nessas duas semanas. Depois foi para um mês, e acho que só depois de um mês que eles estenderam, né? Foi um momento em que todo mundo foi embora. Foi o momento que eu falei: Meu Deus do céu!"* Diante de seu desconforto a entrevista buscou alternativas: primeiro, ajuda profissional, e, por fim, a adoção de um animal doméstico: *"Bom,*

eu não tinha vontade de fazer nada, então basicamente eu não fazia nada. A gente, naquele comecinho ali, o pessoal começou a fazer muito curso, né? Então eu também comecei a fazer um monte de curso, mas chegou um momento que eu já não queria fazer. Então acordava, mal fazia a comida, assim, quando dava, eu fazia, quando não dava eu tomava só suplemento mesmo alimentar porque estava bem, bem tenso! E, tentava fazer algumas chamadas, mas nada comparável a estar na presença de pessoas. Então foi... foi bem ruim, e tive que começar a terapia também por conta disso, e acabou que não resolveu muito. Ainda faltavam muito as pessoas; então, acho que foi muito difícil, porque eu parei toda a minha vida, completamente. Então... chegava um momento que eu não queria mais chamada de vídeo. Então, também perdi alguns contatos por conta disso, porque não aguentava também falar no celular, me irritava muito! E aí fui buscar alternativas, né? Então, tanto que no meio disso eu adotei um gatinho, porque foi ali a escapatória que eu... que eu achei."

Percebe-se que o mal-estar relatado pela entrevistada afetou toda a sua vida, inclusive a dimensão de sua aprendizagem via o ensino remoto emergencial: *"Olha, não dava muito tempo de sentir muita coisa, mas eu sentia muito... que assim, não tinha propósito, sabe? Para mim, eu estava fazendo tanta coisa ao mesmo tempo, que eu falava: Meu Deus, onde isso vai chegar, sabe? não conseguia fazer paralelo entre as matérias, não conseguia! Quando a gente conversava, assim, até o meu grupo, a gente falava: aí vocês fizeram tal coisa? E, o pessoal: ah, mas tem que fazer? A gente assim, meu Deus do céu! Então, eu creio que meu sentimento não foi nem bom nem ruim, foi mais um desespero, assim, de meu Deus, tem que fazer, e onde isso vai parar?"*

E, nesse sentido, a entrevistada relatou também que a sensação de mal-estar vivenciada no período pandêmico foi intensificada pelo fato de alguns professores pareceram não se importar com a aprendizagem do alunado: *"Eu creio que... acho que eu já estava bem afetada por conta de estar sozinha, né? Mas eu acho que afetava muito na sensação de desespero, mesmo! E quando eu, conversando com os meus colegas, assim, em alguns momentos que eles faziam quase as mesmas matérias que eu, era algo assim: ai, nossa, eu acho que o professor não tá nem ligando se a gente tá aqui*

ou não. Então a gente ficava muito sentido em relação ao próprio aprendizado, porque a gente fez matérias que eram muito importantes para matérias futuras. (...) Assim, foi muito desesperador. A gente tem muita defasagem com alguns conteúdos, e na... Quando a gente começava a perceber que a gente ia ficar defasado, era assim, muito triste, muito, muito triste! Eu... foi tema assim de terapias minhas, porque eu sentia que eu estava lá, mas o professor não estava fazendo questão que eu aprendesse."

Optamos por expor as nossas considerações analíticas a respeito da quarta entrevista, em separado, apenas ao final por ela sintetizar os elementos cruciais de um *ethos* maquinal mais próprio ao Curso de Ciência da Computação do que, particularmente, ao Curso de Pedagogia. Muito embora devamos ter em conta que, em grande medida, as novas gerações vêm sofrendo os efeitos de uma socialização mediada por aparelhos digitais, os fragmentos que exporemos a seguir ilustram de modo condensado muitos dos mesmos elementos que figuram nos fragmentos das demais entrevistas acima, apenas que de modo mais diluído. Em termos metodológicos poderíamos justificá-lo por sua "tipicidade", ou seja, por tratar-se de um caso típico que melhor expressa as tendências que definem a socialização das novas gerações cada vez mais expostas às consequências, e aqui nos referimos apenas àquelas que se manifestam de maneira sintomática, decorrentes das contradições sociais e educacionais constitutivas do mal-estar contemporâneo.

O quarto entrevistado, ao responder à questão acerca de como havia sido a sua vida durante o período da pandemia, relutou em abordar a sua própria vida para além dos estudos. Após uma certa insistência por parte dos entrevistadores relatou que aquele período não provocou grandes alterações em seu cotidiano: *"Sabe que não mudou muita coisa? Porque... Porque como eu..., tipo, quando tava começando o cursinho, eu ia para o cursinho e ficava estudando o dia todo. A única coisa que mudou é que eu ficava... eu continuava estudando o dia todo, só que em vez de estar sentado no cursinho, eu estava sentado na minha casa. E, tipo, eu sei que para outras pessoas, de outro contexto, tem gente que vai sair para trabalhar, pra se deslocar,*

não sei o que lá, sentiu muita diferença. Mas como eu só ficava sentado estudando, eu não senti muita coisa. Foi mais uma mudança de local mesmo, de estudo. Eu já ficava, tipo, dentro de um ambiente fechado o dia todo."

E, quando interrogado sobre o seu sentimento naquele período, respondeu sinteticamente: *"Ah, normal!" Argumentando que: "(...) Eu sei que teve um monte... Ficou em alta, né? Papo de saúde mental e não sei o que lá, não sei o que lá, que o pessoal ficava muito recluso, aí ficava... ficava tristinho. Mas pra mim não mudou muito. (...) ficar em casa o dia todo já era o que eu fazia. Tipo, eu sempre fiquei, tipo, no computador, jogando videogame com os amigos, essas coisas. Então, para mim tá tipo sempre online, em casa, pra mim, pelo menos. Eu sei que para outras pessoas é diferente, mas para mim sempre foi normal."*

Não obstante a sua ênfase num cotidiano pandêmico muito semelhante ao que tinha no período precedente, quando interrogado sobre uma possível melhora em sua organização do tempo durante o ensino remoto, respondeu em favor da presencialidade no que tange à produtividade nos seus estudos: *"Acho que não ajudou não, porque... já ouviu falar de como, tipo, se você faz exercício em casa, só colocar o uniforme pode te ajudar a te colocar no clima? Então, para mim, tipo, tem gente que acha melhor estudar em casa, mas tipo, para mim o fato de eu ir até uma escola, estar lá no ambiente de estudo, numa sala com outras pessoas estudando, eu acho que isso me deixava mais produtivo."* E, prosseguiu, argumentando que em casa o ambiente dispersivo o prejudicava a sua disciplina: *"Sei lá, tem muita... tem muita distração. E tipo, não tem... Tipo, o incentivo imediato de começar e de ficar estudando: vou começar, preciso começar agora e vou ficar só fazendo isso agora. Porque no cursinho tem a aula, tem um sinal, tem o tempo de intervalo certinho, e aí, não, agora é a hora de estudar. Mas é em casa, sei lá. Tipo: ah, agora eu tô com soninho. Cinco minutos depois tô meio cansado, e aí eu vou ver isso aqui e vou parar um pouquinho. Sei lá, é um ambiente mais relaxado. Então eu, pessoalmente, acho que estudar no local era... era mais produtivo."*

Reafirmando as suas respostas anteriores, o entrevistado quando lhe foi indagado acerca de suas relações sociais no âmbito familiar e extrafamiliar,

relatou: *"Com os amigos... eu não sei, mas eu imagino que não tenha mudado muito também, né? Porque, né, como eu falei, eu ficava... já tinha um costume de ficar em casa jogando videogame online com os amigos, e acho que eles também não mudaram." (...) "porque tava todo mundo no cursinho, assim, e também todo mundo só ou tava estudando e no tempo livre tava mexendo na Internet, alguma coisa assim." Verifica-se que o universo social do entrevistado se circunscreve, em larga medida, às relações mediadas pelos aparatos digitais. Quando indagado sobre ele e seus amigos não terem o hábito de se encontrar presencialmente, respondeu sinteticamente à questão: "Não!" E, indagado sobre a abertura e receptividade dos professores do seu curso para o diálogo com os alunos, e seus eventuais problemas durante o período de isolamento social, respondeu que nunca havia buscado esse diálogo: "Eu pessoalmente, acho que eu nunca... Acho que eu não fui muito atrás de diálogo."*

Diferentemente dos demais entrevistados, quando lhe foi perguntado se a abertura dos professores ao diálogo com os discentes durante o período de confinamento social teria afetado positivamente a sua saúde mental, respondeu também sinteticamente: *"Não. Não."*

Já com relação a sua preferência em relação à comparação entre a sua experiência com o ensino remoto e, agora, o presencial, contraditoriamente, afirmou a sua opção pelo segundo em termos de socialização, embora, não em termos de aprendizagem. Senão vejamos: "Acho que é mais legal o presencial, porque... não, da aula, específico. Mas todo o convívio universitário está na faculdade, de conhecer as pessoas. Agora, aula, aula em específico, eu... Eu acho que o remoto só tem a... Só tinha coisa a mais, porque eu tinha a opção de ver a aula no remoto, também. A única coisa que mudou no presencial é que agora eu não tenho nem a opção de fazer outro método que eu acho que funciona para mim."

Uma das características do que poderíamos denominar por "*ethos* maquinal" verifica-se pelos impactos produzidos, em nível da subjetividade dos usuários dos aparatos eletrônicos, em termos de sedentarismo e de frieza

emocional em relação à alteridade. No que caso do sujeito em questão chega-se à constatação de que ele equipara o período pandêmico à normalidade social. Ambos os fatores mencionados são uma consequência direta de uma espécie de confinamento perpétuo produzido por um *ethos* maquinal capaz de afetar o sujeito em diversas dimensões. Chama atenção como a fala no entrevistado revela-se, por vezes, truncada, estereotipada, e, também, o precário domínio em relação à língua materna. Com relação à autoconsciência social do entrevistado, observa-se que toda a carga de sofrimento produzida no período pandêmico nada, ou muito pouco, lhe diz respeito em suas respostas e argumentações. Porém, isso não significa a total ausência de desconfortos ou sofrimentos. Apenas significa que o sujeito se encontra impedido de articulá-los em linguagem própria. Ou ainda: ele o expressa, por vezes, em suas contradições. É ilustrativo a forma como o entrevistado insere o seu carecimento de relações interpessoais possíveis nos espaços da universidade, quando emite seu juízo ao comparar o ensino remoto do período pandêmico com o ensino presencial do período pós pandêmico. É igualmente ilustrativo a forma como o entrevistado representa a si mesmo em termos de autonomia nos estudos (opção pelo *self-study*), e sua dependência de estímulos externos (como o regramentos dos períodos de estudo a partir de sinalizações temporais), denotando a sua heteronomia.

SÍNTESE COMPARATIVA DAS ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NO BRASIL

Eixo 2: Sofrimento psíquico

Tendo em vista os resultados comparativos obtidos na fase quantitativa da pesquisa, os estudantes de Ciência da Computação afirmaram ter sofrido em menor medida do que os estudantes da Pedagogia. As entrevistas, por sua vez, revelaram que os agentes estressores variam considerando-se ambos os cursos. Enquanto na Pedagogia as questões de natureza socioeconômicas (intrafamiliares e extrafamiliares), e também sanitárias e políticas ganharam certa evidência nos relatos das entrevistadas, o mesmo não ocorreu, ao menos não com a mesma proeminência, no curso de Ciência da Computação. Neste último, os impactos produzidos pelo intenso uso dos aparatos eletrônicos é que se revelaram mais significativos, muito embora não tenham sido sempre claramente identificados pelos entrevistados como uma das causas do mal-estar psicológico que sentiram.

Sintomas de stress, ansiedade, medo (angústia), e, em menor medida, depressão, estiveram presentes nos relatos obtidos por meio do conjunto de entrevistas realizadas. Isto nos permite afirmar que, durante a vigência do ensino remoto emergencial no período pandêmico, o sofrimento psíquico se fez presentes em ambos os cursos. Ainda que desencadeado por fatores distintos e associados, foi relatado de modo mais explícito, e, talvez, sensível, pelas entrevistadas do curso de Pedagogia se comparados os seus relatos aos dos estudantes da Ciência da Computação. Na entrevista que optamos por destacá-la do bloco das demais, o entrevistado relatou que a sua rotina diária durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico, não havia alterado absolutamente, e que ele tinha notícias acerca de pessoas que haviam sofrido

naquele período *"(...) Eu sei que teve um monte... Ficou em alta, né? Papo de saúde mental e não sei o que lá, não sei o que lá, que o pessoal ficava muito recluso, aí ficava... ficava tristinho. Mas pra mim não mudou muito. (...) ficar em casa o dia todo já era o que eu fazia. Tipo, eu sempre fiquei, tipo, no computador, jogando videogame com os amigos, essas coisas. Então, para mim tá tipo sempre online, em casa, pra mim, pelo menos. Eu sei que para outras pessoas é diferente, mas para mim sempre foi normal*."

Também é possível afirmar que em relação à intensa utilização dos aparatos digitais naquele período, os estudantes de Ciência da Computação, devido ao contato mais intenso com um modelo educacional predominantemente mediado por tais aparatos, aperceberam-se em menor medida, se comparados às estudantes de Pedagogia, como excessivamente conectados à Internet durante o ensino remoto. Portanto, o conjunto das entrevistas confirma, e qualifica, a hipótese segundo a qual o *habitus* decorrente do impacto tecnológico na vida quotidiana das novas gerações apresenta variações conforme o *ethos* próprio a cada um dos cursos.

Em que pese os estudantes de ambos os cursos partilharem do mesmo *ethos* social eivado, em larga medida, pelos aparatos digitais, e, enquanto sujeitos pertencentes a uma mesma geração, é possível afirmar que eles se distinguem enquanto discentes que participam dos *ethoi* específicos de cada um dos cursos em questão. E, nesse sentido, pode-se afirmar que tal distinção se revelou no conjunto das entrevistas em termos da percepção que os sujeitos têm de si mesmos enquanto usuários desses aparatos tomados na qualidade de agentes estressores.

Com respeito à relação empática, e mais flexível, entre professores e estudantes também é possível afirmar que essa relação foi percebida de forma distinta pelos estudantes de Ciência da Computação e pelos estudantes de Pedagogia. No primeiro curso, tanto a flexibilidade como a empatia por parte dos professores foram associadas, majoritariamente, às tarefas e prazos para execução de trabalhos referentes às disciplinas. Já para as entrevistadas do curso

de Pedagogia esses mesmos atributos foram diretamente associados à qualidade do bem-estar psicológico das discentes durante a vigência do ensino remoto emergencial.

Por fim, os dados obtidos por meio das entrevistas confirmam que os estudantes de Pedagogia sofreram mais, e qualitativamente de modo diverso, do que os estudantes de Ciência da Computação durante o período da pandemia nas condições de ensino remoto. Enfatizamos ainda que tais resultados obtidos junto aos estudantes de ambos os cursos, permitem melhor qualificar o mal-estar em termos da sintomatologia própria à saúde mental (aumento nos níveis de desconfortos mais ou menos difusos, stress, angústia ansiedade e depressão em menor medida) dos estudantes durante aquele período.

As hipóteses sugeridas pelas análises subsequentes à obtenção dos dados quantitativos foram:

Stress (agentes estressores)

A diferença entre os estudantes de ambos os cursos, no que diz respeito ao esgotamento gerado pela sobrecarga de atividades durantes o período pandêmico, pode expressar o *habitus* instalado pelo modo como os aparelhos eletrônico-digitais se fazem presentes em suas vidas quotidianas das quais o *ethos* de cada um dos cursos é parte integrante? Ao responderem ao item 5 da escala Likert, 75% (concordância total e parcial) dos estudantes de Pedagogia e 50% (concordância total e parcial) dos estudantes de Ciência da Computação concordaram, total e parcialmente, que se sentiram mais esgotados com a sobrecarga de atividades de seu curso. E, ao responderem o item 24 da escala Likert, 75% (concordância total e parcial) dos estudantes da Pedagogia e 50% (concordância total e parcial) dos estudantes de Ciência da Computação afirmaram terem se sentido desconfortáveis durante o período de ensino remoto

emergencial por não poderem ter interagido com os colegas e professores presencialmente.

Haveria uma relação entre as inseguranças quanto o prosseguimento nos estudos, e ao futuro profissional, e, a situação socioeconômica dos estudantes? Ao responderem o item 10 da escala Likert 75% (concordância total e parcial) dos estudantes da Pedagogia reconheceram que durante o período pandêmico se sentiram inseguros, e 45% (concordância total e parcial) dos estudantes de Ciência da Computação reconheceram tal sentimento.

Ansiedade

Haveria uma relação entre o aumento de ansiedade e as demandas feitas pelos professores e a especificidade das áreas dos cursos (menos objetiva e mais aberta a reflexões nas Humanidades; mais objetivas e restrita nas áreas exatas)? Ao responderem o item 8 da escala Likert, 70% (concordância total e parcial) dos estudantes da Pedagogia e 60% dos estudantes da Ciência da Computação afirmaram terem se sentido ansiosos diante das demandas feitas por seus professore durante o ensino remoto emergencial.

Haveria uma relação entre o aumento de ansiedade e a utilização de aparelhos digitais? Ao responderem o item 23 da escala Likert 75% (concordância total e parcial) dos estudantes de Pedagogia e 53% (concordância total e parcial) dos estudantes da Ciência da Computação afirmaram terem sentido dificuldade de concentração devido ao acesso ininterrupto à links e informações. Com relação à ansiedade ou depressão por não poderem estar conectados à Internet (item 29 da escala Likert), 67% (concordância total e parcial) dos estudantes da Pedagogia e 65% (concordância total e parcial) dos estudantes da Ciência da Computação afirmaram apresentar tais sintomas.

Depressão

Haveria uma relação entre o aumento de depressão entre os estudantes e a demonstração de uma postura empática por parte dos docentes? Ao responderem o item 21 da escala Likert, os estudantes da Pedagogia50% (concordância total e parcial) e 40% (concordância total e parcial) os estudantes da Ciência da Computação afirmaram terem se deprimido mais devida à falta de sensibilidade dos professores. E, ao responderem o item 24 da escala Likert, observou-se que a privação do fator "presencial" nas relações interpessoais vem corroborar, ainda que contraditoriamente no que diz respeito à constituição do *habitus*, a privação das relações presenciais é percebida, em certa medida, como fator de desconforto entre os estudantes de ambos os cursos. O grau de concordância parcial e total em Pedagogia foi de aproximadamente 70%, enquanto em Ciência da Computação foi de aproximadamente 45%.

Considerando os resultados quantitativos acerca das três subcategorias: estresse, ansiedade e depressão constitutivas do eixo “sofrimento psíquico”, pode-se afirmar sinteticamente que:

1. Os estudantes de Pedagogia revelaram ter sofrido mais do que os estudantes de Ciência da Computação na vigência do ensino remoto emergencial durante o período pandêmico;

2. Os estudantes de Ciência da Computação, mais habituados ao contato com um modelo educacional predominantemente mediado por aparatos digitais, revelaram não terem se apercebido como excessivamente conectados à Internet durante o ensino remoto; o mesmo não ocorreu em igual proporção no curso de Pedagogia;

3. A relação empática e mais flexível por parte dos professores com os discentes foi percebida e valorizada pelos estudantes de Ciência da Computação em menor medida que pelos estudantes de Pedagogia indicando que, estes

últimos foram mais suscetíveis ao sofrimento em decorrência do modo como as relações pedagógicas se estabeleceram durante o período da pandemia;

4. Embora os dados revelem que os estudantes de Pedagogia tenham indicado ter sofrido em maior medida do que os estudantes de Ciência da Computação durante o período pandêmico nas condições de ensino remoto emergencial, é importante enfatizar que os resultados obtidos demonstraram ter havido prejuízos em termos de saúde mental durante aquele período, de modo a comprometer as condições efetivas de aprendizagem. Essa conclusão é atestada por um aumento nos níveis de depressão, stress e ansiedade confirmado pelas altas pontuações das respostas obtidas dos estudantes de ambos os cursos na escala Likert, de modo a corroborar os diversos estudos sobre o tema, nacionais e internacionais, que afirmam a intensificação das formas de sofrimento, durante a vigência do ensino remoto emergencial, e que já se faziam presentes entre os estudantes universitários no período pré-pandêmico.

A partir dos resultados obtidos na fase quantitativa da pesquisa foi possível a formulação de algumas hipóteses, mencionadas acima, a serem investigadas por meio de um conjunto de oito entrevistas semiestruturadas com estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação. E, tendo em vista os procedimentos adotados para proceder às análises interpretativas das entrevistas realizadas com os estudantes de ambos os cursos, a seguinte hipótese, mais geral, foi formulada de modo a captar como os sujeitos experimentaram o ensino remoto durante o período pandêmico: a pandemia provocou sofrimento psíquico em função das incertezas que produziu, sendo as contradições sociais (familiares, econômicas e educacionais) constitutivas dessa forma de mal-estar?

As entrevistas revelaram não apenas que a hipótese acima se confirma, mas também que os agentes estressores variaram considerando-se, sobretudo, certas especificidades próprias aos *ethoi* de ambos os cursos e os diferentes níveis socioeconômicos dos entrevistados. Enquanto na Pedagogia, como apresentado no item deste relatório dedicado à exposição dos resultados das entrevistas, as

questões de natureza socioeconômicas (intrafamiliares e extrafamiliares), e também sanitárias e políticas ganharam certa evidência nos relatos das entrevistadas, o mesmo não ocorreu no curso de Ciência da Computação. Para este último, os impactos produzidos pelo intenso uso dos aparatos eletrônicos é que se revelaram mais significativos. No entanto, o *habitus* quanto à utilização intensiva desses aparatos, reforçado pelo *ethos* próprio ao curso que frequentam, reduzem a autopercepção quanto à ação deste agente estressor específico.

Os quatro entrevistados do curso de Ciência da Computação afirmaram não terem se apercebido, muito embora tenham afirmado o contrário, como excessivamente conectados à Internet durante o ensino remoto naquele período. Ao menos três deles, expressaram verbalmente o agudo mal-estar que sentiram (um dos entrevistados relatou sobre o seu *burnout*), porém, sem associá-lo explicitamente à utilização intensa, e quase ininterrupta, dos aparatos eletrônico-digitais em suas vidas quotidianas (estudo, trabalho e tempo livre). O mesmo não pôde ser observado, ao menos em termos semelhantes, nos relatos obtidos junto às entrevistadas do curso de Pedagogia.

Além do stress resultante de uma sobrecarga de atividades e de preocupações propiciadas pelo período pandêmico, os sintomas de ansiedade, medo (angústia), e, em menor medida, a depressão, estiveram presentes nos relatos obtidos por meio das entrevistas de ambos os cursos.

Uma das entrevistas do curso de Pedagogia nos revelou que o "trauma" por ela experimentado durante o período pandêmico se deveu à combinação de diversos fatores, dentre os quais destacam-se: a insegurança financeira da família e as dúvidas quanto ao futuro profissional; ambos identificados por ela como decisivos para o seu comprometimento psicológico. Ao expor o seu sofrimento, relatou: *"Foi bem traumático e me causou até um pouco de ansiedade sem eu saber o que era 'ansiedade', sem ter consciência, de fato, do que é que eu estava sentindo"; (...) "foi super traumático". A entrevistada afirma que teve "medo de viver e de morrer: a gente tinha medo de tudo".*

E, com relação à situação socioeconômica de sua família, a entrevista relatou que trabalhava num pequeno negócio familiar, uma mercearia, mas que tiveram que trocar de ramo logo no início da pandemia devido ao nascimento de uma irmã e do cansaço em demasia da mãe. Naquele momento, o pai decidiu por abrir um pequeno comércio – uma loja de ração para animais – e, ela persistiu durante o período de confinamento social trabalhando com o pai nesse comércio de bairro. A entrevistada expressou a situação de sua família naquele momento com as seguintes palavras: "*a gente que tem comércio, que é pequeno, comércio de bairro, a gente ficou... meu Deus, e agora? A gente não vai ter o que comer semana que vem. Então, tudo começou a influenciar de uma forma muito negativa em todos os âmbitos, né? Não vamos poder sair de casa, não vamos poder ver o sorriso dos outros.*"

Outra entrevistada do curso de Pedagogia enfatizou os aspectos existenciais e sociopolíticos que lhe foram angustiantes durante o período pandêmico: "*Acho que em geral foi bem aterrorizante para todo mundo (...) O pessoal até brincava: poderia ser um episódio de Black Mirror, essas coisas assim, muito fora de qualquer coisa que a gente poderia imaginar que ia acontecer um dia.*" *As tensões angustiantes experimentadas pela entrevistada advieram, dentre outras, dos embates de ordem político-ideológica travados no interior de sua família. Ao responder como havia percebido os debates políticos nas redes sociais, ela relatou: "Tomando muito chá de camomila, respirando fundo para não surtar. Mas eu acompanhei, eu acompanhava, mas também tinha hora que eu dava um passo pra trás, que eu falava: gente, eu vou ficar, daqui a pouco..., eu vou parar no hospital de estresse, porque nossa! me deixava muito, muito nervosa essa situação toda. (...) Parece que, gente, será que eu estou louca ou ninguém tá enxergando o que eu estou vendo? Porque foi muito alto assim, muito forte. Acho que também pelo meu núcleo familiar. Tudo. Então, nossa, foi muito desgastante!"*

Devemos ter em conta que a entrevistada é filha de um pai cuja profissão era dirigir caminhões, e que essa condição não o permitiu permanecer na situação de confinamento social. E, que, a angústia por ela relatada, advinha do receio quanto à própria sobrevivência, e quanto a um futuro possível: "*Angústia. Porque*

o primeiro caso que teve fora do Brasil foi no finalzinho, quando eu estava no segundo do ensino médio, quando veio para o Brasil, eu já estava no terceiro ano. Então eu já A primeira vez que a gente falou: nossa, o ensino médio, a gente já pensa o Enem e todas essas outras questões de como vai ser agora, como vai ser minha vida. E aí depois as preocupações já passaram disso. Será que eu vou sobreviver a isso?"

Também as questões de natureza político-ideológica como fonte de sofrimento psicológico experimentado à época, retornam no relato de outra entrevistada do Curso de Pedagogia: "*No começo foi totalmente complicado, não só pelas aulas gravadas, mas por estar em casa, né? Tinha todo mundo em casa. Meu pai não queria parar em casa e tinha aquela sensação de ai. ! vamos no mercado, aí alguém quer, outro não quer? Daí foi uma leve confusão no começo. E eu peguei COVID, também. Peguei duas vezes, peguei a primeira e foi a casa inteira, todo mundo. Foi bem no começo, foi tipo, acho que a pandemia foi em março, né? A gente pegou bem em junho, então foi bem assustador, assim. Assim, todo mundo ficou muito em pânico em casa, porque a gente não sabia o que ia acontecer."* E, noutro trecho da entrevista deixou entrever como o negacionismo da família afetou a sua saúde: *"Às vezes o tio, o primo, que a gente ficava às vezes em grupo de família, né? Não sai de casa, fica em casa. Tem meus avós também, que têm 90 anos. Então a gente ficava: a gente vai ver eles? E daí tinha meu pai, também, que estava na questão negacionista de não, não precisa de máscara. A gente falou: então você não vai ver meus avós, não, esquece. A gente vai lá, a gente resolve isso, você fica em casa. Já que você vai se negar a usar máscara, você vai se negar as coisas."*

E, por fim, a essa mesma entrevistada, ao responder sobre como havia se sentido em meio às conturbações do período pandêmico, foi categórica: *"Ansiosa. Muito ansiosa. Já estava muito ansiosa por causa do vestibular." (.) "Minha mãe ficou bem doente, não pela COVID em si, só que ela teve um problema no rim (.) que abaixou a imunidade e tudo mais, e daí ela foi parar na UTI, ficou no hospital. Então foi um momento muito complicado, porque a gente tinha acabado de sair da COVID, a gente tinha que ficar indo no hospital, ninguém sabia exatamente o que fazer, a gente usava máscara, chegava em casa, tomava 30 banhos, punha tudo, e minha mãe no hospital, a*

gente em casa sem poder fazer nada, e eu estudando pro vestibular, e a gente sem saber muito o que fazer. (...) Então já tinha essa ansiedade do vestibular, a incerteza de se um dia eu vou voltar a viver normal também, né? E a incerteza de dentro de casa, tudo também."

Quanto às entrevistas realizadas com os estudantes do curso de Ciências da Computação, um dos entrevistados ao responder sobre como tinha experienciado o período pandêmico, relatou acerca de sua percepção alterada do tempo, e que "a sua mente apagou" naquele período: *"Parecia que o tempo estava passando rápido, e não passava também. Tipo, você pensa agora: será que foi mesmo dois anos que eu fiquei em casa? Mas também, na época, parecia que não acabava nunca! (...) Eu acho que nessa parte minha mente apagou, de tanta pressão que foi. (...) Eu saí bem pouco de casa nessa época, e foi só! Eu estava bem, bem nervoso com tudo! Então eu saía só para coisas básicas e para os vestibulares, essas coisas, e, algumas vezes, para manifestações também. (...) Nervoso no sentido de eu andar, até dentro do carro, de máscara. Eu... sempre que eu saía de casa, eu, a gente lavava as compras, tudo."*

Essa resposta contém elementos bastante significativos do stress já que o *burnout* por ele relatado evidencia o alto grau de sofrimento psíquico produzido por uma intensa sobrecarga emocional.

Outro entrevistado mencionou ter chegado a procurar um profissional da psicologia para aliviar-se do seu mal-estar associado à ansiedade, e também ao pânico que experimentou naquele período: *"Além do medo, a preocupação excessiva. Eu acho que eu desenvolvi muito a ansiedade e me confundi bastante na época do... Foi a primeira vez também que eu tive crise do pânico, então acho que foi uma experiência horrível. Acho que foi todas as sensações, ansiedade... Não cheguei a desenvolver depressão, mas medo ou preocupação constante. E acho que é isso. Em geral, foram essas emoções que eu mais senti."*

E, uma terceira entrevistada destacou a solidão que sentiu à época deixando-nos entrever aspectos característicos de depressão em função dos quais buscou por ajuda profissional: *"No começo eu senti bastante porque realmente estava*

sozinha (...) nos primeiros seis meses eu fiquei totalmente, totalmente isolada. (...) E eu não senti tanto no começo, realmente, porque eu achei que ia ser aquelas duas semanas, né?".

Em relação às vicissitudes próprias ao ensino remoto emergencial em vigência durante o período pandêmico, o conjunto das entrevistas apontaram que para as estudantes do curso de Pedagogia, o ensino remoto emergencial também contribuiu, ao menos em certa medida, para a intensificação do sofrimento psíquico no que tange a transposição das relações pedagógicas presenciais para os ambientes de aprendizagem virtual. Conforme relatou uma das entrevistadas: "*Essa experiência do remoto para mim foi péssima, porque eu não sabia, (...) tinha câmera, o professor estava com a câmera ligada, mas os meus colegas, as vezes, estavam dormindo, sabe? Então, na sua casa, lá atrás do seu computador, essa relação eu achei muito fria."*

Outra entrevista, ao se referir a esse mesmo ponto nos relatou que: "o *online* era muito estressante. Eram muitas atividades, porque por não estar presencial, acho que a exigência é um pouco diferente. A questão, em relação à leitura e à participação."

Uma terceira entrevistada destacou a sua excessiva permanência diante das telas tanto nos momentos de estudo, quanto nos momentos de descontração, como fator prejudicial a sua saúde e a sua aprendizagem: *"Eu senti bastante de ficar muito no computador, né? Tinha isso de ter muita... Eu lembro que tinha dia que eu realmente não via aula por causa disso, que às vezes era muita luz o dia inteiro e daí dava muita enxaqueca. Era horrível essa parte (...). E eu ficava muito no celular também, porque você tem ali muita coisa."*

Em que pese o modo como os aparelhos digitais permearam o *ethos* cultural das sociedades, sobretudo ao longo das três últimas décadas, incidindo vigorosamente sobre a formação dos hábitos e costumes das populações em geral, e, de cada nova geração, em particular, verifica-se nos relatos das estudantes do curso de Pedagogia uma diferenciação significativa em

comparação aos relatos obtidos junto aos estudantes de Ciência da Computação. Tal diferenciação diz respeito à autopercepção dos estudantes quanto à utilização excessiva dos aparelhos digitais enquanto agentes estressores.

Não obstante o reconhecimento por parte das estudantes do curso de Pedagogia quanto as aspecto sintomático resultante do uso intenso desses aparelhos durante a vigência do ensino remoto emergencial, as entrevistadas também salientaram a importância que essa prática havia cumprido naquele período. *"Na pandemia eu fiquei bastante, querendo ou não, um escape, né? Então você via pessoas que estavam passando pela mesma situação que você do confinamento, o stress. Ou também você se comparar. Acho que a gente entrou muito nessa, nessa ideia de ficar se comparando. O outro está fazendo mais do que eu e, meu Deus, preciso fazer mais também. Mas eu percebi diferenças e acho que eu fiquei muito mais...entrei muito mais nesse mundo das redes sociais, de novo, do que antes."*

Outra entrevistada, a mesma que havia salientado o quanto a sua permanência diante das telas no período de vigência do ensino remoto emergencial havia sido prejudicial a sua saúde e a sua aprendizagem, relatou sobre o modo como mobilizou os aparelhos digitais como a única alternativa para poder abstrair-se de seu contexto: *"Daí eu não tinha o que fazer, porque demorou tudo pra estabilizar, pra gente estudar mesmo, e não tinha certeza se ia voltar ou não. E daí eu ficava muito no TikTok. Muito, muito, muito de verdade! Nossa, horas! porque era fácil também e saía muito da nossa realidade. Às vezes colocava a gente na realidade de outras pessoas, porque a nossa às vezes ficava chata né? Tava em casa, não tinha muita distração, então, ver a vida de outras pessoas era muito legal."*

Nas entrevistas obtidas junto aos estudantes de Ciência da Computação, por sua vez, os relatos apontaram noutra direção. Ao abordar o seu quotidiano de trabalho e estudo durante o período pandêmico, um dos entrevistados relatou que: *"Eu via as aulas online e ficava ouvindo enquanto estava fazendo alguma outra coisa. Só que eu avisei o pessoal, falei que eu ia precisar sair porque eu ia ter que mudar para São Carlos, e ia começar a faculdade presencial. Eu não tinha dúvida que não ia ter*

tempo de fazer tudo o que eu estava fazendo, porque eram 40 horas semanais. Só que tinha a faculdade no meio, junto, então, no online dava para fazer isso, dava para fazer mais coisas ao mesmo tempo. Não tinha essa pressão de horário fixo, né?" Observa-se, aqui, que o fator de "pressão" identificado pelo entrevistado (o mesmo que sofreu o *burnout* durante o período pandêmico) advém dos horários fixos decorrentes das aulas presenciais na Universidade (as mesmas que o entrevistado valorizou quanto ao aspecto da melhor socialização, quando as comparou com as aulas ministradas remotamente), e, não de um quotidiano em que o tempo excessivo diante das telas advindo das exigências do trabalho e da sua formação, concomitantemente, ocupavam a quase totalidade do tempo em que permanecia desperto. Vale salientar que também no pouco tempo livre que lhe restava, a sua opção foi a de permanecer conectado.

Outro entrevistado quando interrogado se considerava saudável estar o tempo todo conectado nos respondeu, contraditoriamente, que: *"Acho que não. É. Por exemplo, com a pandemia eu conseguia pegar muito mais matéria, porque não dava conflito de horário. Então eu cheguei a fazer sete matérias, e eu conseguia uns trampos. Eu fazia uns freelancers e consegui! tipo, minha rotina inteira era acordar às sete e cinquenta, sete e cinquenta e cinco abrir o Meet, e, a partir disso, ficar das oito até meio dia. Aí almoçava lá, ia no banheiro fazer alguma coisa, tomava banho e ficava das duas às seis. Aí jantava, depois, das dezenove às vinte e três, que era outra aula, por exemplo. Então era full time. Eu passava vinte e quatro horas na frente do computador, inclusive o tempo livre (...), que é pouco. Vou jogar com os meus amigos online. Vou conversar com alguém online. As consultas de psicólogo eram todas online também, e de vez em quando eu saía do computador, que meus pais ficavam ei!, sai do computador, tipo, pelo amor de Deus!"* Observe-se que, embora o entrevistado tenha respondido que não achava saudável estar o tempo todo conectado, tal qual o seu antecessor, optava por continuar se servindo das telas para preencher o pouco tempo livre de que dispunha.

O mesmo entrevistado quando questionado sobre a sua aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, considerando que o período de duração das aulas foi, em geral, reduzido, deixou-nos entrever, também contraditoriamente, outras formas do seu desconforto com as telas afirmando que: *"era complicado, porque passar duas, duas horas na frente do computador! Tinha vezes que eu realmente me sufocava, que era pegar o telefone. Ficava mexendo que chegava num ponto que eu não conseguia mais focar. É melhor ir no banheiro, lavar o rosto ou tomar uma xícara de café, do que ficar ali na frente do computador, assim, perdendo totalmente o foco."*

Por fim, o quarto entrevistado do curso de Ciência da Computação, quando interrogado, após certa insistência por parte dos entrevistadores, quanto a ter havido, ou não, alterações mais significativas em seu quotidiano durante o período pandêmico, relatou: *"Sabe que não mudou muita coisa? Porque... Porque como eu..., tipo, quando tava começando o cursinho, eu ia para o cursinho e ficava estudando o dia todo. A única coisa que mudou é que eu ficava... eu continuava estudando o dia todo, só que em vez de estar sentado no cursinho, eu estava sentado na minha casa. E, tipo, eu sei que para outras pessoas, de outro contexto, tem gente que vai sair para trabalhar, pra se deslocar, não sei o que lá, sentiu muita diferença. Mas como eu só ficava sentado estudando, eu não senti muita coisa. Foi mais uma mudança de local mesmo, de estudo. Eu já ficava, tipo, dentro de um ambiente fechado o dia todo."*

Não obstante a sua resposta deixe-nos entrever que o período pandêmico em nada afetou o seu quotidiano, quando foi-lhe solicitado uma comparação acerca das diferenças entre o ensino remoto e o presencial, o entrevistado argumentou, contraditoriamente, que: "*Acho que é mais legal o presencial, porque... não, da aula, específico. Mas todo o convívio universitário está na faculdade, de conhecer as pessoas. Agora, aula, aula em específico, eu... Eu acho que o remoto só tem a... Só tinha coisa a mais, porque eu tinha a opção de ver a aula no remoto, também. A única coisa que mudou no presencial é que agora eu não tenho nem a opção de fazer outro método que eu acho que funciona para mim."* Com respeito à relação empática e mais flexível entre

professores e estudantes é possível afirmar que foram percebidas de forma distinta pelos estudantes de Ciência da Computação e pelas estudantes de Pedagogia. No primeiro curso, tanto a flexibilidade como a empatia por parte dos professores foram associadas, majoritariamente, as tarefas e prazos para execução de trabalhos referentes às disciplinas cursadas.

Apenas uma entrevistada do curso de Ciência da Computação enfatizou, negativamente, a relação entre a postura de alguns de seus professores do seu curso como sendo relevante para a sua aprendizagem e para os demais discentes: *"E quando eu, conversando com os meus colegas, assim, em alguns momentos que eles faziam quase as mesmas matérias que eu, era algo assim: ai, nossa, eu acho que o professor não tá nem ligando se a gente tá aqui ou não. Então a gente ficava muito sentido em relação ao próprio aprendizado, porque a gente fez matérias que eram muito importantes para matérias futuras. (...) Assim, foi muito desesperador. A gente tem muita defasagem com alguns conteúdos, e na... Quando a gente começava a perceber que a gente ia ficar defasado, era assim, muito triste, muito, muito triste! Eu... foi tema assim de terapias minhas, porque eu sentia que eu estava lá, mas o professor não estava fazendo questão que eu aprendesse."*

Já para as entrevistadas do curso de Pedagogia esses mesmos atributos (flexibilidade e empatia) foram diretamente associados à qualidade do bem-estar psicológico das discentes durante a vigência do ensino remoto emergencial. Uma das entrevistadas relatou um caso em que o professor não apenas foi flexível em relação ao prazo de entrega de trabalhos, mas se ocupou, efetivamente, de sua aprendizagem. Esta postura a confortou emocionalmente: *"Tem professor que fez isso de poder entregar depois. O objetivo principal é saber se você aprendeu. E aí, isso me deu um conforto muito grande nessa disciplina, porque depois eu senti, assim, eu me dediquei a tarde inteira, a noite inteira. E aí eu entendi, de fato, do que a disciplina estava falando, sabe? Então, eu aprendi, de fato, com aqueles dois dias ali, dedicada, por causa de uma frase que ele escreveu no e-mail: eu quero saber se você aprendeu, a data não é importante."*

Por fim, os dados obtidos por meio das entrevistas confirmam e qualificam a hipótese geral inicialmente formulada para a realização das entrevistas com estudantes de ambos os cursos. Também atestam que os estudantes de Pedagogia sofreram mais, e qualitativamente de modo diverso, do que os estudantes de Ciência da Computação durante o período da pandemia nas condições de ensino remoto. Portanto, pode-se afirmar que os resultados qualitativos obtidos demonstram que houve um aumento no mal-estar em termos de saúde mental durante aquele período. Essa conclusão é expressa por um aumento nos níveis de desconfortos mais ou menos difusos, em termos de stress, medo (angústia), e ansiedade confirmados pelos relatos dos estudantes de ambos os cursos.

Portanto, com relação às hipóteses formuladas a partir das análises obtidas a partir dos dados quantitativos, pode-se afirmar que:

1) Há diferenças significativas entre estudantes de Ciência da Computação e os estudantes da Pedagogia quanto à autopercepção em relação aos aparatos digitais como agentes estressores; e que tal diferença resulta dos respectivos *ethoi* de cada curso; daí o menor sentido de esgotamento percebido pelos estudantes do curso de Ciência da Computação em comparação aos estudantes de Pedagogia, para os quais a intrusão dos aparatos eletrônicos na relação pedagógica com função de mediação foi percebida como um aumento de sobrecarga elevando, consequentemente, o nível de esgotamento sentido durante o ensino remoto emergencial no período da pandemia;

2) As diferenças em nível socioeconômico entre os estudantes de ambos os cursos se constituem, ainda que genericamente, em fatores atenuantes ou agravantes do sofrimento psíquico para os estudantes de ambos os cursos. Populações com menor renda, como é o caso dos estudantes de Pedagogia, afirmaram ter sofrido mais que os estudantes de Ciências da Computação;

3) As diferenças constitutivas das áreas de conhecimento (Humanidade e Ciências Exatas) atuam em certa medida também como fatores ansiogênicos quando trasladados para ambiências educativas não presenciais. Os debates de

ideias, fator imprescindível à formação cidadã dos estudantes, requer uma atmosfera tonal própria à presencialidade, ou, no limite, que é facilitada por essa. Nesse sentido, pode-se compreender o motivo pelo qual as estudantes de Pedagogia afirmaram ter se sentido mais ansiosas diante das demandas pedagógicas que lhes foram transmitidas por seus professores durante o período de vigência do ensino remoto emergencial, e, o mesmo não se verificou nos relatos obtidos junto aos estudantes de Ciências da Computação; também por essa razão, a ausência da interação presencial na universidade para as estudantes de Pedagogia indicou ser mais relevante, do ponto de vista psicológico, como um fator de "desconforto" quando comparada aos resultados obtidos junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação, em princípio, mais afeitos à socialização virtual;

4) A utilização intensiva e contínua dos aparatos digitais também atua como fator ansiogênico de modo a elevar a carga de sofrimento psíquico. Aspecto cuja incidência é maior no Curso de Ciência da Computação, sem que por esse mesmo motivo se torne mais evidente para os seus estudantes;

5) Posturas empáticas e mais flexíveis atenuam o sofrimento psíquico; esse fator se mostrou mais decisivo para as estudantes de Pedagogia onde a presencialidade é uma característica constitutiva da área de conhecimento. Para os estudantes da Ciência da Computação, a presencialidade comparece nos relatos expressando, em certa medida, o carecimento que sentem por uma socialização pública na chamada primeira realidade. Logo em seguida, serão apresentadas as análises dos dados coletados referentes ao eixo 3 – Cidadania Digital e suas respectivas subescalas.

SÍNTESE INTERPRETATIVA DO EIXO 3
CIDADANIA DIGITAL
BRASIL

CATEGORIAS, SUBESCALAS E ITENS

Subescala	Categoria	Itens
Subescala 3A	Engajamento cívico	2, 7, 11, 16, 25
Subescala 3B	Alfabetização digital crítica	20, 30
Subescala 3C	Percepção de incivilidade	8, 18

INFORMAÇÕES DOS GRÁFICOS DE BARRAS

1 - discordo totalmente: vermelho
2 - discordo: laranja
3 - indiferente: amarelo
4 - concordo: verde
5 - concordo totalmente: verde escuro
CC = Ciência da Computação
Pedagogia= Pedagogia

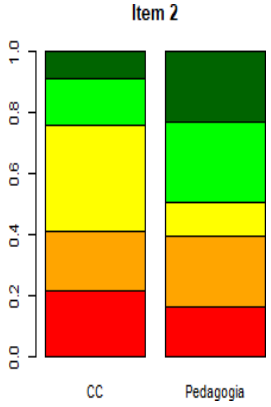
QUESTIONÁRIO LIKERT
Eixo 3
CIDADANIA DIGITAL

SUBESCALA 3 A – ENGAJAMANTO CÍVICO

2 - O ensino remoto me possibilitou estar mais conscientemente envolvido em redes sociais e me ajudou a perceber meu status de cidadania.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 1



Os estudantes de Pedagogia mostraram um maior acordo, na ordem de 50%, em relação à sua condição de cidadania, quando comparados aos estudantes do curso de Ciência da Computação, cujo acordo estava na ordem de 22%. Esses dados indicam que é provável que o curso de Pedagogia tenha fornecido elementos de formação para uma inserção mais consciente dos estudantes de Pedagogia, quando comparados ao curso de Ciência da Computação.

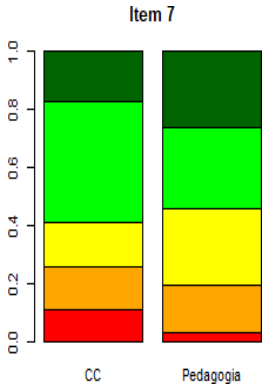
Pode-se hipotetizar que isso ocorre devido ao fato de que temas relacionados à cidadania são mais frequentes no curso de Pedagogia, uma vez que é um curso de Ciências Humanas dedicado à formação de professores. Por outro lado, também se pode hipotetizar que, para os estudantes de Ciência da Computação, o conhecimento técnico não se traduz em um uso mais consciente das redes sociais digitais. É de se esperar, por exemplo, que um curso de Ciência da Computação torne os estudantes capazes de compreender e lidar com a lógica algorítmica das redes. No entanto, a tendência para respostas indiferentes ou discordantes mostra que esse conhecimento não é utilizado ao usar redes sociais

pessoalmente, pelo menos em relação a questões relacionadas à cidadania. A maestria técnica não parece ser suficiente para qualificar a participação dos estudantes nas redes sociais ou para promover seu engajamento cívico. Esse achado é relevante para pensar na necessidade de promover a alfabetização digital crítica, que busca qualificar a participação dos estudantes nas redes por meio de uma atitude reflexiva sobre os conteúdos que circulam nessas redes e as relações sociais e políticas estabelecidas por meio delas.

7 - Durante o período de isolamento social, tive melhores condições para refletir sobre as diferentes opiniões do mundo social e político.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 1,75



Tanto os estudantes de Ciência da Computação quanto os de Pedagogia concordam que o isolamento social criou condições para uma maior reflexão sobre as opiniões do mundo social e político. No caso da Ciência da Computação, o índice de concordância em relação a este item estava próximo de 60%, enquanto em Pedagogia, cerca de 55%, embora a discordância tenha sido ligeiramente maior em Ciência da Computação do que em Pedagogia. Por sua vez, os estudantes de Pedagogia mostram uma maior tendência a respostas indiferentes do que os estudantes de Ciência da Computação.

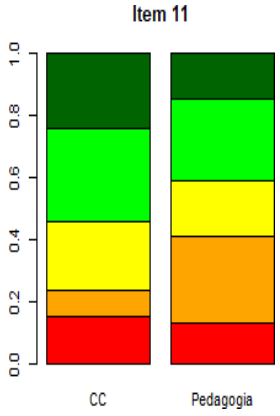
Como hipótese, pode-se inferir que os estudantes, confrontados com uma situação sem precedentes que teve um impacto direto na vida social, encontraram nela uma oportunidade de refletir mais sobre aspectos sociais, provavelmente porque se depararam com um grande volume de informações e opiniões sobre a

pandemia, seus impactos na sociedade e suas consequências políticas, apresentando uma maior necessidade de reflexão. Talvez a situação de isolamento em si tenha proporcionado condições mais favoráveis para a reflexão, uma vez que muitas outras atividades foram interditadas pela necessidade de isolamento. Também é possível assumir a hipótese de que a menor tendência a concordar e a maior tendência à indiferença por parte dos estudantes de Pedagogia, quando comparados aos estudantes de Ciência da Computação, possa ser explicada pela própria natureza do curso, uma vez que os cursos de Ciências Humanas oferecem várias oportunidades para refletir sobre questões sociais e políticas, mesmo em outros contextos, além de atrair estudantes que possivelmente já tinham interesse prévio por esses tópicos. Por outro lado, os estudantes de Ciência da Computação podem ter sofrido um impacto maior da situação, exigindo maior atenção a tópicos que não são abordados no curso, ou que anteriormente não despertavam o interesse dos estudantes.

11 - Durante a pandemia, senti-me mais inclinado a cuidar apenas dos meus assuntos pessoais do que a discutir questões sociais e políticas na Internet.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 1



Os estudantes do curso de Ciência da Computação mostraram uma maior tendência a cuidar de seus assuntos pessoais em vez de discutir questões sociais e políticas na Internet durante a pandemia, com cerca de 55% de concordância em relação ao item. No caso dos estudantes do curso de Pedagogia, a concordância foi de cerca de 42%. Também é digno de nota o desacordo dos

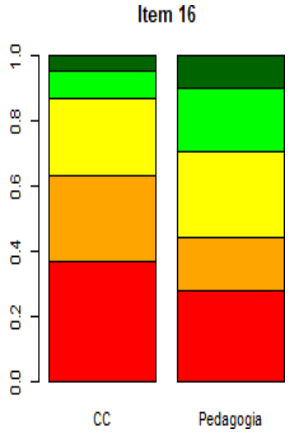
estudantes de Pedagogia na ordem de 40%, enquanto em Ciência da Computação o desacordo foi da ordem de 22%.

As respostas a este item reforçam a hipótese de que a natureza distinta de cada curso leva a um maior envolvimento dos estudantes de Pedagogia com questões sociais e políticas, enquanto os estudantes de Ciência da Computação estão menos envolvidos na discussão dessas questões, com a predominância da tendência a cuidar de assuntos privados, sem maior engajamento cívico. Isso reforça a constatação de que o domínio técnico das mídias digitais não se traduz imediatamente em uma inserção consciente nas redes digitais, apontando para a necessidade de alfabetização digital crítica. No entanto, a alta concordância dos estudantes de Pedagogia pode indicar que a emergência da situação de pandemia os pressionou a também se voltarem para o cuidado de seus assuntos privados.

16 - Durante o período de ensino remoto, adotei uma postura mais ativa em relação ao curso, incluindo dar minha opinião sobre os materiais usados e atividades realizadas.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 3

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 2



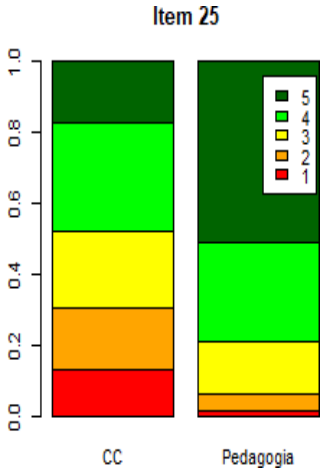
Estudantes de ambos os cursos não concordaram com a afirmação de que o contexto do ensino remoto levou a um maior engajamento no curso. No caso dos estudantes de Ciência da Computação, o desacordo ultrapassa 60%, enquanto a concordância fica abaixo de 15%. Entre os estudantes de Pedagogia, o desacordo ficou em torno de 42%, enquanto a concordância ficou em torno de 30%. Verifica-se, por meio deste item, que o ensino remoto não promoveu um maior engajamento dos estudantes nos respectivos cursos.

Como hipótese, é possível sugerir que o planejamento pedagógico de cada curso não abriu a possibilidade para que os estudantes se engajassem, ou mesmo que não considerou a possibilidade pedagógica de usar o contexto de isolamento social para incentivar uma posição crítica por parte dos estudantes sobre o curso. O maior grau de engajamento no curso de Pedagogia, em comparação com o curso de Ciência da Computação, novamente indica a distinção na natureza dos dois cursos: como futuros professores em formação, os estudantes de Pedagogia buscaram ser mais engajados do que os estudantes de Ciência da Computação, mesmo que esse engajamento tenha sido baixo. É possível que o próprio curso tenha aberto essa possibilidade, uma vez que estava mais atento às possibilidades pedagógicas e à necessidade de promover uma formação crítica e autônoma.

25 - Na minha opinião, teria sido importante para o curso promover espaços nas disciplinas para a discussão de notícias falsas relacionadas à COVID-19.

Pedagogia
Mediana: 5
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2



Neste item, os estudantes avaliaram a promoção de espaços de discussão nas disciplinas do curso para reflexão sobre notícias falsas relacionadas à COVID-19. No curso de Pedagogia, a concordância foi de cerca de 80%, com discordância de menos de 10%. No caso do curso de Ciência da Computação, a concordância foi de quase 50%, com discordância de pouco mais de 30%. O fato de o índice de concordância dos estudantes de Ciência da Computação ter sido maior do que o número de respostas discordantes indica que eles sentiram falta de discussões

sobre o problema das notícias falsas, apesar do baixo engajamento cívico e da predominância da natureza técnica do curso.

Como hipótese, a maior concordância dos estudantes no curso de Pedagogia fornece novas evidências de maior engajamento político devido à natureza do curso. Os resultados das percepções dos estudantes em ambos os cursos indicam uma forte demanda pelo debate de questões sociais, mesmo em cursos mais técnicos, pelo menos no que diz respeito ao problema das notícias falsas sobre a COVID-19.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT SUBESCALA 3A ENGAJAMANTO CÍVICO

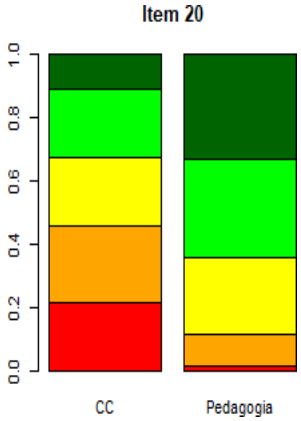
A análise dos itens na subescala 3A Engajamento Cívico aponta que há um maior engajamento cívico por parte dos estudantes de Pedagogia do que por parte dos estudantes de Ciência da Computação, muito provavelmente devido à natureza do curso de licenciatura, voltado para a formação de professores e área das ciências humanas, na qual questões ético-políticas são frequentemente abordadas em sala de aula.

SUBESCALA 3 B – ALFABETIZAÇÃO DIGITAL CRÍTICA

20 - As aulas de ensino remoto me proporcionaram elementos para refletir sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2



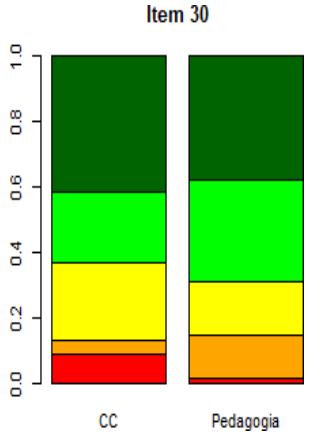
Neste item, que tinha como objetivo avaliar a presença de elementos formativos nas aulas de ensino remoto como subsídios para a reflexão sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais, os estudantes de Pedagogia indicaram uma concordância de cerca de 65%, com um desacordo de apenas cerca de 15%, enquanto no curso de Ciência da Computação, cerca de 30% concordaram com o item, com um desacordo de cerca de 45%.

Como hipótese, as respostas a este item novamente indicam a diferença na natureza dos dois cursos, mostrando que o curso de Pedagogia deve fornecer mais subsídios ético-políticos para a reflexão sobre questões sociais, como manifestações de ódio e preconceito em redes. Isso talvez explique o maior engajamento cívico e a maior percepção de agressividade nas redes por parte dos estudantes de Pedagogia. Por outro lado, a tendência a uma formação mais neutra, técnica e indiferente em relação às questões sociais parece ser mais frequente no curso de Ciência da Computação.

30 - Minha experiência com o ensino remoto me ajudou a refletir e interpretar as imagens (memes, vídeos e fotos) sobre a pandemia postadas na Internet.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2



Este item tinha o objetivo de avaliar a percepção que os estudantes tiveram com o ensino remoto, especialmente em relação à interpretação de imagens sobre a pandemia postadas na Internet. Em ambos os cursos, a concordância foi superior a 60%, com discordância em torno de 15%. Isso indica que os estudantes de ambos os cursos perceberam que a experiência com o ensino remoto foi capaz de fornecer subsídios para a interpretação de imagens.

Como hipótese, é possível considerar que, em ambos os casos, a experiência no ensino superior forneceu elementos formativos para a reflexão crítica sobre as imagens relacionadas à pandemia que circulam nas redes sociais. Apesar de não promover um maior engajamento cívico, o curso de Ciência da Computação proporcionou, de alguma forma, subsídios para entender as imagens sobre a pandemia veiculadas nas redes sociais. Talvez a natureza técnica do curso torne os estudantes mais capazes de identificar elementos característicos de montagens, etc.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 3B
ALFABETIZAÇÃO DIGITAL

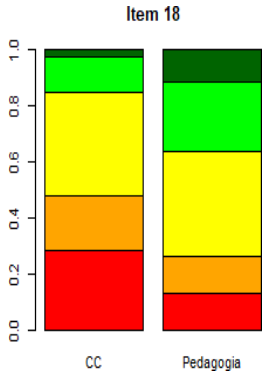
No que diz respeito à subescala 3B Letramento Digital Crítica, a análise do item 20 mostra a disparidade entre os dois cursos. Hipótese: O Curso de Pedagogia fornece mais subsídios ético-políticos para a reflexão sobre questões sociais, como manifestações de ódio e preconceito nas redes, do que o que havia sido percebido no curso de ciência da computação. Isso talvez explique o maior engajamento cívico e a maior percepção de agressividade nas redes por parte dos estudantes de Pedagogia. A correlação entre literacia digital crítica e engajamento cívico foi muito evidente neste caso.

SUBESCALA 3 C – PERCEPÇÃO DE INCIVILIDADE

18 - Durante o período de ensino remoto, percebi que a agressão entre estudantes nas redes sociais se tornou mais frequente.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2



Este item avaliou a percepção dos estudantes sobre a intensidade da agressão entre os estudantes nas redes sociais. Entre os estudantes de Ciência da Computação, o desacordo foi de quase 50%, enquanto a concordância ficou em torno de 15%, com indiferença de 35%. Entre os estudantes do curso de Pedagogia, houve uma maior percepção do aumento da agressão entre os estudantes nas redes sociais, com aproximadamente 40% de concordância e aproximadamente 25% de desacordo, com indiferença também em torno de 35%.

Como hipótese, é possível que dois aspectos expliquem essa distinção entre os cursos: a) compreensão diferente do significado de agressão entre os estudantes dos dois cursos; e b) a ênfase no desenvolvimento humano e, consequentemente, no engajamento político no curso de Pedagogia também poderia explicar a percepção diferente entre os cursos em relação à questão do aumento ou não das agressões entre os estudantes nas redes sociais.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT SUBESCALA 3C PERCEPÇÃO DE INCIVILIDADE

No que diz respeito à subescala 3C Percepção de Incivilidade, nos itens 8 e 18, os estudantes de ambos os cursos mostraram uma baixa percepção de incivilidade, ligeiramente maior entre os estudantes de Pedagogia. Hipótese: a baixa percepção de agressividade entre estudantes e professores nas redes pode ter ocorrido devido à impossibilidade de convivência presencial entre estudantes e professores, bem como ao tempo mais curto de aula e mais tempo dedicado a atividades extracurriculares. Também é possível que uma maior convivência online tenha inibido o comportamento agressivo. É também possível que a maior flexibilidade dos professores diante da emergência tenha amenizado a agressividade entre estudantes e professores. Não foi possível perceber, a partir dos resultados, uma correlação tão evidente entre a percepção de incivilidade e literacia digital crítica ou engajamento cívico.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALAS 3A, 3B e 3C

Os aspectos quantitativos destacados nas três subescalas do eixo "Cidadania Digital", a saber: Engajamento Cívico e Alfabetização Digital Crítica

e Incivilidade serão considerados qualitativamente agora, tomando como referência os relatos das entrevistas com os estudantes, sob diversas perspectivas, conforme o roteiro semiestruturado que orientou o diálogo entre os entrevistadores (pesquisadores) e as entrevistadas (estudantes). A seguir, serão apresentados trechos das entrevistas dos estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação para que possa ser feita a análise comparativa entre esses cursos.

ENTREVISTA 1 - PEDAGOGIA

A entrevistada 1, uma estudante de 25 anos, trabalhadora, do curso de Pedagogia diurno, fez uma série de considerações que nos permitem analisar o seu grau de engajamento cívico, alfabetização digital crítica e percepção de incivilidade no contexto da Pandemia.

Quando questionada sobre a forma de organização do tempo no contexto do isolamento social, a estudante relatou muitas dificuldades de organização, de concentração, de organização da própria vida, que resultaram em problemas de saúde. Quando a estudante necessitou de atendimento médico na unidade pública de saúde, remanejada no contexto da pandemia, a dimensão da criticidade aparece em sua fala: *"Exigi ali... exerci ali meu papel crítico, né. Então, é meu direito da Constituição, eu falei: eu não quero esse posto, não. Mesmo sendo desse bairro, não quero esse posto. Eu quero, moça, o posto que eu era antigamente. E eu exijo, o que que precisa fazer?"* A criticidade expressa na sua fala, no sentido do questionamento, da exigência de um atendimento médico de qualidade, refere-se mais a dimensão do "direito de consumidor" e menos a perspectiva ampla que envolve o engajamento cívico. Vale lembrar que os resultados dos dados quantitativos dos estudantes do curso de pedagogia, apontam na questão n. 11 "Durante a pandemia, senti-me mais inclinado a cuidar apenas dos meus assuntos pessoais do que a discutir questões sociais e políticas na Internet", uma concordância relativamente alta, na ordem de 42% e que parece reforçar a

hipótese de que a dimensão de criticidade volta-se, na maioria das situações, às questões pessoais.

A atitude crítica da estudante aparece de forma contraditória em outras passagens da entrevista. "*as pessoas começaram a sair de forma irresponsável, né? Começaram a se reunir nas casas dos amigos e tal. Aí, até que uma amiga da minha irmã falou assim: gente, a gente precisa sair, senão a gente vai surtar. Vamos fazer uma pizzada em casa, tentamos e tal. Aí, de uma pizzada, no outro final de semana a gente saiu também, e começou a se unir e começou a tentar esquecer da pandemia*". "*Nossa, a gente está sendo irresponsável, a gente não tá legal, vai ter pressão alta, a gente não pode ser irresponsável. A gente tem uma criança pequena em casa... muitas pessoas simplesmente... eu conheço gente que negligenciou tudo, sabe? Não tomou vacina, não usava máscara e aí falava...*" A suposta consciência da situação crítica da pandemia, sobretudo pelo alto risco do contágio do vírus e letalidade à ela e às pessoas a sua volta, ficou totalmente enfraquecida, diante das atitudes inconsequentes dela e do grupo da qual ela fazia parte.

Houve, de um lado, a recusa passiva das Fake News, quando a estudante diz: "*E aí, nessa, nesse meio tempo, com as Fake News, então ficou um assunto assim... Eu não merecia, meu ouvido não é pinico pra ficar perto dessa pessoa escutando isso. E eu não mereço. Isso está me prejudicando*" e de outro, aversão à política, às questões sociais de forma geral, pelo entendimento da entrevista, de que havia "muito achismo". A ausência de reflexões científicas mais contundentes, fez com que a estudante se distanciasse das redes sociais, ao mesmo tempo em que ela desenvolveu uma postura mais radical e menos engajada politicamente. Tal entendimento pode ser observado na seguinte passagem da entrevista: "*... expulsei um cliente da casa de ração, da loja, porque... tem os dois lados, e a minha formação política, eu não tenho partido e eu não tenho uma pessoa preferida, porque virou preferir, virou perfeição e virou ídolos, né? Eu não tenho a pessoa preferida, eu não tenho partido. Eu acredito que eu, como futura professora e eu uma pessoa crítica, que eu sou muito crítica com tudo, eu não posso aceitar e ficar vestindo a camisa de uma coisa que*

não é 100% certa". Conforme argumentação de Theodor Adorno sobre a mentalidade ticket, a postura supostamente crítica da estudante, contrasta com a presença das etiquetas políticas utilizadas pela estudante, que pareceriam se bastar. A opção foi não discutir os assuntos veiculados pelas redes sociais, "Quando eu via que tinha um ponto de achismo ou um ponto de partidarismo, já não compartilhava não, evitava, sabe? Evitei".

As considerações feitas pela entrevistada 1 mostram que houve no seu curso, até certo ponto, situações voltadas à alfabetização digital crítica. Especificamente nas questões relativas às Fake News, "*Os professores falavam pra averiguar... pra averiguar sempre. Estar, sempre... estar ali, pesquisando, de fato. E muito.... muitos nem comentavam, viu? Muitos nem... eu acho que tinha que dar conta do conteúdo e tal. Então muitos nem comentavam sobre Fake News, sobre os acontecimentos e tal".*

ENTREVISTA 2 - PEDAGOGIA

A entrevistada 2, uma estudante de 21 anos, do curso de Pedagogia diurno, de família humilde, com escassa estrutura material para o enfrentamento da pandemia teve muita solidariedade entre os membros da família para organização das atividades de trabalho e estudo. As considerações dessa entrevistada nos permitem analisar a importância da universidade, especialmente no curso de pedagogia, para a formação política e desenvolvimento do engajamento político dos estudantes.

Em um contexto de auto cobrança, sobretudo em função da situação de competividade vivida pela estudante, em que cada minuto "perdido" impactaria as suas oportunidades profissionais e sociais, a estudante relata que a solidariedade do grupo a que pertencia foi um fator importante de atenuação da pressão social e mal-estar sofridos. Esse é um aspecto importante da compreensão que a estudante estabelece sobre a relação indivíduo-sociedade. Os apoios da família, amigos e colegas de turma na universidade foram muito

importantes no período de confinamento social. *"...quando eu entrei na graduação, apesar dessa distância, quando a gente tentava fazer eventos tipo o apadrinhamento, então eu tentava participar para tentar criar laços mais afetivos, mesmo que à distância"*.

Quando perguntada sobre o impacto do mundo digital, da vida nas redes sociais e possíveis transformações de comportamento político-social, a estudante relata que houve mudanças. "*Eu acho que sim. Mas eu não sei dizer em que sentido, mas eu sinto que houve uma mudança mesmo de a gente olhar o mundo e olhar o outro"*. Especificamente sobre a sua inserção nos debates políticos, a estudante destacou a importância da formação universitária, de querer saber mais, de buscar informações que ajudassem a compreender melhor a situação que nos afeta socialmente. Entretanto, a busca de informações não chegou a resultar em um processo de participação ativa nas redes sociais, *"...eu sinto que depois da minha entrada na universidade, eu mudei nesse sentido. Então eu passei muito mais a acompanhar essas questões do que eu acompanhava antes. Acho que tanto pelo contexto em que a gente estava inserido quanto o momento que a gente estava vivendo, que foi extremamente polarizado, todas as questões que aconteceram, acho que automaticamente a gente se viu como algo importante estar inserido nessas discussões, né? Então eu comecei a acompanhar muito mais. Então eu sempre estava lendo alguma coisa. Comecei a seguir páginas que falavam sobre questões políticas que também me interessavam e presencialmente também... eu acho que o contexto que a gente está inserido dentro da universidade faz com que a gente também queira saber mais sobre"*.

Segundo a estudante, o fato de estar cursando Pedagogia na universidade, com diversas oportunidades de esclarecimento, fez uma diferença significativa no seu engajamento político: "*Muito mais engajada! Eu acho que o curso de Pedagogia aqui na nossa universidade ele é. Ele coloca a Pedagogia como algo político e eu acho isso extremamente importante, porque é uma prática política. Isso me fez questionar mais e querer saber mais. E aí eu mudei um tanto que minha relação até com a família mudou um pouco, porque toda família tem suas diferenças em questões políticas, mas você até percebe assim coisas que antes você não percebia"*. No seu núcleo familiar, o engajamento

político se mostrou mais evidente: "Já briguei até com meu pai e mais de uma vez nos almoços a gente estava conversando de um assunto que não tinha a ver e a gente entrava no assunto da política e rolava uma discussão. A gente. Aí a gente parava, né? Tá bom, já deu".

Com relação a reflexão e discussão de *fake news* no curso de pedagogia, a estudante disse que Houve um clima propício para o debate de questões políticas, tal como no caso da proliferação das *fake news* sobre a COVID-19, no curso de Pedagogia. Contudo, também se fez presente o silêncio constrangedor no transcorrer das atividades síncronas do ensino remoto. "*Em muitas aulas a gente chegava a comentar sobre. Eu lembro até de uma disciplina que todo dia de manhã a professora gostava de fazer um informe. Então ela trazia alguma notícia, algo assim, perguntar se a gente queria debater. O ruim no ensino remoto é que as pessoas às vezes não se sentiam... muitas não comentavam ficava aquele silêncio constrangedor".*

ENTREVISTA 3 - PEDAGOGIA

Para a entrevistada 3, uma estudante trabalhadora de 20 anos, do curso de Pedagogia diurno, as atividades escolares e de trabalho foram essenciais, no sentido do arrefecimento do seu sofrimento psíquico e definição de perspectivas para o futuro.

Especificamente sobre as questões políticas, a estudante demostrou conhecimento e discernimento sobre o momento vivido na pandemia. Ela acompanhou os debates políticos pelas redes sociais e se sentiu indignada com os diversos absurdos postados nas redes. *"Eu ficava muito revoltada com, com as falas que a gente ouviu, com a falta de preparação nossa, com tudo. E aí eu pensava muito, eu falava: gente, que diferença ia fazer se tivesse um professor à frente! Ai que diferença faria se o nosso presidente fosse um professor, eu pensava isso assim, diariamente, diariamente, falando alto".* O destaque do professor, como um ator social importante, representante da cultura e da ciência, na formação da sociedade,

contrastando com a posição ignorante e irresponsável do presidente da república do Brasil, à época, causou revolta na estudante e a distanciou das redes sociais, como forma de garantia da sua sanidade mental.

A estudante demostrou lucidez na análise feita sobre a situação pandêmica e da conjuntura política do país: *"Não tem como não falar basicamente da questão das eleições, do período das eleições. E aí o período da pandemia só me confirmou tudo aquilo que eu achava no período das eleições. Isso só me fez ter certeza absoluta que não era eu que estava louca. E era realmente o que estava acontecendo, o descaso em geral com tudo, tudo, tudo. Eu até tinha uma preocupação muito grande e falava gente, como vai ser a volta? Será que vai ter uma volta na faculdade? Será que vai ter recursos pra isso? Será que vai ter preparação pra isso? Será que um dia a gente vai ter uma vacina? Será que vai ter que sair do Brasil? Será que vai ter que comprar vacina? E essas questões assim, eu até pesquisei por curiosidade quanto era o valor de uma vacina".*

O acompanhamento das notícias, a busca de informações científicas, a reflexão sobre os diversos temas da vida social, sobretudo, no contexto da pandemia, caracterizou o engajamento político da estudante. *"... foi a partir da pandemia que eu falei, não, realmente agora é que a gente tem que mudar isso. Tem que escolher um lado, mesmo com todas as avarias, tem que ter um lado, não tem esse negócio de... não tem como ficar em cima do muro agora"*. Nota-se o posicionamento crítico da estudante, inclusive por meio da utilização vídeos e reportagens, diante da possibilidade de reeleição do então presidente e, portanto, da consolidação do discurso e práticas negacionistas referentes à COVID-19.

A estudante relata que o curso de Pedagogia teve um papel muito importante na reflexão sobre as *fake news*. Segundo a entrevistada, os professores do curso de pedagogia, mais especificamente na disciplina de sociologia, promoveram debates online sobre a proliferação de *fake news* e do entendimento político do que estava ocorrendo durante o ensino remoto. " a gente pensou como seria se tivesse uma política pública diferente, se a educação,

ali na educação tivesse uma preparação maior". Nas aulas do curso, "... podia até falar sobre as *fake news* dentro da própria matéria, vamos supor: você tá numa matéria de práticas sociais, essas questões aí davam para trazer, relacionar o cuidado, os cuidados com a *fake news*".

Para a estudante, *"não tem como falar de ensino remoto sem falar de desigualdade social"*. Nota-se a presença da autorreflexão crítica, da tomada de consciência da situação vivida e, consequentemente, de engajamento social. As diferenças de recursos apontadas por ela, entre os alunos de ensinos privado e público, mostram a clareza da estudante sobre o problema das desigualdades sociais. A entrevistada relatou que houve pessoas que, por vergonha, não comunicaram as dificuldades de posse e de uso de notebooks, celulares, etc.

ENTREVISTA 4 - PEDAGOGIA

A entrevistada 4, uma estudante trabalhadora de 21 anos, do curso de Pedagogia diurno revela a preocupação que teve com a COVID-19 e o fato do seu pai não ter conseguido respeitar a necessidade de permanecer em confinamento social.

Especificamente sobre as questões de natureza política vivenciadas na pandemia e acompanhamento das notícias e dos debates políticos nas redes sociais, a estudante disse que estava muito atenta: *"Acompanhei tudo que era possível. Era a maior discussão em casa por causa de tudo o que estava acontecendo"*.

O discernimento sobre a gravidade da situação pandêmica e o combate às Fake News pôde ser observado no seu núcleo familiar, sobretudo, em relação ao enfrentamento da postura negacionista do pai: "*Eu entendi que aquilo era a questão da nossa vida, e não só da dele. Foi até por isso que a gente pegou COVID, porque meu pai foi o primeiro"*. A circulação de *fake news* se dava em casa *"... às vezes meu pai me mandava fake news. Eu precisava de alguma forma mostrar pra ele que estava errado. Então eu tinha que pesquisar, ir atrás de entender muita coisa. De onde vinha aquela fake news?"* A atitude da entrevistada de pesquisar elementos contra

argumentativos, com base em evidências científicas, como forma de combate à propagação das Fake News, mostra de certa forma o seu engajamento político-social.

A estudante não percebeu, de forma incisiva, a postura institucional do seu curso na discussão e combate às *fake news*. "*Assim, tinham conversas, né, mas bem extracurriculares. Era mais tipo nos intervalos, ou às vezes tinha acontecido alguma coisa política e às vezes a gente perguntava na aula de filosofia, algumas coisas assim. Mas se eu não me engano na de metodologia a gente falou de fake news, que é onde entra mais, né, pelas questões de tipo de texto, essas coisas. Mas foi algo bem... Bem pontual, bem pontual*".

A exemplo dos estudantes de Pedagogia, as categorias do eixo de Cidadania Digital utilizadas na pesquisa quantitativa, Engajamento Cívico, Letramento Digital Crítico e Percepção de Incivilidade, foram utilizadas para analisar qualitativamente as entrevistas realizadas com os estudantes do curso de Ciências da Computação. O procedimento adotado foi o mesmo: reconstruir os relatos contidos nas entrevistas com os estudantes, sob diversas perspectivas, conforme o roteiro semiestruturado que orientou a constituição do diálogo entre os entrevistadores (pesquisadores) e os entrevistados (estudantes).

ENTREVISTA 1 - COMPUTAÇÃO

A entrevistada 1, gênero feminino, com 21 anos é uma estudante de Engenharia Física, que cursou diversas disciplinas de Ciências da Computação. Ela inicia seu relato narrando as dificuldades do período de isolamento social, notadamente pela solidão provocada pela ausência de amigos e pessoas próximas. Essa solidão foi atenuada pela oportunidade de realizar um estágio presencial na universidade, que permitiu manter contato com seus colegas de laboratório e com o professor responsável. Essas informações são importantes, pois marcam a fala da aluna ao longo da entrevista, apontando a universidade

como lócus privilegiado de sociabilidade durante o período de isolamento social e objeto de reflexão crítica.

A estudante relata ter sofrido em função da falta de contato presencial com outras pessoas durante o período de isolamento mais intenso: *"Mas não ter pessoas perto foi a parte mais difícil, porque eu sou bem comunicativa, então sofri bastante"*. Ela tentou atenuar a solidão fazendo uso dos meios tecnológicos, como chamadas de vídeo: "*Então acordava, mal fazia a comida assim, quando dava eu fazia, quando não dava eu tomava só suplemento mesmo alimentar porque estava bem, bem tenso, e tentava fazer algumas chamadas, mas nada comparável a estar na presença de pessoas". Porém, com o passar do tempo, o uso dos dispositivos se tornou um fator extenuante, ou mesmo de irritação, não mais um alívio para a situação de isolamento, o que a levou a diminuir o uso desses expedientes: "Ainda faltava muito pessoas, então acho que foi muito difícil, porque eu parei toda a minha vida, completamente. Então chegava um momento que eu não queria mais chamada de vídeo. Então também perdi alguns contatos por conta disso, porque não aguentava também falar no celular, me irritava muito"*. Como veremos adiante, essa decisão terá influência na utilização que a estudante fez das redes sociais e no modo como ela se engajou, ou não, por meio delas. É importante notar que as tecnologias foram entendidas como um sucedâneo insuficiente, incapaz de suprir a falta que a estudante sentia do contato pessoal. Isso talvez ajude a explicar o fato de que a utilização desses meios tenha se tornado um fator de irritação, a ponto de levá-la a abandonar tais expedientes, apesar da falta que ela sentia do contato com as pessoas.

Nesse sentido, cabe notar o modo como essa decisão influenciou o uso que a estudante fez das tecnologias digitais de comunicação. O modo como ela distingue as diversas plataformas e como justifica o uso ou abandono de cada uma é significativo. Ela inicia fazendo uma distinção entre dois tipos de redes sociais: *"Sim, eu acabei me afastando um pouco mais de redes sociais, de comunicação e fui mais para redes sociais expositivas". Interrogada sobre o que ela quis dizer com isso, a estudante explica: "Por exemplo, eu larguei muito o WhatsApp e fui mais para o Twitter,*

por exemplo. Então, acho que essa foi uma das maiores mudanças, assim. Eu basicamente cortei a comunicação virtual e fui para sites que eram mais expositivos. Então o Twitter e o Instagram, que eram sites que eu não precisava ter uma conversa com alguém toda hora".

Precisar "ter uma conversa toda hora" é para a entrevistada um fator decisivo para o juízo crítico que ela estabelece sobre as tecnologias. Ela argumenta: *"Sim, eu sinto uma coisa, porque eu realmente deixei de responder muitas pessoas, e muitas pessoas reclamavam disso comigo. Só que eu pensava assim: cara, no presencial eu converso com uma pessoa durante 20 minutos, e no WhatsApp vocês querem que eu converse com dez em cinco minutos? Assim, não tem... Não tem como. Não tem como. Eu fico maluca, não presto atenção direito na conversa, respondo qualquer coisa. Então eu acabei deixando muito de lado. Eu usava o WhatsApp assim, em situações de realmente precisar de alguma coisa ou para falar com a minha família."* Há nessa fala uma clara percepção do excesso de utilização dos mecanismos de comunicação instantâneo, que se torna extenuante e gera consequências negativas. A aceleração da comunicação – "conversar com dez em cinco minutos", ao invés de vinte minutos com uma única pessoa – leva ao stress – "eu fico maluca" – e à dispersão da atenção – "não presto atenção direito na conversa, respondo qualquer coisa". Isso leva à decisão de diminuir a utilização dos dispositivos, fazendo um uso mais criterioso. É importante notar aí a sugestão de que o excesso comunicativo consiste em uma forma de intrusão do ambiente externo no âmbito privado através da demanda constante por respostas. Nesse sentido, a recusa em participar de fluxo contínuo aparece como uma forma de se preservar, fazendo um uso mais racional do meio tecnológico.

O mesmo se aplica à utilização das redes sociais digitais, que a estudante caracteriza como "redes sociais expositivas", como Twitter e Instagram, na qual também se percebe uma compreensão crítica por parte da estudante: *"E de resto, migrei totalmente para o Twitter, que é algo que mais... era um site de notícias rápidas, né, na época da pandemia. Então o Twitter é, realmente, se usado direito. É uma fonte*

muito rápida de notícias, então tudo o que acontece já vai saindo ali na hora. E era bem expositivo, então eu lia ali, não precisava eu responder ninguém, não precisava me comunicar. E o Instagram também. O Instagram é um lugar que eu ficava vendo fotos, curtia e acabou. Então foi a maior mudança". Vale notar que a escolha do Twitter está relacionada com a percepção de que se trata de um canal para obtenção de informação rápida, inclusive possivelmente em relação à pandemia. Essa preocupação com a informação denota uma preocupação com a compreensão do mundo social no qual está inserida. Por outro lado, essas ferramentas permitem que o usuário as utilize sem ter que responder constantemente às mensagens de outros usuários, preservando-a da pressão que ela identificava nos mecanismos de mensagem instantânea. Isso também parece indicar que ela não tomava parte em discussões.

O uso das redes continua a ser descrito em resposta posterior, quando a estudante é questionada sobre sua percepção em relação aos debates políticos nas redes sociais. Aqui, o Twitter volta a ter destaque: *"Bom, de novo, sempre: Twitter. Eu sempre acompanhei tudo pelo Twitter. Acho que, de certa forma, era uma rede social assim, bem importante".* Ao abordar o uso da plataforma, a estudante fez observações sobre o modo como sua estrutura impacta a percepção do debate público: *"Ele tem dois lados, né? Tem o lado da sua bolha, que você só vê o Twitter de quem você quer, e tem o lado de que você pode sair para explorar".* Isso revela uma compreensão crítica a respeito do funcionamento da plataforma e das consequências que ela pode ter no debate público, em função da formação de bolhas de opinião. Porém, essa compreensão não se converteu em uma atitude disruptiva, de procurar romper com a bolha em que ela própria se encerrou, nem em maior engajamento através da plataforma: "*Eu confesso que, como eu já estava bem desanimada, eu acabei não entrando muito em debates lá dentro. Eu acompanhava assim, poucas coisas também, mas a maioria das notícias, assim, eu lia só a chamada e via alguns comentários e saía. Então eu não acompanhei tanto, acompanhava mais notícias da pandemia mesmo, assim, números e afins, porque eu estava participando de uma*

pesquisa que envolvia isso, então eu acabava acompanhando um pouquinho mais". Seu engajamento se limitava à aquisição de informações e ao acompanhamento de debates de terceiros, que ela assistia através do YouTube e de programas de televisão.

Perguntada sobre se a participação nas redes teria influenciado seu engajamento político, a estudante nega, ressaltando a influência de sua própria bolha e a participação em uma ONG: *"Não posso dizer que eles melhoraram, nem que eles pioraram. Acho que eu sempre tive uma bolha um pouquinho mais fechada em relação a isso. Então eu faço parte de uma ONG, uma instituição, e a gente tem um grupo de debates políticos. Então eu acabava que... eu só me fechei nessa bolha, mais ainda porque não estava tendo comunicação com outras pessoas. Então, acho que não foi assim algo que se fez na minha vida política, por exemplo".* Aí se revela um aspecto ambíguo: a estudante compreende que a formação de bolhas é um problema, mas faz uma opção deliberada por se fechar na própria bolha. Há compreensão crítica sobre os impactos da tecnologia do debate público, inclusive a partir de uma perspectiva estrutural, mas ela não se converte em maior abertura ao pluralismo de ideias ou a um engajamento cívico mais aberto por meio das redes. Por outro lado, a compreensão sobre esses impactos pode ter levado à conclusão de que as redes não são o meio adequado para o engajamento político, levando a estudante a privilegiar a atuação na ONG, um meio de participação mais tradicional.

Quanto ao debate na universidade, a aluna aponta a ausência de discussão sobre a situação em seu curso: *"Entre os alunos a gente conversava bastante, e entre os professores a questão vinha mais como barrar fake news. Então não era em si as fake news, era mais o monitoramento disso. Como a gente pode poderia ajudar nas soluções? Sim ou não? Então, acho que foi... em relação aos professores, essa foi a discussão. [...] A gente conversava muito, muito, muito sobre isso, e alguns professores assim manifestavam ali sua opinião. A maioria que manifestou era a favor da vacina. Então acabou que não teve muita comoção nem nada. Mas entre os professores não foi um debate. Era mais como parar as fake News".* Os alunos demonstraram maior engajamento

na discussão, mas se sentiam desorientados sobre como agir diante do espalhamento de notícias falsas, o que por vezes levava à tentativa de esclarecimento, enquanto em outras, à apatia: *"Mas entre os alunos a gente debatia bastante, principalmente sobre o familiar. E a gente sempre falava nossa, olha o que meu pai mandou, estão sabendo dessa? Então a gente sempre fazia essa troca, até assim... quem conseguia, né? Conversava com os pais. Quem não conseguia, acho que só ignorava."*

A primeira entrevista demonstra que o conhecimento a respeito das tecnologias digitais de informação e comunicação conduz a uma percepção crítica sobre o modo como elas impactam a vida das pessoas (como fator de stress) e o debate público (por meio da formação de bolhas de opinião). Porém, essa compreensão não produziu, no caso da primeira entrevista, uma maior abertura à pluralidade através da ruptura da bolha de opinião, nem ao maior engajamento cívico por meio das redes. Ao contrário, o juízo crítico que ela estabelece parece tê-la conduzido à opção por manter formas mais tradicionais de engajamento, como a participação em ONG e o debate presencial com pessoas próximas no sentido do esclarecimento a respeito das notícias falsas que circulavam nas redes. Isso demonstra que não houve menor engajamento cívico, mas a opção por formas de distintas de se engajar, possivelmente como consequência da própria percepção crítica que ela tem das redes digitais.

ENTREVISTA 2 - COMPUTAÇÃO

O caso do entrevistado 2 pode ser utilizado como contraste à atitude crítica e engajada da primeira entrevistada. O entrevistado 2, gênero masculino, 21 anos é aluno do curso de Ciência da Computação e ingressou no curso já durante a pandemia, no ano de 2021.

É de se notar que o aluno declara não ter sentido grande diferença em sua vida durante a pandemia: "*Sabe que não mudou muita coisa? Porque... Porque como eu... Tipo, quando tava começando o cursinho eu ia para o cursinho e ficava estudando o*

dia todo. A única coisa que mudou é que eu ficava... eu continuava estudando o dia todo, só que em vez de estar sentado no cursinho, eu estava sentado na minha casa". Ele explica que "*já ficava, tipo, dentro de um ambiente fechado o dia todo", denotando uma vida reclusa, de modo que, durante a pandemia, se sentiu "normal".*

Ainda que em um primeiro momento ele atribua a reclusão aos estudos, ao ser questionado sobre o juízo que estabelece sobre a falta de impacto que a pandemia teve em sua vida, o estudante demonstra que o comportamento recluso deriva também de suas opções de atividade de lazer e tempo livre: *"Não, porque ficar em casa o dia todo já era o que eu fazia. Tipo, eu sempre fiquei, tipo, no computador, jogando videogame com os amigos, essas coisas. Então, para mim tá tipo sempre online, em casa, pra mim, pelo menos. Eu sei que para outras pessoas é diferente, mas para mim sempre foi normal".* O uso do computador e o hábito de se divertir com jogos eletrônicos conduz o aluno a uma vida que se passa majoritariamente em ambiente virtual. Assim, a tecnologia digital e os ambientes virtuais online consistem em uma mediação fundamental da sociabilidade que ele havia estabelecido antes mesmo do período de isolamento social. Isso é dito explicitamente, quando o estudante, ao ser questionado sobre a relação com seus amigos, afirma: *"Com os amigos... eu não sei, mas eu imagino que não tenha mudado muito também, né? Porque né, como eu falei, eu ficava... já tinha um costume de ficar em casa jogando videogame online com os amigos, e acho que eles também não mudaram".* E ressalta, ao ser perguntado sobre se ele não costumava sair com os amigos: *"Não, porque tava todo mundo no cursinho, assim, e também todo mundo só ou tava estudando e no tempo livre tava mexendo na Internet, alguma coisa assim."*

Essa caracterização do comportamento recluso e da utilização das tecnologias digitais como uma mediação quase total de suas relações sociais é importante para compreender o modo como o estudante se comporta diante das questões relativas aos assuntos políticos. Inicialmente, ao ser perguntado sobre o uso das redes sociais e se esse uso teria mudado durante a pandemia, ele responde: *"Não, não. É que eu nunca fui de usar redes sociais. [...] Não uso o Facebook,*

não uso o Twitter... Agora tenho Instagram, mas também por muito tempo não tive. E também eu quase não abro. Eu sei que eu acho que aí eu sou meio fora da curva. Eu sei que é bem normal, mas eu não uso." Ao ser questionado sobre o YouTube, ele admite que utiliza a plataforma, fazendo a ressalva: *"Não sei se você considera rede social. Não sei"*. Como ele antes afirmara que não era de usar as redes, a afirmação de que é um usuário do YouTube demonstra que ele próprio não considera a plataforma como uma rede social.

Ao ser perguntado sobre se ele teria se engajado em debates políticos através das redes sociais, o estudante nega: "*Não que eu me lembre. Porque eu nunca fui de ter muito interesse nessa parte. Eu ficava só estudando, e quando não tava estudando tava no tempo livre, em lazer. Eu via o... Não necessariamente debate político, mas que tem a ver com a pandemia. Eu via aqueles vídeos lá do... Aquele cara do Nerdologia até ganhou um prêmio. Átila Átila, biólogo. No começo eu via os vídeos dele, mas aí depois, sei lá, acho que eu fui me acostumando, não sei. Aí eu nem... virou normal, porque o que eu usava de rede social acho que era só o Discord, sabe? Pra ficar com os amigos, conversando. E aí só continuou o que eu já usava antes, então não mudou, não."* Essa questão é reveladora do desengajamento do estudante: ele nunca teria se interessado sobre política, dedicando todo seu tempo aos estudos e ao lazer. Seu tempo livre é dedicado à diversão com jogos eletrônicos e a conversas online com seus amigos, aparentemente sem abordar questões públicas. Mesmo a pandemia parece ter atiçado sua curiosidade por um período muito curto de tempo, fazendo com que ele se informasse de modo limitado a partir de vídeos de um *digital influencer* no YouTube, antes que ele entendesse a situação como algo que teria se normalizado, perdendo em seguida o interesse. Mesmo perguntado sobre se o assunto foi abordado nas aulas da faculdade, o estudante declara não se lembrar e não menciona nenhuma conversa a respeito com colegas de faculdade, nem com seu círculo de amigos. Neste caso, a falta de memória e de referência a discussões demonstra o desinteresse do entrevistado diante do assunto.

A segunda entrevista contrasta com a primeira pelo modo como ela denota a completa ausência de engajamento e de reflexão crítica a respeito das tecnologias e das redes sociais digitais. No caso do segundo entrevista, a não utilização das redes sociais parece ser consequência não de uma reflexão crítica sobre os impactos potencialmente nocivos que elas teriam sobre o debate público, mas pela apatia e desinteresse do aluno diante de questões públicas. Uma atitude desengajada que chega ao limite da alienação.

ENTREVISTA 3 - COMPUTAÇÃO

O entrevistado 3, gênero masculino, 20 anos, relatou ter sentido grande pressão durante o período de isolamento, principalmente pela preocupação em pegar o vírus, aderindo com rigor ao isolamento. Nesse contexto, o uso das tecnologias e redes sociais digitais serviu como um atenuante da pressão, com destaque para chamadas de vídeo e comunicação com amigos através do Discord. Também relata ter começado a utilizar o Twitter como forma de se informar, destacando a velocidade das informações, que, em alguns casos, eram enviadas em tempo real, como no caso das eleições. Nota-se aí a preocupação em se manter informado, inclusive sobre assuntos políticos, como eleições e manifestações: *"Mas, por exemplo, eu senti que o Twitter foi um caso que eu comecei a usar bastante. Era muito frequente, principalmente porque tem essa parte do... do ao vivo. Você consegue ver o que o pessoal está falando em tempo real. Então, principalmente quando teve, por exemplo, a eleição, você consegue ver o pessoal comentando em tempo real quando teve tal manifestação."*

Perguntado sobre a percepção que teve a respeito do debate político nas redes sociais, o entrevistado responde*: "Dá para falar que sempre... tem o termo mágico de polarizado. Só que é... Eu acho que foi um momento bastante importante, principalmente pro pessoal que estava de oposição ao governo durante a pandemia, de você entender que realmente tinha motivos para você ficar de oposição. Era o lado que eu estava. Esse era o meu ponto de vista, né. Então ficou bem mais fácil de... nem era se radicalizar,*

mas de começar a ficar mais politizado, né? Nesse contexto de você ficar puto que nada está acontecendo, você começa a entender o que você pode fazer, então". O estudante revela uma percepção crítica a respeito da política, constatando a polarização e justificando o engajamento em manifestações em função da indignação referente aos erros cometidos pelo governo na condução da pandemia. Assim, a pandemia teria sido um momento não *"de se radicalizar, mas de começar a ficar mais politizado"*, *começando "a entender o que você pode fazer"*.

Essa atitude engajada é acompanhada por uma percepção crítica das redes sociais, relacionada com a compreensão de seu funcionamento: "*Mas eu sentia muito que era... como nas redes sociais você segue pessoas que você gosta, você acaba formando uma rede meio sem opiniões diversas, tão diversas assim, né? Então eu não via muita coisa, que era o pessoal que estava mais no apoio do governo, por exemplo, eu preferia não ver. Então eu acho que era isso. Ficava meio centralizado que você escolhia o que você via".* Como no caso da primeira entrevistada, há uma percepção crítica a respeito da estrutura separatista das redes, com a constatação de que ela interfere no debate político. Porém, também assim como no caso da primeira entrevistada, a compreensão crítica do estudante não é acompanhada de maior abertura para as ideias opostas às suas convicções estabelecidas, preferindo, por exemplo, evitar deliberadamente o contato com as postagens dos apoiadores do governo contra o qual julgava justo insurgir-se. De fato, ele declara ter evitado até mesmo "ver" aquilo que os apoiadores do governo postavam.

Há também, por parte do estudante, a percepção de que as redes influenciaram diretamente não apenas em um engajamento digital, mas também no engajamento físico em manifestações: *"Quando você via que, acompanhando as redes sociais, e vendo que tinha mais lugares se manifestando, você fica mais passível de se manifestar também".* Em sua percepção, portanto, a influência teria sido direta: perceber, "vendo" através das redes, que as pessoas se manifestavam, tornou-o "mais passível de se manifestar também", contribuindo para o engajamento político. Além disso, o uso das redes teria sido especialmente importante devido

às dificuldades do momento, com os riscos inerentes à aglomeração durante o período da pandemia.

Nesse sentido, as redes serviam não apenas como incentivo ao engajamento, mas também como fonte de orientação sobre como promover esse engajamento de forma segura: *"Principalmente porque era um momento complicado por causa da pandemia. Você não sabia se você ia ou não, se era mais seguro ficar em casa, se tinha problema ir. Mas eu acho que depois de umas duas manifestações, depois da primeira eu fiquei mais confortável, porque tanto eu quanto minha mãe foi, ela também quis ir. Eu levei ela lá, mas a gente sempre ficou o tempo todo, desde que saiu de casa, com máscara. Levava as coisas de garrafa, da água, proteção. Tudo era sempre espaçado. Então a gente ficou mais seguro com isso"*.

De um modo geral, portanto, constata-se que o período pandêmico, sensível do ponto de vista político, e as redes, contribuíram diretamente para o aumento do engajamento do entrevistado, que o diz explicitamente: *"Mas aumentou o engajamento, sim"*. Assim como parece ter proporcionado uma percepção crítica sobre o funcionamento das redes no que diz respeito a seu impacto político. Por outro lado, o maior engajamento e a percepção crítica sobre as redes não foram suficientes para encorajar uma abertura maior às ideias discordantes: como no caso da primeira entrevista, o estudante optou por deliberadamente não romper as bolhas de opinião que ele percebia existir nas redes. Importante, ainda, notar que a participação em discussões políticas nas redes sociais digitais não era vista como uma alternativa de engajamento: ao ser perguntado se participou dessas discussões, o estudante responde que não, afirmando que "*Eu sabia que acaba virando um negócio meio sem fim. Eu preferia não começar. Mas não participei, não"*. Dessa forma, é possível afirmar que a compreensão crítica sobre as redes levou à percepção de que elas não são o espaço adequado ao debate público, apesar de incentivarem o engajamento político. A discussão sobre notícias falsas relacionadas à pandemia e às vacinas,

por exemplo, se desdobrava em conversas no interior do círculo mais próximo de amizade.

ENTREVISTA 4 - COMPUTAÇÃO

O entrevistado 4, do gênero masculino e com 20 anos caracteriza o período do início da pandemia como um momento de acomodação por estar vivendo na casa da família, ao mesmo tempo em que teria sido um período de medo e preocupação constante, em função da possibilidade de adoecimento, dele ou de algum membro da família. O isolamento teria provocado uma quebra de expectativas e de contato direto com as pessoas, o que o estudante julga ter sido "horrível".

Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais foi intenso. O estudante relata ter passado "vinte e quatro horas na frente do computador", já que o utilizava tanto para os estudos, quanto no tempo livre, inclusive para manter contato com outras pessoas. Video chamadas através do Discord e do Meet foram utilizadas como formas de atenuar o isolamento. Isso levou, também, a um aumento do uso das redes sociais digitais: *"Sim, eu acho que eu usei muito mais elas, principalmente para manter contato com os meus amigos. Eu não era uma pessoa de ficar mandando muita mensagem no Instagram, Facebook ou WhatsApp. Não era. Eu era mais do presencial, mesmo. Precisava de alguma coisa, uma mensagenzinha lá e depois conversava presencial. Então, acho que com a pandemia eu tive que usar muito mais, porque tinha que manter contato antes. Quero fazer uma chamada de vídeo com os meus amigos. Eu usava, por exemplo, o WhatsApp, usava o Instagram, o Discord. Então, tipo, eu acho que aumentou muito mais o meu tempo de uso das redes sociais."*

Porém, o aumento do uso das redes não levou ao aumento do engajamento político. O estudante declara que não acompanhou os debates políticos, ou o fez por interesses mais pragmáticos: "*Isso aí, principalmente por conta do ensino médio. Eu acho que eu fiquei muito mais antenado nesses quesitos, porque durante o governo do Bolsonaro teve muitos conflitos mesmo em relação, principalmente em relação à vacina e*

em relação a gastos com saúde, que foi uma das coisas que eu mais estudei para fazer o tema de redação do Enem". É significativo que a preocupação com os estudos e com o sucesso no Enem levou o estudante a acompanhar as questões relativas ao contexto sanitário.

Não houve engajamento por meio de discussões em redes sociais, das quais o estudante diz que não tomava parte. Porém, sua atitude não foi de completa indiferença: *"Mas de alguma maneira acompanhava, acompanhava. De eu não, eu acompanhava pelo Twitter porque eu via muita coisa. Muitas pessoas comentaram umas coisas meio absurdas. Mas acho que eu acompanhava principalmente pelo jornal, né? Nos principais meios de comunicação, assim foi o jornal. Tanto o online, que era a matéria lá mesmo, quanto na TV, porque meus pais gostavam de assistir o jornal, de vez em quando ia lá com eles. Vou ficar atualizado em relação as notícias, principalmente por conta do desenvolvimento da vacina e do vírus"*. Aqui se nota, novamente, a proeminência do Twitter como uma rede que as pessoas utilizam para se manter informadas – o estudante "acompanhava" a situação pelo que via na plataforma, como ele diz. Porém, o estudante percebe o potencial nocivo das redes em relação à desinformação, constatando que lá se diz "coisas absurdas". Também menciona a imprensa profissional como fonte de informação e atualização, inclusive por influência da família. Informação e atualização inclusive em relação à situação pandêmica e ao desenvolvimento das vacinas, o que revela uma preocupação com o contexto pandêmico e com a situação social de modo geral.

Nesse sentido, ele percebe que as redes sociais promoveram o engajamento através do modo como elas proporcionaram informação. É significativo o modo como o estudante caracteriza essa relação: *"Eu acho que a principal fonte de conhecimento é informação"*. O primado da informação como fonte de conhecimento, que faz sentido no âmbito da informática, leva à constatação de que as redes influenciam o engajamento por ser um espaço em que nela circulam informações que servem à percepção crítica do ambiente político: *"Então, saber o que está acontecendo em relação a um governante político fez tal coisa*

que, teoricamente, para mim era uma prioridade. Sei lá, ele deixou de dar prioridade nisso. Então, para mim, acho que isso influenciou muito. Ele deixou de gastar com vacina, deixou de gastar com, sei lá, isso, com o público, o SUS, né? Então, para mim isso influenciou muito, principalmente nesse quesito que eu acho que era o que eu mais estava focado na época, que era gasto com saúde". Aqui se faz perceber, como no caso do terceiro entrevista, o modo como a preocupação com o contexto pandêmico leva a uma percepção crítica das ações do governo, especialmente no que se refere à condução do enfrentamento à questão sanitária, tido como inadequado.

Nesse contexto, o estudante percebe o aumento na circulação de notícias falsas, que teria acompanhado o isolamento e decorrente intensificação do uso das tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que dificultava a checagem de fatos. Sendo a informação uma "fonte de conhecimento", o contato com notícias falsas é entendido como algo que impacta a percepção sobre questões públicas e as escolhas políticas dos indivíduos: *"E realmente isso ajuda muito no discernimento político, porque se a pessoa começa a pensar informação falsa, ela pode acabar escolhendo de forma errada um político ou um conhecido."* Nota-se, pois, a percepção crítica sobre o papel desempenhado pelas tecnologias na esfera política durante o contexto pandêmico. Porém, essa percepção crítica não foi suficiente para gerar engajamento mais direto, inclusive em discussões sobre os temas que eram objeto de notícias falsas: *"Acho que comentava sim, mas era bem pouco. Eu nunca fui um cara muito de ficar debatendo futebol, política ou religião".* Dessa forma, o estudante indica que concebe a aquisição de informações e as escolhas que dela decorrem, como uma questão individual, não como objeto de discussão pública intensa na qual ele se propõe a tomar parte.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
BRASIL

O cotejamento das análises quantitativas e qualitativas do curso de Pedagogia da universidade brasileira, especificamente no eixo 3 "cidadania digital", nos permitem elaborar as seguintes conclusões sobre o curso de Pedagogia.

A concordância por parte dos estudantes, superior a 50% no item 2 da escala Likert "O ensino remoto me possibilitou estar mais conscientemente envolvido em redes sociais e me ajudou a perceber meu status de cidadania", se confirmou nos relatos das entrevistadas, ao avaliarem a inserção do curso de Pedagogia da universidade brasileira nas questões que envolviam a vida social. A atenção aos estudantes, a preocupação em garantir a participação efetiva dos estudantes nas atividades do ERE, em um contexto dramático de confinamento social, de profundas desigualdades socias, de combate às *fake news* relacionadas a eficácia das vacinas se pôde notar nos relatos das estudantes.

Uma passagem da entrevistada 3 corrobora as questões apontadas acima: *"Ai que diferença faria se o nosso presidente fosse um professor... eu até tinha uma preocupação muito grande e falava gente, como vai ser a volta? A entrevistada 2 foi bastante incisiva: "...eu sinto que depois da minha entrada na universidade, eu mudei nesse sentido. Então eu passei muito mais a acompanhar essas questões do que eu acompanhava antes. Acho que tanto pelo contexto em que a gente estava inserido quanto o momento que a gente estava vivendo, que foi extremamente polarizado, todas as questões que aconteceram, acho que automaticamente a gente se viu como algo importante estar inserido nessas discussões, né? Então eu comecei a acompanhar muito mais. Então eu sempre estava lendo alguma coisa. Comecei a seguir páginas que falavam sobre questões políticas que também me interessavam e presencialmente também... eu acho que o contexto que a gente está inserido dentro da universidade faz com que a gente também queira saber*

mais sobre".

Os dados do item 7 da escala Likert "Durante o período de isolamento social, tive melhores condições para refletir sobre as diferentes opiniões do mundo social e político", com índice de concordância por parte dos estudantes da Pedagogia superior a 55%, mostram que o isolamento social criou condições para uma maior reflexão sobre as opiniões do mundo social e político. O impacto direto da pandemia na vida social dos estudantes gerou, de um lado medo e muita insegurança, e de outro, solidariedade e um pouco mais de comprometimento com a vida social. Em várias passagens das entrevistas, os estudantes verbalizaram questões relacionadas ao mundo social e político. Entrevistada 1 *"Nossa, a gente está sendo irresponsável, a gente não tá legal, vai ter pressão alta, a gente não pode ser irresponsável. A gente tem uma criança pequena em casa... muitas pessoas simplesmente... eu conheço gente que negligenciou tudo, sabe? Não tomou vacina, não usava máscara e aí falava..."*. Entrevistada 2 "*Então eu comecei a acompanhar muito mais. Então eu sempre estava lendo alguma coisa. Comecei a seguir páginas que falavam sobre questões políticas que também me interessavam e presencialmente também... eu acho que o contexto que a gente está inserido dentro da universidade faz com que a gente também queira saber mais sobre"*. Entrevistada 3 *"... foi a partir da pandemia que eu falei, não, realmente agora é que a gente tem que mudar isso. Tem que escolher um lado, mesmo com todas as avarias, tem que ter um lado, não tem esse negócio de... não tem como ficar em cima do muro agora"*.

Os dados do item 11 da escala Likert: "Durante a pandemia, senti-me mais inclinado a cuidar apenas dos meus assuntos pessoais do que a discutir questões sociais e políticas na Internet". No caso dos estudantes do curso de Pedagogia, a concordância de cerca de 42%. apontada nos dados quantitativos dilui-se pelos depoimentos das estudantes entrevistadas, que se mostraram muito preocupadas e envolvidas com as questões sociais. Ainda que houvesse situações mais particulares, conforme o relato da entrevistada 1, as outras três entrevistadas demonstraram forte envolvimento com as questões sociais. Entrevistada 2 *"... quando eu entrei na graduação, apesar dessa distância, quando a*

gente tentava fazer eventos tipo o apadrinhamento, então eu tentava participar para tentar criar laços mais afetivos, mesmo que à distância". Entrevistada 3 "*Eu ficava muito revoltada com as falas que a gente ouviu, com a falta de preparação nossa, com tudo".* Entrevistada 4 "*Eu entendi que aquilo era a questão da nossa vida".*

Os indicadores de pouca concordância por parte dos estudantes, no que diz respeito ao engajamento nas questões específicas do curso, item 16 da escala Likert, "Durante o período de ensino remoto, adotei uma postura mais ativa em relação ao curso, incluindo dar minha opinião sobre os materiais usados e atividades realizadas", não foi verbalizado com contundência pelos estudantes do curso de pedagogia. A flexibilidade e maior compreensão dos professores do curso, indica que talvez não tenha ocorrido situações em que houvesse maior necessidade de engajamento no curso, devido à abertura para a participação efetiva dos estudantes.

A questão da percepção de ódio e preconceito nas redes sociais, item 20 da escala Likert "As aulas de ensino remoto me proporcionaram elementos para refletir sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais", com cerca de 65% de concordância dos estudantes de pedagogia, foi reforçada pelos depoimentos das estudantes entrevistadas. A entrevistada 1 foi muito contundente: "*Eu não merecia, meu ouvido não é pinico pra ficar perto dessa pessoa escutando isso. E eu não mereço. Isso está me prejudicando".* A entrevistada 2 "*Já briguei até com meu pai e mais de uma vez nos almoços a gente estava conversando de um assunto que não tinha a ver e a gente entrava no assunto da política e rolava uma discussão. A gente. Aí a gente parava, né? Tá bom, já deu".* A entrevistada 3 *"Eu ficava muito revoltada com, com as falas que a gente ouviu, com a falta de preparação nossa, com tudo".* Entrevistada 4 "*Acompanhei tudo que era possível. Era a maior discussão em casa por causa de tudo o que estava acontecendo".*

Com relação ao item 25 da escala Likert "Na minha opinião, teria sido importante para o curso promover espaços nas disciplinas para a discussão de notícias falsas relacionadas à COVID-19", os estudantes do curso de Pedagogia

manifestaram 80% de concordância em relação a essa questão e os relatos das entrevistadas corroboram o entendimento sobre a necessidade de espaços institucionais de discussão e combate às *fake news*. Entrevistada 1 "*Os professores falavam pra averiguar... pra averiguar sempre. Estar, sempre... estar ali, pesquisando, de fato"*. Entrevistada 2 *"Em muitas aulas a gente chegava a comentar sobre. Eu lembro até de uma disciplina que todo dia de manhã a professora gostava de fazer um informe. Então ela trazia alguma notícia, algo assim, perguntar se a gente queria debater"*. Entrevistada 3 *"a gente pensou como seria se tivesse uma política pública diferente, se a educação, ali na educação tivesse uma preparação maior... podia até falar sobre as Fake News dentro da própria matéria, vamos supor: você tá numa matéria de práticas sociais, essas questões aí davam para trazer, relacionar o cuidado, os cuidados com a Fake News"*. Entrevistada 4 "*Assim, tinham conversas, né, mas bem extracurriculares. Era mais tipo nos intervalos, ou às vezes tinha acontecido alguma coisa política e às vezes a gente perguntava na aula de filosofia, algumas coisas assim. Mas se eu não me engano na de metodologia a gente falou de fake news, que é onde entra mais, né, pelas questões de tipo de texto, essas coisas. Mas foi algo bem... Bem pontual, bem pontual"*.

Especificamente sobre o item 30 da escala Likert "Minha experiência com o ensino remoto me ajudou a refletir e interpretar as imagens (memes, vídeos e fotos) sobre a pandemia postadas na Internet", em que os estudantes manifestaram concordância superior a 60 %, não foram relatadas situações em que houvesse interpretações específicas de imagens, talvez pelo fato dessa questão não ter sido tratada explicitamente no roteiro semiestruturado das entrevistas.

O cotejamento das análises quantitativas e qualitativas das respostas obtidas no curso de Ciência da Computação permitem fazer algumas considerações sobre as categorias estabelecidas no eixo de pesquisa referente à cidadania digital. Apesar da baixa pontuação dos estudantes de Ciência da Computação em relação ao engajamento cívico no levantamento quantitativo, as entrevistas revelam nuances. Dos quatro alunos entrevistados, apenas um

demonstrou uma atitude de indiferença quase total diante da situação social. A tendência geral foi de uma percepção crítica da situação política, informada pela percepção de uma condução inadequada do enfrentamento à pandemia por parte do governo de turno. Porém, essa percepção crítica não necessariamente produziu engajamento político direto, exceto no caso do terceiro entrevistado, que se engajou em manifestações contra o governo.

As redes sociais digitais foram utilizadas como veículo de informação, mas três dos quatro estudantes demonstraram uma percepção crítica em relação a essas redes e aos impactos que provoca, tanto pela formação de clusters de opinião, quanto em relação ao modo como facilitaram a divulgação de notícias falsas. É significativo que nenhum estudante tenha reconhecido as redes como espaço adequado para o engajamento político por meio da discussão pública. Mesmo os estudantes mais engajados procuraram outras vias de participação política, como a participação em ONGs e manifestações públicas.

Além disso, se fez notar que a percepção sobre a existência de "bolhas" de opinião e de um ambiente polarizado não se converteu em um esforço para romper com os clusters: os estudantes reconhecem que eles existem e que são problemáticos do ponto de vista da discussão pública, mas deliberadamente optaram por se manter dentro das bolhas que estabeleceram, sem se abrir às opiniões contrárias. É possível que a percepção sobre a difusão de notícias falsas tenha contribuído com essa decisão, assim como a dimensão afetiva subjacente à indignação moral que se revelou em alguns casos, quando os estudantes percebiam a ineficácia do governo no combate à pandemia, uma vez que esse foi apontado como um fator decisivo para o engajamento.

Em síntese, as entrevistas revelaram nuances em relação às tendências reveladas pelas escalas 3A (engajamento cívico) e 3B (letramento crítico). Enquanto a pesquisa quantitativa apontou baixo engajamento cívico e baixa capacidade crítica por parte dos estudantes de Ciência da Computação, a pesquisa qualitativa demonstrou que há uma percepção crítica a respeito do

mundo social e político, bem como a respeito do funcionamento das redes sociais digitais, orientada pela compreensão de sua tendência estrutural à formação de clusters de opinião. Isso revela um potencial letramento crítico, mas que não necessariamente se traduziu em engajamento cívico. Este, quando ocorreu, esteve mais relacionado à insatisfação com o governo diante da conjuntura e se direcionou a ações externas às redes sociais, como a participação em ONGs, manifestações e discussões com pessoas próximas.

Sobre a tendência revelada pela escala 3C, relativa à percepção de incivilidade, é preciso fazer uma ressalva: enquanto a pesquisa quantitativa revela que não houve percepção de incivilidade e agressividade, a pesquisa qualitativa demonstrou que os alunos percebem um ambiente político polarizado e tomam parte dele, optando por não fazer contato com pessoas que participam de clusters de opinião divergentes. Além disso, nenhum dos entrevistados participou de discussões políticas nas redes sociais. Esses dois pontos talvez expliquem a baixa percepção de incivilidade e agressões revelada pela pesquisa quantitativa.

SÍNTESE COMPARATIVA DAS ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NO BRASIL

Eixo 3: Cidadania Digital

A análise comparativa entre os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação, estabelecida tanto pela comparação entre os dados quantitativos, quanto pelo contraste obtido por meio das análises qualitativas, permite delinear algumas tendências divergentes entre os dois cursos, além de identificar alguns elementos comuns. Essas tendências serão abordadas a partir das categorias do eixo de Cidadania Digital (engajamento cívico, letramento digital crítico e percepção de incivilidade).

Do ponto de vista do engajamento cívico, a pesquisa quantitativa demonstrou um maior engajamento por parte dos estudantes de Pedagogia do que dos estudantes de Ciência da Computação, como demonstra a maior inclinação, entre os estudantes de Ciência da Computação, de ter se dedicado mais a assuntos privados do que a questões públicas durante a pandemia, conforme revelado pelas respostas ao item 11 do questionário Likert. Essa tendência também se revela na postura mais ativa dos estudantes de Pedagogia diante do curso (item 16) e na maior concordância sobre a necessidade de ter discutido assuntos relacionados à pandemia no curso (item 25). As entrevistas semiestruturadas com os estudantes de Pedagogia revelou essa tendência de maior engajamento cívico em diversos momentos. Do ponto de vista dos estudantes de Ciência da Computação, a segunda entrevista é exemplar de uma atitude apática e desengajada diante das questões públicas. Porém, as outras entrevistas revelam que também entre os estudantes de Ciência da Computação houve algum tipo de engajamento, tanto pela atitude de busca constante por informações através das redes sociais e de postura crítica diante das notícias

falsas, quanto por meio do engajamento mais direto, como no caso da primeira entrevistada, que participa de uma ONG que abre espaço para discussões políticas, como no caso do terceiro entrevistado, que participou de manifestações contra o governo.

Uma tendência convergente que apareceu entre os alunos dos dois cursos foi a afirmação de que o período pandêmico proporcionou maior engajamento e reflexão crítica diante da realidade. Essa tendência, expressa quantitativamente nas respostas ao item 7, parece estar diretamente relacionada com a preocupação diante da emergência sanitária e com o futuro profissional, assim como com a indignação diante da passividade do governo ao enfrentar a situação de crise e das notícias falsas que circularam no período. Alguns relatos apontam que essa indignação motivou a percepção crítica da realidade política e, consequentemente, o maior engajamento. O caso do terceiro entrevistado do curso de Ciência da Computação é exemplar. Por outro lado, os dois cursos revelaram uma tendência entre os estudantes de evitar as discussões em redes sociais e de se fechar em *clusters* de opinião convergentes com as ideias preestabelecidas de cada aluno, mesmo quando estes percebem a existência desses *clusters* como algo problemático.

No que diz respeito ao letramento digital crítico, tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa demonstraram que o curso de Pedagogia proporciona uma abordagem educativa mais crítica em relação às tecnologias digitais e suas consequências sociais e políticas, conforme revelado pelas respostas aos itens 2 e 20 e pelos relatos dos estudantes nas entrevistas. De acordo com esses relatos, o curso de Pedagogia possui uma abordagem mais politizada da educação e do social, o que certamente contribuiu para a percepção crítica da realidade e sua conversão em maior engajamento cívico. No curso de Ciência da Computação, os professores se restringiram passar informações sobre a pandemia e alertar sobre a circulação de notícias falsas, mas não abordaram o problema de uma perspectiva estrutural, inclusive do ponto de vista da estrutura

social subjacente às redes sociais digitais e suas consequências políticas. Porém, é importante ressaltar que os estudantes de Ciência da Computação foram capazes de reconhecer a existência desses problemas, notadamente o problema da formação de *clusters* de opinião. Os estudantes dos dois cursos demonstraram uma percepção crítica das redes sociais e das notícias falsas que circulam através delas. O que variou foi principalmente o modo e a intensidade dessa percepção crítica e do engajamento cívico que ela proporcional, ponto no qual a diferença de abordagem entre os professores dos dois cursos parece ter sido fundamental.

Quanto à percepção de incivilidade, conforme medida pelos itens 8 e 18, parece não ter sido muito significativa para os estudantes de nenhum dos cursos, ainda que tenha sido maior entre os estudantes de Pedagogia. Essa maior percepção entre os estudantes de Pedagogia parece ser consequência do maior engajamento e da percepção mais crítica da realidade, especialmente pelo modo como declaram que sua formação proporcionou elementos para a reflexão a respeito de manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais, conforme revelado pelas respostas dadas ao item 20. Esses elementos de incivilidade, porém, não apareceram de forma tão significativa nos relatos contidos nas entrevistas dos estudantes dos dois cursos, o que talvez se explique pela tendência comum em não se engajar em discussões nas redes sociais – algo que, de certa forma, pode ser consequência da percepção crítica que os dois grupos investigados possuem a respeito delas.

4ª seção

Análise dos dados dos questionários e entrevistas dos estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e Computação

SÍNTESE INTERPRETATIVA DO EIXO 1
RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE
ALEMANHA

ITENS, CATEGORIAS E SUBESCALAS

SUBSCALA	CATEGORIA	ITENS
1A	Modalidade de ensino	3, 12, 17
1B	Aprendizado do Estudante	13, 22 e 23
1C	Comportamento Docente	1, 4, 8, 15, 19 e 26

INFORMAÇÕES DOS GRÁFICOS DE BARRAS

1 - discordo totalmente: vermelho
2 - discordo: laranja
3 - indiferente: amarelo
4 - concordo: verde
5 - concordo totalmente: verde escuro
Computação = Computação
Pedagogia = Pedagogia

Siglas dos gráficos: da esquerda para a direita:

Computação: Informatic (Informat.)
Pedagogia: Pedagogy (Pedag.)

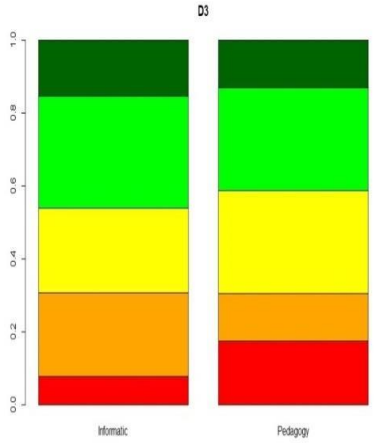
QUESTIONÁRIO LIKERT
Eixo 1
RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE

SUBESCALA 1 A – MODALIDADE DE ENSINO

3 - O ensino híbrido, com atividades presenciais e de ensino a distância, me parece mais eficiente do que o ensino estritamente presencial.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2

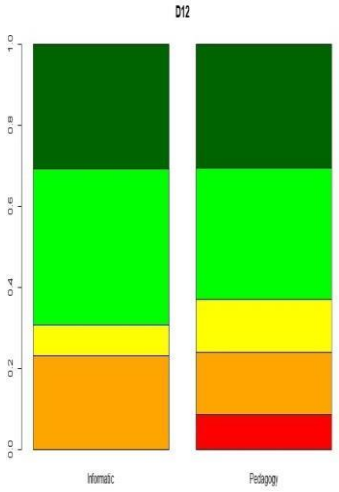


Em termos gerais, ambos os cursos apontaram percepções semelhantes em relação à eficiência do ensino híbrido em relação ao estritamente presencial. Porém, a exemplo dos estudantes de Computação brasileiros, os estudantes alemães desse curso adeririam um pouco mais ao ensino híbrido do que os estudantes de Pedagogia. Na Computação, cerca de 45% dos estudantes concordaram parcial ou totalmente com a relevância do ensino combinado, enquanto 40% dos estudantes de Pedagogia concordaram parcial ou totalmente com a afirmação desse item. Já em relação à discordância, nota-se que cerca de 20% dos estudantes de Pedagogia discordaram totalmente em relação à afirmação do item, ao passo que apenas cerca de 3% dos estudantes do curso de Computação tiveram essa mesma opinião, o que nos leva a concluir que houve uma maior adesão ao ensino híbrido por parte destes.

12 - Em uma situação pós-pandemia, eu acredito que seria fundamental para o meu aprendizado permanecer presencialmente na universidade.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2

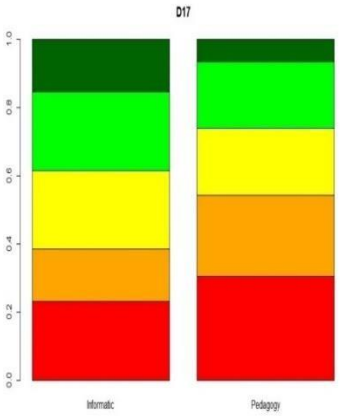


Surpreendentemente, cerca de 65% dos estudantes de Computação concordaram total ou parcialmente em relação à importância do retorno ao ensino presencial no *campus* universitário, ao passo que 62% dos estudantes de Pedagogia expressaram a mesma opinião. Essa surpresa se deve à hipótese inicial de que os estudantes de Pedagogia tenderiam a ser mais favoráveis ao ensino presencial do que os da Computação. Porém, esse empate técnico, por assim dizer, nos mostra que, para a maioria dos estudantes de ambos os cursos, seria fundamental que as aulas fossem retomadas presencialmente, o que ocorreu com o fim do confinamento social. Como destaque temos que para Pedagogia há uma discordância total mais presente e proeminente, 10%, em relação à Computação quando tratamos ser fundamental a presencialidade na universidade para o aprendizado - aspecto em total oposição com os dados no Brasil.

17 - A experiência com o ensino a distância me mostrou que a interação *online* com os professores não é necessária, pois aulas gravadas seriam suficientes.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 2,75

Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2



Cerca de 58% dos estudantes de Pedagogia discordaram parcial e totalmente em relação à assertiva desse item e 40% dos estudantes de Computação manifestaram essa mesma opinião. 40% dos estudantes de Computação tiveram a opinião de que as aulas gravadas já seriam suficientes, sem a necessidade de interações *online* com os professores de seu curso. Já em relação à Pedagogia, apenas 23% concordaram total ou parcialmente sobre a prevalência das aulas gravadas, o que nos leva a concluir que, para esses estudantes, as interações *online* com seus professores foram fundamentais para o desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico de realização do ensino remoto.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 1A
MODALIDADE DE ENSINO

O questionário aplicado buscou compilar informações sobre as percepções dos entrevistados alemães sobre as modalidades de ensino presencial, híbrido e *online* em relação ao ensino remoto emergencial. A exemplo dos estudantes brasileiros, ambos os estudantes de Computação e Pedagogia da Alemanha concordaram majoritariamente com a afirmação de que seria fundamental o retorno presencial às aulas no *campus* universitário com o fim do confinamento

social. Porém, há que se observar que, para praticamente metade dos estudantes de Computação e de Pedagogia alemães, o ensino híbrido poderia ser também aplicado, mediante uma mescla do ensino presencial e a distância. Ou seja, para ambos os grupos de estudantes, mesmo com o fim do confinamento social seria interessante utilizar os recursos tecnológicos digitais para a realização de atividades síncronas e assíncronas relativas às demandas de seus respectivos cursos. Já em relação às aulas gravadas, nota-se uma diferença significativa entre os estudantes de Pedagogia e Computação. Apenas 23% dos primeiros concordaram com a afirmação de que as aulas gravadas seriam suficientes para a realização do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que 40% dos últimos tiveram essa mesma opinião. Talvez a explicação para essa diferença se deva ao fato de que os estudantes de Computação praticamente não tiveram interações *online* com seus professores durante o período de ensino remoto, embora outros 40% desse mesmo grupo tenham admitido que as aulas gravadas não fossem suficientes para suprir suas respectivas demandas no transcorrer do ensino remoto. Na comparação com os dados analisados dos estudantes de Pedagogia e Computação brasileiros, nota-se uma maior flexibilidade dos estudantes alemães em relação aos tipos de modalidade de ensino, embora haja indicações de que o ensino presencial também seja preponderante.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 1A
MODALIDADE DE ENSINO

Os aspectos quantitativos/qualitativos obtidos através das entrevistas semiestruturadas de análise inspirada na Hermenêutica Objetiva na subescala 1A "modalidade de ensino" do eixo "Relação Professor-Estudante" serão considerados agora, tomando como referência os relatos obtidos nas entrevistas com as/os estudantes do curso de Pedagogia e de Computação, sob diversas

perspectivas, conforme o roteiro que orientou o diálogo entre os entrevistadores (pesquisadores) e as entrevistadas (estudantes), de modo a nos permitir analisar suas considerações referente à percepção da modalidade de ensino presencial, híbrida, remota e *online* frente a relação professores e estudantes.

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

Trata-se de uma estudante alemã que, no período de ensino remoto, cursou bacharelado em Pedagogia e que trabalhou, durante o confinamento social, como professora de ensino infantil numa creche em Frankfurt.

Para a estudante há diferenças qualitativas significativas entre os processos de construção de amizades nas situações de **encontros presenciais e online.** *"Eu então era bacharel e tinha uma garota que fez mestrado comigo e ela passou um pouco desse período inicial comigo e é claro que você pôde conhecer outras pessoas no seu laptop, mas é claro que você não desenvolveu as mesmas amizades que você fez quando você começou, teria passado semanas juntos assim".*

Há que se mencionar o fato de a entrevistada trabalhar presencialmente como professora de ensino infantil durante o período de confinamento social. Ela avaliou sua atuação profissional e a relação entre a motricidade da fala com o uso das máscaras como algo prejudicial ao desenvolvimento infantil.

Porém, ela mencionou os problemas de socialização que as crianças enfrentaram com o fim do confinamento social: *"Eles tinham, não faço ideia, vinham para o jardim de infância e choravam só porque outras crianças procuravam contato com eles, o que geralmente é normal, a maioria das crianças conhece outras crianças e acho que o Corona tornou imediatamente perceptível que isso influencia o seu desenvolvimento. Hum.. Sim. É isso. Hum… Sim".*

Ainda sobre a **modalidade de ensino**, a exemplo dos estudantes de Computação brasileiros, a estudante alemã de Pedagogia afirmou que, para algumas pessoas, as interações *online* foram positivas, pois dessa forma os gastos

de transporte e novas moradias foram reduzidos, a partir do momento de se instalou o confinamento social.

Sobre o controle do tempo e aprendizado dos conteúdos, a estudante afirmou que não teve tantas dificuldades em fazê-lo, pois sempre se considerou uma pessoa disciplinada e estruturada. Além disso, ela enfatizou o fato de que ter mais tempo para a realização dos exames em casa foi um fator positivo, sobretudo por aliviar a pressão de ter de entregar uma prova para o professor tal como acontecia antes da pandemia. Porém, ela revelou a estranheza de ter de fazer apresentações online e falar com uma tela, sem saber como as pessoas estavam reagindo em suas respectivas moradias. "*Então, em um caso, era um exame para levar para casa, que você podia baixar e ter o dia inteiro para responder em paz, o que aliviou a pressão. Aaand.. Então. Sim. Exatamente. De qualquer forma, isso tornou o exame mais fácil e, de qualquer maneira, não escrevemos tantos exames, principalmente trabalhos de conclusão de curso e apresentações, e isso foi igualmente fácil online. Claro, numa apresentação online como essa é estranho falar assim com o laptop - muito estranho quando você não sabe como eles podem realmente ouvi-lo e como reagem, mas tudo bem também. De qualquer maneira, o trabalho doméstico continuou o mesmo*".

Por fim, segundo a estudante, recursos digitais utilizados durante o período de ensino remoto poderiam continuar a sê-lo nas relações presencias com o fim do confinamento social, tais como o *Zoom* ou o *Microsoft Teams*. Estes recursos poderiam continuar a ser usados, sobretudo na realização de trabalhos de grupo *online*.

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

No início da pandemia, a entrevistada estava no segundo semestre e atualmente está no oitavo semestre de estudos. Ela ainda mora em casa com os pais e continuou morando durante a pandemia. A entrevistada estudava para ser professora primária nas disciplinas de alemão, matemática e inglês. Ela estava

em um relacionamento no início da pandemia, mas terminou durante a pandemia. Nenhuma razão foi dada para isso.

Ao ser questionada sobre a utilização de recursos digitais também nas relações presenciais, a exemplo das entrevistas dos estudantes brasileiros, a estudante afirmou que as aulas gravadas foram e poderiam continuar a ser de grande valia para o aprendizado dos conteúdos das disciplinas ofertadas de forma presencial. *"Então, pessoalmente, achei muito útil quando os palestrantes carregavam suas palestras, por exemplo, e as colocavam on-line... mesmo que alguns deles fizessem isso depois e houvesse uma palestra presencial. E que foi gravado, e esta gravação foi carregada mais tarde simplesmente para que você possa assisti-la novamente, e talvez ouvir e assistir partes difíceis que você não entendeu uma segunda ou terceira vez, ahm... Achei isso muito útil e simplesmente muitos dos dados que foram carregados em termos de informação"*.

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

Trata-se de uma estudante com 24 anos e relacionamento sério. Ela morou e ainda mora com os pais num apartamento.

Sobre **a modalidade de ensino**, a estudante asseverou que pôde fazer várias disciplinas concomitantemente, pois as aulas gravadas possibilitaram-na ter este tipo de experiência. Ao ver dela, isso foi muito bom, sendo que não teria sido possível fazê-lo numa situação de normalidade. Tudo isso foi possível, inclusive, porque ela não teve de se deslocar fisicamente: *"Isso foi perfeito para mim, porque eu pude trabalhar posteriormente muitas coisas da Geografia, porque muitas foram gravadas"*. Para a estudante, recursos digitais como o *Teams* poderiam continuar a ser utilizados com o fim do confinamento social: "*Então, em geral, você pode usar as mídias digitais, que também são independentes de lugar e tempo, na escola e na aula*".

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

No que concerne à **modalidade de ensino**, o estudante destacou a facilidade de poder acessar os conteúdos das aulas gravadas, interrompendo e acelerando os conteúdos visualizados. "Durante a pandemia era assim mesmo - eu sempre podia apertar o *pause* se não entendesse alguma coisa, podia ouvir de novo nas palestras e achei muito bom. Exatamente". Além disso, ele mencionou a facilidade de participar de vários seminários durante o período do ensino remoto: "*na universidade, achei muito bom, na verdade, porque consegui fazer uma quantidade incrível de seminários e assim por diante*".

Ainda sobre a **modalidade de ensino**, o estudante gostaria de continuar a ter acesso às aulas gravadas, além de tê-las presencialmente. Outro aspecto se refere à autonomia que ele teria para poder escolher quais seminários seriam realizados de forma online e offline: "*Então vídeo, aula online, com certeza, isso tem de ser mantido...mas acho que é importante que o foco ainda esteja na universidade offline. Hum...exatamente*".

Por fim, embora o estudante afirme que as aulas presenciais são melhores do que as online, ele também admite que ter eliminado o tempo de deslocamento espacial lhe foi favorável durante o confinamento social. Sendo assim, segundo ele, se a dinâmica de manutenção de algumas atividades online (cerca de 10%) ocorresse, isso seria adequado e facilitaria a organização de seu tempo.

ENTREVISTA 1 – COMPUTAÇÃO

Sobre **a modalidade do ensino**, o estudante asseverou preferir as aulas presenciais às do ensino remoto, pois o processo de socialização face-a-face é melhor do que ficar em casa no quarto. Ainda assim, ele reconheceu que ter assistido aos vídeos na velocidade 1,5 lhe foi muito produtivo e importante para o aprendizado dos conteúdos das respectivas disciplinas e seus exames. Diz ele: *"Antes do exame, sempre me perguntava como poderia estudar melhor para o exame. E então, na verdade, quando eu tinha vídeos, quando alguém disponibilizava esses vídeos*

para mim, meu primeiro passo era sempre bom, eu assistia todos os vídeos novamente em talvez 1,5 vezes mais velocidade. Então calculei quanto tempo levaria. Isso geralmente durava de oito a nove horas. Mas normalmente, ou quase sempre, valia muito a pena assistir todos os vídeos de novo e ouvir tudo de novo e isso me ajudou muito nas provas".

Ainda sobre a **modalidade do ensino**, e a consequente **organização dos estudos**, o entrevistado afirmou que conseguiu elaborar e entregar as atividades concernentes às aulas assíncronas durante o período de ensino remoto. Ele também destacou o companheirismo que teve com seu colega de quarto, sendo que este fato o ajudou muito a se organizar em relação aos estudos. *"Feliz? Na verdade, achei o primeiro semestre bem legal, sim. Você poderia dividir seu tempo um pouco melhor dessa forma. Você sempre podia sair se quisesse, eu jogava muito fora, basquete com algumas pessoas e coisas assim, era bem legal. As datas fixas eram apenas os exercícios de lição de casa que você tinha que entregar em uma determinada data e geralmente fazíamos isso no dia anterior. Sentamos juntos e fizemos isso, então tínhamos uma data fixa e na verdade não tínhamos muitas outras coisas"*.

Por fim, o entrevistado adisse que as aulas gravadas poderiam continuar a ser utilizadas após o período de confinamento social, pois esse recurso realmente pode ser identificado como um elemento facilitador do aprendizado de conteúdos. *"Mas com os vídeos, todos podem assisti-los, todos podem baixá-los, todos podem fazer o que quiserem com os vídeos e tudo o que dizem fica gravado na pedra. Porque você pode dizer: "Ele falou isso nos vídeos."* Por fim, ele também mencionou que os exames antigos poderiam ser digitalizados e disponibilizados para os estudantes, sendo que isso poderia ajudar a compreender ainda mais os conteúdos das disciplinas do curso. Com efeito, o entrevistado reitera que gostaria de que as aulas fossem gravadas, pois assim facilitaria os estudos, assim como ter exames antigos para estudar e a facilidade de enviar as atividades de modo digitalizado, porém atividades que valham pontos, não apenas exercícios. O estudante relata que entende caso os professores não apoiem a ideia de produzir vídeos, pois há questões ligadas ao direito de imagem, à velocidade de

ser assistido, de estar gravado falas que podem ser comprometedoras e também o fato dos estudantes não frequentarem mais as aulas, pois saberiam que o conteúdo estaria disponibilizado de modo gravado.

ENTREVISTA 2 – COMPUTAÇÃO

O entrevistado, do sexo masculino, tem 23 anos. Atualmente estuda Computação no 11º semestre do bacharelado. No início da pandemia ele ainda morava com os pais. Em abril de 2022 mudou-se para um dormitório estudantil. Seus pais imigraram para a Alemanha por causa de perseguição política. Como resultado, eles têm um baixo nível de escolaridade. No entanto, enfatiza a importância de seus pais que ele e sua irmã recebam uma formação acadêmica.

A respeito da **modalidade de ensino**, o entrevisatdo reconheceu o empenho da universidade de lidar com a implementação do ensino remoto de forma ágil: *"Uh, no início da pandemia gostei muito da mudança. Nada mal, na verdade achei muito legal no começo porque a universidade se sentiu compelida a avançar na digitalização. Na esteira da pandemia, decidimos fazer portais de upload on-line para apresentar, e você também tem muito mais soluções de modelos upload, algumas sessões práticas também foram registradas ou soluções de amostra simples também foram publicadas online*".

Ainda sobre a utilização de recursos tecnológicos com o fim do confinamento social, o estudante afirmou: *"mas ainda havia as vantagens que adquirimos durante a pandemia, ainda estava disponível graças à digitalização, o que significa que você poderia tomar decisões com mais liberdade no início, caso tivesse, não pudesse assistir à palestra ou estar no local, o que achei bem legal porque também gosto dessa combinação de trabalhar em casa e às vezes estar no local, e isso foi muito bom mesmo depois da pandemia*".

Ao ser perguntado se determinados recursos de ensino a distância ainda poderiam ser utilizados no ensino presencial, respondeu: "*Absolutamente. Acho isso muito importante. no modo online, enviar planilhas de exercícios no modo online,*

assistir aula também é possível online, e sim. Na verdade isso é o mais importante, assim como o intercâmbio com outros colegas. Porque decidimos agora reunir sempre todos os grupos e formá-los no Discord, por exemplo, os alunos podem conhecer-se e contactar-se desta forma com muito mais facilidade, mesmo sem contacto físico".

Por fim, ele disse preferir estudar a distância do que presencialmente. Se fosse por ele, as matérias poderiam ser ofertadas de forma online: *"Sou uma pessoa que gosta de aprender por mim mesmo, e é por isso que faz uma diferença bastante positiva para mim quando tudo é possível online"*.

ENTREVISTA 3 – COMPUTAÇÃO

Estudante de Computação. Durante o confinamento social, morou num apartamento compartilhado e tem deficiência visual. Ele menciona sua deficiência visual e como lidou com ela nas aulas anteriores ao Corona; os eventos online tiveram a vantagem para ele de ajustar tudo no PC no tamanho que precisava.

Sobre a **modalidade de ensino**, afirmou que, nas aulas presenciais, tinha dificuldades de ler os escritos dos professores na lousa em decorrência de sua deficiência visual. Já no ensino remoto, sentiu-se muito melhor, pois pôde ajustar o tamanho das letras em seu computador de modo a poder ler tudo com facilidade. *"E depois, no segundo semestre, como tudo estava online, devo dizer que no início foi bastante agradável, porque no meu PC posso fazer tudo do tamanho que preciso, posso ler tudo"*. Ainda sobre a modalidade de ensino, o estudante mencionou que tve uma aula híbrida (presencial e online) já praticamente no fim do confinamento social: *"Hum aí no terceiro semestre, hummm, na verdade teve uma aula que foi, hum, híbrida - então teve a oportunidade de assistir pessoalmente porque a professora teve (experiências) ruins só com online no semestre"*.

A exemplo do que ocorreu em relação aos estudantes de computação brasileiros, sobre o comportamento docente o estudante mencionou que alguns professores recorreram ao recurso de gravar a aula e agendar um horário

posterior para que as dúvidas pudessem ser sanadas. Diz ele: "E hum então há/houve de vez em quando. "*De novo uma hora de consulta... onde você se reunia regularmente com o professor, no início no período Corona online, depois era feito pessoalmente, hum e poderia tirar dúvidas e talvez aprofundar*".

Porém, o próprio estudante admite não ter se adaptado ao esquema de aulas gravadas, justamente por considera-las enfadonhas e também por correrem o risco de se tornar desatualizadas: *"Na verdade não é tão interessante, é relativamente chato. Hum, então esse modelo... sim, eu também fiz isso uma vez.. Não penso muito nisso, devo dizer. Na minha experiência, isso não funciona tão bem. Acho que é muito prático para o professor porque o trabalho da aula semanal é bastante reduzido, então ele pode gravar um vídeo em algum momento quando tiver tempo e depois você pode usar no próximo semestre e assim por diante, claro. ... hummm, mas sim, isso... sim, não funcionou muito bem. Além disso, se esses vídeos não forem realmente atualizados e editados muito bem e qualquer outra coisa, aí sim, perdem um pouco de qualidade em relação às outras pessoas.. tipo uma aula presencial"*.

Por fim, afirmou que recursos digitais, tais como palestras gravadas, poderiam continuar a ser utilizados com o fim do confinamento social: *"O fato de você poder mover as coisas, e poder simplesmente enviar essas coisas on-line, é simplesmente prático"*. Mas essa constatação não invalida, ao ver desse estudante, a prevalência do ensino presencial sobre o remoto, principalmente em virtude do processo presencial de socialização com outros estudantes: "*O que também é extremamente útil no ensino presencial é que na verdade não tem nada a ver com a relação entre docentes e alunos ou algo do género, mas o que é extremamente útil para mim é sempre o contacto com outros alunos, que você pode sentar com eles e discutir ideias com eles e trabalhar nos trabalhos com os quais você repassa a palestra e algo mais, esse é realmente o grande fator na minha opinião que, hummm, significa que o ensino presencial simplesmente funciona muito melhor do que online, então isso na verdade não tem nada a ver com a aula em si, mas significa apenas que você pode de alguma forma reunir os alunos"*.

ENTREVISTA 4 – COMPUTAÇÃO

Trata-se de uma estudante de Informática de 25 anos, casada e que mora com os pais. A respeito da **modalidade de ensino**, além da frustração das expectativas em relação à vida universitária, que não se realizaram em função do confinamento social, as aulas gravadas e, portanto, a ausência de aulas síncronas, foram também avaliadas como negativas pela estudante. *"Frequentemente não havia nenhum evento ao vivo, mas gravado e armazenado e você precisava então assistir em algum momento. Isso é muito difícil, sobretudo quando alguém começa a faculdade e ainda não sabe direito como as informações funcionam, então- Durante a aula nenhuma, ou então muito poucas (rindo) possibilidades de fazer perguntas e de interagir com o professor".*

Ao ser questionada sobre a possibilidade de recursos digitais continuarem a ser utilizados no ensino presencial, a estudante asseverou que os contatos online com tutores poderiam permanecer, bem como as aulas gravadas, desde que antes elas fossem ofertadas de forma presencial. *"Quando a aula é presencial, mas fica gravada e armazenada, para que eventualmente se possa assistir de novo em casa ou para quando a pessoa não pode comparecer naquele dia ou talvez esteja doente; para que, apesar disso, a pessoa tenha a possibilidade de assistir a aula de alguma forma. Mas aulas exclusivamente online eu definitivamente não quero mais (rindo)".*

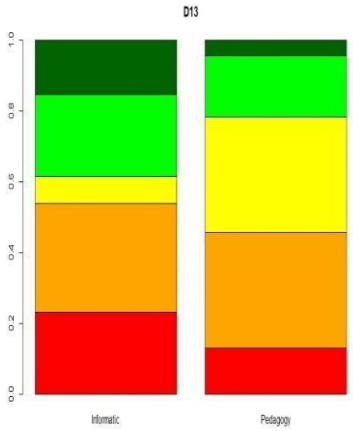
SUBSESCALA 1 B

APRENDIZADO DO ESTUDANTE

13 - No ensino remoto, aprendi os conteúdos de forma mais eficiente e consistente.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 1

Computação
Mediana: 2
Dispersão: 2

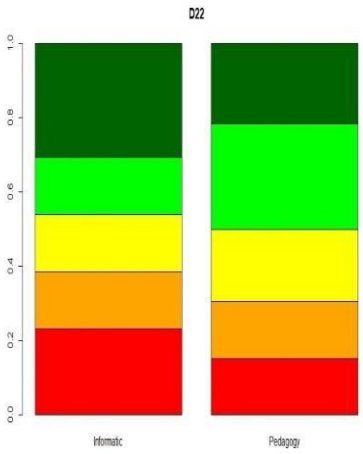


Apenas 20% dos estudantes de Pedagogia concordaram parcial ou totalmente com a afirmação desse item. Já 40% dos estudantes de Computação tiveram a mesma opinião. É interessante enfatizar essa diferença, cuja explicação pode ser encontrada tanto no fato de que os estudantes de Computação já exerciam mais atividades a distância do que os da Pedagogia, antes mesmo do período pandêmico, quanto pela constatação de que houve facilidades consideráveis durante o período de confinamento social, tal como a inexistência dos gastos econômicos e de tempo concernentes ao deslocamento físico, os quais existiam antes da pandemia da COVID-19. Por outro lado, há que se destacar também, nesse item, o empate técnico de discordância parcial e total entre os estudantes de Computação (58%) e Pedagogia (56%). Desta forma, prevaleceram as discordâncias parcial e total dos estudantes em relação às concordâncias dos estudantes de ambos os cursos. Ou seja, isso permite concluir que, ainda para tais estudantes, as relações de ensino e aprendizagem presenciais são mais eficazes em termos de resultados do que as desenvolvidas no período do ensino remoto.

22 - O ensino remoto me permitiu organizar meus estudos de forma mais eficaz.

Pedagogia
Mediana: 3,5
Dispersão: 2

Computação
Mediana: 3
Dispersão: 3

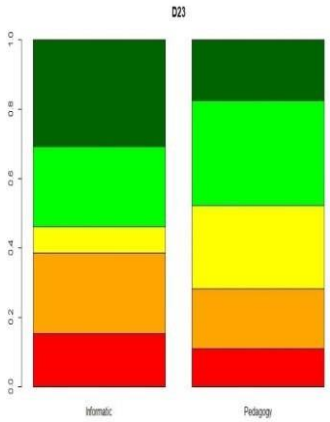


Em relação a esse item, há que se destacar as presenças de dois empates técnicos: 1) 48% dos estudantes de Computação concordaram parcial ou totalmente com a assertiva desse item, ao passo que 50% dos estudantes de Pedagogia tiveram a mesma opinião; 2) 40% dos estudantes de Computação discordaram parcial ou totalmente desse item e 37% dos estudantes de Pedagogia também acompanharam a mesma opinião de seus colegas de Computação. Em certa medida podemos considerar que os estudantes de ambos os cursos tiveram mais "autonomia" na realização das atividades propostas, de modo que puderam organizar os estudos de forma eficaz. Essa “autonomia” pôde ser observada nos depoimentos dos estudantes de ambos os cursos quanto ao maior tempo para a realização das tarefas de forma assíncrona, ao controle em relação às aulas gravadas, tal como acelerar ou retomar os conteúdos das aulas disponibilizadas, à menor pressão sentida pelos estudantes, pois tiveram mais tempo para a realização das provas em comparação com as situações de ensino presencial, o tempo para a busca de outras fontes de conteúdos na Internet, entre outros.

23 - Durante o ensino a distância, o acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação
Mediana: 4
Dispersão: 3



De forma inesperada, 58% dos estudantes de Computação concordaram parcial ou totalmente com a afirmação desse item, ao passo que 55% dos estudantes de Pedagogia expressaram o mesmo ponto de vista. Trata-se de um dado inesperado, uma vez que, justamente por terem mais experiência com o manejo e trato dos aparatos digitais, os estudantes de Computação teriam mais facilidade em manter o foco de atenção nos conteúdos digitalmente estudados do que os seus colegas do curso de Pedagogia. Essa diferença, ainda que pequena, entre os estudantes de ambos os cursos encontra sua correspondência na menor discordância parcial e total dos estudantes de Pedagogia (30%) quanto a esse item, em comparação com os estudantes de Computação (40%). Talvez a maior interação que existiu entre os estudantes de Pedagogia e seus professores possa ter sido um fato decisivo também para a manutenção do maior foco de atenção dos estudantes de Pedagogia comparando-se com a situação vivenciada pelos estudantes de Computação.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 1B
APRENDIZADO DO ESTUDANTE

A maioria dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Computação discordou da afirmação de que aprenderam os conteúdos de seus respectivos cursos de forma mais eficaz e consistente no transcorrer das atividades síncronas e assíncronas realizadas no ensino remoto. Já em relação à organização dos estudos, observou-se que os estudantes de Pedagogia e Computação tiveram mais "autonomia" na realização das atividades do curso, de modo que puderam organizar os estudos de forma eficaz. Por fim, quanto à capacidade de manutenção do foco de atenção nos conteúdos remotamente estudados, supreendentemente os índices maiores de concordância parcial e total foram manifestados pelos estudantes de Pedagogia, ainda que tal prevalência tenha sido ligeiramente significativa. Provavelmente, essa diferença tenha sido influenciada pelas presenças virtuais mais constantes dos professores do curso de Pedagogia do que as realizadas quanto aos estudantes de Computação. Sendo assim, justamente o maior apoio do corpo virtual docente entre os estudantes de Pedagogia pode ter sido um fator relevante para um incremento, ainda que ligeiramente significativo, de manutenção do foco de concentração nos conteúdos dos estudantes de Pedagogia em relação aos da Computação.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 1B
APRENDIZADO DO ESTUDANTE

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

Ao ser perguntada sobre a forma de controle dos estudos e do tempo livre durante o período de confinamento social, a estudante afirmou categoricamente que teve prejuízos significativos de **aprendizagem de conteúdos** com a pandemia, sobretudo porque não foi possível interagir presencialmente com colegas e professores. Mas isso não significa que ela não controlou seu tempo de realização das atividades assíncronas durante o ensino remoto. De fato, a entrevistada descreveu como o curso do bacharelado e, posteriormente, do mestrado, foram desenvolvidos no período *online*, com vantagens para organização e para realizar as atividades. Ainda sobre o controle do tempo **e aprendizado dos conteúdos**, a estudante afirmou que não teve tantas dificuldades em fazê-lo, pois sempre se considerou uma pessoa disciplinada e estruturada. Além disso, ela enfatizou o fato de que ter mais tempo para a realização dos exames em casa foi um fator positivo, sobretudo por aliviar a pressão de ter de entregar uma prova para o professor, tal como acontecia antes da pandemia.

Porém, ela revelou a estranheza de ter de fazer apresentações *online* e falar com uma tela, sem saber como as pessoas estavam reagindo em suas respectivas moradias. *"Então, em um caso, era um exame para levar para casa, que você podia baixar e ter o dia inteiro para responder em paz, o que aliviou a pressão. Então. Sim. Exatamente. De qualquer forma, isso tornou o exame mais fácil e, de qualquer maneira, não escrevemos tantos exames, principalmente trabalhos de conclusão de curso e apresentações, e isso foi igualmente fácil online. Claro, numa apresentação online como essa é estranho falar assim com o laptop - muito estranho quando você não sabe como eles podem realmente ouvi-lo e*

como reagem, mas tudo bem também. E o trabalho doméstico continuou o mesmo de qualquer maneira".

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

No que concerne ao **aprendizado dos conteúdos**, a estudante asseverou que estes foram aprendidos por meio do desenvolvimento de uma relação mais próxima com os professores: *"Os professores se concentraram no material deles, que era ensinado, sendo de vez em quando feito de modo um pouco mais pessoal, para que pudéssemos trocar ideias uns com os outros".*

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

A estudante afirmou que, com exceção do curso de licenciatura em Química, que foi ministrado por um docente irredutível em se adaptar às condições do ensino remoto, não teve dificuldade de **aprendizagem de conteúdos**: *"Eu não precisei de nenhuma ajuda (ri)".*

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

A respeito da **aprendizagem do conteúdo**, o entrevistado destaca o fato de que não conheceu realmente os professores durante o período do ensino remoto, justamente porque as interações ocorreram de forma não presencial. "*então vejo o professor, mas não dá para interagir de verdade com ele".* Por outro lado, ele reconheceu a possibilidade de interação por meio das respostas dos professores em relação à dúvidas e comentários feitos no chats durante as aulas síncronas: *"E no chat você poderia simplesmente escrever alguma coisa ali, poderia dedicar um tempo para formular a pergunta e ela seria respondida um dia depois. Uh, eu gostei mais disso".* Além disso, o estudante enfatizou a possibilidade de ter mais tempo para realizar e organizar suas tarefas: *"E sim, e claro que havia mais prazos semanais e outras coisas no geral, e eu era mais capaz de lidar com isso em vez de sempre*

ter de preparar uma reunião de alguma forma, porque então, hum... porque você poderia organizá-la melhor de alguma forma".

Ainda sobre o **aprendizado do conteúdo**, o estudante revelou ter tido comportamento multitarefa por ter realizados atividades online concomitantes. *"sentei de manhã e, ao mesmo tempo, tive um seminário no celular e outro seminário na tela do notebook".* As interações socias ocorreram principalmente por meio da realização de jogos online". Por fim, ele destacou o tempo diário de consumo de tela: 16 horas.

ENTREVISTA 1 – COMPUTAÇÃO

Sobre o **aprendizado de conteúdos**, o entrevistado relata que um professor de matemática enviou vídeos de baixa qualidade os estudantes, sendo que tal prática foi criticada pelo estudante justamente por dificultar o entendimento dos conteúdos da disciplina: *"E então... eu só tive aulas gravadas. No primeiro semestre tive quatro disciplinas. E matemática... Hum... Não era feito pessoalmente, achei isso um pouco estúpido porque nosso professor também... assim... vídeos muito ruins, ele então enviou vídeos ruins para nós.* Segundo o estudante Tobias, alguns professores tiveram êxito em gravar os vídeos explicativos das aulas assíncronas e outros não, tal como no caso do professor que errou os cálculos apresentados em sua disciplina. Ele também teve dificuldades em entender os conteúdos dos vídeos postados pelo professor de matemática, tal como relatou anteriormente.

Ainda sobre **o aprendizado dos conteúdos** das aulas assíncronas, o estudante afirmou que não teve problemas, pois pode, inclusive, usar os recursos técnicos de avançar e retroceder as explicações gravadas nos vídeos das disciplinas cursadas. Além, disso, foi possível também realizar encontros presenciais com máscaras, uma vez que, na Alemanha, houve aplicações maciças de testes de COVID-19, de modo que os casos de contaminação foram imediatamente isolados e as taxas de contaminação caíram vertiginosamente.

A exemplo dos estudantes brasileiros de Computação, o estudante alemão afirmou que poderia ter feito todo o curso de forma online, o que revela, novamente, a presença de um *ethos* maquinal computacional: "*Havia uma playlist inteira assim. E... era isso/você sempre poderia retroceder se quisesse caso não entendesse alguma coisa. Se você não tivesse tempo, poderia assistir um pouco mais rápido e em velocidade maior. Então isso não foi ruim. Me dei muito bem, por isso me saí muito bem nos primeiros semestres. Então eu já era muito bom nisso, então não foi tão ruim para mim do ponto de vista do aprendizado. Então, do ponto de vista do aprendizado, foi completamente bom para mim, eu poderia ter feito todo o curso online perfeitamente, porque na verdade consigo lidar bem com isso*".

Ademais, o entrevistado percebeu que estava perdendo tempo e concentração nos estudos por meio do uso frequente do *TikTok* e do *Instagram*. Sendo assim, ele decidiu se desconectar dessas redes e se concentrar mais nos estudos, de tal modo que assim conseguiu **aprender melhor os conteúdos** e organizar seus estudos. "*Porque então eu percebi: "Ah, não fiz tanto durante o dia de novo, só estava perdendo tempo de novo e não estava fazendo nenhum progresso". Então, em algum momento, eu o apaguei. E aí eu só falei ok, não quero mais fazer assim, só quero tempo para estudar e tal e aí apaguei e tentei me concentrar no aprendizado e assim foi melhor".*

ENTREVISTA 2 – COMPUTAÇÃO

O entrevistado afirmou que pôde **organizar seus estudos** durante o confinamento social, sobretudo porque teve mais tempo para tal, uma vez que, inclusive, não precisou se deslocar espacialmente para a universidade. Isso lhe possibilitou **aprender os conteúdos** da melhor forma possível. Essa mesma constatação também foi observada nas entrevistas dos alunos brasileiros de Computação. *"Na verdade, eu tive melhor controle dos meus estudos e do meu tempo livre. Hum, só porque eu não precisava mais dirigir até a universidade, só porque não precisava mais me deslocar e podia obter todas as informações em casa".*

ENTREVISTA 3 – COMPUTAÇÃO

A respeito do **aprendizado dos conteúdos**, o estudante afirmou categoricamente que as reprovações ocorridas durante o confinamento social não poderiam ser exclusivamente associadas com aspectos cognitivos, mas também em decorrência dos problemas psicológicos decorrentes do isolamento geral. *"As pessoas reprovam o tempo todo, as pessoas reprovam nos exames e, sim, simplesmente tem desafios cognitivos, digamos assim, mas na verdade esse não é o fator principal, principalmente não naquele semestre, acho que naquele semestre foi mais assim... O estresse psicológico era o assunto, então- (.) Sintomas depressivos e assim por diante eram relativamente comuns, eu também tive no final do semestre, o que também não foi muito legal".*

ENTREVISTA 4 – COMPUTAÇÃO

Sobre **o aprendizado dos conteúdos**, a estudante afirmou que teve vários problemas em função do fato do ensino e das provas terem sido realizados a distância. *"então vieram as primeiras provas, que correram totalmente mal (rindo) então, completamente ruim (rindo)(respirando alto) porque isso foi online"*. Outro aspecto importante se refere à dificuldade posta pela entrevistada em relação à sua organização dos estudos, uma vez que, para ela, seria muito importante o retorno às aulas presenciais inclusive para que as fronteiras entre estudos e tempo livre voltassem a ser delineadas. O amálgama entre tempo e livre e atividades de estudo também dificultou o aprendizado de conteúdos: *"Então não se pode separar e eu me desejei bastante, eu desejava, e- então que a universidade estivesse aberta outra vez, assim eu iria novamente como antes, às 8h, no horário escolar e sempre ficar lá até à tarde e assim então eu fiz no primeiro semestre, então, de fato, também fiz assim (rindo). Mas sim, isso claramente faltou, então eu pessoalmente preciso dessa divisão {mhm} entre tempo de estudo e tempo livre".*

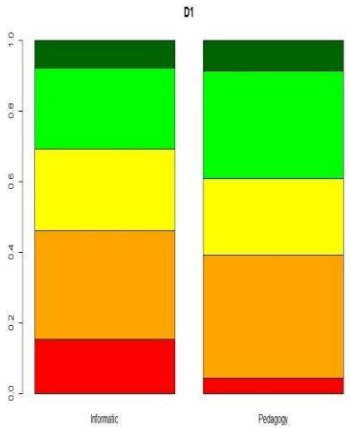
SUBSESCALA 1 C

COMPORTAMENTO DOCENTE

1 - Durante o ensino remoto, eu prestei mais atenção nos conteúdos quando o professor direcionou as atividades que deveriam ser realizadas no curso.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2

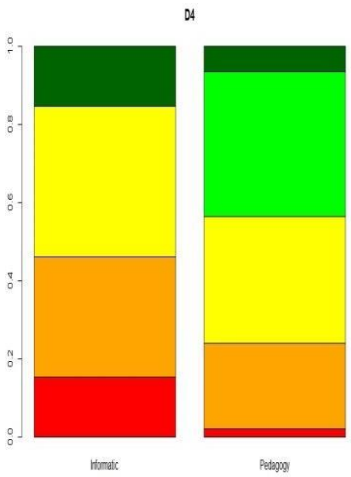


Em relação a esse item, observa-se que 40% dos estudantes de Pedagogia concordaram parcial e totalmente sobre a importância da atuação diretiva do professor em relação à permanência do foco de atenção do alunado quanto aos conteúdos aprendidos, enquanto 30% dos estudantes de Computação manifestaram a mesma opinião. Já 40% dos estudantes de Pedagogia discordaram parcial e totalmente desse item e 45% dos estudantes de Computação tiveram o mesmo ponto de vista. Ainda que se trate de uma ligeira maioria, nota-se a diferença de opiniões dos estudantes de ambos os cursos, provavelmente pelo fato de que as interações *online* entre professores e estudantes de Pedagogia foram um tanto quanto mais significativas do que as efetuadas entre os docentes e discentes do curso de Computação, os quais majoritariamente se comunicaram vez ou outra, através de trocas de mensagens de *e-mails*. Desta forma, possivelmente essa maior interação, ainda que virtual, dos corpos docente e discente no curso de Pedagogia possa ter influenciado a presença mais constante da atenção dos estudantes nos conteúdos estudados, ao invés da supremacia do comportamento multitarefa entre o corpo discente.

4 - Em geral, os professores foram solidários e flexíveis quando eu tive problemas durante o ensino remoto.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 1

Computação
Mediana: 3
Dispersão: 1



Por meio da análise desse item, destaca-se que 50% dos estudantes de Pedagogia concordaram parcial ou totalmente com a assertiva de que, de forma geral, os professores de seu curso foram flexíveis e solidários diante dos problemas enfrentados no decorrer do período do ensino remoto. Já apenas 18% dos estudantes de Computação demonstraram ter essa mesma convicção. No caso dos estudantes de Computação, somados os percentuais das discordâncias parciais e da indiferença tem-se o resultado de 82%. Muito provavelmente, essa constatação absolutamente majoritária em relação a ausência da flexibilidade e da solidariedade dos docentes se deva ao fato de que, tal como foi anteriormente observado, praticamente não houve interações síncronas (*online*) entre os professores e estudantes da Computação, na medida em que prevaleceram as aulas gravadas e as aulas de resolução de dúvidas feitas por tutores, ou seja, estudantes mais experientes.

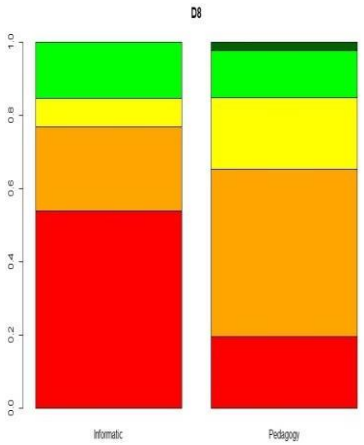
De fato, os únicos contatos que os professores de Computação tiveram com seus estudantes foi por meio de trocas esporádicas de *e-mails* para a resolução de dúvidas. Já na Pedagogia, curso no qual houve interações síncronas, os estudantes maioritariamente reconheceram a presença do apoio profissional de seus professores como um aspecto relevante quanto ao desafio de enfrentamento dos problemas com os quais se depararam no transcorrer das

atividades síncronas e assíncronas do ensino remoto. Desta forma, poder-se-ia concluir que as interações realizadas entre professores e estudantes do curso de Pedagogia tiveram a dialogicidade como uma de suas principais características, sendo que isso praticamente não ocorreu entre os professores e os estudantes de Computação.

8 - Durante o período de ensino remoto, notei que a agressão entre estudantes e professores nas redes sociais se tornou mais frequente.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 1

Computação
Mediana: 1
Dispersão: 1

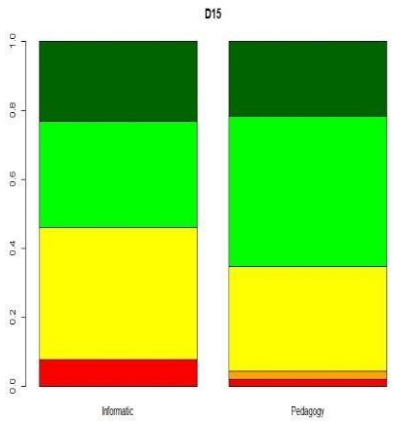


Observa-se que 80% dos estudantes de Computação discordaram parcial ou totalmente desse item, sendo que 70% de estudantes de Pedagogia expressaram a mesma opinião. A exemplo do que ocorreu entre os estudantes brasileiros de Pedagogia e Computação, a presença de agressões resultantes de possíveis situações de tensão entre esses agentes educacionais não foi significativa, pelo menos em relação à quantidade, a ponto de não ser destacada pelos estudantes de ambos os grupos. Talvez o fato das aulas terem sido gravadas e disponibilizadas aos estudantes de Computação possa ter sido um aspecto relevante para o enfraquecimento das agressões *online* de estudantes em relação aos seus mestres, até porque, desta forma, praticamente não houve interações entre ambos. Já em relação aos estudantes de Pedagogia, a prevalência dos comportamentos de flexibilidade e solidariedade possa ter sido um elemento importante para a quase inexistência de manifestações agressivas virtuais do corpo discente em relação ao docente.

15 - Na minha opinião, os professores que aceitaram as sugestões e problemas dos estudantes foram os que melhor conduziram o ensino remoto.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 1

Computação
Mediana: 4
Dispersão: 1

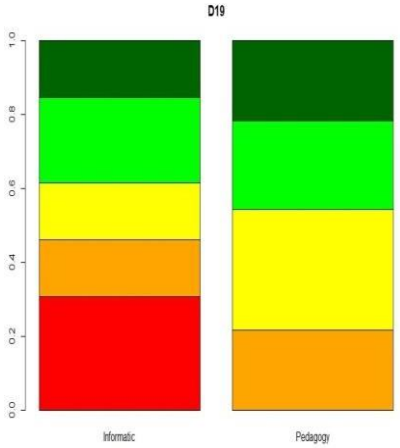


Em relação a esse item, destacam-se as concordâncias total e parcial dos estudantes de Pedagogia (68%) e Computação (55%). Mesmo em função do fato das interações entre professores e estudantes de Computação terem ocorrido por e-mail, os estudantes deste curso, em sua ligeira maioria, concordaram com o fato de que os professores propensos a aceitar as sugestões do corpo discente foram os que melhor souberam conduzir suas disciplinas no decorrer do ensino remoto. Como foi observado anteriormente, somente 18% dos estudantes de Computação tiveram a opinião de que seus professores foram solidários e flexíveis durante o confinamento social. Mas mesmo com essa baixa porcentagem, houve ainda condições para que alguns docentes exercessem tais comportamentos, de tal maneira que os estudantes reconheceram que os que assim agiram foram os melhores professores. Já em relação aos estudantes de Pedagogia, a alta porcentagem (68%) de concordância parcial e total quanto a esse item sinaliza que, em sua maioria, os professores foram atentos às dificuldades de aprendizagem de conteúdos dos estudantes e ofereceram suporte, na medida do possível, até porque apenas 22% dos estudantes de Pedagogia discordaram parcial ou totalmente em relação à afirmação de que seus professores foram solidários e flexíveis ao longo do ensino remoto (item 4).

19 - Durante o ensino remoto, a falta de planejamento pedagógico entre os professores me fez sentir desmotivado em relação ao curso.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 1

Computação
Mediana: 3
Dispersão: 3

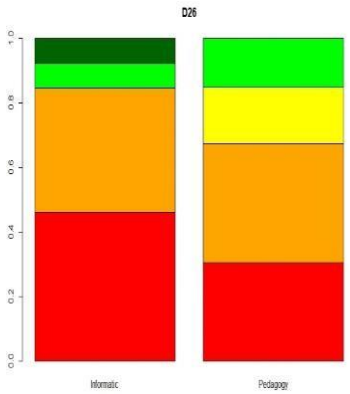


Em relação à percepção de desmotivação ocasionada pela falta de planejamento pedagógico, podemos indicar que, para os estudantes do curso de Computação, houve uma percepção mais intensa (aproximadamente 45% discordaram parcial e totalmente desse item) em comparação com os estudantes de Pedagogia (aproximadamente 18% discordaram parcialmente em relação ao item em pauta ou foram indiferentes neste item). No caso da Pedagogia, (45%), os professores que não prepararam o curso despertaram mais desmotivação nos entrevistados do que os da Computação (40%). Talvez a relação distanciada que prevaleceu entre os estudantes de Computação e seus respectivos professores possa explicar a discordância e/ou indiferença (60%) quanto ao possível vínculo entre falta de planejamento docente e desmotivação do estudante em relação ao curso durante o período de ensino remoto. Como os docentes praticamente não interagiram de forma *online* com os estudantes de Computação, esses últimos nem consideram relacionar falta de planejamento com desmotivação. Já os da Pedagogia concordaram mais com a assertiva deste item, justamente porque houve interações de forma *online* entre os corpos docente e discente.

26 - No curso de ensino remoto, eu me senti mais próximo dos professores porque era possível se conectar a qualquer momento por meio das redes sociais.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 2

Computação
Mediana: 2
Dispersão: 1



A exemplo dos estudantes brasileiros de Computação e de Pedagogia, os estudantes alemães de ambos os cursos discordaram total e parcialmente deste item (88% - estudantes de Pedagogia, se for acrescentada a faixa de indiferença, e 88% de estudantes de Computação), muito provavelmente porque não houve interações nas redes sociais fora das atividades síncronas e assíncronas, a não ser, talvez, quando os estudantes trocaram e-mails com os professores dos respectivos cursos.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 1C
COMPORTAMENTO DOCENTE

Nesta subescala buscamos obter a percepção discente sobre o comportamento docente, em especial compreender o papel docente na relação de solidariedade, empatia, diálogo, escuta e também condução pedagógica e social durante os desafios impostos pelo contexto do ensino remoto emergencial. Sendo assim, temos que solidariedade e flexibilidade são aspectos comportamentais que se complementam, especialmente em relação a problemas e dificuldades técnicas e ao aprendizado dos conteúdos trabalhados durante o período de ensino remoto emergencial. Em relação ao item 1 dessa subescala, nota-se uma ligeira predominância da concordância parcial e total dos estudantes de Pedagogia

(40%) sobre os estudantes de Computação (30%). Ou seja, os estudantes de Pedagogia tenderam a prestar mais atenção nos conteúdos remotamente aprendidos quando o professor direcionou as atividades que foram realizadas ao longo do ensino remoto. Provavelmente essa diferença entre os cursos possa estar consubstanciada com fato de que as interações entre professores e estudantes foram mais efetivas e presentes quando comparadas às realizadas entre os corpos docente e discente da Computação. Essas mesmas interações foram determinantes para que ocorresse outra discrepância: as presenças de comportamentos docentes de flexibilidade e solidariedade quanto aos problemas de aprendizado dos conteúdos dos estudantes de ambos os cursos. Com efeito, 50% dos estudantes de Pedagogia concordaram parcial e totalmente em relação à efetividade das atitudes flexíveis e solidárias de seus professores, ao passo que apenas 18% dos estudantes de Computação as reconheceram em seus docentes.

Quanto às possíveis agressões virtuais entre professores e estudantes, há que se enfatizar que 80% dos estudantes de Computação discordaram parcial ou totalmente desse item e 70% de estudantes de Pedagogia expressaram a mesma opinião. Ou seja, pode-se asseverar que não prevaleceu um clima belicoso, ao menos em relação às práticas de *cyberbullying* entre estudantes e professores, mesmo que tenham ocorrido algumas reclamações diante da distância e, até mesmo, frieza dos professores em relação aos problemas e dificuldades enfrentados pelos estudantes. Já a respeito do item 15, destacaram-se as concordâncias total e parcial dos estudantes de Pedagogia (68%) e Computação (55%), de tal maneira que os professores afeitos a escutar as sugestões dos estudantes, concernentes às atividades síncronas e assíncronas propostas, foram os que melhor se saíram diante dos desafios de todos os tipos enfrentados na pandemia da COVID-19. Por fim, há que sobrelevar o fato de que praticamente não houve interações nas redes sociais entre os estudantes de ambos os cursos fora do período e das realizações das atividades programadas no transcorrer do ensino remoto.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBSESCALA 1 C
COMPORTAMENTO DOCENTE

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

Sobre **o comportamento docente** para a estudante de Pedagogia, os professores de seu curso foram solidários e flexíveis em relação aos problemas enfrentados no transcorrer do desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas. *"Acho que com certeza eles se esforçaram e também mostraram compreensão de que tinham dificuldades técnicas ou, bom, não sei o que mais. Mas eles definitivamente mostraram compreensão. Você acabou de ter contato online e funcionou, eu acho. Também isso nos motivou. Então eu pensei que estava tudo bem para eles".*

Ainda sobre o comportamento docente, de acordo com a entrevistada não é possível afirmar categoricamente que o fato de haver solidariedade e flexibilidade, por parte dos professores, foi determinante para o arrefecimento do sofrimento psíquico: *"Eles não pioraram, mas também não melhoraram, tiraram o melhor proveito e eu deixaria por isso mesmo (risos)"*. É interessante enfatizar a presença dos risos após essa afirmação, pois a entrevistada parece surpreender com o fato de também poder avaliar seus professores na situação do ensino remoto.

Outro aspecto relevante se refere ao fato de que, embora os comportamentos de flexibilidade e solidariedade dos professores possam ter contribuído para arrefecer o sofrimento psíquico da entrevistada, ela parece fazer questão de discernir que os professores se encarregam das questões profissionais, sendo, portanto, reconhecidos como indivíduos que cumpriram bem o seu papel. Já a questão do enfraquecimento do sofrimento psíquico deveria, ao ver da entrevista, ser algo pertinente à esfera pessoal, ou seja, relacionada ao convívio com seus amigos e parentes. Essa cisão entre profissão e afeto em relação aos

professores pode denotar uma característica cultural pertinente de diferenciação com os estudantes brasileiros de Pedagogia.

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

A respeito do **comportamento docente** a entrevistada afirmou que alguns professores foram solícitos e outros nem tanto. Ela parece relacionar a dificuldade de ser solícito com certa sobrecarga de trabalho por parte dos professores. Diz ela: "*Ahm, acho que foi muito individual, então alguns professores realmente se esforçaram para incorporar muitas sessões de discussão, às vezes trabalho em parceria, e então disseram que sim, agora vocês têm um tempinho para se conhecerem e se perguntarem algumas coisas pessoais... questões. Vamos conversar um pouco, e então você de alguma forma responde às tarefas, então algumas pessoas realmente se esforçaram e sempre fizeram questão de dar tempo para perguntas, se houvesse alguma coisa que não fosse compreensível... [mhm] ahm, e ham então levou muito tempo para explicar em detalhes que todos estavam acompanhando, enquanto, é claro, havia outros professores que ficaram completamente sobrecarregados com a situação e, consequentemente, com seu programa entre aspas*".

Ainda sobre o **comportamento docente**, a estudante afirmou que certas atitudes solidárias dos professores foram importantes para arrefecer o sofrimento psíquico engendrado no período de confinamento social. "*Acho que os professores que realmente se esforçaram para que a gente conversasse contribuíram um pouco para que você se sentisse menos solitário, porque você tinha com quem conversar exatamente na mesma situação, e você podia trocar um pouco de ideia sobre isso e, pelo menos, tentar fazer novos contatos*".

Ao ser novamente perguntada sobre o relacionamento com os professores a aluna riu, o que pode denotar certo estranhamento por ter tido a oportunidade de avaliar os professores durante a situação inédita do ensino remoto. Para ela, houve professores que foram realmente flexíveis e solidários diante das dificuldades encontradas e outros nem tanto. *"Primeiro, como eles ensinam a*

matéria e depois o que poderiam esperar de nós, ahm, é por isso que alguns professores foram muito... receptivos, e realmente tentaram responder a nós, alunos, ahm... exatamente, mas para outros, eu diria a relação deteriorou-se um pouco durante o período do Corona, porque os professores simplesmente não conseguiram ou simplesmente não estavam interessados em fazê-lo ou em investir mais trabalho do que seria necessário para construir e manter um bom relacionamento entre os alunos e o professor".

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

Sobre o **comportamento docente**, a entrevistada relatou não ter tido boas experiências com professores durante período do ensino remoto. Um professor afirmou, inclusive, que não mudaria em nada seu plano de trabalho em função da situação inédita de ensino remoto e confinamento social: *"Então, havia esse homem, que ao invés de fazer como todos os outros, que de alguma forma usaram slides de PowerPoint ou meeting no Zoom, ele não fez nada disso. Ao invés disso, ele nos enviou sua Homepage privada ehm suas anotações, que eram escritas a lápis em fichas e escaneadas".*

Ainda sobre o **comportamento docente**, a entrevistada afirmou que teve um outro professor que foi flexível, solidário e dialógico com os estudantes no transcorrer das atividades de ensino remoto, inclusive ministrando aulas online. Com efeito, houve "*um docente que era legal, que tinha ehm um meeting conosco no Zoom realmente toda semana, com ele se podia realmente ter uma aula muito próxima. Então nós combinamos que ele enviaria os slides de PowerPoint com antecedência, no qual em cada slide ele diria alguma coisa e depois nós apenas discutiríamos e poderíamos fazer perguntas. Isso foi realmente muito legal. E dava também um exercício pelo Zoom, onde também se podia fazer perguntas diretamente".* A estudante também observou que não ter recebido apoio psicológico dos docentes durante o período do ensino remoto.

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

Sobre o **comportamento docente**, os professores foram, no geral, compreensivos em relação a prazos de entregas das tarefas das atividades assíncronas. A respeito do papel dos professores em relação ao arrefecimento do sofrimento psíquico, o estudante asseverou que, no início não percebeu uma relação direta, mas posteriormente reconheceu que os professores o ajudaram psicologicamente a enfrentar os desafios do ensino remoto: *"Uhh, eu acho que eles, no geral, contribuiram para minha saúde psicológica ou mental ou algo assim – mas, eles não contribuíram muito no início".*

A exemplo dos comentários dos estudantes de Pedagogia brasileiros, o estudante reconheceu que houve uma mudança pontual em relação às exigências dos professores com fim do ensino remoto, pois vários deles continuaram a abrandar as demandas feitas presencialmente. Porém, essa mitigação das exigências referentes às realizações das tarefas parece estar com os dias contados, de acordo com o estudante. "*Não estamos mais no mesmo barco*", constatou uma estudante de Pedagogia do Brasil sobre a relação com seus professores no retorno do ensino presencial.

ENTREVISTA 1 – COMPUTAÇÃO

Sobre o **comportamento docente**, o estudante assevera que, de forma geral, os professores não foram solidários e flexíveis diante dos problemas de aprendizagem de conteúdos do corpo discente. Inclusive, ele destacou o caso de um professor de matemática que simplesmente postava vídeos e não teve quaisquer contatos online com os demais estudantes**.** Na verdade, tais contatos foram feitos com tutores, os quais tentavam sanar as dúvidas dos estudantes. *"Aí eu tinha na minha frente e às vezes perguntava coisas para ele. Mas o professor de matemática... Na verdade, os professores em geral, eles. acho que eles não ajudaram tanto assim, então não sei como". Aquele professor de matemática, não ajudou de jeito nenhum, ele só postava os vídeos e não se importava com mais nada. Então ele não tinha*

feito mais nada agora. Ele apenas enviava os vídeos e não era uma pessoa de contato, apenas tinha sua equipe: seus assistentes de pesquisa ou tutores".

O estudante reiterou que não teve contato online com os professores de seu curso. Os contatos foram feitos por vídeos gravados e exibidos nas aulas assíncronas. Para ele, a distância entre professores e alunos foi ilustradas por esse comportamento dos professores, que se portaram como se fosse pessoas famosas, ou seja, inacessíveis. *"Então... (risos) Que tipo de relacionamento é esse? (risos). Então... eu assisti vídeos deles como se fosse alguma pessoa famosa ou algo assim. Então...Ele sabe, então nem me viu. Sim, o professor de programação ainda nem me viu, tal como o professor de matemática"*.

ENTREVISTA 2 – COMPUTAÇÃO

De acordo com o estudante **os professores foram flexíveis, solidários e abertos ao diálogo** com os estudantes." *Devo dizer que eles me apoiaram bastante e foram flexíveis. Muitos decidiram então introduzir outras plataformas. Você simplesmente estava em um grupo com aqueles que estavam em um grupo de exercícios com você e com o tutor, e você pôde contatar os tutores diretamente, e se algo fosse questionável você também poderia entrar em contato com o professor por e-mail ou fazer perguntas. Isso foi levado muito a sério, e eles respondiam rapidamente. Então já dava para perceber que eles estavam se esforçando para nos confortar. Verificou-se também que havia muitas tarefas práticas, ou quando havia estágio as exigências eram definitivamente reduzidas ao extremo"*.

Embora o estudante tenha afirmado que a relação professor-alunos não mudou muito durante o período de ensino remoto, ele admite que houve um nível de proximidade inédito nessa relação. *"Sim, a relação aluno-professor não mudou muito, eu acho. Sempre foi uma relação profissional, discreta e foi o que aconteceu no ensino online, embora eu ache que, claro, que se cria um pouco mais de simpatia e um pouco mais de personalidade quando simplesmente se escreve para o seu docente via Discord, por exemplo. Isso foi acessível, é claro, eu diria*".

ENTREVISTA 3 – COMPUTAÇÃO

Quando perguntado se os professores de seu curso foram **flexíveis e solidários**, o entrevistado afirmou que a maioria dos professores não sabia quais as dificuldades que os estudantes estavam enfrentando, até porque foram os tutores que mediaram a relação entre professores e estudantes: "*a maioria dos professores não tem uma visão geral disso, não sabe o que acontece com a gente, hummm e, quero dizer, se alguém não entrega um pedaço de papel de uma atividade, ou não trabalha em uma tarefa, ou se você recebe uma pontuação baixa nos trabalhos pode haver vários outros motivos*". Com efeito, eis as palavras do estudante sobre a importância da participação do tutor: *"acho que os tutores têm uma ligação mais direta com, hum, também porque os tutores também são outros alunos, então a relação é completamente diferente, então é mais no mesmo nível, também não está completamente claro, mas hum, mais e então as pessoas se atrevem a dizer algo como: Eu não entendi nada aqui ou eu, hum, não tenho ideia, não posso fazer tudo e a partir de afirmações como essa você pode dizer se alguém tem dificuldades... aaa e hum, as pessoas geralmente não ousam dizer algo assim em uma aula"*.

Já a respeito da possível influência dos professores quanto ao arrefecimento do sofrimento psíquico e o aprendizado de conteúdos, o estudante asseverou não ter percebido este tipo de relação. Diferentemente da aluna alemã da Pedagogia, que disse não ter notado essa relação talvez porque haja uma divisão clara entre profissionalismo e afeto na relação professor-aluno, o estudante Moritz talvez tenha observado essa falta de relação também porque não teve contatos online com os professores durante o transcorrer do ensino remoto. Eis o que ele disse a respeito: *"O que mais posso dizer é que acho que mais intercâmbio com os professores poderia ter ajudado algumas pessoas que estavam tendo dificuldades com seus estudos"*. É interessante destacar a percepção de Moritz de que os professores poderiam ter ajudado muito mais a sanar as dificuldades de aprendizado dos alunos, inclusive poderiam ter contribuido para a diminuição

do sofrimento psíquico do corpo docente: *"porque se eles tivessem estado presentes, isso poderia ter ajudado em alguns momentos com dificuldades de estudo e dificuldades de aprendizagem e também, indiretamente, provavelmente também em relação aos problemas (psicológicos) ou de saúde mental, sim, exatamente.*

ENTREVISTA 4 - COMPUTAÇÃO

Sobre o **comportamento docente**, a estudante asseverou que, no geral, os professores se dedicaram a enfrentar os desafios decorrentes do ensino remoto. Além disso, ela credita os problemas de aprendizagem que teve muito mais em virtude da dificuldade de organização dos estudos em casa, e pelo amálgama entre as esferas pública e privada, do que algum tipo de dificuldade de comunicação por parte dos professores e de suas aulas gravadas.*"É preciso dizer, eles não foram maus ou algo assim. Isso era apenas uma... eu mantive uma expectativa muito alta, pois que eu não podia verificar seu eu estava correta em relação às tarefas porque simplesmente tudo era online, então para mim era tão... tão mais difícil, porque se precisava investir muito tempo e como eu disse, em casa era muito pesado para mim porque tudo sempre se misturava com a vida privada (suspiro)".*

O contato com os professores foi muito difícil, pois as aulas foram gravadas. Na verdade, foram os tutores que supriram, de alguma forma, a ausência dos professores no processo de interação pedagógica. Ao ser perguntada sobre existir alguma relação entre a participação dos professores quanto arrefecimento do sofrimento psíquico, a estudante afirmou não tem percebido qualquer intervenção nesse sentido, até porque as interações *online* que teve foi com os tutores das disciplinas de Computação. Nem mesmo a universidade se preocupou em relação aos possíveis problemas psicológicos dos estudantes, de acordo com a estudante: *"Então, havia os tutores, mas não para questões pessoais, apenas para o que tivesse a ver com a faculdade. Então foi isso, quer dizer, com o psicológico (rindo) a universidade definitivamente não agiu, acho em absolutamente nada disso (rindo). Infelizmente".*

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
ALEMANHA

1) Subescala 1A – Modalidade de Ensino

Análise das Entrevistas - Pedagogia

Para os estudantes alemães de Pedagogia, as aulas gravadas poderiam continuar a ser utilizadas no ensino presencial. Isso não significa que elas e ele tenham optado por essa modalidade de ensino de forma exclusiva, pois preferiram o retorno às atividades presenciais da universidade, inclusive as aulas. Além do aprendizado ser mais eficiente, elas e ele reconheceram que os processos de socialização são melhores quando feitos presencialmente, sobretudo no que tange ao surgimento e fortalecimento de vínculos de amizade. Além de aulas gravadas, foral também citados o *Zoom* e o *Teams* como plataformas cujos recursos interativos, sobretudo os de promoção de trabalhos em grupos, poderiam ser empregados pelos estudantes de forma *online*. A exemplo dos estudantes de Computação brasileiros, uma estudante alemã de Pedagogia afirmou que, para algumas pessoas, as interações *online* foram positivas, pois dessa forma os gastos de transporte e novas moradias foram reduzidos, a partir do momento que se instalou o confinamento social. A mesma opinião foi compartilhada pelo estudante alemão de Pedagogia, uma vez que, segundo ele, 10% das atividades universitárias referentes às aulas poderiam ser feitos de forma *online*, não somente para que pudesse gerar redução de gastos, como também economizar o tempo necessário para o deslocamento físico, até porque há estudantes que não residem em Frankfurt e viajam diariamente para a universidade.

Por fim, duas estudantes enfatizaram que, durante o confinamento social, tiveram autonomia para decidir sobre quais seminários poderiam participar e

quando poderiam fazê-lo. Justamente essa possibilidade de escolha poderia, ao ver delas, permanecer nas ocasiões do ensino presencial, principalmente se lhe fossem oferecidas as oportunidades de realiza-los de forma *online* ou presencial.

Análise das Entrevistas – Ciências da Computação

Os estudantes de Ciências da Computação entrevistados reconheceram que recursos digitais, tais como aulas gravadas e grupos *online* para sanar possíveis dúvidas de conteúdos das matérias, poderiam continuar a ser utilizados no ensino presencial. As aulas gravadas foram consideradas úteis, de forma geral, mas notou-se uma certa divisão de opiniões, uma vez que, para uma estudante, as aulas necessariamente precisam ser prioritariamente presenciais, de modo que seriam gravadas e disponibilizadas posteriormente. Já para outro estudante de Computação, se as aulas fossem exclusivamente gravadas seria o melhor dos mundos, na medida em que ele asseverou que, assim, teria mais autonomia para conduzir o próprio aprendizado dos conteúdos das matérias.

Apesar dessa opinião, os demais entrevistados reconheceram a relevância do processo de socialização relacionado aos encontros presenciais entre os agentes educacionais nas universidades. Isso se torna ainda mais importante, principalmente em virtude do fato de que tais estudantes interagiram de forma *online* com os tutores das matérias e não com seus professores. Com efeito, os docentes optaram por gravar suas aulas e disponibilizá-las aos estudantes de forma assíncrona, além de compilarem vídeoaulas pré-existentes, de outros cursos e ofertarem aos seus estudantes.

Para três dos quatro entrevistados, somente as aulas presenciais possibilitam tanto um melhor aprendizado dos conteúdos, quanto o incremento da qualidade de interações entre professores e estudantes. Ou seja, para a maioria dos estudantes entrevistados os recursos tecnológicos digitais não podem se tornar o elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem, embora, na condição de instrumentos, possam ser usados para incrementá-lo.

Principais conclusões:

1.1) Para os estudantes alemães de Pedagogia, as aulas presenciais são imprescindíveis para que se possa desenvolver melhores relações pessoais e de aprendizado entre professores e estudantes. Os estudantes de Pedagogia tiveram aulas síncronas e assíncronas;

1.2) Já para os estudantes alemães de Computação, as aulas presenciais são também preferíveis às gravadas, embora haja a concordância de que, na situação de ensino presencial, as aulas poderiam ser também gravadas e disponibilizadas aos estudantes para que estes tivessem a oportunidade de rever os conteúdos apresentados presencialmente, o que lhes proporcionou mais condições de exercer uma certa "autonomia" em relação à organização dos estudos. Os estudantes de Computação tiveram aulas assíncronas (gravadas), sendo que as interações para solucionar dúvidas foram, majoritariamente, feitas com estudantes-tutores;

1.3) Para ambos os estudantes alemães de Pedagogia e Computação, os recursos tecnológicos digitais poderiam continuar a ser utilizados nas situações presenciais de ensino e aprendizagem, tais como as aulas gravadas, o Zoom e o Teams, com a intenção de se promover a realização de grupos de estudos *online*.

2) Subescala 1B – Aprendizado do estudante

Análise das Entrevistas - Pedagogia

Os estudantes alemães de Pedagogia relataram, de forma geral, que não tiveram problemas referentes à aprendizagem de conteúdos das disciplinas cursadas no período do ensino remoto. Além disso, a maioria dos estudantes entrevistados destacou o fato de que houve prazos mais dilatados, em comparação com os do ensino presencial, para as entregas das atividades das aulas assíncronas, sendo que isso facilitou também o próprio aprendizados dos conteúdos trabalhados.

Outro aspecto que deve ser destacado foi a estranheza de uma das entrevistadas de ter de como que falar com a tela do computador, sem saber o modo como as pessoas estariam reagindo em suas respectivas moradias.

Ademais, um dos entrevistados reconheceu a importância das respostas imediatas, feitas pelos professores, em relação às dúvidas dos estudantes registradas no *chat* durante o decorrer das aulas síncronas. Ou seja, o retorno dos professores, em relação às demandas dos estudantes, foi identificado como um fator relevante para o incremento do aprendizado dos conteúdos por parte dos estudantes. Já outra estudante enfatizou o fato de que os professores foram compreensivos e dispostos ao diálogo com os estudantes, de tal maneira que este tipo de comportamento influenciou diretamente a forma como ocorreu o aprendizado de conteúdos de tais matérias.

Análise das Entrevistas – Computação

De forma geral, os estudantes se queixaram do fato de que algumas aulas gravadas dificultaram que houvesse aprendizado significativo dos conteúdos das matérias cursadas. Um dos entrevistados asseverou que alguns vídeos foram feitos com qualidade aceitável, e outros nem tanto. A esse respeito, ele ainda destacou que um dos professores apresentou cálculos errados aos estudantes numa dessas aulas gravadas, sendo que isso foi possível de ser constatado justamente porque a gravação da aula foi disponibilizada aos estudantes. Por outro lado, esse mesmo estudante reconheceu que houve boas aulas gravadas, de modo que, ao utilizar os recursos de pausa e aceleração das imagens, ele conseguiu obter bons resultados no que tange ao aprendizado dos conteúdos.

Já outra entrevistada relatou ter tido dificuldades de discernir e organizar as atividades de trabalho e tempo livre no transcorrer do confinamento social, de tal forma que, ao dizer dela, houve uma espécie de amálgama entre as esferas pública e privada que estorvou o aprendizado dos conteúdos das matérias.

Outro elemento que precisa ser enfatizado foi o de que, a exemplo dos estudantes brasileiros de Computação, os estudantes alemães afirmaram que puderam se dedicar mais tempo ao aprendizado com conteúdos, pois não tiveram de se deslocar espacialmente de suas moradias para a universidade. Por fim, há que se mencionar a declaração de um dos entrevistados de que a dimensão psicológica preponderou sobre a cognitiva no que concerne ao aprendizado de conteúdos, na medida em que admitiu ter desenvolvido um quadro depressivo que influenciou seu desempenho acadêmico.

Principais conclusões:

2.1) Os estudantes de Pedagogia relataram não ter tido problemas em relação ao aprendizado dos conteúdos das matérias cursadas no transcorrer do ensino remoto. De forma geral, puderam organizar-se a contento, de tal forma que, apesar das dificuldades encontradas, afirmaram ter compreendido os conteúdos trabalhados de forma satisfatória;

2.2) Embora os estudantes de Computação se manifestaram mais afeitos às aulas presenciais, houve a observação de que foi benéfico o controle do acesso aos conteúdos gravados, pois puderam decidir quando e como acessá-los. Mas mesmo assim, prevaleceu a percepção de que não aprenderam de forma mais eficaz e consistente ao longo do ensino remoto;

2.3) Em geral, os estudantes de Pedagogia associaram a presença de comportamentos flexíveis e dialógicos dos professores com bons resultados referentes ao aprendizado dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Já em relação aos estudantes de Computação não se notou um vínculo tão imediato entre esses dois aspectos, haja vista o fato de que não houve interações online entre professores e estudantes deste curso;

2.4) Ambos os grupos de estudantes expressaram, majoritariamente, concordância total e parcial sobre a dificuldade de concentração nas atividades do curso devido ao acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet durante

o ensino a distância, aspecto este que também se confirmou nas entrevistas uma vez que apontaram maior exposição às redes sociais e à Internet durante o confinamento, o que engendrou mais dispersão do tempo e concentração no momento específico dos estudos.

3) Subescala 1C – Comportamento docente

Análise das Entrevistas – Pedagogia

Houve o reconhecimento geral dos estudantes alemães de Pedagogia de que seus professores foram flexíveis e solidários, no transcorrer das atividades das aulas síncronas e assíncronas do ensino remoto. Mas também dois estudantes destacaram que nem todos os professores se comportaram dessa maneira, inclusive por terem tido, muito provavelmente, dificuldades de manuseio técnico das plataformas digitais. Quase todos os estudantes entrevistados asseveraram que os comportamentos flexíveis e solidários dos professores foram relevantes para o incremento do aprendizado dos conteúdos das respectivas matérias.

Quando os estudantes foram perguntados se os comportamentos flexíveis e solidários dos professores foram importantes para arrefecer o sofrimento psíquico e aprimorar o aprendizado dos conteúdos, três deles disseram ter percebido a influência dos docentes na diminuição desse tipo de sofrimento e uma das entrevistadas discordou de tal relação. Ela disse que, no geral, os professores cumpriram bem seu papel, mas ajudaram-na a aprender os conteúdos e não sofrer menos do ponto de vista psicológico.

Tal como mencionado anteriormente, a entrevistada parecer fazer questão de discernir que os professores se encarregam das questões profissionais. Já a questão do enfraquecimento do sofrimento psíquico deveria, ao ver dela, ser algo pertinente à esfera pessoal, ou seja, relacionada ao convívio com seus amigos e parentes. Essa cisão entre profissão e afeto em relação aos professores pode denotar uma característica cultural fulcral de diferenciação com os estudantes brasileiros de Pedagogia, uma vez que, no caso brasileiro, não parece haver tal

cisão entre a dimensão profissional e afetiva no trato com os professores do curso de Pedagogia. Já na Alemanha, inclusive, os entrevistados se surpreenderam com a possibilidade e poder avaliar seus professores, sendo isso algo impensável nos tempos pré-pandêmicos.

Análise das Entrevistas – Computação

Para a maioria dos estudantes entrevistados, os professores não foram solidários e flexíveis em relação aos problemas enfrentados pelos estudantes ao longo do período do ensino remoto. Embora dois deles tenham destacado o profissionalismo dos professores, presente nos esforços de preparação das aulas e, em alguns casos, nas respostas por e-mail das dúvidas dos estudantes, é importante observar que não houve interações *online* entre os corpos docente e discente.

Na verdade, os professores enviaram aulas gravadas para os estudantes e as dúvidas foram trabalhadas pelos tutores, ou seja, por outros alunos. Dois entrevistados foram categóricos em destacar a distância relacional que se estabeleceu com seus professores. Um desses alunos, inclusive, afirmou que os professores se portaram como se fosse pessoas famosas, inacessíveis, que se relacionaram com seus alunos por meio de aulas gravadas. A alusão dos professores como se fossem astros da televisão fomenta a reflexão de que a soberba de alguns docentes que, provavelmente, já se fazia presente nas relações presenciais pré-pandêmicas, foram recrudescidas durante o período do ensino remoto. Muito provavelmente essa distância fez com que nenhum dos entrevistados relacionasse possíveis presenças da flexibilidade e da solidariedade dos professores com o arrefecimento do sofrimento psíquico dos estudantes. Seguindo essa linha de raciocínio, justamente o entrevistado que admitiu ter tido depressão ressaltou que, se os professores tivessem sido solidários e flexíveis, talvez o sofrimento psíquico tivesse sido menor no transcorrer do período de confinamento social. Desta forma, compreende-se o

papel fundamental exercido pelos estudantes tutores, que mediaram as relações entre professores e estudantes, de modo que um dos entrevistados afirmou ter sido decisiva a participação tutorial. Por se tratar de outros estudantes, ele se sentiu mais à vontade para poder manifestar as dúvidas de compreensão dos conteúdos trabalhados nas matérias do curso de Computação.

Principais conclusões:

3.1) Os entrevistados do curso de Pedagogia afirmaram que os professores foram solidários e flexíveis durante o período do ensino remoto. Este tipo de comportamento proporcionou uma proximidade inédita entre os corpos docente e discente, a exemplo do que fora observado por meio da análise das entrevistas dos estudantes brasileiros do curso de Pedagogia;

3.2) Para a maioria dos estudantes da Computação, os professores não foram flexíveis e solidários em relação aos problemas de aprendizado de conteúdos e psíquicos enfrentados pelos estudantes. As interações foram feitas por e-mail ou através das mediações dos estudantes-tutores;

3.3) A distância relacional entre professores e estudantes foi o principal aspecto destacado pelos entrevistados do curso de Computação. Já em relação aos estudantes de Pedagogia, justamente a proximidade, decorrente dos comportamentos flexíveis e solidários dos docentes, fez com que fossem estabelecidas relações dialógicas sobre os conteúdos entre tais agentes educacionais. Esse tipo de interação, ao ver da maioria dos entrevistados, impactou positivamente o aprendizado dos conteúdos das matérias estudadas.

SÍNTESE COMPARATIVA DAS ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NA ALEMANHA

Eixo 1: Relações entre professores e estudantes

Assim como foi feito com os estudantes brasileiros, a respeito das análises dos dados do questionário Likert e das entrevistas semiestruturadas realizamos o mesmo procedimento analítico com os dados dos estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e Computação, ao apoiarmo-nos nas categorias "modalidade de ensino", "aprendizado do estudante" e "comportamento docente" para comparar e analisar as respostas e as percepções dos e das entrevistadas.

Sobre a subescala **modalidade de ensino**, ou seja, quando foram analisadas as porcentagens dos itens do questionário da escala Likert, bem como as respectivas medianas, relativas às manifestações dos entrevistados sobre os ensinos presencial, remoto e híbrido, observou-se que, a exemplo dos estudantes brasileiros, os estudantes alemães de Pedagogia e Computação concordaram predominantemente com a afirmação de que seria fundamental o retorno presencial às aulas no campus universitário mediante o fim do confinamento social. Porém, há que se observar que, para a praticamente metade dos estudantes de Computação e de Pedagogia alemães, o ensino híbrido poderia ser também aplicado, por meio de uma mescla do ensino presencial e a distância (Ribeiro; Ferragi; Trivinho-Strixino; Cardoso, 2020; Teixeira; Nascimento, 2021; Oliveira; Weber; Floriani, 2021; Khan; Abdou, 2021). Ou seja, para ambos os grupos de estudantes, mesmo com o fim do *lockdown*, seria interessante utilizar os recursos tecnológicos digitais para a realização de atividades síncronas e assíncronas relativas às demandas de seus respectivos cursos.

Já em relação às aulas gravadas, nota-se uma diferença significativa entre os estudantes de Pedagogia e Computação. Apenas 23% dos primeiros concordaram com a afirmação de que essas aulas seriam suficientes para a realização do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que 40% dos últimos tiveram essa mesma opinião. Talvez a explicação para essa diferença se deva ao fato de que os estudantes de Computação praticamente não tiveram interações *online* com seus professores durante o período de ensino remoto, embora outros 40% desse mesmo grupo tenham admitido que as aulas gravadas não foram suficientes para suprir suas respectivas demandas no transcorrer do ensino remoto. Na comparação com os dados analisados dos estudantes de Pedagogia e Computação brasileiros, nota-se uma maior diversidade dos estudantes alemães em relação aos tipos de modalidade de ensino, embora haja indicações de que o ensino presencial também seja preponderante.

Quanto aos dados das entrevistas, para os estudantes alemães de Pedagogia as aulas gravadas poderiam continuar a ser utilizadas no ensino presencial. Isso não significa que elas e ele tenham optado por essa modalidade de ensino de forma exclusiva, pois preferiram o retorno às atividades presenciais na universidade, inclusive as aulas, tal como foi destacado anteriormente. Além do aprendizado ser mais eficiente, elas e ele reconheceram que os processos de socialização são melhores quando feitos presencialmente, sobretudo no que tange ao surgimento e fortalecimento de vínculos de amizade (Burns, 2020; Jain; Lall; Singh, 2020).

. Além de aulas gravadas, foram também citados o Zoom e o Teams como plataformas cujos recursos interativos, sobretudo os de promoção de trabalhos em grupos, poderiam ser empregados pelos estudantes de forma *online* (Dantas, 2020; Kiernan, 2020; Hannam-Swain; Bailey, 2021; Etchells; Brannen; Donop; Bielefeldt; Singer; Moorhead; Walderon, 2021). Da mesma forma como alguns dos estudantes de Computação brasileiros, uma estudante alemã de Pedagogia afirmou que as interações *online* foram positivas, pois dessa forma os gastos de transporte e

novas moradias foram reduzidos, a partir do momento de se instalou o confinamento social. A mesma opinião foi compartilhada pelo estudante alemão de Pedagogia, uma vez que, segundo ele, 10% das atividades universitárias referentes às aulas poderiam ser feitos de forma *online*, não somente para que se pudesse gerar redução de gastos, como também economizar o tempo necessário para o deslocamento físico, até porque há estudantes que não residem em Frankfurt e viajam diariamente de trem para a universidade.

Por fim, duas estudantes enfatizaram que, durante o confinamento social, tiveram autonomia para decidir sobre quais seminários poderiam participar e quando poderiam fazê-lo. Justamente essa possibilidade de escolha poderia, ao ver delas, permanecer nas ocasiões do ensino presencial, principalmente se lhe fossem oferecidas as oportunidades de realiza-los de forma *online* ou presencial.

No que diz respeito ao curso de Computação, os estudantes entrevistados reconheceram que recursos digitais, tais como aulas gravadas, e grupos *online* para sanar possíveis dúvidas de conteúdos das matérias, poderiam continuar a ser empregados no ensino presencial. As aulas gravadas foram consideradas úteis, de forma geral, mas notou-se uma certa divisão de opiniões, uma vez que, para uma estudante, as aulas precisam ser prioritariamente presenciais, de modo que seriam gravadas e disponibilizadas posteriormente para quem não pudesse assisti-las presencialmente. Já para outro estudante de Computação, se as aulas fossem exclusivamente gravadas seria o melhor dos mundos, na medida em que teria mais autonomia para conduzir o próprio aprendizado dos conteúdos das matérias.

Apesar dessa opinião, os demais entrevistados reconheceram a relevância do processo de socialização relacionado aos encontros presenciais entre os agentes educacionais nas universidades. Isso se torna ainda mais importante, principalmente em virtude do fato de que tais estudantes interagiram de forma *online* com os tutores das matérias e não com seus professores. Como se sabe, os

docentes do curso de Computação optaram por gravar suas aulas e disponibilizá-las aos estudantes de forma assíncrona.

Para três dos quatro entrevistados, somente as aulas presenciais possibilitam tanto um melhor aprendizado dos conteúdos, quanto o incremento da qualidade de interações entre professores e estudantes. Ou seja, para a maioria dos estudantes entrevistados as mediações tecnológicas digitais não podem se tornar o elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem, embora, na condição de recursos e instrumentos, possam ser usados não só para incrementá-lo, com também para proporcionar ao corpo discente maior "autonomia", por assim dizer, em relação ao fato de se poder controlar o ritmo das aulas gravadas, tal como acelerar ou retomar as imagens e sons dos conteúdos de tais aulas. Ademais, os estudantes de ambos os cursos enfatizaram que, ao utilizarem os recursos tecnológicos digitais em suas respectivas casas, tiveram mais tempo para a realização das provas em comparação com as situações de ensino presencial, além de mais condições para a busca de outras fontes de conteúdo na Internet, entre outros aspectos.

Foi mencionado nesse relatório a maneira como o *smartphone* engendrou uma revolução dentro da revolução microeletrônica dos computadores de mesa, e mesmo *notebooks*, de modo que foram eliminadas as barreiras físicas e espaciais em relação aos processos de conexão entre as pessoas, na medida em que o código computacional redimensionou a própria espacialidade, sendo que esta "se torna o produto do código" (Kitchin;Dodge, 2011, p.16). Desta forma, a espacialidade de um lugar passa a ser ressignificada através de seu vínculo com o código computacional. Diante desse contexto, é interessante refletir sobre as características da nova espacialidade determinada pelo uso do *smartphone*, e outros *gadgets* digitais e, portanto, do modo como a modalidade de ensino remoto também transformou as relações estabelecidas entre professores e estudantes ao longo do confinamento social.

Sendo assim, caberia a pergunta: embora os estudantes de Pedagogia e Computação alemães tenham manifestado preferência quanto às aulas presenciais, por que ambos enfatizaram a possibilidade de um tipo de ensino híbrido após o período de *lockdown*?

A resposta de uma pergunta como essa precisa considerar as aproximações entre diversos tópicos de análises, portanto, não se trata de uma resposta elaborada por meio de uma única causa. De forma geral, as novas espacialidade e temporalidade, determinadas pelos códigos computacionais do ensino remoto, possibilitou aos estudantes de Pedagogia e Computação desenvolver um tipo de autonomia talvez nunca dantes experienciada nas relações espaço-temporais do ensino presencial.

Não foi fortuita, por exemplo, a aceitação quase que unânime entre os estudantes alemães de Pedagogia e Computação das aulas gravadas, na medida em que eles utilizaram os recursos tecnológicos de acelerar (inclusive na velocidade 1,5) ou desacelerar a velocidade das imagens registradas nos vídeos, com vistas a compreender de forma mais efetiva os conteúdos estudados nas disciplinas dos respectivos cursos (Murphy; Hoover; Agadzhanyan; Kuehn; Castel, 2022).

Há que se questionar a consistência do aprendizado profundo dos conteúdos imagéticos absorvidos em velocidade 1,5, sendo este um fenômeno também associado à sociedade acelerada e sua "contração do presente, a qual traz consigo um impulso inerente ao desdobramento acelerado das cadeias de comunicação e ação" (Rosa, 2019, p.313). De todo modo, também de destaca o controle do tempo de realização das atividades assíncronas, tal como no caso do estudante alemão de Computação que afirmou ter gostado muito da experiência de assistir parte da aula gravada, pausá-la para ir jogar basquete com os amigos, e retornar depois ao seu quarto para poder terminar de assisti-la.

Com efeito, essas novas estruturas de participação (Beer, 2013) digitais, produzidas pela experiência inaudita do confinamento social, proporcionaram

aos estudantes de Pedagogia e Computação formas de controle em relação aos conteúdos estudados que impactaram diretamente tanto a forma de aprendizagem, quanto a maneira pela qual interagiram com os professores de seus respectivos cursos, cujos comportamentos também adquiriram nuances talvez inéditas.

Em relação ao **aprendizado dos conteúdos**, tal como foi observado anteriormente, a maior parte dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Computação discordou da afirmação de que aprenderam os assuntos de seus respectivos cursos de forma mais eficaz e consistente, no transcorrer das atividades síncronas e assíncronas realizadas no ensino remoto. Ou seja, mesmo com a possibilidade de maior controle quanto à realização das atividades assíncronas, os estudantes de ambos os cursos predominantemente concordaram que o retorno ao ensino presencial foi importante, inclusive para fomentar um aprendizado mais efetivo (Oliveira *et. al*., 2022). Já quanto à capacidade de manutenção do foco de atenção nos conteúdos remotamente estudados, os índices maiores de concordância parcial e total foram manifestados pelos estudantes de Pedagogia, ainda que tal prevalência tenha sido ligeiramente significativa. Provavelmente, o maior apoio do corpo virtual docente entre os estudantes de Pedagogia pode ter sido um fator relevante para um incremento, ainda que ligeiramente significativo, de manutenção do foco de concentração nos conteúdos dos estudantes alemães de Pedagogia em relação aos da Computação (Pesce; Hessel, 2021).

A respeito dos aprendizados de conteúdos de ambos os cursos, há que se observar que os estudantes de Pedagogia e Computação asseveraram, de forma geral, que não tiveram grande problemas em aprendê-los, não obstante um estudante de Computação tenha reclamado da qualidade das gravações das aulas que lhe foram disponibilizadas. A esse respeito, ele ainda destacou que um dos professores apresentou cálculos errados aos estudantes numa dessas aulas gravadas, sendo que isso foi possível de ser constatado justamente porque a

gravação da aula foi disponibilizada aos estudantes. Por outro lado, esse mesmo estudante reconheceu que houve boas aulas gravadas, de modo que, ao utilizar os recursos de pausa e aceleração das imagens, ele conseguiu obter bons resultados no que tange ao aprendizado dos conteúdos.

Já outra entrevistada relatou ter tido dificuldades de discernir e organizar as atividades de trabalho e tempo livre no transcorrer do confinamento social, de tal forma que, segundo ela, houve uma espécie de amálgama entre as esferas pública e privada que estorvou o aprendizado dos conteúdos das matérias.

Outro elemento que precisa ser enfatizado foi o de que, a exemplo dos estudantes brasileiros de Computação e de um estudante alemão de Pedagogia, os estudantes alemães de Computação afirmaram que puderam se dedicar mais tempo ao aprendizado com conteúdos, pois não tiveram de se deslocar espacialmente de suas moradias para a universidade. Por fim, há que se mencionar a declaração de um dos entrevistados de que a dimensão psicológica preponderou sobre a cognitiva no que concerne ao aprendizado de conteúdos, na medida em que admitiu ter desenvolvido um quadro depressivo que influenciou seu desempenho acadêmico e que isso poderia ter sido diferente caso tivesse tido apoio de seus professores.

No que diz respeito aos estudantes de Pedagogia, a maioria dos estudantes entrevistados destacou o fato de que houve prazos mais dilatados, em comparação com os do ensino presencial, para as entregas das atividades das aulas assíncronas, sendo que isso facilitou também o próprio aprendizados dos conteúdos trabalhados. Outro aspecto que deve ser notabilizado foi a estranheza de uma das entrevistadas de ter de como que falar com a tela do computador, sem saber o modo como as pessoas estariam reagindo em suas respectivas moradias.

Ademais, um dos entrevistados reconheceu a importância das respostas imediatas, feitas pelos professores, em relação às dúvidas dos estudantes registradas no chat durante o decorrer das aulas síncronas. Ou seja, o retorno dos

professores, em relação às demandas dos estudantes, foi identificado como um fator relevante para o incremento do aprendizado dos conteúdos por parte dos estudantes. Já outra estudante enfatizou o fato de que os professores foram compreensivos e dispostos ao diálogo com os estudantes, de tal maneira que este tipo de comportamento influenciou diretamente a forma como ocorreu o aprendizado de conteúdos de tais matérias (Bawa, 2020).

Em termos quantitativos e qualitativos a percepção do aprendizado se apresentou presente em ambos os cursos, contudo consideraram que não ocorreu de modo eficiente e consistente, apesar de terem sentido a capacidade de organização em relação aos os estudos. Este aspecto da organização foi positivo durante o ERE. Além disso, os estudantes consideraram a dificuldade de concentração algo que fez parte do percurso formativo, em especial pelo acesso interrupto à Internet e a uma maior ou menor condução docente para com as atividades e conteúdos que deveriam ser estudados. Esses aspectos corroboram uma compreensão teórica de que o aprendizado demanda interações e relações entre os agentes educacionais de modo a percebermos que, apesar das plataformas de comunicação terem facilitado o acesso aos conteúdos e auxiliarem na organização do tempo para os estudos, elas não foram percebidas como significativamente substitutivas do papel docente na mediação para com a orientação dos processos de aprendizagem, apesar de promoverem maior "autonomia organizacional do tempo e do espaço".

De fato, o **comportamento docente** dos professores de ambos os cursos foi um fator decisivo tanto em relação ao aprendizado dos conteúdos, quanto ao sofrimento psíquico dos estudantes de Pedagogia e Computação. Por meio da análise dos questionários dos estudantes destes cursos, em relação ao item 1 da subescala: comportamento docente, notou-se uma ligeira predominância da concordância parcial e total dos estudantes de Pedagogia (40%) sobre os estudantes de Computação (30%). Ou seja, os estudantes de Pedagogia tenderam a prestar mais atenção nos conteúdos remotamente aprendidos quando o

professor direcionou as atividades que foram realizadas ao longo do ensino remoto. Possivelmente, essa diferença entre os cursos possa estar consubstanciada com fato de que as interações entre professores e estudantes foram mais efetivas e presentes, quando comparadas às realizadas entre os corpos docente e discente da Computação. Essas mesmas interações foram determinantes para que ocorresse outra discrepância: as presenças de comportamentos docentes de flexibilidade e solidariedade quanto aos problemas de aprendizado dos conteúdos dos estudantes de ambos os cursos.

Com efeito, 50% dos estudantes de Pedagogia concordaram parcial e totalmente em relação à efetividade das atitudes flexíveis e solidárias de seus professores, ao passo que apenas 18% dos estudantes de Computação as reconheceram em seus docentes. O contraste evidente entre esses números certamente se relaciona com o fato de que os estudantes de Computação praticamente não tiveram interações *online* com seus professores, uma vez que as aulas foram gravadas e postadas para os estudantes, assim como as aulas síncronas de resolução de dúvidas foram feitas pelos tutores, ou seja, por estudantes mais experientes. Ou seja, enquanto os estudantes de Pedagogia tiveram aulas síncronas ministradas por seus docentes, os de Computação praticamente só se conectaram com os seus professores através de trocas esporádicas de e-mails. É interessante observar que, mesmo com tão poucas ocasiões de interação, 18% dos estudantes consideraram que seus professores foram solidários e flexíveis no trato com os estudantes.

Desta forma, na medida em que as interações *online* entre professores e estudantes da Pedagogia foram mais frequentes e diversificadas, a porcentagem de reconhecimento dos atributos de solidariedade e flexibilidades de seus docentes foi bem mais ampla em comparação com a manifestada pelos estudantes do curso de Computação. Desta forma, os resultados dessa pesquisa são corroborados pelos dados obtidos por pesquisadores, tal como Bawa, ao observar que “em termos estatísticos houve maior aprovação dos estudantes

quando estes consideravam, em suas percepções, que o acesso online e constantes *feedbacks* das respostas rápidas dadas pelos docentes foram intensificados". (Bawa, 2020).

Já em relação às possíveis agressões virtuais entre professores e estudantes, notou-se que 80% dos estudantes de Computação discordaram parcial ou totalmente desse item e 70% de estudantes de Pedagogia expressaram a mesma opinião. Ou seja, pode-se asseverar que não prevaleceu um clima belicoso, ao menos em relação às práticas de *cyberbullying* entre estudantes e professores, mesmo que tenham ocorrido algumas reclamações diante da distância e, até mesmo, frieza dos professores em relação aos problemas e dificuldades enfrentados pelos estudantes. Já a respeito do item 15, destacaram-se as concordâncias total e parcial dos estudantes de Pedagogia (68%) e Computação (55%), de tal maneira que os professores afeitos a escutar as sugestões dos estudantes, concernentes às atividades síncronas e assíncronas propostas, foram os que melhor se saíram diante dos desafios enfrentados na pandemia da COVID-19. Por fim, há que sobrelevar a quase ausência de interações nas redes sociais entre os estudantes de ambos os cursos e seus professores fora do período e das realizações das atividades programadas no transcorrer do ensino remoto.

No que tange às entrevistas dos estudantes alemães de Pedagogia sobre as características comportamentais de seus docentes, houve a confirmação, já observada na análise dos itens do questionário da escala Likert sobre comportamento docente, que os professores foram flexíveis e solidários, no transcorrer das atividades das aulas síncronas e assíncronas do ensino remoto. Contudo, dois estudantes destacaram que nem todos os professores se comportaram dessa maneira, inclusive por terem tido, muito provavelmente, dificuldades de manuseio técnico das plataformas digitais, sendo tal problema também evidenciado na pesquisa feita por Oliveira, *et. al*. (2022). Praticamente todos os estudantes entrevistados afirmaram que os comportamentos flexíveis e

solidários dos professores foram relevantes para o incremento do aprendizado dos conteúdos das respectivas matérias. Houve também, no geral, o reconhecimento de que os professores de Pedagogia se esforçaram para amealhar as habilidades técnicas necessárias de manuseio das plataformas utilizadas ao logo do ensino remoto, tais como o *Zoom* e o *Teams*. Além disso, ocorreu também a constatação de que, também de modo geral, os professores foram solícitos em responder com rapidez as dúvidas dos estudantes, de tal maneira que esse tipo de comportamento docente também motivou o alunado a se esforçar ainda mais para que acontecesse o melhor aproveitamento possível, sendo que esse aspecto também foi notado na pesquisa desenvolvida por Bawa (2020).

Quando os estudantes foram perguntados se os comportamentos flexíveis e solidários dos professores foram importantes para arrefecer o sofrimento psíquico e aprimorar o aprendizado dos conteúdos, três deles disseram ter percebido a influência dos docentes na diminuição desse tipo de sofrimento e uma das entrevistadas discordou de tal relação. Ela disse que, no geral, os professores cumpriram bem seu papel, mas se limitaram a ajudá-la a aprender os conteúdos e não a sofrer menos do ponto de vista psicológico.

Tal como mencionado anteriormente, a entrevistada parecer fazer questão de discernir que os professores se encarregam das questões profissionais. Já a questão do enfraquecimento do sofrimento psíquico deveria, ao ver dela, ser algo pertinente à esfera pessoal, ou seja, relacionada ao convívio com seus amigos e parentes. Essa cisão entre profissão e afeto em relação aos professores pode denotar uma característica cultural relevante de diferenciação com os estudantes brasileiros de Pedagogia, uma vez que, no caso brasileiro, não pareceu haver tal cisão entre a dimensão profissional e afetiva no trato com os professores do curso de Pedagogia. Vários professores brasileiros perguntaram aos estudantes de Pedagogia como estavam e se havia problemas familiares durante o período de confinamento social. Já na Alemanha, inclusive, os entrevistados se

surpreenderam com a possibilidade e poder avaliar seus professores, sendo isso algo impensável nos tempos pré-pandêmicos.

Ironicamente, a situação-limite, experienciada nos tempos da distância física do *lockdown* e do ensino remoto, proporcionou vislumbrar, de forma mais explícita, a distância emocional já existente entre professores e alunos nos tempos pré-pandêmicos. Evidentemente, essa distância emocional precisa ser concatenada com a imago social, por assim dizer, que o professor historicamente possui na Alemanha. No início do século XX, inclusive, não somente os professores universitários, como também os do *Gymnasium* (uma espécie de ensino médio que preparava os alunos para ingresso nos cursos universitários mais valorizados, tais como direito, medicina e filosofia) eram socialmente considerados como uma espécie de divindade terrena. Nesse momento, torna-se inevitável a lembrança dos infortúnios sofridos pelo professor de literatura inglesa Immanuel Rath, o protagonista do romance *O anjo azul*, de Heinrich Mann. Quanto Rath se apaixona pela prostituta/cantora do cabaré *O anjo azul* e comunica ao diretor do *Gymnasium* onde lecionava que pretendia casar-se com ela, o diretor lhe responde que, se este era seu desejo, então seria impossível permanecer lecionando na escola na condição de *Professor*, sendo este uma espécie de título coletivamente reconhecido.

Outra referência em relação à importância do ser professor nas primeiras décadas do século XX foi a ocasião mencionada por Freud, tal como citado no início desse relatório, na qual o fundador da psicanálise de espantou quando, anos após suas experiências de estudante secundarista do *Gymnasium* austríaco, constatou que, já um adulto quase sexagenário, a diferença de idade entre ele e seus professores era muito pequena. Na condição de adolescente, esse distanciamento etário parecia-lhe ser muito maior, justamente porque prevalecera a distância da projeção que exercia em seus mestres enquanto ideais de eu, ou seja, indivíduos inalcançáveis e poderosos que eram tanto admirados, quanto temidos: “Seria realmente ele? Ou apenas alguém muito semelhante?

Como parece jovem! (...) Será possível que os homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos sejam realmente tão pouco mais velhos que nós?" (Freud, 1986, p.285). Neste período, o professor como objeto de um ideal cultural de eu era muito mais que professor. Ele era um *Professor* no contexto histórico austro-teuto de valorização absoluta da formação cultural, da *Bildung* acima de tudo.

Todavia, com o passar do tempo, a notoriedade adjudicada ao título de *Professor* vinculou-se exclusivamente à condição de professor universitário. De acordo com Adorno, foram os próprios professores universitários que vedaram "o título de "*Professoren*" aos professores de primeiro e segundo grau, ou como hoje lá chamamos os *Studienräten,* os orientadores de estudo" (Adorno, 2000, p.160). Ou seja, foram os próprios professores universitários alemães que se mobilizaram e conseguiram associar o termo: *Professor* exclusivamente para si, na medida em que se consideraram mais deuses que os professores semideuses do *Gymnasium*.

Evidentemente, nos tempos da cultura digital do século XXI nem todos os estudantes universitários alemães precisam se dirigir ao seu professor como *Herr Professor*, como o senhor professor. Já há muitas situações nas quais os professores universitários conversam com seus estudantes para que esses últimos se dirijam aos primeiros não pelo sobrenome, mas sim pelo nome. Contudo, essa mesma distância ainda se faz muito presente, de tal maneira que ela também auxilia a consagrar a separação entre as dimensões cognitivas e afetivas entre os corpos docente e discente universitários.

É por isso que uma das estudantes de Pedagogia entrevistada nessa pesquisa asseverou que os professores de seu curso cumpriram seu papel profissional de se esforçar para poder dominar as técnicas das tecnologias digitais de informação e comunicação. Além disso, diz ela, eles foram flexíveis e solidários em relação aos problemas enfrentados pelos estudantes durante o ensino remoto, e que essas atitudes foram importantes para que os próprios

conteúdos das disciplinas pudessem ser melhor ensinados e aprendidos. Mas afirmar que esses procedimentos dos docentes foram também relevantes para amainar o sofrimento psíquico do alunado seria demais, na opinião da estudante de Pedagogia. Ou seja, o espaço para a reapropriação afetiva deve ser feito fora da relação com seu professor, e sim no âmbito familiar dos entes queridos ou dos amigos e amigas.

Diferentemente do comportamento docente do curso de Pedagogia brasileiro, sendo que esse aspecto será analisado na síntese comparativa final desse relatório, a divisão entre as dimensões profissionais e afetivas entre professores e estudantes alemães ainda se fez presente, mesmo na situação de amálgama das esferas pública e privada ao longo das atividades de ensino remoto também na Alemanha.

No entanto, mesmo com o predomínio da cisão entre afeto e profissionalismo, os outros estudantes alemães entrevistados do curso de Pedagogia admitiram que as ações dos seus professores, tais como o direcionamento das atividades síncronas e assíncronas, o esforço de dominar as técnicas de uso das plataformas digitais, a reconsideração do tempo de entrega das tarefas relativas às atividades assíncronas, dentre outras, foram fundamentais tanto para o incremento do aprendizado dos conteúdos das disciplinas, quanto para a mitigação do sofrimento psíquico estudantil.

Exatamente as presenças da flexibilidade e da solidariedade dos professores no curso alemão de Pedagogia contrastaram com as percepções não só dos questionários, como também das entrevistas dos alunos alemães de Computação. Com efeito, para a maioria dos estudantes entrevistados, os professores não foram solidários e flexíveis em relação aos problemas enfrentados pelos estudantes do curso de Computação ao longo do período do ensino remoto. Embora dois deles tenham destacado o profissionalismo dos professores, presente nos esforços de preparação das aulas postadas e, em alguns

casos, nas respostas por e-mail das dúvidas dos estudantes, é importante observar que não houve interações *online* entre os corpos docente e discente.

Na verdade, tal como foi dito anteriormente, os professores enviaram aulas gravadas para os estudantes e as dúvidas foram trabalhadas pelos tutores, ou seja, por outros alunos mais experientes. Dois entrevistados foram categóricos em destacar a distância relacional que se estabeleceu com seus professores. Um desses alunos, inclusive, afirmou que os professores se portaram como se fossem pessoas famosas e, portanto, inacessíveis. A alusão dos professores aos astros da televisão fomenta a reflexão do distanciamento e, talvez em alguns casos, da soberba de alguns docentes que, provavelmente, já se fazia atuante nas relações presenciais pré-pandêmicas. Muito provavelmente essa distância fez com que nenhum dos entrevistados relacionasse possíveis presenças da flexibilidade e da solidariedade dos professores com o arrefecimento do sofrimento psíquico dos estudantes. Justamente o entrevistado que admitiu ter tido depressão ressaltou que, se os professores tivessem sido solidários e flexíveis, talvez o seu sofrimento psíquico tivesse sido menor no transcorrer do período de confinamento social.

Desta forma, compreende-se o papel fulcral exercido pelos estudantes tutores, que mediaram as relações entre professores e estudantes, de modo que um dos entrevistados afirmou ter sido decisiva a participação tutorial. Por se tratar de outros estudantes, ele se sentiu mais à vontade para poder manifestar as dúvidas de compreensão dos conteúdos trabalhados nas matérias do curso de Computação. Mas, mesmo assim, para dois entrevistados do curso de Computação, os professores se esforçaram (por meio das aulas gravadas e, em alguns casos, através de respostas de dúvidas por e-mails) para tentar sanar as dúvidas dos estudantes e enfrentar os desafios de aprendizagem dos conteúdos na situação do ensino remoto. Um desses dois entrevistados afirmou categoricamente que os professores foram flexíveis e solidários.

Ainda que as interações tenham sido tão parcas entre professores e estudantes alemães do curso de Computação, é interessante relembrar que 18%

dos estudantes respondentes do questionário da escala Likert, e um entrevistado, identificaram seus professores como flexíveis e solidários. Mesmo que as interações tenham esporadicamente ocorrido por e-mails, os estudantes expressaram seus desejos de uma maior aproximação com os docentes de seu curso pois, se fosse o verdadeiro o contrário, tanto nas entrevistas, quanto nas respostas dos questionários, haveria a defesa da permanência das aulas gravadas e do ensino remoto com o fim do confinamento social.

Seguindo essa linha de raciocínio, embora as interações entre professores e estudantes do curso de Computação tenham sido mínimas, isto é, somente por trocas de mensagens de e-mails, há que se considerar o fato de que esses mesmos estudantes alemães, a exemplo dos do curso de Pedagogia, manifestaram majoritariamente tanto nas respostas dos seus questionários, quanto nas respectivas entrevistas, a constatação de que o ensino presencial tem vantagens, referentes aos processos de socialização identitária e de aprendizado de conteúdos, quando comparado ao ensino remoto. E mesmo quando os estudantes alemães desses dois cursos recomendam a continuidade do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma a promover a realização de um tipo de ensino híbrido, ainda assim esse tipo de comunicação secundária (a distância), na opinião deles, deveria ser empregada para reforçar e aprimorar as relações afeitas à comunicação primária (presencial) entre os agentes educacionais.

Sendo assim, reforça-se a autoridade pedagógica docente como elo mediador fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, seja nos ambientes presenciais ou remotos, posto que a condução, orientação, relação afetiva e profissional se mostram como elementos constitutivos do processo formativo dos estudantes. No ensino remoto, as plataformas comunicacionais utilizadas, e-mails ou outros canais de contato discente com os docentes foram os únicos meios possíveis de interação que promoveram algum tipo de vínculo formativo. Com efeito, a análise dos dados coletados aponta a tendência de que,

apesar dos discentes demandarem usos técnicos e eficientes dos recursos digitais e tecnológicos, ainda assim a presença docente (virtual ou física) no processo formativo (de orientação e condução) se faz necessária, mesmo para os estudantes alemães que constroem uma relação mais "profissional", por assim dizer, com seus professores.

Portanto, o anelo estudantil, tanto da Computação, quanto da Pedagogia, de se estabelecer uma relação de maior proximidade com os professores de seus respectivos cursos pode ser caracterizado como uma espécie de desmentido da argumentação de Skinner concernente à primazia das máquinas de ensinar sobre os professores, principalmente quanto ao aprendizado de conteúdos por parte do corpo discente. Por isso, é preciso resgatar a seguinte ponderação do psicólogo behaviorista: "Há, portanto, todas as razões para esperar que um controle mais eficaz da aprendizagem humana exija recursos instrumentais. O fato pura e simples é que, na realidade de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda" (Skinner, 1972, p.20). De fato, o período de confinamento social demonstrou que, mais do que nunca, os professores e professaras estão na moda, por assim dizer. A seguir, serão expostas as análises da presença de sofrimento psíquico entre estudantes alemães de Pedagogia e Computação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Tabus a respeito do professor. *In* ZUIN, A., PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno***:* o poder educativo do pensamento crítico. 4ª. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAWA P. Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. *In* **Computers and Education,** p.100002-100018, 2020. DOI: 10.1016/j.caeo.2020.100016. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7649631/ . Acesso em: 15 de out.2022.

BEER, David. **Popular culture and new media***:* the politics of circulation. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

BURNS, R. A COVID-19 panacea in digital technologies? Challenges for democracy and higher education. *Dialogues in Human Geography,* vol. 10, No. 2, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/2043820620930832. Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2043820620930832 . Acesso em: 11 dez.2022.
DANTAS, S.S. (Re)significação da prática docente na pandemia por covid-19: ensino remoto emergencial, novos sentidos, novas perspectivas. **Anais CONEDU** I, ISSN: 2358-8829, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID5596_13092020105717.pdf Acesso em: 15 de out. 2022.
ETCHELLS, M. J.; BRANNEN, L.; DONOP, J.; BIELEFELDT, J.; SINGER, E. A.; MOORHEAD, E.; WALDERON, T. Synchronous teaching and asynchronous trauma: Exploring teacher trauma in the wake of Covid-19. **Social Sciences & Humanities.** v. 4, n. 1, p. 100197, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100197. Disponível em https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291121000930 .Acesso em 02 de dez.2022.
FREUD, S. **Algumas reflexões sobre psicologia escolar**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
HANNAM-SWAIN, S.; BAILEY, C. Considering Covid-19: Autoethnographic reflections on working practices in a time of crisis by two disabled UK academics. **Soc Sci Humanit.** 2021. DOI: 10.1016/j.ssaho.2021.100145. Disponível em https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34173514/ . Acesso em: 10 de nov.2022.
JAIN, S.; LALL, M.; SINGH, A. Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea? **Contemporary Education Dialogue,** vol. 18, No. 1, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/0973184920976433 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0973184920976433 . Acesso em 15 jan.2023.
KHAN, M. S. H.; ABDOU, B. O. Flipped classroom: How higher education institutions (HEIs) of Bangladesh could move forward during COVID-19 pandemic. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 4, n. 1, p. 100187, 2021. DOI: 10.1016/j.ssaho.2021.100187. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34250462/ . Acesso em 17 jan.2022.
KITCHIN, Rob & DODGE, Martin. **Code/Space:** software and everyday life, London: MIT Press, 2011.
MURPHY, D. H., HOOVER, K. M., AGADZHANYAN, K., KUEHN, J. C., & CASTEL, A. D. (2022). *Learning in double time: The effect of lecture video speed on immediate and delayed comprehension.* Applied Cognitive Psychology, 36(1), 69–82. https://doi.org/10.1002/acp.3899
OLIVEIRA, S. S.; WEBER, A. L.; FLORIANI, J. R. Graduação em tempos de pandemia: aulas por videoconferência e a percepção dos acadêmicos. **Revista Paidéi@.** Volume 13- Número 23, 2021. DOI: 10.29327/3860. Disponível em: https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index . Acesso em: 15 dez. 2022.

PESCE, L.; HESSEL, A. M. D. G. Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 33-51, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8323. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8323 . Acesso em: 17 fev. 2023.

ROSA, H. **Aceleração:** a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paula: Editora da UNESP, 2019.

RIBEIRO, A.T.V.B.; FERRAGI, C.A.; TRIVINHO-STRIXINO, F.; CARDOSO, A.C.F. Entrepreneurship education going remote: A response to Covid-19 restrictions. **Journal of Entrepreneurship Education**, 23(S2), 2020. Disponível em: https://www.abacademies.org/articles/Entrepreneurship-Education-Going-1528-2651-24-1-682.pdf Acesso em: 4 nov.2022.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. E.P.U Editora Pedagógica e Universitária, 1972.

TEIXEIRA, D. A. O.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do google meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** Boa Vista, v. 7, n. 19, p. 44–61, 2021. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5028436%20%20%20. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374 . Acesso em: 17 fev. 2023.

SÍNTESE INTERPRETATIVA DO EIXO 2
SOFRIMENTO PSÍQUICO
ALEMANHA

ITENS, CATEGORIAS E SUBESCALAS

SUBSCALA	CATEGORIA	ITENS
2A	Estresse	5, 10
2B	Ansiedade	14, 23, 29
2C	Depressão	21, 29

INFORMAÇÕES DOS GRÁFICOS DE BARRAS

1 - discordo totalmente: vermelho
2 - discordo: laranja
3 - indiferente: amarelo
4 - concordo: verde
5 - concordo totalmente: verde escuro
CC = Ciência da Computação
Pedagogia = Pedagogia

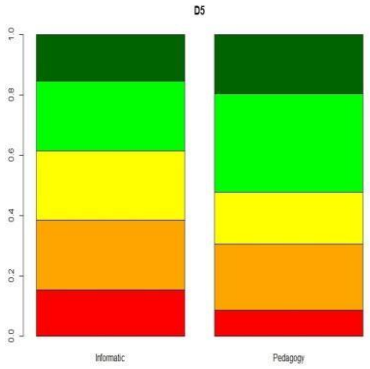
QUESTIONÁRIO LIKERT
Eixo 2
SOFRIMENTO PSÍQUICO

SUBESCALA 2A – ESTRESSE

5 - Durante o ensino remoto, a sobrecarga de atividades do curso me esgotou.

Pedagogia
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2



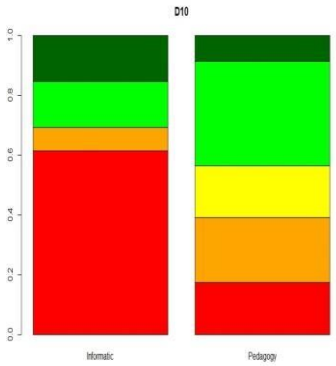
A relação entre "sobrecarga" e "esgotamento" denota o grau de "resiliência" dos estudantes de ambos os cursos. Os dados indicam que, de modo geral, o ensino remoto durante a pandemia exigiu deles além de suas respectivas adaptações aos aparelhos eletrônicos digitais. A diferença entre os estudantes de ambos os cursos é significativa, e pode refletir o *habitus* instalado pelo modo como esses aparelhos se fazem presentes em suas vidas cotidianas das quais o *ethos* de cada um dos cursos é parte integrante. E, nesse sentido, também pode refletir a diferença das demandas decorrentes da relação pedagógica de ambos os cursos. Não obstante, deve ser considerado que os estudantes de ambos os cursos reconheceram que sofreram significativamente. Os estudantes do curso de Pedagogia indicaram estar mais esgotados que os estudantes do curso de Ciências da Computação (cerca de 50% entre os estudantes de Pedagogia e 40% de concordância total e parcial entre os estudantes de Ciência da computação). Também a discordância total e parcial em Pedagogia em relação ao item é de aproximadamente 25%, enquanto na Ciência da Computação é de aproximadamente 40%; o que reforça a interpretação de que os estudantes de

Pedagogia reconheceram estar mais esgotados em comparação com os estudantes de Ciência da Computação.

10 - Durante o ensino remoto, a pandemia e o isolamento social fizeram com que eu me sentisse insegura/o sobre o prosseguimento nos estudos e o futuro profissional.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 1
Dispersão: 3

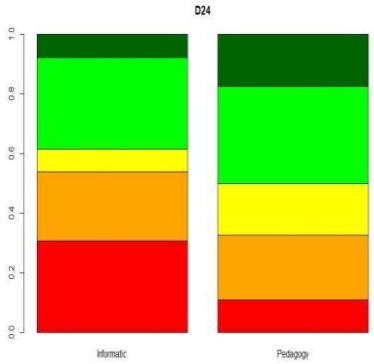


A tendência a concordância parcial e total entre as/os discentes da Pedagogia (aproximadamente 43%), e, em contrapartida, a grande discordância parcial e total entre os discentes do curso de Ciência da Computação (aproximadamente 70%), parece ratificar, em alguma medida, as conclusões expostas por outras pesquisas referentes ao tema: a de que as medidas protetivas durante a situação pandêmica, sobretudo o isolamento social, ocasionaram maior insegurança, e, por conseguinte, sofrimento, em relação ao prosseguimento dos estudos e ao futuro profissional para os estudantes do curso de Pedagogia. Conforme tais pesquisas, haveria uma relação direta entre essa questão e a situação socioeconômica dos estudantes. Também devem ser levados em consideração aspectos referentes ao *ethos* cultural próprio a cada um dos cursos, dado que o item faz menção ao isolamento social, para além do ensino remoto emergencial durante o período pandêmico, vinculando-o ao sentimento de insegurança quanto ao término dos estudos e ao próprio futuro profissional. A falta das relações presenciais, sobretudo na ambiência educacional, é um sentimento mais afeto para aqueles estudantes de cursos cujo *ethos* cultural é permeado em menor medida pelos aparatos digitais.

24 - Eu me senti desconfortável durante o período de ensino remoto porque não pude interagir presencialmente com colegas e professores.

Pedagogia
Mediana: 3,5
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 3



Aqui, a privação do fator "presencial" nas relações interpessoais corrobora as respostas obtidas em outros itens da escala Likert, denotando que esta geração, embora susceptível ao *ethos* cultural mais amplo da sociedade hodierna que integram, não é totalmente capturada pela realidade virtual em detrimento da chamada "primeira realidade". Uma interessante contradição em relação à constituição do *habitus* maquinal, e que, às vezes, não é expressa conscientemente, sobretudo se consideramos certas características culturais da Alemanha como a marcada distinção entre as esferas pública e privada. O grau de concordância parcial e total obtida entre estudantes do curso de Pedagogia foi de aproximadamente 50%, enquanto em Ciência da Computação foi de aproximadamente 40%. Embora o grau de dispersão seja maior no curso de Ciência da Computação em comparação com o curso de Pedagogia, o grau de discordância parcial e total no curso de Pedagogia correspondeu a menos de 30%, enquanto no curso de Ciência da Computação foi de aproximadamente 50%.

Hipótese: A interação presencial na universidade para os estudantes de Pedagogia indicou ser mais relevante, do ponto de vista psicológico, como um fator de "desconforto" quando comparada aos resultados obtidos junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação. Talvez os resultados indicados nesta questão reforcem aqueles obtidos anteriormente. Isto no sentido de uma

maior identificação/reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito pedagógico por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação, como determinante de um possível mal-estar psicológico. O espaço de socialização virtual, neste caso, pode estar condicionado pelo *ethos* cultural presentes nestes cursos.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT SUBESCALA 2A ESTRESSE

Os estudantes de Pedagogia da Alemanha indicaram estar mais esgotados (aproximadamente 50%), em comparação com os estudantes de Ciência da Computação (40%). Os discentes da Pedagogia também se sentiram mais inseguros do que os estudantes de Ciência da Computação quanto a continuidade dos estudos e ao futuro profissional. Os primeiros indicaram uma concordância total e parcial da ordem de 45% com relação a essa questão, enquanto os estudantes do curso de Ciência da Computação indicaram uma concordância total e parcial da ordem de 30%.

Por fim, os estudantes da Pedagogia sentiram-se mais desconfortáveis (aproximadamente 50%) que os estudantes do curso de Ciência da Computação (aproximadamente 40%,) por estarem privados da interação presencial com os colegas e professores em virtude do ensino remoto emergencial durante o período pandêmico.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 2A
ESTRESSE

Os aspectos quantitativos/qualitativos obtidos através das entrevistas semiestruturadas analisadas com o emprego da Hermenêutica Objetiva na subescala 2A "estresse" do eixo "sofrimento psíquico" serão considerados agora, tomando como referência os relatos obtidos nas entrevistas com as/os estudantes do curso de Pedagogia e de Ciência da Computação, sob diversas perspectivas, conforme o roteiro que orientou o diálogo entre os entrevistadores (pesquisadores) e as entrevistadas (estudantes), de modo a nos permitir analisar suas considerações referente à percepção acerca das formas com que o sofrimento psíquico se fez presente em suas experiências com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante o período pandêmico.

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

Trata-se de uma estudante alemã que, no período de ensino remoto, cursou bacharelado em Pedagogia, e trabalhou, durante o confinamento social, como professora de ensino infantil numa creche em Frankfurt.

A entrevistada foi direta ao relatar que o período do isolamento da pandemia foi muito estressante para ela, tendo em vista que se percebe como uma pessoa social e que gosta de praticar esportes; gosta de estudar e trabalhar, e tudo foi impactado de modo negativo durante aquele período. "... *foi apenas muito estressante; não foi um momento fácil para mim porque sou alguém que ocupa muito tempo com as pessoas, com o esporte, com a universidade, com o trabalho, preciso de alguma forma do contato e o fato de tudo ter acabado foi super difícil para mim, principalmente o tempo na universidade, tudo caiu, todos os meus amigos da universidade voltaram para casa*".

A entrevistada 1 também menciona que o stress se acentuou devido ao fato de ela não poder praticar esportes (*Handball*), e por ela ter se afastado presencialmente dos amigos e do cotidiano dos estudos universitário. "*Às vezes eu sentia falta do meu pessoal, ficava muito infeliz por não ter tempo para estudar porquê (...) você só tem esse tempo para estudar uma vez na vida e eu realmente acho que, no momento, estudar é ótimo, então eu achava que era realmente um momento legal, mas que me entristeceu muito por ter sido tão prejudicado para mim (...). Meu grupo de amigos desapareceu completamente de um dia para o outro porque todos mudaram de casa, e... Isso, você vai para a universidade, você os encontra no refeitório antes, e, automaticamente, nos víamos; isso simplesmente desapareceu de um dia para o outro. E isso foi a pior coisa para mim, eu acho*".

Além disso, a entrevistada destacou o stress que sentiu por ter que trabalhar com máscaras no jardim de infância: "*No meu caso, na verdade nunca houve um bloqueio total porque o jardim de infância era sempre um atendimento de emergência, então eu nunca estava apenas em casa, mas sempre trabalhava por alguns dias de alguma forma, por causa dos vários regulamentos, com as crianças que precisavam de cuidados no jardim de infância. Isso sempre economizou um pouco para mim. Hum ..., mas isso também é totalmente estressante porque não é o trabalho educativo que você gostaria, mas com máscara; acho que isso fez muito mal para as crianças*".

A esse respeito, a entrevistada mencionou os problemas de socialização que as crianças enfrentaram com o fim do confinamento social. Por fim, ela destacou ter sido muito estressante o término do bacharelado durante o período pandêmico, pois a vida social com os amigos foi interrompida de modo repentino e avassalador impactando de maneira indelével a sua vida: "*Eu então era bacharel e tinha uma garota que fez mestrado comigo e ela passou um pouco desse período inicial comigo; e, é claro que você pôde conhecer outras pessoas no seu laptop, mas é claro que você não desenvolve as mesmas amizades que você fez quando você começou.*" Nesse comentário ela nos deixa entrever como experienciou a relação entre o presencial e o virtual de modo significativamente distinto em termos qualitativos no que

tange as suas relações interpessoais durante aquele período. Ainda sobre esse aspecto, ela revelou a estranheza que sentiu por ter feito as apresentações *online* solicitadas pelo seu curso, falando diante de uma tela e sem saber como as pessoas estavam reagindo em suas respectivas moradias.

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

No início da pandemia, a entrevistada 2 estava no segundo semestre, e, atualmente, está no oitavo semestre de seus estudos. Ela continuou morando com os pais dede o período da pandemia até o presente. Seu objetivo profissional é o de ser professora primária nas disciplinas de alemão, matemática e inglês. Ela estava engajada em um relacionamento afetivo no início da pandemia, mas terminou durante o período pandêmico; nenhuma razão foi dada pela entrevistada para esse fato.

Embora ela não mencione explicitamente as palavras "stress" e "depressão", cabe destacar que a entrevistada relata, inicialmente, que sua qualidade de vida foi fortemente afetada pela ausência das relações sociais presenciais, devido às medidas protetivas adotadas na Alemanha: *"em algum momento, ficou tão intenso que você não tinha permissão para sair à noite, acho que depois das nove horas, e você quase não tinha mais permissão para se encontrar com amigos. Então, se você pensar agora, é uma loucura que sua qualidade de vida fosse* ***li****mitada, mesmo como pessoa privada..."*. O fato de não poder estar presencialmente com as pessoas acrescido à mediação das telas em seu quotidiano parece ter se tornado, para ela, um fator de estresse. Ela enfatizou o pouco tempo para as trocas próprias à vida privada; isto na medida em que as discussões com seus amigos e colegas se restringiram à dimensão dos estudos, e, enfatizou ainda que, durante aquele período, o fato de não ter havido oportunidade de conhecer novas pessoas lhe foi desgastante. Ela nos dá uma síntese de seu desconforto, quando questionada como se sentiu durante o período da pandemia: *"... solitária (risos) ..., ahm, e... eu não sei, você se sentia tão controlada, e de alguma forma indefesa, porque não*

podia fazer nada a respeito, essas eram regulamentações impostas de cima... Você não teve nenhuma influência sobre isso, então você teve que cumprir. E, então, você não podia fazer nada a respeito, então... indefesa e solitária, e,... de alguma forma, apenas insatisfeita e infeliz".

Em relação à flexibilidade e à empatia dos professores, suas falas se aproximam as das estudantes de pedagogia no Brasil ao afirmarem que os professores que se portaram de forma empática contribuíram para que o sofrimento fosse amenizado. Ao abordar o comportamento docente, como antes mencionado (Eixo 1), a estudante afirmou, igualmente, que certas atitudes solidárias dos professores foram importantes para arrefecer o sofrimento psíquico engendrado no período de confinamento social. "*Acho que os professores que realmente se esforçaram para que a gente conversasse contribuíram um pouco para que você se sentisse menos solitária, porque você tinha com quem conversar exatamente na mesma situação, e você podia trocar um pouco ideias sobre isso, e pelo menos tentar fazer novos contatos*".

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

Trata-se de uma estudante com 24 anos, que morou, durante a pandemia, com os pais num apartamento. Ela está matriculada nos cursos de licenciatura, química e geografia, e já estudava na universidade antes da pandemia e trocou um de seus cursos exatamente durante o primeiro semestre online.

Os principais agentes estressores destacados pela entrevistada dizem respeito à falta que sentiu de seus hobbies, e também dos encontros com os amigos. A aluna relata ter sofrido em função do distanciamento social, se afastando de uma vida ativa e próxima de um círculo social, para uma situação de isolamento: "*Eu sou uma pessoa que muito, ehm, faz muito esporte e trabalho voluntário no tempo livre, porque eu também sou muito ativa em uma associação carnavalesca, sim, e isso foi apenas patético, que tudo isso tenha desaparecido, porque eu então, como todas as pessoas de lá- eu tinha ali o meu círculo de amigos, e, então, não se*

via mais nenhum deles, por isso então ocorria muito online; nós nos falamos muito por Skype e assim, ehm ..., mas isso me ehm (respira) faltou muito o contato, também no sentido de se fazer alguma coisa e de se vivenciar alguma coisa...". A estudante se queixa do fechamento de oportunidades e possibilidades de adquirir novas experiências, especialmente pelo fato ser jovem no momento de eclosão da pandemia. Seu relato revela uma sensação de oportunidades perdidas, que não podem ser recuperadas, pois diria respeito a um momento específico da vida que já teria passado.

A entrevistada 3 relata que as medidas sanitárias promoveram restrições para o uso do laboratório, essencial para a parte prática do curso de Química. Isso levou à aceleração das atividades laboratoriais a serem cumpridas, as quais deveriam ocorrer na mesma quantidade, mas em um menor tempo. A aluna declara que isso "foi difícil" para ela, indicando o possível stress em função da sobrecarga de trabalho à época: *"o laboratório ficava aberto dois dias ao invés de cinco, porque então pequenos grupinhos estavam e, ehm, nós devíamos então fazer o mesmo número de experimentos em um quinto do tempo {mhm} Isso era difícil para mim de qualquer modo"*.

Nesse contexto, ela procurou formas de compensar a solidão e o isolamento, adotando um gato e mantendo contato com os conhecidos através de aplicativos de comunicação. Aí se revela o uso das tecnologias digitais como possível forma de aplacar o stress provocado pelo isolamento: *"eu estava muito, mais sozinha do que de costume. Eu só passava muito tempo com minha irmã e meu namorado. Eu tentava manter contato pelo Zoom, pelo Skype, através desse aplicativo de fazer festa em casa que tinha na época, ehm ... e ehm, ah sim, a mim me {mhm} faltava muito também a compensação do esporte, porque, ehm, eu engordei bastante na época (rindo)"*.

A estudante demonstra um sentimento ambíguo diante da atitude dos professores, apontado para o modo como uma certa inflexibilidade e as dificuldades dela decorrentes, teriam provocado mal-estar psíquico, na forma de

estresse e nervosismo, ao longo de todo um semestre: "*eu fiquei meio ano nervosa por causa disso e tive estresse*".

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

Trata-se de um estudante nascido na Alemanha com 23 anos, gênero masculino. Cursa o 9º semestre nas seguintes matérias: ensino em escolas secundárias, alemão, biologia e arte. Filho de pai italiano e mãe alemã; ambos com baixo nível de escolaridade. Os pais vivem separados e o entrevistado 4 cresceu principalmente com o pai.

O entrevistado relata que não conseguiu fazer amigos durante o período do confinamento social, sendo este um agente estressor*: "não funcionou online. Você não... você não falou, não fez amigos. De jeito nenhum. E, se assim fosse, estava muito solto. Então sou amigo das pessoas que conheci no primeiro semestre. E não fiz nenhum amigo online. Então, até agora. Ninguém. Mas é claro que eu tinha pessoas legais lá (na comunidade) e agora me dou bem com elas. Mas tem havido muito pouca experiência sobre como o interesse pela pessoa poderia de alguma forma surgir, mesmo por um longo período de tempo. E todos os amigos que tenho, tenho todos no primeiro semestre, e depois nos dois primeiros meses do segundo semestre, onde ainda não havia nada, onde ainda não havia nada ou o Corona já estava aqui, mas nada estava online ainda. Foi quando fiz amigos"*. No entanto, o fato de residir em um apartamento compartilhado o auxiliou a amenizar seu sofrimento: *"eu morava em um apartamento compartilhado na época e achei isso bom, porque era onde eu tinha minhas interações sociais, eles eram ótimos, eram meus amigos, uma ótima comunidade. Então isso significa que eu realmente senti falta disso, não tenho muito vida social. Não foi assim, bom, não foi tão ruim para mim porque eu também disse: tudo bem!, se eu não puder encontrar meus amigos, meus outros amigos"*.

A respeito do papel dos professores em relação ao arrefecimento do sofrimento psíquico, o estudante asseverou que, no início não percebeu uma relação direta, mas, posteriormente, reconheceu que os professores o ajudaram

psicologicamente a enfrentar os desafios e o stress do ensino remoto: *"Uhh, eu acho que eles tendem a - bem, no geral, talvez eles tenham contribuído para minha saúde psicológica ou mental ou algo assim - eles não contribuíram muito no início"*.

ENTREVISTA 1 – COMPUTAÇÃO

Sobre o estresse, em que pese o entrevistado não se referir a essa forma de mal-estar psíquico, caberia apenas observar que o estudante asseverou preferir as aulas presenciais às do ensino remoto alegando uma melhor socialização, e, de outra parte, reconheceu que ter assistido aos vídeos postados na velocidade 1,5, como já observado, lhe foi muito produtivo e importante para o aprendizado dos conteúdos das respectivas disciplinas e seus exames: *"Antes do exame, sempre me perguntava como poderia estudar melhor para eles. E então, na verdade, quando eu tinha vídeos, quando alguém disponibilizava esses vídeos para mim, meu primeiro passo era sempre bom, eu assistia todos os vídeos novamente em 1,5 vez mais de velocidade. Então calculei quanto tempo levaria. Isso geralmente durava de oito a nove horas. Mas, normalmente, ou quase sempre, valia muito a pena assistir todos os vídeos de novo e ouvir tudo de novo e isso me ajudou muito nas provas"*.

O entrevistado também nos deixa entrever através do seu relato que a sua utilização das redes sociais o afetara psicologicamente de modo negativo posto que, o excesso de tempo que se ocupava com elas se esvaia em estabelecer comparações inúteis com a vida e com as atividades das pessoas que lhes eram alheias; e isso o desanimava a ponto de questionar o que estava fazendo da própria vida. Esse tipo de reflexão surpreende quando comparado à autopercepção dos estudantes brasileiros em relação ao tempo despendido com as redes sociais, e o quanto essa relação lhes foi estressante.

ENTREVISTA 2 – COMPUTAÇÃO

O entrevistado é do gênero masculino, tem 23 anos e está atualmente estudando ciência da computação no 11º semestre do bacharelado. No início da

pandemia ele ainda morava com os pais; em abril de 2022 mudou-se para um dormitório estudantil. Seus pais imigraram para a Alemanha por conta de perseguição política. Eles têm um baixo nível de escolaridade; no entanto, o entrevistado enfatiza a importância de seus pais para que ele e sua irmã recebam uma formação acadêmica.

A situação econômica do entrevistado e de sua família refugiada é um dos principais agentes estressores a ser destacado: *"foi uma situação estressante, porque foi, claro, uma grande mudança financeiramente. Meu pai por exemplo, tinha perdido o emprego no início da pandemia e não podia trabalhar mais, e claro que isso foi uma daquelas coisas...! O mesmo aconteceu comigo, tive que largar o emprego porque não deu certo, e, claro, você teria que encontrar rapidamente uma posição de substituição. E é claro que você teria que lidar com a pressão que veio com isso. Cara, eu queria.. sim… bobagem; não faço ideia, cara! Então tentei arranjar mais dinheiro para continuar os estudos, graças a Deus deu certo. Então, então o outro lugar, claro, também foi encurtado na esteira da pandemia do Corona e tive a oportunidade de trabalhar no centro de vacinação. Isso também foi muito útil financeiramente para que eu pudesse continuar meus estudos, eu temia que essa vaga não fosse encontrada, e isso provavelmente teria resultado na impossibilidade de continuar meus estudos. Acho que houve ajuda do Estado, os 500€ também ajudaram muito, mas não é suficiente, principalmente quando se vive fora de casa e se tem que pagar a taxa, e, também, se tiver que financiar as despesas de subsistência; definitivamente não é suficiente."*

Diante desta situação de dificuldades econômicas, o entrevistado fez uma pausa de um ano nos estudos para que pudesse trabalhar e se reorganizar para voltar à Universidade num futuro breve. Ele afirma que em determinado momento sua motivação se perdeu: *"De alguma forma, a motivação se perdeu, no início ainda me senti incentivado a continuar trabalhando em casa. Então veio a decepção e decidi fazer uma pausa de um ano, ou seja, uma pausa nos estudos. Depois também trabalhei como gestor organizacional no centro de vacinação, e isso continuou. Ter a ajuda aos refugiados, que também entrou em jogo, foi a próxima crise da época"*.

Também foi destacado como agente estressor a preocupação gerada pela pandemia, principalmente no que diz respeito à saúde de seus familiares: *"Não fui muito afetado pela pandemia, me considerava saudável (...)! Não estava realmente preocupado em ter algum problema de saúde; mas, também cuidei de mim mesmo para não ser infectado de forma alguma; se você também tem pais que não são os mais tão novos, claro, deseja minimizar os danos. Sim, chegou a isso, os primeiros casos que foram positivos, claro que você fica muito preocupado, e isso, claro! te distraiu e afetou seu foco, mas graças a Deus deu tudo certo."*

As relações intrafamiliares, ao menos até certo ponto, também foram destacadas como algo que lhe gerou incômodo durante o período de isolamento social: *"eu morava em uma casa com minha família e todo mundo tinha que fazer o isolamento. Eles me irritavam às vezes, mas na verdade estava tudo bem. Não me mudei até abril de 2022, eu acho. Definitivamente teria sido mais rápido se a pandemia não existisse, mas tudo estava de alguma forma em espera. Voltei para a universidade quando me mudei para a moradia estudantil, então tudo ficou mais tranquilo, com o isolamento e tal. Meus pais não tinham como me sustentar financeiramente, então eu simplesmente não tinha condições de entrar na situação de estudo de uma forma mais tranquila. Meus pais não estudaram; eles vieram para a Alemanha há 30 anos porque o governo do país os expulsou. Eles simplesmente não tiveram a oportunidade, e é por isso que estavam tão entusiasmados que nós, crianças, estudássemos. Mas eles nunca foram capazes de desenvolver dicas úteis ou empatia para estudar. Por isso foi bastante difícil esse entendimento e essa interação entre família e estudos; e também o Corona. Às vezes você não conseguia entender porque estava estressado, e tinha muito o que fazer; e raramente estava com sua família, e seus pais não conseguiam entender que tinha que ser assim; porque estudar era tão exigente."* Em termos gerais, a síntese entre trabalho, dificuldades econômicas, estudo e conflito geracional no interior de uma família imigrante desponta como fator conjugado de estresse nas condições sociais de uma família de imigrantes na Alemanha.

Ele destaca, por fim, ter utilizado os aparatos digitais em seu tempo livre durante a pandemia, baixando aplicativo *TikTok*, e visto vídeos curtos para se distrair um pouco. No entanto, a conexão excessiva não parece ter sido percebida como um possível agente estressor naquele período. Uma vez mais a solidariedade e o apoio de seus professores também foram destacados pelo estudante como algo fundamental para a manutenção de sua saúde mental.

ENTREVISTA 3 – COMPUTAÇÃO

Estudante de Ciência da Computação que tem deficiência visual. Durante o confinamento social, morou num apartamento compartilhado. Ele menciona como lidou com sua deficiência nas aulas anteriores e durante ao Corona; os eventos *online* tiveram a vantagem para ele de lhe permitir ajustar todos os conteúdos no PC conforme o tamanho que necessitava.

A exemplo do que ocorreu em relação aos estudantes de computação brasileiros, no que tange ao comportamento docente,o entrevistado mencionou que o principal desconforto durante o período pandêmico foi o estresse psicológico (somente que acompanhado de sintomas depressivos), que muitos sofreram, inclusive ele. No final do segundo semestre do ERE ele se declarou "extremamente exausto" pela falta de contatos presenciais, pelo inverno que ocasionava dias escuros, e por ficar um tempo excessivo confinado ao espaço doméstico. O entrevistado pensou até mesmo em abandonar os estudos, pois houve momentos em que "duvidou de tudo". Para amenizar seu sofrimento e os desconfortos provocados pelo isolamento, ele recorreu às atividades físicas individuais (embora preferisse as atividades esportivas coletivas): *"isso significa que durante o semestre eu apenas, sim, não, ... sentei-me no meu quarto, saía para caminhar de vez em quando ou algo assim para a saúde mental; comecei a correr também, é o que você fazia na época do Corona. Isso também foi muito bom. Isso também foi importante"*.

Os agentes estressores mencionados pelo entrevistado estão associados às dificuldades próprias ao seu curso, tanto ao nível das reprovações quanto às exigências cognitivas; fatores que levaram alguns de seus colegas a desistirem: *"as pessoas, não, claro, (...) as pessoas reprovam o tempo todo, as pessoas reprovam nos exames e, sim, simplesmente tem desafios cognitivos, digamos assim, mas na verdade esse não é o fator principal, principalmente não naquele semestre, acho que naquele semestre foi mais assim... O estresse psicológico era o assunto, então (...), sintomas depressivos e assim por diante eram relativamente comuns, eu também tive no final do semestre, o que também não foi muito legal*."

Ele também destaca os desconfortos gerados pelo isolamento e pela escuridão do inverno: *"A esse respeito, eu diria que este foi o semestre mais difícil, e isso combinado com o fato de ser o segundo semestre do Corona, sim, você tem... não, na verdade você tinha que ficar sentado em casa o tempo todo, trabalhando e estudando porque, na verdade... Você tinha que de alguma forma acompanhar os módulos, mas ao mesmo tempo era inverno lá fora, então estava escuro o tempo todo, estava frio, então coisas assim. Ah sim, passear ao sol no verão não era mais uma coisa, correr não era mais tão agradável porque estava muito frio (risos) hum, então eu ainda fazia um pouco, mas não com tanta frequência! Foi o que levou a isso, logo no final do semestre eu estava extremamente exausto, minha namorada com quem eu fiz o módulo estava extremamente exausta, (...), e a terceira desistiu como eu falei."*

O estresse fez o entrevistado pensar a si mesmo como um possível desistente. Considere-se que se trata de um deficiente visual que escolheu o curso de Ciência da Computação como uma possibilidade exequível, tendo em vista a sua própria condição: *"Sim, no final do terceiro semestre quando eu, quando eu disse isso, eu não estava me sentindo bem mentalmente e, hummmm o estresse dos módulos era relativamente alto, porque é isso! Módulos simples eram, hum, eu fiz... a ideia surgiu antes, mas simplesmente não era... Não era realmente sério, era assim que era. hum... um pensamento que você às vezes tem quando duvida de tudo."*

O entrevistado relata também o peso da pressão depositada nos ombros dos indivíduos pela sociedade alemã, que, de certa forma, parece ser mais cáustica do que ocorre no Brasil, devido às exigências oriundas da racionalização econômica própria aquele país. Conforme as suas palavras ao assumir essa carga de responsabilidade: *"Eu coloquei muita pressão sobre mim mesmo"*.

Vale a pena ressaltar, que, diferentemente dos entrevistados do Brasil, o estudante alemão afirmou não passar grande parte de seu tempo livre diante das telas durante a pandemia. Ele não utilizou as redes sociais; procurou ocupar o seu tempo livre com outras opções que não as telas, reservando a estas apenas alguns momentos para distração por meio de jogos *online*. Pode-se dizer que ele possui um *habitus* que não está totalmente moldado às telas; algo que é característico do curso de Ciência da Computação: *"Eu nunca tive a sensação de que, de alguma forma, eu precisava disso [das redes sociais] ou que estava interessado nisso, ou que estava perdendo alguma coisa, hum, e, nesse aspecto, eu nunca consegui nada do que tenho."*

ENTREVISTA 4— COMPUTAÇÃO

Uma estudante de ciência da computação de 25 anos, relata ter iniciado o curso durante a pandemia, fato que gerou uma frustração de suas expectativas em relação ao que seria a vida na universidade. A entrevistada também relata que a falta da convivência social na universidade e a impossibilidade de conhecer pessoas presencialmente foi, para ela, um agente estressor. Enfaticamente, a impossibilidade de trabalhar em grupo, presencialmente, foi reforçada pela estudante: *"Se pode fazer as coisas da universidade juntos, juntos de alguma forma, ainda jogar no PC, ou alguma outra coisa. Mas, assim, ir juntos para a faculdade e s- soi- o- o- oou (gaguejando) não se mantinha nada do que havia e era totalmente, totalmente cômico, então, porque eu não me acostumei de jeito nenhum, como eu disse, porque eu já tinha, assim, estudado antes, então não era de forma alguma assim como se esperava inicialmente {mhm}, o início da faculdade ou universidade de forma geral. E então se*

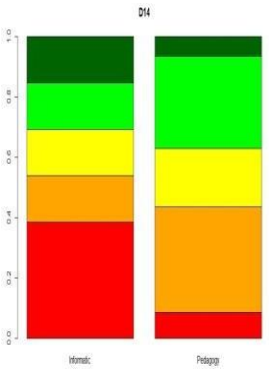
começou de alguma forma eehm... um amigo meu eeeh- eehm- .. morou lá na moradia, então estudamos sempre juntos lá, e então vieram as primeiras provas, que correram totalmente mal (rindo) então, completamente ruim (rindo e respirando alto) porque isso foi online, então também o resto do semestre não correu nada bem. Tudo era online, o que para mim não correu nada bem!"

SUBSESCALA 2B
ANSIEDADE

14 - Eu tive problemas de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 3



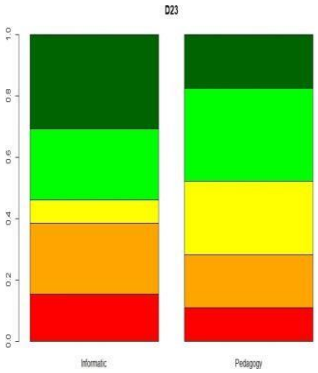
Os estudantes de ambos os cursos tendem a discordar parcial e totalmente (45% no curso de Pedagogia e aproximadamente 55% no curso de Ciência da Computação) com a proposição expressa nesse item. Embora "problemas de ansiedade" seja um termo relativamente vago, especialmente quando relacionado a situações de "demandas" feitas por sujeitos que desempenham papéis assimétricos em relação à partilha do poder institucional, a tendência à discordância não denota um índice expressivo do fator "ansiedade" durante o ensino remoto. Todavia, cabe notar que, mesmo diante da discordância em relação ao item, os estudantes de Pedagogia afirmaram ter sofrido mais de ansiedade do que os estudantes de Ciência da Computação (35% de concordância parcial e total dos primeiros contra 30% dos segundos). Conclui-se que parte dos estudantes de Pedagogia tiveram problemas de ansiedade em maior medida

diante das demandas feitas pelos professores. Pode-se aventar como hipótese que o maior índice de ansiedade sentida pelos estudantes de Pedagogia diante das demandas feitas pelos professores em comparação com aquele apresentado pelos estudantes de Ciência da Computação, se deve, ao menos em certa medida, à natureza das respectivas áreas de conhecimento (menos objetiva e mais aberta à reflexões/problematizações nas Humanidades, e mais objetiva e restrita nas áreas exatas).

23 - Durante o ensino a distância, o acesso ininterrupto a links e informações na Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 3



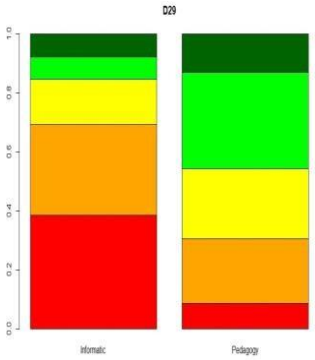
Ambos os grupos de estudantes expressaram concordância parcial e total na ordem de aproximadamente 50% para os estudantes de Pedagogia e aproximadamente 57% para os estudantes de Ciência da Computação. É oportuno observar as posições assumida pelos estudantes de ambos os cursos em relação à constante presença da chamada "multitarefa" em seus respectivos cursos durante a vigência do ensino remoto emergencial. A multitarefa é definida como o exercício de várias atividades simultâneas de modo que o foco da atenção se disperse por vários objetos ao mesmo tempo. Em situações de sala de aula durante o ensino presencial, após o auge da pandemia, muitos estudantes admitiram em conversas informais que ouviam sincronicamente o professor de uma disciplina, enquanto realizavam tarefas relacionadas às atividades de outra disciplina de forma assíncrona, ou mesmo atividades domésticas em certos casos.

No que tange aos estudantes de Ciência da Computação, houve uma discordância parcial da ordem de aproximadamente 38% em relação aos problemas decorrentes da fragmentação da concentração em meio à "multitarefa". Talvez, esse fato possa ser também compreendido como resultante das características do curso, ou seja, devido ao constante manuseio de aparatos eletrônico digitais como elementos estruturantes de atividades computacionais, e que frequentemente requerem o compartilhamento de atenção entre vários objetos simultaneamente. Já os estudantes do curso de Pedagogia discordaram total ou parcialmente na ordem de aproximadamente 30% da proposição deste item da escala.

29 - Durante o período de ensino remoto, me senti deprimido/a e/ou ansioso/a quando não pude estar conectado/a à Internet.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 2



Observa-se um baixo índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de Ciência da Computação (aproximadamente 15%); o mesmo não ocorreu no curso Pedagogia, no qual 50% dos estudantes concordam total e parcialmente que se sentiram ansiosos ou deprimidos quando não puderam conectar-se à Internet. Os índices obtidos junto aos estudantes de Pedagogia, de modo específico, confirmam os resultados de pesquisas publicadas em diversos países com relação ao aumento de sofrimento psíquico, manifesto por meio de sintomas como ansiedade e depressão, entre os estudantes universitários durante o período pandêmico. Já no caso dos estudantes de Ciência da Computação, que apresentaram 70% de discordância total e parcial, esse índice indica a baixa

incidência, ou mesmo um certo distanciamento em relação a tal constatação sintomatológica.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 2B
ANSIEDADE

Conclui-se que os estudantes de Pedagogia da Alemanha tiveram problemas de ansiedade em maior número diante das demandas feitas pelos professores. Os estudantes de Ciência da Computação, de outra parte, afirmaram em menor número terem sofrido de ansiedade diante de tais demandas.

Ambos os grupos de estudantes expressaram concordância parcial e total na ordem de aproximadamente 50% para os estudantes de Pedagogia e 57% para os estudantes de Ciência da Computação, em relação à proposição segundo a qual durante o ensino à distância, o acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet dificultou-lhes a concentração nas atividades de seu curso.

Por fim, observa-se um elevado índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de Pedagogia em relação a terem se sentido deprimidos/as e/ou ansiosos/as quando não puderam estar conectados/as à Internet durante o período do ensino remoto (aproximadamente 50% de concordância total e parcial). O mesmo não ocorreu com os estudantes de Ciência da Computação, uma vez que apenas 15% dos estudantes concordaram ter experienciado a sintomatologia em questão.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 2B
ANSIEDADE

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

A estudante não a mencionou ao relatar a sua experiência durante o período pandêmico.

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

A estudante não a mencionou ao relatar a sua experiência durante o período pandêmico.

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

No que concerne à ansiedade, a estudante não a mencionou ao relatar a sua experiência durante o período pandêmico.

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

No que concerne à ansiedade, a estudante não a mencionou ao relatar a sua experiência durante o período pandêmico.

ENTREVISTA 1 – COMPUTAÇÃO

A respeito da ansiedade, o estudante não a mencionou ao relatar a sua experiência durante o período pandêmico. Não obstante, convém apenas destacar que em comparação aos estudantes brasileiros de Ciência da Computação (em que pese as contradições detectadas em seus respectivos relatos), o estudante alemão afirmou que poderia ter feito todo o curso de forma *online*. Tal afirmação não apenas reforça a presença de um *ethos* maquinal computacional presente em seu curso, como também revela a não capitulação do estudante alemão ao mesmo. Senão vejamos: *"Havia uma playlist inteira assim. E...*

era isso, você sempre poderia retroceder se quisesse caso não entendesse alguma coisa. Se você não tivesse tempo, poderia assistir um pouco mais rápido e em velocidade maior. Então isso não foi ruim." No entanto, o entrevistado, diferentemente dos estudantes brasileiros, percebeu que estava perdendo tempo e concentração nos estudos por meio do uso frequente do TikTok e do Instagram. Sendo assim, ele decidiu por se desconectar dessas redes e se concentrar mais nos estudos universitários.

ENTREVISTA 2– COMPUTAÇÃO

Com respeito à ansiedade, o estudante não fez menção em seu relato.

ENTREVISTA 3 – COMPUTAÇÃO

Com respeito à ansiedade, o estudante não fez menção em seu relato.

ENTREVISTA 4 – COMPUTAÇÃO

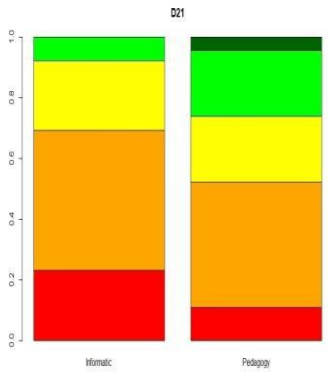
Embora não mencione de modo específico a ansiedade, a entrevistada admite ter adquirido um forte vício no uso das redes sociais durante a pandemia: "*Oh Deus, absolutamente viciante, absolutamente viciante. Assim, eu, meu marido ficamos o dia inteiro em casa {mhm] O que você quer fazer, você lê até um certo ponto, então em algum momento você não quer mais. Você come até um certo ponto, até você engordar 15 quilos (rindo), e então você também não come mais. Então eu estava realmente bastante no celular e isso até hoje eu também não consegui largar. Então, eu ainda tenho isso. Isso se fez um vício verdadeiramente forte {mhm} . Também joguei jogos no computador. Isso agora já voltou a ser um pouco melhor (rindo). Maaas mídias sooociais foram pedras angulares. Minha rotina diária então, durante o período do Corona, eu tinha 8 horas de tempo de tela ou algo assim. De dia, então, realmente era quase o dia inteiro só no celular {mhm}".*

SUBSESCALA 2C
DEPRESSÃO

21 - Durante o ensino remoto, eu me senti deprimido devido à falta de sensibilidade de alguns professores para os problemas que eu tinha.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 1,75

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 1

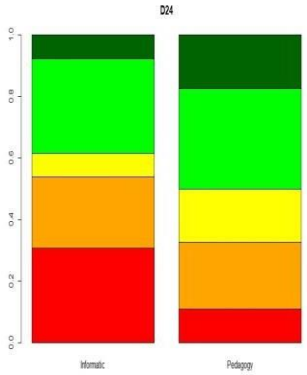


Embora o uso do termo "depressão" seja indicador de sofrimento psíquico por parte dos estudantes, o item se refere à qualidade das relações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à empatia (ou a falta de) por parte dos professores diante dos problemas vivenciados pelos estudantes no período pandêmico. Os dados não parecem indicar a presença de um aumento significativo na depressão resultante de fatores combinados ocorridos em situações pedagógicas no período: o grau de concordância parcial e total no curso de Pedagogia foi de aproximadamente 30%, enquanto para o curso de Ciência da Computação o grau de concordância parcial foi de aproximadamente 10%. Considerando que o grau de dispersão é maior no curso de Pedagogia, em comparação com o curso de Ciência da Computação, observa-se que o grau de discordância parcial e total também é maior (50% no primeiro e pouco mais de 70% no segundo). Não obstante, é notável que os estudantes de Pedagogia afirmaram ter se deprimidos em maior medida devido à falta de sensibilidade dos professores do que os estudantes de Ciência da Computação. A discordância por parte dos estudantes de Ciência da Computação reforça a ideia de que, em comparação com os estudantes de Pedagogia, eles se sentiram menos deprimidos.

24 - Eu me senti desconfortável durante o período de ensino remoto porque não pude interagir presencialmente com colegas e professores.

Pedagogia
Mediana: 3,5
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 3



A privação do fator "presencial" nas relações interpessoais corrobora as respostas obtidas em outros itens da escala Likert, denotando que os sujeitos desta geração, não obstante o forte impacto dos aparelhos digitais em suas vidas quotidianas, não se apresentam totalmente capturados pela realidade virtual. O item revela uma interessante contradição em relação à constituição do *habitus*, e que, por vezes, não é expressa conscientemente. O grau de concordância parcial e total em Pedagogia foi de aproximadamente 50%, enquanto em Ciência da Computação foi de aproximadamente 40%. Embora o grau de dispersão seja maior no curso de Ciência da Computação em comparação com o curso de Pedagogia, o grau de discordância parcial e total no curso de Pedagogia correspondeu a aproximadamente 30%, enquanto no curso de Ciência da Computação foi de aproximadamente 55%.

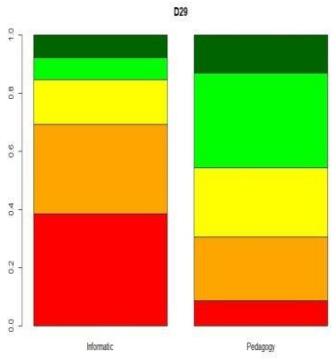
Os resultados indicam que a ausência das interações presenciais na universidade para os estudantes de Pedagogia foi mais relevante, do ponto de vista psicológico, revelando-se um fator de "desconforto", quando comparado aos resultados obtidos junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação. Os resultados obtidos nesta questão parecem reforçar os anteriores no sentido da identificação/reconhecimento quanto à relevância (maior ou menor) do fator humano, no âmbito pedagógico, por parte dos estudantes do curso de Ciência da

Computação e do curso de Pedagogia como determinante do mal-estar psicológico. Questão que também nos remete ao condicionamento dos sujeitos ao *ethos* cultural presente em cada um dos cursos.

29 - Durante o período de ensino remoto, me senti deprimido/a e/ou ansioso/a quando não pude estar conectado/a à Internet.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 2



Observa-se um baixo índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de Ciência da Computação (aproximadamente 17%); o mesmo não ocorreu no curso Pedagogia, do qual aproximadamente 50% dos estudantes concordam total e parcialmente que se sentiram deprimidos ou ansiosos quando não puderam conectar-se à Internet. Já os índices que expressam a discordância em relação ao item são de aproximadamente 30% e 70% entre os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciências da Computação, respectivamente. Tais resultados apontam para níveis elevados de sofrimento psíquico, majoritariamente, no curso de Pedagogia – o que não significa que os estudantes de Ciência da Computação não tenham sofrido.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALA 2C
DEPRESSÃO

Os dados indicam um índice de depressão expressivo resultante de fatores combinados (impossibilidade de relações presenciais com colegas e professores na universidade, e fatores impeditivos dos estudantes permanecerem conectados à Internet) ocorridos durante o período da pandemia. O mesmo não se pode afirmar com relação à falta de sensibilidade dos docentes diante de eventuais problemas particulares dos discentes.

No que diz respeito ao desconforto durante o período de ensino remoto, devido à impossibilidade de interação presencial com os colegas e professores, o grau de concordância parcial e total no curso Pedagogia (aproximadamente 50%), indicando maior incidência de desconforto entre estes estudantes se comparado ao resultado obtido junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação (aproximadamente 40%). Já em relação à percepção da depressão/ansiedade em situações que estiveram privados de contatos via Internet observa-se um baixo índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de Ciência da Computação (aproximadamente 17%) e um elevado índice obtido junto ao curso de Pedagogia, no qual aproximadamente 50% dos estudantes concordam total e parcialmente que se sentiram deprimidos ou ansiosos quando não puderam conectar-se à Internet. Com a ressalva de que esse tipo de contato também pode indicar, em muitos casos, o aumento desses sintomas.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 2C
DEPRESSÃO

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

Sobre esse aspecto, a estudante de Pedagogia não se referiu explicitamente; apenas comentou ter se entristecido muito devido ao fato do seu tempo dedicado aos estudos ter sido prejudicado durante o período pandêmico, e também pelo fato das relações interpessoais que cultivava presencialmente terem se dissipado naquele período: "*Às vezes eu sentia falta do meu pessoal, ficava muito infeliz por não ter tempo para estudar porquê (...) você só tem esse tempo para estudar uma vez na vida, (...) mas que me entristeceu muito por ter sido tão prejudicado para mim (...). Meu grupo de amigos desapareceu completamente de um dia para o outro porque todos mudaram de casa, e... Isso, você vai para a universidade, você os encontra no refeitório antes, e, automaticamente, nos víamos; isso simplesmente desapareceu de um dia para o outro. E isso foi a pior coisa para mim, eu acho*".

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

Embora não mencione explicitamente as palavras "stress" e "depressão", a entrevistada também enfatizou a sua insatisfação e infelicidade durante o período pandêmico: *"... solitária (risos) ..., ahm, e... eu não sei, você se sentia tão controlada, e de alguma forma indefesa, porque não podia fazer nada a respeito, essas eram regulamentações impostas de cima... Você não teve nenhuma influência sobre isso, então você teve que cumprir. E, então, você não podia fazer nada a respeito, então... indefesa e solitária, e,... de alguma forma, apenas insatisfeita e infeliz"*.

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

A estudante não fez menção em seu relato sobre depressão.

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

Com respeito a depressão, o estudante não fez menção em seu relato.

ENTREVISTA 1 – COMPUTAÇÃO

No que concerne à depressão, o estudante não fez menção em seu relato.

ENTREVISTA 2 – COMPUTAÇÃO

Com respeito a depressão, o estudante não fez menção explicita em seu relato, apenas deixou entrever que em determinado momento sua motivação se perdeu: *"(...) a motivação se perdeu, no início ainda me senti incentivado a continuar trabalhando em casa. Então veio a decepção e decidi fazer uma pausa de um ano, ou seja, uma pausa nos estudos.*

ENTREVISTA 3 – COMPUTAÇÃO

O entrevistado menciona que o principal fator experimentado no semestre em que as medidas protetivas se fizeram presentes em seu quotidiano foram os sintomas depressivos, para além do estresse em virtude das exigências próprias ao seu curso: *"as pessoas, não, claro, (...) as pessoas reprovam (...) o tempo todo, as pessoas reprovam nos exames e, sim, simplesmente tem desafios cognitivos, digamos assim, mas na verdade esse não é o fator principal, principalmente não naquele semestre, acho que naquele semestre foi mais assim... O estresse psicológico era o assunto, então, (...) Sintomas depressivos e assim por diante eram relativamente comuns, eu também tive no final do semestre, o que também não foi muito legal*."

ENTREVISTA 4 – COMPUTAÇÃO

Embora a estudante não tenha relatado sintomas depressivos, ela afirma que se sentiu bastante solitária. Essa condição foi amenizada pelo centro de aprendizagem, em que teve oportunidade de conhecer algumas pessoas, dos quais aquele que viria a ser seu atual marido. Ela relata que muitos colegas

entraram em depressão, mas que felizmente ela não chegou a entrar em depressão: *"Então, eu conheci bastante gente, como eu disse, através desse centro de aprendizagem e lá eu conheci também meu marido, meu marido atual (rindo) online (rindo) ehmmm eu acho, eu tive, eu acho, eu só, me senti muito, muito solitária durante o Corona, mas eu tinha que conhecê-lo assim, através disso. Tudo correu muito bem no final (rindo) ehm nós estávamos sozinhos juntos, como se diz {mhm}. Nós não tínhamos mais que sair, necessariamente. Assim nós suportamos o período do Corona {mhm} Mas, eu percebi de muitos amigos estudantes de Informática, colegas de curso, que eles realmente caíram em profunda depressão- que tiveram problemas muito grandes (respira fundo) com a Universidade, é evidente, mas também com a vida social restrita... {mhm} Ehm, assim, então eu estou contente que não me tenha acontecido assim (rindo)"*.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
ALEMANHA

1) Subescala 2A – Estresse

Análise das Entrevistas - Pedagogia

As entrevistas do curso de Pedagogia revelam que os principais agentes estressores mencionados pelos estudantes dizem respeito à falta das relações sociais durante o período de isolamento e à impossibilidade de realizar atividades físicas em espaços públicos. Uma das estudantes chegou a afirmar que "se percebe como uma pessoa social" e que "gosta de praticar esportes", de estudar e trabalhar, e tudo foi impactado de modo negativo durante aquele período. O modo como o isolamento social afetou a qualidade de vida dos estudantes – seja no que diz respeito à solidão decorrente da falta de interação com amigos e familiares, seja na impossibilidade de frequentar espaços públicos para a realização de atividades sociais e hobbies, seja nas relações de trabalho – parece ter despontado como principal agente estressor destacado por eles.

Há que se destacar, ainda, o incômodo relatado sobre a mediação das telas não apenas nas atividades da Universidade, mas também nas relações pessoais. Embora seja este um agente estressor, os estudantes adaptaram-se à tais meios como forma de amenizar o sofrimento e o estresse do período pandêmico, utilizando-os para a manutenção das relações pessoais e para o estudo.

Por fim, os relatos apontam que os estudantes do curso de Pedagogia reconhecem que a flexibilidade e a solidariedade por parte dos professores de seu curso foi algo relevante, uma vez que os professores que se portaram de forma empática contribuíram para que o sofrimento fosse amenizado.

Análise das Entrevistas – Ciência da Computação

Diferentemente dos estudantes de Pedagogia, os relatos dos estudantes de Ciência da Computação trazem como principais agentes estressores a falta de relações presenciais na Universidade; preocupações geradas pela pandemia, principalmente no que diz respeito à saúde de familiares e pessoas próximas; a situação socioeconômica; a pressão gerada pelas dificuldades do curso, que, no limite, levou um dos entrevistados a pensar na desistência; a exaustão oriunda da falta de contatos e pelo confinamento ao espaço doméstico; o inverno e seus dias escuros; e, por fim, o peso da pressão depositada nos ombros dos indivíduos particulares pela sociedade alemã.

No que diz respeito ao uso das redes sociais um dos entrevistados reconheceu que o excesso de tempo ocupado diante das telas se esvaia em estabelecer comparações inúteis com a vida e com as atividades das pessoas que lhes eram alheias, e isso o desanimava a ponto de questionar o que estava fazendo da própria vida. Outro entrevistado afirma ter aumentado o tempo de uso das redes sociais e também do tempo de tela para jogos online, sem, no entanto, reconhecer este movimento como um possível agente estressor.

Em relação à solidariedade e flexibilidade dos professores, os estudantes entrevistados deixam entrever em suas falas que, de maneira geral, a solidariedade e o apoio de seus professores foram compreendidos como algo fundamental para a manutenção da saúde mental.

Principais conclusões:

1.1) Os agentes estressores mencionados pelos estudantes de Pedagogia e de Ciência da Computação diferem qualitativamente: ao passo que, para os estudantes da pedagogia a ausência de relações presenciais e a impossibilidade de frequentar espaços públicos para a realização de atividades físicas e hobbies foi algo destacado, para os estudantes de Ciência da Computação os agentes estressores foram multifatoriais, envolvendo desde a dimensão das dificuldades do curso até o desconforto causado pela ausência de luminosidade do inverno;

1.2) Os estudantes de ambos os cursos, de maneira geral, concordam que que a flexibilidade e a solidariedade por parte dos professores de seu curso, quando isso ocorreu, para que o sofrimento psíquico fosse amenizado durante o período pandêmico;

1.3) No que diz respeito ao uso das redes sociais, os estudantes de Ciência da Computação parecem relacionar-se com estas de forma distinta dos estudantes de Pedagogia: enquanto nos relatos dos primeiros parece haver certo grau de ciência frente às telas como agente estressor, o mesmo não ocorreu nos relatos dos segundos.

2) Subescala 2B – Ansiedade

Análise das Entrevistas - Pedagogia

Nenhum dos entrevistados do curso de Pedagogia relatou sintomas associados à ansiedade.

Análise das Entrevistas – Ciências da Computação

Os relatos de dois dos estudantes de Ciência da Computação sugerem uma associação entre o uso das redes sociais e possíveis sintomas de ansiedade. Embora não tenham mencionado explicitamente este sintoma, um dos estudantes percebeu que estava perdendo sua concentração nos estudos devido ao uso frequente do *TikTok* e do Instagram; outra entrevistada, por sua vez, admite ter adquirido um forte vício no uso das redes sociais durante a pandemia.

Principais conclusões:

2.1) Diferentemente dos resultados junto aos estudantes no Brasil, os estudantes alemães, em termos gerais, não relataram sintomas significativos de ansiedade;

2.2) Dois relatos dos estudantes de Ciência da Computação indicam uma possível relação entre o uso das redes sociais e sintomas de ansiedade, embora esta não seja percebida enquanto tal.

3) Subescala 2C – Depressão

Análise das Entrevistas - Pedagogia

Apenas uma das entrevistadas de Pedagogia deixou entrever em seu relato sintomas que poderiam ser associados à depressão. Embora não mencione explicitamente a palavra "depressão", a entrevistada enfatizou a sua insatisfação, solidão e infelicidade durante o período pandêmico.

Análise das Entrevistas – Ciências da Computação

Três dos entrevistados de Ciência da Computação afirmaram ter tidos sintomas potencialmente associados à depressão. Uma das entrevistadas afirma que se sentiu bastante solitária, mas não chegou a se deprimir. O mesmo não ocorreu com diversos de seus colegas que, segundo seu relato, entraram em depressão. O segundo estudante não fez nenhuma menção explícita em seu relato, apenas deixou entrever que em determinado momento a sua motivação se perdeu. O terceiro estudante, por fim, mencionou explicitamente que o principal fator experimentado no semestre em que as medidas protetivas se fizeram presentes em seu quotidiano foram os sintomas depressivos.

Principais conclusões:

3.1) Os relatos dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha parecem indicar que houve maior incidência de sintomas depressivos entre estes, se comparado com os estudantes de Pedagogia;

3.2) Embora a depressão não tenha sido mencionada de maneira explícita em grande parte dos relatos, esta pode ser associada aos desconfortos oriundos da solidão, da infelicidade e da perda de motivação.

SÍNTESE COMPARATIVA DAS ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NA ALEMANHA

Eixo 2: Sofrimento Psíquico

Os itens da escala Likert orientados à mensuração do sofrimento psíquico dos estudantes brasileiros e alemães durante a vigência do ensino remoto dizem respeito ao estresse, à ansiedade, à depressão, e, genericamente, às formas inespecíficas de desconforto mental sentido no período pandêmico.

Em relação ao estresse os estudantes de Pedagogia da Alemanha indicaram que estiveram mais esgotados (aproximadamente 50%), em comparação com os estudantes de Ciência da Computação (40%). Esse resultado é também reforçado pelo fato de que quase 40% dos estudantes deste último curso discordaram da assertiva segundo a qual durante o ensino remoto a sobrecarga de atividades daquele curso os esgotou ao passo que a discordância total e parcial no curso de Pedagogia em relação ao item é de aproximadamente 25%.

Uma estudante do curso de Pedagogia relatou o estresse que sentiu devido à sobrecarga de atividades laboratoriais do seu curso de licenciatura em Química; e um estudante do curso de Ciência da Computação mencionou que o principal desconforto durante o período pandêmico foi o estresse psicológico decorrentes das dificuldades próprias ao seu curso, tanto ao nível das reprovações, quanto às exigências propriamente cognitivas.

No entanto a privação das relações pessoais no espaço da universidade parece ter se caracterizado como o principal agente estressor para os estudantes de ambos os cursos. Outra estudante do curso do Pedagogia atribuiu o seu estresse à ausência de relações interpessoais: *Meu grupo de amigos desapareceu completamente de um dia para o outro porque todos mudaram de casa, e... Isso, você vai*

para a universidade, você os encontra no refeitório antes, e, automaticamente, nos víamos; isso simplesmente desapareceu de um dia para o outro. E isso foi a pior coisa para mim, eu acho".

Uma terceira estudante do mesmo curso, relatou que se sentiu *infeliz* e que a sua qualidade de vida foi fortemente afetada pela ausência das relações sociais presenciais, devido às medidas protetivas adotadas na Alemanha: *"em algum momento, ficou tão intenso que você não tinha permissão para sair à noite, acho que depois das nove horas, e você quase não tinha mais permissão para se encontrar com amigos*. Soma-se a isso o excesso de telas naquele período.

Também a terceira entrevistada sentiu falta de seus hobbies, e mencionou a falta dos encontros com os amigos. A aluna da Pedagogia enfatizou ter sofrido em função do distanciamento social, se afastando de uma vida ativa e próxima de um círculo social, para uma situação de quase total isolamento: *"Eu sou uma pessoa que (...) faz muito esporte e trabalho voluntário no tempo livre, (...) foi apenas patético, que tudo isso tenha desaparecido, (...) faltou muito o contato, também no sentido de se fazer alguma coisa e de se vivenciar alguma coisa..."*. E, o quarto estudante de Pedagogia relatou que não conseguiu fazer amigos durante o período do confinamento social, sendo este um agente estressor para ele*: "não funcionou online. Você não... você não falou, não fez amigos. De jeito nenhum. E, se assim fosse, estava muito solto*.

Também os estudantes alemães do curso de Ciência da Computação destacaram a privação das relações sociais como um dos principais agentes estressores daquele período. Um dos entrevistados, muito embora não tenha se referido explicitamente ao estresse, asseverou preferir as aulas presenciais às do ensino remoto alegando uma melhor socialização, e, de outra parte, reconheceu que ter assistido aos vídeos postados pelos professores na velocidade 1,5, como já observado, lhe foi muito produtivo e importante para o aprendizado dos conteúdos das respectivas disciplinas e seus exames. O entrevistado também nos deixa entrever através do seu relato que a sua utilização das redes sociais o

afetara psicologicamente de modo negativo posto que, o excesso de tempo dispendido com elas se esvaia em estabelecer comparações inúteis com a vida e com as atividades das pessoas que lhes eram alheias.

Já para outro entrevistado, a síntese entre o trabalho, as dificuldades econômicas dos pais, o próprio estudo universitário e o conflito geracional no interior de uma família imigrante despontaram como fator conjugado de estresse nas condições sociais de uma família de imigrantes na Alemanha. Cabe destacar que as dificuldades econômicas também foram caracterizadas como um agente estressor por estudantes alemães que participaram das pesquisas de Plakhotnik, *et al* (2021) e de Durbas *et al* (2021).

O entrevistado 3 mencionou que o principal desconforto durante o período pandêmico foi o estresse psicológico acompanhado de sintomas depressivos. Ele enfatizou que muitos de seus colegas também sofreram com esses sintomas[24]. No final do segundo semestre do ensino remoto ele se declarou "extremamente exausto" pela falta de contatos presenciais, pelo inverno que ocasionava dias escuros, e por ficar um tempo excessivo confinado ao espaço doméstico.

Por fim, a quarta entrevistada, uma estudante de ciência da computação de 25 anos, relata ter iniciado o curso durante a pandemia, fato que gerou uma frustração de suas expectativas em relação ao que seria a vida na universidade. A entrevistada também relata que a falta da convivência social na universidade e a impossibilidade de conhecer pessoas presencialmente foi, para ela, um agente estressor.

Quanto à insegurança sentida pelos estudantes alemães no tocante a continuidade dos estudos e ao futuro profissional, os estudantes do curso de

[24] Tem-se aí um dado que corrobora com pesquisas que buscaram investigar o aumento dos níveis de depressão, ansiedade e estresse entre estudantes alemães durante o período pandêmico, tais como as realizadas por Kohls, Baldofski, Moeller, Klemm and Rummel-Kluge (2021) e por Werner, Tibubos, Mülder *et al* (2021). A segunda, de modo específico, revela o considerável aumento nos índices de depressão e do sentimento de solidão.

Pedagogia, à exemplo dos resultados obtidos no Brasil, também se sentiram mais inseguros do que os estudantes de Ciência da Computação da Alemanha. Os primeiros indicaram uma concordância total e parcial da ordem de 43% com relação a essa questão, enquanto os estudantes do curso de Ciência da Computação indicaram uma concordância total e parcial da ordem de 30%.

Por fim, como já ilustrado acima, os estudantes do curso de Pedagogia afirmaram terem se sentido mais desconfortáveis (aproximadamente 50%) que os estudantes do curso de Ciência da Computação (aproximadamente 40%,) por estarem privados da interação presencial com os colegas e professores em virtude do ensino remoto durante o período pandêmico. De maneira geral, tais resultados endossam investigações sobre os agentes estressores entre estudantes alemães durante o período pandêmico. Como apontam Kohls; Baldofski; Moeller; Klemm; Rummel-Kluge (2021), a preocupação acadêmica, as preocupações financeiras, o medo do futuro e a privação da presencialidade tornaram-se fontes estressoras de alto risco entre esta população.

Os resultados referentes aos agentes estressores obtidos junto aos estudantes alemães de ambos os cursos – Pedagogia e Ciência da Computação, de modo específico –, frente às exigências dos respectivos cursos, às inseguranças com o futuro profissional, e frente à privação das relações presenciais com os colegas e professores durante o período pandêmico, é possível aventar a hipótese de que os primeiros sofreram em maior medida devido a dois fatores conjugados: ao *ethos* próprio a cada um dos cursos e a fatores socioeconômicos.

Em relação ao fator "ansiedade" observa-se que os estudantes de ambos os cursos tenderam a discordar parcial e totalmente (45% no curso de Pedagogia e aproximadamente 55% no curso de Ciência da Computação) com a proposição segunda a qual as atividades do curso durante o ensino remoto teriam lhes provocado esse sintoma. Este índice corrobora com os dados apresentados pela pesquisa de Werner; Tibubos; Mülder *et al* (2021), que aponta que, entre os estudantes alemães, de maneira geral, a sintomatologia associada à ansiedade foi

percebida em menor medida. Todavia, cabe notar que, mesmo diante do elevado índice de discordância obtido junto aos estudantes de ambos os cursos em relação ao item, os estudantes de Pedagogia afirmaram ter sofrido um pouco mais de ansiedade do que os estudantes de Ciência da Computação (35% de concordância parcial e total dos primeiros contra 30% dos segundos).

Conclui-se, então, que, não obstante essa questão se faça ausente nos relatos das entrevistas, parte dos estudantes de Pedagogia e de Ciência da Computação acusaram ter tido problemas de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores de seus respectivos cursos.

Já com relação ao acesso ininterrupto à links e informações como fator dificultador dos estudos durante o ensino remoto, é possível observar que ambos os grupos de estudantes expressaram elevada concordância parcial e total; aproximadamente 50% para os estudantes de Pedagogia, e, surpreendentemente, aproximadamente 57% para os estudantes de Ciência da Computação.

Caberia a indagação do motivo pelo qual em um curso caracterizado em maior medida pelo *ethos* computacional, o que tende a reforçar o *habitus* dos estudantes com relação ao acesso ininterrupto à links e informações na Internet, se apresenta tal resultado. De outra parte, caberia observar que, em termos de sofrimento psíquico, tais resultados elevados obtidos junto aos estudantes de ambos os cursos podem, por vezes, reforçar igualmente a produção do estresse vinculado à própria ansiedade sob certas circunstâncias sociais e culturais[25].

Conforme esclareceram Dardot e Laval, o tipo de racionalidade hegemônica nas atuais sociedades de mercado faz com que questões como saúde, educação, lazer, empregabilidade e aposentadoria confluam para uma "visão contábil do capital que cada indivíduo acumularia e geraria ao longo da vida"

[25] Esta hipótese, em termos distintos, já havia sido aventada em pesquisas que consideraram que sintomas associados ao estresse, à ansiedade e à depressão faziam-se presentes na população estudantil antes mesmo do período pandêmico, tendo sido este responsável pela intensificação desta sintomatologia reveladora do sofrimento psíquico. Há destaque para os trabalhos de Costa (2020), Carvalho e Silveira (2021), Bird, Mccabe, Lim and Cornish (2021) e Pessoa (2023).

(2016, p. 230). Eis os aspectos cruciais de um projeto de vida, que, desde a mais tenra idade, torna-se função da educação fazer prosperar:

> Esse trabalho político e ético de responsabilização está associado a numerosas formas de 'privatização' da conduta, já que a vida se apresenta somente como resultado de escolhas individuais. O obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis por sua sorte (2016, p. 230).

Isto posto, sintomas como ansiedade, depressão e estresse, os quais figuram no DSM-5 como "transtornos", se imiscuem no processo de subjetivação individual desse novo tipo de racionalidade sem que, necessariamente, se confundam. Razão pela qual o acesso ininterrupto à links e informações pode ser identificado pelos estudantes, num determinado momento, como fator de ansiedade, e noutro como agente estressor.

No item referente à ansiedade e/ou depressão sentida por não poder estar conectado à Internet durante o ensino remoto, observa-se um baixo índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de Ciência da Computação (aproximadamente 15%), e um alto índice obtido junto aos estudantes do curso Pedagogia, no qual 50% dos respondentes concordaram total e parcialmente que se sentiram ansiosos ou deprimidos quando não puderam conectar-se à Internet.

Os índices obtidos junto aos estudantes de Pedagogia, de modo específico, alinham-se aos resultados de pesquisas publicadas em diversos países[26] com relação ao aumento de sofrimento psíquico, manifesto por meio de sintomas como ansiedade e depressão, entre os estudantes universitários durante o período pandêmico. Já no caso dos estudantes de Ciência da Computação, que apresentaram 70% de discordância total e parcial, esse índice indica, em

[26] Destacam-se as pesquisas de Bird, Mccabe, Lim and Cornish (2021); Werner, Tibubos, Mülder *et al* (2021); Kohls, Baldofski, Moeller, Klemm and Rummel-Kluge (2021); Rutkowska, Cies´ Lik, Tomaszczyk and Szczepan´ Ska-Gieracha (2022); Dogan-Sander, Kohls, Baldofski and Rummel-Kluge (2021); Xu and Wang (2023); e Zhu, Racine, Xie, Park, Watt, Eirich, Dobson and Madigan (2021).

princípio, a baixa incidência, ou mesmo um certo distanciamento em relação a tal constatação sintomatológica.

Tendo em vista que os dados obtidos junto aos estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação frente às demandas dos respectivos cursos durante o ensino remoto, pode-se aventar a hipótese de que o maior índice de ansiedade sentida pelos estudantes de Pedagogia diante das demandas feitas pelos professores em comparação com aquele apresentado pelos estudantes de Ciência da Computação, se deve, ao menos em certa medida, à natureza das respectivas áreas de conhecimento: menos objetiva e mais aberta às reflexões/problematizações nas Humanidades, e mais objetiva e restrita nas áreas exatas.

Já com relação ao acesso ininterrupto à links e informações durante o ensino remoto, tais resultados podem não apenas reforçar, em alguns casos, mais a produção do estresse do que da própria ansiedade, como já o dissemos; como também pode verter o estresse associado, ou não à ansiedade, em depressão noutros casos.

Aqui, uma vez mais, Dardot e Laval nos esclarecem que a racionalidade vigente ao acentuar, de modo decisivo, a responsabilidade exclusiva dos indivíduos sobre o destino de suas vidas de um ponto de vista moral, ela o faz incidindo sobre a economia psíquica deles. Isto ocorre na medida em que tal racionalidade remodela todas as instituições sociais – da família às organizações passando pelas instituições educacionais –, convertendo-as em "empresas". Daí o novo paradigma de subjetivação a ser interiorizado por todos.

Ainda segundo esses autores, a transformação das instituições em empresas acarretaria tendencialmente certa indefinição de papéis, outrora relativamente estáveis; e, consequentemente, das normas e regras que consubstanciam os *scripts* que regem as posições sociais em que os sujeitos se encontram a cada instante. No caso da Alemanha, essa tendência descrita por Dardot e Laval adquire contornos específicos em virtude de seus cânones

culturais. É digno de nota o modo como os estudantes alemães, de modo geral, estabelecem uma clara demarcação entre a vida pública e a privada ao ponto de não esperar de seus professores absolutamente nada além o requerido para a formação universitária.

No entanto, de modo geral, tal como um verdadeiro céu aberto, a sociedade, vista agora como um mundo ilimitado, descortina-se perante os olhos de um sujeito flutuante, aparentemente livre. Vale a lembrança de que vários entrevistados defenderam ciosamente suas liberdades individuais durante o período pandêmico, argumentando que as medidas protetivas impostas pelo estado conforme as diretrizes da ONU lhes pareceu algo excessivo; uma das entrevistadas utilizou o termo "patético". A contrapartida a este estado de coisas, conforme argumentaram Dardot e Laval a partir de C. Melman (2003), redundará no apego desses sujeitos às referências, puramente imaginárias, veiculadas pelo setor publicitário: as efêmeras e sedutoras propagandas que embalam os modelos de sucesso via consumo.

De outra parte, a obstrução de qualquer manifestação espontânea por parte dos sujeitos inteiramente socializados em meio a instrumentalização dos afetos via as novas retóricas conformadas às estratégias econômicas, terminaria por corroer as próprias relações interpessoais de modo a perverter, em larga medida, as múltiplas possibilidades de constituição dos laços sociais. Daí que qualquer "falha" no culto ao desempenho, constituído por uma série de manipulações levadas à cabo por esses sujeitos ávidos de gozo, reverta-se em depressão. Se a ansiedade pode ser vista, ao menos nesse contexto, como a necessidade incessante de o sujeito atravessar quaisquer relações de objeto em busca de gozo, a depressão, por sua vez, adviria como sua contraface: como incapacidade do sujeito de estabelecer quaisquer relações de objeto minimamente estáveis e consistentes.

No entanto, ainda na perspectiva do culto ao desempenho, a depressão pode advir também associada ao estresse como uma espécie de cansaço de si.

Nesse caso, a falha decorreria da obrigação compulsória de se manter *up-to-date*, da assunção permanente de riscos, enfim, da autoexigência de uma valorização de si tendente ao infinito como "capital humano". De qualquer modo, a depressão compareceria, desta vez, como o índice de uma espécie de curto-circuito de um sujeito supersaturado de si. Nesse sentido, é eloquente o depoimento de um estudante do curso de Ciência da Computação após relatar o seu quadro depressivo: *"Eu coloquei muita pressão sobre mim mesmo."*

Embora o uso do termo "depressão" seja indicador de sofrimento psíquico por parte dos estudantes, o item em questão da escala Likert se refere à qualidade das relações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à empatia (ou a falta de) por parte dos professores diante dos problemas vivenciados pelos estudantes no período pandêmico.

Os dados referentes a esse item não parecem indicar, a princípio, um índice expressivo de depressão resultante de fatores combinados ocorridos em situações pedagógicas no período. Deve-se considerar aqui, como antes mencionado, a clara demarcação das esferas pública e privada feita pelos estudantes alemães. O grau de concordância parcial e total no curso de Pedagogia foi de aproximadamente 30%, enquanto para o curso de Ciência da Computação o grau de concordância parcial foi de apenas aproximadamente 10%. Ainda assim, é notável que os estudantes de Pedagogia tenham afirmado terem se deprimido em maior medida devido à falta de sensibilidade dos professores do que os estudantes de Ciência da Computação.

Não obstante, com relação ao "desconforto", essa forma genérica de mal-estar psíquico, devido à ausência de relações presenciais com colegas e professores, o grau de concordância parcial e total em Pedagogia foi de aproximadamente 50%, enquanto em Ciência da Computação saltou para aproximadamente 40%. Embora o grau de dispersão seja maior no curso de Ciência da Computação em comparação com o curso de Pedagogia, o grau de discordância parcial e total no curso de Pedagogia correspondeu a

aproximadamente 30%, enquanto no curso de Ciência da Computação foi de aproximadamente 55%.

Estes resultados nos parecem reforçar a hipótese de que os estudantes de Pedagogia tenham se desconfortado, aproximando-se em certos casos da depressão em maior medida que os estudantes de Ciência da Computação devido à qualidade das relações que caracterizam o *ethos* próprio a cada um dos cursos. Vale ressaltar ainda que a qualidade das relações sociais em geral, e, sobretudo, presenciais no âmbito privado e também público, constitui um fator crucial para a manutenção da sanidade psíquica dos indivíduos em meio à racionalidade competitiva das atuais sociedades de mercado.

Uma estudante do curso de pedagogia comentou ter se entristecido muito devido ao fato do seu tempo dedicado aos estudos ter sido prejudicado durante o período pandêmico, e também pelo fato das relações interpessoais que cultivava presencialmente terem se dissipado naquele período; Lena não utilizou a palavra "depressão" em seu relato, mas enfatizou ter se sentido extremamente solitária e infeliz durante o período pandêmico.

Também com respeito à depressão, um dos estudantes do curso de Ciência da Computação não fez menção explicita em seu relato; apenas deixou entrever que em determinado momento sua motivação se perdeu: *"(...) a motivação se perdeu, no início ainda me senti incentivado a continuar trabalhando em casa. Então veio a decepção e decidi fazer uma pausa de um ano, ou seja, uma pausa nos estudos*.

Outro estudante do mesmo curso mencionou que o principal sofrimento experimentado no semestre em que as medidas protetivas se fizeram presentes em seu quotidiano adveio com os sintomas depressivos, para além do estresse em virtude das exigências próprias ao seu curso: *"as pessoas, não, claro, (...) as pessoas reprovam (...) o tempo todo, as pessoas reprovam nos exames e, sim, simplesmente tem desafios cognitivos, digamos assim, mas na verdade esse não é o fator principal, principalmente não naquele semestre, acho que naquele semestre foi mais assim... O estresse psicológico era o assunto, então, (...) Sintomas depressivos e assim por diante*

eram relativamente comuns, eu também tive no final do semestre, o que também não foi muito legal".

A quarta entrevistada do curso de Computação, embora não tenha relatado sintomas depressivos, enfatizou que se sentiu bastante solitária. Essa condição foi amenizada pelo centro de aprendizagem, em que teve oportunidade de conhecer algumas pessoas, dos quais aquele que viria a ser seu atual marido. Ela nos noticia em seu relato que muitos colegas entraram em depressão naquele período, mas que ela, felizmente, não chegou a se sentir depressiva. A seguir, serão apresentadas as observações sobre a cidadania digital entre esses estudantes alemães.

REFERÊNCIAS

BIRD L.J., MCCABE M., LIM YY; CORNISH, K. Prevalence and correlates of subjective cognitive concerns in Australian university students during the COVID-19 pandemic**.** **Front. Psychol**. 13:1094497. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1094497, 2023.

DARDOT, P., LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOGAN-SANDER E.; KOHLS E.; BALDOFSKI S.; RUMMEL-KLUGE C. More Depressive Symptoms, Alcohol and Drug Consumption: Increase in Mental Health Symptoms Among University Students After One Year of the COVID-19 Pandemic. **Front. Psychiatry** 12:790974. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.790974, 2021.

DURBAS A.; KARAMAN H.; SOLMAN CH.; KAYGISIZ N.; ERSOY Ö. Anxiety and Stress Levels Associated With COVID-19 Pandemic of University Students in Turkey: A Year After the Pandemic. **Front. Psychiatry**, volume 12, article 731348, October 2021 doi: 10.3389/fpsyt.2021.731348

KOHLS E.; BALDOFSKI S.; MOELLER R.; KLEMM S-L.; RUMMEL-KLUGE C. Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. **Front. Psychiatry** 12:643957. Department of Psychiatry and Psychotherapy, Medical Faculty, Leipzig University, Leipzig, Germany, DOI: 10.3389/fpsyt.2021.643957, 2021.

PLAKHOTNIK M.S.; VOLKOVA N.V.; JIANG C.; YAHIAOUI D.; PHEIFFER G.; MCKAY K.; NEWMAN S.; REIßIG-THUST S. The Perceived Impact of COVID-19 on Student Well-Being and the Mediating Role of the University Support: Evidence from France, Germany, Russia, and the UK. **Front. Psychol**. 12:642689. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.642689, 2021.

WERNER, A.M., TIBUBOS, A.N., MÜLDER, L.M. *et al.* The impact of lockdown stress and loneliness during the COVID-19 pandemic on mental health among university students in Germany. **Sci Rep** , 11, 22637 (2021). https://doi.org/10.1038/s41598-021-02024-5

XU.T; WANG H. High prevalence of anxiety, depression, and stress among remote learning students during the COVID-19 pandemic: Evidence from a meta-analysis. **Front. Psychol.** 13:1103925. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1103925, 2023.

ZHU J, RACINE N, XIE EB, PARK J, WATT J, EIRICH R, DOBSON K AND MADIGAN S. Post-secondary Student Mental Health During COVID-19: A Meta-Analysis. **Front. Psychiatry**, 12:777251. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.777251, 2021.

SÍNTESE INTERPRETATIVA DO EIXO 3
CIDADANIA DIGITAL
ALEMANHA

ITENS, CATEGORIAS E SUBESCALAS

Subescala	Categoria	Itens
Subescala 3A	Engajamento cívico	2, 7, 11, 16, 25
Subescala 3B	Alfabetização digital crítica	20, 30
Subescala 3C	Percepção de incivilidade	8, 18

INFORMAÇÕES DOS GRÁFICOS DE BARRAS

1 - discordo totalmente: vermelho
2 - discordo: laranja
3 - indiferente: amarelo
4 - concordo: verde
5 - concordo totalmente: verde escuro
CC = Ciência da Computação
Pedagogia = Pedagogia

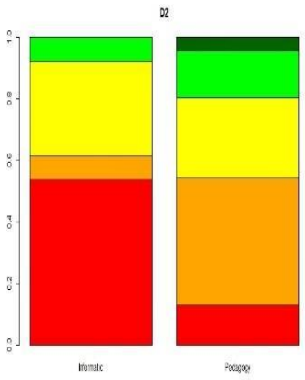
QUESTIONÁRIO LIKERT
Eixo 3
CIDADANIA DIGITAL

SUBESCALA 3A – ENGAJAMENTO CÍVICO

2 - O ensino remoto me possibilitou estar mais conscientemente envolvido em redes sociais e me ajudou a perceber meu status de cidadania.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 1
Dispersão: 2

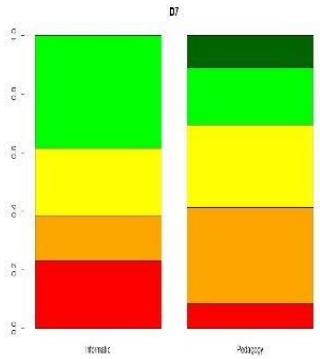


Os estudantes de Ciências da Computação mostraram uma maior discordância ao item, acima de 60%%, em relação à sua condição de cidadania, quando comparados aos estudantes do curso de Pedagogia, cujo desacordo estava na ordem de 55%. Essa discordância talvez se explique pelo fato de que os alemães não utilizam tanto as redes sociais quanto os brasileiros. Além disso, é possível que as aulas do ensino remoto na Alemanha tenham se restringido mais aos conteúdos das matérias e menos com as questões sociais em geral, inclusive do contexto da pandemia. Ambos os cursos parecem ter um caráter mais técnico/instrumental do ensino.

7 - Durante o período de isolamento social, tive melhores condições para refletir sobre as diferentes opiniões do mundo social e político.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2

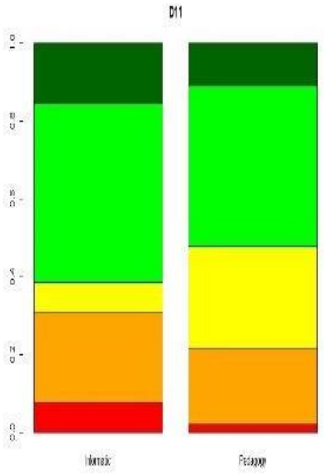


Tanto os estudantes de Ciência da Computação quanto os de Pedagogia demonstram não concordar muito enfaticamente com o item. Nos dois grupos, em torno de 40% dos alunos de Ciência da Computação e 35% de Pedagogia concordaram com o item, enquanto 38% dos alunos de Ciência da Computação e 40% dos alunos de Pedagogia discordaram do item, com índice de indiferença de cerca de 20% na Ciência da Computação e mais de 25% na Pedagogia. Os estudantes alemães, tanto de Ciência da Computação como de Pedagogia, não demonstraram um nível de reflexão sobre as questões do mundo social e política desencadeado pelo período de isolamento social. Isso parece indicar um impacto não muito intenso do período de isolamento social sobre as condições de reflexão política dos estudantes. Talvez isso se deva às condições sociais e econômicas da Alemanha, que pode ter dirimido o impacto da situação na vida individual, ao menos do ponto de vista material, e com isso, também, a percepção dos estudantes. Além disso, nota-se um nível de consciência política média semelhante entre os dois cursos, o que talvez esteja relacionado com a caráter mais técnico/instrumental de ambos os cursos. (Obs.: notar as críticas feitas às políticas de Estado na Alemanha, possivelmente indicando uma característica ideológica mais liberal por parte dos estudantes alemães).

11 - Durante a pandemia, senti-me mais inclinado a cuidar apenas dos meus assuntos pessoais do que a discutir questões sociais e políticas na Internet.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 4
Dispersão: 2

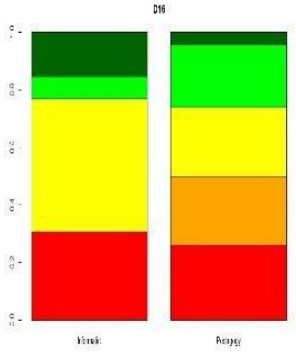


Os estudantes de ambos os cursos tenderam a concordar com o item, com um índice de concordância de pouco mais de 60% na Ciência da Computação e de cerca de 55% na Pedagogia. Além disso, ambos tiveram baixa taxa de discordância, de cerca de 30% na Ciência da Computação e de cerca de 20% na Pedagogia, com um índice de indiferença de cerca de 10% na Ciência da Computação e de quase 25% na Pedagogia. Isso demonstra que não houve maior engajamento cívico por parte dos estudantes em decorrência da pandemia. Chama a atenção o fato de o curso de Pedagogia, da área de Ciências Humanas, ter níveis de discordância e concordância um pouco menor do que o de Ciência da Computação, com maior indiferença. Isso parece reforçar o primado do aspecto técnico em ambos os cursos, ou um nível de consciência médio anterior na sociedade alemã de um modo geral, pouco impactado pelos cursos. Nota-se, novamente, a característica mais individualista (neoliberal) dos estudantes alemães em relação às questões da pandemia e talvez do mundo social e política.

16 - Durante o período de ensino remoto, adotei uma postura mais ativa em relação ao curso, incluindo dar minha opinião sobre os materiais usados e atividades realizadas.

Pedagogia
Mediana: 2,5
Dispersão: 2,5

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2

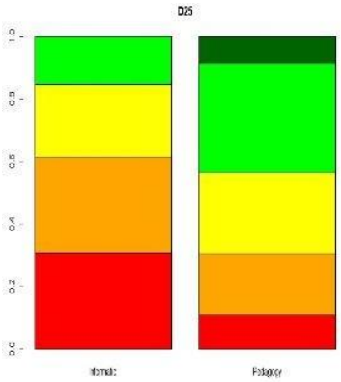


Os estudantes de ambos os cursos demonstram baixa concordância com o item, de cerca de 22% na Ciência da Computação e 25% na Pedagogia. Porém, os estudantes de Pedagogia demonstraram um grau de discordância muito maior, de quase 50%, enquanto os estudantes de Ciência da Computação demonstraram um nível de discordância de cerca de 30%. Essa postura menos ativa dos estudantes talvez se explique pela característica da organização didático-pedagógica dos cursos, com menos abertura para sugestões e contribuições dos alunos, aspecto esse observado tanto no curso de Ciência da Computação, quanto da Pedagogia. Da parte dos estudantes, essa postura menos engajada no curso talvez demonstre um certo conformismo com a concepção técnico/instrumental dos próprios cursos, além de uma relação mais pragmática ou utilitarista com os cursos, condizente com o aspecto individualista que eles demonstram em outros itens.

25 - Na minha opinião, teria sido importante para o curso promover espaços nas disciplinas para a discussão de notícias falsas relacionadas à COVID-19.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 2



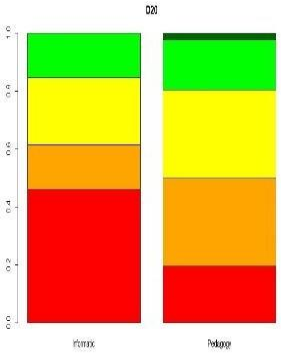
Neste item há uma clara diferença entre os dois cursos: pouco mais de 40% dos estudantes de Pedagogia concordaram com a firmação, enquanto apenas cerca de 15% dos estudantes de Ciência da Computação demonstraram concordância. Isso mostra que havia maior interesse por parte dos estudantes de Pedagogia em discutir assuntos relacionados à pandemia, ainda que o curso não tenha tratado esse tema. Aqui se nota a existência de interesse por discussões relativas a questões referentes ao mundo social e político, interesse ao qual o curso não corresponde em função de seu aspecto técnico/instrumental. Pode-se argumentar que há a procura por uma formação mais humanista por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, mas que há também uma resistência institucional voltada à formação de caráter mais neoliberal.

SUBESCALA 3B
ALFABETIZAÇÃO DIGITAL CRÍTICA

20 - As aulas de ensino remoto me proporcionaram elementos para refletir sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais.

Pedagogia
Mediana: 2,5
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 2

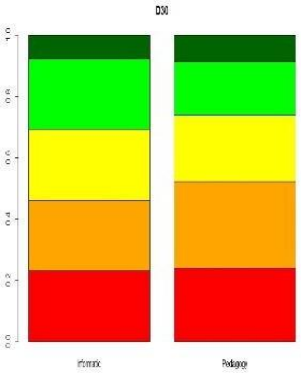


Os estudantes dos dois cursos tenderam a discordar do item, com taxa de discordância de mais de 60% na Ciência da Computação e de cerca de 50% na Pedagogia. Isso ressalta o aspecto mais técnico/instrumental dos cursos, que se ativeram aos conteúdos curriculares. Nesse sentido, os dois cursos quase não se distinguem entre si.

30 - Minha experiência com o ensino remoto me ajudou a refletir e interpretar as imagens (memes, vídeos e fotos) sobre a pandemia postadas na Internet.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 1,75

Ciência da Computação
Mediana: 3
Dispersão: 2



Os dois cursos expressam forte discordância em relação ao item, com cerca de 50% de discordância na Pedagogia e cerca de 45% de discordância na Ciência da Computação. O caráter técnico/instrumental dos cursos não forneceu subsídios para que os estudantes refletissem e interpretassem criticamente as

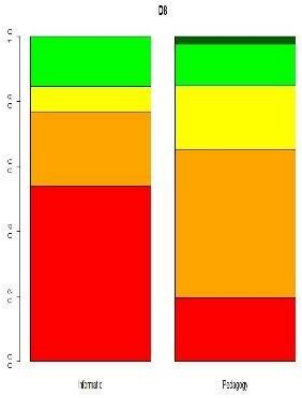
imagens sobre a pandemia compartilhadas na Internet. Seria possível pensar que os estudantes alemães teriam uma formação mais apurada que lhes permitisse interpretar isso de forma mais crítica, independentemente da formação que eles recebem na universidade? Por outro lado, há menor adesão às redes por parte dos estudantes alemães, o que talvez explique o fato de que o tema não tenha sido tão relevante durante os cursos.

SUBESCALA 3C
PERCEPÇÃO DE INCIVILIDADE

8 – Durante o período de ensino remoto, percebi que as agressões entre alunos e professores nas redes sociais se tornaram mais frequentes.

Pedagogia
Mediana: 2
Dispersão: 1

Ciência da Computação
Mediana: 1
Dispersão: 1



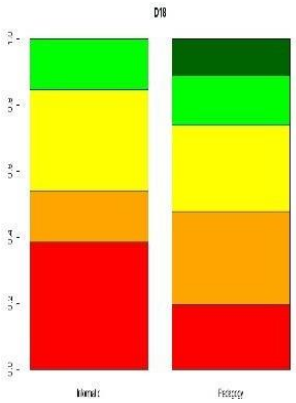
Os estudantes de ambos os cursos tenderam a discordar do item, com taxa de discordância de quase 80% por parte dos estudantes de Ciência da Computação e de cerca de 65% por parte dos estudantes de Pedagogia. A taxa de concordância foi semelhante nos dois cursos, em torno de 15% nos dois cursos. Não há um nível significativo de percepção sobre incivilidade nas redes sociais digitais entre estudantes e professores durante o período da pandemia e ensino remoto. Isso talvez se explique pelo fato de que há uma baixa adesão às redes sociais na Alemanha, além do fato de que aulas foram gravadas, o que poderia inibir comportamentos mais agressivos durante o processo de ensino remoto. Também parece haver uma hierarquização mais clara entre estudantes e

professores na Alemanha, assim como uma suposta normalização de situações de agressividade entre professores e estudantes.

18 - Durante o período de ensino remoto, percebi que a agressão entre estudantes nas redes sociais se tornou mais frequente.

Pedagogia
Mediana: 3
Dispersão: 1,75

Ciência da Computação
Mediana: 2
Dispersão: 2



O item revela baixa percepção dos estudantes em relação à incivilidade nas relações em redes sociais digitais. Cerca de 55% dos estudantes de Ciência da Computação e quase 50% dos estudantes de Pedagogia discordam do item, com concordância de apenas cerca de 15% na Ciência da Computação e de pouco mais de 25% na Pedagogia. Houve uma percepção muito parecida entre os estudantes dos dois cursos. Isso talvez se explique pela baixa adesão a redes sociais. O fato de que as aulas tenham sido gravadas talvez também tenha contribuído para inibir essa percepção.

SÍNTESE QUANTITATIVA QUESTIONÁRIO LIKERT
SUBESCALAS 3A, 3B e 3C

Os itens do eixo 3 – Cidadania Digital, revelaram que não há uma diferença muito significativa entre os estudantes alemães de Pedagogia e Ciência da Computação no que diz respeito ao engajamento cívico (subescala 3A), ao letramento digital crítico (subescala 3B) e à percepção de incivilidade (subescala 3C). A tendência geral foi semelhante em todos os eixos analisados, sem grandes diferenças significativas, com exceção de poucos itens isolados. O caso mais significativo de discordância entre os dois cursos aparece no item 25, no qual os

estudantes de Pedagogia concordam com a afirmativa de que "teria sido importante para o curso promover espaços nas disciplinas para a discussão de notícias falsas relacionadas à COVID-19", enquanto os estudantes de Ciência da Computação discordaram da afirmação. Porém, de um modo geral, os estudantes dos dois cursos demonstraram baixo engajamento cívico, baixa reflexividade crítica em relação aos meios digitais e baixa percepção de incivilidade.

Algumas hipóteses podem ser elencadas para explicar essa tendência: na Alemanha, parece predominar um aspecto técnico e instrumental nos cursos superiores, inclusive no curso de Pedagogia. Isso teria feito com que os cursos se concentrassem nos conteúdos disciplinares, sem promover reflexões sistemáticas sobre a conjuntura política da pandemia e seus desdobramentos nas redes sociais. Na comparação com o Brasil, há uma clara diferença em relação ao curso de Pedagogia em termos de formação ético-política, que parece se explicar pelo conteúdo humanista e político do curso, o que não se verifica na Alemanha. Também é possível que essas questões sejam tematizadas na educação básica, o que explicaria uma menor influência do ensino superior sobre os alunos nesse tema. Além disso, os alemães tendem a utilizar menos as redes sociais e de modo mais moderado, ao menos em comparação com o público brasileiro. A baixa adesão às redes sociais digitais pode ser um fator de explicação para o baixo engajamento político através das redes, assim como a menor reflexão em relação a eles e a menor percepção de incivilidade por meio deles.

DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTAS

SUBESCALA 3A
ENGAJAMENTO CÍVICO

Os aspectos quantitativos/qualitativos obtidos através das entrevistas semiestruturadas analisadas com o emprego da Hermenêutica Objetiva na subescala 3A "Engajamento Cívico" do eixo "Cidadania Digital" serão considerados agora, tomando como referência os relatos obtidos nas entrevistas com as/os estudantes do curso de Pedagogia e de Ciência da Computação, sob diversas perspectivas, conforme o roteiro que orientou o diálogo entre os entrevistadores (pesquisadores) e os entrevistados (estudantes). As entrevistas com os estudantes forneceram elementos empíricos importantes para a análise das respectivas considerações sobre as questões da Cidadania Digital presentes nas experiências com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante o período pandêmico.

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

A entrevistada é uma estudante que terminou o seu Bacharelado em pedagogia durante a Pandemia e iniciou o mestrado também nesse contexto. Ela trabalhou durante o confinamento, de modo presencial, 10h por semana, atendendo algumas crianças em uma creche. Dividiu apartamento com uma colega, mas também retornou à sua cidade natal para ficar com a família.

A entrevistada claramente demonstra não ter se restringido durante o período pandêmico. Ela trabalhou, saiu de casa, visitou familiares, não teve um comportamento restritivo pessoal, as restrições estavam impostas de modo público, mas de modo particular, a entrevistada aparentemente realizou atividades. Tal comportamento pode ter influenciado na sua relação com sua colega de quarto que foi mais restritiva e preocupada com a contaminação.

"*Bem, por um lado, e é claro que este tem, hummm... não quero chamar isso de pontos de vista diferentes porque no final, é claro, eu não queria ser infectada ou algo assim, mas foi tão extremo. E eu não restringi minha vida completamente, o que, claro, tornou as coisas um pouco mais difíceis, embora não tenha sido eu que tenha criado ressentidamente um muro completo, mas em retrospectiva isso não era mais um problema, mas... Acho que foi mais pela época / pelas experiências compartilhadas que faltavam que foi bastante difícil para o nosso relacionamento (risos) sim*".

A entrevistada revelou não ter discutido com profundidade a questão da proliferação de *fake news* referentes à vacina contra a COVID-19. Embora tenha tomado as doses recomendadas, ela mesma se mostrou desconfiada em relação à eficácia das vacinas e aos possíveis efeitos colaterais. "*Bom, eu sempre me vacinei contra tudo e sempre correu bem no trabalho, então você sempre tomava a primeira, segunda e terceira vacina necessária logo cedo, sempre vinha do trabalho. Ok, talvez seja por isso que era mais um assunto, mas na verdade eu não conversei muito com ninguém sobre isso, com amigos ou no trabalho*".

A entrevistada reforça sua conduta em dizer que não questiona quem é contra a vacina e que não se envolveu muito nesse aspecto politicamente, mas continua a evidenciar seu comportamento como algo que entra em contradição com o tema, quando fala da relação com as crianças. "*Claro que há efeitos secundários das vacinas e há definitivamente consequências posteriores que ainda não sabemos e há pessoas que ainda não toleram muito bem e é por isso que penso que cada um tem sempre a sua opinião e ninguém a sabe 100 por cento É por isso que coisas assim não me afetam tanto agora. Não sei".*

E sobre a relação com as redes sociais a entrevistada avalia que de acordo com o tempo livre ela esteve mais ou menos presente no mundo virtual das redes, contudo sem uma relação direta com um engajamento político, uma vez que "*Então não sei se estou dizendo que algo pertence agora ou é muito mais do que antes. Para mim é mais a pergunta: tenho muito tempo, não tenho tempo, alguma coisa assim. E naquela época, durante a pandemia, olhando para trás agora, não sei se estava muito*

mais/visivelmente mais apegada a algo assim porque, como disse, trabalhava duas vezes por semana, acho que isso realmente representa um grande diferença, eu acho. E sim, eu tive algo a ver com a universidade e também brinquei com a família e coisas assim. Não sei..."

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

Estudante de 24 anos, estava no segundo semestre no início da pandemia, e, atualmente, está no oitavo semestre de seus estudos. Ela continuou morando com os pais desde o início da pandemia até o presente. Seu objetivo profissional é o de ser professora primária nas disciplinas de alemão, matemática e inglês. Ela estava engajada em um relacionamento afetivo no início da pandemia, mas terminou durante aquele período; nenhuma razão foi dada pela entrevistada para esse fato.

A entrevistada parece criticar as restrições impostas pelo Estado durante a pandemia, que ferem sua liberdade individual em prol da saúde pública: *"essas eram regulamentações impostas de cima... Você não teve nenhuma influência sobre isso, então você teve que cumprir"*.

Ela afirma que usou muito as redes sociais durante a pandemia, por se tratar do único meio possível de se relacionar com seus amigos. Destaca-se o uso da rede social *Snapchat*, não mencionada por nenhum dos estudantes entrevistados no Brasil. Ela menciona também o Instagram, e não o *WhatsApp*. Considerando a forma como as distintas redes sociais se impuseram como veiculadoras de debates políticos, o fato da entrevistada não ter mencionado o *WhatsApp* é algo a ser ressaltado, uma vez que no Brasil este foi preponderante na veiculação de *Fake News*.

Ela parece associar as suas relações sociais à vida privada, e não ao âmbito público. Ela parece esconder, ainda, sua posição em relação aos debates públicos, se colocando objetivamente diante de um acontecimento que, ao mesmo tempo que a atingiu, não exigiu dela a necessidade de se engajar politicamente: *"Ahm, eu diria que não teve um grande impacto no meu envolvimento político, mas é claro que*

você notou muito mais através do Instagram. Até porque temas como esse eram discutidos de forma muito polêmica, e porque as pessoas não conseguiam mais trocar ideias cara a cara na vida privada, ahm... tudo acabou transbordando para as redes sociais", assim a entrevistada parece se portar como uma observadora dos debates políticos decorrentes da pandemia.

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

Trata-se de uma estudante com 24 anos, que morou, durante a pandemia, com os pais num apartamento e estava matriculada nos cursos de licenciatura, química e geografia. Ela já estudava antes da pandemia e trocou um de seus cursos exatamente durante o primeiro semestre *online*.

Ao ser perguntada sobre engajamento político, a aluna faz referência à existência de propagandas e informações sobre a pandemia, que "de repente" estavam por "todos os lugares". Interessante notar que ela não interpreta a pergunta a partir da perspectiva do seu próprio engajamento político, mas a partir de uma situação política mais geral, percepção esta que será descrita a seguir: *"Então, isso eu achei surpreendente e, de modo geral eu vi, durante o Corona, o poder do Estado e do Ministério da Saúde. Eu nunca tinha visto isso desse modo, porque no Instagram, Facebook, e no Google, em todos os lugares, nos sites pelos quais eu visitei na minha vida cotidiana, por todos os lugares havia propaganda sobre onde se poderia encontrar o centro de vacinação mais próximo, informações da OMS, informações sobre isso, informações sobre aquilo".*

A resposta da estudante se volta para a percepção que ela teve da ação do Estado na divulgação de informações para a contenção da pandemia. Nesse sentido, ela parece enfocar uma diferença na eficiência do Estado ao abordar a pandemia e outros assuntos, tanto no que diz respeito à velocidade da atuação, como na utilização de recursos. Tem-se, aí, uma percepção crítica, que, segundo a própria estudante, não implica em uma avaliação negativa a respeito do desempenho do Estado, mas também não implicaria uma avaliação totalmente

positiva: ela se declara "neutra", porém "surpresa". A crítica consiste em contrapor a eficácia do Estado no combate à pandemia, inclusive através das redes sociais, e a ineficiência do Estado ao lidar com outras questões. *"Achava surpreendente sobretudo que isso ocorria, que isso ocorria tão rápido, de que houvesse meios para isso, porque para todo resto agora não há também tantos meios e .. Isso não me incomodou, mas também não entusiasmou, então eu permaneço neutra, eu apenas fiquei surpresa. Eu achava muito desagradável, porque... Bem, acho que a mídia realmente insistiu nisso. Essa também foi uma época em que eu não gostava de ver notícias e coisas assim, porque, quero dizer, você vê as notícias e quer saber como as coisas estão, quantas pessoas estão infectadas e tal, e por outro lado recebe relatórios que são artificialmente exagerados, aí tem os negacionistas do Corona, aí pessoas são filmadas e... usando roupas de baixo no rosto e que recusavam o uso de máscara e haviam muitos negacionistas do Corona, todos esses conceitos foram muito exagerados".*

Aqui a estudante volta a criticar a representação midiática da pandemia, que não teria sido esclarecedora, focada em promover a compreensão do cidadão comum a respeito da situação. No geral, a estudante teve uma percepção negativa da representação midiática da pandemia, tanto em relação às mídias tradicionais, que teria sido excessiva na abordagem do problema, quanto nas mídias sociais, que teriam contribuído com os excessos e consequentes comportamentos problemáticos.

A estudante se declara politicamente engajada. Porém, demonstra dúvidas sobre o significado de ser politicamente engajado e sobre se sua conduta poderia realmente ser considerada engajada. *"É... Sim e não. Então, eu já era, de modo geral, eu sou uma pessoa eu já sou interessada em política, eu voto sempre, eu sou politicamente engajada, se posso dizer assim".*

Na percepção da estudante, a insatisfação com as políticas de combate à pandemia teria fomentado seu engajamento crítico, que teria se intensificado no período, especialmente em termos de observação e juízo crítico da situação. Isso não significou tomar partido em uma situação de polarização política, mas de

adotar uma postura crítica em relação ao que julgava ser exageros e que poderiam ocorrer "tanto em um sentido como em outro".

A estudante revela uma percepção crítica das redes, cujo uso teria piorado e se tornado mais artificial após a pandemia, levando à diminuição do uso pela própria respondente, principalmente em relação a questões privadas. A posição crítica em relação ao uso excessivo das tecnologias digitais, ao caráter "impertinente e invasivo" das redes sociais, revela, na perspectiva da estudante, um possível problema no modo como tais redes flexibilizam as relações públicas e privadas.

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

Trata-se de um estudante nascido na Alemanha, com 23 anos. Cursa o 9º semestre e está matriculado nas seguintes matérias: ensino em escolas secundárias, alemão, biologia e arte. Filho de pai italiano e mãe alemã; ambos com baixo nível de escolaridade. Os pais vivem separados e cresceu principalmente com o pai.

Sobre o desenvolvimento de uma possível consciência crítica diante da gravidade da pandemia, o estudante afirmou ser a favor da vacinação em massa e contrário às atitudes negacionistas em relação à COVID-19. É interessante destacar a política de vacinação da Alemanha, uma vez que o estudante pôde ser vacinado no próprio campus universitário. A vacina foi ao encontro da população, aspecto este bastante diferente da política de vacinação no Brasil.

O estudante demonstrou consciência crítica em relação à chamada teoria da conspiração, ou seja, de que o governo chinês teria promovido a disseminação da COVID-19 em função de objetivos políticos de dominação e controle. Além disso, ele também mencionou a ausência de debates sobre temas relacionados à teoria da conspiração na universidade. De acordo com o estudante, as escolas e universidade deveriam ter promovido debates sobre tal teoria.

ENTREVISTA 1 – COMPUTAÇÃO

O estudante nascido na Alemanha, está cursando Ciência da Computação no Bacharelado em um campus da universidade, localizado em outra cidade.

Em relação ao uso de redes sociais, o entrevistado inicialmente destaca o uso do *WhatsApp* como rede de contato coletivo para tratar dos conteúdos, materiais e comentários entre os estudantes. O *YouTube* é mencionado como rede de acesso à vídeos produzidos por outras instituições e professores, de modo específico ao conteúdo que lhe interessava para os estudos. Ele relata pouco contato com essa rede para outras dinâmicas, como entretenimento ou atuação política.

Quando perguntado sobre o uso de redes sociais, o entrevistado destaca o *Instagram* e o *TikTok* como redes sociais que consumiam muito o tempo dele e em algum momento o entrevistado percebeu que isso afetava o tempo de estudos dele, e por isso decidiu excluir os aplicativos e as redes. Há uma percepção de que as redes sociais consomem o tempo e absorvem a sua produtividade, ainda mais quando se é apenas um usuário e não um criador de conteúdo.

A respeito de seu engajamento político, o entrevistado afirmou que não se interessou sobre debates políticos a respeito das *fake news* relativas à vacina contra a COVID-19. Ele apenas mencionou que pessoas próximas, tais como os parentes de sua namorada, se manifestaram contra a vacinação, fato esse que constrangeu a sua companheira, uma vez que ele e ela foram vacinados.

Em relação ao engajamento político mediado pelas redes sociais o entrevistado menciona o *Twitter* como plataforma, para receber informações, porém não mostra estar muito engajado na mediação tecnológica para o debate político. Acompanha como "diversão" e acha estranho quando todos dão opiniões sobre tudo, e afirma que não se preocupa muito com política. Podemos perceber certa conformidade com os entrevistados da Ciência da Computação no Brasil, de em certa medida se perceberem não afetados por nada e por nenhuma

situação, tanto por conta da pandemia, quanto por conta dos debates políticos. Ele se avalia como alguém inabalável psicologicamente.

ENTREVISTA 2 – COMPUTAÇÃO

O entrevistado é do sexo masculino e tem 23 anos. Está atualmente estudando ciência da computação no 11º semestre do bacharelado. No início da pandemia ele ainda morava com os pais; em abril de 2022 mudou-se para uma moradia estudantil. Seus pais imigraram para a Alemanha por conta de perseguição política. Eles têm um baixo nível de escolaridade, no entanto, enfatiza a importância de seus pais para que ele e sua irmã recebam uma formação acadêmica.

O entrevistado 3 afirmou também tentar não participar das redes sociais por reconhecer os riscos de seu uso: *"Pessoalmente, sou alguém que fica relativamente longe das redes sociais, e isso significa que não tenho nada como Facebook, Instagram e Tiktok, ou o que quer que as pessoas ainda gostem e usem hoje. Sempre reconheci os riscos de algo assim e quis evitá-lo"*. No entanto, os riscos em questão não são qualificados.

Durante a pandemia, o entrevistado decidiu usar as redes sociais: *"Sim, resolvi usar uma rede social nesse meio tempo, fiz isso por um tempo e depois desenvolvi um certo tipo de vício nesse tempo, pode-se dizer, seja em relação aos vídeos engraçados que circulam na Internet que você pode ver, eles são facilmente acessíveis e também muito curtos, por isso são bastante cativantes, mas na verdade não são muito informativos. Sim, isso aconteceu mais definitivamente com o tempo"*.

Em relação aos debates políticos, demonstra um certo nível de engajamento político, que é pautado pelo seu senso de humanização: *"Naquela época notei um certo tipo de radicalização na população. Se você estava nas redes sociais, também notou que tem muita gente que nega a pandemia, que nega a doença e que é muito, quer dizer, na verdade a seção de comentários estava superlotada com eles, e você tem a impressão de que todo mundo era assim. Claro que não, eles só estão mais representados nas redes sociais, e ummm... e também escrevem mais. Descobriu-se agora que também*

existem muitos bots que deveriam impulsionar o movimento populista de direita. Sim, claro que faz diferença; quando você lê algo assim, sempre te faz pensar. Quer dizer, há uma opinião por trás disso, há uma pessoa por trás disso, e você definitivamente tem que fazer um esforço para não ser influenciado por isso. Eu tenho uma personalidade desenvolvida no sentido da humanidade propriamente dita... eu estava falando justamente de pessoas que negaram a pandemia, por exemplo, também tive contato com pessoas que negaram a pandemia. Como eu trabalhava no posto de vacinação, houve um ataque de um negacionista, também contra mim pessoalmente, fui chamado de assassino, o que claro que vocês não entendem. Você só queria ajudar as pessoas, e no final você não era o legislador e definitivamente percebeu a frustração da humanidade. Tinha muita gente frustrada lá, e se você não agisse perfeitamente com a gente, você realmente era atingido. Claro que não foi tão bom ver isso. Também como as pessoas de alguma forma se voltam umas contra as outras em tempos difíceis". Ele demonstra ter uma leitura política da situação em que os negacionistas invertem os algozes.

ENTREVISTA 3 – COMPUTAÇÃO

Estudante de Ciência da Computação. Durante o confinamento social, morou num apartamento compartilhado. Ele tem deficiência visual e menciona como lidou com ela nas aulas anteriores e durante ao Corona; os eventos *online* tiveram a vantagem para ele de ajustar tudo no computador pessoal no tamanho que precisava.

O entrevistado assume-se como um "homem político": *"eu me direciono ao alvo como um homem político, então geralmente estou ciente de debates políticos, hummm... então o que eu sei sobre o YouTube sobre pessoas, amigos, o que quer que seja, foi uma época altamente política de qualquer maneira, do Corona com os regulamentos. Sim, havia discussões regulares nas mesas das cozinhas locais e assim por diante sobre qual regulamento faz sentido agora (risos) e por que não e como/por que e não... nesse aspecto, é claro, eu já estava de alguma forma.. .politicamente lá/lá, então eu (tenho isso então) já notei tudo, mas como qual era a outra parte da questão como então..."*. Ele

afirma participar regularmente de debates políticos em espaços públicos como a universidade ou em restaurates/bares.

Por não usar as redes sociais, ele não participou de debates *online*. Cabe ressaltar que o seu próprio posicionamento em relação à estas demonstra certo nível de engajamento e de letramento digital, que se expande para além do demonstrado pelos entrevistados de ciência da computação no Brasil: *"Hm, hum, bem, é assim (limpa a garganta) mídias sociais clássicas como Twitter, Instagram e Facebook, eu não tenho mais nada, basicamente por princípio (risos), então sim, não.. Quero dizer, como cientista da computação, é claro, você também se preocupa com o que eles fazem com os dados que coletam e com o que poderiam fazer, e nesse aspecto a proteção de dados também é um problema, especialmente quando você lida com (estes tópicos)"*. Ele demonstra compreender a questão estrutural das mídias sociais e do uso de dados, afirmando seu posicionamento ético-político em relação ao uso das redes e sua apropriação da indevida.

A pandemia é vista como um marco de mudança de comportamento político. No entanto, essa mudança não é qualificada explicitamente: *"agora o Corona realmente contribuiu ou mudou meu comportamento político de alguma forma, eu acho. [...] Sim. Bem, eu era uma pessoa política antes e ainda sou, e sim, estive realmente envolvido em outros tópicos (.) e de alguma forma no clima e outras coisas, ou seja, outros debates políticos. Eu já estava interessado no tema do Corona e, hum, não, eu estava lá também e então, não sei, conversei com meu colega de quarto sobre isso ou... tanto faz e sim, nem sempre achei que estava tudo bem e isso está claro, mas neste momento não é muito influenciado pelo meu compromisso político"*.

ENTREVISTA 4 – COMPUTAÇÃO

Uma estudante de 25 anos, que relata o fato de ter iniciado o curso durante a pandemia acabou gerando uma frustração de suas expectativas em relação ao que seria a vida na universidade.

A estudante percebeu a circulação de teorias conspiratórias, denotando discernimento crítico diante do debate público nas redes sobre a pandemia. *"Ehmm então, como eu disse, se tinha, como eu disse, se percebia todo tipo de opinião possível, vi vídeos... se escutava teorias no YouTube, no Instagram, de amigos, de qualquer youtuber ... se isso influenciou minha opinião eu não sei bem, ou se o meu engajamento... então, para ser sincera, meu engajamento de qualquer forma não estava lá (rindo). Ehm com minha graduação em Ciência Política, talvez isso agora soe um pouco estúpido ou louco, mas durante minha graduação em Ciência Política eu de alguma forma me tornei tão... antipolítica, que eu tento me manter aí, porque esses assuntos me afetam muito"*. A estudante demonstra seu desengajamento político, adotando uma postura fria como uma espécie de mecanismo de defesa diante do modo como ela tende a se sentir afetada por questões políticas. O curso de Ciência Política parece ter contribuído para uma percepção cínica da política, voltado ao desengajamento e a frieza no trato com a política.

Ela tece críticas aos procedimentos de contenção da pandemia, em função do modo como teriam dirimido a autonomia do cidadão, no que diz respeito às decisões de sua própria vida. *"Como nós não podemos decidir por nós mesmos, se nós queremos correr esse risco ou não. Sobretudo como veio essa discussão sobre a obrigatoriedade da vacina ... onde eu também não sabia exatamente, agora o que eu devo pensar sobre isso. Porque eu já acho que deve depender de cada um, sobretudo, quando se deve proteger a si próprio com isso, então isso é, sim, então, problema de cada um. Quase se faz ou não, assim, eu já era antes a favor da autodeterminação. Máscaras eu achava ok, porque com isso se protegia também os demais {sim}, mas tudo que diz respeito apenas a si, então eu era contra que se metessem de alguma forma"*.

SUBSESCALA 3B
ALFABETIZAÇÃO DIGITAL CRÍTICA

ENTREVISTA 1 – PEDAGOGIA

A entrevistada é estudante de Pedagogia e trabalha em um jardim de infância. Não há, em seu relato, demonstração significativa de percepção crítica sobre as redes sociais. Quando perguntada sobre a circulação de notícias falsas, especialmente àquelas relativas à pandemia e às vacinas, a estudante optou por discutir o conteúdo das notícias, ao invés abordar o fenômeno das redes. De um modo geral, ela demonstra grande confiança nas orientações do governo ("*Eu definitivamente faria isso porque de alguma forma já confio na Alemanha e se eles disserem que você deveria fazer isso, então eu também faria isso de alguma forma*") e abertura ao diálogo com aqueles que são céticos em relação às vacinas ("*Então, se alguém me explicar por que é contra, de alguma forma posso entender isso*"). O trabalho com crianças parece ter sido mais decisivo para a opção que ela fez por se vacinar ("*por causa das crianças no jardim de infância*", "*Acho que você não pode se proteger lá, sou muito próxima deles"), ainda que ela revele ter certa desconfiança em relação às vacinas ("Claro que há efeitos secundários das vacinas e há definitivamente consequências posteriores que ainda não sabemos e há pessoas que ainda não toleram muito bem e é por isso que penso que cada um tem sempre a sua opinião e ninguém sabe 100 por cento"*). A estudante parece tentar operar uma reflexão crítica sobre a situação, mas em momento algum toma as tecnologias digitais e as redes sociais como objeto de reflexão crítica no que diz respeito a seu funcionamento estrutural e suas consequências políticas. Ela afirma que o uso das redes durante a pandemia não afetou seu engajamento político e declara não ter pensado "em nenhuma conexão próxima" entre a maior permanência em casa durante o isolamento e o aumento do tempo dedicado ao uso das tecnologias. Aqui, novamente, o trabalho desempenha um papel, pois ela afirma que "*trabalhava duas vezes por semana*" e que "*isso realmente representa uma grande diferença, eu acho*".

ENTREVISTA 2 – PEDAGOGIA

A entrevistada é estudante de licenciatura e está se formando como professora de Alemão, Matemática e Inglês. Seu relato revela pouco em termos de alfabetização digital crítica. Ela declara que o uso que fazia das redes sociais se intensificou durante o período da pandemia, "*simplesmente porque era a única forma de manter contato com os amigos*". Nesse sentido, ela percebeu uma mudança no tempo dedicado às redes e nas próprias redes que eram utilizadas: "*as pessoas mudaram para diferentes plataformas de redes sociais. Se antes, por exemplo, eles usavam principalmente o WhatsApp, o Snapchat era de alguma forma mais importante e o Instagram também...*" Segundo ela, essa mudança ocorreu "*não apenas para manter o contato com seus amigos, mas também de alguma forma apenas para passar o tempo porque você não tinha tanta liberdade quanto antes*".

Dessa forma, as redes não foram utilizadas apenas como forma de comunicação, mas também como forma de lazer, compensando as restrições impostas durante o período de distanciamento social, situação que ela caracteriza como limitação da liberdade. Porém, a percepção sobre a intensificação e alteração do uso não é desenvolvida no sentido de uma reflexão sobre aspectos estruturais das tecnologias e redes digitais, nem sobre seus desdobramentos políticos. Perguntada sobre sua percepção a respeito dos debates políticos que teriam ocorrido nas redes e sobre o possível impacto desses debates sobre seu próprio envolvimento político, a estudante afirma que "*não teve um grande impacto no meu envolvimento político*", mas que ela "*notou mais no Instagram*" a existência de debates políticos, que seriam "*discutidos de forma muito polêmica*".

Há, portanto, uma percepção crítica sobre a interação, mas nenhuma referência a qualquer aspecto estrutural relativo à funcionalidade das redes. A existência de discussões online foi compreendida sobretudo como uma consequência do isolamento social, durante o qual "*as pessoas não conseguiam mais trocar ideias cara a cara na vida privada*", de forma que *"tudo acabou transbordando para as redes sociais*". Que tudo tenha acabado "transbordando para as redes

sociais" aparece no relato como consequência da ausência de interação "*cara a cara*", não dos mecanismos próprios das redes e de sua forma de funcionamento. As discussões levadas a cabo "*de forma muito polêmica*" seriam, portanto, apenas uma transposição, para as redes sociais, de discussões que talvez também ocorressem de modo muito polêmico fora delas. Não há uma distinção qualitativa das interações online e offline no relato que estudante faz de sua experiência, ao menos no que diz respeito a questões políticas. Também não houve, de acordo com a entrevistada, qualquer iniciativa por parte dos professores em discutir questões relacionadas à pandemia durante as aulas, "*de forma alguma*".

ENTREVISTA 3 – PEDAGOGIA

Estudante de licenciatura, originalmente em Química e Matemática, tendo trocado Matemática por Geografia durante a pandemia. Ao ser perguntada sobre o engajamento político nos ambientes digitais, ela se voltou à capacidade de difusão das informações governamentais através das redes: "*Então, isso eu achei supreendente ehm de modo geral eu vi, durante o Corona, de um modo geral, oh, wow, aparentemente o Estado e o Ministério da Saúde podem tem, sim, aparentemente, um certo poder. Eu nunca tinha visto isso desse modo, porque no Instagram, Facebook, ehm no Google, em todos os lugares, nos sites pelos quais eu vagueio, na minha vida cotidiana, por todos os lugares havia propaganda sobre onde se poderia encontrar o centro de vacinação mais próximos, informações da OMS, informações sobre isso, informações sobre aquilo"*. Que a estudante caracterize a situação como "surpreendente" demonstra que ela ficou espantada diante da capacidade do Estado em fazer chegar sua mensagem aos cidadãos por meio das redes, com grande alcance e capilaridade, já que as informações se encontravam "*em todos os lugares*", incluindo aqueles em que ela não julgaria comum, como "*os sites pelos quais eu vagueio*" e "*na minha vida cotidiana*".

Essa percepção, expressa como um espanto diante do potencial de disseminação das redes, não se converte, no relato, em uma reflexão crítica sobre aspectos estruturais e funcionais das redes. Ela nota que "*onde normalmente você tem propaganda ou algo assim, de repente havia sempre informações sobre a vacina*", mas não formula nenhuma reflexão a respeito da relação entre os mecanismos de distribuição de propaganda e a disseminação de conteúdos políticos, limitando-se a registrar o fenômeno. Quando demonstra algum viés crítico, ele se dirige mais ao Estado e à eficiência que ele teve no período pandêmico, em comparação com a ineficiência que ele demonstrou em outros momentos, ou ao tratar de outros assuntos: "*Então eu achei muito surpreendente, o quão rápido isso se passou, o quão bem isso se passou, porque normalmente se tem a sensação de que o Estado é muito lento com o que diz respeito às mídias digitais ou não está presente de forma alguma ehm .. Então de repente havia no Instagram, nos stories e assim, em todo lugar, esse nós ficamos em casa, nós apoiamos empresários locais e tal. Isso eu achei muito surpreendente.*" Se, por um lado, o espanto não se traduziu em uma elaboração crítica sobre as redes sociais, por outro lado ele também não foi capaz de influenciá-la de maneira determinante: "*Isso não me incomodou, mas também não entusiasmou, então eu permaneço neutra, eu apenas fiquei surpresa*".

Quando perguntada sobre a percepção que teve a respeito dos debates políticos nas redes, a estudante declara que "*achava muito desagradável*", mas parece se voltar criticamente contra a mídia tradicional: "*Bem, acho que a mídia realmente insistiu nisso. Essa também foi uma época em que eu não gostava de ver notícias e coisas assim, porque, quero dizer, você vê as notícias e quer saber como as coisas estão, quantas pessoas estão infectadas e tal, e por outro lado recebe relatórios que são artificialmente exagerados*". O relato indica o mal-estar subjetivo provocado pelo modo como a mídia tradicional abordou a pandemia, que ela considerada excessivo. Esse mal-estar, provocado pela representação midiática da pandemia, parece ter sido mais intenso para a estudante do que questões relativas às redes sociais ou mesmo à circulação de notícias falsas. O incômodo se estende também ao modo como a mídia retratou os grupos negacionistas e antivacinas: "*aí tem os*

negacionistas do Corona, aí pessoas são filmadas ehm usando roupas de baixo no rosto e que então como recusadores de máscara e negacionistas do Corona, todos esses conceitos foram muito exagerados. Eu mesma não sei em princípio quantas pessoas assim havia na população, porque eu nunca encontrei com eles, eu só os via em algum debate de televisão". Há uma crítica tanto ao modo como esses grupos se apresentam, quanto ao modo como foram representados pelos meios de comunicação, mas isso também é percebido como parte do exagero da cobertura midiática e não é imediatamente relacionado pela entrevistada ao ambiente das redes sociais.

O incômodo gerado pela situação se desdobra em uma crítica aos meios tradicionais de comunicação: a estudante admite a existência de uma "*televisão séria*", mostrando uma distinção entre canais midiáticos que seriam mais sérios, possivelmente mais profissionais, do que outros. Porém, mesmo esses canais sérios teriam exagerado e falhado na sua função. Nesse sentido, a estudante evoca o esclarecimento público para um critério para a sua crítica da imprensa profissional: "*então quando se olhava a televisão séria, onde então sentava um Karl Lauterbach ou alguém assim, e o que contava sobre ehm contenção da pandemia, sobre Valor R e Valor T, etc. Eu até agora não entendi o que os valores T e R são ehm Isso sempre só colocava a gente para baixo, você não entedia a metade e se sentia o tempo todo apenas impotente e ao mesmo tempo assim um pouco ehm de cima para baixo".* A transmissão de informações teria sido falha porque não teria conseguido esclarecer o público a respeito da situação, lançando mão de conceitos técnicos sem conseguir explicá-los de modo adequado. Isso gerava uma sensação de mal-estar e impotência, assim como a percepção de que a política sanitária foi implementada de modo impositivo, "*de cima para baixo*".

A falta de compreensão, decorrente na incapacidade da mídia em informar de modo adequado, é diretamente relacionada com o mal-estar psíquico e com uma percepção negativa sobre a política de Estado para o controle da pandemia. Como decorrência do que a estudante percebe como excesso midiático na cobertura da pandemia, ela também relata um sentimento de culpa: *"você também*

se sente diretamente culpado quando faz alguma coisa e tal, porque havia também uma fase na qual havia coisas que não eram proibidas, mas que eram malvistas". Daí decorre um outro fenômeno percebido pela estudante, e que ela também atribui ao uso das redes sociais digitais: a sensação de vigilância constante sobre as ações individuais durante o período pandêmico: *"Eu também fui, por exemplo, uma das primeiras que teve Corona no meu círculo e você se envergonhava muito disso. Eu também moro em um pequeno vilarejo, onde ehm isso rapidamente se espalha. Assim oh minha família tem Corona ehm e isso vem de qualquer lugar, que as pessoas são tão escandalosas. Eu acho que isso vinha muito através das mídias, porque você então era vista como uma festeira egoísta, apenas porque você foi uma das primeiras que teve".* A entrevistada afirma não ter frequentado festas o período de distanciamento, mas ainda assim se sentiu vigiada e julgada pelas outras pessoas pelo fato de ter contraído o vírus, como se adquirir a doença fosse consequência de uma conduta imprópria. Ao relatar essa percepção, ela se volta criticamente para as mídias, através das quais a vigilância podia ocorrer e o julgamento podia se expressar. No entanto, ela volta sua crítica ao uso que os indivíduos fizeram das redes, sob influência da torrente midiática oriunda dos meios de comunicação tradicional, e não ao funcionamento próprio das redes sociais digitais, cuja estrutura novamente não é mencionada.

Nesse sentido, o juízo crítico que a estudante estabelece se volta ao aparato midiático como um todo, não às especificidades das redes sociais digitais: "*eu dou à mídia como um todo, assim, na minha cabeça, eles desempenharam um papel muito negativo, porque claro que são informações importantes de compartilhar e quando notícias ruins acontecem, você tem que compartilhar, mas para a minha psiquê, a meu ver, as notícias daquela época foram ruins*". Assim, ao ser questionada sobre possíveis mudanças no uso das redes sociais, ela volta a criticar o uso que se faz delas, sem colocar em questão componentes funcionais estruturais: *"Eu tenho a sensação de que isso se tornou um pouco mais adulto, mais fake. Agora as coisas estão indo mais na direção de eu só postar minhas férias em Bali em todos os lugares"*; *"As pessoas postavam*

seus animais de estimação e agora só postam quando estão sobrevoando a história mundial. Isso me chamou a atenção de um modo geral". A percepção do problema se volta sempre ao conteúdo das interações entre os usuários, sem mencionar a forma como a estrutura do aparato digital interfere na organização dessas interações. Com isso, o incômodo se converte em uma atitude de afastamento: *"De novo eu tenho um tempo mais curto de tela, graças a Deus, porque eu estou passando mais tempo fora outra vez, com isso eu fico menos tempo em casa pendurada no celular, o que é bom, eu acho"*. Ela chega a afirmar que gostaria de passar ainda menos tempo utilizando as redes e revela um juízo negativo severo sobre elas: *"Durante o Corona, as mídias sociais foram extremamente tóxicas, negativas, deprimentes, porque se tratava apenas disso- só se tinha más notícias"*, assim como atitudes que ela considerava impertinentes e invasivas. No entanto, a crítica sempre se volta ao uso feito pelos indivíduos, ao conteúdo das postagens e ao excessivo da torrente informativa proveniente da mídia tradicional. Pouco se reflete sobre os mecanismos que operam na disseminação dessas torrentes informativas e na organização dessas interações impertinentes e invasivas.

ENTREVISTA 4 – PEDAGOGIA

Estudante de licenciatura voltada para a escola secundária, cursando alemão, biologia e artes. Perguntado sobre os debates políticos ocorridos durante a pandemia, principalmente aqueles concernentes à própria situação sanitária, o entrevistado ressalta a importância que o treinamento científico teve em sua compreensão da situação, inclusive sobre as vacinas, e afirma ter banido as "*pessoas negacionistas*" de sua "*vida privada*". Ele atribui valor ao conhecimento científico e declara que procura se informar com pessoas mais experientes quando se depara com um assunto que ele não compreende tão bem. Ao mesmo tempo, porém, ele afirma que compreendia o receio que alguns indivíduos tinham em relação às vacinas, preferindo esperar um tempo antes de tomá-las, e diz ter preferido não discutir o assunto: *"Tentei manter isso fora das conversas. Claro,*

claro que nem sempre funciona", diz, ressaltando o caráter emotivo das discussões que envolviam o assunto. Ele também afirma que hoje prefere não retomar essas questões, mesmo ao se deparar com informações a respeito da pandemia: "*não estou olhando para isso, só quero esquecer"*. Quando questionado sobre as redes sociais, o estudante demonstra uma atitude positiva diante delas, especialmente pelo contato social que elas proporcionaram, juntamente com jogos online. Porém, ele declara ter sido um usuário "*passivo*" das redes sociais: *"Eu também usei muito, mas eu diria de forma mais passiva, porque não sei o que devo postar, certo? Não tinha tanto (risos). Então eu não tenho Snapchat e coisas assim, só tenho Instagram e WhatsApp, e claro que conversamos no WhatsApp de vez em quando, mas... sim. Então talvez deixe ser polvilhado passivamente, com TikTok e algo assim"*. Assim, as redes parecem não ter sido um ambiente central em termos políticos, apesar da grande quantidade que ele passou utilizando as tecnologias digitais e interagindo através delas. Consequentemente, não há reflexões sobre o funcionamento das redes e suas consequências políticas no relato do estudante.

Do ponto de vista político, o principal problema com o qual o estudante se deparou na pandemia esteve relacionado ao negacionismo no ambiente de trabalho, quando trabalhava em um supermercado de uma grande rede alemã. O estudante também afirma que assuntos relacionados à pandemia não foram diretamente abordados nos cursos da universidade. Porém, ele desenvolveu um trabalho de combate às teorias conspiratórias na escola em que atuava: *"foi um experimento e foi exatamente contra essas teorias da conspiração. Bem, isso pode - exatamente, é bastante interessante que realmente houvesse um trabalho ativo sendo feito contra isso na escola, que também fazia parte da minha universidade, nesse sentido"*. Dessa forma, ele pode contribuir para o esclarecimento público através de sua atuação profissional como educador em formação, estagiando em uma escola, experiência que ele percebeu como positiva. Nesse contexto, seu treinamento científico foi pôde se desdobrar em uma ação cívica. Porém, não fica claro em que

medida o uso das redes, seu papel na pandemia e suas consequências políticas foram tematizados nesse projeto, se é que foram.

ENTREVISTA 1 – COMPUTAÇÃO

Estudante do bacharelado em Ciência da Computação. Questionado sobre o uso das redes sociais digitais, ele diz que utilizava o *TikTok* e o *Instagram* e revela uma perspectiva crítica das redes a partir do impacto que elas geram sobre seu desempenho individual nos estudos: "*Só era problemático quando eu precisava de tempo, como durante a fase de exame. Porque então eu percebi*: "*Ah, não fiz tanto durante o dia de novo, só estava perdendo tempo de novo e não estava fazendo nenhum progresso de novo. Então, em algum momento, eu o apaguei. E aí eu só falei ok, não quero mais fazer assim, só quero tempo para estudar e tal e aí apaguei e tentei me concentrar no aprendizado e assim foi melhor".* Neste primeiro momento, a distração proporcionada pelas redes e o tempo que o estudante dedicava a seu uso são apontados como os principais problemas: o uso é caracterizado como uma experiência imersiva, na qual o estudante parece perder a noção do tempo e, por consequência, de outros afazeres ao qual deveria se dedicar. Isso fica evidente quando ele manifesta a percepção de que "*não fiz tanto durante o dia de novo, só estava perdendo tempo de novo e não estava fazendo nenhum progresso de novo*".

Percebe-se aí que a percepção de desperdício de tempo ocorria a posteriori, quando o estudante já havia desperdiçado o tempo que poderia ter dedicado a outras atividades, especialmente aos estudos, o que provocou descontentamento. O uso repetido da expressão "*de novo*" mostra que isso ocorria frequentemente, o que o levou à decisão de se desligar das redes. Ressalte-se que ele fala do ponto de vista de um usuário, fazendo uma distinção entre usuários e criadores, mas declarando não ter interesse em ser criador, nem continuar apenas utilizando as redes como um usuário que "*apenas*" vê "*o que outras pessoas estão fazendo*". Nesse ponto, ele aponta criticamente uma característica que percebe no uso das redes: o fato de que as pessoas tendem a se comparar por meio das

postagens, criando um ambiente competitivo: "*Mas porque sempre me comparo muito com os outros. Você apenas se compara aos outros sempre que olha para alguma coisa. Não importa se alguém posta fotos da academia ou fotos de onde alguém está ou fotos de casais fazendo alguma coisa, você está sempre se comparando de alguma forma inconscientemente*". Essa percepção levou ao descontentamento com o uso das redes e à decisão de se desligar completamente delas: "*E em algum momento eu simplesmente não queria mais isso. Comparando-me com tantos outros e olhando o que os outros estão fazendo, pensei que só seria pego nessas postagens de pessoas nas redes sociais"*. Outro fator de incômodo foi o contato que ele estabeleceu com estranhos através das redes sociais: *"E não percebo nada dos outros. E isso é apenas uma pequena parte das pessoas que postam algo e fazem alguma coisa e eu não recebo nada de outras pessoas que talvez sejam igualmente importantes para mim. E é uma sensação tão estranha que eu conheça algumas pessoas seguindo-as nas redes sociais, mesmo que elas nem me conheçam. E em algum momento eu não queria mais estar nessa posição de saber coisas sobre pessoas com quem não tenho nada a ver e que não sabem nada sobre mim. E eu simplesmente não queria mais isso"*. O estudante afirma que isso não teve diretamente a ver com a pandemia, ainda que ela tenha tornado "tudo mais difícil", dando a entender que se trata de um problema próprio das redes sociais.

Perguntado sobre os debates políticos nas redes e a possível influência deles sobre seu engajamento, ele responde que "*Não percebi muito politicamente*" e aponta para a ausência de razoabilidade nas discussões que se travam nesse meio: *"Quando vejo algo político, só vejo no Tagesschau no Instagram e só vejo agitação. Então... (risos) Quando se trata de política, acho uma loucura que todos tenham opiniões tão fortes e ninguém queira se impedir de fazê-lo, principalmente quando se trata de partidos. Isso é todo mundo. Se você disser qualquer partido, todo mundo apenas dirá: "Isso é uma merda, isso é uma merda". Não há uma opinião que alguém diga quando você diz: "Ok, tudo bem."* Existem diferenças tão marcantes entre pessoas que também são tão malucas em suas opiniões que eu simplesmente não gosto, é por isso que não me preocupo muito com isso". Há aqui uma percepção crítica sobre o modo

como as discussões políticas são travadas: elas não operam por meio de um diálogo organizado e construtivo, visando promover um consenso, mas apenas por meio de "agitação" e de "opiniões fortes" e juízos absolutos a respeito dos lados em disputa. Os argumentos carecem de razoabilidade, promovendo a percepção de que "*as pessoas são tão malucas em suas opiniões*", com o consequente incômodo subjetivo que leva o entrevistado a preferir não se preocupar com isso, nem se deixar influenciar. Ao ser questionado sobre uma possível influência, ele se refere à família de sua namorada, não ao seu uso particular das redes. Ele também afirma que as questões relativas à pandemia e às notícias falsas não foram abordadas nos cursos da universidade. Em síntese, o estudante tem uma percepção crítica das redes que leva a uma atitude de desligamento, percebendo que elas possuem problemas que são específicos à sua utilização, elaborar essa percepção no sentido de uma reflexão crítica a respeito de seu funcionamento e de sua estrutura.

ENTREVISTA 2 – COMPUTAÇÃO

Estudante do bacharelado em Ciência da Computação. Perguntado sobre o uso das redes sociais, ele declara que não tem o hábito de utilizá-las, pois, segundo ele, *"sempre reconheci os riscos de algo assim e quis evitá-lo"*. Isso demonstra uma perspectiva crítica em relação às redes e a percepção de que elas possuem algum risco inerente. Apesar disso, ele admite que utilizou as redes durante o período de pandemia, em função do distanciamento social. Conforme seu relato, *"fiz isso por um tempo e depois desenvolvi um certo tipo de vício nesse tempo, pode-se dizer"*. Aqui, novamente, há uma percepção crítica das redes: seu uso pode engendrar um comportamento vicioso, um uso compulsivo. Ele utiliza como exemplo o fato de que frequentemente assistia vídeos engraçados, que seriam *"facilmente acessíveis e também muito curtos" e que "por isso são bastante cativantes"*. No entanto, ele considera que esses vídeos, apesar de divertidos, não são muito informativos, o que ele parece perceber como um problema, novamente

demonstrando senso crítico diante dos conteúdos que circulam nas redes. Essa percepção crítica se estende às discussões políticas que ocorreram nas redes sociais: *"Naquela época notei um certo tipo de radicalização na população. Se você estava nas redes sociais, também notou que tem muita gente que nega a pandemia, que nega a doença e que é muito, quer dizer, na verdade a seção de comentários estava superlotada com eles, e você tem a impressão de que todo mundo era assim. Claro que não, eles só estão mais representados nas redes sociais, e ummm... e também escrevem mais. Descobriu-se agora que também existem muitos bots que deveriam impulsionar o movimento populista de direita"*. A avaliação que ele faz é crítica e toma por objeto não apenas o uso que os indivíduos fazer das redes, mas também algumas características que são inerentes ao funcionamento dessas redes: nelas predominou um comportamento radicalizado e negacionista; o predomínio desse comportamento nas redes dava a sensação de que se trata de um comportamento majoritário da população, percepção que o estudante percebe como falsa: o que ocorre é uma maior atividade de indivíduos engajados no radicalismo e no negacionismo. Portanto, estariam "mais representados" nas redes, em número proporcionalmente maior do que àquele realmente existente na sociedade. Além disso, o estudante também faz referência à existência de *"muitos bots que deveriam impulsionar o movimento populista de direita"*.

O relato do estudante demonstra uma avaliação crítica das redes que alcança elementos que são estruturais: o fato de que ela possibilita uma representação maior de um grupo social como consequência de um maior engajamento desse grupo nas redes do que por parte de outros grupos, ou da população em geral; o fato de que elas criam uma percepção distorcida da realidade social, que pode levar a uma avaliação equivocada de um contexto ou de uma tendência política; a possibilidade de utilização de *bots* para "impulsionar" determinadas ideias, algo que depende de mecanismos técnicos disponibilizados pelas redes. Ainda que o estudante não tenha abordado diretamente questões relativas à estrutura algorítmica das redes, sua avaliação

crítica demonstra clareza a respeito do modo como elas funcionam e dos perigos que elas engendram. Ele também aponta a necessidade de contrapor um pensamento autônomo às tendências que se verificam nas redes, para não se deixar influenciar, e relaciona a aquisição dessa necessária autonomia diretamente aos estudos: *"Acho que quando você está estudando você já tem idade para se informar e formar sua própria opinião"*. Por isso, ainda que as questões relacionadas à pandemia não tenham sido diretamente abordadas nas aulas, ele percebeu que os alunos não apoiavam o comportamento radical e negacionista: *"Então, quando havia casos individuais em grupos, em grupos de conselhos estudantis ou algo assim, as pessoas escreviam algo que era contra a pandemia, você rapidamente percebia que elas não estavam recebendo nenhum apoio, e isso depois diminuía"*.

ENTREVISTA 3 – COMPUTAÇÃO

O entrevistado iniciou seus estudos no bacharelado em Ciência da Computação, tendo posteriormente mudado para o bacharelado em Ciência de Dados. Perguntado sobre as redes sociais, o entrevistado dá uma resposta veemente: *"mídias sociais clássicas como Twitter, Instagram e Facebook, eu não tenho mais nada, basicamente por princípio (risos)"*. Ele revela uma postura crítica em relação às redes sociais digitais, que leva à recusa de sua utilização por questões éticas – "por princípio", como ele diz. Essa postura se baseia em uma avaliação tecnicamente informada sobre aspectos estruturais do funcionamento das redes, a qual ele atribui ao curso: *"como cientista da computação, é claro, você também se preocupa com o que eles fazem com os dados que coletam e com o que poderiam fazer, e nesse aspecto a proteção de dados também é um problema, especialmente quando você lida com (estes tópicos)"*. Essa abordagem revela o modo como a compreensão técnica do fenômeno, adquirida através do curso, se traduz em uma avaliação crítica a respeito do funcionamento das redes sociais digitais e, como consequência, em uma postura ética diante delas, neste caso caracterizada pela recusa do uso. Além disso, o estudante afirma: "eu me direciono ao alvo como um homem político,

então geralmente estou ciente de debates políticos". Definir-se como alguém que se conduz como "homem político" demonstra que o estudante mantém uma postura ética diante do mundo, o que também explica a relação que ele estabelece entre o conhecimento técnico das redes, a avaliação crítica que faz delas a partir desse conhecimento e a consequente atitude eticamente informada que ele estabelece em relação a elas. Como alguém politizado, ele se informou sobre questões políticas relativas à pandemia, mas não através das redes sociais, ainda que utilize o *YouTube* – não fica claro se ele utiliza essa plataforma como fonte de informação e que tipo de canais utilizaria para isso.

Perguntado sobre se assuntos referentes à pandemia foram abordados durante as aulas do curso, o entrevistado diz que não, pois esse *"não é um tema de ensino para nós"*, ainda que eles pudessem aparecer em outros contextos. Assim, o curso de Ciência da Computação não tomou os problemas políticos e de saúde pública como objeto imediato de ação pedagógica. Porém, ele forneceu conhecimento técnico utilizado na avaliação crítica das redes sociais e nas escolhas éticas que o estudante fez em relação ao modo como utilizá-las, tendo com isso influenciado sua decisão de não tomar parte delas – e, portanto, de também não se deixar influenciar por elas durante a pandemia. O relato demonstra como o conhecimento técnico pode ser mobilizado para a avaliação crítica das redes e sobre como utilizá-las, ainda que essa mobilização tenha, neste caso, se mostrado dependente da atitude subjetiva do estudante em questão.

ENTREVISTA 4 – COMPUTAÇÃO

Estudante do bacharelado em Ciência da Computação, com uma graduação anterior em Ciência Política. Perguntada sobre seu engajamento político através das redes sociais, a entrevistada demonstra não ser uma pessoa politicamente engajada nas redes. Porém, ela afirma ter percebido "um monte" de manifestações políticas em sua vida privada, inclusive através das redes sociais. Como ela relata, se defrontou com "todas as visões possíveis", inclusive

conspiratórias, muitas oriundas das redes sociais: "*no Facebook também sempre*", *"no Instagram sempre"*, *"se escutava teorias no YouTube, no Instagram, de amigos, de qualquer youtuber"*. Apesar de ter achado que "isso tudo foi muito impressionante", ela não elabora qualquer reflexão crítica em relação ao funcionamento das redes, nem parece notar qualquer especificidade para além dos conteúdos postados. Perguntada sobre o uso que fez das redes durante a pandemia, ela diz que foi "absolutamente viciante", *"um vício verdadeiramente forte"*, *algo que hoje ela não conseguiu "largar"*.

Perguntada sobre a percepção que teve do debate político mediado pelas redes, ela volta a mencionar a grande quantidade de posições conflitantes que eram disseminadas, mas afirma não ter se engajado. Aqui, é interessante notar que ela atribui as razões de seu desengajamento ao fato de ter cursado Ciência Política: "*com minha graduação em Ciência Política, talvez isso agora soe um pouco estúpido ou louco, mas durante minha graduação em Ciência Política eu de alguma forma me tornei tãão .. antipolítica, que eu tento me manter aí, porque esses assuntos me afetam muito"*. Essa passagem é bastante significativa: o conhecimento adquirido em Ciência Política não incentivou o engajamento, nem foi elaborado em conjunto com os conhecimentos adquiridos no curso de Ciência da Computação para elaborar uma reflexão crítica através das redes. Ao invés disso, ela adota uma postura desengajada e distanciada, "antipolítica", como ela a descreve. Ela também diz que adota essa postura como uma forma de proteção, "porque esses assuntos me afetam muito". Isso leva ao desengajamento diante das discussões de assuntos políticos em redes sociais: "*E pelo tema eu de início absolutamente não queria me envolver em nenhuma discussão e simplesmente me retirei*".

A reflexão crítica que ela propõe não se direciona às redes sociais, mas às políticas de contenção da pandemia adotadas pelo Estado, que ela percebeu como limitadoras e excessivamente coercitivas, chegando ao ponto de ferir a liberdade de escolha individual: "*como nós não podemos decidir por nós mesmos, se nós queremos correr esse risco ou não. Sobretudo então como veio essa discussão sobre a*

obrigatoriedade da vacina"; "Porque eu já acho que deve depender de cada um, sobretudo quando se deve proteger a si próprio com isso, então isso é, sim, então, problema de cada um". Nesse sentido, ela diz que "eu já era antes a favor da autodeterminação . {mhm} Máscaras eu achava ok, porque com isso se protegia também os demais {sim}, mas tudo que diz respeito apenas a si, então eu era contra que se metessem de alguma forma".

A este respeito, ela percebe que as redes sociais foram problemáticas pelo modo como possibilitaram uma atitude de vigilância da conduta de outros indivíduos, mas não parece relacionar o problema a questões estruturais do funcionamento das redes: *"Então isso tinha nas redes sociais, mas também pouco a ver com isso, eu acho, minha opinião pessoal"*. De modo geral, a estudante parece ter uma opinião vacilante diante das questões concernentes à pandemia, optando por se isolar das discussões e se agarrando ao princípio da autodeterminação para criticar aquilo que ela considerada ter sido excessivo no combate ao vírus. Quando perguntada sobre a abordagem desses assuntos pelo curso, ela diz que eles chegavam apenas pelos grupos de estudantes, não tendo sido diretamente abordado no curso. Dessa forma, em síntese, ela não demonstra preocupação em articular os conhecimentos adquiridos nos cursos de Ciência Política e de Ciência da Computação para elaborar uma reflexão crítica mais sistemática sobre as redes sociais digitais, preferindo registrar o espanto diante da enxurrada de notícias falsas e adotar uma postura distanciada e desengajada.

SUBSESCALA 3C
PERCEPÇÃO DE INCIVILIDADE

Assim como se verificou nas análises quantitativas e qualitativas realizadas no Brasil, os entrevistados alemães, de um modo geral, não revelaram significativa percepção de incivilidade nas redes sociais. É preciso notar que as questões não se referiram diretamente ao problema da incivilidade, que poderia ter sido mais bem explorado com perguntas mais diretas. Porém, as perguntas se dirigiam à percepção dos entrevistados sobre os debates nas redes, dando a

oportunidade de abordarem o problema da incivilidade ou relatarem percepções de comportamento incivilizados. Que eles, em sua maioria, não o tenham feito, é em si significativo. Demonstra que este não foi um problema central para eles, que parecem geralmente ter sido mais impactados pelo alto fluxo de informações negativas sobre a pandemia e pelas teorias conspiratórias e notícias falsas. Foram poucas as menções significativas ao fenômeno da incivilidade, sendo a mais notável aquela feita por Tobias, que descreve o ambiente de debate político nas redes sociais digitais como um ambiente em que só se vê "agitação", um espaço em que "todos tenham opiniões tão fortes e ninguém se queira impedir de fazê-lo" e no qual qualquer menção a um partido provocará reações hostis e pouco cordiais (*"Isso é uma merda, isso é uma merda*"). Ele aponta para a falta de razoabilidade (*"Não há uma opinião que alguém diga quando você diz: "Ok, tudo bem."*) e mesmo de racionalidade ("*Existem diferenças tão marcantes entre pessoas que também são tão malucas em suas opiniões que eu simplesmente não gosto*"), admitindo que essa é uma razão pela qual ele não se engaja nesse tipo de discussão.

Há, portanto, indícios de incivilidade que derivam da animosidade das discussões, especialmente pela desqualificação do posicionamento dos outros. Além do caso de Tobias, outro caso relevante foi o de Marco, que diz ter percebido uma tendência de radicalização política da população durante a pandemia, que se fez notar especialmente nas redes sociais. Ele chegou a ser agredido por negacionistas da pandemia em seu lugar de trabalho, um posto de vacinação. Porém, neste caso, a percepção de incivilidade, inclusive de agressão física, tenha sido relatada no ambiente físico, não no digital, ainda que ecoando teorias conspiratórias que o entrevistado percebia que circulavam intensamente nas redes sociais digitais. Isso demonstra como a radicalização e o predomínio das emoções em detrimento da racionalidade no debate público leva a condutas incivilizadas e até mesmo violentas.

SÍNTESE COMPARATIVA DAS ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NA ALEMANHA

EIXO 3: CIDADANIA DIGITAL

As análises dos dados dos questionários e das entrevistas realizadas com os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação na Alemanha, nos permitem destacar no Eixo 3 "Cidadania Digital", mais especificamente no âmbito das três subescalas (categorias) "engajamento cívico", "letramento digital crítico" e "percepção de incivilidade", um conjunto de elementos que sintetizam a percepção dos estudantes dos dois cursos sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na sua vida universitária, durante a experiência com o Ensino Remoto Emergencial, nos anos 2020 e 2021. Foi possível identificar tendências divergentes e elementos comuns entre os dois cursos.

A categoria engajamento cívico reúne análises e considerações sobre a inserção política dos estudantes nas questões relativas à vida social e à cidadania. A categoria letramento digital crítico compreende os aspectos relativos ao discernimento dos estudantes sobre as questões que envolvem à vida na sociedade digital. Já a categoria percepção de incivilidade avalia a compreensão dos estudantes sobre as situações de agressividade entre professores e estudantes no ensino remoto e nas redes sociais.

Sobre a subcategoria engajamento cívico, não foi possível perceber de forma contundente, tanto no curso de pedagogia, como no curso de ciência da computação, indicadores quantitativos e qualitativos que atestem a inserção política dos estudantes em relação às questões políticas nas redes sociais digitais. Quando questionados sobre a relação entre ensino remoto, discernimento crítico nas redes sociais e atuação cidadã, os estudantes demostraram baixo engajamento político nas redes sociais, possivelmente pelo fato de não utilizarem

significativamente as redes sociais para discussão de questões socias. Além disso, é possível que as aulas do ensino remoto na Alemanha tenham se restringido mais ao conteúdo das matérias e menos às questões sociais em geral, mesmo considerando o período trágico da pandemia. Ambos os cursos aparentaram ter um caráter mais técnico/instrumental em termos de ensino.

Os estudantes alemães, tanto de Ciência da Computação como de Pedagogia, não demonstraram um nível de reflexão sobre as questões do mundo social e político desencadeado pelo período de isolamento social. Isso parece indicar um impacto não muito intenso do período de isolamento social sobre as condições de reflexão política dos estudantes. Talvez isso se deva às condições sociais e econômicas da Alemanha, que pode ter dirimido o impacto da situação na vida individual, ao menos do ponto de vista material, e com isso, também, a percepção dos estudantes. Além disso, nota-se um nível de consciência política média semelhante entre os dois cursos, o que talvez esteja relacionado com a caráter mais técnico/instrumental de ambos os cursos. Também é importante notar que diversas críticas foram feitas às políticas de Estado na Alemanha, possivelmente indicando uma inclinação ideológica mais neoliberal por parte dos estudantes alemães.

Os estudantes apresentaram um índice de concordância de 60% em relação ao questionamento sobre a tendência de cuidar mais dos assuntos pessoais, e menos da discussão das questões sociais e políticas na Internet durante o período da pandemia. Isso indica que não houve maior engajamento cívico por parte dos estudantes em decorrência da pandemia. Chama a atenção o fato de o curso de Pedagogia, da área de Ciências Humanas, ter níveis de discordância e concordância um pouco menor do que o de Ciência da Computação, com maior indiferença. Isso parece reforçar o primado do aspecto técnico em ambos os cursos, ou um nível de consciência médio anterior na sociedade alemã de um modo geral, pouco impactado pelos cursos. Nota-se, a

característica mais individualista dos estudantes alemães em relação às questões da pandemia, consoante com uma concepção ideológica neoliberal.

Especificamente sobre o engajamento dos estudantes nas questões relativas à organização do curso, em decorrência da situação pandêmica, não houve um índice significativo que ateste a participação ativa dos estudantes. Essa postura menos ativa dos estudantes talvez se explique pela característica da organização didático-pedagógica dos cursos, com menos abertura para sugestões e contribuições dos alunos, aspecto esse observado tanto no curso de Ciência da Computação, quanto da Pedagogia. Da parte dos estudantes, essa postura menos engajada no curso talvez demonstre um certo conformismo com a concepção técnico/instrumental dos próprios cursos, além de uma relação mais pragmática ou utilitarista com os cursos, condizente com o aspecto individualista que eles demonstraram.

Pouco mais de 40% dos estudantes de Pedagogia e cerca de 15% dos estudantes de Ciência da Computação manifestaram concordância em relação ao item que indicava a importância do curso na promoção de espaços nas disciplinas para a discussão de notícias falsas relacionadas à COVID-19. Isso mostra que havia maior interesse por parte dos estudantes de Pedagogia em discutir assuntos relacionados à pandemia, ainda que o curso não tenha tratado desse tema. Aqui se nota a existência de interesse por discussões relativas à questões referentes ao mundo social e político, ainda que o curso não corresponda à tal interesse, em função da suposição do caráter mais técnico/instrumental dos cursos. Pode-se argumentar que há a procura por uma formação mais humanista por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, mesmo considerando a resistência institucional, em virtude da tendência de uma formação de caráter mais neoliberal.

Com relação as entrevistas, os depoimentos dos estudantes de Pedagogia e de Ciência da Computação, apesar de dissonantes, reforçam a tendência de baixo engajamento cívico dos participantes da pesquisa. Por exemplo,

entrevistada 1 do curso de Pedagogia, revelou não ter discutido com profundidade a questão da proliferação de *fake news* referentes à vacina contra a COVID-19. Embora tenha tomado as doses recomendadas, ela mesma se mostrou desconfiada em relação à eficácia das vacinas e aos possíveis efeitos colaterais. *"Bom, eu sempre me vacinei contra tudo e sempre correu bem no trabalho, então você sempre tomava a primeira, segunda e terceira vacina necessária logo cedo, sempre vinha do trabalho. Ok, talvez seja por isso que era mais um assunto, mas na verdade eu não conversei muito com ninguém sobre isso, com amigos ou no trabalho".* A entrevistada reforça sua conduta em dizer que não questiona quem é contra a vacina e que não se envolveu muito nesse aspecto politicamente, mas continua a evidenciar seu comportamento como algo que entra em contradição com o tema, quando fala da relação com as crianças. *"Claro que há efeitos secundários das vacinas e há definitivamente consequências posteriores que ainda não sabemos e há pessoas que ainda não toleram muito bem e é por isso que penso que cada um tem sempre a sua opinião e ninguém a sabe 100 por cento É por isso que coisas assim não me afetam tanto agora. Não sei".* E sobre a relação com as redes sociais a entrevistada avalia que de acordo com o tempo livre ela esteve mais ou menos presente no mundo virtual das redes, contudo sem uma relação direta com um engajamento político*: "Então não sei se estou dizendo que algo pertence agora ou é muito mais do que antes. Para mim é mais a pergunta: tenho muito tempo, não tenho tempo, alguma coisa assim. E naquela época, durante a pandemia, olhando para trás agora, não sei se estava muito mais/visivelmente mais apegada a algo assim porque, como disse, trabalhava duas vezes por semana, acho que isso realmente representa um grande diferença, eu acho. E sim, eu tive algo a ver com a universidade e também brinquei com a família e coisas assim. Não sei...".* Não há, no relato da estudante, indícios de disposição a se engajar politicamente através das redes, discutindo assuntos relacionados às questões públicas ou mesmo à pandemia.

Por outro lado, a entrevistada 2 de Pedagogia, se mostra crítica das restrições impostas pelo Estado durante a pandemia, que ferem sua liberdade

individual em prol da saúde pública: *"essas eram regulamentações impostas de cima... Você não teve nenhuma influência sobre isso, então você teve que cumprir"*. Ela afirma que usou muito as redes sociais durante a pandemia, por se tratar do único meio possível de se relacionar com seus amigos. Destaca-se o uso da rede social "*Snapchat*", não mencionada por nenhum dos estudantes entrevistados no Brasil. Ela menciona também o Instagram, e não o *WhatsApp*.

Considerando a forma como as distintas redes sociais se impuseram como veiculadoras de debates políticos, o fato da entrevistada 2 não ter mencionado o *WhatsApp* é algo a ser ressaltado, uma vez que no Brasil este foi preponderante na veiculação de *Fake News*. Ela parece associar as suas relações sociais à vida privada, e não ao âmbito público. Ela parece esconder, ainda, sua posição em relação aos debates públicos, se colocando objetivamente diante de um acontecimento que, ao mesmo tempo que a atingiu, não exigiu dela a necessidade de se engajar politicamente: "*Ahm, eu diria que não teve um grande impacto no meu envolvimento político, mas é claro que você notou muito mais através do Instagram. Até porque temas como esse eram discutidos de forma muito polêmica, e porque as pessoas não conseguiam mais trocar ideias cara a cara na vida privada, ahm... tudo acabou transbordando para as redes sociais"*. Então parece se portar como uma observadora dos debates políticos decorrentes da pandemia, sem se engajar ativamente nesses debates.

Ao ser perguntada sobre engajamento político, a terceira entrevistada, faz referência à existência de propagandas e informações sobre a pandemia, que "de repente" estavam por "todos os lugares". Interessante notar que ela não interpreta a pergunta a partir da perspectiva do seu próprio engajamento político, mas a partir de uma situação política mais geral, percepção esta que será descrita a seguir. *"Então, isso eu achei surpreendente e, de modo geral eu vi, durante o Corona, o poder do Estado e do Ministério da Saúde. Eu nunca tinha visto isso desse modo, porque no Instagram, Facebook, e no Google, em todos os lugares, nos sites pelos quais eu visitei na minha vida cotidiana, por todos os lugares havia propaganda sobre onde se poderia*

encontrar o centro de vacinação mais próximo, informações da OMS, informações sobre isso, informações sobre aquilo". A resposta da estudante se volta para a percepção que ela teve da ação do Estado na divulgação de informações para a contenção da pandemia. Nesse sentido, ela parece enfocar uma diferença na eficiência do Estado ao abordar a pandemia em comparação com a eficiência em abordar outros assuntos, tanto no que diz respeito à velocidade da atuação, como na utilização de recursos. Tem-se, aí, uma percepção crítica, que, segundo a própria estudante, não implica em uma avaliação negativa a respeito do desempenho do Estado, mas também não implicaria uma avaliação totalmente positiva: ela se declara "neutra", porém "surpresa".

A crítica consiste em contrapor a eficácia do Estado no combate à pandemia, inclusive através das redes sociais, e a ineficiência do Estado ao lidar com outras questões. *"Achava surpreendente sobretudo que isso ocorria, que isso ocorria tão rápido, de que houvesse meios para isso, porque para todo resto agora não há também tantos meios e ... Isso não me incomodou, mas também não entusiasmou, então eu permaneço neutra, eu apenas fiquei surpresa"(...) "Eu achava muito desagradável, porque... Bem, acho que a mídia realmente insistiu nisso. Essa também foi uma época em que eu não gostava de ver notícias e coisas assim, porque, quero dizer, você vê as notícias e quer saber como as coisas estão, quantas pessoas estão infectadas e tal, e por outro lado recebe relatórios que são artificialmente exagerados, aí tem os negacionistas do Corona, aí pessoas são filmadas e... usando roupas de baixo no rosto e que recusavam o uso de máscara e haviam muitos negacionistas do Corona, todos esses conceitos foram muito exagerados".* Aqui a estudante critica a representação midiática da pandemia, que não teria sido esclarecedora, focada em promover a compreensão do cidadão comum a respeito da situação. No geral, a estudante teve uma percepção negativa da representação midiática da pandemia, tanto em relação às mídias tradicionais, que teria sido excessiva na abordagem do problema, quanto nas mídias sociais, que teriam contribuído com os excessos e consequentes comportamentos problemáticos. A estudante se declara politicamente engajada.

Porém, demonstra dúvidas sobre o significado de ser politicamente engajado e sobre se sua conduta poderia realmente ser considerada engajada. *"É... Sim e não. Então, eu já era, de modo geral, eu sou uma pessoa eu já sou interessada em política, eu voto sempre, eu sou politicamente engajada, se posso dizer assim"*. Na percepção da estudante, a insatisfação com as políticas de combate à pandemia teria fomentado seu engajamento crítico, que teria se intensificado no período, especialmente em termos de observação e juízo crítico da situação. Isso não significou tomar partido em uma situação de polarização política, mas de adotar uma postura crítica em relação ao que julgava ser exageros e que poderiam ocorrer "*tanto em um sentido como em outro"*.

A estudante revela uma percepção crítica das redes, cujo uso teria piorado e se tornado mais artificial após a pandemia, levando à diminuição do uso pela própria respondente, principalmente em relação a questões privadas. A posição crítica em relação ao uso excessivo das tecnologias digitais, ao caráter "impertinente e invasivo" das redes sociais, revela, na perspectiva da estudante, um possível problema no modo como tais redes flexibilizam as relações públicas e privadas.

O quarto entrevistado do curso de Pedagogia demonstrou ter uma possível consciência crítica diante da gravidade da pandemia, afirmando ser a favor da vacinação em massa e contrário às atitudes negacionistas em relação à COVID-19. É interessante destacar a política de vacinação da Alemanha, uma vez que o estudante pôde ser vacinado no próprio campus universitário. A vacina foi ao encontro da população, aspecto este bastante diferente da política de vacinação no Brasil. O estudante demonstrou consciência crítica em relação à chamada teoria da conspiração, ou seja, de que o governo chinês teria promovido a disseminação da COVID-19 em função de objetivos políticos de dominação e controle. Além disso, ele também mencionou a ausência de debates sobre temas relacionados à teoria da conspiração na universidade. De acordo com o

estudante, as escolas e universidade deveriam ter promovido debates sobre tal teoria.

No curso de Ciência da Computação, a tendência de baixo engajamento também se verifica. O primeiro entrevistado tem uma percepção crítica das redes em função do modo como elas parecem fazer com que ele desperdiçasse o tempo que poderia ser utilizado nos estudos. Ele também declara que não gostava de se relacionar com desconhecidos por meio das redes, nem do ambiente competitivo que se formava a partir das comparações que os usuários estabelecem entre si. Eventualmente, ele deixou de utilizar as redes. Ao ser perguntado sobre seu engajamento político, ele afirma que "*Não percebi muito politicamente" e critica a ausência de razoabilidade nas discussões políticas: "Quando vejo algo político, só vejo no Tagesschau no Instagram e só vejo agitação. Então. (risos) Quando se trata de política, acho uma loucura que todos tenham opiniões tão fortes"; "Se você disser qualquer partido, todo mundo apenas dirá: 'Isso é uma merda, isso é uma merda'. Não há uma opinião que alguém diga quando você diz: 'Ok, tudo bem.' Existem diferenças tão marcantes entre pessoas que também são tão malucas em suas opiniões que eu simplesmente não gosto, é por isso que não me preocupo muito com isso"*. Por seu relato, a percepção crítica sobre a má qualidade das discussões levou o estudante a deliberadamente escolher por não participar de debates políticos nas redes, desengajando-se. Ele parece adotar uma postura fria diante dos usuários das redes, cujo comportamento ele caracteriza como "loucura".

Já o segundo entrevistado diz que não costuma utilizar as redes sociais porque "*sempre reconheci os riscos de algo assim e quis evitá-lo*", denotando uma percepção crítica a respeito delas. Porém, ele admite que começou a utilizá-las durante a pandemia e que isso levou a uma relação viciante com elas, referindo-se, por exemplo, a vídeos divertidos, que seriam "*facilmente acessíveis e também muito curtos*" e "*bastante cativantes*". Porém, ele não compreende as redes como espaço para aquisição de informações, mantendo uma percepção crítica sobre as discussões políticas que ocorrem por meio das redes, especialmente no período

pandêmico, quando ele as utilizou com maior frequência: *"Naquela época notei um certo tipo de radicalização na população. Se você estava nas redes sociais, também notou que tem muita gente que nega a pandemia, que nega a doença"*. Ele afirma que as redes dão uma impressão distorcida sobre a presença de negacionistas na sociedade, pois sua participação estaria inflacionada nas redes. Porém, essa constatação não produz uma reação de indiferença, pois ele, que se considera alguém dotado de *"uma personalidade desenvolvida no sentido da humanidade"*, demonstra sensibilidade ao perceber que "há uma pessoa por trás disso", demonstrando empatia. De certa forma, seu engajamento parece orientado por uma concepção humanista, que tem na autonomia um critério para a adoção de uma posição crítica diante de situações de conflito ideológico e desinformação: se *"é necessário fazer um esforço para não ser influenciado por isso"*, esse esforço deve estar assentado no uso autônomo da razão por meio do discernimento, como ele argumenta ao dizer que *"quando você está estudando, você já tem idade para se informar e formar sua própria opinião"*. Assim, o estudante revela uma conduta empática e autônoma, simultaneamente.

Já o segundo entrevistado de Ciência da Computação se define como *"um homem político"*, *alguém "ciente de debate políticos"* e engajado. Porém, ele também não tem o hábito de utilizar redes sociais, de modo que discussões políticas mediadas pelas redes não constituem sua forma de engajamento. Ele justifica essa ausência de engajamento no ambiente virtual pela preocupação com a segurança e utilização de dados pessoais pelas redes e por terceiros, algo que se torna ainda mais problemático, em sua opinião, *"quando você lida com"* questões políticas. Dessa forma, ele demonstra ser uma pessoa engajada, porém cônscia dos problemas característicos das redes sociais, preferindo não as utilizar como lócus de engajamento. Interessante notar que ele declara que não as utiliza "por princípio" e atribui isso ao fato de que se está formando na área de Ciência da Computação – dando a entender, portanto, que o conhecimento adquirido no

curso orienta sua postura diante das tecnologias digitais e das relações que se estabelecem através delas.

Já a quarta entrevistada de Ciência da Computação se declara diretamente como uma pessoa "antipolítica" e atribui essa atitude ao fato de ter cursado Ciência Política antes de ingressar no curso de Ciência da Computação. Essa caracterização, que pode parecer paradoxal, como a própria estudante reconhece, é explicada como uma forma de proteção que a aluna adotou diante de assuntos que a afetam: *"durante minha graduação em Ciência Política eu de alguma forma me tornei tão... antipolítica, que eu tento me manter aí, porque esses assuntos me afetam muito"*.

Conforme o relato, o conhecimento previamente adquirido no curso de Ciência Política parece ter levado a uma postura fria, talvez até cínica, diante da política, como uma espécie de mecanismo de autoproteção, para evitar ferir a sensibilidade que a aluna declara ter para essas questões. Com isso, embora tenha percebido as diversas opiniões que circulavam no ambiente digital, ela não se engajou em discussões políticas por meio das redes. No entanto, ela critica algumas medidas adotadas pelo Estado alemão como excessivas, pois, em sua opinião, suprimiam a liberdade de escolha dos indivíduos. Ela usa como exemplo a vacinação compulsória: *"Como nós não podemos decidir por nós mesmos, se nós queremos correr esse risco ou não. Sobretudo como veio essa discussão sobre a obrigatoriedade da vacina ... onde eu também não sabia exatamente, agora o que eu devo pensar sobre isso. Porque eu já acho que deve depender de cada um, sobretudo, quando se deve proteger a si próprio com isso, então isso é, sim, então, problema de cada um. Quase se faz ou não, assim, eu já era antes a favor da autodeterminação. Máscaras eu achava ok, porque com isso se protegia também os demais {sim}, mas tudo que diz respeito apenas a si, então eu era contra que se metessem de alguma forma"*.

Interessante notar o modo como ela utiliza o conceito de autodeterminação para formular uma crítica à política de Estado que se sobrepõe ao direito de escolha do indivíduo em relação a algo que, segundo sua concepção,

deveria dizer respeito apenas ao próprio indivíduo, como o ato de se vacinar. Com isso, ela elabora uma reflexão crítica que parece convergir com a defesa do indivíduo diante do poder do Estado, segundo uma lógica liberal.

Em relação à subcategoria de alfabetização digital crítica, novamente se verifica uma tendência semelhante entre os estudantes nos dois cursos, tanto do ponto de vista dos dados quantitativos, quanto do ponto de vista das entrevistas qualitativas. Os estudantes tenderam a discordar das afirmações segundo as quais o ensino remoto teria proporcionado elementos para refletir sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais e que ele teria contribuído para a reflexão e interpretação sobre as imagens a respeito da pandemia que circularam em ambiente digital. Especificamente sobre essa questão o índice de discordância supera os 50% nos dois cursos e quando convidados a refletir sobre a afirmação de que a experiência com o ensino remoto poderia ter ajudou a refletir e interpretar as imagens (memes, vídeos e fotos) sobre a pandemia postadas na Internet, o índice de discordância ficou próximo de 50% em ambos os cursos.

A mesma tendência se verifica nas entrevistas qualitativas. No curso de Pedagogia, a primeira entrevistada demonstra uma compreensão sobre o contexto pandêmico e uma percepção crítica sobre os conteúdos a respeito da pandemia que circulavam nas redes sociais, mas em momento algum ela elaborou uma crítica direcionada às próprias redes. Quando perguntada sobre a circulação de notícias falsas, especialmente àquelas relativas à pandemia e às vacinas, a estudante optou por discutir o conteúdo das notícias, ao invés abordar o fenômeno das redes. De um modo geral, ela demonstra grande confiança nas orientações do governo "*Eu definitivamente faria isso porque de alguma forma já confio na Alemanha e se eles disserem que você deveria fazer isso, então eu também faria isso de alguma forma" e abertura ao diálogo com aqueles que são céticos em relação às vacinas "Então, se alguém me explicar por que é contra, de alguma forma posso entender isso". O trabalho com crianças parece ter sido mais decisivo para a opção que ela fez por*

se vacinar "por causa das crianças no jardim de infância". "Acho que você não pode se proteger lá, sou muito próxima deles", ainda que ela revele ter certa desconfiança em relação às vacinas *"Claro que há efeitos secundários das vacinas e há definitivamente consequências posteriores que ainda não sabemos e há pessoas que ainda não toleram muito bem e é por isso que penso que cada um tem sempre a sua opinião e ninguém sabe 100 por cento".* A estudante parece tentar operar uma reflexão crítica sobre a situação, mas em momento algum toma as tecnologias digitais e as redes sociais como objeto de reflexão crítica no que diz respeito a seu funcionamento estrutural e suas consequências políticas.

O mesmo se aplica ao relato da segunda entrevistada: ela admite um aumento no tempo dedicado às redes sociais digitais em função do contexto de isolamento social, mas a percepção de intensificação do uso não é direcionada para uma reflexão sobre o funcionamento das redes. No que diz respeito à sua percepção sobre o modo como questões políticas eram tratadas nas redes, ela revela uma percepção crítica sobre o comportamento dos usuários, que tratavam os assuntos relacionados à política e à pandemia de modo polêmico, mas ela não elabora uma reflexão sobre questões estruturais das redes sociais digitais que poderiam ter influenciado esse tipo de comportamento.

A estudante se limita a identificar nas redes uma extrapolação das polêmicas existentes na sociedade, sem distinguir qualquer especificidade proveniente das especificidades inerentes ao seu uso. Ela declara que o uso que fazia das redes sociais se intensificou durante o período da pandemia, "simplesmente porque era a única forma de manter contato com os amigos".

Nesse sentido, ela percebeu uma mudança no tempo dedicado às redes e nas próprias redes que eram utilizadas: *"as pessoas mudaram para diferentes plataformas de redes sociais. Se antes, por exemplo, eles usavam principalmente o WhatsApp, o Snapchat era de alguma forma mais importante e o Instagram também..."* Segundo ela, essa mudança ocorreu "*não apenas para manter o contato com seus amigos, mas também de alguma forma apenas para passar o tempo porque você não tinha*

tanta liberdade quanto antes". Portanto, as redes não foram utilizadas apenas como forma de comunicação, mas também como forma de lazer, compensando as restrições impostas durante o período de distanciamento social, situação que ela caracteriza como limitação da liberdade. Porém, a percepção sobre a intensificação e alteração do uso não é desenvolvida no sentido de uma reflexão sobre aspectos estruturais das tecnologias e redes digitais, nem sobre seus desdobramentos políticos. Perguntada sobre sua percepção a respeito dos debates políticos que teriam ocorrido nas redes e sobre o possível impacto desses debates sobre seu próprio envolvimento político, a estudante afirma que *"não teve um grande impacto no meu envolvimento político"*, *mas que ela "notou mais no Instagram" a existência de debates políticos, que seriam "discutidos de forma muito polêmica"*. Há, portanto, uma percepção crítica sobre a interação, mas nenhuma referência a qualquer aspecto estrutural relativo à funcionalidade das redes.

Já a terceira entrevistada ressaltou a capilaridade das redes como um potencial de disseminar informação, fazendo com que as mensagens do Estado chegassem de forma rápida e eficiente aos usuários. Porém, ela não desdobra essa reflexão em um potencial sobre questões estruturais das redes. Ao invés disso, sua crítica se dirige ao Estado alemão, cuja eficiência de comunicação sobre questões relativas à pandemia não se verificaria em outras situações, e à imprensa tradicional, que teria utilizado uma abordagem excessiva ao tratar do problema da pandemia, inclusive ao retratar os negacionistas da pandemia. As redes sociais digitais não constituem um objeto próprio de reflexão, aparecendo, no máximo, como um ambiente no qual se reproduziam os excessos da cobertura midiática.

Ao ser perguntada sobre o engajamento político nos ambientes digitais, ela se voltou à capacidade de difusão das informações governamentais através das redes: "*Então, isso eu achei surpreendente e... de modo geral eu vi, durante o Corona, de um modo geral, aparentemente o Estado e o Ministério da Saúde podem tem, sim, aparentemente, um certo poder. Eu nunca tinha visto isso desse modo, porque no Instagram, Facebook, e no Google, em todos os lugares, nos sites pelos quais eu vagueio,*

na minha vida cotidiana, por todos os lugares havia propaganda sobre onde se poderia encontrar o centro de vacinação mais próximos, informações da OMS, informações sobre isso, informações sobre aquilo". Que a estudante caracterize a situação como "surpreendente" demonstra que ela ficou espantada diante da capacidade do Estado em fazer chegar sua mensagem aos cidadãos por meio das redes, com grande alcance e capilaridade, já que as informações se encontravam "*em todos os lugares*", incluindo aqueles em que ela não julgaria comum, como *"os sites pelos quais eu vagueio" e "na minha vida cotidiana".* Essa percepção, expressa como um espanto diante do potencial de disseminação das redes, não se converte, no relato, em uma reflexão crítica sobre aspectos estruturais e funcionais das redes.

O quarto entrevistado do curso de Pedagogia também não elaborou reflexões sobre aspectos estruturais das redes sociais e seu funcionamento. Ele demonstra uma atitude positiva diante das redes, mas ele declara tê-las utilizado de forma passiva, sem se engajar em discussões. Problemas relacionados à desinformação e às teorias da conspiração apareceram de modo mais intenso no local como ele trabalhava, não nas redes sociais. Talvez por isso elas não tenham se tornado tema central de seu relato no que diz respeito às questões políticas e às questões relacionadas à pandemia. No entanto, o fato de ele ter se deparado com essas teorias da conspiração o motivaram a tomá-las como objeto de uma atividade que ele desenvolveu junto aos alunos de uma escola, com o objetivo de conscientizá-los sobre discursos conspiratórios e notícias falsas. Aí ele parece ter encontrado um espaço de engajamento e de fomento da consciência crítica diante dos conteúdos que circulam em ambiente digital: como educador em uma escola, não como usuário das redes ou estudante do curso de Pedagogia em uma universidade.

Perguntado sobre os debates políticos ocorridos durante a pandemia, principalmente aqueles concernentes à própria situação sanitária, o entrevistado ressalta a importância que o treinamento científico teve em sua compreensão da situação, inclusive sobre as vacinas, e afirma ter banido as "pessoas

negacionistas" de sua "vida privada". Ele atribui valor ao conhecimento científico e declara que procura se informar com pessoas mais experientes quando se depara com um assunto que ele não compreende tão bem. Ao mesmo tempo, porém, ele afirma que compreendia o receio que alguns indivíduos tinham em relação às vacinas, preferindo esperar um tempo antes de tomá-las, e diz ter preferido não discutir o assunto: "*Tentei manter isso fora das conversas. Claro, claro que nem sempre funciona"*, diz, ressaltando o caráter emotivo das discussões que envolviam o assunto. Ele também afirma que hoje prefere não retomar essas questões, mesmo ao se deparar com informações a respeito da pandemia: *"não estou olhando para isso, só quero esquecer"*.

Quando questionado sobre as redes sociais, o estudante demonstra uma atitude positiva diante delas, especialmente pelo contato social que elas proporcionaram, juntamente com jogos online. Porém, ele declara ter sido um usuário "passivo" das redes sociais: *"Eu também usei muito, mas eu diria de forma mais passiva, porque não sei o que devo postar, certo? Não tinha tanto (risos). Então eu não tenho Snapchat e coisas assim, só tenho Instagram e WhatsApp, e claro que conversamos no WhatsApp de vez em quando, mas... sim. Então talvez deixe ser polvilhado passivamente, com TikTok e algo assim"*. Assim, as redes parecem não ter sido um ambiente central em termos políticos, apesar da grande quantidade que ele passou utilizando as tecnologias digitais e interagindo através delas. Consequentemente, não há reflexões sobre o funcionamento das redes e suas consequências políticas no relato do estudante.

No curso de Ciência da Computação, a tendência volta a se verificar, ainda que com exceções. O primeiro entrevistado do curso demonstra uma percepção crítica sobre o uso das redes, na medida em que elas tomavam seu tempo sem que ele percebesse, atrapalhando sua produtividade nos estudos. Ele também aponta para uma tendência de comparação e competição constante entre os usuários como um problema, além de declarar não gostar de interagir com desconhecidos. Como consequência, ele optou por se afastar das redes,

interrompendo o uso. Mas, não elaborou uma reflexão crítica sobre aspectos estruturais das redes e seu funcionamento. Questionado sobre o uso das redes sociais digitais, ele diz que utilizava o *TikTok* e o *Instagram* e revela uma perspectiva crítica das redes a partir do impacto que elas geram sobre seu desempenho individual nos estudos: "*Só era problemático quando eu precisava de tempo, como durante a fase de exame. Porque então eu percebi: Ah, não fiz tanto durante o dia de novo, só estava perdendo tempo de novo e não estava fazendo nenhum progresso de novo (...) Então, em algum momento, eu o apaguei. E aí eu só falei ok, não quero mais fazer assim, só quero tempo para estudar e tal e aí apaguei e tentei me concentrar no aprendizado e assim foi melhor".*

Neste primeiro momento, a distração proporcionada pelas redes e o tempo que o estudante dedicava a seu uso são apontados como os principais problemas: o uso é caracterizado como uma experiência imersiva, na qual o estudante parece perder a noção do tempo e, por consequência, de outros afazeres ao qual deveria se dedicar. Isso fica evidente quando ele manifesta a percepção de que "não fiz tanto durante o dia de novo, só estava perdendo tempo de novo e não estava fazendo nenhum progresso de novo". Percebe-se aí que a percepção de desperdício de tempo ocorria a posteriori, quando o estudante já havia desperdiçado o tempo que poderia ter dedicado a outras atividades, especialmente aos estudos, o que provocou descontentamento.

Perguntado sobre os debates políticos nas redes e a possível influência deles sobre seu engajamento, ele responde que "Não percebi muito politicamente" e aponta para a ausência de razoabilidade nas discussões que se travam nesse meio: "*Quando vejo algo político, só vejo no Tagesschau no Instagram e só vejo agitação. Então (risos) Quando se trata de política, acho uma loucura que todos tenham opiniões tão fortes e ninguém queira se impedir de fazê-lo, principalmente quando se trata de partidos. Isso é todo mundo. Se você disser qualquer festa, todo mundo apenas dirá: "Isso é uma merda, isso é uma merda". Não há uma opinião que alguém diga quando você diz: "Ok, tudo bem."* Existem diferenças tão marcantes entre pessoas que

também são tão malucas em suas opiniões que eu simplesmente não gosto, é por isso que não me preocupo muito com isso". Há aqui uma percepção crítica sobre o modo como as discussões políticas são travadas: elas não operam por meio de um diálogo organizado e construtivo, visando promover um consenso, mas apenas por meio de "agitação" e de "opiniões fortes" e juízos absolutos a respeito dos lados em disputa. Os argumentos carecem de razoabilidade, promovendo a percepção de que "*as pessoas são tão malucas em suas opiniões*", com o consequente incômodo subjetivo que leva o entrevistado a preferir não se preocupar com isso, nem se deixar influenciar.

Por outro lado, o segundo entrevistado já demonstra maior discernimento em relação a aspectos inerentes às redes: ele declara que sempre reconheceu nelas um risco, evitando utilizá-las. Perguntado sobre o uso das redes sociais, ele declara que não tem o hábito de utilizá-las, pois, segundo ele, "*sempre reconheci os riscos de algo assim e quis evitá-lo".* Isso demonstra uma perspectiva crítica em relação às redes e a percepção de que elas possuem algum risco inerente. Apesar disso, ele admite que utilizou as redes durante o período de pandemia, em função do distanciamento social. Conforme seu relato, "*fiz isso por um tempo e depois desenvolvi um certo tipo de vício nesse tempo, pode-se dizer".* Aqui, novamente, há uma percepção crítica das redes: seu uso pode engendrar um comportamento vicioso, um uso compulsivo. Ele utiliza como exemplo o fato de que frequentemente assistia vídeos engraçados, que seriam "facilmente acessíveis e também muito curtos" e que "por isso são bastante cativantes".

A percepção crítica se estende às discussões políticas que ocorreram nas redes sociais: *"Naquela época notei um certo tipo de radicalização na população. Se você estava nas redes sociais, também notou que tem muita gente que nega a pandemia, que nega a doença e que é muito, quer dizer, na verdade a seção de comentários estava superlotada com eles, e você tem a impressão de que todo mundo era assim. Claro que não, eles só estão mais representados nas redes sociais, e ummm... e também escrevem mais. Descobriu-se agora que também existem muitos bots que deveriam impulsionar o*

movimento populista de direita". A avaliação que ele faz é crítica e toma por objeto não apenas o uso que os indivíduos fazer das redes, mas também algumas características que são inerentes ao funcionamento dessas redes. Portanto, estariam "mais representados" nas redes, em número proporcionalmente maior do que àquele realmente existente na sociedade. Além disso, o estudante também faz referência à existência de *"muitos bots que deveriam impulsionar o movimento populista de direita"*. O relato do estudante demonstra uma avaliação crítica das redes que alcança elementos que são estruturais: o fato de que ela possibilita uma representação maior de um grupo social como consequência de um maior engajamento desse grupo nas redes do que por parte de outros grupos, ou da população em geral; o fato de que elas criam uma percepção distorcida da realidade social, que pode levar a uma avaliação equivocada de um contexto ou de uma tendência política; a possibilidade de utilização de bots para "impulsionar" determinadas ideias, algo que depende de mecanismos técnicos disponibilizados pelas redes.

Ainda que o estudante não tenha abordado diretamente questões relativas à estrutura algorítmica das redes, sua avaliação crítica demonstra clareza a respeito do modo como elas funcionam e dos perigos que elas engendram. Ele também aponta a necessidade de contrapor um pensamento autônomo às tendências que se verificam nas redes, para não se deixar influenciar, e relaciona a aquisição dessa necessária autonomia diretamente aos estudos: *"Acho que quando você está estudando você já tem idade para se informar e formar sua própria opinião". Por isso, ainda que as questões relacionadas à pandemia não tenham sido diretamente abordadas nas aulas, ele percebeu que os alunos não apoiavam o comportamento radical e negacionista: "Então, quando havia casos individuais em grupos, em grupos de conselhos estudantis ou algo assim, as pessoas escreviam algo que era contra a pandemia, você rapidamente percebia que elas não estavam recebendo nenhum apoio, e isso depois diminuía"*.

O terceiro entrevistado também realizou uma reflexão crítica mais elaborada sobre as redes sociais digitais, fazendo referência aos riscos de exposição e uso indevido de dados pessoais pelas redes e por terceiros. Além disso, ele atribui essa postura crítica ao fato de cursar Ciência da Computação, demonstrando que o conhecimento técnico do curso pode ser articulado para uma reflexão crítica estrutural sobre as redes, inclusive em sentido político, ainda que o estudante admita que esse não seja um assunto abordado diretamente no curso.

Perguntado sobre as redes sociais, o entrevistado dá uma resposta veemente: "*mídias sociais clássicas como Twitter, Instagram e Facebook, eu não tenho mais nada, basicamente por princípio (risos)".* Ele revela uma postura crítica em relação às redes sociais digitais, que leva à recusa de sua utilização por questões éticas – "por princípio", como ele diz. Essa postura se baseia em uma avaliação tecnicamente informada sobre aspectos estruturais do funcionamento das redes, a qual ele atribui ao curso: "como cientista da computação, é claro, você também se preocupa com o que eles fazem com os dados que coletam e com o que poderiam fazer, e nesse aspecto a proteção de dados também é um problema, especialmente quando você lida com (estes tópicos)".

Essa abordagem revela o modo como a compreensão técnica do fenômeno, adquirida através do curso, se traduz em uma avaliação crítica a respeito do funcionamento das redes sociais digitais e, como consequência, em uma postura ética diante delas, neste caso caracterizada pela recusa do uso. Além disso, o estudante afirma: *"eu me direciono ao alvo como um homem político, então geralmente estou ciente de debates políticos*". Definir-se como alguém que se conduz como "homem político" demonstra que o estudante mantém uma postura ética diante do mundo, o que também explica a relação que ele estabelece entre o conhecimento técnico das redes, a avaliação crítica que faz delas a partir desse conhecimento e a consequente atitude eticamente informada que ele estabelece em relação a elas. Como alguém politizado, ele se informou sobre questões

políticas relativas à pandemia, mas não através das redes sociais, ainda que utilize o YouTube – não fica claro se ele utiliza essa plataforma como fonte de informação e que tipo de canais utilizaria para isso. Perguntado sobre se assuntos referentes à pandemia foram abordados durante as aulas do curso, o entrevistado diz que não, pois esse "*não é um tema de ensino para nós*", ainda que eles pudessem aparecer em outros contextos. Assim, o curso de Ciência da Computação não tomou os problemas políticos e de saúde pública como objeto imediato de ação pedagógica. Porém, ele forneceu conhecimento técnico utilizado na avaliação crítica das redes sociais e nas escolhas éticas que o estudante fez em relação ao modo como utilizá-las, tendo com isso influenciado sua decisão de não tomar parte delas – e, portanto, de também não se deixar influenciar por elas durante a pandemia. O relato demonstra como o conhecimento técnico pode ser mobilizado para a avaliação crítica das redes e sobre como utilizá-las, ainda que essa mobilização tenha, neste caso, se mostrado dependente da atitude subjetiva do estudante em questão.

Por fim, a quarta entrevistada não demonstrou disposição em elaborar reflexões sobre questões referentes às redes sociais. Seu caso é singular, uma vez que ela não só é estudante de Ciência da Computação, como também já havia cursado Ciência Política. Ou seja, ela possui formação em duas áreas do conhecimento que poderiam fornecer subsídios para uma reflexão crítica das redes, de seu significado social e de suas consequências políticas, mas não o faz, preferindo dirigir suas respostas às políticas de contenção da pandemia adotadas pelo Estado alemão.

Perguntada sobre seu engajamento político através das redes ela afirma ter percebido "um monte" de manifestações políticas em sua vida privada, inclusive através das redes sociais. Como ela relata, se defrontou com "todas as visões possíveis", inclusive conspiratórias, muitas oriundas das redes sociais: *"no Facebook também sempre"*, *"no Instagram sempre"*, *"se escutava teorias no YouTube, no Instagram, de amigos, de qualquer youtuber"*. Apesar de ter achado que "isso tudo

foi muito impressionante", ela não elabora qualquer reflexão crítica em relação ao funcionamento das redes, nem parece notar qualquer especificidade para além dos conteúdos postados. Perguntada sobre o uso que fez das redes durante a pandemia, ela diz que foi "absolutamente viciante", "*um vício verdadeiramente forte", algo que hoje ela não conseguiu "largar".*

Perguntada sobre a percepção que teve do debate político mediado pelas redes, ela volta a mencionar a grande quantidade de posições conflitantes que eram disseminadas, mas afirma não ter se engajado. Aqui, é interessante notar que ela atribui as razões de seu desengajamento ao fato de ter cursado Ciência Política: *"com minha graduação em Ciência Política, talvez isso agora soe um pouco estúpido ou louco, mas durante minha graduação em Ciência Política eu de alguma forma me tornei tãão ...antipolítica, que eu tento me manter aí, porque esses assuntos me afetam muito".* Essa passagem é bastante significativa: o conhecimento adquirido em Ciência Política não incentivou o engajamento, nem foi elaborado em conjunto com os conhecimentos adquiridos no curso de Ciência da Computação para elaborar uma reflexão crítica através das redes. Ao invés disso, ela adota uma postura desengajada e distanciada, "antipolítica", como ela a descreve. Ela também diz que adota essa postura como uma forma de proteção, "porque esses assuntos me afetam muito". Isso leva ao desengajamento diante das discussões de assuntos políticos em redes sociais: *"E pelo tema eu de início absolutamente não queria me envolver em nenhuma discussão e simplesmente me retirei".*

A reflexão crítica que ela propõe não se direciona às redes sociais, mas às políticas de contenção da pandemia adotadas pelo Estado, que ela percebeu como limitadoras e excessivamente coercitivas, chegando ao ponto de ferir a liberdade de escolha individual: *"como nós não podemos decidir por nós mesmos, se nós queremos correr esse risco ou não. Sobretudo então como veio essa discussão sobre a obrigatoriedade da vacina"*; "*Porque eu já acho que deve depender de cada um, sobretudo quando se deve proteger a si próprio com isso, então isso é, sim, então, problema de cada um". Nesse sentido, ela diz que "eu já era antes a favor da autodeterminação. {mhm}*

Máscaras eu achava ok, porque com isso se protegia também os demais {sim}, mas tudo que diz respeito apenas a si, então eu era contra que se metessem de alguma forma". A este respeito, ela percebe que as redes sociais foram problemáticas pelo modo como possibilitaram uma atitude de vigilância da conduta de outros indivíduos, mas não parece relacionar o problema a questões estruturais do funcionamento das redes: *"Então isso tinha nas redes sociais, mas também pouco a ver com isso, eu acho, minha opinião pessoal"*.

De modo geral, a estudante parece ter uma opinião vacilante diante das questões concernentes à pandemia, optando por se isolar das discussões e se agarrando ao princípio da autodeterminação para criticar aquilo que ela considerada ter sido excessivo no combate ao vírus. Quando perguntada sobre a abordagem desses assuntos pelo curso, ela diz que eles chegavam apenas pelos grupos de estudantes, não tendo sido diretamente abordado no curso. Dessa forma, em síntese, ela não demonstra preocupação em articular os conhecimentos adquiridos nos cursos de Ciência Política e de Ciência da Computação para elaborar uma reflexão crítica mais sistemática sobre as redes sociais digitais, preferindo registrar o espanto diante da enxurrada de notícias falsas e adotar uma postura distanciada e desengajada.

Os dados apontam percepções e atitudes semelhantes entre os estudantes dos dois cursos. Ambos apresentaram baixo engajamento cívico e, com exceção de dois entrevistados de Ciência da Computação, não apresentaram reflexões críticas sobre as redes sociais digitais a partir de aspectos estruturais, voltando-se menos para aspectos de organização interna das plataformas, como a distribuição algorítmica de interações, e mais para o comportamento dos usuários. Alguns estudantes também expressaram, nas entrevistas qualitativas, reações críticas ao papel da mídia tradicional e às políticas de contenção da pandemia adotadas pelo Estado, avaliando as redes sociais digitais a partir desse contexto mais amplo, sem distinguir suas especificidades funcionais e sem procurar se engajar por meio delas. Isso se explica, em parte, por características

culturais dos alemães, mais reservados e menos dispostos a utilizar as redes sociais digitais do que os brasileiros, por exemplo. Outro possível fator de explicação é o fato de que a educação básica se encontra universalizada na Alemanha e que sua qualidade, pelo menos no que diz respeito ao público-alvo da pesquisa, composto por estudantes universitários, pode implicar uma formação política comum aos estudantes dos diversos cursos, diminuindo o impacto do ensino superior sobre a consciência política dos estudantes.

Em relação a subcategoria percepção de incivilidade os dados quantitativos e qualitativos não indicam significativa percepção de incivilidade nas redes sociais, por parte dos estudantes. Ao serem convidados a refletir sobre a incidência de agressões entre alunos e professores nas redes sociais, os dados quantitativos em relação ao item resultaram em uma taxa de discordância de quase 80% por parte dos estudantes de Ciência da Computação e de cerca de 65% por parte dos estudantes de Pedagogia. A taxa de concordância foi semelhante, em torno de 15% nos dois cursos. Ficou evidente, que não há um nível significativo de percepção de incivilidade nas redes sociais digitais entre estudantes e professores durante o período da pandemia no ensino remoto. Isso talvez se explique pelo fato de que há uma baixa adesão às redes sociais na Alemanha, além do fato de que aulas foram gravadas, o que poderia inibir comportamentos mais agressivos durante o processo de ensino remoto. Também parece haver uma hierarquização mais clara entre estudantes e professores na Alemanha, assim como uma suposta normalização de situações de agressividade entre professores e estudantes.

Especificamente sobre a percepção de agressões nas redes sociais apenas entre os estudantes, os dados indicam baixa percepção de incivilidade nas redes. Cerca de 55% dos estudantes de Ciência da Computação e quase 50% dos estudantes de Pedagogia discordam do item, com concordância de apenas 15% na Ciência da Computação e pouco mais de 25% na Pedagogia. Houve uma percepção muito parecida entre os estudantes dos dois cursos. Isso talvez se

explique também pela baixa adesão às redes sociais. A necessidade de gravação das aulas, também pode ter sido um fator de inibição de eventuais agressões entre os estudantes.

Assim como se verificou nas análises quantitativas e qualitativas realizadas no Brasil, as entrevistas com os estudantes alemães, de um modo geral, não revelaram significativa percepção de incivilidade nas redes sociais. É preciso notar que as questões não se referiram diretamente ao problema da incivilidade, o que poderia ter sido mais bem explorado com perguntas mais diretas. Porém, as perguntas se dirigiam à percepção dos entrevistados sobre os debates nas redes, dando a oportunidade de abordarem o problema da incivilidade ou relatarem percepções de comportamento incivilizados. Que eles, em sua maioria, não o tenham feito, é em si significativo. Demonstra que este não foi um problema central para eles, que parecem geralmente ter sido mais impactados pelo alto fluxo de informações negativas sobre a pandemia e pelas teorias conspiratórias e notícias falsas.

Foram poucas as menções significativas ao fenômeno da incivilidade, sendo a mais notável aquela feita pelo entrevistado, que descreve o ambiente de debate político nas redes sociais digitais como um ambiente em que só se vê "agitação", um espaço em que "*todos tenham opiniões tão fortes e ninguém se queira impedir de fazê-lo"* e no qual qualquer menção a um partido provocará reações hostis e pouco cordiais "Isso é uma merda, isso é uma merda". Ele aponta para a falta de razoabilidade: "*Não há uma opinião que alguém diga quando você diz: Ok, tudo bem." e mesmo de racionalidade "Existem diferenças tão marcantes entre pessoas que também são tão malucas em suas opiniões que eu simplesmente não gosto"*, admitindo que essa é uma razão pela qual ele não se engaja nesse tipo de discussão.

Há, portanto, indícios de incivilidade que derivam da animosidade das discussões, especialmente pela desqualificação do posicionamento dos outros. Além do caso acima, outro caso relevante, que diz ter percebido uma tendência

de radicalização política da população durante a pandemia, que se fez notar especialmente nas redes sociais. Ele chegou a ser agredido por negacionistas da pandemia em seu lugar de trabalho, um posto de vacinação. Porém, neste caso, a percepção de incivilidade, inclusive de agressão física, foi relatada no ambiente físico, não no digital, ainda que ecoando teorias conspiratórias que o entrevistado percebia que circulavam intensamente nas redes sociais digitais. Isso demonstra como a radicalização e o predomínio das emoções em detrimento da racionalidade no debate público leva a condutas incivilizadas e até mesmo violentas.

É preciso notar, em termos mais gerais, que há uma distinção essencial quando se compara o curso de Ciência da Computação com o curso de Pedagogia, no que diz respeito ao seu histórico e ao valor normativo que este último assume enquanto curso de Ciências Humanas (*Geisteswissenschaften,* na denominação alemã), tornando-o mais próximo de questões sociais e políticas. É significativo que essa especificidade não se manifeste em termos de engajamento cívico e reflexão crítica a respeito das redes sociais digitais, o que torna pertinente algumas reflexões teóricas sobre a situação da formação em nível superior na Alemanha, especialmente as discussões que se estabelecem no campo da Teoria Crítica e Educação. A seguir, serão relatadas as sínteses das análises comparativas de dados quantitativos e qualitativos dos estudantes brasileiros e alemães dos cursos de Pedagogia e Computação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BLANKERTZ, H. **Die Geschichte der Pädagogik**: von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Verlag Büchse d. Pandora. 1982.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CASTELLS, M. **Comunicación y poder**. Siglo XXI Editores México. 2013.

DAMMER, K.-H. Pedagogia crítica. *In* LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. **Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015. p. 26-42.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016a. 402p.
EULER, P. "Emancipação" nas condições sociais do capitalismo: a formação em contradição. *In* LASTÓRIA, L. A. C. N. *et. al*. Teoria Crítica: escritos sobre educação– contribuições do Brasil e da Alemanha, São Paulo: Nankin. p. 71-91.2015.
GRUSCHKA, A. **Didaktik: das Kreuz mit der Vermittlung**: elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Verlag Büchse d. Pandora. 2002.
_____. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. *In* **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 137-162.
_____. Escola, didática e indústria cultural. *In* **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 173-183.
_____. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Autores Associados, 2014. 402p.
_____. **Erziehen heißt Verstehen lehren**: Ein Plädoyer für guten Unterricht [Reclams Universal-Bibliothek]. Reclam Verlag.2019.
_____. Neoliberalismo, reforma educacional, semiformação. *In* **Revista Eletrônica de Educação**, 14. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271993989. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3989/1245. Acesso em 12 jan.2024.
HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora da UNESP, 2014. p.568.
HEYDORN, H.-J. **Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft**. Wedlar: Büchse der Pandora, 2004.
Horkheimer, M., & Adorno, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.
LASTÓRIA, L. A. N., ZUIN, A. A., GOMES, L. R., GRUSCHKA, A. **Teoria Crítica: escritos sobre educação**: contribuições do Brasil e da Alemanha. Coleção Teoria Crítica, 3. 2019.309p.
OFFE, C.; LENHARDT, G. Teoria do Estado e política social. *In* **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-53.
POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica**: poder e conhecimento em educação. 1997. 298p.
RADTKE, F. O. A educação na 'Constelação pós-nacional': o enfraquecimento da legitimação e do controle democrático," expertocrático" e ético-profissional. **Educação e Pesquisa**, 36, 2010. p. 55-64. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/7hmPL3PkPYnbFyZ4QYLDj7n/abstract/?lang=pt . Acesso em 7 fev.2024.
SENNETT, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Editora Record. 2015. 276p.

STEDEROTH, D. A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. **Revista Espaço Pedagógico**, 20(1). 2013.DOI: https://doi.org/10.5335/rep.2013.3514. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3514 . Acesso em 22 jan.2024.

_____. Capital humano e panorama educacional: sobre a atualidade da Crítica de Heydorn ao Plano Estrutural para a Educação (1970). **Educação**, 43(2). 2020. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.2.35974 . Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/35974 . Acesso em: 27 jan.2024.

5ª Seção

Síntese das análises comparativas de dados quantitativos e qualitativos dos estudantes brasileiros e alemães dos cursos de Pedagogia e Computação.

SÍNTESE DAS ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA E COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

EIXO 1
RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE

SUBESCALAS, CATEGORIAS E ITENS

SUBSCALA	CATEGORIA	ITENS
1A	Modalidade de ensino	3, 12, 17
1B	Aprendizado do Estudante	13, 22 e 23
1C	Comportamento Docente	1, 4, 8, 15, 19 e 26

Siglas: da esquerda para a direita:

CC – Ciências da Computação – Brasil
Informatic – Alemanha
Pedagogia – Brasil
Pedagogy - Alemanha

SUBESCALA 1 A – MODALIDADE DE ENSINO

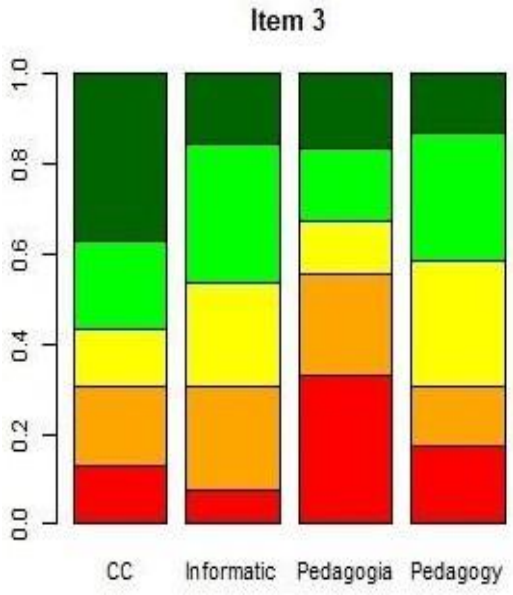
3 - O ensino híbrido, com atividades presenciais e de ensino a distância, me parece mais eficiente do que o ensino estritamente presencial.

Pedagogia Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 3

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 3

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2



Iniciamos nossa análise comparativa sobre o ensino híbrido ser mais eficiente em relação ao estritamente presencial entre os cursos de Pedagogia. No Brasil, enquanto 55% dos estudantes discordaram parcial ou totalmente sobre o item, na Alemanha tivemos a discordância na ordem dos 35%. Isso nos leva, por um lado, a perceber que os estudantes de Pedagogia no Brasil, identificam o ensino híbrido como uma modalidade que não teria primazia em relação ao ensino presencial, apesar de 35% concordarem parcial ou totalmente da afirmação indicada. Por outro lado, os estudantes de Pedagogia na Alemanha por discordarem com menos ênfase do que os do Brasil, posto que concordam com a afirmação do item na ordem dos 40%, foram mais simpáticos à utilização da modalidade híbrida. Esse aspecto pode nos indicar que para os estudantes brasileiros o ensino presencial tem mais eficiência em relação à modalidade híbrida dos que os estudantes alemães de Pedagogia.

Em termos comparativos, praticamente 60% dos estudantes de Ciência da Computação, no Brasil concordaram parcial ou totalmente em considerar o ensino híbrido mais eficiente do que o estritamente presencial. Já 45% dos estudantes da Alemanha, do mesmo curso, concordaram parcial ou totalmente com a relevância do ensino combinado em relação ao ensino presencial.

Há, deste modo uma presença marcante no curso de Ciência da Computação em considerar o ensino híbrido como uma modalidade que parece oferecer vantagens em termos de eficiência do curso do que o curso estritamente presencial. As atividades a distância, feitas pela mediação tecnológica, e aulas presenciais podem ser consideradas mais eficazes para o processo de ensino e aprendizagem neste curso. Contudo, é relevante destacar que, apesar de termos uma consideração prevalente de aceite à modalidade híbrida, há uma discordância total e parcial em ambos os países da ordem de 28%, destacando em algum grau a importância do ensino presencial também neste curso.

O que nos leva a concluir que houve uma maior adesão ao ensino híbrido por parte dos estudantes de Ciência da Computação do que dos estudantes de Pedagogia, revelando uma distinção significativa quanto às estruturas dos cursos à expectativa formativa nas áreas de Humanas e Exatas, mesmo em culturas e países distintos. Apesar de a relação presencial ser ainda mais presente no curso de Pedagogia, há em ambos os países, a percepção de abertura para a modalidade híbrida em ambos os cursos.

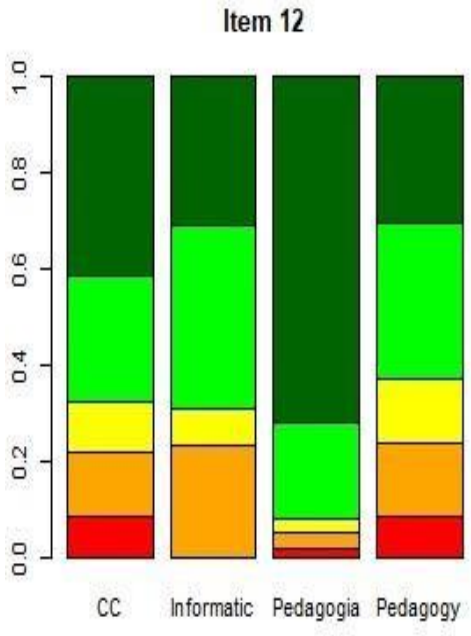
12 - Em uma situação pós-pandemia, eu acredito que seria fundamental para o meu aprendizado permanecer presencialmente na universidade.

Pedagogia Brasil
Mediana: 5
Dispersão: 1

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 2



Para os entrevistados brasileiros (95%) e alemães de Pedagogia (62%), há concordância total e parcial com o item, indicando que consideram enfaticamente a importância da relação presencial no ambiente universitário para o processo de aprendizagem. Em termos estatísticos, no Brasil esse aspecto se mostra mais evidente do que na Alemanha, sendo ainda relevante destacar que para os entrevistados do país europeu há discordâncias total e parcial mais proeminentes, pois cerca de 20% não consideram fundamental estar presente na universidade para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem.

Já em relação ao curso de Ciência da Computação, em ambos os países a mesma proporção de concordância total e parcial se evidenciou, sendo que cerca de 65% dos entrevistados brasileiros e alemães compreendem ser fundamental para o aprendizado estarem presencialmente na universidade.

Podemos concluir, em termos comparativos que há - com mais ou menos ênfase entre os cursos - uma concordância massiva em compreender o ensino presencial como fundamental para o aprendizado. Contudo, um aspecto que se destaca em oposição entre os cursos nos distintos países, é que no Brasil os

estudantes do curso de Pedagogia expressam uma rejeição enfática à possibilidade de não realizar o processo formativo de modo presencial, aspecto este é distinto em relação aos estudantes de Pedagogia na Alemanha, que expressaram um certo empate técnico (considerando-se discordâncias total e parcial e indiferença) com os estudantes de Ciência da Computação no Brasil e na Alemanha, sendo estes menos restritos a outras modalidades e propostas de organização do processo formativo.

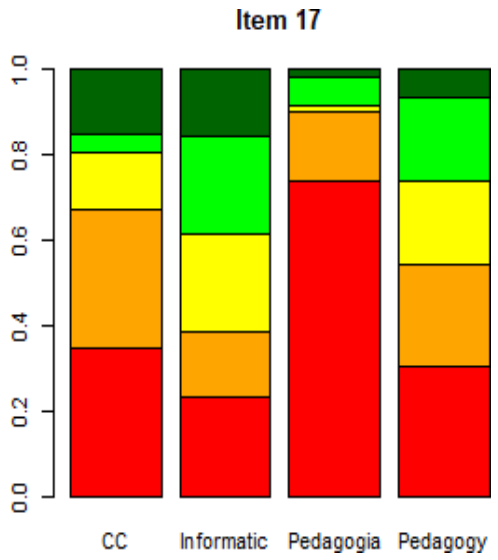
17 - A experiência com o ensino a distância me mostrou que a interação *online* com os professores não é necessária, pois aulas gravadas seriam suficientes.

Pedagogia Brasil
Mediana: 5
Dispersão: 1

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 2,75

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2



Para os entrevistados do curso de Pedagogia, tanto no Brasil, quanto na Alemanha, há discordância parcial e total em relação a ser suficiente ter acesso apenas à aulas gravadas em detrimento da interação, mesmo que *online*, com docentes. No Brasil, as respostas discordantes, do curso de Pedagogia, chegaram aos 95%, já na Alemanha a 58%. Desta forma, esse item nos revela um elemento relevante de crítica ao uso de aulas gravadas, indicando que há necessidade de momentos presenciais de interação e comunicação entre os agentes educacionais para os estudantes de ambos os países, mesmo que essa interação seja feita de forma online. Porém, é válido destacar que há uma margem de 23% dos

entrevistados alemães, do curso de Pedagogia, que concordaram total ou parcialmente sobre a prevalência das aulas gravadas em relação ao contato *online*, nos indicando que, para alguns destes estudantes, o próprio curso tem uma dimensão técnica que pode ser acompanhada sem interação com docentes.

Os estudantes alemães e brasileiros, do curso de Ciência da Computação, também discordaram parcial e totalmente da afirmação deste item, sendo que, no Brasil a discordância foi de aproximadamente 65% e na Alemanha foi de 40%. Nesse sentido, os estudantes brasileiros expressaram uma percepção crítica maior do que os estudantes alemães quanto à ausência do contato online com os docentes.

Embora, em ambos os países a percepção dos estudantes de Computação seja a de que a interação com o professor possa parecer menos importante do que para os estudantes de Pedagogia, no Brasil os estudantes brasileiros de ambos os cursos expressaram uma discordância mais enfática para com esse item do que os alemães. Ou seja, não obstante as interações online entre professores e estudantes serem mais relevantes do que as aulas gravadas para os quatro cursos, os estudantes brasileiros as defenderam mais enfaticamente do que os colegas alemães.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA MODALIDADE DE ENSINO

Embora os estudantes de ambos os cursos e países reconheçam a importância do ensino presencial em seus respectivos processos de ensino e aprendizagem, há uma diferença qualitativa presente entre os grupos, uma vez que os estudantes de Pedagogia não parecem renunciar tão facilmente ao ensino presencial, enquanto que os estudantes de Ciência da Computação não apenas concordaram parcialmente com a relevância do ensino presencial, mas também aceitariam o ensino híbrido, por exemplo, com mais "facilidade" do que os estudantes de Pedagogia.

Porém, há que se observar que, para praticamente metade dos estudantes de Ciência da Computação e de Pedagogia alemães, o ensino híbrido poderia ser também aplicado, mediante uma mescla do ensino presencial e a distância. Ou seja, para ambos os grupos de estudantes, mesmo com o fim do confinamento social seria interessante utilizar os recursos tecnológicos digitais para a realização de atividades síncronas e assíncronas relativas às demandas de seus respectivos cursos. Já em relação às aulas gravadas, nota-se uma diferença significativa entre os estudantes de Pedagogia no Brasil e os estudantes de Pedagogia na Alemanha os de Ciência da Computação, no Brasil e na Alemanha, sendo que há uma resistência contra as aulas gravadas prevalente para a Pedagogia no Brasil em relação aos demais. Na comparação com os dados analisados dos estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação brasileiros, nota-se uma maior flexibilidade dos estudantes alemães em relação aos tipos de modalidade de ensino, embora o ensino presencial também seja preponderante para os europeus.

O ensino presencial é fundamental para todos os cursos e países, contudo, para o curso de Pedagogia no Brasil, estar presente prepondera de modo enfático quando se compara essa constatação com os demais cursos desta pesquisa.

SUBESCALA 1 B
APRENDIZADO DO ESTUDANTE

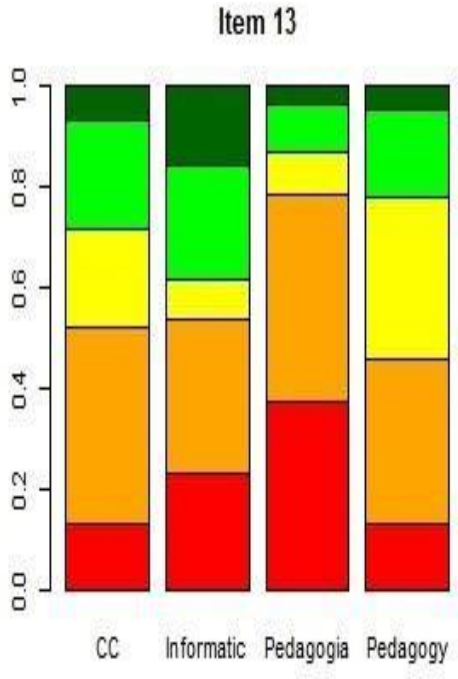
13 - No ensino remoto, aprendi os conteúdos de forma mais eficiente e consistente.

Pedagogia Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 1

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 1

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 2



Quando buscamos compreender a percepção do aprendizado dos estudantes durante o ensino remoto, temos que em ambos os países e grupos de entrevistados há majoritariamente discordância parcial e total sobre a aprendizagem dos conteúdos ter sido mais eficiente e consistente durante o ensino remoto emergencial. Com efeito, 80% dos estudantes de Pedagogia, no Brasil, e 56% na Alemanha discordaram parcial e totalmente deste item. Já os estudantes de Ciência da Computação do Brasil (50%) e da Alemanha (58%), também discordaram total e parcialmente em relação à eficiência da aprendizagem dos conteúdos durante as atividades síncronas e assíncronas de ensino remoto emergencial.

Apesar de identificarmos grande percepção de ineficiência da aprendizagem durante o ERE em ambos os cursos e países, é relevante destacar que os entrevistados do curso de Pedagogia no Brasil possuem uma discordância mais enfática sobre a aprendizagem no momento emergencial do que para seu

equivalente na Alemanha, sendo que isso também se aplica aos entrevistados de ambos os países no curso de Ciência da Computação. Há que se destacar também que, para os estudantes do curso de Ciência da Computação, na Alemanha, cerca de 40% concordaram com a afirmação deste item.

Sendo assim, os estudantes de Pedagogia majoritariamente discordam em relação aos estudantes de Ciência da Computação sobre uma aprendizagem mais eficiente e consistente durante o ERE. Já os estudantes alemães do curso de Computação (40%), evidenciarem uma percepção mais positiva da aprendizagem durante o ensino emergencial, provavelmente porque tiveram mais possibilidades de controlar o ritmo e o tempo do aprendizado dos conteúdos das aulas gravadas que lhes foram disponibilizadas. Para esses estudantes, as relações de ensino e aprendizagem a distância são mais eficazes e consistentes em termos de resultados referentes ao aprendizado dos conteúdos.

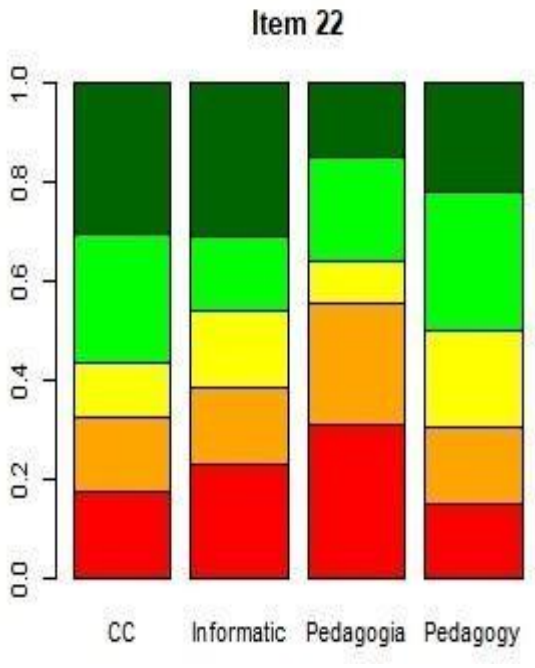
22 - O ensino remoto me permitiu organizar os estudos de forma mais eficaz.

Pedagogia Brasil
Média: 2
Dispersão: 3

Ciência da Computação Brasil
Média: 4
Dispersão: 3

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3,5
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 3



Ao analisarmos a percepção dos entrevistados sobre a sua própria organização para os estudos durante o ERE, temos que para os estudantes de Pedagogia brasileiros esse aspecto se mostrou menos eficiente do que para os

estudantes alemães. De fato, os estudantes de Pedagogia no Brasil se sentiram menos organizados, na ordem de 58%, posto que na Alemanha, neste mesmo curso, essa sensação prevaleceu para 37%. Já em relação às concordâncias parcial e total com o item, observa-se que os estudantes alemães (45%) vivenciaram uma maior capacidade organizativa e eficaz em seu percurso formativo do que os brasileiros (35%)

Na comparação entre os países no curso de Ciência da Computação, temos que 58% dos estudantes brasileiros e 45% dos estudantes alemães concordaram com o item e nos informaram que conseguiram se organizar de modo mais eficiente para os estudos durante o ensino remoto. Contudo, há quase que um empate técnico quanto a percepção de dificuldade de organização. Os estudantes brasileiros do curso de Ciência da Computação, aparentemente tiveram menos dificuldades em organizar os estudos do que os alemães, apesar de identificarmos um empate técnico entre ambos os países, neste curso, sobre a percepção de terem tido dificuldades na organização. Para os brasileiros, temos que cerca de 37% apontaram discordância com o item e cerca de 40% de alemães também discordaram a respeito da eficiência organizativa nos estudos durante o ERE.

Aparentemente, os estudantes de Ciência da Computação de ambos os países e de Pedagogia alemã têm mais "autonomia" na organização e realização das atividades do curso em comparação com os estudantes de Pedagogia do Brasil. Talvez isso seja uma característica relacionada à organização didático-metodológica do curso de Ciência da Computação, que exige um desempenho mais "autônomo" de seus estudantes. Novamente, a presença do *habitus* computacional em Ciência da Computação se destaca mais do que em Pedagogia. Essa “autonomia”, em especial nos alemães, pôde ser observada nos depoimentos dos estudantes de ambos os cursos quanto ao maior tempo para a realização das tarefas de forma assíncrona, ao controle em relação às aulas gravadas, tal como acelerar ou retomar os conteúdos das aulas disponibilizadas,

à menor pressão sentida pelos estudantes, pois tiveram mais tempo para a realização das provas em comparação com as situações de ensino presencial, o maior tempo para a busca de outras fontes de conteúdos na Internet, entre outros.

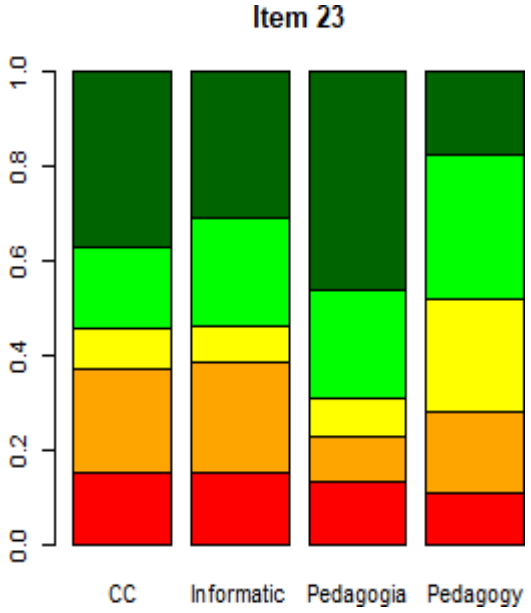
23 - Durante o ensino a distância, o acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso.

Pedagogia Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 3

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 3



A dificuldade de concentração nas atividades do curso, devido ao acesso ininterrupto à *links* e informações na Internet, foi algo percebido com ênfase pelos entrevistados do curso de Pedagogia, tanto no Brasil quanto na Alemanha. Para os entrevistados brasileiros, 75% concordaram parcial ou totalmente com este item e cerca de 50% dos alemães também indicaram dificuldades de concentração durante o ERE devido ao acesso constante à Internet.

Para os estudantes do curso de Ciência da Computação, 53% dos brasileiros concordaram com a dificuldade de concentração e 58% afirmaram o mesmo, indicando que também foram impactados pelo acesso ininterrupto à *links* e informações da Internet durante o estudo.

É interessante observar as reações dos estudantes dos quatro cursos em relação à constante presença do chamado multitarefa em seus respectivos cursos

no formato de ensino remoto de emergência. A multitarefa é definida como o exercício de várias atividades simultâneas, de modo que a atenção é compartilhada em vários objetos ao mesmo tempo. De certa forma, o comportamento multitarefa se fez presente em todos os cursos analisados nessa pesquisa.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA APRENDIZADO DO ESTUDANTE

Em termos de aprendizagem mais eficiente e consistente durante o ERE, os estudantes dos quatro cursos e dos dois países foram enfáticos em discordar dessa afirmação. Ou seja, os estudantes tiveram a percepção de que o aprendizado não ocorreu de modo eficiente e consistente tal como o desejado. Este é o principal aspecto em comum observado nesta subescala.

No tocante à capacidade de organização dos estudos e à concentração em relação ao acesso ininterrupto à Internet durante o ERE temos uma discrepância mais acentuada entre a percepção de dificuldade em ambos os aspectos pelos estudantes de Pedagogia do Brasil, do que os de Ciência da Computação de ambos os países e de Pedagogia da Alemanha.

Aparentemente, há maior "independência" e “autonomia” dos estudantes brasileiros e alemães de Ciência da Computação e dos estudantes de Pedagogia alemães. Para esses três grupos de estudantes, houve a possibilidade do exercício de maior controle das atividades operacionais de suas disciplinas e que foram feitas em suas respectivas moradias. Além disso, há que se enfatizar a familiaridade pré-pandêmica destes estudantes com suas atividades computacionais (*habitus computacional*).

Por fim, quanto à capacidade de manutenção do foco de atenção nos conteúdos remotamente estudados, supreendentemente os índices maiores de concordância parcial e total foram manifestados pelos estudantes de Pedagogia da Alemanha e de Ciência da Computação no Brasil, ainda que tal prevalência

tenha sido ligeiramente significativa. Provavelmente, essa diferença tenha sido influenciada pelas presenças virtuais mais constantes dos professores do curso de Pedagogia no Brasil do que as realizadas junto aos estudantes de Ciência da Computação na Alemanha. Sendo assim, justamente o maior apoio do corpo virtual docente entre os estudantes de Pedagogia pode ter sido um fator relevante para um incremento, ainda que ligeiramente significativo, de manutenção do foco de concentração nos conteúdos dos estudantes de Pedagogia alemães em relação aos da Ciência da Computação no Brasil e na Alemanha.

1 C – COMPORTAMENTO DOCENTE

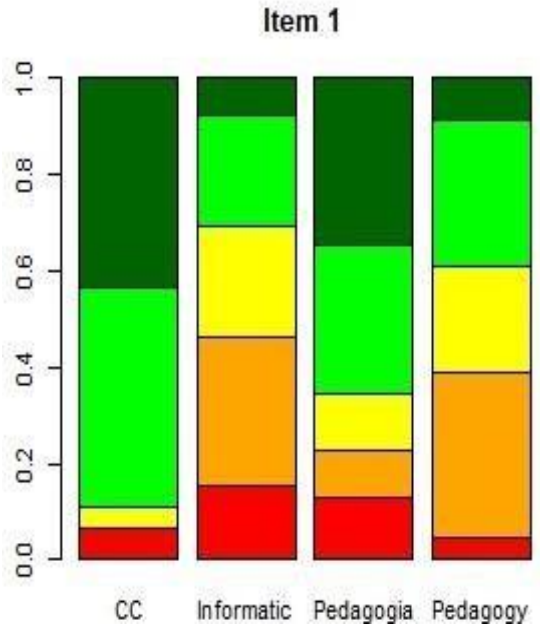
1 - Durante o ensino remoto, eu prestei mais atenção nos conteúdos quando o professor direcionou as atividades que deveriam ser realizadas no curso.

Pedagogia Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 1

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2



Ao analisarmos o papel docente como fundamental para o foco de atenção em relação aos conteúdos estudados, observou-se que, para os estudantes de Pedagogia brasileiros, o papel diretivo docente se mostrou muito mais relevante (70%) do que para os estudantes alemães (40%).

No curso de Ciências da Computação esse aspecto de percepção da diretividade docente nos conteúdos se mostra curiosamente ainda mais enfático na distinção entre brasileiros e alemães. No Brasil, a concordância com o item foi de quase 90%, já na Alemanha foi de 30%. Para os estudantes brasileiros de Ciência da Computação, parece haver um grau significativamente maior de importância do professor na condução das atividades em comparação os alemães. Além disso, há que mencionar o fato de que os estudantes alemães de Computação praticamente não tiveram interações *online* com seus professores durante o ensino remoto.

Em termos comparativos, o curso de Ciência da Computação do Brasil se destaca como aquele que mais expressa "dependência" da relação docente para com o processo de ensino e aprendizagem no sentido de orientação e foco para o que deve ser realizado, posto que para os estudantes de Pedagogia no Brasil essa diretividade é importante, porém menos enfática. Por fim, a análise dos dados coletados indica a maior presença de uma certa "autonomia" em relação aos docentes por parte dos estudantes alemães, quando comparados aos colegas brasileiros.

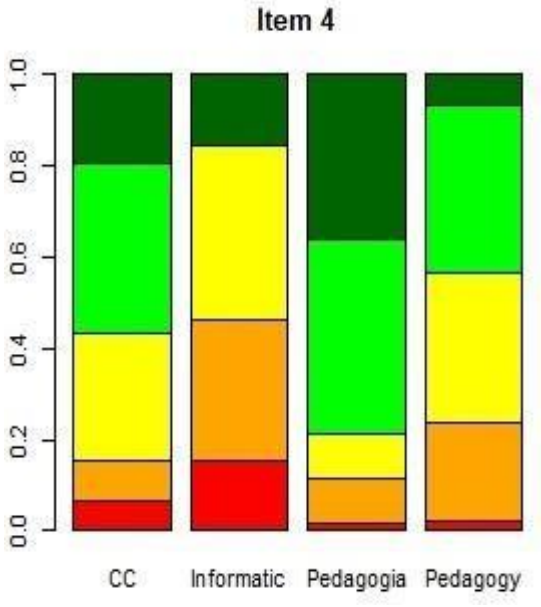
4 - Em geral, os professores foram solidários e flexíveis quando eu tive problemas durante o ensino remoto.

Pedagogia Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 1

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 1

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 1

Computação Alemanha



Mediana: 3
Dispersão: 1

Em relação ao perfil mais solidário e flexível dos docentes frente aos problemas enfrentados, em ambos os países e cursos, houve uma percepção positiva por parte dos estudantes.

No curso de Pedagogia, no Brasil, essa percepção positiva do comportamento flexível e solidários docente foi de 80%. Neste mesmo curso, na Alemanha, a concordância com este item foi de 50%, nos indicando que, de forma geral, os professores de seu curso foram flexíveis e solidários diante dos problemas enfrentados no decorrer do período do ensino remoto. No curso de Pedagogia de ambos os países podemos inferir que os estudantes maioritariamente reconheceram a presença do apoio profissional de seus professores como um aspecto relevante para o desafio de enfrentamento dos problemas deparados no transcorrer das atividades do ensino remoto.

Contudo, em relação ao curso de Ciência da Computação tivemos uma percepção menos enfática do comportamento docente ter sido flexível e solidário. 55% dos estudantes brasileiros tiveram essa percepção de seus professores, ao passo que apenas 18% dos estudantes alemães concordaram com a afirmação desse item do questionário. Provavelmente, a percepção dos estudantes de Ciência da Computação, em especial dos alemães, em relação a ausência da flexibilidade e da solidariedade dos docentes se deva ao fato de que praticamente não houve muitas interações síncronas (*online*) entre os professores e estudantes da Ciência da Computação, na medida em que prevaleceram as aulas gravadas e as aulas de resolução de dúvidas com estudantes mais experientes, os chamados tutores.

De modo geral, os estudantes de Pedagogia no Brasil e na Alemanha e Ciência da Computação no Brasil concordaram com a afirmação de que prevaleceu o comportamento solidário e flexível de seus professores durante as atividades de ensino remoto emergencial. Portanto, parece que os professores

foram, em geral, sensíveis ao ouvir as dificuldades encontradas durante o ensino remoto, a ponto de modificar os planos das agendas de atividades previamente planejadas, ou mesmo estarem prontos para lidar com as adversidades dos estudantes que surgiram nesse período. Porém, de modo enfático e significativo, a maioria dos estudantes alemães de Ciência da Computação tiveram uma percepção de que esse comportamento sequer ocorreu.

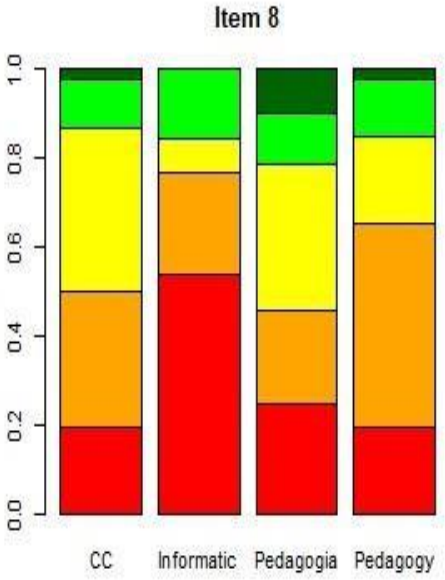
8 - Durante o período de ensino remoto, notei que a agressão entre estudantes e professores nas redes sociais se tornou mais frequente.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 1

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 3,5
Dispersão: 1

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 1

Computação Alemanha
Mediana: 1
Dispersão: 1



Neste item, observa-se que a presença de agressões resultantes de possíveis situações de tensão entre os agentes educacionais (professores e estudantes) não foi significativa, pelo menos em relação à quantidade, a ponto de nem ser destacada para os estudantes de Pedagogia, e nem para os estudantes de Ciência da Computação, em ambos os países.

Para os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha, as discordâncias foram de 75% e 70% respectivamente. Talvez os reconhecimentos anteriores de que os professores, em geral, foram flexíveis e solidários, especialmente no caso dos estudantes do curso de Pedagogia, tenham

proporcionado condições para o arrefecimento das acusações e agressões feitas nos ambientes virtuais das redes sociais.

Do mesmo modo, podemos perceber um alto índice de discordância em relação a este item para os ambos os países no curso de Ciência da Computação, sendo 85% dos brasileiros e 80% dos alemães.

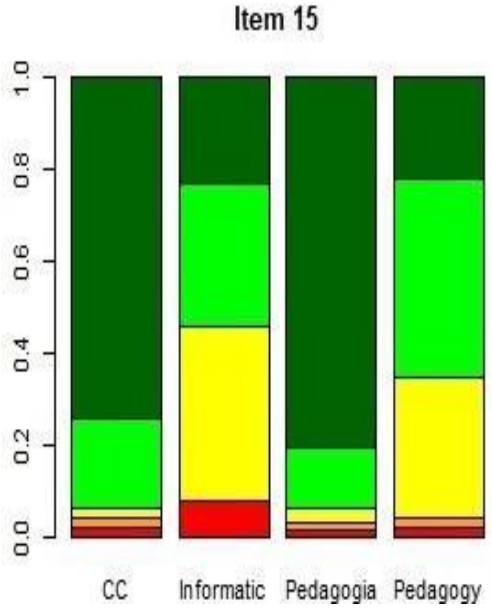
A presença de agressões resultantes de possíveis situações de tensão entre esses agentes educacionais alemães, de modo geral, não foi significativa, pelo menos em relação à quantidade, a ponto de não ser destacada pelos estudantes de ambos os grupos e países. Talvez o fato das aulas terem sido gravadas e disponibilizadas aos estudantes de Ciência da Computação, e os estudantes de Pedagogia terem tido uma percepção de relação docente-discente mais próxima, possam ter sido aspectos relevantes para o enfraquecimento das agressões *online* de estudantes em relação aos seus mestres. Com efeito, a tendência majoritária de interpretação é que os comportamentos de direcionamento didático, solidariedade e flexibilidade demonstrados pelos professores muito provavelmente arrefeceram a presença de agressões dos estudantes tanto em relação às atividades síncronas quanto assíncronas, bem como postagens de imagens e comentários degradantes pelos estudantes em relação aos seus professores nas redes sociais.

15 - Na minha opinião, os professores que aceitaram as sugestões e problemas dos estudantes foram os que melhor conduziram o ensino remoto.

Pedagogia Brasil
Mediana: 5
Dispersão: 0

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 5
Dispersão: 0,75

Pedagogia Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 1



Computação Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 1

Este item buscou compreender a percepção discente sobre o comportamento docente como mediador que considera as opiniões dos estudantes e, por esse motivo, é considerado como melhor condutor do ensino remoto. De modo geral, ambos os cursos e países evidenciaram concordar com esse item.

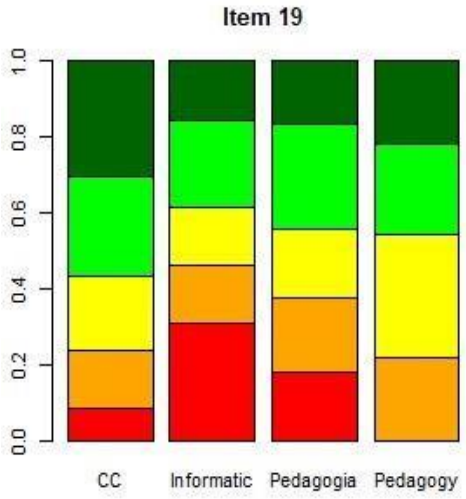
No curso de Pedagogia, tanto no Brasil, 90% de concordância com o item, quanto na Alemanha, 68%, de concordância quanto a esse item, sinalizam que, em sua maioria, os professores foram atentos às dificuldades de aprendizagem de conteúdo dos estudantes e ofereceram suporte, na medida do possível. Podemos hipotetizar que não se tratou apenas de habilidades técnicas em relação ao uso de dispositivos tecnológicos, mas sim de comunicação, interação e empatia por pelo menos parte do corpo docente em relação aos estudantes e suas colaborações.

De modo similar, no curso de Ciência da Computação brasileiro houve 90% de concordância parcial e total com o item e, na Alemanha, 55% expressaram a mesma opinião. Mesmo levando-se em consideração que para apenas 18% dos estudantes alemães houve concordância em relação aos comportamentos de solidariedade e flexibilidade de seus professores, eles manifestaram a opinião de que os professores propensos a aceitar as sugestões do corpo discentes teriam sido os melhores, ainda que apenas através de troca esporádicas de mensagens por e-mails.

Sabe-se que houve muitos problemas enfrentados por professores e estudantes durante as atividades de ensino remoto. Desde dificuldades relacionadas ao acesso a computadores, em suas diversas formas, até a resolução de tarefas que deveriam ser entregues em uma data específica, os estudantes e professores tiveram que se adaptar rapidamente às demandas feitas em tempos

de pandemia. No entanto, é interessante enfatizar que, para ambos os grupos analisados os professores que melhor conduziram as atividades síncronas e assíncronas foram aqueles que souberam ouvir de forma empática as adversidades que os estudantes estavam vivenciando e como os primeiros puderam ajudar os segundos a superá-las. Ou seja, a adaptação às condições do ensino remoto foi absolutamente necessária, dada a impossibilidade de exercer o ensino presencial, de modo que houve espaço para que tais condições fossem compartilhadas e discutidas de forma dialógica e coletiva.

19 - Durante o ensino remoto, a falta de planejamento pedagógico entre os professores me fez sentir desmotivado em relação ao curso.



Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 1

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 3

A respeito da percepção de desmotivação ocasionada pela falta de planejamento pedagógico docente, podemos indicar que, para os estudantes do curso de Pedagogia, no Brasil, 42% concordaram parcial ou totalmente com esse item, o que indica uma percepção significativa sobre a relação entre a falta de preparação dos professores e desmotivação para com o curso durante o ensino remoto. De modo bastante próximo, também na Alemanha 43% dos estudantes deste curso tiveram a percepção de que os professores que não prepararam o

curso despertaram mais desmotivação para os estudos. Contudo, é importante destacar que para 38% dos estudantes brasileiros e 20% dos alemães a falta de planejamento docente não se evidenciou a ponto de expressar desmotivação para com o curso, dado esse que aponta para a presença de uma maior satisfação dos estudantes brasileiros em relação aos seus professores do que os colegas alemães, no curso de Pedagogia.

Em relação ao curso de Ciência da Computação, no Brasil, aproximadamente 68% concordaram parcial ou totalmente com este item, ao passo que, na Alemanha, 40 % dos estudantes tiveram a mesma opinião, indicando que para os estudantes brasileiros a percepção de falta de planejamento docente teve impacto mais evidente na desmotivação para com o curso. Provavelmente, como os docentes alemães praticamente não interagiram de forma *online* com os estudantes de Ciência da Computação, esses últimos nem consideram relacionar falta de planejamento com desmotivação.

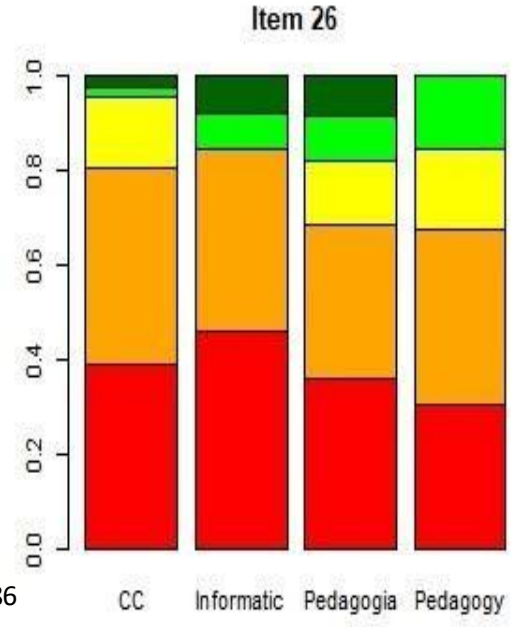
De modo geral, temos que houve uma considerável relação entre falta de planejamento pedagógico docente com a desmotivação para com o curso, sobretudo nos casos dos cursos de Ciência da Computação no Brasil e na Alemanha.

26 - No curso de ensino remoto, eu me senti mais próximo dos professores porque era possível se conectar a qualquer momento por meio das redes sociais.

Pedagogia Brasil
Média: 2
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Média: 2
Dispersão: 1

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 2



Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 1

Sobre estar mais próximo aos docentes, através das redes sociais, durante o ERE temos majoritariamente, em ambos os cursos e países, uma discordância enfática sobre esse item.

Para os estudantes de Pedagogia do Brasil (70%) da Alemanha (88%), há discordância total e parcial em relação a este item. Já no curso de curso de Ciência da Computação do Brasil e da Alemanha as percentagens são, respectivamente, 80% e 88%. Provavelmente esses altos indicadores expressam que embora os entrevistados tenham reconhecido que os professores foram muito importantes para conduzir os respectivos processos de ensino e aprendizagem, durante o curso não houve interações nas redes sociais fora das atividades síncronas e assíncronas.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA COMPORTAMENTO DOCENTE

Nesta subescala buscamos obter a percepção discente sobre o comportamento docente, e em especial compreender o papel docente na relação de solidariedade, empatia, diálogo, escuta e também condução pedagógica e social durante os desafios impostos pelo contexto do ensino remoto emergencial. Sendo assim, solidariedade e flexibilidade são aspectos comportamentais que se complementam, especialmente em relação aos problemas e dificuldades técnicas, assim como o aprendizado dos conteúdos trabalhados durante o período de ensino remoto.

Estudantes do curso de Pedagogia de ambos os países tiveram percepções positivas em relação ao reconhecimento de flexibilidade, solidariedade e, por que não dizer, empatia dos professores em relação às dificuldades de todos os tipos (operacionais e de compreensão) dos estudantes. Os estudantes de Ciência da

Computação, no Brasil, em sua maioria (55%), também reconheceram que seus professores foram flexíveis e solidários quanto às dificuldades enfrentadas ao longo do período de *lockdown*. Por outro lado, apenas 18% dos estudantes alemães Computação reconheceram esse comportamento em seus professores. Ou seja, majoritariamente houve um reconhecimento de comportamento flexível e solidário dos docentes em relação ao processo formativo dos seus estudantes. Porém, a experiência dos estudantes alemães de Ciência da Computação é um alerta importante para o não reconhecimento e valoração deste comportamento por parte dos docentes. As interações entre os corpos docente e discente foram mesmo extremamente reduzidas no caso do curso de Computação alemão. Mas mesmo assim, houve o reconhecimento, ainda que pouco significativo em termos numéricos, de que os professores foram flexíveis e solidários quando trocaram mensagens com seus estudantes por e-mail.

Outro aspecto a ser destacado em termos comparativos entre os países e cursos se refere à condução do professor em relação aos conteúdos trabalhados no transcorrer do ensino remoto. Para os estudantes brasileiros, tanto do curso de Pedagogia, quanto de Ciência da Computação, o papel docente na condução das atividades foi motivo preponderante para que a atenção fosse conquistada no momento da realização das atividades. Na Alemanha, essa condução docente como elemento de concentração nas atividades aparece com mais ênfase no curso de Pedagogia, apesar de ser menos da metade (40%) dos entrevistados a confirmarem esse aspecto. No curso de Ciência da Computação apenas 30% consideraram positiva a atuação docente na condução das atividades como elemento importante para manutenção da concentração nos estudos. Provavelmente essa diferença entre os cursos e países possa estar consubstanciada com fato de que as interações entre professores e estudantes foram mais efetivas e presentes no Brasil quando comparadas às realizadas entre os corpos docente e discente na Alemanha.

Observa-se também que a presença de agressões resultantes de possíveis situações de tensão entre docente e discentes não foi significativa, pelo menos em relação à quantidade, a ponto de não serem destacadas pelos estudantes de ambos os cursos e países. Ou seja, pode-se asseverar que não prevaleceu um clima belicoso, ao menos em relação às práticas de *cyberbullying* entre estudantes e professores, mesmo que tenham ocorrido algumas reclamações diante da distância e, até mesmo, frieza dos professores em relação aos problemas e dificuldades enfrentados pelos estudantes.

Para ambos os cursos e países os professores afeitos a escutar as sugestões dos estudantes, concernentes às atividades síncronas e assíncronas propostas, foram os que melhor se saíram diante dos desafios de todos os tipos enfrentados na pandemia da COVID-19. 90% dos estudantes de Pedagogia e Ciência das Computação, no Brasil, concordaram que os melhores docentes foram os que assim procederam. Já na Alemanha as concordâncias total e parcial dos estudantes de Pedagogia foram de 68% e Ciência da Computação de 55%, de tal maneira que os professores, de forma geral, desempenharam um papel importante, tanto em relação à empatia e à sensibilização a respeito dos problemas enfrentados no ensino remoto, quanto na direção das aulas e do processo de ensino e aprendizagem. Muito provavelmente, o sofrimento psíquico pode ter sido aliviado a partir da qualidade do relacionamento entre professores e estudantes de ambos os cursos e países.

A respeito da relação entre a falta de planejamento pedagógico docente e desmotivação para com o curso durante o ensino remoto nota-se que os estudantes brasileiros de Ciência da Computação foram os que mais sofreram impactos quanto a esse comportamento docente. Já os estudantes de Computação alemães provavelmente não perceberam tanto assim essa relação, na medida em que o contato com os docentes foi mínimo.

Ao que tudo indica, praticamente não houve interações *online* entre docentes e discentes de ambos os cursos e países que não fossem relacionadas

estritamente às atividades síncronas e assíncronas referentes ao conteúdos e atividades dos cursos. Esse aspecto se destaca como relevante, pois é curioso perceber que os discentes se sentiram acolhidos e reconhecidos pelos docentes, contudo sem a necessidade de estabelecerem contatos online para além do ambiente educacional. Por fim, há que sobrelevar o fato de que praticamente não houve interações nas redes sociais entre os estudantes de ambos os cursos e países fora do período e das realizações das atividades programadas no transcorrer do ensino remoto.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

1) Subescala 1A – Modalidade de Ensino

Estudantes Brasileiros

1.1) Analisados os dados dos questionários e das entrevistas houve, majoritariamente, a concordância entre os estudantes de Pedagogia de que as aulas presenciais são de fundamental importância tanto para o aprendizado dos conteúdos das disciplinas, quanto para os processos interativos de socialização entre os professores e estudantes;

1.2) Para os estudantes do curso de Ciência da Computação, as aulas presenciais são importantes para o aprendizado dos conteúdos e, principalmente para os processos de socialização entre os alunos. Porém, eles também admitem que a realização das tarefas fora do ambiente universitário lhes proporcionou condições para controlar, de forma mais adequada, o processo de elaboração de tais atividades;

1.3) Os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação reconheceram que recursos tecnológicos empregados ao logo do ensino remoto poderiam continuar a ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem presencial, tais como a disponibilização de textos no *Google Classroom* **e no Moodle** e encontros virtuais entre estudantes no *Google Meet* para a realização de tarefas dos respectivos cursos.

Estudantes Alemães

1.1) Para os estudantes alemães de Pedagogia, as aulas presenciais são imprescindíveis para que se possa desenvolver melhores relações pessoais e de

aprendizado entre professores e estudantes. Os estudantes de Pedagogia tiveram aulas síncronas e assíncronas;

1.2) Já para os estudantes alemães de Computação, as aulas presenciais são também preferíveis às gravadas, embora haja a concordância de que, na situação de ensino presencial, as aulas poderiam ser também gravadas e disponibilizadas aos estudantes para que estes tivessem a oportunidade de rever os conteúdos apresentados presencialmente, o que lhes proporcionou mais condições de exercer uma certa "autonomia" em relação à organização dos estudos. Os estudantes de Computação tiveram aulas assíncronas (gravadas), sendo que as interações para solucionar dúvidas foram, majoritariamente, feitas com estudantes-tutores;

1.3) Para ambos os estudantes alemães de Pedagogia e Computação, os recursos tecnológicos digitais poderiam continuar a ser utilizados nas situações presenciais de ensino e aprendizagem, tais como as aulas gravadas, o Zoom e o Teams, com a intenção de se promover a realização de grupos de estudos *online*.

2) Subescala 1B – Aprendizado do estudante

Estudantes brasileiros

2.1) Os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação concordaram, em suas respectivas maiorias, que houve dificuldade de manutenção do foco de atenção nos estudos e na organização dos conteúdos desses cursos, principalmente durante a realização das aulas síncronas;

2.2) No entanto, as análises das relações entre as entrevistas e as respostas dos questionários de ambos os cursos demonstraram que os estudantes da Pedagogia tiveram mais dificuldades de organização e permanência do foco de atenção nos conteúdos do que os estudantes das Ciência da Computação. Muito provavelmente essa diferença ocorra em função da maior familiaridade dos últimos em relação a comportamentos multitarefas do que os primeiros;

2.3) Para os estudantes do Curso de Pedagogia, as aulas síncronas (*online*) prevaleceram em relação às assíncronas (gravadas), ao mesmo tempo em que destacaram, novamente, a supremacia do ensino presencial em relação ao remoto;

2.4) Já para os estudantes do curso de Ciência da Computação, as aulas gravadas foram determinantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ao longo do confinamento social, assim como as aulas síncronas para a resolução de dúvidas. Provavelmente, esse *habitus computacional* já presente em tempos pré-pandêmicos, encontrou amparo nas atividades síncronas e, principalmente, assíncronas realizadas pelos estudantes de Ciência da Computação.

Estudantes alemães

2.1) Os estudantes de Pedagogia relataram não ter tido problemas em relação ao aprendizado dos conteúdos das matérias cursadas no transcorrer do ensino remoto. De forma geral, puderam organizar-se a contento, de tal forma que, apesar das dificuldades encontradas, afirmaram ter compreendido os conteúdos trabalhados de forma satisfatória;

2.2) Embora os estudantes de Computação se manifestaram mais afeitos às aulas presenciais, houve a observação de que foi benéfico o controle do acesso aos conteúdos gravados, pois puderam decidir quando e como acessá-los. Mas mesmo assim, prevaleceu a percepção de que não aprenderam de forma mais eficaz e consistente ao longo do ensino remoto;

2.3) Em geral, os estudantes de Pedagogia associaram a presença de comportamentos flexíveis e dialógicos dos professores com bons resultados referentes ao aprendizado dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Já em relação aos estudantes de Computação não se notou um vínculo tão imediato

entre esses dois aspectos, haja vista o fato de que não houve interações *online* entre professores e estudantes deste curso;

2.4) Ambos os grupos de estudantes expressaram, majoritariamente, concordância total e parcial sobre a dificuldade de concentração nas atividades do curso devido ao acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet durante o ensino a distância, aspecto este que também se confirmou nas entrevistas uma vez que apontaram maior exposição às redes sociais e à Internet durante o confinamento, o que engendrou mais dispersão do tempo e concentração no momento específico dos estudos.

3) Subescala 1C – Comportamento docente

Estudantes brasileiros

3.1) Os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação reconheceram, no geral, a flexibilidade, solidariedade e empatia dos professores em relação às dificuldades de todos os tipos (operacionais, de compreensão de conteúdos e familiares) vivenciadas pelos estudantes;

3.2) Após análise dos questionários e das entrevistas, o posicionamento flexível, solidário e empático dos professores foi identificado pelos estudantes de ambos os cursos como fundamental tanto para o aprendizado dos conteúdos das respectivas disciplinas, quanto para o arrefecimento do sofrimento psíquico do corpo discente;

3.3) Os professores que aceitaram as sugestões e ouviram os problemas do corpo discente foram os melhores docentes de acordo com as opiniões dos estudantes de ambos os cursos manifestadas nos questionários e nas entrevistas;

3.4) Os trabalhos de condução das atividades síncronas e assíncronas feitos pelos professores no ensino remoto foram determinantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, segundo as respostas

dos questionários e depoimentos das entrevistas da maioria dos estudantes de ambos os cursos;

3.5) A quase totalidade dos estudantes de ambos os cursos afirmou não ter observado a presença de agressões feitas no espaço virtual de estudantes em relação aos docentes de seus cursos. Apesar do clima tenso e preocupante que predominou, em geral, durante o confinamento social, a quase ausência de agressões entre os agentes educacionais muito possivelmente possa ser também relacionada com os comportamentos flexíveis, solidários e empáticos da maior parte dos professores dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação;

3.6) Estudantes de ambos os cursos, e sobretudo os da Pedagogia, observaram que os comportamentos flexíveis, solidários e empáticos dos professores estiveram presentes no ensino remoto, mas praticamente desapareceram no retorno às atividades presenciais na universidade. Para eles, a diretividade horizontal dos professores, que ocorreu ao longo do ensino remoto, poderia também ser exercida nas relações presenciais com o fim do confinamento social.

Estudantes Alemães

3.1) Os entrevistados do curso de Pedagogia afirmaram que os professores foram solidários e flexíveis durante o período do ensino remoto. Este tipo de comportamento proporcionou uma proximidade inédita entre os corpos docente e discente, a exemplo do que fora observado por meio da análise das entrevistas dos estudantes brasileiros do curso de Pedagogia;

3.2) Para a maioria dos estudantes da Computação, os professores não foram flexíveis e solidários em relação aos problemas de aprendizado de conteúdos e psíquicos enfrentados pelos estudantes. As interações foram feitas por e-mail ou através das mediações dos estudantes-tutores;

3.3) A distância relacional entre professores e estudantes foi o principal aspecto destacado pelos entrevistados do curso de Computação. No tocante aos estudantes de Pedagogia, justamente a proximidade, decorrente dos comportamentos flexíveis e solidários dos docentes, fez com que fossem estabelecidas relações dialógicas sobre os conteúdos entre tais agentes educacionais. Esse tipo de interação, ao ver da maioria dos entrevistados, impactou positivamente o aprendizado dos conteúdos das matérias estudadas.

ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPARATIVA DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

Eixo 1: Relações entre professores e estudantes

A respeito da subescala **modalidade de ensino**, tanto para os estudantes brasileiros e alemães de Pedagogia, quanto para os estudantes brasileiros e alemães de Computação, as aulas presenciais são fundamentais além de preferíveis às praticadas de forma estritamente *online* ou mesmo gravadas. Contudo, na comparação dos percentuais de concordância parcial e total, em relação à preferência do ensino presencial, o curso de Pedagogia brasileiro (95%) se destaca em relação aos demais, para Pedagogia alemã (62%), Ciência da Computação do Brasil (65%) e Computação da Alemanha (65%). Essas mesmas percentagens corresponderam às entrevistas d**a**s estudantes brasileir**a**s de Pedagogia, que exaltaram a necessidade de volta às aulas presenciais como condição crucial para o prosseguimento do próprio curso.

A preocupação com o porvir profissional (Marinho; Guazina; Zappe, 2023; Vieira; Charlot, 2023) dos futuros pedagogos e pedagogas brasileiros e alemães pode ser identificada como um componente importante concernente ao imperativo do retorno às atividades presenciais, haja vista o fato de que as atividades de estágio, por exemplo, precisariam ser feitas de forma presencial em virtude do processo de socialização envolvido, entre outros fatores. Nesse sentido, sobressaem-se os cursos de Pedagogia. No Brasil, por exemplo este curso possui uma matriz curricular, cujos aspectos teóricos e práticos são ainda planejados e organizados com a predominância das interações interpessoais, tanto no âmbito da sala de aula nas trocas analíticas e interpretativas das teorias, quanto no âmbito prático, tal como é o caso do estágio obrigatório e supervisionado que exige o contato das professoras em formação com o ambiente

físico de trabalho (Libâneo, 2015; Gatti, 2014; Pimenta; Lima, 2006). No contexto pandêmico, se intensificou a importância da interação e criação de vínculo (presenciais ou não) no processo de ensino e aprendizagem que são fundamentais para o percurso formativo (Schollemberg; Martins; Souza, 2022).

Este aspecto é perceptível nos cursos de Pedagogia no Brasil e na Alemanha, principalmente quanto à preocupação do impacto no processo formativo ocasionado pela ausência do estágio presencial ou de uma organização do estágio *online* que pudesse corresponder às expectativas formativas pré-pandemia e ERE.

Embora os estudantes dos cursos de Ciência da Computação no Brasil e Computação na Alemanha tenham externado certa preocupação com seus futuros profissionais, diante de um possível cenário de prolongamento do *lockdown*, as atividades laborativas puderam continuar a ser executadas remotamente como verificamos nas entrevistas realizadas em ambos os países, aspecto este que pode ser interpretado pelo modo como o estágio (ou o trabalho) pôde ser desenvolvido nesta área profissional. Esse é realmente um dos aspectos mais importantes pelo qual os cursos diferem entre si. Além disso, há que se distinguir as formas de comunicação e interação envolvidas não só em relação ao aprendizado de conteúdos, quanto também aos processos de socialização aqui mencionados e as respectivas elaborações identitárias dos professores e estudantes.

No ensino presencial, entram literalmente em jogo dinâmicas e formas de interação e comunicação que não se limitam à linguagem verbal, pois há toda uma gama de linguagens outras, como olhares e gestos físicos que podem reforçar, ou mesmo contradizer, o que é falado/comunicado no transcorrer dos processos de ensino e aprendizagem e nas suas interações simbólicas, sociais e culturais, tal como já amplamente discutido por L. Vigostky (2007) e seus comentadores (Pino, 2005). Já no ensino remoto, na maior parte das vezes nas aulas síncronas (*online*), os estudantes brasileiros e alemães fechavam as câmeras

de seus computadores e celulares, de modo que simplesmente ouviam as explicações e considerações de seus professores e, ao mesmo tempo, faziam outras atividades, tais como tarefas de outras disciplinas ou mesmo visualizações de suas redes sociais e jogos *online* com outros estudantes. Ou seja, o comportamento multitarefa encontrou condições favoráveis para se estabelecer muito mais no decorrer do ensino remoto do que no ensino presencial.

Se, por um lado, é verdade que a presença física do estudante nunca pôde ser considerada como garantia absoluta da concentração nos conteúdos ministrados em salas de aula, por outro lado, todo o processo de comunicação verbal e gestual já mencionado pode ser caracterizado como um elemento relevante para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive para o enfrentamento da frequência do comportamento multitarefa.

Porém, se os estudantes brasileiros e alemães de ambos os cursos foram majoritariamente partidários do ensino presencial, há que se reconhecer que os participantes dos quatro cursos também identificaram possíveis benesses do denominado ensino híbrido (presencial e a distância), especialmente em comparação ao estrito contato com os conteúdos e docentes através de aulas gravadas. Com efeito, 60% dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação concordaram parcial e totalmente com a asserção de que, num cenário de volta às atividades presenciais na universidade, elementos do ensino híbrido deveriam ser incorporados no retorno ao chamado "novo normal". Acerca dos estudantes brasileiros de Pedagogia, e os estudantes alemães de Pedagogia e Computação, as respectivas percentagens foram de 35%, 40% e 45%.

Tal possibilidade de abertura em relação à modalidade híbrida de ensino por todos os entrevistados brasileiros e alemães revela a mesma dinâmica encontrada e analisada, em 2021, pelos pesquisadores Dafydd Mali, e Hyoungjoo Lim (2021) sobre como os estudantes da Sheffield Hallam University perceberam a aprendizagem combinada entre o ensino presencial e híbrido como resultando da Pandemia de Covid-19. Para esses estudantes, assim como para os

entrevistados desta pesquisa, o ensino híbrido tem suas vantagens no contexto pandêmico, contudo o ensino presencial ainda prevalece como necessário para o percurso formativo, uma vez que os entrevistados consideram o ensino híbrido *(blended learning*) limitado em termos de interações com o docente, trabalho em equipe, envolvimento dos pares, envolvimento da classe e a capacidade de fazer perguntas sobre informações técnicas.

Seguindo essa linha de raciocínio, a proximidade da percentagem de estudantes brasileiros de Pedagogia com a dos seus colegas de curso alemães também poderia ser um fator indicativo da preferência germânica em relação ao ensino presencial. Mas, há que se ponderar que o ensino híbrido também poderia contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes dos cursos de ambos os países. No caso dos estudantes alemães e brasileiros de Computação, talvez pelo próprio *ethos* do curso, houve a constatação de que várias atividades poderiam ser feitas fora do ambiente físico das salas de aula, sendo que isso, de certa forma, já ocorria antes mesmo da pandemia da COVID-19.

Quanto aos estudantes alemães de Pedagogia, há dois aspectos que poderiam ser ressaltados sobre as possíveis vantagens do ensino híbrido e que foram por eles mencionados nas entrevistas: 1) O arrefecimento da pressão e da cobrança de atividades dos professores feitas, a princípio, durante as situações fisicamente experimentadas nas salas de aula e 2) A economia de recursos financeiros que não seriam mais gastos em decorrência do deslocamento físico dos estudantes para o campus universitário, haja vista o fato de que muitos deles não residem em Frankfurt e utilizam os trens para que possam estar fisicamente presentes nas aulas. Esse último aspecto também foi relatado pelos estudantes alemães de Computação.

Por fim, os estudantes brasileiros de Ciência da Computação foram ainda mais enfáticos que seus colegas alemães na defesa do ensino híbrido, sendo que um deles, inclusive, asseverou que os encontros na universidade seriam

importantes para o processo de socialização entre ele e seus amigos, de modo que o que dissesse respeito ao andamento do processo de ensino e aprendizagem poderia ser feito totalmente em sua própria casa. Justamente essa observação remete a análise para a radicalização, por assim dizer, do processo de ensino remoto, a saber: a disseminação das aulas gravadas que ocorreu nas universidades brasileira e alemã ao longo do período do ensino remoto e do confinamento social. Para 95% dos estudantes brasileiros de Pedagogia, elas jamais poderiam ser substitutas das interações físicas pré-pandêmicas e *online* estabelecidas com seus professores no ensino remoto, sendo que essa foi a mesma opinião de 58% dos estudantes alemães do mesmo curso. Já 65% dos brasileiros, e 40% dos estudantes alemães de Computação, compartilharam dessa opinião.

É interessante observar que os estudantes brasileiros de Pedagogia discordaram veementemente da possibilidade de não mais interagir com seus professores, seja de forma física ou mesmo *online*. E tal dissentimento ocorreu no contexto pandêmico no qual as aulas síncronas (*online*) eram gravadas e depois disponibilizadas a esses mesmos estudantes. Ainda sobre o curso de Pedagogia no Brasil, há que enfatizar também a alta porcentagem de rejeição à uma situação hipotética de que as aulas gravadas de seus professores seriam já suficientes, sem que houvesse nem mesmo interações *online* com docentes de seu curso.

No caso dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação, as interações *online* ocorreram por meio de aulas síncronas voltadas a dirimir dúvidas referentes às aulas gravadas postadas no *Google classroom*. Já em relação aos estudantes alemães de Computação, como se sabe, todas as aulas foram gravadas e os encontros virtuais para solucionar dúvidas foram feitos com tutores, ou seja, estudantes mais velhos, de tal maneira que as interações com seus professores foram delimitadas às trocas esporádicas de e-mails.

Talvez a explicação da discordância de 40% de estudantes alemães de Computação em relação à supremacia das aulas gravadas possa estar relacionada à percepção de distanciamento de seus professores que já existia antes mesmo do

período de ensino remoto, e que nele foi reforçada. Uma evidência desse fato foi a afirmação de um estudante alemão de Computação que já sentia essa distância, a mesma distância agravada com o ensino remoto, na medida em que, no seu dizer, seus professores pareciam *pop stars,* na medida em que suas imagens inalcançáveis eram exibidas nas telas dos computadores.

Desta forma, por meio da análise das relações entre os itens que abordaram a subescala **modalidade de ensino**, ou seja, os ensinos presencial, hibrido e as aulas gravadas, conclui-se que, hegemonicamente, os estudantes dos quatro cursos manifestaram (com os respectivos pesos) suas preferências pelo ensino presencial e também pela presença das *interações* estabelecidas de forma *online* com seus professores no decurso do ensino remoto. Em relação aos pesos de cada curso, referentes à adesão ao ensino híbrido, destacam-se dados correlacionados de ambos os cursos e países, pois há aproximação de modo significativo em relação aos itens 3[27] e 12[28]. No curso de Pedagogia do Brasil, foi observada a correção positiva e muito forte de 0,83. Na Ciência da Computação brasileira, o indicador foi forte e positivo: 0,56. Já na Alemanha em ambos os cursos o indicador foi de -0,67, convergindo à compreensão de que para brasileiros e alemães há percepções distintas entre uma abertura ao ensino híbrido e de estar presente na universidade. Ou seja, para os estudantes alemães de ambos os cursos, o ensino híbrido adquire uma relevância maior do que os estudantes brasileiros, embora para os estudantes dos quatro cursos admitam preferir ainda o ensino presencial.

Deste modo, podemos dizer que o ensino híbrido aparece com uma modalidade considerada relevante, uma vez que combinado com as aulas gravadas pode ser uma modalidade que contemple as demandas de ensino e

[27] "O ensino híbrido, com atividades presenciais e de ensino a distância, me parece mais eficiente do que o ensino estritamente presencial"

[28] "Em uma situação pós-pandemia, eu acredito que seria fundamental para o meu aprendizado permanecer presencialmente na universidade"

aprendizagem que a geração atual aceita como pertinente ao seu percurso formativo. Essa consideração é apresenta de modo mais enfático para os cursos da Alemanha cuja correlação moderada de 0,50 entre os itens 3[29] e 17[30] do questionário é revelador. Já no Brasil, há uma resistência mais evidente sobre essa abertura, apesar de haver uma melhor consideração ao ensino híbrido do que às aulas gravadas em detrimento das aulas presenciais. Para o curso de Pedagogia, a correlação é fraca e negativa com indicador de – 0,20, ao passo que na Ciência da Computação ela também é fraca e negativa de – 0,22. Assim, temos o contato presencial entre docentes e discentes como modalidade de ensino que mais se aproxima dos anseios formativos. Tal observação é reforçada por meio da correlação negativa moderada para forte entre os itens 12[31] e 17[32], obtida na por meio da análise dos dados da Alemanha: -0,57. Já a correlação brasileira desses mesmos itens foi de – 0,26 (Pedagogia) e - 0,34 (Ciência da Computação). Isso indica que as aulas gravadas, na Alemanha, tiveram mais aceitação do que no Brasil. Porém, elas não prevalecem em relação ao contato direto e constante com os docentes, numa situação de volta ao chamado "novo normal" da vida universitária.

Sobre a subescala **aprendizado do estudante,** e do modo como essas interações determinaram as percepções sobre o aprendizado dos conteúdos ao longo do ensino remoto, 80% dos estudantes brasileiros de Pedagogia e 56% dos seus colegas alemães de curso discordaram parcial ou totalmente a esse respeito. Já os estudantes brasileiros e alemães de Computação discordaram parcial e totalmente sobre a eficiência e a consistência do aprendizado dos conteúdos de suas respectivas disciplinas, sendo 50% referentes aos brasileiros e 58% de alemães. Ou seja, a maioria dos estudantes dos quatro cursos discordou da

[29] *idem* nota 1
[30] "A experiência com o ensino a distância me mostrou que a interação *online* com os professores não é necessária, pois aulas gravadas seriam suficientes"
[31] *idem* nota 2
[32] *idem* nota 4

consistência e eficiência do aprendizado que tiveram no período de confinamento social.

É relevante enfatizar que, muito provavelmente, essa discordância geral deveu-se em virtude às dificuldades de várias ordens, que variaram desde o domínio técnico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), até o fato das aulas síncronas e assíncronas terem sido realizadas em ambientes favoráveis à dispersão da concentração, tal como as residências privadas e suas possibilidades de interrupções imediatas das aulas por meio da intervenção de familiares, por exemplo. Essa suposição pode muito bem ser verossímil, haja vista as manifestações nas entrevistas dos estudantes dos quatro cursos, com maior ou menor ênfase, nos esforços de seus professores em lidar com os desafios (de ordens operacional, cognitiva, técnica, comportamental, psicológica, entre outras) afeitos à realização do ensino remoto. Deste modo, a constatação geral de que houve problemas de aprendizado dos conteúdos deve-se também à inevitável comparação entre as condições para tal proporcionadas pelos ensinos remoto e presencial.

No que diz respeito à organização dos estudos, 35% dos estudantes brasileiros de Pedagogia concordaram parcial e totalmente com a afirmação de que no ensino remoto puderam organizar-se de forma mais eficaz, sendo que 45% de seus colegas alemães de curso expressaram a mesma opinião. Já em relação aos estudantes brasileiros e alemães de Computação, as percentagens foram de 58% e 45%, respectivamente. Compreende-se a percentagem mais baixa quanto aos estudantes brasileiros do curso de Pedagogia em função do fato de ser um curso que, a princípio, possui interações constantes e efetivas com seus professores, sendo que essas interações seriam preferíveis caso ocorressem presencialmente. Como isso não foi possível em função do confinamento social, provavelmente a falta de contato presencial com os professores impactou negativamente a forma de organização dos estudos do corpo discente da Pedagogia.

Outro aspecto merecedor de destaque em relação à organização dos estudos foi o de que os estudantes alemães concordaram mais enfaticamente a respeito desse item do que os estudantes brasileiros. Ao que tudo indica, os estudantes alemães se sentiram mais confiantes em exercer uma espécie de "autonomia" em relação aos professores de seus cursos e, portanto, à organização dos estudos, de tal modo que, inclusive, um estudante alemão de Computação afirmou que se sentiu bem em poder controlar quando poderia pausar as imagens das aulas gravadas, fazer outras atividades e retornar depois para terminar de assisti-la. Já uma entrevistada alemã de Pedagogia asseverou se sentir muito confortável em poder entregar as atividades assíncronas sem que houvesse, tal como foi dito anteriormente, tanta pressão por parte do professor, pressão essa que era constante durante as aulas presenciais pré-pandêmicas. Ao que parece, os estudantes alemães experimentaram relações inéditas na interação com os conteúdos e planejamento das tarefas e exames em decorrência da situação-limite do período do ensino remoto em tempos de *lockdown*. Esse tópico será desenvolvido de forma aprofundada na subescala: comportamento docente. No momento, é necessário relacionar o processo de organização dos estudos com outro elemento fundamental: a manutenção do foco de atenção dos estudantes dos quatro cursos nos conteúdos de suas disciplinas no decorrer do período do ensino remoto.

No que concerne ao item sobre o fato do acesso ininterrupto a *links* **na Internet** ter dificultado a manutenção do foco de atenção no ensino remoto, houve concordância parcial e total de 75% dos estudantes brasileiros de Pedagogia e 50% dos estudantes alemães desse curso. Já 53% dos estudantes brasileiros e 58% dos estudantes alemães de Computação tiveram a mesma opinião de seus colegas da Pedagogia. Em relação ao primeiro item[33] do questionário sobre **comportamento docente**, 70% dos estudantes brasileiros de

[33] "Durante o ensino remoto, eu prestei mais atenção nos conteúdos quando o professor direcionou as atividades que deveriam ser realizadas no curso."

Pedagogia concordaram parcial e totalmente com a afirmação de que quando o professor foi diretivo em relação às atividades síncronas e assíncronas do ensino remoto eles prestaram mais atenção nos conteúdos remotamente estudados. Já 40% dos estudantes alemães de Pedagogia, 90% dos estudantes brasileiros de Computação e 30% dos estudantes alemães deste curso tiveram a mesma opinião. Esses são itens correlatos, pois ambos se referem ao desafio de manter preservada a capacidade de concentração e, portanto, do foco de atenção em meio à propagação do comportamento multitarefa tão virtualmente presente na época do confinamento social de ambos os países.

A presença virtual da multitarefa engendra consequências reais quanto à capacidade do aprendizado dos conteúdos, justamente porque impera a chamada hiper-atenção sobre a atenção profunda. Tal como foi exposto anteriormente nesse relatório, a atenção profunda acontece quando a concentração se restringe a um objeto, sendo que prevalece apenas um fluxo de informação. Desta forma, tem-se grande tolerância em focar esse objeto por um longo tempo, tal como no caso da leitura de um livro de Dickens, por exemplo. Já na hiper-atenção, que esteia a multitarefa, ocorrem rápidas mudanças de foco, pois há vários objetos para os quais a atenção se dirige e, portanto, se fragmenta. O indivíduo se depara, deste modo, com muitos fluxos de informação em meio ao enxame contínuo de estímulos audiovisuais.

Na verdade, resultados de pesquisas indicam que a preferência, cada vez mais constante, e principalmente dos jovens pela prática de comportamentos multitarefas "deve ter outra explicação do que a presumida de que agindo assim poupar-se-ia tempo. Outra possibilidade explicativa seria a de que eles assim o fazem porque preferem consumir altos níveis de estimulação" (Hayles, 2007, p.189). Deste modo, lavar a louça e ouvir as notícias pelo rádio são duas atividades que podem ser feitas ao mesmo tempo. Contudo, a pessoa que as fez muito provavelmente não será capaz de dizer, no final da operação, qual foi a sequência de garfos, facas e colheres lavados. A inutilidade de saber com

exatidão tal sequência sinaliza o fato de que não foi possível desenvolver a atenção profunda durante a realização de tal tarefa. E se pensarmos em outras duas atividades, tais como escrever um texto e ouvir as mesmas notícias, então tornam-se ainda mais evidentes os prejuízos da atenção profunda e, portanto, da qualidade de produção do próprio texto, na medida em que, nesse caso, a hiper-atenção impõe-se sobre a profunda. Isso ocorre porque "realizar duas conflitantes performances linguísticas ao mesmo tempo é tanto menos provável quanto realizar duas conflitantes performances motoras ou óticas" (Türcke, 2016, p. 62).

Por meio da análise da relação entre a dificuldade de manutenção do foco de atenção, em meio à possibilidade de acesso a tantos *links* da Internet durante as aulas síncronas do ensino remoto, e a relevância da diretividade do professor como fator de preservação da concentração dos estudantes num só objeto concernente à aula, destacam-se as proximidades das percentagens de concordância parcial e total dos estudantes brasileiros e alemães de Pedagogia, respectivamente, 75% e 70%, e da Computação, respectivamente, 53% e 90% e relação a esses itens do questionário.

Os altos números observados nas respostas dos estudantes de ambos os cursos ilustram o reconhecimento do professor como elemento fulcral para o direcionamento e preservação do foco de atenção num só objeto, de modo a proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento da atenção profunda dos agentes educacionais (professores e estudantes) no estudo conjunto do tópico estudado no momento da aula síncrona. De certa forma, observa-se uma situação semelhante em relação aos estudantes alemães e brasileiros, respectivamente, de Pedagogia (50% e 40%).

Contudo, avulta-se também o reconhecimento dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação (58%) de que tiveram problemas de estabelecer a constância do foco de atenção num só objeto, diante da miríade de possibilidade de acesso e atividades na Internet e a identificação do professor como alguém

decisivo para auxiliar a continuidade do foco de atenção em apenas um tópico investigado. Já a baixa percentagem (30%) dos estudantes alemães de Computação, quando comparada às expostas pelos demais colegas brasileiros, pode decorrer da circunstância de que praticamente não houve interações *online* entre com seus respectivos professores, sendo que esse fato também foi salientado pelas entrevistas dos estudantes alemães de Computação.

Deste modo, é possível confirmar tais relações por meio das correlações entre os itens 13[34] e 22[35] do questionário Likert. Houve uma forte correlação positiva de 0,70 para ambos os cursos alemães e uma correlação positiva bem próxima em relação aos cursos no Brasil, sendo 0,65 para Pedagogia e 0,69 para Ciência da Computação. Estes dados revelam que, em ambos os cursos e países, os entrevistados consideraram que a organização do tempo foi algo que contribuiu para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

A respeito da correlação entre os itens 13[36] e 23[37], por meio da qual observou-se que, na Alemanha, os cursos de Computação e Pedagogia indicaram uma correlação negativa e moderada de - 0,48, ao passo que no Brasil houve uma correlação negativa e moderada de - 0,55 para Ciência da Computação e de - 0,54 em Pedagogia, nota-se que, para ambos os cursos e países, houve dificuldades sobre o próprio percurso de aprendizado em relação ao processo ter sido mais consistente e eficiente durante o ensino remoto, posto que os entrevistados indicaram que em alguns momentos o aprendizado se realizou através da troca de informações coletivas em grupos de estudo e também por meio do apoio de monitores e colegas, assim como utilizaram recursos tecnológicos e plataformas para buscar outras fontes de informação para complementar os estudos.

[34] "No ensino remoto, aprendi os conteúdos de forma mais eficiente e consistente"
[35] "O ensino remoto permitiu que eu organizasse meus estudos de forma mais eficaz".
[36] *idem* item 2
[37] "Durante o ensino remoto, o acesso ininterrupto a *links* e informações da Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso".

Contudo, prevaleceu a percepção de discordância de que a aprendizagem foi mais eficiente e consistente durante o ensino remoto emergencial. Com efeito, ambos os grupos de estudantes expressaram, majoritariamente, concordância total e parcial sobre a dificuldade de concentração nas atividades do curso devido ao acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet durante o ensino a distância, aspecto este que também se confirmou nas entrevistas, pois apontaram maior exposição às redes sociais e à Internet durante o confinamento, o que produziu mais dispersão do tempo e concentração no momento específico para os estudos.

Esses aspectos se mostram em sintonia com outras pesquisas[38] (Sharif Nia *et al*, 2023; Rahman *et al,* 2023) realizadas em diferentes continentes (Ásia, África, Europa e América), na medida em que foram investigados os principais fatores que influenciam a eficácia e a satisfação acadêmica dos estudantes quando participaram de cursos *online*, na modalidade remota, durante a pandemia da COVID-19. Curiosamente, os dados obtidos de nove países diferentes[39] apresentaram uma tendência semelhante afeita à necessidade de haver envolvimento, engajamento dos alunos como um forte mediador positivo da relação entre o ensino *online* e a eficácia acadêmica, evidenciando que não é possível considerar o aprendizado do estudante sem a sua própria implicação neste processo, além da atuação docente como fator fundamental no percurso formativo. As correlações positivas entre o conteúdo do curso, a aceitação da aprendizagem *online*, a satisfação dos alunos e a eficácia acadêmica também foram mediadas pelos níveis de envolvimento dos alunos.

---

[38] Sharif Nia, H., Marôco, J., She, L., Khoshnavay Fomani, F., Rahmatpour, P., Stepanovic Ilic, I., Mohammad Ibrahim, M., Muhammad Ibrahim, F., Narula, S., Esposito, G., Gorgulu, O., Naghavi, N., Pahlevan Sharif, S., Allen, K. A., Kaveh, O., & Reardon, J. (2023). *Student satisfaction and academic efficacy during online learning with the mediating effect of student engagement: A multi-country study*. E Rahman,A. Md Shahidul,I., N.A.M. Faisal,A., Md Merajul,I. *Students' perceptions of online learning in higher secondary education in Bangladesh during COVID-19 pandemic*

[39] China, Índia, Irã, Itália, Malásia, Portugal, Sérvia, Turquia e Emirados Árabes Unidos

Dessas correlações são extraídos dados relevantes, na medida em que indicam a atitudes entre professores e estudantes que poderiam mitigar os problemas enfrentados no transcorrer do ensino remoto. Com efeito, Rahman *et al* (2023), destacaram que os professores e estudantes não estavam preparados para a transição abrupta das salas de aula regulares para o ensino *online*, uma vez que tiveram pouco tempo para se preparar e não conseguiram reunir os materiais necessários devido ao confinamento. O ensino remoto "...ofereceu uma série de obstáculos, incluindo problemas com dispositivos de aprendizagem *online*, a impossibilidade de comprar um pacote de dados da Internet, a falta de conectividade com a Internet e a falta de interação social, etc." (Rahman *et al*, 2023, s/p). Outro aspecto identificado nessa pesquisa foi o desenvolvimento de comportamentos de vício no manejo do *Facebook* e outras plataformas de mídia social, além de os estudantes também enfrentarem problemas físicos (dores nos olhos, dor de cabeça, etc.) e mentais após um longo período de aulas *online*, tal como foi possível constatar nos dados quantitativos e qualitativos referentes aos entrevistados no Brasil e na Alemanha.

Já em relação ao item 4[40] do questionário da escala Likert, que ressalta a importância das interações estabelecidas entre os professores e estudantes durante o ensino remoto, com consequências diretas tanto para o incremento do aprendizado dos conteúdos, quanto para o arrefecimento do sofrimento psíquico e fortalecimento da chamada cidadania digital, foram obtidas as seguintes percentagens de concordâncias parcial e total: Pedagogia no Brasil (80%), Pedagogia na Alemanha (50%), Ciência da Computação no Brasil (55%) e Computação na Alemanha (18%). De imediato, sobressai-se o percentual de estudantes brasileiros de Pedagogia (80%) em relação às concordâncias parcial e total com esse item. Com efeito, por meio de dados como esses compreende-se o porquê desses mesmos estudantes terem defendido majoritariamente (95%) o

[40] "Em geral, os professores foram solidários e flexíveis quando eu tive problemas durante o ensino remoto".

retorno às atividades presenciais na universidade após o período do confinamento social, haja vista a esperança de que, na volta ao chamado "novo normal", as relações de flexibilidade, solidariedade e, por que não dizer, empatia, com seus professores poderiam permanecer também nas interações universitárias face-a-face. Certamente, a permanência desses comportamentos docentes no trato com seus alunos poderia amainar as dificuldades (Serafim; Dibbern;Cristofoletti;Rampasso;Anholon;Silva;Leal;Filho;Atvars,2023).
encontradas pelos estudantes e relativas ao processo de readaptação à vida presencial universitária.

De todo modo, vale realçar o dado anteriormente descrito nesse relatório de que, na análise das entrevistas dos estudantes de Pedagogia, houve a oportunidade de compreender, de forma mais contundente, como os comportamentos de flexibilidade e solidariedade poderiam ser pontualmente definidos. De fato, para tais estudantes, os professores os exerceram não apenas em relação ao atendimento de uma demanda dos estudantes referente a um prazo mais dilatado para a entrega das atividades assíncronas, por exemplo. Na verdade, as flexibilidade e solidariedade docentes também se expressaram nas perguntas feitas aos estudantes nas aulas *online*, tais como: "Como você está se sentido nesse momento difícil que estamos passando?"; "Como estão suas famílias?", "Posso lhe ajudar em algo?". Foram questões como estas que tiveram o poder de converter a flexibilidade e a solidariedade em empatia entre os agentes educacionais.

Já os estudantes brasileiros de Ciência da Computação também identificaram maioritariamente seus professores como flexíveis e solidários. Mas os entrevistados, em sua maior parte, associaram a flexibilidade e a solidariedade do corpo docente com a concordância em relação às necessidades operacionais, tais como adiar a entrega de determinadas atividades em função do acúmulo de tarefas solicitadas nas suas respectivas disciplinas. Aliás, os estudantes brasileiros de ambos os cursos entrevistados pontuaram o excesso de demandas

feitas pelos seus professores, haja visto que, em virtude da falta de experiência docente relativa ao ensino remoto, praticamente não houve o estabelecimento de diálogos entre os membros do corpo docente, de tal maneira que ocorreu uma espécie de desproporção de exigência de tarefas atribuídas aos estudantes. Essa desproporção entre os conteúdos das matérias também foi percebida por estudantes em outras pesquisas e estudos feitos em 2021 e 2022 para a necessária atuação da gestão e das instituições como determinantes para o oferecimento dos suportes infraestrutural, material, pedagógico e psíquico aos estudantes em relação ao atendimento de suas necessidades de adaptação e continuidade dos processos de ensino e aprendizagem no contexto do ERE (Gusso, *et.al*. 2021 ; Girongo ; Grisa *et.al.* 2022).

Quando a análise se volta aos dados dos questionários e entrevistas dos estudantes alemães, nota-se que 50% dos estudantes de Pedagogia concordaram com afirmação de que seus professores foram flexíveis e solidários. Através dos depoimentos dos entrevistados, estas características comportamentais foram consubstanciadas com a compreensão de docentes deste curso de que os estudantes poderiam ter mais tempo para entregar as tarefas do que fora anteriormente estipulado. A exemplo dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação, os estudantes alemães de Pedagogia, ao serem entrevistados, manifestaram apreço aos professores que se esforçaram no sentido de suprir as próprias dificuldades de manuseio das técnicas afeitas ao uso das TDICs, tais como o *Google Meet* e o *Zoom*, ao mesmo tempo em que foram capazes de se sensibilizar em relação aos problemas de aprendizado dos conteúdos das disciplinas remotamente ministradas. O enfrentamento dos professores diante da falta de preparo técnico do uso das TDICs também foi destacado na pesquisa de Vásquez, Morgado, Robles, Maciel & Paniago (2022).

Porém, foi paradigmático o reconhecimento de uma estudante alemã de Pedagogia de que seus professores auxiliaram os estudantes quanto ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Já as dificuldades emocionais foram

elaboradas junto aos amigos e familiares no período pandêmico. Essa é uma das principais, senão a principal, diferença cultural da relação professor-aluno observada entre os estudantes brasileiros e alemães: a separação nítida entre as dimensões profissional e afetiva entre os agentes educacionais que ainda prima com mais ênfase em solo germânico.

Enquanto na universidade brasileira há espaço para que os docentes façam questões de ordem pessoal para os estudantes, ainda mais no contexto das dificuldades de todas as montas experimentadas na situação de confinamento social, na universidade alemã perguntas dessa ordem muito dificilmente serão feitas pelos docentes, mesmo em situações-limite tal como a do *lockdown*. Essa diferença encontra suas raízes na própria história das relações pedagógicas entre professores e alunos, tal como foi enfatizado anteriormente nesse relatório. Basta relembrar o fato de que a universidade alemã, com o passar do tempo, tomou para si o uso da palavra: *Professor*, palavra essa que há tempos designara também o professor do *Gymnasium*.

Na terra da revolução, feita no mundo das ideias, pelas "mentes que flutuam", para fazer uso de uma expressão de Norbert Elias (1994, p.43), os *Professoren* se tornaram profissionais acima dos demais docentes secundaristas num *locus* específico de produção de conhecimento: a universidade. É verdade que esse tipo de sentimento de superioridade que, por vezes, redundava na própria soberba, arrefeceu-se historicamente, sobretudo após o surgimento e a disseminação dos movimentos da contracultura que questionaram sobremaneira a autoridade do tipo professoral, e que foi criticada por Adorno em textos tais como *Tabus a respeito do professor* (Adorno, 2000).

Atualmente, são muitos os professores que, no início do período letivo, conversam com seus estudantes e lhes dizem que, se desejarem, podem chamá-lo pelo primeiro nome e não pelo sobrenome, e muito menos por *Herr Professor*, como o senhor professor. Mas mesmo assim, ainda vigora entre os estudantes, e na própria sociedade, a *imago* do professor como o que ainda porta a autoridade

que lhe permite ser o mandante das primeira e última palavras nos ambientes universitários. Por isso, é quase impossível um professor universitário alemão se dirigir aos seus estudantes para lhes perguntar questões sobre suas respectivas famílias, por exemplo.

Isso não significa que os docentes se importem menos com os estudantes, em comparação com o que ocorre nas universidades brasileiras, sobretudo nos cursos de ciências humanas. Tampouco seria correta a conclusão de que *todos* os docentes universitários alemães exibiriam a soberba de se considerarem os senhores da verdade. Entretanto, há uma certa *Stimmung*, uma certa atmosfera histórica reforçadora desse tipo de comportamento docente, de tal maneira que o professor precisa não só se conscientizar disso, como também se sensibilizar, por meio da necessária autocrítica, para que não se comporte soberbamente relacionando-se dialogicamente com o corpo discente.

O exercício do papel de ser professor na Alemanha também se conjuga com o fato de que as instâncias de reapropriação da afetividade concernem às relações íntimas, de modo que estas são estabelecidas em seus *loci* específicos com os amigos, companheiros e companheiras e famílias, entre outras pessoas íntimas. Assim, na concepção da estudante alemã de Pedagogia, o professor é identificado como flexível e solidário quando delimita seu campo de atuação à esfera da produção e da disseminação do conhecimento, fazendo com que os estudantes possam usufruir as melhores condições de aprendizado dos conteúdos conjuntamente trabalhados nas salas de aula. Isso também foi transposto para as salas de aula virtuais na época do ensino remoto.

A existência do distanciamento entre professores e estudantes universitários alemães remete a análise para o seguinte paradoxo: se a estudante alemã de Pedagogia afirma que a distância afetiva se faz presente em relação aos seus professores, já o estudante alemão de Computação criticou o distanciamento em relação aos seus docentes, ao asseverar que seus professores pareciam *pop stars* nas imagens disponibilizadas através das aulas gravadas. O paradoxo pode

ser explicado dessa forma: o estudante de Computação se referiu ao distanciamento em relação aos seus professores que optaram por lhes apresentar aulas gravadas, ao invés de participar de interações *online* com os estudantes durante aulas síncronas.

A exemplo da estudante alemã de Pedagogia, muito provavelmente ele nem considera a possibilidade de uma aproximação afetiva com seus professores, a mesma aproximação que aconteceu no caso dos estudantes brasileiros de Pedagogia. Mas ele não se conforma com o distanciamento que foi revitalizado no ensino remoto, a ponto dos professores se tornarem inacessíveis por meio das telas dos computadores, como se fossem artistas da televisão. Não foi fortuito, portanto, o fato de que apenas 18% dos estudantes de Computação alegaram que seus docentes foram flexíveis e solidários no decorrer do ensino remoto, pois talvez a existência desse reconhecimento ínfimo se refira às trocas esporádicas de mensagens por e-mails entre esses estudantes alemães de Computação e seus professores.

O mal-estar do aluno alemão de Computação quanto ao distanciamento que experimentou em relação ao corpo docente de seu curso sinaliza, num plano maior, a existência do duplo caráter da cultura, cujos processos de absolutização foram tão criticados por Adorno. Por um lado, a cultura tem uma dimensão material que remete à orientação das atividades humanas com vistas a processos emancipatórios, mas ela não pode ser reduzida exclusivamente à dimensão da adaptação, pois, caso contrário, poderia encetar um certo conformismo, uma aderência acrítica à realidade. Por outro lado, se ocorrer a outra forma de absolutização que a converte unicamente em cultura do espírito, ela se afasta das condições e contradições humanas que a produziram e se torna algo em si e por si, uma espécie de absoluto. Numa situação-limite, o resultado disso é o distanciamento que se consubstancia com a dessensibilização, a ponto do próprio documento de cultura, para usar uma expressão de Benjamin (2010) se transfigurar em documento de barbárie.

> Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais e, no entanto, puderam encarrega-se tranquilamente da *práxis* assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas (Adorno, 2010, p.10).

Deste modo, se a cultura do espírito conserva em si a promessa de felicidade, e de elaboração de outras alternativas de identidades, ela não pode se esquecer que é produto das relações humanas, cujas contradições precisam ser objeto de reflexão constante para que não ocorra a sedução de bastar-se autoritariamente e se afastar das pessoas na condição de valor, de bem cultural.

Embora em extremos opostos, o professor se metamorfoseia em bem cultural quando se adapta à realidade, a ponto de se tornar um "vendedor de conhecimentos" (Adorno, 2000), e quando se identifica e é identificado como *o* portador da cultura do espírito e, portanto, se recusa a compartilhar sua opinião com os estudantes, bem como ouvi-los a ponto de reformular o próprio ponto de vista. Em ambas as situações ele se distancia dos alunos, quer seja por se instrumentalizar na condição de alguém exclusivamente interessado nas performances dos estudantes, com vistas ao pertencimento a algum *ranking* acadêmico, quer seja na posição de se julgar tão superior que simplesmente ignora o raciocínio e a argumentação dos partícipes do corpo discente.

Ao se analisar as respostas dos questionários e das entrevistas dos estudantes alemães, sobretudo os do curso de Computação, parece prevalecer a percepção de distanciamento em relação ao professor, seja em relação à esfera da afetividade (Pedagogia), seja no que tange à identificação do professor como um indivíduo inalcançável (Computação). Esses distanciamentos contrastam com as relações de proximidade cognitiva e afetiva entre professores brasileiros e seus estudantes (Pedagogia) e de aproximação cognitiva entre esses mesmos agentes

educacionais (Ciência da Computação). Não por acaso, os estudantes brasileiros de Pedagogia identificaram seus professores como flexíveis e solidários porque não só atenderam as demandas do corpo discente de prolongamento da entrega de atividades, como também se importaram com as condições emocionais do alunado e de seus familiares. Já os estudantes brasileiros de Ciência da Computação relacionaram a flexibilidade e solidariedade docente com o atendimento às solicitações de extensão de prazos para entregas de tarefas e outras atividades operacionais, a exemplo dos estudantes alemães de Pedagogia.

A julgar pelos dados obtidos em relação aos quatro grupos de estudantes, apenas os estudantes brasileiros de Pedagogia admitiram explicitamente que seus professores foram importantes não só em relação ao aprendizado dos conteúdos, na medida do possível frente às condições desafiadoras do ensino remoto, como também para a mitigação do sofrimento psíquico derivado da experiência do confinamento social em tempos pandêmicos.

Porém, quando foram analisadas as correlações entre os itens 4[41] e 21[42] do questionário foram obtidos os seguintes indicadores em relação aos estudantes brasileiros, Pedagogia - 0,40 e Ciência da Computação - 0,47, já a respeito dos estudantes alemães, os indicadores foram - 0,39 da Pedagogia e -0,45 da Computação.

As correlações negativas moderadas, tendendo para fortes, tanto no caso do Brasil, quanto da Alemanha, indicam que quanto mais os professores foram flexíveis e solidários, menos depressivos os estudantes dos quatro cursos se sentiram diante das dificuldades das dimensões cognitivas e afetivas enfrentadas ao longo do período do ensino remoto e do confinamento social em ambos os países. Ou seja, mesmo quando alguns estudantes, principalmente do curso de

[41] "Em geral, os professores foram solidários e flexíveis quando tive problemas durante o ensino remoto".

[42] "Durante o ensino remoto, me senti deprimido devido à falta de sensibilidade de alguns professores em relação aos problemas que eu tive".

Computação do Brasil e da Alemanha, afirmaram que não se sentiram deprimidos durante o período do *lockdown*, quer seja nas respostas do questionário da escala Likert, quer seja nas entrevistas, a correlação acima destacada expõe a interdependência entre a empatia dos professores frente às dificuldades de todos os tipos enfrentadas e o enfraquecimento do sofrimento psíquico do corpo discente, sendo que o sofrimento psíquico, principalmente nas formas da depressão e ansiedade, foi constante durante os tempos pandêmicos em estudantes de vários países do globo (Essadek;Rabeyron, 2020; Maia;Dias, 2020; Wang;Zhao;Zhang, 2020; Nazaré Oliveira;Osawa Vasconcelos;Almeida Pereira;SocorroCarneiro;Linhares;GuimarãesXimenes;MazzaNunes;Aragão,2022).

E mesmo quando os professores se limitaram a atender às demandas de ordem cognitiva dos estudantes (casos da Pedagogia da Alemanha e da Ciência da Computação do Brasil que, não por acaso, assemelharam-se muito em relação às suas respectivas percentagens dos itens do questionário), esse tipo de comportamento reverberou numa maior proximidade emocional entre os corpos docente e discente, mesmo que a distância. Exatamente essa proximidade pôde ser observada também nas percentagens de concordância parcial e total dos estudantes dos quatro cursos quando lhes foi apresentado o item 15[43] do questionário, por meio do qual foi possível observar que nos cursos do Brasil 90% dos entrevistados consideraram como melhores aqueles docentes que os escutaram e acolheram suas ideias e necessidades, assim como podemos perceber que na Alemanha também houve um alto índice de concordância com esse item, uma vez que 68% do curso de Pedagogia e 55% do curso de Computação aderiram a essa afirmação. A praticamente ausência das agressões entre professores e alunos no ambiente virtual, no transcorrer do ensino remoto -

[43] "Na minha opinião, os professores que aceitaram as sugestões e problemas dos estudantes foram os que melhor conduziram o ensino remoto".

relativo ao item 8[44] - também pode ser identificado como um indício de que, de forma geral, os professores se dedicaram a suprir as demandas dos estudantes de seus cursos, por mais que tenham tido dificuldades de assim proceder. Com efeito, ao responderem o item 8 as seguintes percentagens de discordância parcial e total foram para Pedagogia do Brasil 75%, Ciência da Computação do Brasil 85%, Pedagogia da Alemanha 80% e Computação da Alemanha 80%.

Dessa forma, mesmo quando a disparidade foi alta entre as percentagens dos cursos de Pedagogia no Brasil (80%) e Computação na Alemanha (18%), a respeito das presenças da flexibilidade e da solidariedade docente, foi possível correlaciona-las com o incremento das condições de aprendizagem e com a diminuição do sofrimento psíquico do corpo discente. E isso vale também para os cursos de Ciência da Computação do Brasil (55%) e Pedagogia da Alemanha (50%).

Consequentemente, uma relação dialógica entre professores e estudantes também pode ter sido um fato determinante no recrudescimento da dimensão ético-moral dos estudantes, haja vista o fato de que, justamente junto aos partícipes do curso de Pedagogia, foi possível constatar participações efetivas nas redes sociais de combate à propagação das *fake news* em relação à vacinação contra a COVID-19, assim como protestos referentes à resistência do governo brasileiro quanto à compra das vacinas e atitudes negacionistas a respeito da perda colossal de vidas humanas no auge da pandemia. Ou seja, a situação-limite da COVID-19 fomentou um tipo de proximidade talvez inédita professores e estudantes enquanto agentes educacionais, os mesmos agentes que, retidos em suas moradias e separados espacialmente, precisaram se conectar tanto em termos técnicos, quanto cognitiva e afetivamente.

Por meio da produção e disseminação de vários tipos de comportamentos, tais como incertezas diante do futuro profissional, atitudes de indiferença quanto

[44] "Durante o período de ensino remoto, notei que a agressão entre estudantes e professores nas redes sociais se tornou mais frequente".

aos problemas dos estudantes, apatia, dessensibilidade, depressão e ansiedade, sobressaiu-se também uma conduta docente de diretividade horizontal que possibilitou o estabelecimento de relações dialógicas com o corpo discente. Sendo assim, seria preciso um novo período pandêmico para fazer com que tal aproximação pudesse ser novamente concretizada? Portanto, parafraseando uma aluna da Pedagogia do Brasil, fica outra pergunta: Por que os professores e estudantes não poderiam conviver no mesmo barco também nas relações presenciais universitárias?

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Tabus a respeito do professor. *In* ZUIN, A., PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno***:* o poder educativo do pensamento crítico. 4ª. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Teoria da semiformação. *In* PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. A.S. & LASTÓRIA, L.A.C.B. (Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p.7-40.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

ELIAS, N. **O processo civilizador - volume I**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESSADEK, A.; RABEYRON, T. Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. **Journal of Affect Disorders**, Dec 1:277:392-393, 2020. DOI: 10.1016/j.jad.2020.08.042. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32861840/ . Acesso em: 17 jan.2024.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013 - 2014. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164 . Acesso em: 19 jan. 2024.

GIONGO, C. R.; PEREZ, K. V.; RIBEIRO, B. C.; WUNSCH, P.R.; GRISA, G. Condições de trabalho de professores no contexto da pandemia *In* **Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.** v. 1 n. 30 – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2022. Disponível em https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2022/06/revista_textual_30_junho_2022.pdf_compressed.pdf. Acesso em: 26 nov.2022.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade,** v. 41, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/es.238957. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/abstract/?lang=pt# Acesso em: 7 nov.2022.
HAYLES, K. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes, **Profession**, (1):187-199, 2007. DOI: 10.1632/prof.2007.2007.1.187. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Hyper-and-Deep-Attention%3A-The-Generational-Divide-Hayles/174b3b2c27e73f2489eb6cf8d919d8b2ae364722 Acesso em: 12 dez.2023.
LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, v.40, n.2, Porto Alegre, abr./jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623646132. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt. Acesso em: 12 jan.2024.
MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, 37, e200067, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt Acesso em: 19 jan. 2024.
MALI, D; LIM, H. How do students perceive face-to-face/blended learning as a result of the Covid-19 pandemic? **The International Journal of Management Education,** Volume 19, Issue 3, 2021, 100552. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100552. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811721001014?via%3Dihub Acesso em 3 fev. 2024.
MARINHO, J. R., NASCIMENTO F.M. & ZAPPE, J. G. Experiências de ser estudante universitário em tempos de pandemia: mudanças, adaptações e perspectivas compartilhadas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e267797, 2023. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349267797. Disponível em:
NAZARÉ OLIVEIRA, E., OSAWA VASCONCELOS, M., ALMEIDA P. C., ALMEIDA PEREIRA, J., SOCORRO CARNEIRO, M. LINHARES, GUIMARÃES XIMENES, F.; MAZZA N. A. J. Covid-19: Repercussions on the mental health of higher education students, *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, V. 46, nº especial, p. 206-220, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-11042022E114. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/gkbNJ5jkfrLWfH9cB4vFKHr/#. Acesso em 12 jan.2024.
PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica,** Goiás, v.3, n.3-4, p. 5-24, 2005/2006. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542 . Acesso em 12 fev.2024
PINO. A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 301p.
RAHMAN, A. MD SHAHIDUL,I., N.A.M. FAISAL,A., MD MERAJUL,I. Students' perceptions of online learning in higher secondary education in Bangladesh during COVID-19 pandemic, **Social Sciences & Humanities Open**,

Volume 8, Issue 1, 2023, 100646, DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100646. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291123002516?via%3Dihub . Acesso em 2 fev.2024.

SHARIF NIA, H., MARÔCO, J., She, L., KHOSHNAVAY FOMANI, F., (*et.al.*). (2023). Student satisfaction and academic efficacy during online learning with the mediating effect of student engagement: A multi-country study. **PloS one,** 18(10), e0285315. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285315 . Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0285315 . Acesso 23 jan.2024.

SCHOLLEMBERG, E. S.; MARTINS, N.; SOUZA, A. C. de. A interação entre docentes e discentes no ensino remoto. **Sobre Tudo**. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 130-153, 2022. Disponível em https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5036 Acessado 15 de fevereiro de 2024.

SERAFIM, M. P., DIBBERN, T. A., CRISTOFOLETTI, E. C., RAMPASSO, I. S., ANHOLON, R., SILVA, D. DA, LEAL, FILHO, & ATVARS, T. D. Z. (2023). Dificuldades encontradas por alunos da Unicamp na transição para o ensino remoto. **Estudos em Avaliação Educacional**, 34, Artigo e09043. https://doi.org/10.18222/eae.v34.9043. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9043 . Acesso em 25 jan.2024.

SOFTWARE R: R Core Team (2023). _R: A Language and Environment for Statistical Computing_. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. https://www.R-project.org/

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Tradução: Antonio a.S. Zuin et.al.. Campinas: Educamp, 2010. p. 323.

VÁSQUEZ, M., MORGADO, E. M.M., ROBLES, E. M., MACIEL, C. & PANIAGO, M.C.M. (2022). Educación Remota Emergencial: satisfacción y competencias de los professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e110781, 2022. http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236110781vs01 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/pcc5RGP8F53WQyrBB8Kw3gR/?lang=es . Acesso em: 20 jan.2024.

VIEIRA, K.S. & CHARLOT, B. Relação com o saber em aulas remotas: uma pesquisa com universitários em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e265924, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349265924 Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DmMgDVnWqJYV6775mrmCmJP/?lang=pt . Acesso em 10 fev.2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

WANG, C., ZHAO, H. & ZHANG, H. Chinese College Students Have Higher Anxiety in New Semester of Online Learning During COVID-19: A Machine Learning Approach. **Front. Psychol.,** 02 December 2020. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587413 . Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.587413/full . Acesso em 19 jan.2024.

SÍNTESE DAS ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA E COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

EIXO 2
SOFRIMENTO PSÍQUICO

SUBESCALAS, CATEGORIAS E ITENS

SUBSCALA	CATEGORIA	ITENS
2A	Estresse	5, 10
2B	Ansiedade	14, 23, 29
2C	Depressão	21, 29

COMPARAÇÃO ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NO BRASIL E NA ALEMANHA

SUBESCALA 2A – ESTRESSE

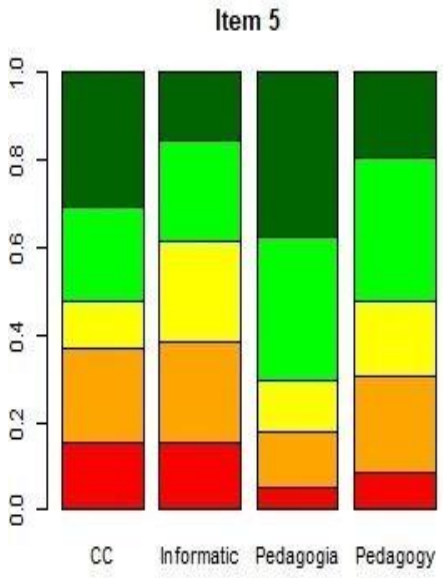
5 - Durante o ensino remoto, a sobrecarga de atividades do curso me esgotou.

Pedagogia Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2



Tomando como ponto de partida a comparação das respostas dos estudantes do curso de Pedagogia acerca do esgotamento ocasionado pela sobrecarga de atividades do curso durante o ERE, tem-se que, no Brasil, 75% dos estudantes concordaram total ou parcialmente com este item, ao passo que, na Alemanha, obtivemos a concordância na ordem de 50%. Considerando que a relação entre sobrecarga e esgotamento denota o grau de resiliência dos estudantes, os dados indicam que, de maneira geral, os estudantes de Pedagogia do Brasil sentiram-se mais esgotados e sobrecarregados do que os estudantes deste mesmo curso na Alemanha. Embora a diferença entre os respondentes dos dois países seja marcante, há que se considerar que o nível de concordância de ambos indica que os estudantes deste curso reconheceram sofrer significativamente.

No que diz respeito aos respondentes do curso de Ciência da Computação, tem-se que, no Brasil, 50% dos estudantes concordaram total ou parcialmente com o item, enquanto na Alemanha este número cai para 40%. Da mesma forma no curso de Pedagogia, é possível inferir que entre os estudantes de Ciência da Computação, os brasileiros reconheceram maior sofrimento decorrente do esgotamento gerado pela sobrecarga de atividades do curso.

Levando em conta tais dados, percebe-se que os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha sofreram mais do que os estudantes de Ciência da Computação de ambos os países. Ainda que esta distinção seja mais gritante entre os dados do Brasil, compreende-se que os dados da Alemanha são também significativos se considerarmos a hipótese inicial de que para os estudantes de Ciência da Computação o aparato tecnológico já se faz presente como mediador no processo pedagógico desde o período pré-pandêmico, e, por esse motivo não é visto como responsável por uma eventual sobrecarga no ensino durante o período pandêmico. Daí o menor esgotamento sentido – o que se deve ao *ethos* do curso, que institui um *habitus* já afeito ao aparato tecnológico.

Em termos gerais, ainda, é possível afirmar que os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia e de Ciência da Computação, quando comparados quantitativamente aos estudantes alemães, afirmaram ter se esgotado mais devido à sobrecarga de atividades do curso. Estes dados parecem indicar uma distinção cultural no que diz respeito à relação estabelecida com o trato pedagógico.

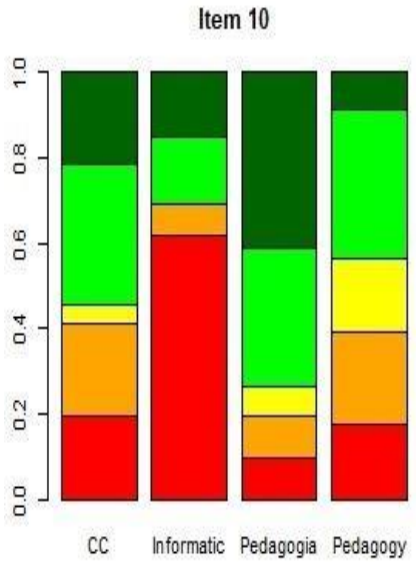
10 - Durante o ensino remoto, a pandemia e o isolamento social fizeram com que eu me sentisse insegura/o sobre o prosseguimento nos estudos e o futuro profissional.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 1
Dispersão: 3

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 1
Dispersão: 3



Entre os entrevistados brasileiros do curso de Pedagogia, 75% concordaram total e parcialmente com o item, enquanto na Alemanha os estudantes deste mesmo curso apresentaram um grau de concordância total e parcial da ordem de 43%. Considerando estes dados, é possível inferir que os estudantes de Pedagogia do Brasil sentiram-se mais inseguros em relação ao futuro profissional do que os estudantes de Pedagogia da Alemanha. Este dado corrobora com pesquisas que indicam uma relação direta entre a insegurança profissional e a situação socioeconômica dos estudantes. Todavia, não há como desconsiderar que os números indicados pelos estudantes alemães deste curso também sejam significativos.

Já para os estudantes de Ciência da Computação, tem-se que, no Brasil, 45% dos discentes deste curso concordaram total e parcialmente com o item, ao passo que, entre os estudantes da Alemanha, apenas 30% concordaram com a afirmação. Chama a atenção o alto índice de discordância total destes estudantes, que chega a 70%. Da mesma forma que no curso de Pedagogia, identifica-se que

os estudantes de Ciência da Computação no Brasil sentiram-se mais inseguros em relação ao futuro profissional do que os estudantes alemães.

Pode-se concluir, em uma comparação entre os cursos de ambos os países, os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha sentiram-se mais inseguros que os estudantes de Ciência da Computação. Há, ainda, um maior índice de insegurança sentida pelos estudantes brasileiros de ambos os cursos no que diz respeito ao prosseguimento nos estudos e ao futuro. Estes dados parecem corroborar com a hipótese de que as diferenças socioeconômicas entre Brasil e Alemanha, no que diz respeito à empregabilidade e à estabilidade profissional, são um fator marcante no que diz respeito ao sofrimento dos estudantes de ambos os países.

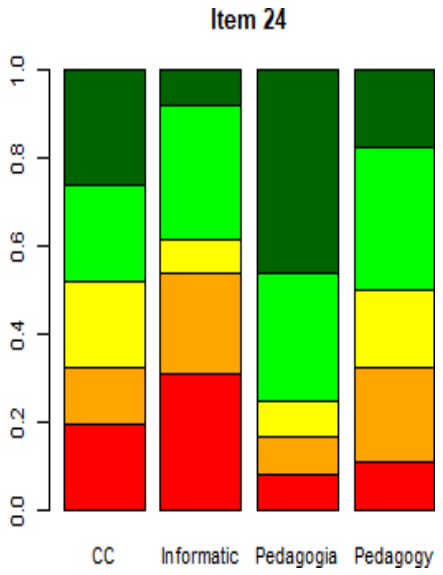
24 - Eu me senti desconfortável durante o período de ensino remoto porque não pude interagir presencialmente com colegas e professores.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3,5
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 3

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3,5
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 3



Aqui, a privação do fator "presencial" nas relações interpessoais corrobora as respostas obtidas em outros itens da escala Likert, denotando que esta geração, embora susceptível ao *ethos* cultural mais amplo da sociedade hodierna que integram, não é totalmente capturada pela realidade virtual em detrimento da

chamada "primeira realidade". Uma interessante contradição em relação à constituição do *habitus* maquinal, e que, às vezes, não é expressa conscientemente. O grau de concordância total e parcial entre os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia foi de 75%, enquanto os estudantes deste mesmo curso da Alemanha apresentaram 50% de concordância total e parcial. Confirma-se, novamente, um maior índice de desconforto decorrente da ausência das interações presenciais entre os estudantes de Pedagogia do Brasil.

Já entre os estudantes de Ciência da Computação, houve uma concordância total e parcial de aproximadamente 50% entre os estudantes brasileiros, ao passo que este número caiu para 40% entre os respondentes da Alemanha. Com este resultado, percebe-se que os estudantes de Pedagogia dos dois países sofreram mais do que os estudantes de Ciência da Computação. Tal afirmação corrobora com a hipótese de que há uma maior identificação/reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito pedagógico por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação, como determinante de um possível mal-estar psicológico.

Em termos gerais, os dados correspondentes a este item indicam que tanto os estudantes de curso de Pedagogia como os do curso de Ciência da Computação do Brasil sofreram mais devido à ausência da interação presencial com colegas e professores do que os estudantes destes cursos na Alemanha. Este parece ser um indicativo de que a diferença pode ser atribuída às características culturais dos dois países, sobretudo quando consideramos a marcada distinção entre as esferas pública e privada na Alemanha.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA

SUBESCALA 2A ESTRESSE

De forma geral, os itens da subescala que trata do estresse apontam que os estudantes brasileiros dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação, quando comparados quantitativamente aos estudantes alemães, afirmaram ter se esgotado mais devido à sobrecarga de atividades de seus respectivos cursos; no que diz respeito à este dado, pode-se deduzir que há uma distinção cultural entre os dois países no que diz respeito à relação estabelecida com o trato pedagógico e com a dinâmica dos cursos.

Os dados indicam, também, que os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha sentiram-se mais inseguros que os estudantes de Ciência da Computação de ambos os países. Todavia, quando se leva em conta um comparativo entre Brasil e Alemanha, percebe-se que os estudantes brasileiros de Pedagogia e Ciência da Computação apresentaram um maior índice de insegurança no que diz respeito ao prosseguimento nos estudos e ao futuro. Estes dados parecem corroborar a hipótese de que as diferenças socioeconômicas entre Brasil e Alemanha, no que diz respeito à empregabilidade e à estabilidade profissional, são um fator marcante no que diz respeito ao sofrimento dos estudantes de ambos os países.

Por fim, no que diz respeito à ausência de interações presenciais enquanto agente estressor, tem-se que tanto os estudantes do curso de Pedagogia como os do curso de Ciência da Computação do Brasil sofreram mais devido à ausência da interação presencial com colegas e professores do que os estudantes destes cursos na Alemanha. Este também parece ser um indicativo de que esta distinção pode ser atribuída às características culturais dos dois países, sobretudo quando consideramos a marcada distinção entre as esferas pública e privada na Alemanha.

SUBSESCALA 2B - ANSIEDADE

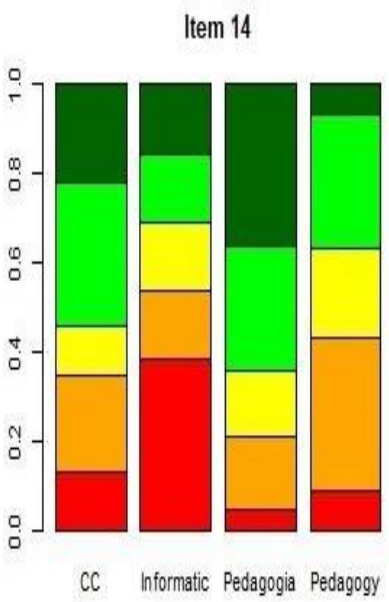
14 - Eu tive problemas de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 3

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 3



Ao observarmos as respostas dos estudantes de Pedagogia ao item em questão, percebemos que o grau de concordância total e parcial dos discentes brasileiros, que é de aproximadamente 70%, difere em larga medida das respostas obtidas dos discentes alemães, dos quais apenas 30% concordam total e parcialmente que tiveram problemas de ansiedade frente às demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto. Logo, é possível afirmar que os estudantes de Pedagogia do Brasil, enfaticamente, apresentaram maior incidência de sintomas associados à ansiedade.

Também há diferença significativa entre os dados obtidos a partir das respostas dos discentes de Ciência da Computação. Enquanto 60% dos estudantes brasileiros concordam que tiveram problemas de ansiedade, apenas 20% dos estudantes alemães concordaram total ou parcialmente com a afirmativa. É válido destacar, também, que o grau de discordância total e parcial entre estes foi de 55%.

Daí é possível deduzir que os estudantes brasileiros de Pedagogia e de Ciência da Computação apresentaram mais problemas de ansiedade relacionados às demandas dos professores do que os estudantes alemães de ambos os cursos. Inferimos que este dado possa ser decorrente da distinção entre a relação professor-aluno estabelecida no Brasil e na Alemanha, ou, em outros termos, entre sujeitos que desempenham papéis assimétricos em relação à partilha do poder institucional – que, na Alemanha, de modo específico, possui hierarquias mais demarcadas do que no Brasil.

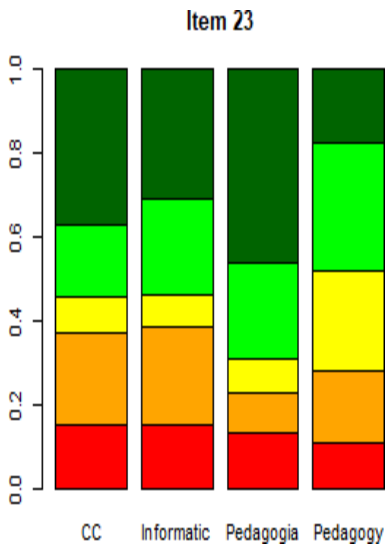
23 - Durante o ensino a distância, o acesso ininterrupto a links e informações na Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 3

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 3



Os estudantes de ambos os cursos de Pedagogia, do Brasil e da Alemanha, expressam um grau considerável de concordância com este item: 75% dos discentes brasileiros e 50% dos discentes alemães concordam total e parcialmente que o acesso ininterrupto à links e informações da Internet dificultou a concentração nas atividades do curso durante o ERE. Embora os dados dos estudantes do Brasil apresentem um número mais significativo em termos

quantitativos, também é notável que uma parcela considerável dos estudantes da Alemanha afirma ter sofrido com o que se pode nomear de "multitarefa".

No que diz respeito aos respondentes dos cursos de Ciência da Computação do Brasil e da Alemanha, há certa similaridade entre os dados obtidos: 53% dos estudantes brasileiros concordam total e parcialmente com a afirmação deste item, ao passo que 57% dos estudantes alemães também o fazem. No que diz respeito à discordância total e parcial, temos um grau de 40% entre os estudantes brasileiros contra 38% dos estudantes alemães.

Diante desses dados, é possível perceber que os discentes brasileiros e alemães do curso de Pedagogia, de maneira geral, tiveram maior dificuldade de se concentrar nas atividades do curso devido ao acesso ininterrupto à links e informações na Internet do que os estudantes de Ciência da Computação de ambos os países. Como já apontado, é possível que este dado seja compreendido como resultante das características do curso, ou seja, devido ao constante manuseio de aparatos eletrônico digitais como elementos estruturantes de atividades computacionais, e que frequentemente requerem o compartilhamento de atenção entre vários objetos simultaneamente.

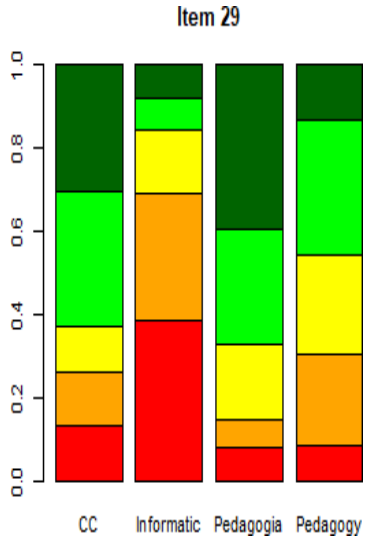
29 - Durante o período de ensino remoto, me senti deprimido/a e/ou ansioso/a quando não pude estar conectado/a à Internet.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 2



Enquanto no curso de Pedagogia do Brasil houve um alto grau de concordância total e parcial com este item (aproximadamente 67%), na Alemanha 50% dos estudantes deste curso concordaram total e parcialmente que se sentiram ansiosos ou deprimidos quando não puderam conectar-se à Internet. Embora a diferença quantitativa entre os cursos dos dois países seja significativa – especialmente quando observamos os índices de discordância (18% entre os discentes brasileiros e 37% entre os discentes alemães) –, demonstrando que os estudantes de Pedagogia do Brasil sofreram mais do que os estudantes de Pedagogia da Alemanha, há que se considerar que uma parcela expressiva dos últimos concordou com a afirmativa do item.

O mesmo não ocorreu com os estudantes de Ciência da Computação: enquanto 65% dos discentes brasileiros afirmaram ter se sentido deprimidos ou ansiosos quando não puderam estar conectados à Internet, apenas 15% dos discentes de Ciência da Computação concordaram com o item. O grau de discordância total e parcial entre estes chama a atenção, chegando a 70%.

Em termos gerais, os estudantes de Ciência da Computação e Pedagogia do Brasil parecem ter se sentido mais ansiosos ou deprimidos quando não puderam estar conectados à Internet quando comparados aos estudantes de ambos os cursos da Alemanha. Em que pese esta distinção, há que se considerar que os dados do curso de Pedagogia da Alemanha apresentam maior proximidade com os dados dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação do Brasil. Os índices obtidos junto a estes três cursos, de modo específico, confirmam os resultados de pesquisas publicadas em diversos países com relação ao aumento de sofrimento psíquico, manifesto por meio de sintomas como ansiedade e depressão, entre os estudantes universitários durante o período pandêmico. Já no caso dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha, esse índice indica a baixa incidência, ou mesmo um certo distanciamento em relação a tal constatação sintomatológica.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA
ANSIEDADE

No que diz respeito à ansiedade, os dados quantitativos indicam que os estudantes brasileiros de Pedagogia e de Ciência da Computação se sentiram mais ansiosos em função das demandas e cobranças dos professores do que os estudantes alemães de ambos os cursos. Este dado nos dá indícios sobre o vínculo entre sofrimento psíquico e a relação estabelecida entre professores e estudantes. Decorre daí a hipótese de que há uma distinção entre a relação professor-aluno estabelecida no Brasil e na Alemanha, ou, em outros termos, entre sujeitos que desempenham papéis assimétricos em relação à partilha do poder institucional – que, na Alemanha, de modo específico, possui hierarquias mais demarcadas do que no Brasil.

No que diz respeito aos sintomas de ansiedade ou depressão decorrentes à falta de conexão com a Internet, tem-se que também os estudantes de Ciência da Computação e Pedagogia do Brasil sofreram mais do que os estudantes dos dois cursos na Alemanha. Em que pese esta distinção, há que se considerar que os dados do curso de Pedagogia da Alemanha apresentam maior proximidade com os dados dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação do Brasil. Os índices obtidos junto a estes três cursos, de modo específico, confirmam os resultados de pesquisas publicadas em diversos países com relação ao aumento de sofrimento psíquico, manifesto por meio de sintomas como ansiedade e depressão, entre os estudantes universitários durante o período pandêmico. Já no caso dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha, esse índice indica a baixa incidência, ou mesmo um certo distanciamento em relação a tal constatação sintomatológica.

SUBSESCALA 2C

DEPRESSÃO

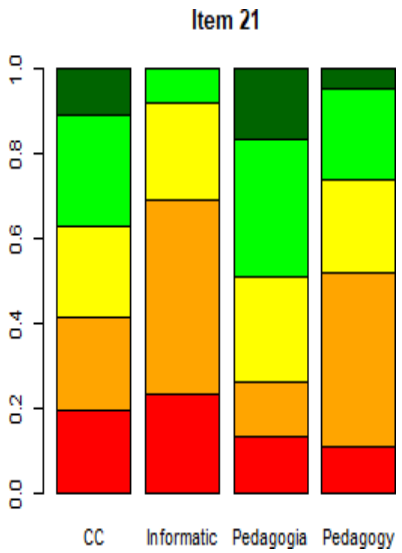
21 - Durante o ensino remoto, eu me senti deprimido devido à falta de sensibilidade de alguns professores para os problemas que eu tinha.

Pedagogia Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 1,75

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 1

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 1,75

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 1



Os dados obtidos a partir das respostas dos discentes dos cursos de Pedagogia do Brasil e da Alemanha indicam, em termos quantitativos, certa distinção: entre os discentes brasileiros houve 50% de concordância parcial e total com o item, ao passo que entre os discentes alemães este número cai para 30%. Não obstante, o grau de discordância total e parcial entre os últimos é de aproximadamente 50%, enquanto apenas 25% dos estudantes brasileiros discordam da afirmativa em questão. Estes números indicam que, para os discentes de Pedagogia do Brasil, a qualidade das relações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à empatia (ou a falta de) por parte dos professores diante dos problemas vivenciados pelos estudantes no período pandêmico, é um fator determinante para o arrefecimento do sofrimento psíquico. Em decorrência do fato de que as relações entre professores e estudantes de Pedagogia foram mais intensas no Brasil do que na Alemanha,

pode-se inferir que, diante os professores brasileiros que manifestaram falta de sensibilidade em relação aos problemas enfrentados pelos alunos, a ansiedade foi maior em comparação com a sentida pelos estudantes alemães de Pedagogia, cuja relação com seus professores careceu de tal intensidade.

Os dados revelados pelos estudantes de Ciência da Computação do Brasil e da Alemanha são ainda mais expressivos: enquanto entre os estudantes de Ciência da Computação brasileiros houve concordância parcial e total de aproximadamente 40%, entre os estudantes alemães este número foi de aproximadamente 0,5%. Cabe destacar que, entre estes, não houve nenhum respondente indicando concordar totalmente com o item, e o grau de discordância parcial e total foi de aproximadamente 70%.

Aparentemente, pode-se inferir que os estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação sentiram-se menos deprimidos do que os estudantes de ambos os cursos no Brasil. Embora o uso do termo "depressão" seja indicador de sofrimento psíquico por parte dos estudantes, o item se refere à qualidade das relações pedagógicas e, no limite, à forma com que a relação entre professores e discentes apresenta desdobramentos para a saúde mental dos estudantes. A significativa distinção entre os dados do Brasil e da Alemanha parece indicar, neste sentido, uma diferença no que tange à relação pedagógica, considerando o tipo de relação professor-aluno instituída histórica e culturalmente em ambos os países. Sendo assim, uma vez que os estudantes alemães de Computação não tiveram interações online com seus professores, muito provavelmente eles nem cogitaram se sentir deprimidos, diferentemente dos colegas brasileiros que tiveram tal interação por meio de aulas síncronas de resolução de dúvidas. Na verdade, tal como foi anteriormente citado, as correlações médias que tenderam para fortes (- 0,39 Pedagogia e – 0,45 Computação) entre os itens do questionário: 4 –“Em geral, os professores foram solidários e flexíveis quando tive problemas durante o ensino remoto”” e 21 - “Durante o ensino remoto, me senti deprimido devido à falta de sensibilidade de

alguns professores em relação aos problemas que eu tive", indicaram que os estudantes alemães reconheceram, mesmo que não de forma direta tal como no caso das respostas do questionário, que os professores flexíveis e solidários de seus cursos os fizeram se sentir menos deprimidos, sendo que este aspecto foi corroborado pelas entrevistas realizadas na Pedagogia e na Computação da Alemanha.

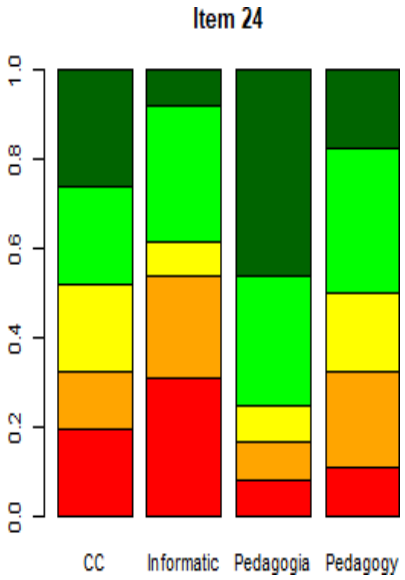
24 - Eu me senti desconfortável durante o período de ensino remoto porque não pude interagir presencialmente com colegas e professores.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3,5
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 3

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3,5
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 3



No que diz respeito à privação da presencialidade nas relações interpessoais, especialmente no tocante à relação com colegas e professores, os dados dos cursos de Pedagogia do Brasil e da Alemanha apontam um grau considerável de concordância total e parcial – 70% e 50%, respectivamente. É notável que, para os estudantes deste curso no Brasil, houve maior desconforto devido à falta de interação em comparação com os estudantes alemães; o que não significa que as respostas destes últimos não tenham apresentado um valor também expressivo.

Já para os estudantes de Ciência da Computação, tem-se um resultado bastante próximo: enquanto 45% dos discentes do Brasil afirmaram ter sofrido

pela privação das relações presenciais, entre os discentes da Alemanha 40% dos discentes afirmaram o mesmo.

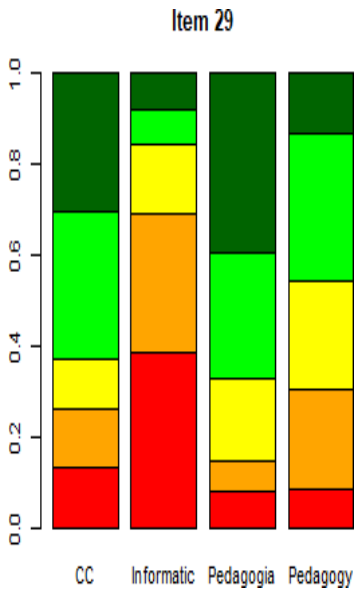
Pode-se deduzir que, tanto no Brasil quanto na Alemanha, os estudantes do curso de Pedagogia sofreram consideravelmente mais do que os estudantes de Ciência da Computação. Destaca-se o elevado grau de sofrimento dos discentes de Pedagogia do Brasil, entre os quais a discordância total e parcial em relação ao item foi de apenas 18%. A interação presencial na universidade para os estudantes de Pedagogia indicou ser mais relevante, do ponto de vista psicológico, como um fator de "desconforto" quando comparada aos resultados obtidos junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação. Talvez os resultados indicados nesta questão reforcem aqueles obtidos anteriormente. Isto no sentido de uma maior identificação/reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito pedagógico por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação, como determinante de um possível mal-estar psicológico. O espaço de socialização virtual, neste caso, pode estar condicionado pelo *ethos* culturais presentes nestes cursos.

29 - Durante o período de ensino remoto, me senti deprimido/a e/ou ansioso/a quando não pude estar conectado/a à Internet.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2



Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 2

Enquanto no curso de Pedagogia do Brasil houve um alto grau de concordância total e parcial com este item (aproximadamente 67%), na Alemanha 50% dos estudantes deste curso concordaram total e parcialmente que se sentiram ansiosos ou deprimidos quando não puderam conectar-se à Internet. Embora a diferença quantitativa entre os cursos dos dois países seja significativa – especialmente quando observamos os índices de discordância (18% entre os discentes brasileiros e 37% entre os discentes alemães) –, demonstrando que os estudantes de Pedagogia do Brasil sofreram mais do que os estudantes de Pedagogia da Alemanha, há que se considerar que uma parcela expressiva dos últimos concordou com a afirmativa do item.

O mesmo não ocorreu com os estudantes de Ciência da Computação: enquanto 65% dos discentes brasileiros afirmaram ter se sentido deprimidos ou ansiosos quando não puderam estar conectados à Internet, apenas 15% dos discentes de Ciência da Computação concordaram com o item. O grau de discordância total e parcial entre estes chama a atenção, chegando a 70%.

Em termos gerais, os estudantes de Ciência da Computação e Pedagogia do Brasil parecem ter se sentido mais ansiosos ou deprimidos quando não puderam estar conectados à Internet quando comparados aos estudantes de ambos os cursos da Alemanha.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA DEPRESSÃO

No que se tange à qualidade das relações pedagógicas e seus desdobramentos para a saúde mental dos estudantes, os dados indicam que os discentes alemães dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação sentiram-se menos deprimidos devido à falta de sensibilidade dos professores do

que os estudantes de ambos os cursos no Brasil. A significativa distinção entre os dados do Brasil e da Alemanha parece indicar, neste sentido, uma diferença no que tange à relação pedagógica, considerando o tipo de relação professor-aluno instituída histórica e culturalmente em ambos os países. Destaca-se o elevado grau de sofrimento dos discentes de Pedagogia do Brasil, entre os quais a discordância total e parcial sobre este ponto foi de apenas 18%.

Também é possível concluir que, no que diz respeito à ausência da interação presencial na universidade como um possível agente desencadeador de sintomas depressivos, os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha indicaram que sofreram mais com o desconforto gerado pelo isolamento quando comparados aos estudantes de ambos os cursos de Ciência da Computação. Isto no sentido de uma maior identificação/reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito pedagógico por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados junto aos estudantes do curso de Ciência da Computação, como determinante de um possível mal-estar psicológico. O espaço de socialização virtual, neste caso, pode estar condicionado pelo *ethos* culturais presentes nestes cursos.

E, por fim, no que diz respeito aos desconfortos decorrentes da ausência de conexão com a Internet, sendo estes possíveis desencadeadores de sintomas depressivos, os dados indicam que os estudantes de Ciência da Computação e Pedagogia do Brasil parecem ter se sentido mais ansiosos ou deprimidos quando não puderam estar conectados à Internet, quando comparados aos estudantes de ambos os cursos da Alemanha.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

Principais conclusões das entrevistas

Análise da Subescala 2A – Estresse

Estudantes Brasileiros

1. As entrevistas revelaram que os agentes estressores variam considerando-se ambos os cursos. Enquanto na Pedagogia as questões de natureza socioeconômicas (intrafamiliares e extrafamiliares), e também sanitárias e políticas ganharam certa evidência nos relatos das entrevistadas, o mesmo não ocorreu, ao menos não com a mesma proeminência, no curso de Ciência da Computação. Neste último, os impactos produzidos pelo intenso uso dos aparatos eletrônicos é que se revelaram mais significativos, muito embora não tenham sido sempre claramente identificados pelos entrevistados como uma das causas do mal-estar psicológico que sentiram.

Estudantes Alemães

1. Os agentes estressores mencionados pelos estudantes de Pedagogia e de Ciência da Computação diferem qualitativamente: ao passo que, para os estudantes da pedagogia a ausência de relações presenciais e a impossibilidade de frequentar espaços públicos para a realização de atividades físicas e hobbies foi algo destacado, para os estudantes de Ciência da Computação os agentes estressores foram multifatoriais, envolvendo desde a dimensão das dificuldades do curso até o desconforto causado pela ausência de luminosidade do inverno;

2. Os estudantes de ambos os cursos, de maneira geral, concordam que que a flexibilidade e a solidariedade por parte dos professores de seu curso, quando isso ocorreu, contribuiu para que o sofrimento psíquico fosse amenizado durante o período pandêmico;
3. No que diz respeito ao uso das redes sociais, os estudantes de Ciência da Computação parecem relacionar-se com estas de forma distinta dos estudantes de Pedagogia: enquanto nos relatos dos primeiros parece haver certo grau de ciência frente às telas como agente estressor, o mesmo não ocorreu nos relatos dos segundos.

Análise da Subescala 2B – Ansiedade

Estudantes Brasileiros

1. Três estudantes de Pedagogia relataram ter tido sintomas intensos de ansiedade, tendo sido estes decorrentes da situação socioeconômica, dos conflitos familiares e do contexto de polarização política no país durante o período pandêmico;
2. A ansiedade teve menor preponderância nos relatos dos estudantes de Ciência da Computação, embora um dos estudantes tenha procurado ajuda psicológica devido aos sintomas de ansiedade e síndrome do pânico que sentiu durante o período.

Estudantes Alemães

1. Diferentemente dos resultados junto aos estudantes no Brasil, os estudantes alemães, em termos gerais, não relataram sintomas significativos de ansiedade;
2. Dois relatos dos estudantes de Ciência da Computação indicam uma possível relação entre o uso das redes sociais e sintomas de ansiedade, embora esta não seja percebida enquanto tal (multitarefa).

Análise da Subescala 2C – Depressão

Estudantes Brasileiros

1. Nenhuma das entrevistadas de Pedagogia relatou de modo explícito a presença de sintomas depressivos durante o período do ERE;
2. Uma das entrevistadas de Ciência da Computação relatou enfaticamente o seu estado depressivo durante o período pandêmico, inclusive, buscando por auxílio profissional.

Estudantes Alemães

1. Os relatos dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha parecem indicar que houve maior incidência de sintomas depressivos entre estes, se comparado com os estudantes de Pedagogia;
2. Embora a depressão não tenha sido mencionada de maneira explícita em grande parte dos relatos, esta pode ser associada aos desconfortos oriundos da solidão, da infelicidade e da perda de motivação.

ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPARATIVA DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

Eixo 2: Sofrimento Psíquico

A respeito da subescala **estresse**, os dados obtidos em ambos os países apontam que os estudantes dos quatro cursos se estressaram em larga medida durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico, muito embora os agentes estressores variem de acordo com questões socioculturais, políticas, e também climáticas próprias a cada um dos países. No Brasil, 75% dos estudantes concordaram total ou parcialmente com o fato de que a sobrecarga de atividades do curso de Pedagogia os esgotou, ao passo que, na Alemanha, obtivemos a concordância na ordem de 50%. Considerando que a relação entre sobrecarga e esgotamento denota, entre outras coisas, o grau de resiliência dos estudantes em relação aos agentes estressores multifatoriais próprios a cada país, não resta dúvida de que as medidas protetivas vigentes no período pandêmico exigiram muito mais deles em relação ao atual estágio de adaptação dessa geração aos aparatos eletrônicos e aos ambientes virtuais.

Devemos considerar que para os estudantes de Pedagogia brasileiros, fatores socioeconômicos, e também políticos, ganharam relevância na qualidade de agentes estressores. E que tais agentes se intensificaram perante as demandas próprias a um curso no qual as atividades presenciais preponderam, sobretudo no que diz respeito às atividades externas a serem realizadas pelos estudantes, tais como os estágios supervisionados em segmentos diversos da Educação Básica. São eloquentes os relatos das estudantes de Pedagogia brasileiras no que tange aos fatores socioeconômicos, e também políticos como agentes estressores. Uma delas comentou, em tom de desabafo, durante sua entrevista: *a gente que tem comércio, que é pequeno, comércio de bairro, a gente ficou... meu Deus, e agora? A gente*

não vai ter o que comer semana que vem. Já outra entrevistada enfatizou o estresse sofrido devido à situação de aguda polarização política instalada no Brasil durante o período pandêmico: *Tomando muito chá de camomila, respirando fundo para não surtar. Mas eu acompanhei, eu acompanhava, mas também tinha hora que eu dava um passo pra trás, que eu falava: gente, eu vou ficar, daqui a pouco..., eu vou parar no hospital de estresse, porque nossa! me deixava muito, muito nervosa essa situação toda. (...) Parece que, gente, será que eu estou louca ou ninguém tá enxergando o que eu estou vendo? Porque foi muito alto assim, muito forte. Acho que também pelo meu núcleo familiar. Tudo. Então, nossa, foi muito desgastante!*

Quanto aos estudantes alemães do curso de Pedagogia, os fatores estressores multifatoriais aparecem nos relatos dos entrevistados em termos da privação da liberdade pessoal, da perda das oportunidades favorecidas pela ambiência universitária, sobretudo as relações interpessoais, e também dos hobbies. Devemos considerar ainda o fator climático na Alemanha durante o longo semestre pandêmico de inverno. A esse respeito são ilustrativos os depoimentos dos estudantes do curso de Pedagogia alemão. Uma das entrevistadas relatou: *em algum momento, ficou tão intenso que você não tinha permissão para sair à noite, acho que depois das nove horas, e você quase não tinha mais permissão para se encontrar com amigos. Então, se você pensar agora, é uma loucura que sua qualidade de vida fosse limitada, mesmo como pessoa privada[...]*. Outra entrevistada enfatizou as dificuldades que teve em praticar os seus hobbies: *Eu sou uma pessoa que faz muito, ehm, muito esporte e trabalho voluntário no tempo livre, porque eu também sou muito ativa em uma associação carnavalesca; sim, e isso foi apenas patético, que tudo isso tenha desaparecido, porque eu, então, como todas as pessoas de lá - eu tinha ali o meu círculo de amigos, e, então, não se via mais nenhum deles, por isso então ocorria muito online; nós nos falamos muito por Skype [...]*.

Os dados quantitativos indicam que, de maneira geral, as estudantes de Pedagogia do Brasil sentiram-se esgotadas em maior medida e sobrecarregadas em relação às atividades do curso que os estudantes de Pedagogia da Alemanha.

Embora a diferença quantitativa entre os respondentes dos dois países seja marcante, há que se considerar que o nível de concordância obtido em ambos os casos indica que os estudantes de Pedagogia reconheceram ter sofrido significativamente, e, qualitativamente, de modo distinto.

No que diz respeito aos respondentes de Ciência da Computação, no Brasil 50% dos estudantes concordaram total ou parcialmente que se sentiram esgotados em relação às demandas do curso, enquanto, na Alemanha, este número reduziu para 40%. Da mesma forma que no curso de Pedagogia, é possível afirmar que entre os estudantes de Ciência da Computação de ambos os países, os estudantes brasileiros reconheceram ter sofrido em maior medida em decorrência do esgotamento gerado pela sobrecarga de atividades. Todavia, as entrevistas revelaram a forte preocupação dos estudantes alemães em relação às demandas do curso, especialmente a preocupação com os exames tendo em vista o elevado número de reprovações e de desistências.

No entanto, é preciso considerar que os fatores socioeconômicos, e, também, políticos, se expressaram de maneira diversa nos dois países. Na Alemanha há uma presença maior e mais bem estruturada do estado no que diz respeito às condições de permanência estudantil, em que pese os estudantes alemães terem que pagar uma taxa à Universidade. Também a condução política referente aos cuidados da saúde pública durante o período pandêmico na Alemanha foi radicalmente distinta quando comparada ao Brasil. Não por acaso um dos estudantes brasileiros do curso de Ciência da Computação, preocupado com a condução governamental da saúde pública, relatou sua participação nas manifestações que ocorreram durante o período pandêmico: *saí bem pouco de casa nessa época, e foi só. Eu estava bem, bem nervoso com tudo. Então eu saía só para coisas básicas e para os vestibulares, essas coisas, e, algumas vezes, para manifestações também*.

Em que pese a maior presença do estado junto à sociedade alemã no que tange às condições de permanência estudantil, vale destacar as dificuldades que atingem as populações de imigrantes no continente europeu. Um dos

entrevistados, filho de uma família de imigrantes, relatou em sua entrevista sobre as dificuldades econômicas que sentiu para se manter no curso de Ciência da Computação, e também, sobre as discriminações que sofreu em seu trabalho num posto de vacinação durante o período pandêmico.

Levando em conta tais dados, percebe-se que os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha se estressaram em maior medida do que os estudantes de Ciência da Computação de ambos os países. Ainda que esta distinção seja mais gritante em relação aos dados do Brasil, compreende-se que os dados da Alemanha são também significativos se considerarmos a hipótese de que, para os estudantes de Ciência da Computação, o aparato tecnológico já se fazia presente como mediador do processo pedagógico desde o período pré- pandêmico, e, por esse motivo, talvez, não tenha sido suficientemente percebido pelos estudantes como uma variável responsável pela eventual sobrecarga decorrente do ensino remoto durante o período pandêmico. Daí, possivelmente, a percepção de menor esgotamento sentido – algo que se deve ao *ethos* do curso, o qual institui um *habitus* já afeito aos aparatos tecnológicos.

Em termos gerais, é possível afirmar que os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia e de Ciência da Computação, quando comparados quantitativa e qualitativamente aos estudantes alemães, afirmaram ter se esgotado/estressado em maior medida devido à sobrecarga de atividades do curso que escolheram.

Já no que diz respeito à insegurança quanto ao prosseguimento dos estudos e, consequentemente, ao futuro profissional durante o ensino remoto em vigência no período pandêmico, as entrevistadas brasileiras do curso de Pedagogia concordaram que se sentiram inseguras total e parcialmente em 75%, enquanto na Alemanha os estudantes deste mesmo curso apresentaram um grau de concordância total e parcial da ordem de 43%. Considerando estes dados, acrescido dos agentes estressores multifatoriais discutidos acima, é possível afirmar que os estudantes de Pedagogia do Brasil sentiram-se inseguros em

maior medida em relação ao futuro profissional do que os estudantes de Pedagogia da Alemanha. Este dado corrobora com pesquisas que indicam uma relação direta entre a insegurança profissional e a situação socioeconômica dos estudantes. O estudo realizado por Carvalho e Silveira (2021), por exemplo, no qual foram entrevistados discentes de uma universidade da Paraíba, indica que as manifestações físicas e psicoemocionais reportadas pelos entrevistados foram as mais diversas, incluindo a sintomatologia de estresse agudo e de sofrimento clinicamente significativo. Os entrevistados, dentre outros aspectos, mencionaram que o medo – especialmente o medo em relação ao futuro profissional – representou uma emoção fortemente experimentada no contexto pandêmico, desdobrando-se sob a forma de extensiva preocupação, dificuldade de concentração e desorientação temporal. A ausência de renda fixa e a insegurança econômica também foram mencionadas.

Já o estudo de Kohls, Baldofski, Moeller, Klemm e Rummel-Kluge (2021), que relata uma pesquisa realizada com discentes alemães, indica que essa população estudantil é mais vulnerável ao desenvolvimento de desordens mentais por sofrerem, de modo específico, devido à pressão acadêmica, às preocupações financeiras e ao medo do futuro, que se tornam agentes estressores de alto risco. Na pesquisa realizada pelos autores, observa-se que o contexto pandêmico intensificou a sintomatologia do estresse associado à tais demandas.

De forma consoante a este estudo realizado na Alemanha, não há como desconsiderar que os números indicados pelos estudantes alemães do curso de Pedagogia também sejam significativos. E, ainda, que a percepção para os estudantes de ambos os países quanto ao futuro profissional da docência, devido a crescente intrusão dos meios tecnológicos no âmbito pedagógico, produza um maior impacto nos cursos das Humanidades, particularmente nas licenciaturas, de modo a reduzir as expectativas quanto às oportunidades de trabalho e renda. O que não é o caso quando se considera a promissora ampliação de mercado para os cursos tecnológicos.

No curso de Ciência da Computação, no Brasil 45% dos discentes concordaram total e parcialmente com a asserção segundo a qual se sentiram inseguros em relação ao prosseguimento do curso e ao futuro profissional, ao passo que, entre os estudantes da Alemanha, apenas 30% concordaram com a asserção. Chama a atenção o alto índice de discordância total e parcial por parte dos estudantes alemães, que chegou a 70%. No entanto, os relatos dos estudantes alemães e dos estudantes brasileiros deixam-nos entrever o quanto o sofrimento psíquico multifatorial também contribuiu para o sentimento de insegurança em relação ao término do curso e, consequentemente, ao futuro profissional. Esse fato foi exemplarmente ilustrado pelo relato de um dos entrevistados alemães: *(...) a motivação se perdeu, no início ainda me senti incentivado a continuar trabalhando em casa. Então veio a decepção e decidi fazer uma pausa de um ano, ou seja, uma pausa nos estudos.* E, de outra estudante brasileira do curso de Ciência da Computação: *Olha, não dava muito tempo de sentir muita coisa, mas eu sentia muito... que assim, não tinha propósito, sabe? Para mim, eu estava fazendo tanta coisa ao mesmo tempo, que eu falava: Meu Deus, onde isso vai chegar, sabe? não conseguia fazer paralelo entre as matérias, não conseguia!* Em ambos os casos se percebe as ressonâncias de fatores conjugados experimentados durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico como determinantes do sentimento de insegurança quanto ao término do curso e ao futuro profissional.

Pode-se concluir, então, a partir de uma comparação entre os cursos de ambos os países, que os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha sentiram-se mais inseguros que os estudantes de Ciência da Computação de ambos os países. Há, ainda, um maior índice de insegurança sentida pelos estudantes brasileiros de ambos os cursos no que diz respeito ao prosseguimento nos estudos e ao futuro. Estes dados parecem corroborar a hipótese de que as diferenças socioeconômicas entre Brasil e Alemanha, no que tange à empregabilidade e à estabilidade profissional, são um fator marcante no que diz respeito aos níveis de sofrimento dos estudantes de ambos os países.

Quanto ao desconforto sentido pelos estudantes durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico por estarem privados da interação presencial com os seus professores e colegas, os dados corroboram às respostas obtidas em outros itens da escala Likert, denotando que esta geração, embora susceptível ao *ethos* cultural mais amplo da sociedade hodierna que integram, não está totalmente capturada pela realidade virtual em detrimento da chamada "primeira realidade". Uma interessante contradição em relação à constituição do *habitus* maquinal, e que, às vezes, não é expressa conscientemente pelos estudantes. O grau de concordância total e parcial entre os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia foi de 75%, enquanto os estudantes deste mesmo curso da Alemanha apresentaram 50% de concordância total e parcial. Confirma-se, uma vez mais, um maior índice de desconforto, e, portanto, de sofrimento decorrente da ausência das interações presenciais entre os estudantes de Pedagogia do Brasil quando comparado aos resultados obtidos junto aos estudantes alemães daquele curso.

Já entre os estudantes de Ciência da Computação, houve uma concordância total e parcial de aproximadamente 50% entre os estudantes brasileiros, ao passo que este número decresce para 40% entre os respondentes da Alemanha. Este resultado indica que os estudantes de Pedagogia dos dois países sofreram em maior medida do que os estudantes de Ciência da Computação. Tal afirmação corrobora a hipótese de que há uma maior identificação/reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito pedagógico por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados pelos estudantes do curso de Ciência da Computação, como determinante de um possível mal-estar psicológico.

Em termos gerais, os dados indicam que tanto os estudantes do curso de Pedagogia como os do curso de Ciência da Computação do Brasil sofreram em maior medida devido à ausência da interação presencial com colegas e professores do que os estudantes destes cursos na Alemanha. Este parece ser um

indicativo de que a diferença pode ser atribuída às características culturais dos dois países, sobretudo quando consideramos a marcada distinção entre as esferas pública e privada na Alemanha. Os estudantes alemães tendem a esperar de seus professores e colegas apenas atitudes circunscritas ao âmbito da formação profissional *stricto-senso*. Já atitudes acompanhadas de maior carga de cumplicidade afetiva e/ou emotiva permanecem reservadas às relações interpessoais travadas no âmbito privado. Deste modo se pode compreender a razão dos estudantes alemães terem pontuado (50% no curso de Pedagogia e 40% no curso de Ciência da Computação) abaixo dos estudantes brasileiros (70% no curso de Pedagogia e 45% no curso de Ciência da Computação); com a ressalva dessa diferença ser mais expressiva para os estudantes brasileiros e alemães dos cursos de Pedagogia.

Com relação à subescala **ansiedade**, observa-se que os estudantes brasileiros de Pedagogia, ao responderem ao item da escala Likert referente às demandas feitas por seus professores durante o ensino remoto, apresentaram um elevado grau de concordância total e parcial da ordem de aproximadamente 70%. Este resultado difere em larga medida daquele obtido junto aos discentes alemães deste mesmo curso, os quais apenas 30% concordaram total e parcialmente que tiveram problemas de ansiedade frente às demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto. Logo, é possível afirmar que os estudantes de Pedagogia do Brasil sofreram de ansiedade em maior medida quando comparado aos estudantes alemães, no que diz respeito às demandas feitas por seus professores. Ao se referir à sua experiência universitária em meio a pandemia, uma estudante brasileira de Pedagogia mencionou: *Foi bem traumático e me causou até um pouco de ansiedade sem eu saber o que era ansiedade, sem ter consciência, de fato, do que é que eu estava sentindo; foi super traumático.*

Também se observa uma diferença significativa entre os dados obtidos a partir das respostas dos discentes de Ciência da Computação de ambos os países à este item. Enquanto 60% dos estudantes brasileiros concordaram que tiveram

problemas de ansiedade frente às cobranças feitas por seus professores, apenas 20% dos estudantes alemães concordaram total ou parcialmente com a afirmativa. É válido destacar, também, que o grau de discordância total e parcial entre estes foi da ordem de 55%. Um dos entrevistados brasileiros do curso de Ciência da Computação mencionou ter chegado a procurar um profissional da psicologia para aliviar-se do seu mal-estar associado à ansiedade, e também ao pânico que experimentou naquele período: *Além do medo, a preocupação excessiva. Eu acho que eu desenvolvi muito a ansiedade e me confundi bastante na época do... Foi a primeira vez também que eu tive crise do pânico, então acho que foi uma experiência horrível.*

Conclui-se que os estudantes brasileiros de Pedagogia e de Ciência da Computação apresentaram problemas de ansiedade em maior medida relacionados às demandas dos professores durante a vigência do ensino remoto do que os estudantes alemães de ambos os cursos. Diferentemente dos resultados obtidos junto aos estudantes no Brasil, os estudantes alemães, em termos gerais, não relataram nas entrevistas sintomas significativos de ansiedade. Este dado possivelmente decorra da distinção da relação estabelecida entre professores e alunos no Brasil e na Alemanha, ou, em outros termos, entre sujeitos que desempenham papéis assimétricos em relação à partilha do poder institucional em culturas distintas. Na Alemanha, de modo específico, esta partilha possui hierarquias mais bem demarcadas do que no Brasil. No entanto, salta à vista a forte correlação positiva (0,65) decorrente da aproximação entre os itens 5[45] e 23[46] da Escala Likert, na qual os estudantes alemães de Ciências da Computação, ao excetuarem de responsabilidade os seus professores, admitem que se esgotaram com as demandas do curso, e, concomitantemente, que o acesso ininterrupto à links; fator que prejudicou a concentração durante o seu aprendizado. Também

[45] "Durante o ensino remoto, a sobrecarga de atividades do curso me esgotou"
[46] "Durante o ensino a distância, o acesso ininterrupto a links e informações na Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso"

na correlação entre os itens 14[47] e 23[48], o forte indicador positivo de 0,70 obtido por meio das respostas dos alunos deste curso indica que, apesar das cobranças feitas por seus professores durante o ensino remoto, houve um significativo reconhecimento acerca do que se convencionou denominar "multitarefa" como uma possível fonte de sofrimento psíquico. Não por acaso, 57% dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha concordaram total e parcialmente com o item que versa sobre a dificuldade de concentração decorrente do acesso ininterrupto a links e informações na Internet.

Já os dados referentes a este item obtidos junto aos estudantes brasileiros deste mesmo curso indicaram uma concordância total e parcial de 53%. E, para os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia, os resultados obtidos foram da ordem de 75% de concordância total e parcial, enquanto que para os estudantes alemães do mesmo curso, o resultado foi de 50%. Embora os dados dos estudantes do Brasil apresentem um número mais significativo em termos quantitativos, também é notável que uma parcela considerável dos estudantes da Alemanha afirmou ter sofrido em decorrência da multitarefa largamente praticada, e intensificada durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico.

Diante dos dados acima expostos, é possível perceber que os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação de ambos os países, de maneira geral, tiveram dificuldade de se concentrar nas atividades dos respectivos cursos devido ao acesso ininterrupto à links e informações na Internet. Uma vez mais, sublinhamos o fato de que independentemente do *ethos* cultural próprio a cada um dos cursos, a chamada multitarefa parece ter se generalizado durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico enquanto causador adicional de sofrimento psíquico; o que, por sua vez, revela

[47] "Eu tive problemas de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto"
[48] idem nota 2.

um prejuízo naquela concentração impreterível à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Enquanto no curso de Pedagogia do Brasil houve um elevado grau de concordância total e parcial em relação ao fato de terem se sentido deprimidos/as e/ou ansiosos/as quando não puderam estar conectados à Internet (aproximadamente 67%), na Alemanha este índice decresceu para 50% entre os estudantes daquele curso. Embora a diferença quantitativa entre os cursos dos dois países seja significativa – especialmente quando observamos os índices de discordância (18% entre os discentes brasileiros e 37% entre os discentes alemães) –, demonstrando que os estudantes de Pedagogia do Brasil sofreram em maior medida do que os estudantes de Pedagogia da Alemanha, há que se considerar que uma parcela expressiva dos últimos também concordou com a assertiva do item.

O mesmo não ocorreu com os estudantes de Ciência da Computação. Enquanto 65% dos estudantes brasileiros afirmaram ter se sentido deprimidos e/ou ansiosos quando não puderam estar conectados à Internet, apenas 15% dos estudantes alemães concordaram com o item. Aqui também o grau de discordância total e parcial entre estes chama a atenção, chegando a 70%.

Em termos gerais, observa-se que os estudantes de Ciência da Computação e Pedagogia do Brasil se sentiram ansiosos e/ou deprimidos em maior medida quando não puderam estar conectados à Internet comparados aos estudantes de ambos os cursos da Alemanha. Em que pese esta distinção, há que se considerar que os dados do curso de Pedagogia da Alemanha apresentam maior proximidade com os dados dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação do Brasil. Os índices obtidos junto a estes três cursos, de modo específico, confirmam os resultados de pesquisas publicadas em diversos países com relação ao aumento de sofrimento psíquico, manifesto por meio de sintomas como ansiedade e depressão, entre os estudantes universitários durante o

período pandêmico[49]. Já no caso dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha, esse índice parece indicar a baixa incidência, ou mesmo um certo distanciamento em relação a tal constatação sintomatológica.

Observa-se que na Alemanha, os estudantes de Ciência da Computação não assumiram a utilização de dispositivos eletrônicos por inúmeras horas como causa de estresse ou de ansiedade. No Brasil, contrariamente, um dos estudantes entrevistado relatou sobre o seu esgotamento, culminando em um *burnout*. A princípio, os estudantes alemães pareceram estar mais cientes dos problemas psicológicos, e também políticos (em alguns casos), que advêm do hábito da utilização excessiva dos dispositivos eletrônicos. De outra parte, há de se considerar que eles integram um percurso acadêmico e cultural que estimula esse hábito como competência profissional. Apesar de não assumirem a utilização destes dispositivos por muitas horas como causa de estresse, eles também relataram pronunciados sinais de **depressão** de diferentes maneiras. Um estudante alemão do curso de Ciência da Computação afirmou que sua depressão esteve associada ao estresse durante aquele período. O mesmo aluno relatou, curiosamente, em sua entrevista: *Eu coloco muita pressão sobre mim mesmo*.

A esse respeito, devemos considerar que, segundo Dardot e Laval, o tipo de racionalidade hegemônica nas atuais sociedades de mercado significa que questões como saúde, educação, lazer, empregabilidade e reforma convergem para uma

> visão contabilística do capital que cada indivíduo acumularia e geraria ao longo da sua vida [...] .São estes os aspectos cruciais de um projeto de vida, que, desde cedo, passa a ser função da educação fazer prosperar: esse trabalho político e ético de responsabilização está associado a numerosas formas de 'privatização' da conduta, já que a vida se apresenta somente como resultado de escolhas individuais. O obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis por sua sorte (2016, p. 230).

[49] Como já destacado anteriormente, tomamos como referência as pesquisas de Durbas, Karaman, Solman, Kaygisiz e Ersoy (2021); de Kohls, Baldofski, Moeller, Klemm e Rummel-Kluge (2021); de Costa (2020); de Carvalho e Silveira (2020) e de Pádua Lima, Oliveira de Arruda, Gonçalves Pinheiro dos Santos, Lopes, de Oliveira Maisatto, & Soares de Souza (2022).

Portanto, sintomas como ansiedade, depressão e estresse, os quais figuram no Manuel Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) apenas como "transtornos[50]", resultam do processo de subjetivação individual conforme esse novo tipo de racionalidade. É por isso que o acesso a links pôde ser identificado pelos estudantes ora como um fator que produz ansiedade, ora como um fator que produz estresse. No item referente à ansiedade e/ou depressão sentida por não poder estar conectado à Internet durante o ensino remoto, houve um baixo índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha (aproximadamente 15%), e um alto índice obtido junto aos estudantes do curso de Pedagogia, em que 50% dos entrevistados concordaram total e parcialmente que se sentiam ansiosos ou deprimidos quando não puderam estar conectados à Internet.

Devemos considerar que, costumeiramente, o acesso ininterrupto a links e informações pode não apenas reforçar, ao menos em alguns casos, em maior medida a produção de estresse do que da própria ansiedade. Porém, em outros casos, pode também converter o estresse, associado ou não à ansiedade, em depressão. Mais uma vez, Dardot e Laval (2016) esclarecem-nos que a racionalidade hegemônica atual, ao acentuar decisivamente a responsabilidade exclusiva dos indivíduos pelo destino das suas vidas do ponto de vista moral, o

[50] Ao recuperar parte da história recente da psiquiatria E. Roudinesco (2002) esclarece que entre as décadas de 1970 e 1980, o psiquiatra e pesquisador novaiorquino Robert Leopold Spitzer, e sua equipe, realizaram uma "varredura ateórica" do fenômeno psíquico. Os conceitos até então vigentes na psiquiatria clássica foram descredenciados em prol das noções de transtorno (*disorder*) e de disforia (mal-estar, sofrimento). Tal empreitada permitiu que 292 doenças imaginárias compusessem um *Manual* destinado a orientação diagnóstica. O DSM-*4*, publicado em 1994, já contabiliza 410 doenças, e as versões seguintes, um número ainda maior. Já outro psiquiatra estadunidense Allen Frances, inicialmente apoiador e entusiasta da iniciativa de Spitzer, terminou por admitir que o resultado estava se tornando nocivo para o conjunto da sociedade: "'O DSM-*5*', dirá ele em 2013, transforma o luto em transtorno depressivo maior, as cóleras em transtorno de desregulação dito de humor explosivo, as perdas de memória da idade avançada em transtorno neurocognitivo leve, o receio de adoecer em transtorno de sintomas somáticos, a gulodice em hiperfagia bulímica, e qualquer um que deseje obter um estimulante para uso recreativo ou para melhorar suas performances pode argumentar que sofre de transtorno de déficit de atenção."

faz afetando a sua economia psíquica. Isto ocorre na medida em que tal racionalidade remodela todas as instituições sociais – da família às organizações e instituições de ensino –, convertendo-as em "empresas".

Ainda segundo estes autores, a transformação de instituições em empresas tenderia a levar a uma indefinição de papéis, que antes eram relativamente estáveis; e, consequentemente, das normas e regras que regem os roteiros que norteiam as posições sociais em que os sujeitos se encontram a cada momento. No caso específico da Alemanha, esta tendência descrita por Dardot e Laval (2016) adquire contornos específicos devido aos seus cânones culturais. Podemos constatar como os estudantes alemães, em geral, estabelecem uma demarcação clara entre a vida pública e a privada, a ponto de não esperarem de seus professores nada além do que é exigido para a formação universitária.

Contudo, se vistas de uma perspectiva histórica e existencial, as sociedades de mercado contemporâneas aparecem agora como um mundo ilimitado diante dos olhos de um sujeito flutuante e aparentemente livre (autônomo). Devemos lembrar que vários estudantes alemães entrevistados defenderam, zelosamente, as suas liberdades individuais durante o período pandêmico, argumentando que as medidas protetivas impostas pelo Estado de acordo com as diretrizes da ONU lhes pareciam excessivas; uma das entrevistadas, ao se referir a estas medidas durante o período pandêmico, utilizou o termo *patético*. A contrapartida deste estado de coisas, como argumentaram Dardot e Laval (2016) a partir de C. Melman, será a de entregar esses sujeitos às referências puramente imaginárias veiculadas pelo setor publicitário: as propagandas efêmeras e sedutoras que embalam os modelos de sucesso via consumo.

Por outro lado, a obstrução de quaisquer manifestações espontâneas por parte de sujeitos plenamente socializados pela instrumentalização dos afetos segundo uma nova retórica ligada às estratégias econômicas orientadas para o mercado, tende a corroer as relações interpessoais, pervertendo-as em grande

medida. Assim, qualquer "fracasso" no culto à performance, constituído por uma série de manipulações realizadas por esses sujeitos ávidos de diversão, poderá resultar em depressão. Se a ansiedade pode ser vista, pelo menos neste contexto, como a necessidade incessante do sujeito de atravessar quaisquer relações objetais em busca de um prazer imediato ou de curtíssimo prazo, a depressão, por sua vez, apareceria como sua contraface: como a incapacidade do sujeito de estabelecer quaisquer relações objetais minimamente estáveis e consistentes.

Porém, mesmo na perspectiva do culto ao desempenho exigido pela sociedade atual e introjetado pelos indivíduos que a compõem, a depressão também pode estar associada ao estresse como uma forma específica de autofadiga. Neste caso, o insucesso decorreria da obrigação compulsória de se manter atualizado, da assunção permanente de riscos, da autoexigência de uma valorização infinita de si mesmo como "capital humano". De qualquer forma, a depressão apareceria, desta vez, como o índice de uma espécie de choque do sujeito supersaturado de si mesmo. Nesta direção, uma estudante do curso de Pedagogia do Brasil, relatou: *eu sempre me cobrei demais, mas na pandemia acho que foi um pouco acima do normal. (...) E acho que foi esse excesso de cobrança que se deu aí. E aí, depois, eu comecei a ficar mal com essas situações.*

Os dados obtidos por meio da subescala **depressão** a partir das respostas dos discentes dos cursos de Pedagogia do Brasil e da Alemanha, em referência ao item da escala Likert que aborda o sentimento de depressão devido à falta de sensibilidade de professores em relação aos problemas que tiveram durante a pandemia, indicaram, em termos quantitativos, certa discrepância: entre os discentes brasileiros houve 50% de concordância parcial e total com o item, ao passo que entre os discentes alemães este número reduz para aproximadamente 25%. Também o grau de discordância total e parcial entre os últimos foi de aproximadamente 50%, enquanto apenas 25% dos estudantes brasileiros discordaram da afirmativa em questão, o que reforça a discrepância entre ambos. Estes números indicam que, para os discentes de Pedagogia do Brasil, e, em

menor medida para os estudantes alemães, a qualidade das relações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à empatia (ou a falta de) por parte dos professores diante dos problemas que tiveram no período pandêmico, foi um fator contributivo para o arrefecimento do sofrimento psíquico.

A discrepância entre os dados revelados pelos estudantes de Ciência da Computação do Brasil e da Alemanha foi ainda mais expressiva: enquanto entre os estudantes de Ciência da Computação brasileiros houve concordância parcial e total de aproximadamente 40%, entre os estudantes alemães este número foi de aproximadamente 0,5%. Cabe destacar que, entre estes, não houve nenhum respondente indicando concordar totalmente com o item, e o grau de discordância parcial e total foi de aproximadamente 65%.

Aparentemente, pode ser possível afirmar que, de um ponto de vista quantitativo, os estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação sentiram-se deprimidos em menor medida que os estudantes de ambos os cursos no Brasil. Embora o uso do termo "depressão" seja indicador de sofrimento psíquico, o item da escala Likert se refere à qualidade das relações pedagógicas e, no limite, à forma com que a qualidade da relação entre professores e estudantes apresentou desdobramentos para a saúde mental dos últimos. Neste sentido, a significativa discrepância entre os dados do Brasil e da Alemanha parece indicar uma diferença no que tange à percepção da relação pedagógica, considerando o tipo de relação professor-aluno instituída histórica e culturalmente em ambos os países, tal como já mencionado. Sendo assim, uma vez que os estudantes alemães de Computação não tiveram interações online com seus professores, muito provavelmente eles nem cogitaram se sentir deprimidos, diferentemente dos colegas brasileiros que tiveram tal interação por meio de aulas síncronas de resolução de dúvidas.

Além disso, é cabível retomar a forte correlação negativa entre os itens 4[51] e 21[52] da escala Likert, que entre os estudantes brasileiros foi de – 0,40 para o curso de Pedagogia e – 0,47 para o curso de Ciência da Computação, enquanto entre os estudantes alemães, foi de – 0,39 para o curso de Pedagogia e de – 0,45 para o curso de Ciência da Computação. Estes números indicam que, apesar da concordância ínfima dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha com o item que versa sobre a depressão decorrente da falta de sensibilidade dos professores durante o ensino remoto (muito provavelmente porque não houve interações online), há um indício de que a solidariedade e a flexibilidade foram lidas como comportamentos docentes capazes de arrefecer o sofrimento dos estudantes, mesmo que algumas interações tenham sido somente por trocas de e-mails, tal como no caso do curso de Computação alemão . Ou seja, os estudantes alemães reconheceram que os professores flexíveis e solidários de seus cursos os fizeram se sentir menos deprimidos, sendo que este aspecto foi corroborado pelas entrevistas realizadas na Pedagogia e na Computação alemãs.

Já no que diz respeito à privação da presencialidade nas relações interpessoais, particularmente no tocante à relação com colegas e professores, os dados dos cursos de Pedagogia do Brasil e da Alemanha apontam um grau considerável de concordância total e parcial neste item da escala Likert: 67% e 50%, respectivamente. É notável que, para os estudantes deste curso no Brasil, houve maior desconforto devido à falta de interação presencial quando comparado aos resultados obtidos junto aos estudantes alemães; o que não significa que as respostas destes últimos não tenham apresentado um valor também expressivo. Já para o curso de Ciência da Computação de ambos os países, tem-se um resultado bastante próximo: enquanto 48% dos estudantes do Brasil afirmaram terem se desconfortado pela privação das relações presenciais

[51] "Em geral, os professores foram solidários e flexíveis quando tive problemas durante o ensino remoto".

[52] "Durante o ensino remoto, me senti deprimido devido à falta de sensibilidade de alguns professores em relação aos problemas que eu tive".

com colegas e professores, entre os estudantes da Alemanha aproximadamente 40% afirmaram o mesmo.

Pode-se concluir que, no Brasil, os estudantes do curso de Pedagogia desconfortaram-se consideravelmente em maior medida do que os estudantes de Pedagogia da Alemanha, e também em relação aos estudantes de Ciência da Computação de ambos os países. Destaca-se o elevado grau de desconforto acusado pelos discentes de Pedagogia brasileiros, entre os quais a discordância total e parcial em relação ao item foi de apenas 18%. A interação presencial na universidade para os estudantes de Pedagogia de ambos os países indicou ser mais relevante, do ponto de vista psicológico, como um fator de desconforto quando comparado aos resultados obtidos junto aos estudantes dos cursos de Ciência da Computação. Os resultados indicados nesse item também reforçam aqueles obtidos anteriormente por meio da escala Likert. Isto no sentido de uma maior identificação/reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito pedagógico por parte dos estudantes brasileiros e alemães de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados pelos estudantes do curso de Ciência da Computação de ambos os países como fator determinante de um mal-estar psicológico.

Deve ser destacado ainda que a relevância da presencialidade ambiência universitária foi percebida, sobretudo pelos estudantes dos cursos de Pedagogia no Brasil, e, em menor medida, também pelos estudantes alemães, associada à qualidade dessas relações. Nesse sentido, uma das entrevistadas brasileiras relatou que, com relação à postura docente de seus professores à época, a flexibilidade e a compreensão por parte deles durante o ensino remoto foi decisiva para o seu equilíbrio emocional. Ela relatou um caso em que o professor foi flexível em relação ao prazo de entrega de trabalhos, e se ocupou efetivamente de sua aprendizagem. Esta postura a confortou emocionalmente: *Tem professor que fez isso de poder entregar depois. "O objetivo principal é saber se você aprendeu" (escreveu o professor). E aí, isso me deu um conforto muito grande nessa disciplina,*

porque depois eu senti, assim, eu me dediquei a tarde inteira, a noite inteira. E aí eu entendi, de fato, do que a disciplina estava falando, sabe? Então, eu aprendi, de fato, com aqueles dois dias ali, dedicada, por causa de uma frase que ele escreveu no e-mail: "eu quero saber se você aprendeu, a data não é importante".

Também é possível concluir que, no que diz respeito à ausência da interação presencial na universidade como um possível agente desencadeador de sofrimento psíquico, os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha indicaram ter sofrido em maior medida quando comparados aos resultados obtidos junto aos estudantes dos cursos de Ciência da Computação de ambos os países. De outra parte, a percepção geral dos estudantes quanto à ausência da presencialidade na vigência do ERE também difere, se tomada em conjunto com as entrevistas realizadas em ambos os países. No Brasil, esta ausência foi sentida nas relações pedagógicas, enquanto na Alemanha, foi sentida na ambiência universitária, com destaque para as interações com os colegas nos espaços universitários, bem como a possibilidade de estabelecer novas relações privadas para além das salas de aula.

Ilustrativo desta particularidade, no Brasil, figura o relato de uma das entrevistadas do curso de Ciência da Computação: *Eu creio que... acho que eu já estava bem afetada por conta de estar sozinha, né? Mas eu acho que afetava muito na sensação de desespero, mesmo! E quando eu, conversando com os meus colegas, assim, em alguns momentos que eles faziam quase as mesmas matérias que eu, era algo assim: ai, nossa, eu acho que o professor não tá nem ligando se a gente tá aqui ou não. Então a gente ficava muito sentido em relação ao próprio aprendizado, porque a gente fez matérias que eram muito importantes para matérias futuras. (...) Assim, foi muito desesperador. A gente tem muita defasagem com alguns conteúdos, e na... Quando a gente começava a perceber que a gente ia ficar defasado, era assim, muito triste, muito, muito triste! Eu... foi tema assim de terapias minhas, porque eu sentia que eu estava lá, mas o professor não estava fazendo questão que eu aprendesse.*

E, ilustrativo desta mesma questão para os estudantes alemães, figura o relato de outra entrevistada do curso de Pedagogia: *Meu grupo de amigos desapareceu completamente de um dia para o outro porque todos mudaram de casa, e... Isso, você vai para a universidade, você os encontrava no refeitório antes, e, automaticamente, nos víamos; isso simplesmente desapareceu de um dia para o outro. E isso foi a pior coisa para mim, eu acho*".

Quanto ao item da escala Likert destinado a metrificação dos sentimentos de ansiedade e/ou depressão decorrentes da impossibilidade de permanecerem conectados à Internet, verifica-se que enquanto aproximadamente 62% dos estudantes brasileiros do curso de Ciência da Computação afirmaram ter se sentido deprimidos e/ou ansiosos quando não puderam estar conectados à Internet, apenas 15% dos estudantes alemães do mesmo curso concordaram com o item. Também o grau de discordância total e parcial entre estes últimos chama a atenção, chegando a 70%. E, enquanto no curso de Pedagogia do Brasil houve alto grau de concordância total e parcial (aproximadamente 67%), na Alemanha 45% dos estudantes deste curso indicaram concordar total e parcialmente com o item.

Verifica-se que, em termos gerais, os estudantes de Ciência da Computação e de Pedagogia do Brasil indicaram ter se sentido mais ansiosos e/ou deprimidos quando não puderam estar conectados à Internet, quando comparados aos estudantes de ambos os cursos da Alemanha.

Se no que tange à qualidade das relações pedagógicas e seus desdobramentos para a saúde mental dos estudantes, os dados indicaram que os estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação sentiram-se menos deprimidos devido à falta de sensibilidade dos professores do que os estudantes de ambos os cursos no Brasil, desta vez, a significativa distinção entre os dados obtidos junto aos estudantes do Brasil e da Alemanha parece indicar uma diferença de percepção no que tange a utilização dos aparatos

eletrônico-digitais em suas vidas. Essa diferença foi mais bem elucidada nas entrevistas realizadas com estudantes de ambos os países.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes brasileiros de ambos os cursos é perceptível a predominância da ansiedade, enquanto na Alemanha, as entrevistas indicaram uma maior incidência de sintomas depressivos, ou indícios que apontam nessa direção.

Um dos entrevistados brasileiros do curso de Ciências da Computação, que relatou ter sentido muita ansiedade e ter experienciado crises de pânico, descreveu seu cotidiano nos seguintes termos: *[...] com a pandemia eu conseguia pegar muito mais matéria, porque não dava conflito de horário. Então eu cheguei a fazer sete matérias, e eu conseguia uns trampos. Eu fazia uns freelancers e consegui! tipo, minha rotina inteira era acordar às sete e cinquenta, sete e cinquenta e cinco abrir o Meet, e, a partir disso, ficar das oito até meio dia. Aí almoçava lá, ia no banheiro fazer alguma coisa, tomava banho e ficava das duas às seis. Aí jantava, depois, das dezenove às vinte e três, que era outra aula, por exemplo. Então era full time. Eu passava vinte e quatro horas na frente do computador, inclusive o tempo livre (...), que é pouco. Vou jogar com os meus amigos online. Vou conversar com alguém online. As consultas de psicólogo eram todas online também, e de vez em quando eu saía do computador, que meus pais ficavam ei! sai do computador, tipo, pelo amor de Deus!*

Outro entrevistado alemão do mesmo curso enfatizou a depressão que sentiu durante aquele período: *"as pessoas, não, claro, (...) as pessoas reprovam ( ) o tempo todo, as pessoas reprovam nos exames e, sim, simplesmente tem desafios cognitivos, digamos assim, mas na verdade esse não é o fator principal, principalmente não naquele semestre, acho que naquele semestre foi mais assim O estresse psicológico era o assunto, então, (...) Sintomas depressivos e assim por diante eram relativamente comuns, eu também tive no final do semestre, o que também não foi muito legal*."

A relação existente entre o **estresse** com a **ansiedade**, e com a **depressão**, foi abordada anteriormente como uma decorrência da racionalidade hegemônica nas sociedades de consumo atual, conforme as proposições de Dardot e Laval

(2016). Em termos quantitativos, excetuando os resultados obtidos junto aos estudantes alemães do curso de Ciência da Computação, os quais pontuaram apenas 15% diante da assertiva segundo a qual teriam se sentido deprimidos quando não puderam estar conectados à Internet, se pode afirmar que, de modo geral, o **estresse** constituiu a principal forma de sofrimento psíquico entre os estudantes de ambos os países.

Para os estudantes brasileiros de ambos os cursos, o estresse decorrente do impedimento à conectividade indicou, como revelaram as entrevistas, a utilização exacerbada dos aparelhos eletrônicos tendo em vista atender às demandas dos cursos, mas também para atender os carecimentos de relações sociais e de outros âmbitos da vida pessoal durante o período de confinamento social, esteve mais associado à ansiedade do que propriamente à depressão. Esta constatação trouxe à luz certas ordens de dificuldades quanto à gestão do tempo necessário para que a qualidade da aprendizagem se estabelecesse efetivamente. Certamente, esta questão já se fazia presente nos períodos anteriores à pandemia do Covid-19, e prosseguiu em decorrência do uso intensificado dos aparatos eletrônico-digitais requerido pelo *ethos* cultural hodierno.

A esse respeito, vale a lembrança de que V. Flusser (2007) argumentou sobre a necessidade imperativa da economia de tempo obtida por meio da codificação imagética digital, vir a ser suprida pela educação formal em termos de uma decodificação conceitual competente. Segundo este autor, as atuais imagens de síntese, ou "tecnoimagens", como ele as denomina, sincronizam as informações que comparecem diacronizadas por meio dos textos alfabéticos. Desse modo, elas comprimem o tempo necessário à sua decodificação pelo pensamento. Aliado a isto, constata-se que as sociedades estão cada vez mais inundadas por essas imagens de síntese veiculadas em tempo real. Logo, o tempo

reservado ao pensamento reflexivo nas instituições de ensino, e também fora delas, tende à atrofia[53].

De outra parte, a responsabilização individual pela gestão do tempo nas sociedades liberais contemporâneas, como se este pertencesse realmente ao indivíduo, deixa à sombra o fato de que o tempo mesmo, está condicionado pelo fator produtivo. Fenômeno social que Theodor W. Adorno (1995) acusou como "heterônomo". Segundo o filósofo, ao refletir sobre a questão do "tempo livre" na década 60 do século passado:

> o que as pessoas fazem com ele (...) não pode ser formulada em generalidade abstrata. A expressão, de origem recente, aliás – antes se dizia ócio, e este era o privilégio de uma vida folgada e, portanto, algo qualitativamente distinto e muito mais grato, (...). aponta a uma diferença específica que se distingue do tempo não livre, aquele que é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acreditar, na verdade, determinado de fora (Adorno, 1995, p. 70).

Já em termos propriamente sanitários, o **estresse** conjugado à **ansiedade** sobrevém naquelas condições em que os indivíduos não se dão conta, por si mesmos, do quanto mobilizam as próprias energias para atender a demanda de uma alteridade (as atuais determinações do mercado internacionalizado), que, em muito, os transcende. A este estado de coisas, C. Türcke (2010) atribuiu o caráter propriamente viciante dos micro-choques disparados pela artilharia digital imagética posta em marcha, de modo compulsivo, e que atingem os indivíduos objetivamente em todas as esferas da vida social. Também para este mesmo autor, os impactos desse fenômeno na educação não passaram desapercebidos. Entre esses, consta o decréscimo da capacidade de abstração dos

[53] O. Negt e A. Kluge (1999) ao se referiram à questão da velocidade como um componente das "relações de medida em política", asseveraram que tanto a fantasia, quanto à capacidade viva de recordar e de julgar se veem solapadas pelo acelerado processo social, o qual independe da consciência individual. Também a esse respeito são preciosas as reflexões de W. Benjamin em seu escrito intitulado "Experiência e pobreza", ao versarem sobre o empobrecimento da vida subjetiva nas sociedades modernas.

estudantes, e os problemas de aprendizagem decorrentes das dificuldades de concentração.

Com relação ao **estresse** associado à **depressão**, os dados quantitativos indicaram que os estudantes alemães, sobretudo aqueles do curso de Ciência da Computação, não se reconheceram a partir desse sintoma – depressão –, quando responderam se haviam se sentido deprimidos em decorrências da falta de sensibilidade de seus professores diante dos problemas que tiveram naquele período. Contudo, como já mencionado, os mesmos respondentes admitiram o fato de que, durante a vigência do ensino remoto, o acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet dificultou sobremaneira a concentração nas atividades do curso, e, consequente, comprometeu suas aprendizagens; além do que, os dados das entrevistas parecem indicar que naquele país o estresse tendeu a se associar mais à depressão do que à ansiedade.

Uma vez mais, o fator "gestão do tempo" adquire relevância e carece de ser mais bem elucidado, já que compõe o atual jargão das recomendações educacionais na atualidade. De modo confluente com o diagnóstico esboçado por Dardot e Laval (2016) acerca do sujeito neoliberal contemporâneo, M. R. Kehl admitiu, igualmente, que na sociedade atual "gozar é a forma mais eficaz de trabalhar para o Outro" (Kehl, 2009, p. 96). A consequência desse trabalho em nível dos sujeitos em questão é a de torná-los

> esvaziados do que lhes é mais próprio, mais íntimo, dispondo-os (...) aos objetos e imagens que os convocam; sujeitos ligados ao 'aqui e agora' de um presente veloz, incapazes de imaginar um devir que não seja apenas a reprodução da temporalidade encurtada característica do capitalismo contemporâneo (Kehl, 2009, p. 96).

É desse modo que o tempo "estagnado" dos depressivos contradiz o tempo requerido pela sociedade atual constituindo-se como índice do mal-estar contemporâneo. Razão pela qual os depressivos se sentem de algum modo "culpados", ou em "dívida", perante os ideais circulantes em nossa sociedade.

Eles representam os antípodas daqueles ideais. Por esse motivo, a desaprovação cultural dos depressivos impacta, sobretudo, as populações juvenis. Daí as elevadas taxas de suicídio registradas nas últimas décadas entre os jovens[54].

Na Alemanha, como visto, os respondentes deixaram entrever que, por razões multifatoriais, predominou, durante o período pandêmico, certa confluência do estresse com os estados depressivos marcados pela tristeza, e pela falta de sentido em prosseguir com as atividades quotidianas, dentre as quais, o próprio estudo universitário.

Tendo em vista a gravidade da sintomatologia contemporânea manifesta sob as formas de estresse, ansiedade, depressão, e também angústia, a excepcionalidade das ocorrências durante o período pandêmico lança luz nas ocorrências quotidianas, em tempos "normais", que impactam grandes contingentes das populações no planeta, sobretudo dos escolares e universitários. Nesse sentido, admitindo-se que não seria possível, e nem desejável, deixar de contar com o desenvolvimento tecnológico como um fator aliado aos processos formativos na atualidade, os resultados referentes ao eixo "sofrimento psíquico" dessa pesquisa apontam para o seguinte alerta: recomenda-se que o tempo diante dos aparelhos eletrônicos seja assumido institucionalmente como uma preocupação real com a saúde pública. Noutras palavras: recomenda-se a orientação quanto a uma gestão ética e parcimoniosa do tempo, referenciada nesta e noutras pesquisas realizadas por especialistas em saúde pública e saúde mental.

---

[54] Conforme nos informa Kehl (2009): "Os casos de suicídio aumentaram 43% no Brasil em uma década, passando de 9.454, em 2010, para 13.523, em 2019. Entre os adolescentes, o aumento foi de 81%, indo de 3,5 suicídios por 100 mil adolescentes para 6,4. Nos casos em menores de 14 anos, houve um aumento de 113% na taxa de mortalidade por suicídios de 2010 a 2013, fazendo do suicídio a quarta causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos", anuncia o Conselho Federal de Medicina no Brasil. 'Os dados são da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), do Ministério da Saúde, e indicam que o aumento do risco de morte por suicídio se deu em todas as regiões do País, tendo o Sul e o Centro-Oeste registrado as maiores taxas. Braço da OMS nas Américas, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) está analisando o impacto da Covid-19 sobre a incidência de suicídios no continente'."

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. *In* **Obras escolhidas.** Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CARVALHO, C. J.; SILVEIRA, M. F. A. (About) experiences, mental health and coping the pandemic of university students in socio-economic vulnerability. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e288101421955, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.21955 Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21955 . Acesso em: 12 mar.2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p

FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo, Annablume, 2008.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão:** a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo editorial, 2009.

KOHLS, E.; BALDOFSKI, S.; MOELLER. R.; KLEMM, S.-L.; RUMMEL-KLUGE, C. Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Front. Psychiatry* 12:643957. Department of Psychiatry and Psychotherapy, Medical Faculty, Leipzig University, Leipzig, Germany, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.643957, Base de dados: Frontiers in Psychology. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33889102/ Acesso em 3 jun. de 2022.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

NEGT, O.; KLUGE, A. **O que há de político na política?** São Paulo: Editora Unesp. 1999.

ROUDINESCO, E. **O eu soberano**: ensaio sobre as derivas identitárias. São Paulo: Zahar, 2022.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

SÍNTESE DAS ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA E COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

EIXO 3
CIDADANIA DIGITAL

SUBESCALAS, CATEGORIAS E ITENS

Subescala	Categoria	Itens
Subescala 3A	Engajamento cívico	2, 7, 11, 16, 25
Subescala 3B	Alfabetização digital crítica	20, 30
Subescala 3C	Percepção de incivilidade	8, 18

COMPARAÇÃO ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO NO BRASIL E NA ALEMANHA

EIXO 3
CIDADANIA DIGITAL

SUBESCALA 3A – ENGAJAMENTO CÍVICO

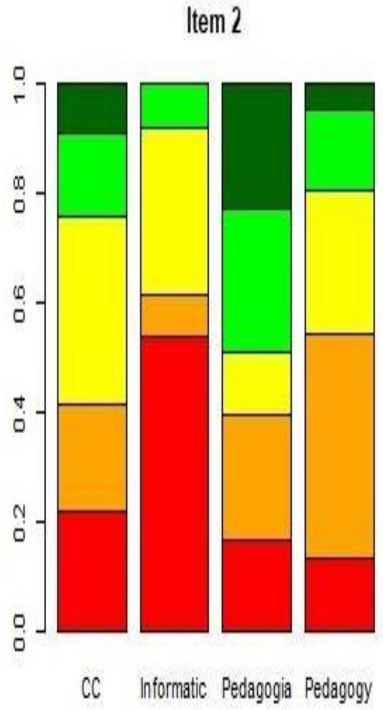
2 - O ensino remoto me possibilitou estar mais conscientemente envolvido em redes sociais e me ajudou a perceber meu status de cidadania.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 1

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 1

Computação Alemanha
Mediana: 1
Dispersão: 2



A análise das respostas revela tendências distintas tanto no que diz respeito aos cursos, quanto no que diz respeito aos países. Os estudantes alemães tenderam a discordar mais intensamente da afirmação de que o ensino remoto teria possibilitado um envolvimento mais consciente nas redes sociais e uma melhor percepção do status de cidadania, com índices de discordância variando de cerca de 55% (Pedagogia) a 60% (Ciência da Computação). Entre os estudantes alemães, o índice de concordância variou de menos de 10% (Ciência da

Computação) a até 20% (Pedagogia). Há, portanto, uma tendência geral de discordância entre os estudantes alemães dos dois cursos.

No caso dos estudantes brasileiros, houve uma intensidade semelhante de discordância entre os estudantes dos dois cursos, de cerca de 40%. Porém, os estudantes de Pedagogia tenderam a concordar com a afirmação, com índice de concordância de quase 50%, superando, portanto, a discordância. Já entre os estudantes de Ciência da Computação, apenas pouco mais de 20% concordaram com a afirmação, enquanto cerca de 40% não concordaram nem discordaram. Assim, nota-se que há tendências distintas entre os estudantes brasileiros dos cursos, com maior concordância entre os estudantes de Pedagogia e maior discordância entre os estudantes de Ciência da Computação, demonstrando uma distinção entre os dois cursos que não se verifica entre os estudantes alemães.

De fato, os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia apresentam uma tendência singular, que se distingue tanto dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação, quanto dos estudantes alemães dos dois cursos. Isso pode indicar maior engajamento cívico por parte dos estudantes brasileiros de Pedagogia quando comparados aos estudantes dos outros três cursos. Essa tendência de maior engajamento talvez se explique pelas características do curso de Pedagogia no Brasil, que possuiria uma tendência mais politizada quando comparado ao curso de Pedagogia da Alemanha e aos cursos de Ciência da Computação dos dois países. Além disso, a maior intensidade de discordância entre os estudantes alemães dos dois cursos, mesmo em comparação com os estudantes brasileiros de Ciência da Computação, que também tenderam a discordar, mas em menor intensidade, revela uma diferença cultural entre os dois países, que pode ser explicada tanto pela diferença de atitude em relação às redes sociais, quanto pela diferença de concepção política e acadêmica.

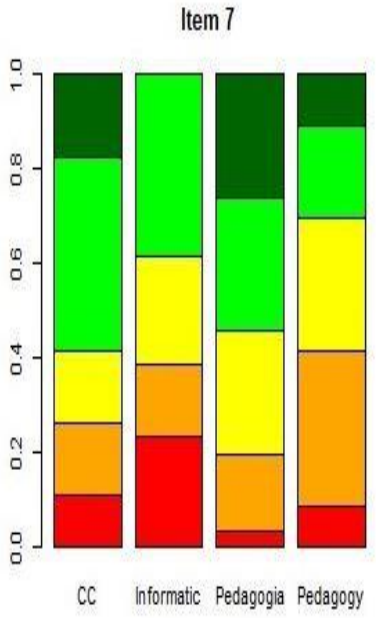
7 - Durante o período de isolamento social, tive melhores condições para refletir sobre as diferentes opiniões do mundo social e político.

Pedagogia Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 1,75

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2



Os dados revelam uma tendência maior de concordância com a afirmação entre os estudantes brasileiros, que variou de cerca de 55% (Pedagogia) para quase 60% (Ciência da Computação), com discordância menor nos dois cursos, de 20% (Pedagogia) a cerca de 25% (Ciência da Computação). Revela-se novamente uma clara distinção em relação aos estudantes alemães dos dois cursos, com os estudantes de Ciência da Computação demonstrando índices semelhantes de concordância e discordância, de cerca de 40%, enquanto os estudantes de Pedagogia demonstraram maior tendência a discordar da afirmação, com taxa de discordância de 40% contra taxa de concordância de cerca de 30%. Assim, o impacto do período de isolamento social sobre a consciência política e o engajamento cívico dos estudantes foi claramente maior entre os estudantes brasileiros de ambos os cursos.

No caso deste item, a diferença mais significativa diz respeito ao pertencimento nacional e menos aos cursos, que apresentam tendências semelhantes no interior da coorte nacional. Essas tendências nacionais contrastantes podem ser explicadas por diferenças culturais dos dois países, mas

também é razoável supor que a posição política distinta dos governos nacionais do Brasil e da Alemanha no combate à pandemia também exerceu influência sobre o maior engajamento dos estudantes brasileiros. Além disso, diferenças nas condições materiais, de trabalho e infraestruturais também podem ter desempenhado um papel significativo.

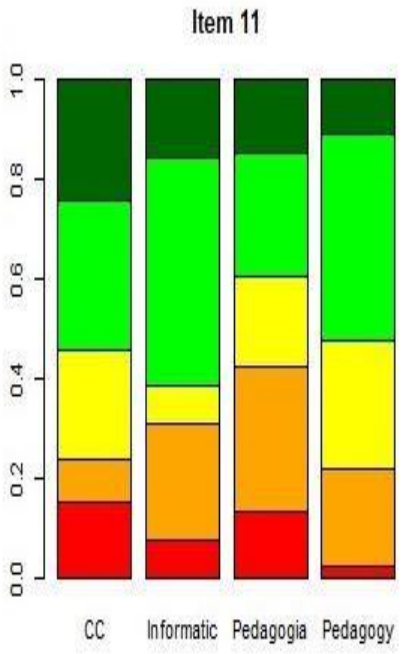
11 - Durante a pandemia, senti-me mais inclinado a cuidar apenas dos meus assuntos pessoais do que a discutir questões sociais e políticas na Internet.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 1

Pedagogia Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 1

Computação Alemanha
Mediana: 4
Dispersão: 2



As respostas revelam uma tendência semelhante ao desengajamento entre os estudantes de Ciência da Computação do Brasil (cerca de 55% de concordância com a afirmação e de apenas 25% de discordância), de Ciência da Computação da Alemanha (pouco mais de 60% de concordância e cerca de 30% de discordância) e de Pedagogia da Alemanha (pouco mais de 50% de concordância e apenas cerca de 20% de discordância). Este item volta a demonstrar uma tendência singular do curso brasileiro de Pedagogia, único em que as tendências de concordância e discordância foram equivalentes, com índice de discordância de cerca de 42%, pouco maior que o índice de discordância, de cerca de 39%. O caráter mais politizado do curso brasileiro de Pedagogia parece ter

desempenhado papel decisivo na promoção do engajamento cívico no período de pandemia, em que os estudantes dos outros cursos tenderam a priorizar seus problemas privados. Isso fica evidente pelo contraste de posições entre estudantes brasileiros e alemães de Pedagogia, que revelam atitudes bastante diferentes em relação ao engajamento durante o período.

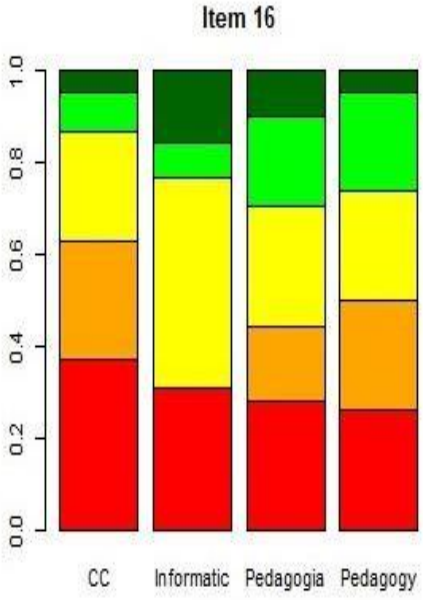
16 - Durante o período de ensino remoto, adotei uma postura mais ativa em relação ao curso, incluindo dar minha opinião sobre os materiais usados e atividades realizadas.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 3

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 2
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2,5
Dispersão: 2,5

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2



De um modo geral, os quatro cursos demonstram uma tendência de baixa concordância em relação à afirmação do item, de cerca de 12% na Ciência da Computação do Brasil, 22% na Ciência da Computação da Alemanha, 28% na Pedagogia do Brasil e 25% da Pedagogia da Alemanha. A diferença mais notável está nos índices de discordância, com destaque para a alta tendência discordância de discordância entre os estudantes de Ciência da Computação do Brasil, de cerca de 62%, e para a alta taxa de atitude indiferente dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha, de cerca de 43%, que se demonstrou predominante, com taxa de discordância menor do que a de todos os outros cursos, de cerca de 32%. Os cursos de Pedagogia dos dois países demonstraram tendências

semelhantes, com discordância em torno de 50% nos dois casos, mas demonstrando também as maiores tendências de concordância, em torno de 25%. De um modo geral, é possível afirmar que o distanciamento social e consequente adoção do ensino remoto não produziu uma atitude mais ativa e engajada dos estudantes em relação aos cursos, em nenhum dos quatro casos analisados, com tendência mais intensa de desengajamento por parte dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação.

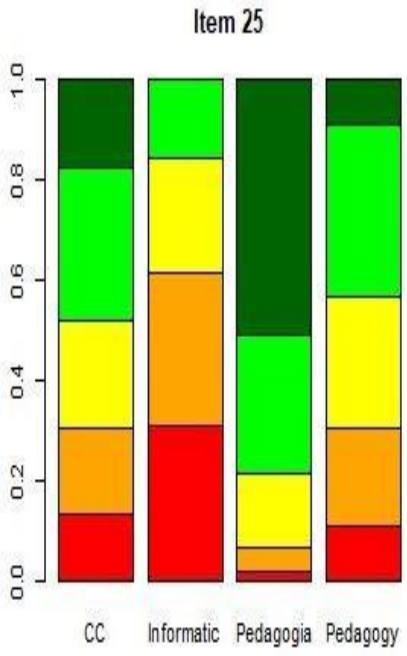
25 - Na minha opinião, teria sido importante para o curso promover espaços nas disciplinas para a discussão de notícias falsas relacionadas à COVID-19.

Pedagogia Brasil
Mediana: 5
Dispersão: 1

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 2



As respostas a este item apresentam tendências discordantes tanto entre os cursos, quanto entre os países. Há uma tendência maior de concordância entre os estudantes brasileiros, mais acentuada entre os estudantes brasileiros de Pedagogia, chegando a quase 80%, com índice de discordância inferior a 10%. Os estudantes brasileiros de Ciência da Computação também tendem a concordar com o item, com índice de concordância em torno de 48% e discordância de cerca de 30%. No caso dos estudantes alemães, há tendências divergentes entre os dois cursos, com o curso alemão de Pedagogia exibindo maior tendência à

concordância, de cerca de 42%, com discordância em torno de 30%, enquanto o curso alemão de Ciência da Computação apresenta uma tendência contrária à dos demais, com forte discordância, de cerca de 62%, e índice de concordância de apenas cerca de 17%.

Novamente a tendência mais politizada do curso brasileiro de Pedagogia parece se impor na distinção que se estabelece em relação aos outros três cursos, com índice muito alto de concordância sobre a necessidade de se ter discutido notícias falsas relativas à pandemia de Covid-19 durante as aulas, demonstrando maior preocupação com questões públicas e com a circulação de desinformação relativa à saúde pública do que todos os outros cursos. Quando se estabelece um contraste com o curso brasileiro de Ciência da Computação, nota-se que este também demonstra tendência a concordar com a necessidade de ter discutido a desinformação ao longo do curso. Essa tendência de concordância dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação não foi tão intensa quanto a verificada entre os estudantes brasileiros de Pedagogia, mas foi mais intensa do que a tendência de concordância verificada entre os estudantes alemães.

No caso dos estudantes alemães, há tendências muito diferentes nos dois cursos, com tendência de concordância entre os estudantes alemães de Pedagogia e de discordância entre os estudantes alemães de Ciência da Computação. Isso demonstra maior preocupação dos estudantes alemães de Pedagogia com questões públicas e de desinformação referente à pandemia, incluindo a percepção de que esses temas deveriam ser enfrentados pelo curso, em contraste com os estudantes alemães de Ciência da Computação, que discordam que o tema deveria ser abordado no curso. Com isso, os estudantes alemães de Pedagogia demonstram que estão cientes do problema da desinformação online como um problema que diz respeito à sua área de atuação profissional, ainda que de modo muito menos intenso do que no caso dos estudantes brasileiros do mesmo curso.

Nos dois países há maior preocupação com o tema entre os estudantes de Pedagogia, indicando que os estudantes desse curso, como estudantes de um curso de Ciências Humanas responsável por formar educadores, reconhecem que a desinformação é uma questão pública que diz respeito à sua formação e que por isso deveria ser tematizado pelo curso. Porém, a diferença entre os países também se faz notar quando os dados são analisados, já que os estudantes brasileiros de Ciência da Computação também demonstram preocupação com o tema e concordam que ele deveria ter sido tematizado pelo curso, ao contrário dos estudantes alemães de Ciência da Computação, que discordam que o tema deveria ser abordado durante o curso.

A concordância entre os estudantes brasileiros de Ciência da Computação também é maior do que a concordância dos estudantes alemães de Pedagogia, demonstrando que a nacionalidade faz diferença na atitude em relação à tematização da desinformação como parte do curso. Os estudantes alemães parecem ter uma concepção mais restrita da formação acadêmica e dos temas que a compõem, restringindo-se a conteúdos curriculares e demonstrando menor abertura a temas que parecem exógenos, ainda que de caráter público e relacionados com elementos que fazem parte da formação profissional (já que a desinformação pode reverberar no âmbito educacional no qual atuam os educadores formados em Pedagogia, assim como se disseminam por meio de tecnologias computacionais com as quais lidam os profissionais formados em Ciência da Computação).

Essa distinção nacional se faz notar também pelo forte contraste entre os níveis de concordância dos estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha, demonstrando que os estudantes brasileiros têm uma atitude mais aberta em relação à tematização de questões sociais atuais do que os estudantes alemães de Pedagogia – ainda que estes revelem maior abertura do que os estudantes alemães de Ciência da Computação, pelo menos no que diz respeito ao tema da desinformação no período pandêmico.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA
ENGAJAMENTO CÍVICO

De um modo geral, os dados quantitativos não apontam uma tendência de forte engajamento cívico durante a pandemia. Grande parte dos estudantes se dedicaram a cuidar de problemas privados, algo compreensível em um contexto de crise sanitária que pode ter provocado insegurança na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes. Isso explica, em parte, o menor engajamento na discussão pública, especialmente naquela mediada pelas redes sociais digitais. Aí se faz notar as diferenças culturais existentes entre Brasil e Alemanha, uma vez que esses países demonstram tendências diversas de utilização das redes sociais digitais, não só em relação ao tempo dedicado ao uso, mas também no modo de utilização e intensidade. Os cursos também apresentam tendências distintas, com os estudantes de Pedagogia demonstrando maior engajamento, especialmente no caso do curso brasileiros, mais politizado. Além disso, em que pese a discordância manifesta sobre uma postura mais ativa em relação ao debate público, há uma tendência de maior concordância sobre o impacto causado pela pandemia na percepção de questões sociais (item 7) e sobre a necessidade de abordar as questões relativas à pandemia durante o curso (item 25).

SUBESCALA 3B
ALFABETIZAÇÃO DIGITAL CRÍTICA

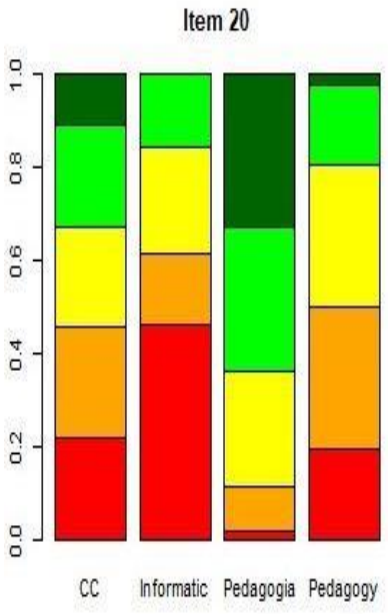
20 - As aulas de ensino remoto me proporcionaram elementos para refletir sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais.

Pedagogia Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2,5
Dispersão: 1

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 2



As respostas ao item 20 voltam a demonstrar a singularidade do curso brasileiro de Pedagogia e a diferença existente entre os estudantes brasileiros e alemães dos dois cursos. O curso brasileiro de Pedagogia foi o único que demonstrou tendência de concordância, e bastante intensa, em relação à afirmação do item – cerca de 63% de concordância e apenas cerca de 15% de discordância.

Todos os outros cursos demonstraram maior tendência de discordância em relação à afirmação, sendo a mais expressiva a tendência de discordância do curso alemão de Ciência da Computação, com discordância de cerca de 61% e concordância de apenas cerca de 15% - um exato antípoda do curso brasileiro de Pedagogia. O curso alemão de Pedagogia também demonstra uma alta tendência à discordância, de cerca de 50%, com concordância de cerca de 20%.

Já o curso brasileiro de Ciência da Computação apresentou maior discordância, de cerca de 45%, com concordância de cerca de 35%. Note-se que a

discordância dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação foi menor do que a dos estudantes alemães dos dois cursos, enquanto a concordância foi maior. Isso demonstra que os estudantes de Ciência da Computação consideram que o curso forneceu elementos para refletir sobre as manifestações de ódio e violência nas redes sociais em quantidade maior do que os estudantes alemães dos dois cursos, inclusive Pedagogia.

Com isso, é possível afirmar que os estudantes brasileiros dos dois cursos se sentiram melhor paramentados para refletir criticamente sobre as redes sociais do que os estudantes alemães, sendo que o curso alemão de Pedagogia pouco parece ter oferecido nesse sentido. Novamente, a diferença cultural entre os dois países e, principalmente, a concepção acadêmica mais restrita dos alemães, parece explicar as diferenças constatadas – desempenhando, neste caso, um papel negativo em termos de formação digital crítica dos estudantes.

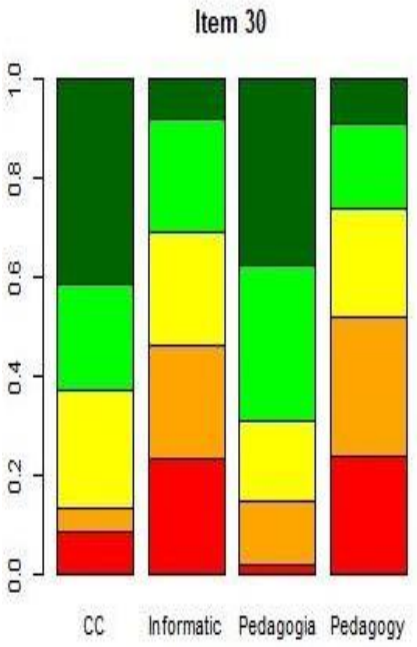
30 - Minha experiência com o ensino remoto me ajudou a refletir e interpretar as imagens (memes, vídeos e fotos) sobre a pandemia postadas na Internet.

Pedagogia Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 4
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 1,75

Computação Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 2



As respostas a este item voltam a demonstrar a diferença entre os estudantes dos dois países, com os estudantes brasileiros atribuindo ao ensino

remoto os subsídios para uma reflexão crítica em relação aos conteúdos imagéticos que circulam nas redes sociais digitais. A tendência de concordância se verifica tanto na Pedagogia (cerca de 70% de concordância contra apenas cerca de 17% de discordância), quanto na Ciência da Computação (concordância de cerca de 62% e discordância de cerca de 15%). Já os estudantes alemães dos dois cursos tenderam a discordar do item: discordância de mais de 50% na Pedagogia, com concordância de cerca de 25%; discordância de quase 50% na Ciência da Computação, com concordância de cerca de 30%. Novamente a diferença cultural entre os dois países, especialmente de concepção acadêmica, parece ser o fator fundamental para explicar a diferença, já que os dois cursos indicam tendências semelhantes no interior das duas coortes nacionais. Neste caso, a maior abertura e flexibilidade verificada na universidade brasileira parece ser mais eficaz para a promoção da reflexão crítica sobre as redes digitais, especialmente no caso do curso brasileiro de Pedagogia, que é mais engajado e politizado que os demais.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL CRÍTICA

O curso brasileiro de Pedagogia parece ter sido o único em que se revela uma tendência mais forte a concordar com a influência positiva do curso em termos de alfabetização digital crítica. Os estudantes alemães dos dois cursos demonstraram discordância em relação às afirmações contidas nos itens, enquanto o curso brasileiro de Ciência da Computação revelou uma tendência contraditória ao discordar sobre a utilidade do curso em ajudar a refletir sobre manifestações de ódio em preconceito nas redes sociais, mas concordar com a afirmação de que o curso teria ajudado a interpretar criticamente as imagens que circulam online – o que talvez se explique pelo componente mais técnico subjacente à produção dessas imagens, que podem ser objeto do curso. Dessa forma, apenas o curso brasileiro de Pedagogia parece ter sido eficaz em promover uma alfabetização digital crítica de modo mais abrangente, segundo a percepção

dos estudantes. Essa tendência provavelmente se explique pelo aspecto mais politizado do curso brasileiro de Pedagogia, que entende a educação como um ato político, quando comparado aos outros três cursos.

SUBESCALA 3C
PERCEPÇÃO DE INCIVILIDADE

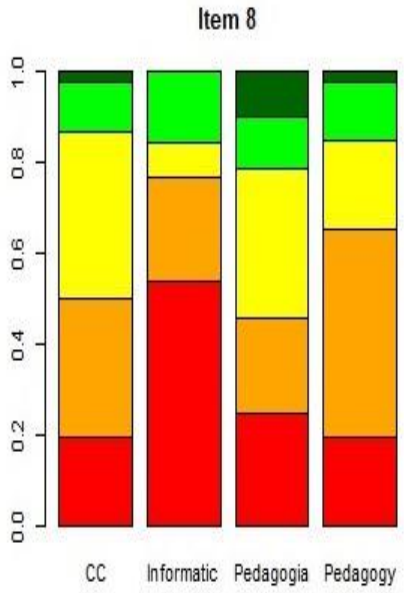
8 – Durante o período de ensino remoto, percebi que as agressões entre alunos e professores nas redes sociais se tornaram mais frequentes.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 1

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 3,5
Dispersão: 1

Pedagogia Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 1

Computação Alemanha
Mediana: 1
Dispersão: 1



Nos quatro cursos se verificou forte tendência de discordância em relação à afirmação do item, indicando baixa percepção de incivilidade nas relações entre professores e estudantes em redes sociais. Não há distinções significativas além da maior discordância entre os estudantes alemães do que entre os brasileiros, que apresentaram maior nível de percepção neutra. Isso pode ser explicado pelas diferenças culturais entre os dois países, tanto de maior distanciamento nas relações entre professores e estudantes na Alemanha, quanto de menor utilização das redes sociais pelos alemães. De um modo geral, porém, os dados revelam uma tendência semelhante de discordância nas quatro coortes, de modo que a

percepção de incivilidade parece ter sido pouco significativa nos dois países e nos quatro cursos analisados.

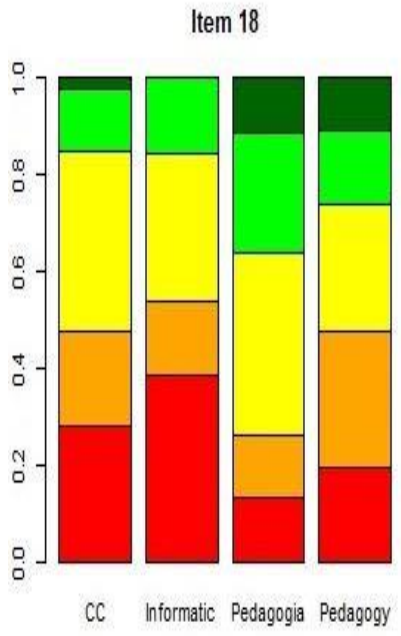
18 - Durante o período de ensino remoto, percebi que a agressão entre estudantes nas redes sociais se tornou mais frequente.

Pedagogia Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Ciência da Computação Brasil
Mediana: 3
Dispersão: 2

Pedagogia Alemanha
Mediana: 3
Dispersão: 1,75

Computação Alemanha
Mediana: 2
Dispersão: 2



Neste item se verifica novamente uma baixa percepção de incivilidade, excetuando-se o curso brasileiro de Pedagogia, que cujos alunos expressaram concordância com a afirmação do item de cerca de 35%, com discordância de cerca de 25%, destoando dos outros cursos. Há de se notar, porém, que mesmo no curso brasileiro de Pedagogia houve um alto índice de posicionamento neutro em relação à afirmação, de cerca de 30%, de modo que a tendência à concordância com o item não é muito intensa.

Nota-se também que há maior congruência entre os cursos do que entre os países: os cursos de Ciência da Computação do Brasil e da Alemanha demonstraram um índice equivalente de concordância com a afirmação do item, de cerca de 15% nos dois cursos, com discordância de cerca de 50% no Brasil e de cerca de 55% na Alemanha, demonstrando uma clara tendência de discordância por parte dos estudantes de Ciência da Computação dos dois países. Já os cursos

de Pedagogia dos dois países apresentam diferenças, com os estudantes brasileiros tendendo a concordar com a afirmação do item em cerca de 36%, com discordância de cerca de 25%, enquanto os estudantes alemães tendem a discordar em cerca de 50%, com concordância de cerca de 25%. Assim, enquanto os cursos de Ciência da Computação dos dois países apresentam maior homogeneidade na baixa percepção de incivilidade, os cursos de Pedagogia dos dois países apresentam maior discordância, indicando tendências opostas.

O caráter mais politizado e engajado do curso brasileiro parece fazer diferença, assim como a menor adesão dos alemães às redes sociais digitais. A maior adesão às redes sociais por parte dos brasileiros, em conjunto com o aspecto mais politicamente engajado do curso de Pedagogia no Brasil, parece contribuir para uma percepção mais sensível da incivilidade, enquanto a menor adesão às redes por parte dos alemães e o caráter menos politicamente engajado do curso parece não favorecer a percepção de incivilidade por parte dos estudantes alemães de Pedagogia. Apesar disso, é importante ressaltar que o curso alemão de Pedagogia revelou uma percepção de incivilidade maior do que os cursos de Ciência da Computação dos dois países.

SÍNTESE COMPARATIVA QUANTITATIVA PERCEPÇÃO DE INCIVILIDADE

De um modo geral, os dados quantitativos obtidos pelos quatro cursos revelam uma baixa percepção de incivilidade. Deve-se notar que os itens utilizam a percepção de agressividade entre estudantes e seus colegas e entre estudantes e professores para apreender a percepção de incivilidade, de modo que a baixa percepção de incivilidade está necessariamente relacionada com as relações entre esses agentes, quando mediadas pelas redes sociais digitais.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

Principais conclusões

Análise da Subescala 3A – Engajamento Cívico

Estudantes Brasileiros

1. Constatou-se, de modo geral, maior engajamento cívico nas redes sociais por parte dos estudantes de Pedagogia quando comparados aos estudantes de Ciência da Computação, especialmente em razão da natureza do curso de licenciatura, da área de ciências humanas, voltado à formação de professores, no qual questões ético-políticas são frequentemente abordadas em sala de aula. Acrescente-se a necessidade premente de discussão de questões políticas devido ao contexto eleitoral e o alto índice de disseminação de *Fake News* no contexto da Pandemia;

2. O maior engajamento cívico por parte dos estudantes do curso de pedagogia também se explica pela relação (público x privado) vivenciada pelos estudantes. Estes apresentaram maior interação com as questões públicas em geral, enquanto os estudantes do curso de ciência da computação se restringiram mais às questões relacionadas à sua vida privada e profissional;

3. Mais especificamente no caso dos estudantes do curso de ciências da computação, em um contexto específico de eleições e disseminação de *Fake News* sobre a questão da vacinação, o engajamento cívico se fez mais pela necessidade constante de busca de informações, postura crítica de combate às notícias falsas e consequente participação em manifestações sobre o governo.

Estudantes Alemães

1. Não foi possível perceber, de forma contundente, tanto no curso de pedagogia, como no curso de ciência da computação, indicadores significativos que atestem o engajamento cívico dos estudantes nas redes sociais digitais. O contexto social, político, econômico e cultural na Alemanha foi completamente distinto, quando comparado ao Brasil;

2. O controle governamental sobre a necessidade do isolamento social, aplicação de testes em massa para controle do vírus e a exigência imediata de vacinação, assim que fora disponibilizada, não incitou debates importantes nas redes sociais. Havia a presença de *Fake News* sobre o tema da vacinação nas redes sociais, mas os estudantes à ignoraram, por entender que seria perda de tempo discuti-la. A questão liberal sobre o direito de ir e vir foi destacada pelos estudantes e houve momentos de debates a respeito nas redes sociais, especialmente se seria realmente necessário um controle tão rigoroso por parte do governo sobre o *lockdown*, em uma situação maior controle da pandemia;

3. O baixo engajamento cívico nas redes sociais por parte dos estudantes de ambos os cursos decorre também da relação de "desconfiança" que eles estabelecem com as redes, além do risco dos possíveis vícios ocasionados pelo número excessivo de horas dedicadas às redes sociais. Nesse caso, as redes digitais foram "úteis" mais para a troca de mensagens, vídeo-chamadas e jogos online na Internet. Os debates sobre questões políticas ocorreram em menor número entre grupos privados, de forma mais presencial e eventualmente nas redes sociais.

Análise da Subescala 3B – Alfabetização Digital Crítica

Estudantes brasileiros

1) Sobre a questão do letramento digital, constatou-se uma significativa disparidade entre os dois cursos. No curso de pedagogia a reflexão sobre as *fake news* e discussão sobre a situação social e política do Brasil foram mais recorrentes nas aulas. Já no curso de Ciências da Computação, o letramento se deu mais pelo desenvolvimento de conhecimentos técnicos sobre o funcionamento das redes e menos no ambiente da sala de aula;

2) No curso de pedagogia, em que a educação é um "ato político", nas disciplinas de fundamentos da educação, mais especificamente das áreas de sociologia e filosofia da educação, as discussões sobre o combate às *fake news*, polarização da política, desigualdade econômico-social e situação da crise sanitária ocasionada pela Covid-19 foram recorrentemente destacadas pelos entrevistados;

3) No caso específico do curso de ciências da computação as reflexões sobre a situação pandêmica e política do país apareceram mais nos grupos privados e não foram objeto de discussão explícitas nas aulas. Contudo,

houve indicações isoladas dos professores para que os estudantes buscassem informações para checagem das *Fake News.*

4) Houve, de modo geral, em ambos os cursos, uma percepção crítica a respeito do mundo social e político, bem como do funcionamento das redes sociais digitais, orientada pela compreensão de sua tendência estrutural à formação de *clusters* de opinião. Isso revela um potencial letramento crítico, mas que não necessariamente se traduziu em engajamento cívico. Este, quando ocorreu, esteve mais relacionado à insatisfação com o governo diante da conjuntura e se converteu em ações externas às redes sociais, tais como a participação em ONGs, manifestações e discussões com pessoas próximas;

Estudantes alemães

1) O predomínio do ensino de conteúdos nos cursos superiores da Alemanha, com ênfase técnico-instrumental, inclusive no curso de Pedagogia, fez com que cursos se concentrassem mais nos conteúdos disciplinares, sem a promoção de reflexões sistemáticas sobre a conjuntura política da pandemia e seus desdobramentos nas redes sociais. Na comparação com o Brasil, há uma clara diferença em relação ao curso de Pedagogia em termos de formação ético-política, que parece se explicar pelo conteúdo humanista e político do curso, o que não se verificou na Alemanha. É bem possível que tais questões sejam parte constitutiva da formação na educação básica, o que explicaria uma menor influência do ensino superior sobre os alunos nesse tema.

2) Os estudantes alemães tendem a utilizar menos as redes sociais e de modo mais moderado, ao menos em comparação com o público brasileiro. A baixa adesão às redes sociais digitais pode ser um fator de explicação para o baixo engajamento político através das redes, assim como a menor reflexão em relação a eles e a menor percepção de incivilidade por meio deles.

3) Especificamente sobre o engajamento dos estudantes nas questões relativas à organização do curso, em decorrência da situação pandêmica, não houve um índice significativo que ateste a participação ativa dos estudantes. Essa postura menos ativa dos estudantes talvez se explique pela característica da organização didático-pedagógica dos cursos, com menos abertura para sugestões e contribuições dos alunos, aspecto esse observado tanto no curso de Ciência da Computação, quanto da Pedagogia. Da parte dos estudantes, essa postura menos engajada no curso talvez demonstre um certo conformismo com a concepção técnico/instrumental dos próprios

cursos, além de uma relação mais pragmática ou utilitarista com os cursos, condizente com o aspecto individualista que eles demonstraram.

4) Os estudantes tenderam a discordar das afirmações segundo as quais o ensino remoto teria proporcionado elementos para refletir sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais e que ele teria contribuído para a reflexão e interpretação sobre as imagens a respeito da pandemia que circularam em ambiente digital. Especificamente sobre essa questão o índice de discordância supera os 50% nos dois cursos e quando convidados a refletir sobre a afirmação de que a experiência com o ensino remoto poderia ter ajudado a refletir e interpretar as imagens (memes, vídeos e fotos) sobre a pandemia postadas na Internet, o índice de discordância ficou próximo de 50% em ambos os cursos.

5) De forma geral, os estudantes não apresentaram reflexões críticas sobre as redes sociais digitais, a partir dos seus aspectos estruturais, voltando-se menos para aspectos de organização interna das plataformas, como a distribuição algorítmica de interações, e mais para o comportamento dos usuários. Alguns estudantes também expressaram, nas entrevistas qualitativas, reações críticas ao papel da mídia tradicional e às políticas de contenção da pandemia adotadas pelo Estado, avaliando as redes sociais digitais a partir desse contexto mais amplo, sem distinguir suas especificidades funcionais e sem procurar se engajar por meio delas. Isso se explica, em parte, por características culturais dos alemães, mais reservados e menos dispostos a utilizar as redes sociais digitais do que os brasileiros, por exemplo. Outro possível fator de explicação é o fato de que a educação básica se encontra universalizada na Alemanha e que sua qualidade, pelo menos no que diz respeito ao público-alvo da pesquisa, composto por estudantes universitários, pode implicar uma formação política comum aos estudantes dos diversos cursos, diminuindo o impacto do ensino superior sobre a consciência política dos estudantes.

3) Análise da Subescala 3C – Percepção de Incivilidade

Estudantes brasileiros

1) A pesquisa qualitativa indicou, que os alunos perceberam um ambiente político hostilizado e polarizado e optaram por não fazer contato com pessoas que participam de *clusters* de opinião divergentes.

2) As situações extremistas, com posicionamentos radicais, sobretudo no contexto de disputa entre partidos políticos opostos no Brasil desencadearam diversas situações de incivilidade na sociedade brasileira. Tais elementos, porém, não apareceram de forma tão significativa nos

relatos contidos nas entrevistas dos estudantes dos dois cursos, o que talvez se explique pela tendência comum em não se engajar em discussões nas redes sociais – algo que, de certa forma, pode ser consequência da percepção crítica que os dois grupos investigados possuem a respeito delas.

Estudantes Alemães

1) Não há considerações significativas de percepção sobre incivilidade nas redes sociais digitais entre estudantes e professores durante o período da pandemia e ensino remoto. Isso talvez se explique pelo fato de que há uma baixa adesão às redes sociais na Alemanha, além do fato de que aulas foram gravadas, o que poderia inibir comportamentos mais agressivos durante o processo de ensino remoto.

2) A hierarquização das relações entre estudantes e professores na Alemanha, imposta por uma cultura universitária formal talvez seja um fator importante de inibição de percepção das situações de agressividade entre professores e estudantes.

3) As situações de incivilidade nas redes sociais relatadas pelos estudantes se referem mais às posições extremistas de agitação política, animosidade das discussões e a falta de razoabilidade na comunicação. Isso demonstra como a radicalização e o predomínio das emoções em detrimento da racionalidade no debate público leva a condutas incivilizadas e até mesmo violentas.

ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPARATIVA DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DO BRASIL E DA ALEMANHA

Eixo 3: Cidadania Digital

No que diz respeito à subescala **engajamento cívico**, chama muito à atenção a distinção do curso de pedagogia brasileiro, que se destaca tanto em relação ao curso de ciência da computação no Brasil, como em relação aos cursos de informática e pedagogia na Alemanha. Dentre as razões observadas, nessa importante distinção, observa-se a natureza dos cursos de licenciatura e da área de ciências humanas no Brasil, sobretudo, os cursos voltados à formação de professores, em que as questões ético-políticas são frequentemente abordadas em sala de aula.

A desigualdade econômica, social e cultural que se faz presente nas escolas da educação básica em regiões muito diversas do país suscita inevitavelmente um conjunto de reflexões inerentes à vida social dos estudantes, dos professores e da comunidade em que se situam as escolas. No contexto específico da Pandemia da Covid-19, a reflexão sobre os problemas enfrentados pelos estudantes e professores da educação básica, majoritariamente das escolas públicas, conduziu as reflexões sobre as questões econômicas e sociais vividas no Brasil naquela ocasião. Acrescente-se ainda a necessidade premente de discussão de questões relacionadas ao caos político perpetrado pelo governo Bolsonaro, com a disseminação de *Fake News* em relação às vacinas e ao combate do Coronavírus[55].

Os dados empíricos evidenciam a distinção dos estudantes do curso de pedagogia no Brasil. Os estudantes alemães tendem a discordar mais

[55] Conforme o portal do Ministério da Saúde, consulta realizada em 06/03/2024, o número de óbitos no Brasil apurado em 24/02/2024 atingiu a marca de 710.174.

intensamente da afirmação de que o ensino remoto teria possibilitado um envolvimento mais consciente nas redes sociais e uma melhor percepção do status de cidadania, com índices de discordância variando de cerca de 55% (Pedagogia) a 60% (Ciência da Computação). Há, portanto, uma tendência geral de discordância entre os estudantes alemães dos dois cursos.

No caso dos estudantes brasileiros, houve uma intensidade semelhante de discordância entre os estudantes dos dois cursos, de cerca de 40%. Porém, os estudantes de Pedagogia apresentaram um índice de concordância de quase 50%, superando, portanto, a discordância. Já entre os estudantes de Ciência da Computação, apenas pouco mais de 20% concordaram com a afirmação. Nota-se, assim, que há tendências distintas entre os estudantes brasileiros dos cursos, com maior concordância entre os estudantes de Pedagogia e maior discordância entre os estudantes de Ciência da Computação, demonstrando uma distinção entre os dois cursos que não se verifica entre os estudantes alemães. De fato, os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia apresentam uma tendência singular, que se distingue tanto dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação, quanto dos estudantes alemães dos dois cursos. Isso pode indicar maior engajamento cívico por parte dos estudantes brasileiros de Pedagogia quando comparados aos estudantes dos outros três cursos. Essa tendência de maior engajamento se explica pelas características específicas do curso de Pedagogia no Brasil, que possui uma tendência mais politizada quando comparado ao curso de Pedagogia da Alemanha e aos cursos de Ciência da Computação dos dois países[56].

A evidente diferença cultural, social e econômica entre os dois países representados na pesquisa denota, entre outros fatores, o maior envolvimento dos estudantes brasileiros com as questões sociais e políticas, quando comparados aos estudantes alemães. Os depoimentos dos estudantes nas

[56] O depoimento de uma das estudantes do curso de pedagogia no Brasil foi contundente na questão da educação como um ato político: "*Eu acho que o curso de pedagogia aqui na nossa universidade… coloca a pedagogia como algo político e eu acho isso extremamente importante, porque é uma prática política*".

entrevistas mostram, claramente, uma diferença de atitude em relação às redes sociais e à concepção política e acadêmica nos dois países. Dessa forma, o impacto do período de isolamento social sobre a consciência política e o engajamento cívico dos estudantes se mostrou significativamente maior entre os estudantes brasileiros de ambos os cursos.

A diferença mais significativa sobre essa questão diz respeito ao pertencimento nacional e menos aos cursos, por apresentarem tendências semelhantes no interior da realidade de cada um dos países. Essas tendências nacionais contrastantes são explicadas pelas diferenças culturais, mas também pela posição política distinta dos governos do Brasil e da Alemanha no combate à pandemia, que exerceu, inevitavelmente, forte influência sobre a necessidade de maior engajamento dos estudantes brasileiros. Além disso, diferenças nas condições materiais, de trabalho e de infra-estrutura também podem ter desempenhado um papel significativo na questão do engajamento cívico. Especificamente na questão acadêmica, sobretudo se considerarmos a especificidade da cultura universitária entre os dois países, a tendência alemã de maior atenção à aprendizagem dos conteúdos e sob a perspectiva pedagógica da diretividade vertical na relação professor-aluno, pode explicar o menor engajamento cívico dos estudantes alemães nas questões políticas.

Sobre o tema do combate às *fake news*[57], mais especificamente no Brasil, foram observadas tendências discordantes tanto entre os cursos, quanto entre os países. Há maior concordância entre os estudantes brasileiros, mais acentuada no curso de Pedagogia, chegando a quase 80%. Os estudantes brasileiros de Ciência da Computação também demonstraram um índice de concordância em torno de 48%. No caso dos estudantes alemães, houve tendências divergentes entre os dois

[57] Item 25 "Na minha opinião, teria sido importante para o curso promover espaços nas disciplinas para a discussão de notícias falsas relacionadas à COVID-19".

cursos, com o curso alemão de Pedagogia exibindo maior tendência à concordância, de cerca de 42%, enquanto o curso alemão de Ciência da Computação apresentou um índice de concordância de cerca de 17%.

Novamente a tendência mais politizada do curso brasileiro de Pedagogia parece se impor na distinção que se estabelece em relação aos outros três cursos, com índice muito alto de concordância sobre a necessidade de se ter discutido notícias falsas relativas à pandemia de Covid-19 durante as aulas, demonstrando maior preocupação com questões públicas e com a circulação de desinformação relativa à saúde pública do que todos os outros cursos. Quando se estabelece um contraste com o curso brasileiro de Ciência da Computação, nota-se que este também demonstra tendência a concordar com a necessidade de ter discutido a desinformação ao longo do curso. Essa tendência de concordância dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação não foi tão intensa quanto a verificada entre os estudantes brasileiros de Pedagogia, mas foi mais intensa do que a tendência de concordância verificada entre os estudantes alemães.

No caso dos estudantes alemães, há tendências muito diferentes nos dois cursos, com tendência de concordância entre os estudantes alemães de Pedagogia e de discordância entre os estudantes alemães de Ciência da Computação. Isso demonstra maior preocupação dos estudantes alemães de Pedagogia com questões públicas e de desinformação referente à pandemia, incluindo a percepção de que esses temas deveriam ser discutidos no curso, em contraste com os estudantes alemães de Ciência da Computação, que discordam que o tema deveria ser abordado no curso. Com isso, os estudantes alemães de Pedagogia demonstram que estão cientes do problema da desinformação online, como um problema que diz respeito à sua área de atuação profissional, ainda que de modo muito menos intenso do que no caso dos estudantes brasileiros do mesmo curso.

Nos dois países há maior preocupação com o tema entre os estudantes de Pedagogia, indicando que os estudantes desse curso, como estudantes de um curso de Ciências Humanas, responsável por formar educadores, reconhecem

que a desinformação é uma questão pública que diz respeito à sua formação e que por isso deveria ser tematizado pelo curso. Porém, a diferença entre os países também se faz notar quando os dados são analisados, já que os estudantes brasileiros de Ciência da Computação também demonstram preocupação com o tema e concordam que ele deveria ter sido tematizado pelo curso, ao contrário dos estudantes alemães de Ciência da Computação, que discordam que o tema deveria ser abordado durante o curso. A concordância entre os estudantes brasileiros de Ciência da Computação também é maior do que a concordância dos estudantes alemães de Pedagogia, demonstrando que a nacionalidade faz diferença na atitude em relação à tematização da desinformação como parte do curso.

Os estudantes alemães parecem ter uma concepção mais restrita da formação acadêmica e dos temas que a compõem, restringindo-se a conteúdos curriculares e demonstrando menor abertura a temas que parecem exógenos, ainda que de caráter público e relacionados a elementos que fazem parte da formação profissional, já que a desinformação pode reverberar no âmbito educacional em que atuam os educadores formados em Pedagogia, da mesma forma em que se disseminam por meio de tecnologias computacionais com as quais lidam os profissionais formados em Ciência da Computação. Essa distinção nacional se faz notar também pelo forte contraste entre os níveis de concordância dos estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha, demonstrando que os estudantes brasileiros têm uma atitude mais aberta em relação à tematização de questões sociais atuais do que os estudantes alemães de Pedagogia – ainda que estes revelem maior abertura do que os estudantes alemães de Ciência da Computação, pelo menos no que diz respeito ao tema da desinformação no período pandêmico.

O controle governamental alemão sobre a necessidade do isolamento social, aplicação de testes em massa para controle do vírus e a exigência imediata de vacinação, assim que fora disponibilizada, não incitou debates importantes

nas redes sociais. Havia a presença de *Fake News* sobre o tema da vacinação nas redes sociais, mas os estudantes a ignoraram, por entender que seria perda de tempo discuti-la. A questão liberal sobre o direito de ir e vir foi destacada pelos estudantes e houve momentos de debates a respeito nas redes sociais, especialmente se seria realmente necessário um controle tão rigoroso por parte do governo sobre o *lockdown,* em uma situação de maior controle da pandemia. Outro aspecto que merece destaque é o baixo engajamento cívico nas redes sociais por parte dos estudantes alemães de ambos os cursos. Isso se deve a relação de "desconfiança" que eles estabelecem com as redes, além do risco dos possíveis vícios ocasionados pelo número excessivo de horas dedicadas às redes sociais. Nesse caso, as redes digitais foram "úteis" mais para a troca de mensagens, vídeo-chamadas e jogos *online* na Internet. Os debates sobre questões políticas ocorreram em menor número entre grupos privados, de forma mais presencial e eventualmente nas redes sociais. Que reflexões poderíamos estabelecer diante dos dados coletados e analisados por ocasião desta pesquisa?

Na sociedade moderna, há uma relação tensa entre educação e política. A pedagogia moderna se desenvolveu sob influência de correntes de pensamento que possuíam características políticas, como o liberalismo, o iluminismo e o humanismo. Ela incorporou a ideia de emancipação como um valor normativo e a formação do sujeito autônomo como sua finalidade. Esses ideais tornaram-se inerentes à estrutura própria da moderna pedagogia europeia (Blankertz, 1982). Emancipação, entendida como desenvolvimento do sujeito autônomo, capaz de julgar criticamente, se torna um conceito central da pedagogia, organizador das práticas educativas, abrindo um potencial político para a prática educativa na medida em que ela promove a reflexão crítica diante da sociedade existente (Dammer, 2015).

Por outro lado, a institucionalização da educação na forma de um sistema escolar planejado e administrado pelo aparato estatal opera uma diferenciação funcional entre educação e política, na mesma medida em que articula esses dois

elementos para promover um "controle pedagógico da população" (Radtke, 2010). Sob o controle do Estado, a educação se organiza em torno de padrões curriculares e de profissionalização constituídos sob a pressão de demandas econômicas próprias da economia capitalista, servindo como meio de integração social – política, econômica e moral – do educando e de reprodução da sociedade existente (Offe; Lenhardt, 1984; Popkewitz, 1997). Integrar o indivíduo à sociedade existente, assim contribuindo para a reprodução dessa forma social, se torna um aspecto funcional da educação moderna.

O imperativo funcional da integração entra em contradição com a aspiração normativa de promover a autonomia individual por meio do exame crítico da realidade. Tem-se, com isso, a configuração moderna da contradição entre formação e domínio, que H.-J. Heydorn (2004) considerava inerente à educação. Andreas Gruschka (1988) desenvolve teoricamente essa contradição, tomando-a como ponto de partida para uma análise crítica da educação contemporânea, examinando como os aspectos funcionais adaptativos constituem óbices à efetivação das finalidades normativas emancipatórias que a educação assume. Essa abordagem é produtiva, pois possibilita uma crítica dialética nos moldes da Teoria Crítica proposta por Horkheimer e Adorno, assumindo que a educação possui limitações estruturais como parte do mecanismo de reprodução social, mas sem deixar de levar em consideração os potenciais emancipatórios que também lhe são inerentes.

Nesse sentido, é exemplar o modo como os estudantes demonstram alguma capacidade de reflexão crítica sobre as redes e, em alguns casos, atribuem essa capacidade reflexiva ao curso, especialmente no caso do curso brasileiro de Pedagogia, mais politizado. Isso também demonstra que a ausência de engajamento cívico nas redes sociais digitais não necessariamente significa um comportamento acrítico, mas, pelo contrário, por vezes deriva de uma apreciação crítica dessas redes, cuja participação é percebida como problemática por uma série de fatores: fragilidade de segurança no uso dos dados; a captura de atenção

pelo fluxo imagético, que leva ao desperdício de tempo; a tendência à competição e comparação constante entre os usuários; formação de clusters de opinião e tendência à radicalização do discurso, que obstruem o diálogo democrático.

Isso remete à subescala **alfabetização digital crítica**, em que os resultados da pesquisa empírica reforçam a singularidade do curso brasileiro de Pedagogia e a diferença existente entre os estudantes brasileiros e alemães dos dois cursos. O curso de Pedagogia no Brasil foi o único que demonstrou concordância intensa, de cerca de 63%, sobre a relevância das aulas de ensino remoto como espaço de reflexão sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais[58].

Todos os outros cursos demonstraram maior tendência de discordância em relação à afirmação, sendo mais expressiva a tendência de discordância do curso alemão de Ciência da Computação, com discordância de cerca de 61% e concordância de apenas cerca de 15%. Note-se que a discordância dos estudantes brasileiros de Ciência da Computação foi menor do que a dos estudantes alemães dos dois cursos, enquanto a concordância foi maior. Isso demonstra que os estudantes de Ciência da Computação consideram que o curso forneceu elementos para refletir sobre as manifestações de ódio e violência nas redes sociais em quantidade maior do que os estudantes alemães dos dois cursos, inclusive Pedagogia. Com isso, é possível afirmar que os estudantes brasileiros dos dois cursos tiveram mais subsídios para refletir criticamente sobre as redes sociais do que os estudantes alemães, sendo que o curso alemão de Pedagogia pouco parece ter oferecido nesse sentido. Novamente, a diferença cultural entre os dois países parece explicar as diferenças constatadas, desempenhando, neste caso, um papel negativo em termos de formação digital crítica dos estudantes alemães.

[58] Item 20 "As aulas de ensino remoto me proporcionaram elementos para refletir sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais".

As respostas dos estudantes sobre suas respectivas experiências com o ensino remoto, especialmente aquelas relacionadas à reflexão e interpretação de imagens digitais sobre a pandemia na Internet, voltam a demonstrar a diferença entre os estudantes dos dois países, com os estudantes brasileiros atribuindo ao ensino remoto os subsídios para uma reflexão crítica em relação aos conteúdos imagéticos que circulam nas redes sociais digitais[59]. A tendência de concordância se verifica tanto na Pedagogia (cerca de 70% de concordância), quanto na Ciência da Computação (concordância de cerca de 62%). Já os estudantes alemães dos dois cursos tenderam a discordar do item (discordância de mais de 50% na Pedagogia, e discordância de quase 50% também na Ciência da Computação). Novamente a diferença cultural entre os dois países parece ser o fator principal para explicar a diferença, já que os dois cursos indicam tendências semelhantes no interior das duas realidades nacionais. Neste caso, a maior abertura e flexibilidade verificada na universidade brasileira parece ser mais eficaz para a promoção da reflexão crítica sobre as redes digitais, especialmente no caso do curso brasileiro de Pedagogia, que é mais engajado e politizado que os demais. O que poderia explicar tamanha diferença entre os dois países nessa questão da alfabetização digital crítica?

Como dito anteriormente, nas considerações sobre a subcategoria engajamento cívico, o combate às *fake news* no Brasil foi um dos fatores preponderantes de sobrevivência e de reflexão sobre a situação caótica de um país com desigualdades sociais e econômicas muito profundas. No curso de pedagogia, em que a educação é um "ato político", nas disciplinas de fundamentos da educação, mais especificamente das áreas de sociologia e filosofia da educação, as discussões sobre o combate às *fake news,* polarização da política, desigualdade econômico-social e situação da crise sanitária ocasionada

[59] Item 30 "Minha experiência com o ensino remoto me ajudou a refletir e interpretar as imagens (memes, vídeos e fotos) sobre a pandemia postadas na Internet".

pela Covid-19 foram recorrentemente destacadas pelos entrevistados. No caso específico do curso de ciências da computação no Brasil, as reflexões sobre a situação pandêmica e política do país apareceram de forma mais tímida nos grupos privados e não foram objeto de discussão explícita nas aulas.

Contudo, houve indicações isoladas dos professores para que os estudantes buscassem informações para checagem das *Fake News.* Houve, de modo geral, em ambos os cursos, a percepção crítica a respeito do mundo social e político, bem como do funcionamento das redes sociais digitais, orientada pela compreensão de sua tendência estrutural à formação de clusters de opinião. Isso revela um potencial letramento crítico, mas que não necessariamente se traduziu em engajamento cívico nas redes sociais. Este, quando ocorreu, esteve mais relacionado à insatisfação com o governo diante da conjuntura e se converteu em ações externas às redes sociais, tais como a participação em ONGs, manifestações e discussões com pessoas próximas.

Do lado alemão, o predomínio do ensino de conteúdos nos cursos superiores, com ênfase técnico-instrumental, inclusive no curso de Pedagogia, fez com que cursos se concentrassem mais nos conteúdos disciplinares, sem a promoção de reflexões sistemáticas sobre a conjuntura política da pandemia e seus desdobramentos nas redes sociais. Na comparação com o Brasil, há uma clara diferença em relação ao curso de Pedagogia em termos de formação ético-política, que parece se explicar pelo conteúdo humanista e político do curso, o que não se verificou na Alemanha. É bem possível que tais questões sejam parte constitutiva da formação na educação básica, o que explicaria uma menor influência do ensino superior sobre os alunos nesse tema. Interessante notar que a Pedagogia alemã, historicamente, também promove os conteúdos humanistas e políticos, mas estes parecem ser tratados de modo estritamente "técnico" no interior da concepção acadêmica alemã, não abrindo espaço para a articulação entre o conteúdo e a experiência social na qual os estudantes estão inseridos e sobre a qual deveriam refletir.

Chama a atenção ainda, o fato de os estudantes alemães tenderem a utilizar menos as redes sociais e de modo mais moderado, ao menos em comparação com o público brasileiro. A baixa adesão às redes sociais digitais pode ser um fator de explicação para o baixo engajamento político através das redes, assim como a menor reflexão em relação a eles e a menor percepção de incivilidade por meio deles. De forma geral, os estudantes não apresentaram reflexões críticas sobre as redes sociais digitais, a partir dos seus aspectos estruturais, voltando-se menos para aspectos de organização interna das plataformas, como a distribuição algorítmica de interações, e mais para o comportamento dos usuários.

Alguns estudantes também expressaram, nas entrevistas qualitativas, reações críticas ao papel da mídia tradicional e às políticas de contenção da pandemia adotadas pelo Estado, avaliando as redes sociais digitais a partir desse contexto mais amplo, sem distinguir suas especificidades funcionais e sem procurar se engajar por meio delas. Isso se explica, em parte, por características culturais dos alemães, mais reservados e menos dispostos a utilizar as redes sociais digitais do que os brasileiros, por exemplo. Outro possível fator de explicação é o fato de que a educação básica se encontra universalizada na Alemanha e que sua qualidade, pelo menos no que diz respeito ao público-alvo da pesquisa, composto por estudantes universitários, pode implicar uma formação política comum aos estudantes dos diversos cursos, diminuindo o impacto do ensino superior sobre a consciência política dos estudantes.

Do ponto de vista da formação para a cidadania digital crítica, a abordagem dialética da contradição estrutural é pertinente na medida em que ajuda a esclarecer tendências contemporâneas que se expressam nas observações empíricas realizadas ao longo da pesquisa. A contradição entre os elementos funcionais e normativos da educação é estrutural, mas seu sentido pode variar de acordo com fatores conjunturais cambiáveis, como tendências políticas de um determinado momento, inovações tecnológicas, ou mesmo no caso do objeto

específico desta pesquisa, a pandemia da Covid-19. A própria ideia de promover a cidadania digital depende de um contexto marcado pelo predomínio tecnológico digital e pela compreensão de que a utilização dos meios digitais se torna um fator importante para a efetivação da cidadania, resguardada a distinção cultural e social observada entre os países.

Quando se pensa essa efetivação para além do mero acesso às tecnologias, mas também do ponto de vista da qualidade do uso, a questão da formação do juízo crítico do aluno inevitavelmente se coloca. Quando se trata em distinguir notícias falsas de informações verdadeiras, de proteção contra formas de assédio online (incluindo o aliciamento de menores), de engajamento cívico e conduta civilizada no uso das redes sociais, estamos falando também em discernimento, em desenvolvimento da capacidade crítica. Sem, porém, deixar de pressupor a necessidade de que os educandos se adaptem a essas novas tecnologias e formas de interação online. A constituição do juízo crítico como forma de efetivar a cidadania por meio de engajamento cívico e uso civilizado evoca o valor normativo da emancipação, assim como a adequação aos meios tecnológicos e às suas formas próprias de organização das interações sociais, consiste em um aspecto funcional de integração.

Tem-se, com isso, a contradição estrutural na forma própria em que ela se manifesta sob o prisma da cidadania digital no contexto da pandemia. Ela se insere no interior de uma tendência mais ampla, que se verifica ao longo das últimas décadas, de economização da educação (Heydorn, 2004; Radtke, 2009; Stederoth, 2013; Stederoth, 2020) e de consequente primazia da didática sobre os aspectos reflexivos que procuram fomentar a compreensão do mundo e dos objetos do conhecimento por meio da reflexão e da experiência autônoma dos educandos (Gruschka, 2002; Gruschka, 2008). Em outras palavras, economização significa o esvaziamento da dimensão reflexiva característica da formação, no sentido que os alemães atribuem ao termo por meio do conceito de *Bildung*,

conceito que aponta para a dimensão de individuação e autonomia moral e intelectual dos educandos, tendo a emancipação como objetivo.

Nessa concepção alemã, a formação do sujeito autônomo é um fim em si mesmo. Essa concepção se perde quando a educação é premida pelas demandas da economia, tanto no que diz respeito à estrutura de funcionamento dos sistemas educativos, que se ajusta às formas de governança empresarial, quanto no que diz respeito à formação dos educandos, que precisa corresponder às exigências de um mercado de trabalho flexibilizado e competitivo. Este último ponto afeta sensivelmente o ensino superior. Como argumenta D. Stederoth (2013, p. 176), o processo de economização implica uma "redução considerável da formação à instrução profissional", de acordo com "objetivos determinados por critérios de efetividade". Com isso, a "formação, no sentido da instrução profissional, perdeu o status de fim em si mesma, apresentando-se, agora, como caminho operacional para alcançar objetivos prescritos pelo mercado de trabalho". Assim, a concepção universalista da formação é restringida à sua dimensão utilitária e operacional, enquanto a dimensão de formação integral do indivíduo é reduzida à sua funcionalidade e integração como trabalhador no interior do sistema econômico.

Como argumenta Gruschka (2008, 2009), esse processo de subsunção da educação à economia implica a perda da dimensão emancipatória que seria inerente à estrutura da educação moderna. Ele caracteriza esse processo como a destruição da "fronteira pedagógica" (Gruschka, 2015), a dimensão propriamente educativa que possibilitava resguardar o educando da lógica social e econômica, preservando o distanciamento necessário para que ele a tome como objeto de reflexão e crítica. Ao invés disso, a educação, cada vez mais imiscuída na lógica econômica, promove uma educação que já opera de acordo com essa lógica, obstruindo a reflexão crítica sobre ela e reduzindo a formação à mera construção de competências profissionais (Gruschka, 2020), conforme padrões oriundos do mercado de trabalho. Isso implica em menos autonomia e maior

adaptação à lógica do mercado (Ramos, 2011; Gruschka, 2015; Gruschka 2020), promovendo uma educação cada vez menos comprometida com o entendimento e o desenvolvimento do juízo crítico (Gruschka, 2019).

Uma possível consequência é a neutralização do potencial educativo em promover engajamento cívico e a pensar os problemas públicos. Se, como argumenta J. Habermas (2011), o desenvolvimento da esfera pública como campo de mediação social da política foi acompanhado pela formação de uma subjetividade apta a se engajar ativamente no debate de questões públicas, é preciso levar em consideração que a escola foi essencial para a formação dessa subjetividade por meio da pedagogização social que ela promoveu (Blankertz, 1982; Cambi, 1999; Radtke, 2010). Em contrapartida, a lógica econômica da pedagogia orientada por competências conduz os alunos a perseguir seus interesses econômicos em um mercado cada vez mais competitivo e inseguro, inclusive do ponto de vista da inserção do mercado de trabalho.

Com isso, a educação se volta cada vez mais para a persecução de interesses privados em detrimento do interesse público, caracterizando um componente da frieza moral característica da educação na sociedade burguesa (Gruschka, 2014) e da formação de uma subjetividade competitiva e empreendedora, mas individualista e egoísta, preocupada com sua própria performance como forma de maximização de benefícios individuais e, portanto, cada vez menos engajada nas questões públicas. Trata-se daquilo que Dardot e Laval (2017) denominaram "sujeito neoliberal", que opera com a mesma lógica de maximização das empresas capitalistas. Nesse contexto, conceitos como autonomia e emancipação são funcionalizados pela lógica social, operando a favor da reprodução do sistema social, perdendo seu conteúdo crítico original. No contexto da economia flexível e competitiva, o indivíduo autônomo é aquele que se emancipa de suas limitações para maximizar sua performance na competição econômica e obtendo sucesso individual privado (Dammer, 2015).

Do ponto de vista social, tem-se com isso mais um passo no "declínio do homem público" (Sennett, 2015).

A subjetividade neoliberal, no sentido de Dardot e Laval (2017), se faz notar no uso das redes e é percebida criticamente por alguns estudantes, que apontaram para a pressão competitiva existente nas redes como fonte de incômodo e de mal-estar subjetivo. Como argumenta Adorno (2002), aspectos do sistema industrial de organização do trabalho são transferidos para o tempo livre, que se transformaria em contraface do tempo produtivo, sendo funcionalizado tanto para a recuperação da energia dos trabalhadores, quanto para a reprodução da racionalidade econômica através da qual o lazer passa a ser organizado. Algo semelhante pode ser observado no caso das redes sociais: sua organização interna corresponde às necessidades da reprodução econômica, emulando sua racionalidade (Zuboff, 2015; Türcke, 2019, Pfeiffer, 2021). As relações que se desdobram nesse ambiente são mediadas por essa racionalidade e com isso reproduzem algumas de suas características. Isso foi explicitamente apontado por alguns dos entrevistados, tanto pela referência à formação de bolhas de opinião que obstruem o diálogo democrático e distorcem a percepção da realidade, potencialmente levando ao fanatismo, quanto pela referência à competição e comparação constante entre os usuários, especialmente tendo a produtividade e eficiência do uso do tempo como critério, de acordo com a lógica do sujeito empresa (Dardot e Laval, 2017) e do "culto da performance" (Ehrenberg, 2010).

É nesse sentido também que ocorre a **percepção de incivilidade** no ambiente virtual digital. De um modo geral, a pesquisa quantitativa revelou que os estudantes não tiveram uma percepção de aumento acentuado de agressividade nas redes sociais, pelo menos na relação entre professores e estudantes, entre os estudantes e seus colegas. Perguntados sobre o aumento de agressividade entre estudantes e professores nas redes sociais, os estudantes dos

quatro cursos analisados tenderam a discordância[60]. Os índices de concordância variaram muito pouco, de cerca de 12% (curso brasileiro de Ciência da Computação) a cerca de 21% (curso brasileiro de Pedagogia). Não há variação significativa nas manifestações de concordância que permita distinguir tendências por curso ou por país. Porém, a discordância, que predominou nos quatro cursos, foi mais forte no caso dos estudantes alemães (quase 70% no curso de Pedagogia e quase 80% no curso de Ciência da Computação) do que no caso dos estudantes brasileiros (ambos em torno de 50%). Isso provavelmente reflete a menor utilização de redes sociais digitais pelos alemães e o maior distanciamento entre professores e estudantes naquele país.

Já quando perguntados sobre o aumento de agressões entre estudantes nas redes sociais digitais[61], há uma distinção mais clara entre os cursos, com níveis semelhantes de concordância e discordância entre os estudantes dos cursos de Ciência da Computação (15% de concordância nos dois cursos, com discordância em torno de 50% em ambos). Já os estudantes dos cursos de Pedagogia demonstraram tendências discordantes entre si: enquanto os estudantes do curso alemão manifestaram discordância da ordem de 50% (semelhante, portanto, aos estudantes dos cursos de Ciências da Computação) e concordância acima de 25%, os estudantes do curso brasileiro de Pedagogia manifestaram maior tendência a concordar com o índice, com taxa de concordância de quase 40% contra uma discordância inferior a 30%. O curso brasileiro de Pedagogia volta a se destacar dos demais, o que indica que sua abordagem mais engajada pode ter influenciado a percepção de incivilidade, seja por um possível maior engajamento dos estudantes nas redes, mas talvez

[60] Item 8 "Durante o período de ensino remoto, percebi que as agressões entre alunos e professores nas redes sociais se tornaram mais frequentes"

[61] Item 18 "Durante o período de ensino remoto, percebi que as agressões entre alunos nas redes sociais se tornaram mais frequentes"

também por influenciar aquilo que os estudantes entendem por agressão em ambientes online (podem, por exemplo, ter uma maior sensibilidade à prática do cyberbullying em função de algum conteúdo encontrado no curso).

Se, no entanto, a pesquisa quantitativa não revela altos índices de percepção de incivilidade, os relatos contidos nas entrevistas qualitativas demonstram que os estudantes perceberam relações incivilizadas nas redes sociais, especialmente relativas a assuntos políticos e referentes à pandemia, como, por exemplo, desqualificação da opinião discordante por motivos políticos. Essa percepção não se refere às relações entre estudantes ou entre estudantes e professores, que foram objeto dos itens 8 e 18 do questionário quantitativo, o que talvez explique a diferença entre as respostas ao questionário quantitativo e às questões das entrevistas qualitativas. A incivilidade foi percebida na interação com o público mais amplo, especialmente em contexto de divergência ideológica, sendo que alguns estudantes atribuem às redes o problema, seja por fatores estruturais, como a organização dos usuários em clusters de opinião, seja pela utilização que se faz das redes, que pode levar a uma percepção distorcida da realidade social em função da alta participação de grupos mobilizados nas redes.

Diante disso, seria pertinente retomar as análises de Adorno e Horkheimer sobre a sociedade administrada dos anos 1940, especialmente as reflexões que compõem a Dialética do Esclarecimento, que ainda nos fornecem subsídios teóricos importantes para pensarmos a configuração técnico-instrumental da sociedade atual. O diagnóstico de tempo feito pelos autores em 1944, ao dizerem que "A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação (...) o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma" (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 114) se revitaliza e ganha um sentido próprio com o advento da sociedade da informação entre os anos 80 e 90, e da sociedade digital em rede no final do século XX (Castells, 2013).

É importante destacar as reflexões sobre o conceito de Formação desenvolvidas no campo da filosofia da educação. Pelo menos duas acepções são amplamente discutidas e fazem alusão ao conceito, no sentido da formação plena, integral e cultural do sujeito. A Paidéia grega e a *Bildung* alemã são recorrentemente lembradas como uma espécie de antítese à concepção técnico-instrumental de formação. A ênfase na concepção técnica de "formação", que tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas educacionais lideradas pelos países que integram a OCDE, funciona como uma espécie de determinismo em torno de "um conceito de competência que deve garantir o aumento contínuo de desempenho na competição econômica global" (Euler, 2015, p. 71). O processo de conversão da formação em semiformação, conforme o diagnóstico de Adorno sobre a crise da formação cultural na Alemanha no final dos anos 1950, e que fora publicado em 1959 sob o título de "*Teoria da Semiformação*", já apontava os prejuízos da experiência humana, em um ambiente cultural cada vez mais fragmentado e instrumentalizado. Adorno utiliza o conceito de *Halbbildung* (semiformação) para caracterizar o processo de instrumentalização da formação cultural e que ele denomina como educação danificada. Algumas reflexões mais recentes também fazem menção aos conceitos de *Bildungslos* e *Unbildung*, para se referir ao processo de renúncia e negação da formação.

Os estudos recentes sobre a situação da formação no Brasil e na Alemanha (Lastória; Zuin; Gomes e Gruschka, 2015) apontam, sobre diversas perspectivas, o processo de deformação da educação. A formação da autonomia, da cidadania, dos valores que compõem a vida pública vão perdendo o seu espaço na arena ultraliberal, de tal forma que o individualismo e o empreendedorismo acabam assumindo a dianteira das políticas educacionais neoliberais. A consequência mais nefasta desse processo de individualização danificada foi caracterizada por Adorno (1995) como barbárie.

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as

> pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda essa civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso, que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 1995, p. 155).

Em outro texto bastante conhecido de Adorno, "Educação após Auschwitz", de 1965, o autor menciona o aspecto da frieza burguesa como expressão do processo de fetichização da técnica, uma espécie de supervalorização desta, "... que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz". (Adorno, 1995, p. 133). Em outra obra clássica de Adorno, Dialética Negativa, originalmente publicada em 1966, a expressão frieza é novamente utilizada pelo autor, e de forma categórica: "frieza... o princípio fundamental da subjetividade burguesa e sem a qual Auschwitz não teria sido possível..." (Adorno, 2009, p. 300). A frieza burguesa, como mal-estar moral da cultura burguesa, foi teoricamente e empiricamente tratado por Andreas Gruschka (2014) na obra "*Frieza Burguesa e Educação*". A obra mostra, com evidências empíricas, as consequências de um sistema educacional meritocrático, que engendra a frieza, mediante a competição daqueles que buscam o melhor desempenho na configuração de uma sociedade produtiva, em que a educação permanece em constante contradição com os valores normativos que historicamente assumiu.

De um modo geral, a experiência com a pandemia e a disseminação de notícias falsas e teorias conspiratórias contra as medidas de enfrentamento à pandemia e à vacinação demonstram a importância de educar os cidadãos para uma utilização crítica das redes sociais digitais, trabalhando para criar um espaço

de discussão pública democrática, ao mesmo tempo em que se educa o público para a distinguir entre notícias falsas e procurar fontes confiáveis de informação. Essa necessidade de trabalhar com critérios de obtenção de informação se demonstrou crítico durante a crise sanitária, mas é importante em todas as esferas da cidadania democrática, inclusive no próprio contexto de debate político e em contextos eleitorais. As redes sociais digitais têm sido apontadas como elemento central da recente desestabilização dos sistemas democráticos ocidentais, que teria impulsionado a chegada ao poder de líderes proto-autoritários, situação agravada pela crise econômica que corrói a credibilidade pública das instituições democráticas, tornando amplas parcelas da população vulnerável ao apelo populista iliberal (Mounk, 2019; Harder; Opratko, 2022).

O impacto das tecnologias digitais sobre a esfera pública, especialmente das redes sociais digitais, foi tão intenso que seria possível falar em uma nova mudança estrutural da esfera pública (Habermas, 2023), reorganizando o espaço de debate público através de uma racionalidade algorítmica (Zuboff, 2015). Enfrentar essa nova situação e suas potenciais consequências negativas para a política democrática implica em promover um letramento digital crítico (Kellner; Share, 2007).

Nesse sentido, a educação possui um papel fundamental ao promover o espaço adequado para promover o pensamento crítico e o discernimento a respeito dos conteúdos que circulam nas redes sociais. Assim foi indicado por um dos estudantes entrevistados, que, tendo se deparado com o problema da desinformação durante o período da pandemia, utilizou o espaço proporcionado pela licenciatura para desenvolver um projeto educativo que tematizava as teorias da conspiração e orientava os alunos sobre como se precaver contra notícias falsas no ambiente virtual, em um experimento que ele considera um exemplo de trabalho ativo contra a desinformação online. Experimentos como esse podem ser eficazes ao contribuir para o desenvolvimento do discernimento

e demonstrar as melhores formas de procurar informações corretas sobre os assuntos debatidos publicamente.

Ensinar aos estudantes sobre como identificar notícias falsas e procurar fontes confiáveis de informação é um trabalho essencial. Porém, não é suficiente. As relações em redes sociais são organizadas por uma lógica algorítmica que corresponde a uma racionalidade econômica orientada à busca por lucro por parte das plataformas digitais e das empresas que delas se utilizam para propagandear seus produtos (Türcke, 2019). Ainda que o funcionamento dos algoritmos seja politicamente neutro (Zuboff, 2015), é possível que sejam utilizados para impulsionar conteúdos de diversos tipos, inclusive aqueles que promovem desinformação.

Assim, a própria estrutura de funcionamento das redes deveria ser objeto de uma prática educativa que procure esclarecer os estudantes sobre o uso responsável das redes sociais digitais, prevenindo-os também para outros riscos inerentes à utilização dessas redes, como a captura indevida de dados pessoais, o aliciamento de menores, as diversas formas de assédio e bullying virtual, assim como a cooptação ideológica por grupos extremistas. Esses aspectos também apareceram na pesquisa empírica por meio das entrevistas qualitativas, de formas que variavam de acordo com o curso e o país dos estudantes, mas de algum modo apontando para o funcionamento das redes, como a questão da captura de dados e a proteção da privacidade, a existência de bolhas de opinião, a desqualificação do pensamento divergente e a distorção da percepção sobre o debate público pela forte presença de grupos organizados para promover teorias conspiratórias. A seguir, serão apresentadas as conclusões propositivas dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra . 1995

_____. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

Zahar.2009.

BLANKERTZ, H. **Die Geschichte der Pädagogik**: von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Verlag Büchse d. Pandora. 1982.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Ed. Unesp. 2002.

CASTELLS, M. **Comunicación y poder**. Siglo XXI Editores México. 2013

DAMMER, K. Pedagogia Crítica. LASTÓRIA, *et al*. (Orgs.) **Teoria Crítica**: escritos sobre educação–contribuições do Brasil e da Alemanha, 1, p. 25-42. 2015.

DARDOT, P., & LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial. 2017.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**. Da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida, SP: Letras & Letras. 2010. 249p.

EULER, P. "Emancipação" nas condições sociais do capitalismo: a formação em contradição. Lastória, *et. al*. (Orgs.) **Teoria Crítica**: escritos sobre educação–contribuições do Brasil e da Alemanha, 1, p.71-91.2015.

GRUSCHKA, A. **Negative Pädagogik**. Einführung in die Pedagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004.

_____. **Frieza Burguesa e Educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. **Teoria crítica**: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015.

_____.**Erziehen heißt Verstehen lehren**: Ein Plädoyer für guten Unterricht [Reclams Universal-Bibliothek]. Reclam Verlag. 2019.

_____. Neoliberalismo, reforma educacional, semiformação. **Revista Eletrônica de Educação**, 14. 2020.

HABERMAS, J. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. São Paulo, Unesp. 2023. 159p.

HARDER, A.; OPRATKO, B. **Cultures of rejection at work**: Investigating the acceptability of authoritarian populism. Ethnicities, 22(3), p.425-445. 2022.

HEYDORN, H. J. **Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft** (Werke, 3). 2004.

KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. **Policy Futures in Education**, 5(1),p. 59-69. 2007.

OFFE, C.; LENHARDT, G. Teoria do Estado e política social. *In* **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 10-53. 1984.

PFEIFFER, S. **Digitalisierung als Distributivkraft**: über das Neue am digitalen Kapitalismus. transcript Verlag. 2021.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. 1997.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? Autores Associados. 2006. 257p.

RADTKE, F. O. A educação na 'Constelação pós-nacional': o enfraquecimento da legitimação e do controle democrático," expertocrático" e ético-profissional. **Educação e Pesquisa**, 36, p. 55-64. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/7hmPL3PkPYnbFyZ4QYLDj7n/abstract/?lang=pt Acesso em: 13 dez.2023.

SENNETT, R.. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Editora Record. 2015.

STEDEROTH, D. (2013). A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. **Revista Espaço Pedagógico**, 20(1). DOI: https://doi.org/10.5335/rep.2013.3514. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3514 . Acesso em: 15 jan.2024.

_____. **Capital humano e panorama educacional**: sobre a atualidade da Crítica de Heydorn ao Plano Estrutural para a Educação (1970). Educação, p.43(2). 2020.

TÜRCKE, C. **Digitale Gefolgschaft**: auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft. CH Beck. 2019.

ZUBOFF, S. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. *In* BRUNO, F.; CARDOSO, B.; KANASHINO, M.; GUILHON, L.; MELGAÇO, L. (orgs). Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem. São Paulo, 2018. p.17-68. Disponível em: https://medialabufrj.net/wp-content/uploads/2020/10/Tecnopoliticas-da-vigilancia_miolo_download.pdf. Acesso em 12 jun.2022.

6ª seção
CONCLUSÕES PROPOSITIVAS

CONCLUSÕES PROPOSITIVAS:

(Para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais em períodos de confinamento social pandêmico).

Analisados os dados coletados nos questionários e entrevistas de ambos os países, sobressaíram-se tanto as diferenças culturais referentes à relação "professor-estudante"; "sofrimento psíquico"; "cidadania digital", quanto similaridades em relação aos desafios e problemas enfrentados no transcorrer dos períodos de *lockdown* de ambos os países. Diante desse quadro, serão apresentadas proposições com vistas a subsidiar políticas públicas voltadas à educação sobretudo em períodos emergenciais.

1) Em geral, houve a concordância entre os estudantes brasileiros e alemães de que as aulas presenciais são de fundamental importância tanto para o aprendizado dos conteúdos das disciplinas, quanto para os processos interativos de socialização entre os professores e estudantes. Em outras palavras, os estudantes brasileiros e alemães dos quatro cursos analisados majoritariamente asseveraram que o ensino remoto foi uma medida emergencial que não pode substituir os processos presenciais de ensino e aprendizagem nas universidades de ambos os países. Nesse sentido, não se aconselha a adoção permanente do ERE como política visando a melhoria da qualidade de ensino, excetuando contextos emergenciais.

2) Os estudantes dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação de ambos os países reconheceram que recursos tecnológicos empregados ao logo do ensino remoto poderiam continuar a ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem presencial, tais como a disponibilização de textos no *Google Classroom* e encontros virtuais entre estudantes no *Google Meet*, *Zoom* ou *Teams* para a realização de tarefas dos respectivos cursos. A continuidade do uso de tais recursos digitais poderia incrementar o processo de ensino e aprendizagem, bem

como os processos interativos estabelecidos entre professores e estudantes;

3) De forma geral, os estudantes dos quatro cursos analisados expressaram concordância total e parcial sobre a dificuldade de concentração nas atividades do curso devido ao acesso ininterrupto a *links* e informações na Internet durante o ensino remoto, aspecto este que também se confirmou nas entrevistas uma vez que apontaram maior exposição às redes sociais durante o confinamento, o que engendrou mais dispersão do tempo e concentração no momento específico dos estudos. Com o objetivo de mitigar esse problema, há que se reconhecer o limite da realização das aulas síncronas (*online*) de duas horas e, sobretudo, a forma como ocorre a elaboração de estruturas participativas entre professores e estudantes. Ou seja, se o professor assumir a responsabilidade de conduzir as etapas do curso e, concomitantemente, fomentar o estabelecimento de relações dialógicas com seus estudantes (**diretividade horizontal docente**) haverá maior possibilidade não só de diminuir o *gap* de aprendizagem dos conteúdos, como também promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes.

4) Embora as aulas gravadas sejam um recurso importante a ser utilizado no caso do ensino remoto, a análise dos dados dos questionários e das entrevistas aplicadas demonstrou que, tanto em relação ao aprendizado de conteúdos, quanto o arrefecimento do sofrimento psíquico e o desenvolvimento de uma cidadania digital crítica, os melhores resultados obtidos foram por meio da presença de **interações** *online* entre professores e estudantes dos quatro cursos analisados. Portanto, no caso da reincidência do ensino remoto, recomenda-se efusivamente que os professores não abram mão da importância de interagir de forma *online* com seus estudantes;

5) Após análise dos questionários e das entrevistas, o posicionamento flexível, solidário e empático dos professores foi identificado pelos estudantes dos cursos, de forma geral, como fundamental tanto para o aprendizado dos conteúdos das respectivas disciplinas, quanto para o arrefecimento do

sofrimento psíquico do corpo discente e a elaboração da chamada cidadania digital crítica. De fato, os professores que aceitaram as sugestões e ouviram os problemas do corpo discente foram os melhores avaliados, de acordo com as opiniões da maioria dos estudantes manifestadas nos questionários e nas entrevistas. Recomenda-se, dessa forma, que os professores atuem dessa maneira no caso de ressurgimento do ensino remoto;

6) Estudantes dos cursos analisados, e, sobretudo, os da Pedagogia, observaram que os comportamentos flexíveis, solidários e empáticos dos professores estiveram presentes no ensino remoto, mas praticamente desapareceram no retorno às atividades presenciais, no chamado "novo normal" na universidade. Para eles, a **diretividade horizontal** dos professores, que ocorreu ao longo do ensino remoto, poderia também ser exercida nas relações presenciais com o fim do confinamento social.

7) Faz-se necessária a elaboração de estratégias institucionais para minimizar o tempo de resposta e a tomada de decisão, com o propósito de colocar em ação um modelo de ensino remoto emergencial e fazer com que essa proposta seja eficaz por meio de fornecimento de equipamentos e recursos técno-digitais à toda a comunidade acadêmica, com vistas a também diminuir as desigualdades econômico-sociais;

8) Garantia efetiva de condições de trabalho e estudo de professores e estudantes que eventualmente necessitem de atividades presenciais, como laboratórios, monitorias, estágios, etc., e também daqueles que necessitem de suporte psicológico;

9) Estabelecimento de um **contrato pedagógico institucional** para uma melhor gestão do tempo com vistas à mitigação do sofrimento psíquico em termos de estresse, ansiedade e depressão. Os dados da pesquisa apontaram que o estresse, de modo geral, foi o sintoma comum sentido entre os discentes dos quatro cursos dos dois países, com predominância da combinação do estresse com a ansiedade entre os estudantes brasileiros, e da combinação do estresse com

a depressão entre os estudantes alemães. Já há recomendações advindas de pesquisas realizadas por especialistas da área da saúde mental que indicam o período diário profilático diante das telas dos aparatos digitais, bem como a contenção da chamada **multitarefa** considerando-se o foco dos estudantes durante a aprendizagem;

10) Tendo em vista que a relação multifatorial estresse-depressão (mais pronunciada entre os estudantes alemães) decorre, em termos gerais, do modo como os estudantes atribuem a si mesmos a responsabilidade moral por seu sucesso/fracasso quanto ao projeto de vida que escolheram para si mesmos, e que a passagem do estresse à depressão ocorre por uma espécie de uma auto-fadiga, admite-se que não seria possível, e nem desejável, deixar de contar com o desenvolvimento tecnológico como um fator aliado aos processos formativos na atualidade. Os resultados referentes ao eixo "sofrimento psíquico" dessa pesquisa apontam para o seguinte alerta: que o tempo diante dos aparelhos eletrônicos seja assumido institucionalmente como uma preocupação real com a saúde pública. Noutras palavras: indica-se a orientação quanto a uma gestão ética e parcimoniosa do tempo, referenciada nesta e noutras pesquisas realizadas por especialistas em saúde pública e saúde mental;

11) Em contextos de fragilidade política, em que a democracia é colocada em risco, como foi o caso do Brasil, os espaços de discussão entre os professores e estudantes e entre os próprios estudantes na universidade, especificamente sobre as questões sociais e políticas do país e da cultura em geral são de fundamental importância. Sugere-se que a universidade promova espaços e momentos de discussão, diálogos e debates, tais como: fóruns, seminários, palestras e outras atividades institucionais por meio das quais questões contemporâneas sejam efetivamente discutidas por toda a comunidade acadêmica;

12) O engajamento cívico, por parte dos estudantes e professores, pressupõe uma leitura crítica da inserção social que cada indivíduo estabelece

com o seu país e sua cultura política. Sugere-se a incorporação de temáticas contemporâneas aos conteúdos curriculares, tais como aquelas relacionadas à pandemia no contexto da crise sanitária, fomentando a cidadania digital crítica;

13) O combate às *fake news* exige, para além da busca de informações que garantiriam por suposto sua checagem, uma reflexão ampla sobre os mecanismos que são inerentes à lógica de produção social das notícias falsas. Recomenda-se que a temática sobre as redes e mídias sociais sejam tematizados nos cursos e nos momentos de debates coletivos institucionais, de tal forma que os estudantes sejam preparados para lidarem e identificarem criticamente as *fake news*, fomentando a alfabetização digital crítica;

14) A percepção de incivilidade por parte dos estudantes poderia ser acompanhada de estudos mais amplos e críticos sobre a cultura da violência na universidade, em termos da relação professor-aluno e aluno-aluno;

15) A concordância majoritária, expressa pelos estudantes dos cursos, em relação à necessidade da permanência do ensino presencial universitário, não apenas reconhece uma possível maior produtividade relativa ao aprendizado dos tópicos de seus cursos, como também consagra a relevância dos processos de socialização e de elaborações identitárias tocantes a todas as formas de comunicação primária (presencial) entre professores e estudantes. Reafirma, portanto, o **caráter contingente** do ensino remoto emergencial e a necessidade efetiva do **ensino presencial** e da permanência dos estudantes na universidade em tempos da sociedade da cultura digital ubíqua.

16) **Para terminar diante da aurora de um novo começo**: Gostaríamos de dizer, nesse momento final da pesquisa, que foi incrivelmente desafiador e prazeroso realiza-la. Com efeito, conseguimos demonstrar, por meio da análise estatística dos dados dos questionários e das entrevistas, que quanto mais os professores foram flexíveis e solidários, menos depressão e sofrimento psíquico se fizeram presentes entre os estudantes, e mais consciência política os agentes educacionais desenvolveram durante o período de confinamento social

pandêmico. Salvo engano, as conclusões sobre as relações entre os vínculos professores e estudantes, sofrimento psíquico e engajamento cívico digital são inéditas, considerando-se as literaturas nacional e internacional sobre os impactos da pandemia da COVID-19 entre os agentes educacionais universitários. Esperamos que os elementos apontados nessas conclusões propositivas possam auxiliar a elaboração de políticas públicas educacionais para: 1) O aprimoramento do liame entre professores e estudantes; 2) A mitigação do sofrimento psíquico e 3) O recrudescimento do engajamento cívico digital. E que tudo isso seja possível tanto em situações de confinamento social, quanto nas relações presenciais nas universidades diante do retorno ao "novo normal" e das novas inter*faces* presenciais e virtuais entre professores e estudantes.

São Carlos, 28 de março de 2024

Antônio Álvaro Soares Zuin

Luiz Roberto Gomes

Luiz Antônio C. Nabuco Lastória

Helga Peres

Juliana Rossi Duci

João Mauro de Carvalho

REFERÊNCIAS

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In* COHN, G. (org.) **Theodor W. Adorno.** coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: editora Ática, 1986.

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Tabus a respeito do professor. *In* ZUIN, A., PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno***:* o poder educativo do pensamento crítico. 4ª. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Teoria da semiformação. *In* PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. A.S. & LASTÓRIA, L.A.C.B. (Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p.7-40.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p.224.

ALLEN, J.; ROWAN, L.; SINGH, P. Teaching and teacher education in the time of COVID-19. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, vol. 48, No. 3, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2020.1752051. Acesso em 19 jan.2023.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de janeiro: Graal, 1983.

AMBROŽOVÁ, P.;KALIBA, M. Teacher-Shaming in the context of czech distance learning due to covid-19 pandemic. *In* **Proceedings of EDULEARN 21 Conference** 5th-6th July 2021. DOI: 10.21125/edulearn.2021.2395. Disponível em: https://library.iated.org/view/AMBROZOVA2021TEA?re=downloadnotallowed . Acesso em: 10 nov.2022.

ANDERS, G. **Die Antiquiertheit des Menschen I,** München: C. H. Beck, 2002.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**: totalitarismo, o paroxismo do Poder. Tradução: Roberto Cardoso. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979. p. 560.

_____. **A Condição Humana**. Tradução: Roberto Cardoso. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p.352.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos.** Brasília: Editora UNB, 1985.p. 238.

_____. **Política.** Brasília: Editora UNB, 1985.p.352.

AVCI, Ü.; YILDIZ DURAK, H. Examination of digital citizenship, online information searching strategy and information literacy depending on changing state of experience in using digital technologies during COVID-19 pandemic. **Journal of Information Science**, 01655515221114455, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/01655515221114455 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/01655515221114455 . Acesso em 3 de set.2022.

BALAKRISHNAN, V.; ZHEN, N. W.; CHONG, S. M.; HAN, G. J.; LEE, T. J. Infodemic and fake news - A comprehensive overview of its global magnitude during the COVID-19 pandemic in 2021: A scoping review. **International Journal of Disaster Risk Reduction**, Vol. 78, 103144, 2022. DOI:

10.1016/j.ijdrr.2022.103144. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9247231/ . Acesso em: 11 mar.2022.
BAWA P. Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. *In* **Computers and Education,** p.100002-100018, 2020. DOI: 10.1016/j.caeo.2020.100016. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7649631/ . Acesso em: 15 de out.2022.
BEAM, M. A.; HMIELOWSKI, J. D.; HUTCHENS, M. J. Democratic digital inequalities: Threat and opportunity in online citizenship from motivation and ability. **American Behavioral Scientist**, 62(8), 1079-1096, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/0002764218764253 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002764218764253 . Acesso em 10 de jul.2022.
BEER, David. **Popular culture and new media***:* the politics of circulation. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza *In* **Obras Escolhidas. Vol 1. Magia e Técnica, Arte e Política**. 3.ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.257.
BIESTA, G. What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. **European Educational Research Journal**, 8(2), 146-158, 2009. DOI: https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.146 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2009.8.2.146 . Acesso em 9 de abr.2022.
BIRD, L.J.; MCCABE, M.; LIM, Y.Y.; CORNISH, K. (2023) Prevalence and correlates of subjective cognitive concerns in Australian university students during the COVID-19 pandemic. **Front. Psychol**. 13:1094497.
DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1094497. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1094497/full . Acesso em 8 fev.2023.
BLANKERTZ, H. **Die Geschichte der Pädagogik**. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982.
BLOCK, M. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 1982.
BOBBIO, N. **Teoria geral da política:** a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro, 2000.
BONITATIBUS, S. G**. Educação comparada: conceito, evolução e métodos**. São Paulo: EPU, 1989.
BOTO, C. **A escola do homem novo**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.
BURKAUSKAS, J.; GECAITE-STONCIENE, J.; DEMETROVICS, Z.; GRIFFITHS,

M. D.; KIRÁLY, O. Prevalence of problematic Internet use during the COVID-19 pandemic. **Current opinion in behavioral sciences**, Vol. 46, 101179, 2022. DOI: 10.1016/j.cobeha.2022.101179. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9197820/ . Acesso em: 15 fev.2022.

BURNS, R. A COVID-19 panacea in digital technologies? Challenges for democracy and higher education. *Dialogues in Human Geography*, vol. 10, No. 2, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/2043820620930832 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2043820620930832 . Acesso em: 11 dez.2022.

CASTELLS, M**. Comunicación y poder**. Siglo XXI Editores México. 2013.

CAHYADI, A.; WIDYASTUTI, S.; MUFIDAH, V.N. Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia, **Heliyon**, Volume 7, Issue 8, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07788. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021018910. Acesso em: 12 out.2022.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARDOSO, C. F. **A Cidade Estado Antiga**. São Paulo: Ática, 1985. p.95.

CARVALHO, C. J.; SILVEIRA, M. F. A. (About) experiences, mental health and coping the pandemic of university students in socio-economic vulnerability. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e288101421955, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.21955 Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21955 . Acesso em: 12 mar.2022.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *In* **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236109145. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt. Acesso em: 12 nov.2022.

CHEVALLIER, J. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

CHICK, R.C.; CLIFTON, G. T.; PEACE, K. M.; PROPPER, B. W.; HALE, D. F.; ALSEIDI, A. A.; VREELAND, T. J. Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic. **Journal of Surgical Education**, Vol. 77, No. 4, 2020. DOI: Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32253133/ Acesso em: 3 dez. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados: parcerias e assimetrias**. São Paulo/SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-de-dados-parcerias-e-assimetrias/ . Acesso em 12 dez.2022.

COUTINHO, L. G.; PISETTA, M. A. A. M. Os jovens e seus impasses no laço com a universidade: intervenção clinicopolítica em tempos de pandemia. **Estilos Da**

Clínica, 26(2), 219-232, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i2p219-232. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178662/175491 Acesso em: 11 mai.2022.

DAMMER, K.-H. Pedagogia crítica. *In* LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. **Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015. p. 26-42.

DANIEL, J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, 49:91–96, 2020. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32313309/ . Acesso em: 21 abr.2022.

DANTAS, S.S. (Re)significação da prática docente na pandemia por covid-19: ensino remoto emergencial, novos sentidos, novas perspectivas. **Anais CONEDU** I, ISSN: 2358-8829, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID5596_13092020105717.pdf Acesso em: 15 de out. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.

_____. **Comum:** ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. 647p.

DOGAN-SANDER, E.; KOHLS, E.; BALDOFSKI, S.; RUMMEL-KLUGE, C. More Depressive Symptoms, Alcohol and Drug Consumption: Increase in Mental Health Symptoms Among University Students After One Year of the COVID-19 Pandemic. **Front. Psychiatry** 12:790974, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.790974. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34975589/ . Acesso em: 12 abr.2022.

DURBAS, A.; KARAMAN, H.; SOLMAN, C.H.; KAYGISIZ, N.; ERSOY, Ö. Anxiety and Stress Levels Associated With COVID-19 Pandemic of University Students in Turkey: A Year After the Pandemic. **Front. Psychiatry**, volume 12, article 731348, 2021 DOI: 10.3389/fpsyt.2021.731348. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34777041/ . Acesso em: 13 maio.2022.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**. Da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida, SP: Letras & Letras. 2010. 249p.

EKDAHL, P.; TROJER, L. Digital Divide: Catch up for What? **Gender, Technology and Development,** 6(1), 1–20, 2002. DOI: 10.1080/09718524.2002.11910022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323208500_Digital_Divide_Catch_up_for_What . Acesso em: 13 jul.2022.

ELIAS, N. **O processo civilizador - volume I**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELLIOTT, T.; EARL, J. Online protest participation and the digital divide: Modeling the effect of the digital divide on online petition-signing. **New Media & Society,** 20(2), 698–719, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444816669159. Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444816669159?journalCode=nmsa . Acesso em: 7 de ago.2022.
ESSADEK, A.; RABEYRON, T. Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. **Journal of Affect Disorders**, Dec 1:277:392-393, 2020. DOI: 10.1016/j.jad.2020.08.042. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32861840/ . Acesso em: 17 jan.2024.
ETCHELLS, M. J.; BRANNEN, L.; DONOP, J.; BIELEFELDT, J.; SINGER, E. A.; MOORHEAD, E.; WALDERON, T. Synchronous teaching and asynchronous trauma: Exploring teacher trauma in the wake of Covid-19. **Social Sciences & Humanities.** v. 4, n. 1, p. 100197, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100197. Disponível em https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291121000930 .Acesso em 02 de dez.2022.
EULER, P. "Emancipação" nas condições sociais do capitalismo: a formação em contradição. *In* LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. **Teoria crítica***:* escritos sobre educação: contribuições do Brasil e da Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015. p.71-91.
FELDMANN, A.; GASSER, O.; LICHTBLAU, F.; PUJOL, E.; POESE, I.; DIETZEL, Ch.; WAGNER, D.; WICHTLHUBER, M.; TAPIADOR, J.; VALLINA-RODRIGUEZ, N.; HOHLFELD, O.; SMARAGDAKIS, G. The Lockdown Effect: Implications of the COVID-19 Pandemic on Internet Traffic. *In* **Proceedings of the ACM Internet Measurement Conference (IMC '20).** Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 1–18, 2020.
FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p.
FISK, R. P., GALLAN, A. S., JOUBERT, A. M., BEEKHUYZEN, J., CHEUNG, L., & RUSSELL-BENNETT, R. Healing the Digital Divide With Digital Inclusion: Enabling Human Capabilities. **Journal of Service Research**, 0(0), 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/10946705221140148. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10946705221140148?journalCode=jsra . Acesso em: 10 ago.2022.
FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
_____. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo, Annablume, 2008.
_____. **A escrita: há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.
FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. 295p.
FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
FREUD, S. **Algumas reflexões sobre psicologia escolar**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013 - 2014.

DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164 . Acesso em: 19 jan. 2024.
GIONGO, C. R.; PEREZ, K. V.; RIBEIRO, B. C.; WUNSCH, P.R.; GRISA, G. Condições de trabalho de professores no contexto da pandemia *In* **Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.** v. 1 n. 30 – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2022. Disponível em https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2022/06/revista_textual_30_junho_2022.pdf_compressed.pdf. Acesso em: 26 nov.2022.
GOH, P.-S.; SANDARS, J. A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic. **MedEdPublish**, 9, [1], 49, 2020. DOI: 10.15694/mep.2020.000049.1. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38058893/ . Acesso em 7 dez.2022.
GRUSCHKA, A. **Negative Pädagogik**. Einführung in die Pedagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004.
_____. **Frieza Burguesa e Educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.
_____. Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. *In* LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. **Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015.
_____. **Erziehen heißt Verstehen lehren**: Ein Plädoyer für guten Unterricht [Reclams Universal-Bibliothek]. Reclam Verlag.2019.
_____. Neoliberalismo, reforma educacional, semiformação. *In* **Revista Eletrônica de Educação,** 14. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271993989. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3989/1245 . Acesso em 12 jan.2024.
GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade,** v. 41, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/es.238957. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/abstract/?lang=pt# Acesso em: 7 nov.2022.
HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora da UNESP, 2014. p.568.
_____. Reflections and Hypotheses on a Further Structural Transformation of the Political Public Sphere. **Theory, Culture Society**. Vol. 39(4), p. 145-171, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/02632764221112341. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02632764221112341?journalCode=tcsa. Acesso em: 17 set.2022.

_____. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. São Paulo, Unesp. 2023. 159p.
HAYLES, K. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes, **Profession**, (1):187-199, 2007. DOI: 10.1632/prof.2007.2007.1.187. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Hyper-and-Deep-Attention%3A-The-Generational-Divide-Hayles/174b3b2c27e73f2489eb6cf8d919d8b2ae364722 Acesso em: 12 dez.2023.
HAN, B. C. *No enxame*: perspectivas do digital. Tradução: Lucas Machado. 1. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2018. p. 136.
HANNAM-SWAIN, S.; BAILEY, C. Considering Covid-19: Autoethnographic reflections on working practices in a time of crisis by two disabled UK academics. **Soc Sci Humanit.** 2021. DOI: 10.1016/j.ssaho.2021.100145. Disponível em https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34173514/ . Acesso em: 10 de nov.2022.
HARDER, A.; OPRATKO, B. **Cultures of rejection at work**: Investigating the acceptability of authoritarian populism. Ethnicities, 22(3), p.425-445. 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/14687968211012437. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14687968211012437 . Acesso em 10 ago.2023.
HERBART, J. W. **Pedagogia geral.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.
HEYDORN, H.-J. **Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft**. Wedlar: Büchse der Pandora, 2004.
HIRSCH, J. **Der nationale Weflbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik in globalen Kapitalismus**. Berlim: Edition ID-Archiv, 1995.
_____. **Teoria materialista do Estado**. Processos de transformação do sistema capitalista de Estados. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
HOBBES, T. **Leviatã**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
HOCHMUTH, M.; GEßLER, A. N.; SEYFFER, S.; FREY, A. How are apprentice satisfaction and concerns changing as a consequence of the coronavirus pandemic? **Soc Sci Humanit** 2022. Disponível em https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35261971/ .Acesso em: 10.dez.2022.
HUMMRICH, M.; KRAMER, R. T**.** ***Schulische Sozialisation.*** Wiesbaden: Springer, 2017.
JAEGER, W. **Paidéia:** A Formação do Homem Grego. Tradução: Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p.1456.
JAN, A. A phenomenological study of synchronous teaching during COVID-19: A case of an international school in Malaysia. *In* **Social Sciences & Humanities**, Volume 2, Issue 1, p.100084 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100084. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291120300735 . Acesso em 13 out.2022.
JAIN, S.; LALL, M.; SINGH, A. Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea? **Contemporary Education Dialogue,** vol. 18, No. 1, 2021. DOI:

https://doi.org/10.1177/0973184920976433 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0973184920976433 . Acesso em 15 jan.2023.
JEBBOUR, M. The unexpected transition to distance learning at Moroccan universities amid COVID-19: A qualitative study on faculty experience. **Soc Sci Humanit,** 2022. DOI: 10.1016/j.ssaho.2022.100253. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35128390/ Acesso em 10 out.2022.
JONES, L. M.; MITCHELL, K. J. Defining and measuring youth digital citizenship. **New media & society**, 18(9), 2063-2079, 2016. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444815577797. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444815577797 . Acesso em 25 jul.2022.
JÚNIOR, L.A.S.; HENDERSON, G.F. Testemunhos durante a pandemia: reflexões psicanalíticas sobre trauma, Estado, economia e morte. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.30, n.3, e200435, 2021. DOI 10.1590/S0104-12902021200435
Base de dados: Scielo. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/nF5TMPPRstSsBy3ChyQPHqc/abstract/?lang=pt . Acesso em: 10 abr.2022.
KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. *In* KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: editora Vozes, 2005.
KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy is not an option. **Learn Inq**., 1, pp. 59-69, 2007. DOI: https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2 . Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11519-007-0004-2#citeas . Acesso em 24 out.2022.
KHAN, M. S. H.; ABDOU, B. O. Flipped classroom: How higher education institutions (HEIs) of Bangladesh could move forward during COVID-19 pandemic. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 4, n. 1, p. 100187, 2021. DOI: 10.1016/j.ssaho.2021.100187. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34250462/ . Acesso em 17 jan.2022.
KEHL, M. R. **O tempo e o cão:** a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo editorial, 2009.
KIRÁLY, O.; POTENZA, M. N.; STEIN, D. J.; KING, D. L.; HODGINS, D. C.; SAUNDERS, J. B.; GRIFFITHS, M. D.; GJONESKA, B.; BILLIEUX, J.; BRAND, M.; ABBOTT, M. W.; CHAMBERLAIN, S. R.; CORAZZA, O.; BURKAUSKAS, J.; SALES, C. M. D.; MONTAG, Ch.; LOCHNER, Ch.; GRÜNBLATT, E.; WEGMANN, E.; MARTINOTTI, G.; DEMETROVICS, Z. Preventing problematic Internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. **Comprehensive psychiatry**, Vol. 100, 152180, 2020. DOI: 10.1016/j.comppsych.2020.152180. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32422427/ . Acesso em: 10 fev.2022.
KITCHIN, Rob; DODGE, Martin. **Code/Space:** software and everyday life, London: MIT Press, 2011.

KOHLS, E.; BALDOFSKI, S.; MOELLER. R.; KLEMM, S.-L.; RUMMEL-KLUGE, C. Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Front. Psychiatry* 12:643957. Department of Psychiatry and Psychotherapy, Medical Faculty, Leipzig University, Leipzig, Germany, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.643957, Base de dados: Frontiers in Psychology. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33889102/ Acesso em 3 jun. de 2022.

KONEFFKE, G. Integration und Subversion. **Das Argument**, vol. 54, n. 11, 1969. Disponível em: https://kritische-bildungstheorie.de/documents/koneffke/Koneffke_Integration-und-Subversion.pdf . Acesso em: 10 out.2022.

LASTÓRIA, L. A. N., ZUIN, A. A., GOMES, L. R., GRUSCHKA, A. **Teoria Crítica: escritos sobre educação**: contribuições do Brasil e da Alemanha. Coleção Teoria Crítica, 3. 2019. 309p.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, v.40, n.2, Porto Alegre, abr./jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623646132. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt. Acesso em: 12 jan.2024.

LIMA, H. P.; ARRUDA, G. O.; SANTOS, E. G. P.; LOPES, S. G. R.; MAISATTO, R. O.; SOUZA, V. S. A vivência do medo por estudantes universitários durante a pandemia de covid-19 /The experience of fear by university students during the covid-19 pandemic. **Ciência, Cuidado E Saúde,** 21, 2022. https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v21i0.58691. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/58691 . Acesso em 22 nov.2022.

LIMBERGER, T.; SALDANHA, J. M. L. Cibercidadania no mundo globalizado: o desafio das novas tecnologias e a concretização dos direitos humanos nas democracias contemporâneas. *In* **ANUARIO DE DERECHO CONSTITUCIONAL LATINOAMERICANO** 215. AÑO XVIII, 2012, pp. 215-230. BOGOTÁ, ISSN 1510-4974, 2012. Disponível em: https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r29676.pdf . Acesso em 3 maio.2022.

LYON, D. Cultura da vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. *In* BRUNO, F.; CARDOSO, B.; KANASHINO, M.; GUILHON, L.; MELGAÇO, L. (orgs). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo, 2018. p.151-180.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, 37, e200067, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt Acesso em: 19 jan. 2024.

MALI, D; LIM, H. How do students perceive face-to-face/blended learning as a result of the Covid-19 pandemic? **The International Journal of Management Education,** Volume 19, Issue 3, 2021, 100552. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100552. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811721001014?via%3Dihub Acesso em 3 fev. 2024.
MANN, Heinrich. **Professor Unrat - Der blaue Engel**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2004.
MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Abril cultural, 1983.
MARINHO, J. R., NASCIMENTO F.M. & ZAPPE, J. G. Experiências de ser estudante universitário em tempos de pandemia: mudanças, adaptações e perspectivas compartilhadas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e267797, 2023. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349267797por. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/nmRkCL78HT5RZJYkB4pWKQS/?lang=pt . Acesso em: 27 jan.2024.
MARINONI, G.; LAND, H.v.; JENSEN, T. The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey Report. **International Association of Universities,** 2020. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.
MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1035 . Acesso em: 12 set.2022.
MARTINS, S. O. A esfera pública: dos salões à rede virtual. *In* BORGES, Bento Itamar; GOMES, Luiz Roberto; JESUS, Osvaldo Freitas de (Orgs.) **Direito e democracia em Habermas**: pressupostos e temas em debate. São Paulo: Xamã, 2010.p.192.
MILL, D. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v.25, no. 59/2, p.432-454, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/2.3821. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821 . Acesso em 12 set.2022.
MILL, J. S. **Considerações sobre o governo representativo***:* texto integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
MIRRA, N.; MCGREW, S.; KAHNE, J.; GARCIA, A.; TYNES, B. Expanding digital citizenship education to address tough issues. **Phi Delta Kappan**, 103(5), 31-35, 2022. Disponível em: https://kappanonline.org/digital-citizenship-tough-issues-mirra-mcgrew-kahne-garcia-tynes/ . Acesso em 12 ago.2022.
MONTESQUIEU, C. **O Espírito das Leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
MOROZOV, E. **BIG TECH:** Ascensão dos dados e a morte da política. Tradução: Cláudio Marcondes. São Paulo: UBU Editora, 2018.p.191.
MOTA, F. P. B., & CILENTO, I. Competence for Internet use: Integrating knowledge, skills, and attitudes. **Computers and Education Open**, 1, 100015,

2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeo.2020.100015 . Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266655732030001X . Acesso em: 3 de jun.2022.
MOUNK, Y. **O povo contra a democracia**: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. Tradução: Cássio de Andrade Leite (*et.al*) São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.p.432.
MURPHY, D. H., HOOVER, K. M., AGADZHANYAN, K., KUEHN, J. C., & CASTEL, A. D. Learning in double time: The effect of lecture video speed on immediate and delayed comprehension. **Applied Cognitive Psychology**, 36(1), p.69–82. 2022. DOI: https://doi.org/10.1002/acp.3899 . Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/acp.3899 Acesso em 10 maio. 2023.
MUTHUPRASAD T, AISWARYA S, ADITYA KS, Jha GK. Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. **Soc Sci Humanit Open**. 2021;3(1):100101. DOI: 10.1016/j.ssaho.2020.100101.2021 . Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34173507/ . Acesso em: 12 nov.2022.
NAZARÉ OLIVEIRA, E., OSAWA VASCONCELOS, M., ALMEIDA P. C., ALMEIDA PEREIRA, J., SOCORRO CARNEIRO, M. LINHARES, GUIMARÃES XIMENES, F.; MAZZA N. A. J. Covid-19: Repercussions on the mental health of higher education students, **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, V. 46, nº especial, p. 206-220, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-11042022E114. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/gkbNJ5jkfrLWfH9cB4vFKHr/#. Acesso em 12 jan.2024.
NEGT, O.; KLUGE, A. **O que há de político na política?** São Paulo: Editora Unesp. 1999.
OFFE, C. **Bildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1975.
_____. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
OLIVEIRA, E. N.; VASCONCELOS, M. I. O.; ALMEIDA, P. C.; PEREIRA, P. J. D. A.; LINHARES, M. S. C.; XIMENES NETO, F. R. G.; ARAGÃO, J. M. N. Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior. **Saúde em Debate,** 46, 206-220, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-11042022E114P. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/gkbNJ5jkfrLWfH9cB4vFKHr/abstract/?lang=pt . Acesso em 19 dez.2022.
OLIVEIRA, S. S.; WEBER, A. L.; FLORIANI, J. R. Graduação em tempos de pandemia: aulas por videoconferência e a percepção dos acadêmicos. **Revista Paidéi@.** Volume 13- Número 23, 2021. DOI: 10.29327/3860. Disponível em: https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index . Acesso em: 15 dez. 2022.

ONU. **United Nations Research Roadmap for the COVID-19 Recovery**. Disponível em: https://covid19research.ssrc.org/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw17qvBhBrEiwA1rU9wwFLe7o0kteHxBPR7cDYQCg8gpvaAG88XN0PgcCH5dpD8IAZd2prbBoCqQsQAvD_BwE . Acesso em 7 fev.2022.
OEVERMANN, U. *Fallrekontruktion und Strukturgeneralisierung. Frankfurt am Main.* (2007). Disponível em: http//www.unifrankfurt.de/~hermeneu. Acesso em: 21 jan.2021.
PESCE, L.; HESSEL, A. M. D. G. Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 33-51, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8323. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8323 . Acesso em: 17 fev. 2023.
PFEIFFER, S. **Digitalisierung als Produktivkraft. Über das Neue am digitalen Kapitalismus**. Bielefeld: transcript Verlag, 2021.
PICON, G. A., GONZÁLEZ DE CABALLERO, G. K., & PAREDES SÁNCHEZ, J. N. Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. **Arandu UTIC,** 8(1), 139–153, 2021. Disponível em: http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129 . Acesso em: 12 nov.2022.
PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica,** Goiás, v.3, n.3-4, p. 5-24, 2005/2006. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542 . Acesso em 12 fev.2024
PINO. A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 301p.
PLATÃO. **A República.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
PLAKHOTNIK M.S.; VOLKOVA N.V.; JIANG C.; YAHIAOUI D.; PHEIFFER G.; MCKAY K.; NEWMAN S.; REIßIG-THUST S. The Perceived Impact of COVID-19 on Student Well-Being and the Mediating Role of the University Support: Evidence from France, Germany, Russia, and the UK. **Front. Psychol**. 12:642689. 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.642689. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34322053/ . Acesso em 6 jun.2022.
POGGI, G. **A evolução do Estado moderno**: uma introdução sociológica. Tradução: Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p.154.
POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica**: poder e conhecimento em educação. 1997. 298p.
POSTMAN, N. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 2005.
RADTKE, F. O. Ökonomisierung. *In* ANDRESEN, S.; CASALE, R. (Hrsg.): **Handwörterbuch Erziehungswissenschaft**. Weinheim/Basel: Juventa, p. 621–637, 2009.

_____. A educação na 'Constelação pós-nacional': o enfraquecimento da legitimação e do controle democrático," expertocrático" e ético-profissional. **Educação e Pesquisa**, 36, 2010. p. 55-64. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/7hmPL3PkPYnbFyZ4QYLDj7n/abstract/?lang=pt . Acesso em 7 fev.2024.

RAHMAN,A; MD SHAHIDUL,I.;N.A.M. FAISAL,A.; MD MERAJUL,I. Students' perceptions of online learning in higher secondary education in Bangladesh during COVID-19 pandemic, **Social Sciences & Humanities Open**, Volume 8, Issue 1, 2023, 100646, DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100646. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291123002516?via%3Dihub . Acesso em 2 fev.2024.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? Autores Associados. 2006. 257p.

RASHID, S.; YADAV, S. S. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. **Indian Journal of Human Development**, vol. 14, No. 2, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/0973703020946700. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0973703020946700 . Acesso em: 9 de out.2022.

RAVENELLE, A. J.; NEWELL, A.; KOWALSKI, K. C. The Looming, Crazy Stalker Coronavirus: Fear Mongering, Fake News, and the Diffusion of Distrust. **Socius,** 7, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/23780231211024776. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23780231211024776 . Acesso em: 3 ago.2022.

RIBEIRO, A.T.V.B.; FERRAGI, C.A.; TRIVINHO-STRIXINO, F.; CARDOSO, A.C.F. Entrepreneurship education going remote: A response to Covid-19 restrictions. **Journal of Entrepreneurship Education**, 23(S2), 2020. Disponível em: https://www.abacademies.org/articles/Entrepreneurship-Education-Going-1528-2651-24-1-682.pdf Acesso em: 4 nov.2022.

ROCHA, Y. M.; DE MOURA, G. A.; DESIDÉRIO, G. A.; DE OLIVEIRA, C. H.; LOURENÇO, F. D.; DE FIGUEIREDO NICOLETE, L. D. The impact of fake news on social media and its influence on health during the COVID-19 pandemic: A systematic review. **Journal of Public Health**, 1-10, 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/s10389-021-01658-z. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8502082/ . Acesso em: 12 jun.2022.

ROGERS, E. M. The Digital Divide. **Convergence**, 7(4), 96–111, 2001. DOI: https://doi.org/10.1177/1354856501007004. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135485650100700406 . Acesso em 3 jun.2022.

ROSA, H. **Aceleração:** a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paula: Editora da UNESP, 2019.

ROUDINESCO, E. **O eu soberano**: ensaio sobre as derivas identitárias. São Paulo: Zahar, 2022.
ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
_____. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil, 1992.
RUTKOWSKA, A.; CIES´ LIK, B.; TOMASZCZYK, A.; SZCZEPAN´ SKA-GIERACHA, J. Mental Health Conditions Among E-Learning Students During the COVID-19 Pandemic. **Front. Public Health** 10:871934, 2022. DOI: 10.3389/fpubh.2022.871934. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2022.871934/full . Acesso em 13 jun.2022.
SELWYN, N. Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. **New Media & Society**, 6(3), 341–362, 2004. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444804042519. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444804042519 . Acesso em 13 jul.2022.
SENNETT, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Editora Record. 2015. 276p.
SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. E.P.U Editora Pedagógica e Universitária, 1972.
SERAFIM, M. P., DIBBERN, T. A., CRISTOFOLETTI, E. C., RAMPASSO, I. S., ANHOLON, R., SILVA, D. DA, LEAL, FILHO, & ATVARS, T. D. Z. (2023). Dificuldades encontradas por alunos da Unicamp na transição para o ensino remoto. **Estudos em Avaliação Educacional**, 34, Artigo e09043. https://doi.org/10.18222/eae.v34.9043. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9043 . Acesso em 25 jan.2024.
SCHOLLEMBERG, E. S.; MARTINS, N.; SOUZA, A. C. de. A interação entre docentes e discentes no ensino remoto. **Sobre Tudo**. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 130-153, 2022. Disponível em https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5036 Acessado 15 de fevereiro de 2024.
SHARIF NIA, H., MARÔCO, J., She, L., KHOSHNAVAY FOMANI, F., (*et.al.*). (2023). Student satisfaction and academic efficacy during online learning with the mediating effect of student engagement: A multi-country study. **PloS one,** 18(10), e0285315. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285315 . Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0285315 . Acesso 23 jan.2024.
SHELLEY, M.; THRANE, L.; SHULMAN, S.; LANG, E.; BEISSER, S.; LARSON, T.; MUTITI, J. (2004). Digital citizenship: Parameters of the digital divide. **Social Science Computer Review**, 22(2), 256-269. 2004. DOI: https://doi.org/10.1177/0894439303262580. Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894439303262580 . Acesso em 20 jul.2022.
SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. Tradução: Marco Casanova *et.al.* São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2012. p. 720.
SYLVESTER, D. E., & MCGLYNN, A. J. The Digital Divide, Political Participation, and Place. **Social Science Computer Review**, 28(1), 64–74, 2010. DOI: https://doi.org/10.1177/0894439309335148 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894439309335148 . Acesso em 30 ago.2022.
STEDEROTH, D. A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. **Revista Espaço Pedagógico**, 20(1). 2013.DOI: https://doi.org/10.5335/rep.2013.3514. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3514 . Acesso em 22 jan.2024.
_____. Capital humano e panorama educacional: sobre a atualidade da Crítica de Heydorn ao Plano Estrutural para a Educação (1970). **Educação**, 43(2). 2020. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.2.35974 . Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/35974 . Acesso em: 27 jan.2024.
SOFTWARE R: R Core Team (2023). _R: A Language and Environment for Statistical Computing_. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. https://www.R-project.org/
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
TEIXEIRA, D. A. O.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do google meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** Boa Vista, v. 7, n. 19, p. 44–61, 2021. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5028436%20%20%20. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374 . Acesso em: 17 fev. 2023.
TOKARNIA, M. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à rede, mostra pesquisa. **Agência Brasil,** 29/04/2020. Link: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-Internet . Acesso em: 12 mai.2022.
TROITINHO, M. C. R.; SILVA, I. B..; SOUSA, M. M.; SANTOS, A. D. S.; MAXIMINO, C. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-1. Trabalho, Educação e Saúde, [S. l.], v. 19, p. 20, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00331. Disponível em: https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/574. Acesso em 12 jul.2022.
TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Tradução: Antonio a.S. Zuin et.al.. Campinas: Educamp, 2010. p. 323.
_____. **Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitdefizitkultur**. München: C.H.Beck, 2012a.

_____. **Hiperativos:** abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Digitale Gefolgschaft**: auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft (Vol. 6342). CH Beck, 2019.

UNESCO. **Digital Citizenship as a Public Policy in Education in Latin America**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Montevideo: UNESCO Regional Office for Sciences in Latin America and the Caribbean, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376935_eng . Acesso em: 3 out.2022.

USAK, M.; MASALIMOVA, A. R.; CHERDYMOVA, E. I.; SHAIDULLINA, A. R. New Playmaker in Science Education: Covid-19. **Journal of Baltic Science Education**, Vol. 19, No. 2, p. 180-185, 2020. DOI: 10.33225/jbse/20.19.180. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/NEW-PLAYMAKER-IN-SCIENCE-EDUCATION%3A-COVID-19-Usak-Masalimova/798a3cef4976bbfded648193624a0e52432982eb . Acesso em 23 maio.2022.

VAN DEURSEN, A.; VAN DIJK, J. Internet skills and the digital divide. **New Media & Society**, 13(6), 893–911, 2011. DOI: https://doi.org/10.1177/1461444810386774. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444810386774. Acesso em 22 abr.2022.

VAN DIJCK, J.; POELL, T. WALL, M. **The platform Society:** public values in a connective world. Oxford: Oxford press, 2018.

VÁSQUEZ, M., MORGADO, E. M.M., ROBLES, E. M., MACIEL, C. & PANIAGO, M.C.M. (2022). Educación Remota Emergencial: satisfacción y competencias de los professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e110781, 2022. http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236110781vs01 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/pcc5RGP8F53WQyrBB8Kw3gR/?lang=es . Acesso em: 20 jan.2024.

VIEIRA, K.S. & CHARLOT, B. Relação com o saber em aulas remotas: uma pesquisa com universitários em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e265924, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349265924 Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DmMgDVnWqJYV6775mrmCmJP/?lang=pt . Acesso em 10 fev.2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

WANG, C., ZHAO, H. & ZHANG, H. Chinese College Students Have Higher Anxiety in New Semester of Online Learning During COVID-19: A Machine Learning Approach. **Front. Psychol.,** 02 December 2020. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587413 . Disponível em:

https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.587413/full . Acesso em 19 jan.2024.
WEBER, M. **Economia e sociedade***:* fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa *et. al.* Brasília: UnB. 2 v. 1999. p. 422.
WERNER, A.M., TIBUBOS, A.N., MÜLDER, L.M. *et al.* The impact of lockdown stress and loneliness during the COVID-19 pandemic on mental health among university students in Germany. **Sci Rep** , 11, 22637 (2021). https://doi.org/10.1038/s41598-021-02024-5_____. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41598-021-02024-5 . Acesso em: 12 nov.2022.
WILSON, K. R.; WALLIN, J. S.; REISER, C. Social Stratification and the Digital Divide. **Social Science Computer Review**, 21(2), 133–143, 2003. DOI: https://doi.org/10.1177/0894439303021002001. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894439303021002001. Acesso em 9 jul.2022.
XU, S.; YANG, H. H.; MACLEOD, J.; ZHU, S. Social media competence and digital citizenship among college students. **Convergence**, 25(4), 735-752, 2019. DOI: https://doi.org/10.1177/1354856517751390 . Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354856517751390?journalCode=cona . Acesso em 10 out.2022.
XU, T.; WANG, H. High prevalence of anxiety, depression, and stress among remote learning students during the COVID-19 pandemic: Evidence from a meta-analysis. **Front. Psychol**. 13:1103925, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1103925. Disponível em https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1103925/full . Acesso em: 7 fev.2023.
ZHU, X.; LIU, J. Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. **Postdigital Science and Education**, 1–5. Advance online publication, 2020. DOI: 10.1007/s42438-020-00126-3. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7183744/ . Acesso em: 12 abr.2022.
ZHU, J.; RACINE, N.; XIE, E. B.; PARK, J.; WATT, J.; EIRICH, R.; DOBSON, K.; MADIGAN, S. Post-secondary Student Mental Health During COVID-19: A Meta-Analysis. **Front. Psychiatry** 12:777251, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.777251. Disponível em https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2021.777251/full. Acesso em: 3 fev. 2022.
ZUBOFF, S. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. *In* BRUNO, F.; CARDOSO, B.; KANASHINO, M.; GUILHON, L.; MELGAÇO, L. (orgs). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo, 2018. p.17-68. Disponível em: https://medialabufrj.net/wp-content/uploads/2020/10/Tecnopoliticas-da-vigilancia_miolo_download.pdf . Acesso em 12 jun.2022.

ANEXOS

ANEXO

Questionário Escala Likert

1 - Durante o ensino remoto, eu prestei mais atenção nos conteúdos quando o professor direcionou as atividades que deveriam ser realizadas no curso.

2 - O ensino remoto me possibilitou uma inserção mais consciente nas redes sociais e me ajudou a perceber minha condição de cidadania.

3 - O ensino híbrido, com atividades presenciais e a distância, me parece ser mais eficiente do que o ensino estritamente presencial.

4 - De forma geral, os professores foram solidários e flexíveis quando tive problemas durante o ensino remoto.

5 - Durante o ensino remoto, a sobrecarga de atividades do curso me esgotou.

6 - Em tempos de ensino remoto, percebi que estar conectado à Internet se tornou algo mais intenso e frequente.

7 - Durante o período de isolamento social, tive melhores condições de refletir sobre as diversas opiniões do mundo social e político.

8 - Durante o período de ensino remoto, percebi que as agressões entre alunos e professores nas redes sociais se tornaram mais frequentes.

9 - No transcorrer do ensino remoto, percebi que a conexão contínua à Internet me ajudou a lidar com a solidão diante da impossibilidade das relações presenciais na universidade.

10 - Durante o ensino remoto, a pandemia e o isolamento social fizeram com que eu me sentisse insegura/o sobre o prosseguimento nos estudos e o futuro profissional.

11 - Durante a pandemia, me senti mais inclinada/o a cuidar apenas de minhas questões pessoais do que a discutir questões sociais e políticas na Internet.

12 - Numa situação pós-pandêmica, penso que seria fundamental para o meu aprendizado permanecer presencialmente na universidade.

13 - No ensino remoto, aprendi os conteúdos de forma mais eficiente e consistente.

14 - Tive problemas de ansiedade frente às cobranças feitas pelos professores durante o ensino remoto.

15 - Na minha opinião, os professores que acolheram as sugestões e problemas dos alunos foram os que se saíram melhor na condução do ensino remoto.

16 - Durante o período do ensino remoto, me posicionei mais ativamente em relação ao curso, inclusive opinando sobre os materiais utilizados e atividades realizadas.

17 - A experiência com o ensino remoto me mostrou que a interação *online* com os professores não é necessária, pois aulas gravadas já seriam suficientes.

18 - Durante o período de ensino remoto, percebi que as agressões entre alunos nas redes sociais se tornaram mais frequentes.

19 - Durante o ensino remoto, a falta de planejamento pedagógico entre professores fez com que eu me sentisse desmotivado/a com o curso.

20 - As aulas do ensino remoto me proporcionaram elementos para refletir sobre manifestações de ódio e preconceito nas redes sociais.

21 - Durante o ensino remoto, me senti deprimida/o em função da ausência de sensibilidade de alguns professores frente aos problemas que tive.

22 - O ensino remoto permitiu que eu organizasse meus estudos de forma mais eficaz.

23 - Durante o ensino remoto, o acesso ininterrupto a *links* e informações da Internet dificultou minha concentração nas atividades do curso.

24 - Senti um mal-estar durante o período de ensino remoto porque não pude interagir presencialmente com colegas e professores.

25 - Na minha opinião, teria sido importante que o curso tivesse promovido espaço nas disciplinas para a discussão de *fake news* relacionadas à COVID-19.

26 - No transcorrer do ensino remoto, me senti mais próximo/a dos professores porque foi possível nos conectar a qualquer momento por meio das redes sociais.

27 - Durante o ensino remoto, me senti mais confortável em não ligar a câmera para poder preservar minha intimidade.

28 - As atividades remotas funcionaram melhor para mim quando foram organizadas de modo claro pela universidade, sem depender apenas dos professores.

29 - Durante o período de ensino remoto, me senti deprimido/a e/ou ansioso/a quando não pude estar conectado/a à Internet.

30 - A minha experiência com o ensino remoto me ajudou a refletir e interpretar as imagens (memes, vídeos e figuras) sobre a pandemia veiculadas na Internet.

Escala Likert: 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente, 3 – indiferente, 4 - concordo parcialmente, 5 - concordo totalmente.