

# JOVENS UNIVERSITÁRIOS, PANDEMIA E EDUCAÇÃO REMOTA: CONSTATAÇÕES E DESAFIOS

**Carlos Ângelo de Meneses Sousa**

Universidade Católica de Brasília, Brasil  
Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e  
Sociedade  
[carlosangelos@yahoo.com.br](mailto:carlosangelos@yahoo.com.br)

**Cecília Fierro**

Universidad Nacional Autónoma de México,  
México  
[macefierro@gmail.com](mailto:macefierro@gmail.com)

**Aleksander Veraksa**

Lomonosov Moscow State University, Rússia  
[aleksander.veraksa@gmail.com](mailto:aleksander.veraksa@gmail.com)

**Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá**

Associação Ensinar Saúde Norte - Grupo Trofa  
Saúde & CESPU, Portugal  
[susanaemiliasa@gmail.com](mailto:susanaemiliasa@gmail.com)

**Luiz Cláudio Batista de Oliveira**

Universidade Católica de Brasília, Brasil  
[luizclaudioub@gmail.com](mailto:luizclaudioub@gmail.com)

**Candido Alberto Gomes**

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação  
e Sociedade  
Instituto Europeu de Estudos Superiores,  
Portugal  
[candidoacg@gmail.com](mailto:candidoacg@gmail.com)

**Gabriela Sousa Rêgo Pimentel**

Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
[gabriela srpimentel@gmail.com](mailto:gabriela srpimentel@gmail.com)

**Gilvan Charles Cerqueira de Araújo**

Universidade Católica de Brasília, Brasil  
[gilvan.araujo@p.ucb.br](mailto:gilvan.araujo@p.ucb.br)

**Patrícia Helena Carvalho Holanda**

Universidade Federal do Ceará, Brasil  
[profa.patriciaholanda@gmail.com](mailto:profa.patriciaholanda@gmail.com)

## RESUMO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa internacional e tem como objetivo descrever e explorar as percepções de estudantes da educação superior durante a pandemia COVID-19 em relação aos estudos, na transição da educação presencial para a educação remota e vice-versa. A base teórica cotejou ideias de Paul Virilio, Ragnedda, Rosa entre outros. Foi utilizado um questionário autopreenchível, traduzido e culturalmente adaptado em relação a amostras de conveniência em universidades do Brasil, México, Portugal e Rússia. As turmas foram escolhidas aleatoriamente e todas/os as/os estudantes convidados a participar. Os resultados evidenciam que a pandemia ampliou as diferenças sociais prévias, como resultado das deficiências do capital digital, limitações de infraestrutura e pouco tempo para as instituições e as/os estudantes se adaptarem. O confinamento e outros problemas levaram a sentimentos depressivos e ao desejo de abandonar os estudos. Em conclusão, este estudo tem os limites de uma pesquisa quantitativa e o tipo de amostra utilizada. As respostas não assinalam vantagens significativas da educação remota, não deixando experiências muito positivas para a sua extensão. É necessário considerar que os estudos durante a pandemia tiveram a interferência de múltiplas crises, econômica, social, sanitária etc.

Palavras-chave: Pandemia. Educação remota. Capital digital. Juventude universitária.

## YOUNG UNIVERSITY STUDENTS, PANDEMIC AND REMOTE EDUCATION: FINDINGS AND CHALLENGES

ABSTRACT: This article presents data from an international survey and aims to describe and explore the perceptions of higher education students during the COVID-19 pandemic in relation to studies, in the transition from face-to-face education to remote education and vice versa. The theoretical basis compared ideas from Virilio, Ragnedda, Rosa and others. We used a self-reported questionnaire, translated and culturally adapted in relation to university convenience samples in Brazil, Mexico, Portugal, and Russia. Classes were randomly selected and all their students were invited to fill out. Results show that pandemics magnified prior social differences as a result of deficiencies in digital capital, infrastructural deficiencies and short time for institutions and people adaptation. The lockdown and further problems led to depressing feelings and to the trend to give up their studies. In conclusion, this project has limits as a quantitative study and the sort of sample used. Replies do not evidence significant advantages to remote education, not leaving very positive experiences for its expansion. It is necessary to regard that study in pandemics had the interference of multiple crisis, economic, social, sanitary etc.

Keywords: Pandemics. Remote education: Digital capital. University youth.

## JÓVENES UNIVERSITARIOS, PANDEMIA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA: HALLAZGOS Y DESAFÍOS

RESUMEN: Este artículo presenta datos de una encuesta internacional y tiene como objetivo describir y explorar las percepciones de los estudiantes de educación superior durante la pandemia de COVID-19 en relación a los estudios, en la transición de la educación presencial a la educación remota y viceversa. La base teórica comparó ideas de Virilio, Ragnedda, Rosa y otros. El instrumento fue un cuestionario auto aplicable, traducido y adaptado culturalmente a muestreos de conveniencia en universidades de Brasil, México, Portugal y Rusia. Las clases tuvieron selección aleatoria y todas/os las/os discentes fueron invitados a llenar. Los resultados indican que la pandemia amplió las previas diferencias sociales, por la falta de capital digital, deficiencias infraestructurales, rapidez para la adaptación de instituciones y personas. El confinamiento, además de otros problemas, condujeron a sentimientos depresivos y al deseo de desistir de los cursos. En conclusión, la investigación tiene limitaciones por ser cuantitativa y utilizar este tipo de muestreos. No se observaron grandes ventajas de la educación remota o a distancia, lo que no deja experiencias positivas para su ampliación. Se debe considerar que las experiencias sufrieron la interferencia de múltiples crisis, económica, sanitaria y otras, por lo cual se debe llevar en cuenta su interferencia.

Palabras clave: Pandemia; Educación remota. Capital digital. Juventud universitaria.

## INTRODUÇÃO

Como se sentiram e o que pensaram as/os estudantes de educação superior em duas transições: ao deixarem a modalidade presencial pela educação remota e vice-versa? Estas oportunidades, com a pandemia COVID-19, desafiaram um grupo de pesquisadoras/es em diversos países do mundo a estudar as percepções e experiências estudantis. Sob a égide da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, colegas do Brasil, México, Portugal e Rússia construíram um questionário traduzido, culturalmente adaptado, pré-testado e aplicado em seus respectivos países. Os resultados revelaram as dores do isolamento social e da adaptação a uma nova modalidade educacional, única alternativa para a continuidade dos estudos. A experiência com a educação remota ou a distância, conforme a terminologia do país, se deu com o ruído de numerosas variáveis intervenientes, como falta de tempo para as universidades e seus docentes se adaptarem, dificuldades econômicas e sociais, carência de experiência prévia, problemas de saúde, luto e cuidado de doentes, crianças e adolescentes. Como resultado, a experiência foi vista positivamente por uma pequena parte das/os estudantes, embora constituísse uma sucessão de obstáculos a vencer. Portanto, mesmo em circunstâncias menos dolorosas, o uso da educação remota precisa de grandes aperfeiçoamentos e cuidados.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo identificar e analisar as percepções de estudantes de nível superior em relação às suas condições de vida, seu domicílio, suas atividades educativas e seus sentimentos durante e após a pandemia e as suas percepções sobre a educação remota (ou educação emergencial, assim chamada no Brasil, para diferenciar-se da educação a distância regular).

## QUE DIZEM AS TEORIAS?

A educação, antes e depois da formalização em instituições, se realizava por meio de contatos diretos e presenciais. As tecnologias vêm intermediar estes contatos, permitindo alcançar lugares remotos e democratizar a educação para vários grupos, antes excluídos. No entanto, as tecnologias trazem luzes, que projetam sombras, como a impessoalidade, a distância social e física e as próprias capacidades de lidar com elas, que se distribuem assimetricamente segundo linhas de desvantagens sociais.

No tecido de crises globais – social, econômica, educativa, de saúde física e mental, inclusive o luto – destacou-se a saúde mental das/os estudantes durante a pandemia. O paradigma milenar de educação presencial, fosse pela exposição, pelo diálogo ou outros meios, foi rompido subitamente pela reclusão e tecnologias. Estes fatos ampliaram globalmente os desafios da educação mental das/os estudantes (Salimi, Gere, Talley, & Triooybe, 2023) e expuseram crianças, adolescentes e jovens aos riscos da comunicação em rede e gerou desafios aos seus pais e educadores (Draženovic, Rukavina, & Poplašen, 2021; Gomes, Sousa, 2023).

Copiosa literatura trata de como conjugar distância e presença, algo como a quadratura do círculo ou a circulatura do quadrado. É sabido que a educação a distância desde os primórdios apresenta

elevada evasão e dificuldades de aproveitamento( Netto; Guidotti; Santos, 2012; Oliveira; Oesterreich; Almeida, 2018). Por isso, Fenoglio (2022, 2023) resenhou amplo conjunto de trabalhos que abordam as maneiras de estar com as.os aprendentes por meio das tecnologias. Um dos caminhos é inspirar-se nos sentimentos de as.os profissionais estarem no centro de uma rede de pessoas, bem como estar em relação, o que implica a qualidade das relações inter-humanas, com o desenvolvimento de capacidades socioafetivas. Recomenda-se utilizar ao mesmo tempo várias modalidades, como textos, vídeos e recursos corporais e linguísticos. Isto implica estar presente nos momentos necessários, convertendo a presença pedagógica em socioafetiva e, por sua vez, em cognitiva. No atual paradigma econômico eficientista, isso pode significar, em certos casos, um regime de semiescravidão, em que as.os docentes são avaliadas.os, por exemplo, pelo número de minutos que levam para responder a uma pergunta, a qualquer hora do dia. Visivelmente descartáveis, são dispensadas.os a cada período ou módulo caso se situem desfavoravelmente na distribuição estatística. É difícil defender a humanidade nas relações com as.os estudantes se as.os profissionais vivem em situação precária. Tratadas.os como máquinas, podem fazer o mesmo com o corpo discente. Por sua vez, este desenvolve formas de escapar às atividades, como desligar a imagem e/ou o som.

Ademais, as tecnologias envolvem, além da infraestrutura, custos de aquisição e manutenção, afora as capacidades de manejar equipamentos e contornar dificuldades. A internet tem problemas de difusão, particularmente nas áreas rurais e onde a energia elétrica é falha, não raro como resultado de más privatizações. A pandemia gerou situações, em áreas de baixa renda, em que um único telefone celular servia aos pais e filhos em diversas idades e níveis de escolarização. As teorias da reprodução (Bourdieu e Passeron, 1970) podem ser resumidas em um triângulo intergeracional: o capital econômico, o social e o cultural. Hoje se inclui no cultural o capital digital, isto é, a capacidade de lidar com as tecnologias. Para tanto, depende do capital econômico, para assegurar equipamentos e conexões de qualidade, além do capital social, a rede de contatos a que se pode recorrer para desenvolver informalmente sobretudo o capital digital (Ragnedda, 2018, Merisalo e Makkonen, 2022). A América Latina, em particular, viveu estes tropeços durante a pandemia. Logo, as tecnologias, ao lado dos seus potenciais democratizadores, vieram amplificar desigualdades sociais pré-existentes, ao revelar obstáculos antes velados.

Ainda, em nível mais profundo, a mudança para a educação remota apresenta implicações. Virilio (2005) é um dos autores que teceu reflexões filosóficas sobre a nova sociedade emergente das tecnologias. Além da aceleração do tempo (cf. Rosa, 2019) e do fim do espaço, a tecnociência criou um espaço virtual, por meio do qual nós, inclusive, educamos ou pretendemos educar. Ela se interliga com a economia de mercado e o setor militar, de modo que se cria a guerra da informação, que tanto pode ocorrer entre Estados e blocos de Estados, como também abrir espaço aos crimes cibernéticos organizados. O conhecimento é condicionado pelos mercados. Suas aplicações tecnológicas assumem valor econômico e se traduzem em produtos, capazes até de substituir o sujeito pelo clone ou pelo híbrido por meio da mutação genética. A associação do setor militar, da indústria e da

genética podem gerar processos distópicos, inclusive o extermínio da própria vida. Na sua teoria da velocidade absoluta, Virilio (2005) formulou o conceito de dromocracia, isto é, literalmente, o domínio da velocidade ou o regime da velocidade absoluta. As tecnologias geram um extraordinário aumento da velocidade, que envolve desde as transações financeiras, decisões políticas até aos processos lógicos educacionais, que rapidamente chegam às telas, sem que a.o estudante acompanhe e reflita passo a passo. Assim, García Ferrer (2017) defende a hipótese de existir discrepância patógena entre a lógica da aceleração em que se fundamenta a infósfera e o funcionamento dos receptores humanos. Embora de modo restrito, testamos algumas proposições de Virilio (2005) em face da realidade vivida pelas.os estudantes de nível superior nas suas experiências.

## METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza por ter uma abordagem mista, ainda que neste trabalho se utilize mais dos dados quantitativos e ocasionalmente de informações qualitativas, e ser uma investigação exploratória e descritiva. As amostras foram de conveniência, com a escolha aleatória de campi e turmas, quando foi o caso. Assim, não pretende ter representatividade nacional ou regional.

A investigação se desenvolveu pela adesão espontânea de investigadores do Brasil (em duas universidades públicas e outra particular) dos três outros países citados (México, Portugal e Rússia). Traduzimos e adaptamos culturalmente um questionário autoaplicável, com perguntas abertas e fechadas, aperfeiçoado depois do pré-teste. Para estimarmos a gravidade das perturbações causadas pela pandemia, várias.os estudantes choraram durante a aplicação do pré-teste, realizado pouco depois do retorno aos campi. Decidimos considerar cada instituição por si como um caso.

A universidade particular brasileira situa-se em uma cidade com alto índice de desenvolvimento humano. Foram tratados separadamente as.os estudantes de educação, por cursarem currículos de menor prestígio social e terem nível socioeconômico mais modesto que o das.os demais colegas, apesar de se prepararem ou já exercerem uma carreira estratégica para a sociedade e a economia (Young, 2008). Para este trabalho utilizaremos as respostas de uma das universidades públicas, a que teve dados de estudantes da graduação, e não a que aplicou o questionário apenas junto aos docentes. Esta universidade pública do Brasil abrange todo um Estado, previamente utilizando a modalidade a distância. A área é pouco maior que a da França, mas o índice de desenvolvimento humano se situa abaixo da média nacional.

O México é outro grande país da América Latina, com uma prestigiosa universidade pública nacional com campi em diversos estados do país. Foi escolhido o campus de uma grande cidade histórica, dedicada hoje aos serviços e à indústria, além de constituir um polo educativo para a sua região.

Em Portugal foi selecionada uma instituição particular, relativamente pequena, dedicada sobretudo à educação e outras áreas. Na Federação Russa, de dimensões continentais, três universidades foram selecionadas, duas na Europa e uma no nordeste da Ásia, mais precisamente na Sibéria, litoral do

Oceano Ártico. Os sistemas educativos diferem em história e culturas. Portugal, um dos primeiros Estados da Europa, o Brasil e o México são latinos e têm influências europeias e, particularmente, na América, dos Estados Unidos. A Rússia, além da sua identidade nacional é um compósito de culturas e idiomas, com raízes eslavas. Em que pesem estas diferenças, os resultados indicam convergências.

O questionário possuía questões objetivas, em sua maior parte, tanto com opção de sim ou não, quanto o uso da escala de Likert de cinco pontos, além de algumas questões abertas que nos propiciaram dados qualitativos discursivos. A organização das questões abrangeu cinco dimensões de investigação: (i) condições para o estudo, (ii) emoções, (iii) rendimento acadêmico, (iv) estratégias de ensino e (v) sociabilidade, além dos dados demográficos.

A aplicação dos questionários se deu ao longo de 2022, sendo no primeiro semestre na Rússia, mesclado em Portugal, Brasil e México, mas majoritariamente no segundo semestre nos dois últimos países. Em cada turma, o convite se dirigiu a todas/os as/os alunas/os presentes ou em linha por meio da indicação do acesso ao questionário eletrônico. Aquelas/es que concordaram em responder ao instrumento antes preencheram o respectivo termo de consentimento livre e esclarecido. Os resultados aqui apresentados são uma síntese dos mais relevantes, enquanto outros são abordados em outros artigos.

## A EDUCAÇÃO PELOS OLHOS DAS/OS ESTUDANTES

Convém destacar que o artigo priorizará uma exposição dos dados referentes aos países latino-americanos e Portugal, pela temática da revista e laços de proximidade histórica. Assim, a sintética análise dos resultados começa pela forma tabular, enquanto Portugal e Rússia terão um paralelo a partir da análise fatorial.

**Tabela 1.**

*Idade e gênero das/os estudantes respondentes (em percentuais)*

Idade e gênero	Brasil particular, exceto formação de educadoras/es	Brasil particular, Formação de educadoras/es	Brasil pública	México Pública	Portugal particular
Até 25 anos	87,5	52,0	44,0	<b>91,3</b>	75,2
Gênero feminino	56,3	<b>74,0</b>	69,8	61,4	67,7
Total de respondentes	111	101	434	126	112

Fonte: Pesquisa de campo - Obs.: Optou-se pela classe até 25 anos em face dos cursos de duração maior que quatro anos. Os números em negrito são os mais elevados de cada linha.

A tabela 1 indica que as/os respondentes tinham até 25 anos e eram particularmente do gênero feminino, em especial no México. As/os estudantes menos jovens se encontravam na formação de

educadoras.es da universidade particular brasileira e, no todo, na universidade pública, também brasileira. Estes foram as.os que viveram um interstício entre o fim do ensino médio (ISCED 3 (Unesco, 2012) e a educação superior, incluindo aquelas.es que, pela repetição e/ou abandono, tiveram atraso escolar. Tendiam a ser os de menos elevado status socioeconômico, em instituições mais democratizantes. A feminilização deste nível educacional era ampla e acompanhava as estatísticas nacionais, exceto no caso do México, onde há predominância masculina no total. Esta distribuição por gêneros mostra que as mulheres têm utilizado a educação não só como canal de ascensão social, como também meio de empoderamento e protagonismo, em oposição aos padrões patriarcais (Duru-Bellat, 2017).

A tabela 2 apresenta percentagens de concordância total das.os estudantes sobre as condições socioeconômicas de estudo, baseadas em perguntas com opção de resposta sim ou não e a soma das percentagens de concordância total e parcial das.os estudantes quanto a suas experiências com a educação remota por meio de perguntas extraídas da escala de Likert de cinco pontos.

**Tabela 2.**

*Percentagens de concordância total e parcial das.os estudantes sobre as condições de estudo e suas experiências com a educação remota*

Proposições	Universidades				
	Brasil particular, exceto formação de educadoras.es	Brasil particular, Formação de educadoras.es	Brasil pública	México pública	Portugal particular
*questões de opção sim ou não – percentual de respostas afirmativas ** Escala de Likert – percentual de concordância total e parcial					
<b>Condições socioeconômicas de estudo*:</b>					
Estuda e trabalha	32,4	78,0	65,2	...	20,1
Teve dificuldades econômicas	56,8	73,0	68,7	40,8	75,3
<b>Outras condições de estudo e ambiente**:</b>					
Local de estudo permite concentração	50,0	47,4	38,4	49,0	37,2
Grandes dificuldades de usar aparelhos eletrônicos	21,9	17,0	55,1	45,0	10,2
Universidade: Respostas afirmativas					
Preparou-se adequadamente para o ensino remoto	46,3	49,5	25,3	74,0	...
No retorno à educação presencial, faltaram medidas profiláticas	29,0	39,1	35,2	72,0	...
Instalações limpas para o retorno	70,9	72,7	81,6	84,0	...
<b>Emoções**</b>					

Solidão por falta de contatos pessoais	58,7	51,5	51,5	69,0	47,3
Tristeza e desespero	50,9	36,8	54,7	57,0	62,6
Desânimo depressivo	43,1	48,4	40,8	66,0	67,3
Pensamento de abandonar os estudos	66,4	38,1	49,9	68,0	65,4
Apoio de pessoas	60,0	67,3	61,5	88,0	89,8
<b>Sociabilidade**</b>					
Continuaram as conversas com amigos/colegas por internet como se nada houvesse	36,3	20,2	34,0	55,0	21,3
Chat, meio de comunicação mais usado nas aulas remotas	30,0	65,6	58,0	76,0	89,2
Memes, GIFs, emojis ou abreviações em chat possibilitaram expressão mais livre	62,8	47,5	52,4	79,0	46,1
Maior facilidade para trabalhos em grupo	7,3	19,2	58,0	28,0	38,3
<b>Estratégias de ensino**</b>					
Não é cómodo voltar à educação presencial	27,2	23,5	34,1	22,0	17,9
Melhor estudar remotamente	10,9	12,3	21,3	15,0	25,9
Continuariam com a educação remota	15,5	21,2	31,4	28,0	19,0
Maior participação nas atividades remotas	17,3	36,5	30,4	19,0	12,5
Maior facilidade de consulta a docentes	25,4	19,3	26,9	32,0	21,6
Docentes respondem mais rapidamente às questões	20,9	16,4	18,1	27,0	11,8
Maior parte das aulas remotas de fácil compreensão	22,7	19,4	34,4	45,0	37,9
As atividades presenciais asseguram mais tempo para pensar, julgar e tratar de valores e atitudes	67,9	61,5	18,1	72,0	63,4
Tudo se passa mais depressa na educação remota	37,2	38,8	55,6	59,0	41,3
Aprendizagem tanto de conteúdos quanto de valores e atitudes	24,8	22,5	35,3	50,0	21,2
Docentes dão aulas remotas como se estivessem na sala de aula	34,6	24,3	35,1	44,0	31,8

Docentes utilizan a tela do computador como quadro	30,3	27,3	24,6	62,0	34,4
Educação remota com maior parte de exposição	37,2	45,5	50,5	78,0	31,3
Mais fadiga após as atividades remotas	40,0	37,4	52,2	53,0	47,9
<b>Desempenho acadêmico**</b>					
Avaliações mais difíceis na educação remota	20,0	23,2	19,9	19,0	8,4
Melhora de desempenho	52,2	21,4	29,7	52,0	49,2
<b>Total de respondentes</b>	111	101	434	126	112

Fonte: Pesquisa de campo.

A tabela 2 informa que a maioria das/os respondentes estuda e ao mesmo tempo trabalha, exceto na universidade particular brasileira, excluídos os cursos para formação de educadoras/es, e na instituição portuguesa, também privada, o que, em princípio, sugere mais elevado status socioeconômico. O local de estudo em grande parte não permitia concentração, possivelmente pela sobrelotação dos domicílios, em especial no período de confinamento. O uso de aparelhos eletrônicos constituiu uma dificuldade para as/os estudantes, em particular nas universidades públicas e quase gratuitas do Brasil e do México. Repentinamente, foi preciso transitar da modalidade presencial para a remota, sem que, na maioria dos casos, fosse possível capacitar docentes e discentes. Acrescidos dos problemas infraestruturais, indicou deficiência de capital digital, provavelmente relacionada ao status socioeconômico.

19

Quanto às instituições, na avaliação das/os suas/eas alunas/os, o preparo para a educação remota foi visto como adequado, sobretudo no México, exceto na adoção de medidas profiláticas, como o uso de máscaras e o distanciamento entre as pessoas. O menor nível de preparação caberia à universidade pública do Brasil, num Estado em que o desenvolvimento humano fica abaixo da média nacional. Por sua vez, as emoções foram intensas, angustiantes e depressivas. Com efeito, a saúde mental no mundo sofreu grandes abalos (Kohls et al., 2023, Oliveira et al., 2023). Os níveis mais altos ocorreram no México. A vontade de não prosseguir nos estudos, em face das múltiplas dificuldades, foi intensa, embora contrabalançada pelo apoio de pessoas. Referindo-se a questões abertas, tais pessoas tiveram principalmente contatos face a face, em particular dentro dos seus domicílios.

Apesar dos sofrimentos, a socialização prosseguiu pelos meios eletrônicos. Conquanto os contatos sociais por meios tecnológicos possam ter apoiado as/os respondentes, a gravidade dos problemas emocionais mostra a necessidade dos contatos face a face. Ao analisar o retorno à educação presencial, o cotejo com a educação remota não apontou vantagens expressivas da educação remota quanto à facilidade dos trabalhos em grupo, contatos com as/os professoras/es e outros aspectos. O cansaço foi maior com a educação remota, o que pode estar ligado também à escassez do capital digital. Como as pessoas tiveram pouco tempo para preparar-se para a nova modalidade educacional, as aulas expositivas, com frequência monológicas, e o uso da tela do computador como quadro de giz

evidenciam que as tecnologias majoritariamente tendiam a servir de veículo para o que antes se fazia na sala de aula presencial, sem maiores recursos. A universidade pública mexicana reuniu elevados percentuais quanto às vantagens da educação remota, provavelmente por ter havido preparação mais adequada. Em Portugal outra pesquisa revelou que as aulas remotas basicamente replicaram as presenciais (Sá et al., 2022).

A maioria, assim, declarou preferir a dinâmica da educação presencial, dos contatos vivos com docentes e colegas. O maior apoio à educação remota veio das/os respondentes da universidade pública brasileira. Espreada por grande território, combina atividades presenciais com polos de apoio à educação a distância. Isso significa que, por meio das tecnologias, parte substancial das/os discentes poupa tempo e custos de deslocamento, alimentação e até hospedagem. Não obstante, apesar de a universidade utilizar em parte a educação a distância, não significou que suas/seus alunas/os tivessem maior facilidade com os meios eletrônicos, possivelmente por problemas de poder aquisitivo e deficiências de infraestrutura. Ainda assim, a preferência dos questionados foi favorável à educação nos campi, com o fervilhar de contatos formais e informais.

Aproveitando o ensejo da educação não presencial, alguns itens da escala de Likert foram introduzidos a propósito das teorias e hipóteses de Virilio (2005), que tenderam a encontrar apoio nos dados: se bem que as/os respondentes concordassem com as possibilidades de tratar aspectos formativos na educação remota, a velocidade com que os fatos ocorrem privilegia a educação presencial. Esta permite mais tempo para pensar, analisar e julgar, bem como refletir sobre valores e atitudes. Tudo se passa mais rápido na educação remota, atingindo os resultados sem tempo suficiente para reflexão.

Por fim, uma minoria declarou que as avaliações eram mais difíceis na educação remota. Em contraste, grande parte verificou melhoria do aproveitamento, em particular nas instituições com alunas/os menos jovens. Na situação angustiante da pandemia e diante da possibilidade de evasão discente, medidas administrativo-pedagógicas teriam sido adotadas no sentido de elevar a percepção sobre o rendimento, já que a transição para a educação remota foi dramática?

Quanto a Portugal e à Rússia, outro estudo utilizou a análise fatorial para comparar ambos os países. Na Rússia 78,7% das/os 752 respondentes (78,9% do gênero feminino), estudavam e não trabalhavam. Algumas expressivas diferenças entre os que trabalhavam e não trabalhavam foram os materiais de estudo, considerados difíceis de encontrar, embora gratuitos; a observação de cyberbullying, ainda que todas/os fossem adultas/os, ao mesmo tempo que as aulas a distância faziam sentir-se vazias/os. A experiência prévia com a educação a distância constituiu outro “divisor de águas”: as/os estudantes compreendiam melhor as aulas remotas que as presenciais e sentiam-se mais ativamente envolvidos nas atividades educativas. Em contraste, facilmente se distraíam com problemas pessoais e familiares e, como em Portugal, encontravam grandes similaridades entre as aulas expositivas em sala de aula e as aulas a distância. Quanto às teorias e hipóteses de Virilio (2005),

também muitos não conseguiam acompanhar a velocidade e compreender a lógica dos processos. Em face das diferenças entre o grupo com e sem problemas financeiros, destacaram-se os problemas com equipamentos eletrônicos, ou as dificuldades com o capital digital; a melhoria das notas e o uso da tela do computador como quadro de aula expositiva pelas/os docentes.

O cotejo entre Portugal e a Rússia dos resultados da análise fatorial detectaram convergências, apesar das diversidades históricas e culturais. Ambos os países com predominância feminina, constataram a predominância estatística da mulher em relação às atitudes positivas ante a educação a distância, em face da educação presencial. Ademais, os três maiores fatores explicativos, pela ordem, foram: 1) a atitude positiva feminina no que concernia à educação a distância; 2) as dificuldades técnicas, psicológicas e educativas e 3) as atitudes positivas de retorno à educação presencial (Veraksa et al., 2024 - no prelo).

## CONCLUSÕES

As comparações entre os quatro países que se uniram nesta pesquisa pelo interesse de oferecer uma contribuição à ciência e à sociedade, congregando-se em torno dos ideais da UNESCO, evidencia que, em que pesassem as diversidades, foram detectadas convergências, em grande parte geradas por um “denominador comum” de caráter global, a pandemia COVID-19.

Várias conclusões podem ser extraídas dos resultados. A primeira delas tange as transformações do relacionamento humano, da sociedade e da cultura ante a expansão das tecnologias. Utilizam a inteligência artificial, ainda em grande parte uma incógnita quanto aos seus efeitos e implicações. Estas são lacunas da pesquisa, porém o conceito de investigação pode ser demasiadamente estreito para o porte das interrogações. O paradigma atual aperta as suas paredes em prol de uma abordagem quantitativa, neoempirista e neopositivista, pela qual supostamente os números e as estatísticas confeririam “neutralidade” axiológica. Remontando ao império das ciências naturais dos tempos de Weber (1968), vê-se a realidade por um óculo reducionista. Tanto pior: o real é hoje mais complexo, inter e transdisciplinar. Não basta palmilhar o terreno, analisando-o pelos pormenores dos números. Urge uma visão mais ampla, capaz de olhar por cima e de longe. As qualidades e a compreensão, a sociologia compreensiva de Weber (1968), captam outras dimensões do real. Nas lutas de poder das arenas acadêmicas, ainda prevalece a classificação imperial de “ciências duras” e das “outras” (seriam “moles”?).

As culturas e as civilizações são rasgadas por um abismo de alto a baixo: aprofundamo-nos no como fazer. Tecnologias e inteligência artificial são produtos que geram outros produtos, por sua vez, gerando riquezas. Como nas investigações criminais, coloca-se a questão clássica: Cui bono?, a quem beneficia? Primeiro, certamente a quem recebe fortunas. Como o rei Midas, transformar em ouro tudo o que se toca também leva a passar fome e sede. Então, hostiliza-se a filosofia, a árvore de cujo tronco nasceram os robustos galhos das ciências humanas. Somos primorosos no como, mas não no para quê e no por quê. Com isso nos apequenamos, cavamos o nosso vazio, uma vez que olhamos

por um funil invertido. Ao mesmo tempo, erodimos os recursos naturais, depredamos o ambiente, deixamos as piores consequências para os menos aquinhoados e, ao mesmo tempo, concentramos a renda, aumentando a pobreza. Ou seja, hipotecamos o futuro e subtraímos recursos à maioria da população. Tornam-se até habituais dados sobre os contrastes no mundo (Piketty, 2022).

Assim, esta pesquisa predominantemente quantitativa também analisa uma parte da realidade. Seus limites mais amplos são epistemológicos, que a autocrítica insiste em reconhecer por honestidade. No plano menor temos as amostras de conveniência, as limitações do questionário, as questões abertas, examinadas em outros trabalhos, cujas categorizações abrangeram grande parte da realidade, mas cujos poros inevitavelmente deixaram escapar outras partes.

Considerados estes limites, quais as percepções das/os estudantes de nível superior indagadas/os? No balanço geral, foram marcadas por dificuldades técnicas e educativas, como se poderia esperar numa situação crítica global. A investigação abrangeu duas transições a posteriori, uma a súbita mudança da educação presencial para a remota. Outra, o retorno à educação presencial, depois do declínio da pandemia. Foram duas situações de descontinuidade que deixaram suas consequências. Na primeira transição, em um contexto dramático, socioeconômico e sanitário, a falta de capital digital e as dificuldades infraestruturais, sobretudo na América Latina, constituíram grandes obstáculos. Professoras.es e estudantes em grande parte não estavam preparadas/os para tanto, embora a educação a distância não fosse estranha a uma minoria de estudantes.

Os efeitos se tornaram um processo cumulativo, como caixa de ressonância das desigualdades sociais e educativas prévias (Gomes, 2021), agravando-as e as reconfigurando na ambígua e contraditória proximidade e distanciamento tecnológicos (Sousa, 2023). A educação superior tem recebido populações novas, com menores recursos econômicos, culturais e sociais. Vive um processo de democratização e de feminização. Com isso, as desigualdades se intensificaram, como pessoas que dispunham apenas de um telefone móvel precário para múltiplas utilidades. Jovens, especialmente mulheres, tiveram que cuidar dos seus estudos e dos de crianças e adolescentes, então em casa. Ocorreram interrupções por motivos técnicos das comunicações, confinamento físico e social, domicílios super habitados, falta de locais adequados para estudo. Nesse tempo, a exposição ao vírus predominou nas ocupações manuais, para as quais os deslocamentos eram indispensáveis, com o teletrabalho reservado a ocupações mais qualificadas, exceto na saúde. Agravou-se então uma catadupa de disparidades. É altamente provável que, como na educação básica, os menos privilegiados tenham sido mais vulneráveis.

Comparativamente, as percepções sobre a educação remota tenderam a indicar vantagens da educação presencial. Por exemplo, na educação remota as/os estudantes apontaram maior cansaço, as/os docentes não foram mais acessíveis, os materiais na Rússia foram difíceis de obter. A preferência por se manter na educação remota foi reduzida, porém maior na universidade pública brasileira e na instituição portuguesa. Pode-se supor que, em ambos os casos, a economia de tempo

e recursos financeiros para os deslocamentos foram ponderados pelas.os respondentes. Quanto às hipóteses e teorias de Virilio (2005), foram com frequência confirmadas pelas questões a elas dedicadas. Em face do corpo docente, as.os estudantes assinalaram que, na educação remota, se reproduziu o paradigma da pedagogia expositiva monologal: as.os professoras.es tenderam a utilizar a educação bancária, com o “depósito” de conteúdos e a sua reprodução pelas.os discentes em exames e trabalhos (Freire, 2021). Ou seja, não houve mudança paradigmática, rumo à educação dialogada e a um papel mais ativo pelas.os estudantes.

Nos casos estudados, a transição para a educação remota não alterou substancialmente a estrutura de custos. Assim, os pagamentos das.os discentes às instituições particulares continuou o mesmo. No Brasil, isso correspondeu à educação remota. Contudo, a modalidade a distância tem se expandido, em parte graças à redução das mensalidades, o que facilita populações de menor renda a cursar os estudos superiores. Todavia, como se distribui a apropriação da queda dos custos e da multiplicação de estudantes por turma e professor.a? Uma parte, sem dúvida, pelas.os estudantes sob a forma de menores preços. Outra parte, não quantificada por pesquisa, leva instituições a se expandirem pelo enorme território nacional, com incrementos substanciais do número de matrículas, sobretudo na formação de educadoras.es, cursos de menor prestígio social. Com a formação de grandes turmas e a redução de docentes, aumenta sensivelmente a possibilidade de reduzir o custo por aluna.o e também de obter recursos lucrativos a serem reinvestidos ou não nos cursos. A educação a distância atinge mais os.as alunos.as menos privilegiados. Isso é fato, no entanto, será a educação precarizada quanto à qualidade, a saber, uma educação pobre para pobres? Mencione-se que, embora sem estatísticas, pela estimativa, a instituição portuguesa não tem elevado número médio de estudantes por turma e por professor.a.

Em suma, a experiência da pandemia, por estas evidências, não foi encorajadora do ponto de vista da expansão da educação remota. Seus ônus foram elevados, em especial quanto às emoções. A intermediação das relações sociais pelas tecnologias aparentemente não supriu os contatos diretos e pessoais. Como mencionado na literatura, a presença tem grandes vantagens, ao mesmo tempo que, como forma de aproximação entre docentes e estudantes, é preciso recursos de relacionamento, mesmo a distância. Afinal, o iluminismo fez da escola uma instituição racionalizadora da modernidade (Touraine, 1992), porém não é só a razão pura que preside à educação: estão envolvidas profundas emoções.

De certo modo, em face do conjunto interrelacionado de crises, a educação remota perdeu a oportunidade de deixar pegadas significativamente positivas e foi associada a privações emocionais, sentimentos depressivos, solidão e outros componentes. No bojo do conservantismo educacional, não tendo conseguido alterar o paradigma da educação monologal em presença, até certo ponto ficou quase tudo como dantes no quartel de Abrantes.

## REFERÊNCIAS

- Ahmed, N. et al. (2023). Mental health in Europe during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Lancet Psychiatry*, 10(7): pp. 537-pp. 556. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(23\)00113-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(23)00113-X)
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C (1970). *La reproduction* : Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit.
- Chaucel, L. et al., Coords. (2022). *World Inequality Report*. Paris: World Inequality Lab.
- Draženovic, M.; Vukušić R. T., Poplašen, L. (2023). Impact of social media use on mental health within adolescent and student populations during COVID-19 pandemic: *Review International Journal of Research on Public Health*, (20): pp. 3392. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043392>
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris: Sciences Po.
- Fenoglio, P. (2022). La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, (141), ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/141-decembre-2022>
- Fenoglio, P. (2023). La présence pour mieux apprendre à distance. *Edubref*, (14), ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/2426>
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- García Ferrer, B. (2017). La “dromocracia” o el régimen de la velocidad absoluta (Paul Virilio). Un diagnóstico de sus derivaciones mórbidas en la existencia Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), pp. 49-71.
- Gomes, C.A. (2021). Education during and after the pandemics. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112): pp.574-pp.594. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>
- Gomes, C. A.; Sousa, C. A. de M..(2023) Challenges and risks of remote Education for children and adolescents. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 31, n. 118, p. e0233752, jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-03620220030037542>
- Kohls, E. et al. (2023). Two years COVID-19 pandemic: Development of university students' mental health. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1122256>
- Netto, C.; Guidotti, V.; Santos, P. K. A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. In: *Conferência Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*, 2., 2012. Anais..., CLABES, 2012.
- Merisalo, M., & Makkonen, T. (2022). Bourdieusian e-capital perspective enhancing digital enhancing digital capital discussion in the realm of third level capital divide. *Technology & People*, 35(8): pp.231-pp. 252.
- Oliveira, A.P. et al. (2023). Social media use and Its association with mental health and internet addiction among Portuguese higher education students during COVID-19 confinement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (20), pp. 664-pp. 677. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010664>

- Oliveira, P. R. de, Oesterreich, S. A., & Almeida, V. L. de .. (2018). Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165786>
- Piketty, T. (2022). Uma breve história da igualdade. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35 (8). pp. 2366-pp. 2375. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006>.
- Rosa, H. (2019). *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Sá, S., Camões, A., Costa, E., de Freitas, C., Torres, J. (2022). D@L Classes Under COVID-19: The Video Analysis in Higher Education with WebQDA. In: Carvalho, J.V.d., Liberato, P., Peña, A. (eds) *Advances in Tourism, Technology and Systems*. Smart Innovation, Systems and Technologies, 284. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-9701-2\\_37](https://doi.org/10.1007/978-981-16-9701-2_37)
- Salimi, N. et al. (2021). College Students Mental Health Challenges: Concerns and Considerations in the COVID-19 Pandemic, *Journal of College Student Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1080/87568225.2021.1890298>
- Sousa, C. A. M. (2023). Reconfigurações de Desigualdades e Distanciamentos na/da Proximidade Tecnológica: Pandemia da Covid-19, seus efeitos e desafios para a Educação Superior. In: Holanda, P. C. et. al (Org.). *Nas trilhas das histórias de família: educação e saúde mental*. Fortaleza: Editora Via Dourada, 2023, p. 69-89. <https://www.editoraviadourada.org/>
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- UNESCO. Institute for Statistics (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: Institute for Statistics. [international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf \(unesco.org\)](https://www.unesco.org/en/isc2011)
- Veraksa, A. et al. (2024). How did women and men react to remote education during the pandemic? The cases of Portugal and Russia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* ( aprovado e em edição para publicação)
- Virilio, P. (2005). *The information bomb*. Londres: Verso.
- Weber, M. (1968). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Nova Iorque: Bedminster.

---

#### Sobre os autores

Carlos Ângelo de Meneses Sousa. Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Universidade Católica de Brasília, Brasil. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. <https://orcid.org/0000-0001-9228-3420>

Candido Alberto Gomes. Doutor em educação pela University of California, Los Angeles. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Instituto Europeu de Estudos Superiores, Portugal. <http://orcid.org/0000-0001-8498-3785>

Cecília Fierro. Doutora em Ciências com especialização em investigações educativas. Universidad Nacional Autónoma de México, León, México. <https://orcid.org/0000-0002-9644-7637>

Aleksander Veraksa. Doutor em Psicologia pela Lomonosov Moscow State University. Lomonosov Moscow State University. <http://orcid.org/0000-0002-7187-6080>

Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá. Doutora em Educação pela Universidade do Minho. Associação Ensinar Saúde Norte - Grupo Trofa Saúde & CESPUPortugal. <https://orcid.org/0000-0003-1339-5745>

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Universidade do Estado da Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4278-0573>

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Universidade Católica de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

Patrícia Helena Carvalho Holanda. Doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará. Universidade Federal do Ceará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8233-1190>

Luiz Cláudio Batista de Oliveira. Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Universidade Católica de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9738-4527>



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Integración y Conocimiento, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivado. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Integración y Conocimiento. Los artículos que aparecen en Integración y Conocimiento son indexados en: Latindex, ERIH Plus, MIAR - Universidad de Barcelona, Redib, Capes Qualis - Categoría B5, Dialnet.

Por errores y sugerencias contacte a [nesmercosur@ffyh.unc.edu.ar](mailto:nesmercosur@ffyh.unc.edu.ar)

### ¿Cómo citar este artículo?

de Meneses Sousa, C. A.; Fierro, C.; Veraksa, A.; Vaz de Oliveira e Sá, S. E.; Batista de Oliveira, L. C.; Gomes, C. A.; Sousa Rêgo Pimentel, G.; Cerqueira de Araújo, C. G. & Carvalho Holanda, P. H. (2024). Jovens universitários, pandemia e educação remota: constatações e desafios. *Integración y Conocimiento*, 13 (2), 11-26.

Página web:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

Instagram:

[@neiesmercosur](https://www.instagram.com/neiesmercosur)