

Estudar na pandemia: As representações sociais de alunos da Educação Básica¹

RESUMO

Daniel Henrique Valente Camilo

19011846@uepg.br

[0009-0001-9609-0500](tel:0009-0001-9609-0500)

Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Viviane Terezinha Koga

vivianekoga@gmail.com

[0000-0003-0726-3906](tel:0000-0003-0726-3906)

Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Este artigo tem como objetivo apresentar as representações sociais dos alunos da Educação Básica acerca do estudo no ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19, e em que medida essas representações expressam a autonomia no estudo nesse período. Como referencial teórico, tem-se a Abordagem Estrutural das Representações Sociais e o Desenvolvimento Moral de Piaget. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário online, por meio da ferramenta *Google Forms*, para 113 alunos do Ensino Fundamental e Médio. Foi solicitado que eles escrevessem palavras ou expressões relacionadas ao termo indutor “estudar no ensino remoto é” e justificassem a expressão indicada como a mais importante. A análise se deu a partir da frequência e porcentagem de respostas, qual contou com o apoio do *software EVOC* e com os pressupostos da análise de conteúdo. As representações sociais dos alunos acerca do estudo no ensino remoto são compostas predominantemente por atitudes negativas. Aparecem no núcleo central os elementos difícil, cansativo, chato, ruim, estressante, horrível e desinteressante. A discussão expressa a heteronomia no estudo e as dificuldades encontradas pelos alunos no uso das tecnologias, no excesso de atividades e nas consequências decorrentes do isolamento social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Hábitos de estudo. Tecnologias. Educação online.

1 INTRODUÇÃO

Os hábitos de estudo se constituem como um ponto nevrálgico do trabalho docente e se ligam, dentre outros fatores, ao desempenho escolar dos alunos. No Brasil, desde a primeira aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*), os alunos estão entre os níveis mais baixos de desempenho (INEP, 2023; OCDE, 2022; 2018; 2010; 2005; 2000). Segundo dados desse mesmo programa em relação a leitura, a maioria dos estudantes brasileiros somente atinge os níveis inferiores. Esses estudantes conseguem identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações com base em critérios explícitos e refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando explicitamente orientados a fazê-lo (OCDE, 2022). Os dados dessa avaliação ainda sinalizam para a relação entre a falta de hábitos de estudo, as dificuldades em leitura e o baixo desempenho dos estudantes (OCDE, 2022). Não obstante, a ausência do hábito de leitura ou a baixa qualidade dela se associam ao analfabetismo funcional que contribui para a incapacidade interpretativa e crítica na pós-modernidade (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Koga e Rosso (2015) ao estudar as relações entre as representações sociais do estudo e o desempenho na Prova Brasil em escolas públicas do estado do Paraná, evidenciam que os alunos possuem uma representação ambivalente sobre o estudo, ora ele é visto de forma positiva, como algo importante para o futuro; ora de forma negativa, caracterizado como chato e cansativo. Os autores ainda apontam que elevadas ou baixas, as médias de desempenho dos alunos na Prova Brasil estão associadas ao tempo dedicado ao estudo, ao hábito de estudar e ao controle escolar e familiar do estudo.

No ano de 2020, a pandemia ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2 assolou a humanidade e fez com que o mundo inteiro entrasse em estado de emergência e decretasse leis de quarentena e isolamento social para impedir o avanço da doença. Nesse contexto, as contingências relacionadas aos hábitos de estudo dos alunos se intensificaram e se colocaram sob outra perspectiva. Se antes essas questões estavam dentro da escola e se relacionavam, principalmente, com o desempenho escolar dos alunos. Agora, na pandemia, elas se colocam de forma remota, no âmbito domiciliar, e definem de que forma se dará a presença e a participação dos alunos nas atividades escolares.

De tal modo, no período pandêmico, professores e alunos viram a sua rotina escolar ser modificada. Os professores sem formação e sem os recursos necessários tiveram que se adaptar às novas normativas pedagógicas (NOZAKI *et al.*, 2022). Os alunos, por sua vez, passaram a estudar em casa com ou sem a orientação e o acompanhamento de seus pais e/ou responsáveis. Sentiram a mesma sobrecarga e a intensificação dos trabalhos escolares aliada às tarefas a atividades domésticas, aprenderam a utilizar as novas tecnologias, metodologias e ferramentas que até então eram ignoradas ou pouco utilizadas e precisaram desenvolver novas estratégias e hábitos de estudo (MARTINS; SANTOS; MONTENEGRO, 2022; SILVA; SOUZA; MENEZES, 2020) bem como a autonomia durante o mesmo.

Diante desse contexto, surge a problemática desta pesquisa: Quais são as representações sociais de alunos da Educação Básica acerca do estudo no ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19, e em que medida essas representações expressam a autonomia no estudo nesse período? O objetivo, consiste, portanto,

em apresentar a estrutura das representações sociais dos alunos da Educação Básica acerca do estudo no ensino remoto e a partir delas a autonomia dos alunos no estudo nesse período. Para tanto, o referencial teórico está na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), em especial na Abordagem Estrutural (ABRIC, 2003; SÁ, 1996) e na Teoria do Desenvolvimento Moral (PIAGET, 1994).

1.1 Os Hábitos de Estudo e as Representações Sociais

Os hábitos de estudo se constituem a partir de estratégias cognitivas, metacognitivas ou socioafetivas, conscientemente desenvolvidas pelos alunos a fim de atingir seus objetivos de aprendizagem (AFFONSO; QUINELATO, 2014). As estratégias cognitivas (memorização e elaboração) se referem a transformação ou a manipulação dos conteúdos a serem assimilados durante o processo de aprendizagem. Esse planejamento se dá de maneira individual, com o intuito de facilitar a compreensão do assunto estudado. Já as estratégias socioafetivas, ao contrário das cognitivas, envolvem a participação de mais indivíduos e a organização dos sentimentos no processo de aprendizagem, tendo como base a cooperação e o questionamento. Por fim, as estratégias metacognitivas (controle) levam o aluno a pensar sobre o seu desempenho, sobre o processo de aprendizagem, o planejamento, o monitoramento das atividades e a avaliação do quanto foi aprendido.

De tal modo, a construção de hábitos de estudo exige o desenvolvimento cognitivo, a disciplina e a autogestão, bem como a organização didática e pedagógica. Pedagogicamente para que o aluno se reconheça como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem e didaticamente para que ele identifique as suas necessidades de estudo e elabore métodos e estratégias para atingir seus objetivos de aprendizagem (AFFONSO; QUINELATO, 2014).

Não obstante, os hábitos de estudo demandam ainda a autonomia do aluno, a capacidade de perceber-se como agente, capaz de estabelecer e defender novas estratégias mediante relações de cooperação e reciprocidade e de aprender por conta própria. Em Piaget (1994), a moralidade se dá a partir das relações interpessoais, porém, não é um processo automático, mas sim de desenvolvimento, que acontece em três etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo, denominadas de anomia, heteronomia e autonomia.

A anomia, a primeira a aparecer, se caracteriza pelo desconhecimento ou não compreensão das regras existentes na sociedade. Já a heteronomia, diferencia-se por ter regras pré-estabelecidas socialmente pelos adultos as quais são assimiladas pelo sujeito como tradição ou forma de coação, a partir do respeito unilateral (PIAGET, 1994). Os indivíduos que estão nessa fase, na faixa etária de 6 a 12 anos, tendem a acatar as regras e os deveres impostos pelos adultos. O dever provem do medo de punições ou pelo interesse em vantagens a serem conquistadas, sendo a heteronomia dependente de uma regulação externa (PIAGET, 1994). Nessa etapa, o aluno estuda porque alguém manda ou porque há uma cobrança exterior a ele e não porque compreende a importância do estudo (KOGA, ROSSO, 2015). De tal modo, os hábitos não se mantem “pois dependem de uma regulação externa: em alguns contextos seguem determinados valores e em outros não” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Por fim, a autonomia, se caracteriza pelo entendimento consciente das regras por parte do indivíduo, o qual decide quais regras deve ou não obedecer, estando consciente das consequências. Assim, uma vez que o indivíduo decide suas próprias regras, ele se mantém fiel aos seus princípios mesmo não sofrendo pressões sociais externas (FREITAS, 2003; MENIN, 1996). As bases para o desenvolvimento da autonomia estão nas relações de cooperação. Nessa etapa do desenvolvimento, portanto, o aluno torna-se o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, adquirindo a independência necessária para tornar esse processo mais dinâmico, ou seja, estuda e desenvolve hábitos e estratégias de estudo porque compreende a importância do estudo (KOGA; ROSSO, 2015).

Circulando dentre esses elementos e tendo em vista que os alunos, enquanto sujeitos sociais, imersos no cotidiano escolar tiveram que se adaptar de forma abrupta ao ensino remoto, construíram novas estratégias e hábitos de estudo, agindo, por vezes, de forma intuitiva, tomando por base a sua experiência e construindo representações sociais, as quais são teorias espontâneas, verdadeiras reconstruções carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens, que se tornam circulantes e partilhadas, portanto, são sociais.

As Representações Sociais (RS), para Moscovici (2012), são reconhecidas como conhecimento a partir do qual os indivíduos assimilam e traduzem a realidade em seu dia-a-dia. São definidas, portanto, como “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no curso de comunicações interpessoais”. Assim, as RS não se resumem a opiniões a respeito de um objeto, mas são teorias formadas coletivamente que dão significado e organizam a realidade. Elas possuem uma lógica e uma linguagem própria que apontam as comunicações, os valores ou as ideias presentes nas concepções partilhadas entre os grupos (MOSCOVICI, 2012). “Representar uma coisa, não consiste simplesmente em desdobrá-la, repeti-la ou reproduzi-la; mas sim reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2012, p. 54). Assim, “representar é repensar, reexperimentar, refazer a nosso modo, em nosso contexto” (MOSCOVICI, 2012, p. 59).

Segundo Abric (2003), os elementos pertencentes a uma representação social estão organizados em torno de um Núcleo Central (NC), o qual é formado por elementos que são estáveis e resistentes à mudança. Sendo que esses elementos definem o sentido da representação. O NC caracteriza-se como um ponto de difícil alteração, pois há uma concentração de valores em comum que são atribuídos pelos indivíduos ao objeto, ou seja, uma alteração repentina nele, muda a homogeneidade do grupo.

Além do núcleo central, as representações sociais possuem um sistema mais flexível e mutável, que opera em torno do núcleo, denominado Sistema Periférico (SP) (ABRIC, 2003). O SP funciona como uma espécie de código que traduz os acontecimentos e permite a representação operar de maneira acessível, ou seja, um filtro entre a realidade volátil e o núcleo central imutável (FLAMENT, 2001). Nesse sentido, o SP possibilita a individualização durante o processo de construção das RS.

2 METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário online elaborado por meio da ferramenta eletrônica *Google Forms*. Para a aplicação o mesmo foi compartilhado em aplicativos de mensagens instantâneas como *WhatsApp* e *Telegram* para alunos e grupos de alunos da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Importante ressaltar que os grupos de alunos já existiam e se caracterizavam como locais de trocas de informações e atividades durante a pandemia. Os pesquisadores não tiveram acesso direto a eles. De tal modo, o compartilhamento do questionário se deu por meio de alunos da educação básica (participantes da pesquisa) que faziam parte desses grupos e os compartilhavam nesses espaços. A coleta de dados aconteceu no segundo semestre do ano de 2021 e a escolha desse método se deu por conta da inviabilização de outros meios decorrente do isolamento social ocasionado pela pandemia.

O questionário foi enviado aos alunos em grupos presentes em redes sociais (*WhatsApp* e *Telegram*) utilizando a técnica *snowball* ou bola de neve para a construção da amostragem, onde os próprios indivíduos participantes indicavam outros que aceitavam participar e assim sucessivamente, até que foi alcançado o objetivo proposto (atingir cerca de 100 participantes de diferentes regiões do país). Para a realização de uma amostragem em bola de neve é necessário que haja um intermediário inicial, também denominado de semente, que localiza ou aponta outros grupos e/ou pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, neste caso alunos da Educação Básica (BALDIN; MUNHOZ, 2011). De tal modo, pode ser definida como uma técnica de amostragem não probabilística, que utiliza cadeias de referência, como uma rede para coleta de informações (BALDIN; MUNHOZ, 2011).

Importante ressaltar que a construção e a aplicação do questionário seguiram todos os cuidados éticos presentes nas orientações para pesquisas em ambientes virtuais (BRASIL, 2021). Ainda se levou em conta a assinatura do termo de consentimento dos alunos participantes e seguiram-se os cuidados éticos como o resguardo das relações de poder abusivas e o anonimato. A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Parecer de Aprovação nº 5.592.291).

O questionário iniciava com uma breve apresentação da pesquisa. Na sequência havia o termo de consentimento livre esclarecido, cujo participante poderiam selecionar se desejavam ou não participar. A primeira parte era composta por questões com o objetivo de caracterizar os sujeitos assim como preconiza Ghiglione e Matalon (1993). As questões seguintes tinham relação com o tema investigado, a fim de evidenciar as RS, incluindo a questão de Associação Livre de Palavras (ALP), onde os alunos deveriam listar 5 palavras e/ou expressões e enumerá-las de acordo com o grau de importância, a partir do termo indutor “Estudar no ensino remoto é”. Em seguida eles deveriam justificar o termo escolhido em primeiro lugar. Por fim, haviam questões relacionadas às estratégias e aos hábitos de estudo dos alunos na pandemia.

Ao final da aplicação dos questionários, eles foram organizados em um banco de dados no Excel para posterior análise. As questões fechadas foram analisadas a partir da frequência e porcentagem de respostas, as questões abertas a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004) e a questão de ALP com o

apoio do *software EVOC (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations)*, empregado para a identificação da estrutura da representação social do estudo no ensino remoto, que por meio de cálculos de coocorrências auxilia na construção dos quatro quadrantes e na identificação do provável NC e SP (MACHADO; ANICETO, 2010).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teve a participação de 113 alunos da Educação Básica. A Tabela 1 apresenta a caracterização desses sujeitos.

Tabela 1 – Caracterização dos 113 sujeitos participantes.

	Variáveis	Frequência	%
Gênero	Feminino	75	66,38
	Masculino	37	32,74
	Outro	1	0,88
Idade	11- 14 anos	32	28,32
	15 – 17 anos	74	65,49
	18 anos ou mais	7	6,19
Segmento de Ensino	Ensino Fundamental	36	31,86
	Ensino Médio	76	67,26
	EJA	1	0,88
Regiões	Norte	7	6,19
	Nordeste	22	19,47
	Centro-Oeste	4	3,54
	Sudeste	19	16,81
	Sul	61	53,99
Escola	Pública	59	52,21
	Privada	54	47,79
Turno	Matutino	98	86,73
	Vespertino	14	12,39
	Noturno	1	0,88
Aprovação	Sem recuperação	89	78,76
	Com recuperação	24	21,24
Reprovação	Sim	9	7,96
	Não	104	92,04
Condição Estudo	Somente estudo	94	83,19
	Estudo e faço curso	1	0,88
	Estudo e faço estágio	1	0,88
	Estudo e trabalho	14	12,39
	Estudo e treino	3	2,66
Horas de estudo semanal	1 a 3 horas	59	52,21
	4 a 6 horas	54	47,79
	7 a 8 horas	0	0
	9 a 10 horas	0	0
Estuda somente provas	Sim	49	43,36
	Não	64	56,64

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A faixa etária predominante entre os participantes foi de 15 a 17 anos, que corresponde aos alunos que frequentam o Ensino Médio. Com relação ao gênero 66,38% declaram-se feminino, 32,74% masculino e 0,88% outros. Esse dado pode

ser um indicativo de que o gênero feminino é mais receptivo à participação em pesquisas científicas.

Quanto a região em que moram, 53,99% residem no Sul; 19,47% no Nordeste; 16,81% no Sudeste; 6,19% no Norte e, 3,54% no Centro-Oeste. Houve uma predominância da região Sul, sendo a maioria do Estado do Paraná, pois esta é a região de origem da pesquisa. Porém, destaca-se a abrangência de todas as regiões do país, a qual se deve ao compartilhamento do questionário nos grupos presentes no *Whatsapp* e *Telegram*. Destaca-se que esses grupos já existiam anteriormente a pesquisa. Eram grupos de interesse dos alunos, das escolas, das turmas onde trocavam-se informações sobre temas variados, compartilhavam atividades e afins. O acesso a esses grupos se deu pelo compartilhamento dos próprios indivíduos participantes e a partir da indicação de outros grupos e/ou pessoas com o perfil para a pesquisa.

Com relação a escola, 52,21% são de escolas Públicas e 47,79% de escolas Privadas. Quanto ao turno, 86,73% declararam estudar no período matutino; 12,39% no vespertino e 0,88% no período noturno.

Em relação a trajetória escolar, 78,76% responderam nunca ter ficado para recuperação e 21,24% que já ficaram em algum momento para recuperação. Quanto a reprovação 92,04% afirmaram nunca terem sido reprovados e 7,96% já reprovaram. A baixa porcentagem de reprovações e recuperações pode ser resultado dos hábitos de estudos dos alunos, mas também é reflexo da pressão sofrida pelas escolas para a aprovação dos alunos, a fim de manter ou elevar seus indicadores no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), corroborando com os estudos de Koga e Rosso (2015) em escolas públicas do Paraná. Contudo, há que se destacar a relação positiva entre aprovação e recuperação e entre reforço escolar e aumento da proficiência dos estudantes principalmente para os alunos mais pobres, conforme destaca pesquisa de Novaes *et al.* (2023), realizada em São Paulo entre 2018 e 2020.

Quanto a condição para o estudo 83,19% alega somente estudar, 12,39% estudam e trabalham, 2,66% estudam e realizam algum tipo de atividade extracurricular e 1,76% estudam e fazem estágio ou curso. É possível observar que a maioria dos alunos participantes, somente estuda, ou seja, teoricamente teriam tempo livre ao longo do dia para tal. Nesse contexto, com relação às horas de estudo semanais, 52,21% alegam estudar de 1 a 3 horas por semana e 47,79% estudam em média de 4 a 6 horas semanais. A análise desse dado considerando que no momento da coleta dos dados os alunos encontravam-se no ensino remoto, fazendo as atividades escolares em casa, revela que eles praticamente não têm hábitos de estudo na medida em que declaram que estudam o período mínimo exigido pela escola que é de aproximadamente 4 a 6 horas/diárias. Nenhum aluno respondeu estudar mais que 7 horas semanais. Contudo, há que se destacar que as poucas horas dedicadas ao estudo também podem ser decorrentes das dificuldades nesse período em conciliar o tempo de estudo com os afazeres domésticos ou de “ganha-pão” e de propiciar cuidados com a própria saúde ou a de familiares (NOVAES *et al.*, 2023)

Eles ainda foram questionados se estudam somente para as provas ou não, 56,64% responderam que não e 43,36% afirmaram que sim. Esses dados analisados em conjunto com os anteriores evidenciam a ausência de hábitos de estudo na maioria dos alunos além de indicarem uma heteronomia no estudo

(PIAGET, 1994). A maioria dos alunos afirma estudar apenas o período exigido para o acompanhamento das aulas no ensino remoto, portanto, não dedicam mais tempo do dia para o estudo. Esses achados corroboram com os dados evidenciados por Koga e Rosso (2015) em que os alunos do 9º ano assumem de forma deliberada que não estudam.

A seguir, na Tabela 2, estão descritas as estratégias cognitivas (memorização e elaboração) e metacognitivas (controle) utilizadas pelos alunos durante o estudo.

Tabela 2 - Estratégias cognitivas e metacognitivas durante o estudo²

	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE	TOTAL
MEMORIZAÇÃO NO ESTUDO					
Repasso alguns pontos das matérias até que sinto que posso respondê-las sozinho					
F	7	36	41	29	113
Quando estudo as matérias, tento decorar as respostas dos exercícios					
F	17	31	40	25	113
Para a resolução de uma questão, repasso os exemplos diversas vezes					
F	43	41	18	11	113
Para aprender os exercícios, tento lembrar-me de cada etapa de um procedimento					
F	55	45	7	6	113
ELABORAÇÃO NO ESTUDO					
Quando estou respondendo exercícios, penso em novas formas de chegar a resposta					
F	29	44	28	12	113
Imagino como a matéria que eu aprendi pode ser utilizada no dia-a-dia					
F	36	29	31	17	113
Tento compreender novos conceitos das matérias relacionando-os a coisas que já sei					
F	37	50	18	8	113
Quando estou resolvendo um exercício, penso como a solução pode ser aplicada a outras questões					
F	21	43	35	14	113
Quando aprendo matemática, tento relacionar coisas que aprendi em outras matérias					
F	15	41	34	23	113
CONTROLE NO ESTUDO					
Quando estudo para uma prova, determino as partes mais importantes para aprender					
F	59	40	11	3	113
Quando estudo uma matéria, verifico se lembro do trabalho já realizado					
F	31	60	20	2	113
Quando estudo, tento identificar quais os conceitos ainda não compreendi					
F	34	53	22	4	113
Quando não consigo entender alguma coisa, procuro mais informações					
F	41	52	14	6	113
Quando estudo uma matéria, começo determinando o que preciso aprender					
F	30	46	26	11	113

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Ao analisar a Tabela 2, construída a partir das respostas dadas pelos alunos às frases sobre as estratégias de estudo, verifica-se alguns achados interessantes. Contudo, há que se ressaltar que, por vezes, a concordância ou não com uma dessas frases pode não corresponder ao que realmente os alunos fazem durante o estudo, mas a uma tentativa de se adequar aquilo que é socialmente correto falar

sobre, ao aspecto normativo das representações sociais, já que o estudo é um objeto social que possui uma forte carga ideológica (ABRIC, 2005).

Na estratégia de memorização a maioria dos alunos discordam que repassam várias vezes alguns pontos da matéria, discordam ainda que tentam decorar as respostas dos exercícios, mas concordam que ao estudar repassam diversas vezes os exemplos e tentam lembrar de cada etapa do procedimento.

No que se refere à estratégia de elaboração, que segundo Delval (2008), “pressupõe uma reconstrução” e, portanto, consiste em relacionar as novas informações aos conhecimentos já adquiridos anteriormente, buscando compreender novos conceitos e novas formas de chegar à resposta (OCDE, 2005). A maioria dos alunos concorda que ao responder os exercícios pensa em novas formas de chegar à resposta e imagina como a matéria pode ser utilizada em seu cotidiano, tentando relacionar os novos conceitos às coisas que já sabem. No entanto, eles se dividem de maneira equitativa quando perguntamos se ao aprender matemática tentam relacionar às coisas que aprenderam em outras matérias.

Vê-se, assim, que independente da forma como a escola orienta e ensina os alunos para o estudo, eles criam procedimentos e estratégias próprias, elaboram métodos para resolverem os problemas. Porém, a escola nem sempre dá a devida atenção a essas estratégias, bem como aos aspectos relacionados a interdisciplinaridade e, acabando por automatizar os mecanismos de resolução dos problemas (DELVAL, 2008).

No que se refere à estratégia de controle durante o estudo, nota-se que ao estudar eles começam determinando exatamente o que precisam aprender, tentam identificar os conceitos que têm dificuldades, além de procurarem mais informações para compreender os problemas. Ao considerar que a aprendizagem é um processo condicionado ao interesse e a atividade do aluno, o seu controle é um pré-requisito para que esses alunos aprendam ao longo da vida, visto que ao sair da escola eles precisarão administrar o seu aprendizado por conta própria, característica essa que foi uma das impostas pelo ensino remoto. De tal modo, aqueles alunos que desenvolveram o controle sobre a sua própria aprendizagem, tiveram mais facilidade para acompanhar as atividades escolares e um melhor desempenho no período do ensino remoto, bem como serão capazes de aprender na vida adulta, de forma mais autônoma (PIAGET, 1994).

Não obstante, vale aqui abrir parênteses, pois segundo Maraschin, Mombelli e Moura (2022) são escassas as pesquisas, a nível nacional, que investigam as estratégias de aprendizagem e de leitura. Ainda segundo os autores, os alunos brasileiros em geral utilizam poucas estratégias de aprendizagem em suas tarefas escolares, bem como apresentam dificuldades em leitura, conforme já amplamente evidenciado pelos resultados do PISA (OCDE, 2022). Para Uiroz Carrión *et al.* (2023) as estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas são essenciais para promover uma aprendizagem mais autônoma e eficaz, bem como relacionam-se de forma direta e positiva com o aumento do desempenho acadêmico, promovendo maior controle sobre o processo de aprendizagem e aumento da motivação dos alunos. De tal modo, se antes da pandemia já se fazia necessário desenvolver investigações mais aprofundadas sobre o tema, no período pandêmico e pós-pandêmico essa necessidade se acentua.

As palavras ou expressões evocadas pelos alunos, a partir do termo indutor: Estudar no ensino remoto é... foram analisadas com o auxílio do *software* EVOC. Para tanto, as palavras que possuíam os mesmos valores semânticos foram agrupadas. Depois do processamento pelo *software* foi possível verificar que, do total de 113 sujeitos respondentes, adquiriu-se uma lista com 502 palavras, sendo que 213 eram diferentes.

Os quatro quadrantes foram compostos considerando uma frequência intermediária de 10, e a Ordem Média de Evocação (OME) de 2,8, sendo esses valores extraídos do relatório de RANGMOT. A frequência intermediária estabelece que apenas as palavras com frequência acima de 10 façam parte da composição dos quadrantes superiores. Por outro lado, a OME define a posição das evocações em relação ao eixo vertical (PAREDES, 2007).

Do conjunto de 213 palavras diferentes evocadas, 18 fazem parte dos quatro quadrantes, onde estão os prováveis elementos que constituem o núcleo central e o sistema periférico da representação social dos alunos acerca do estudo no ensino remoto, sendo esses elementos apresentados na Tabela 3, acompanhados de suas respectivas frequências e OME.

Tabela 3 – Possíveis elementos que compõem a RS do Estudo no Ensino Remoto.

Palavras	F \geq 10	OME <2,8	Palavras	F \geq 10	OME \geq 2,8
Cansativo	34	2,441			
Chato	23	2,478			
Desinteressante	10	2,700			
Difícil	45	2,578			
Estressante	14	2,214			
Horrível	11	1,818			
Ruim	17	2,353			
Palavras	F<10	OME <2,8	Palavras	F<10	OME \geq 2,8
Complicado	7	2,286	Dedicação	7	3,571
Confuso	9	2,667	Desafiador	8	2,875
Diferente	6	2,167	Insuficiente	5	3,000
Entediante	8	2,375	Preguiça	7	2,857
Péssimo	5	2,600	Solitário	8	4,625
			Tristeza	5	4,400

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No primeiro quadrante, estão dispostas as palavras que provavelmente integram o núcleo central: cansativo, chato, desinteressante, difícil, estressante, horrível e ruim. Em conjunto, elas foram evocadas 154 vezes, indicando a tendência dos alunos, ao representarem o estudo no ensino remoto durante a pandemia, manifestarem predominantemente atitudes negativas, expressas em adjetivos, que segundo Moscovici (2012), constituem-se como a dimensão que primeiro aparece na representação social.

A palavra com maior frequência de evocação foi **difícil**. O estudo no ensino remoto é visto pelos alunos como uma tarefa difícil, uma vez que eles precisaram se adequar a essa nova forma repentinamente, sendo que muitos alunos não tinham os recursos necessários, não sabiam utilizar as tecnologias e, por vezes, não tiveram a orientação e o acompanhamento do professor, dados semelhantes

foram evidenciados na pesquisa realizada por Silva, Sousa e Menezes (2020) que demonstra a insatisfação dos alunos frente ao ensino remoto. A seguir são transcritas algumas justificativas dadas pelos alunos:

Em minha opinião é muito difícil estudar de forma remota por conta de diversos imprevistos como internet caindo, aparelhos eletrônicos travando ou desligando e para os alunos como eu, por exemplo, que aprendem mais facilmente vendo o professor fazendo no quadro. A aula remota se torna cansativa, chata e sem graça fazendo com que os alunos não se interessem, tornando a aprendizagem mais difícil (Aluno 09).

É difícil estudar sem ter alguém te guiando e cobrando a sua atenção (Aluno 22).

É difícil por que se você tem uma dúvida ou não entende as lições você tem que esperar até que consiga entrar em contato com o professor para esclarecer elas e também é complicado entender como acessar a plataforma (Aluno 46).

Percebe-se que o estudo no ensino remoto representado a partir da palavra difícil expressa tanto o reclame da ausência das relações socioafetivas que impulsionam o desenvolvimento de hábitos e estratégias de estudo como da falta da cobrança externa e do acompanhamento das atividades escolares (PIAGET, 1994), o que evidencia a heteronomia desses alunos no estudo. Se no ensino presencial as atitudes negativas frente ao estudo estavam associadas a cobrança dos professores agora, no ensino remoto, elas se associam com a falta dela (KOGA; ROSSO, 2015).

Em segundo lugar encontra-se a palavra **cansativo**, citada 34 vezes. Em linhas gerais o cansaço dos alunos durante o estudo no ensino remoto, remete ao maior tempo em frente as telas dos computadores ou celulares, mas também ao excesso de atividades que os alunos tiveram que realizar de forma online, bem como a ausência das relações sociais, conforme pode ser evidenciado nas justificativas abaixo.

É cansativo pois exige que nós fiquemos em frente a um computador por horas. E por ter muitos trabalhos e provas, não sobra tempo para fazer outras coisas (Aluno 16).

Listei Cansativo em primeiro lugar porque telas de computadores me deixam cansada. Se estudar já é algo que não é muito divertido no presencial, é muito pior no remoto por ser uma tela quadrada e estática e seus amigos não estão lá. Então fica muito exaustivo (Aluno 71).

Em terceiro lugar a palavra **chato**, com 23 evocações, tem a ver com a falta de interação com o professor e com os colegas. Em relação a isso os alunos também representam as aulas como monótonas. Vale destacar que no ensino presencial os alunos também representam o estudo como sendo chato, mas naquele contexto essa atitude negativa estava relacionada as cobranças e exigências dos professores durante o estudo (KOGA; ROSSO, 2015) e agora se relaciona principalmente a metodologia das aulas e a falta de interação com o professor e com os colegas, conforme expresso a seguir.

Acho chato, pois desse jeito não podemos tirar dúvidas (Aluno 07).

Porquê tem que estar em casa em frente a uma tela, sem interagir! (Aluno 08).

Porque o professor muitas vezes fica sem criatividade pra dar aulas e essas ficam monótonas e faz que me torne sonolenta (Aluno 78).

Aparece ainda a palavra **ruim**, onde os alunos evidenciam sentimentos negativos como não conseguem manter o foco por estarem em casa, pois as tarefas domésticas e a rotina da casa atrapalham o processo de aprendizagem, além de indignação diante da complacência de professores com aqueles alunos que não fazem as atividades. Da mesma forma, as palavras estressante, horrível e desinteressante estão relacionadas com a falta de concentração por estar estudando em casa, com a ausência de um espaço apropriado, o excesso de atividades, os problemas relacionados ao uso de tecnologias, o despreparo para a realização das atividades por conta própria e ainda a necessidade de assumir outras tarefas domésticas que dificultam e, por vezes, impedem o estudo, assim como também foi evidenciado por Novaes *et al.* (2023) no que se refere às dificuldades de conciliar o estudo com os afazeres domésticos.

É estressante porque em casa não tem como se concentrar direito (Aluno 5).

Nos cobramos mais, algumas vezes fora de horário, assim a gente acaba se sobrecarregando querendo entregar logo, mas a internet cai, o celular trava, enfim é estressante! (Aluno 35).

Por causa da grande demanda de atividades e os professores apenas passavam os as atividades sem explicação, fazendo os alunos ficarem com toda a responsabilidade de procurar tudo por conta própria (Aluno 47).

É horrível, pois a internet falha, a aula é interrompida (Aluno 30).

É horrível ter que estudar sozinha sem apoio (Aluno 43).

Nas aulas online o conteúdo se torna algo secundário ou opcional, pois há uma variedade imensa de coisas para se fazer em casa. É muito fácil se distrair com algo e logo a matéria que seria algo interessante de se aprender nas aulas presenciais se torna chata e conseqüentemente, um fardo (Aluno 63).

No terceiro quadrante, podem ser observadas as palavras **confuso, entediante, complicado, diferente e péssimo**, reforçando os pontos já discutidos anteriormente, onde, os alunos demonstraram atitudes negativas frente ao estudo no ensino remoto, a desmotivação e o desinteresse decorrente da metodologia empregada e de um ambiente não propício ao estudo em suas residências. Finalmente, no quarto quadrante, onde está a periferia da representação social, temos as palavras **solitário, desafiador, tristeza e insuficiente, dedicação e preguiça**, as quais são decorrentes do isolamento social e estão ligadas ao fato desses alunos não conseguiram mais conviver com seus colegas, trocar experiências com seus professores de forma presencial, gerando sentimentos de solidão e tristeza.

Tendo como base o conjunto de elementos oriundos da análise do EVOC, procedeu-se, a partir das características de cada uma das palavras, o agrupamento dos elementos presentes nos quatro quadrantes, o que possibilitou a construção de quatro categorias distintas de evocação: 1) **Atitudes negativas**: chato, cansativo, desinteressante, horrível, ruim, péssimo, insuficiente e entediante; 2)

Adaptações ao ensino remoto: difícil, complicado, confuso, diferente e desafiador; 3) **Sentimentos:** estressante, solitário e triste; 4) **Disposição frente ao ensino remoto:** dedicação e preguiça. Após a organização das evocações em categorias, realizou-se a distribuição dos diferentes tipos de palavras e suas correspondentes frequências e porcentagens em que apareceram no núcleo central, no núcleo intermediário e na periferia, conforme pode ser visualizado na Tabela 4:

Tabela 4 - Distribuição e porcentagem dos tipos de palavras em categorias

CATEGORIAS	Núcleo central	Elementos intermediários	Periferia	TOTAL
Atitudes negativas	5 27,7%	2 11,11%	1 5,55%	8 44,44%
Adaptações	1 5,55%	3 16,66%	1 5,55%	5 27,77%
Sentimentos	1 5,55%	0 0%	2 11,11%	3 16,66%
Disposição	0 0%	0 0%	2 11,11%	2 11,11%
TOTAL	7 38,88%	5 27,77%	6 33,33%	18 100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Ao analisar a Tabela 4, verifica-se que, do total de 18 palavras diferentes que compõem os quatro quadrantes, 38% fazem parte do núcleo central, 27% se referem aos elementos intermediários e 33% compõem a periferia. Os elementos que compõem o núcleo central aparecem em maior número e possuem uma frequência mais elevada se comparada aos elementos que compõem os outros quadrantes. No que se refere à análise das categorias como um todo, evidenciou-se na Tabela 3 que as palavras mais evocadas pelos alunos foram atitudes negativas frente ao estudo no ensino remoto (44%), seguidas das adaptações a ele (27%). Essas duas categorias estão presentes em todos os quadrantes.

Considerando Abric (2003) e Flament (2001) ao definirem que o sistema periférico funciona como uma grade entre a realidade e o núcleo central, e que este é importante para a dinâmica e o funcionamento das RS, há de se pensar o quão negativa foi a experiência que os alunos tiveram com o estudo no ensino remoto, uma vez as atitudes negativas estão presentes em todos os quadrantes.

Esses dados vão ao encontro das pesquisas realizadas por Martins, Santos e Montenegro (2022) e Silva, Sousa e Menezes (2020) que investigaram a percepção de alunos sobre o Ensino Remoto, ambas apresentam as dificuldades no processo de aprendizagem nesse período, bem como a insatisfação dos alunos, relacionada não apenas às dificuldades de acesso à internet e a equipamentos, mas também, a sua imposição que afetou a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Foi ainda perguntado aos alunos em relação a percepção frente aos seus hábitos de estudo:

Tabela 5 – Com relação aos seus hábitos de estudo, você:

Afirmações	Frequência	%
Está estudando MENOS do que antes da pandemia	65	57,52
Está estudando IGUAL a antes da pandemia	18	15,93
Está estudando MAIS do que antes da pandemia	30	26,55

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

De acordo com os dados da Tabela 5, 57% dos alunos afirmaram estar estudando menos do que antes da pandemia; 26% está estudando mais do que antes da pandemia e 15% está estudando igual a antes da pandemia. Esses dados corroboram com os dados discutidos anteriormente em relação aos hábitos de estudo e sugerem que os alunos que estão estudando menos do que antes da pandemia, podem estar sentindo a falta do ambiente escolar como também a falta de autodisciplina e autogestão do tempo destinado ao estudo, uma vez que de forma remota esses ficam suscetíveis a outras atividades em seu dia-a-dia que tiram o foco dos estudos. Além disso, esses dados podem ser indicativos de heteronomia no estudo, uma vez que os alunos em casa, distante da cobrança dos professores, não estudam e ao representar o estudo no ensino remoto evidenciam um reclame frente a ausência de mecanismos do controle como evidenciado anteriormente.

Em seguida, quando os alunos foram questionados se assistem e/ou participam de todas as aulas e atividades propostas no ensino remoto, 53,10% responderam que sim; 35,40% responderam às vezes; 11,50% responderam não. Levando em consideração as representações sociais expressas principalmente em atitudes negativas frente ao estudo no ensino remoto e as respostas referentes ao tempo dedicado ao estudo, vê-se que mesmo representando o estudo de forma predominantemente negativa a maioria deles participa, sendo que isso acontece muitas vezes devido à pressão e a coação sofrida em virtude da nota das atividades e, conseqüentemente, a aprovação ou reprovação, ou seja, participam das aulas e fazem as atividades propostas de forma heterônoma e não porque compreendem a importância do estudo, conforme já evidenciado por Koga e Rosso (2015).

Quando questionados se copiam as respostas já prontas dos colegas e/ou internet, 59,29% responderam que sim; e 40,71% responderam que não. Quando questionados se utilizam sites e/ou aplicativos de respostas instantâneas durante a realização das atividades, 71,68% afirmaram que sim; e 28,32% afirmaram que não. Esses dados corroboram com os anteriores e novamente evidenciam a heteronomia durante o estudo no ensino remoto uma vez que os alunos assumem de forma deliberada que não estudam e ao realizar as atividades escolares copiam as respostas diretamente da internet ou de colegas (PIAGET, 1994).

Quando os alunos foram questionados se seus pais ou outros familiares oferecem algum tipo de apoio e/ou ajuda, no que se refere ao seu estudo no ensino remoto, 27,43% afirmaram que recebem ajuda e/ou apoio ativamente; 38,94% afirmaram que tem pouca participação; e 33,63% não recebem ajuda. Esse dado é preocupante, pois já é sabido que a participação dos pais e/ou responsáveis muitas vezes se faz necessária para a orientação e o acompanhamento das atividades no ensino remoto, já que os alunos estão distantes de seus professores que normalmente desempenhavam essa função, principalmente para os alunos do Ensino Fundamental que devido a faixa etária demandam um maior

acompanhamento nas atividades escolares. Porém, é considerável pensar que os pais, muitas vezes, não dispõem de tempo para se envolverem nas atividades de seus filhos, ainda mais no período da pandemia em que muitos acumularam as atividades do trabalho com as domésticas, já que também se encontravam em *home office*, além disso muitos não dispõem dos conhecimentos necessários para tal (DELVAL, 2008).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de apresentar as representações sociais dos alunos da Educação Básica acerca do estudo no ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19, e em que medida essas representações expressam a autonomia dos alunos no estudo. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário *online*, compartilhado pelas redes sociais *WhatsApp* e *Telegram*.

Teve-se a participação de 113 alunos da Educação Básica. Na caracterização desses sujeitos, observou-se que a maioria está cursando o Ensino Médio e pertencem ao gênero feminino. No que se refere as condições de estudo, a maioria declara somente estudar e afirmam estudar em média 1 a 3 horas semanais, sendo que a maioria também assegura que está estudando menos do que antes da pandemia. Dados esses que indicam a ausência de hábitos de estudo consistentes, bem como a heteronomia durante o estudo na pandemia.

Vale destacar que a falta de gerenciamento do tempo e de elaboração de metas, estratégias ou hábitos de estudo são aspectos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino remoto. Contudo, há que se ressaltar que muitas vezes a passividade do aluno em seu processo de aprendizagem, se dá, não porque assim o querem, mas porque não foram habituados a possuir um papel mais ativo, ou seja, o aluno sabe como ser ensinado, mas não aprendeu a aprender (AFFONSO; QUINELATO, 2014). Dito de outra forma, a escola não orienta os alunos para a construção de hábitos de estudo, raramente há tarefas para serem feitas em casa e de uma hora para outra, no ensino remoto, passa-se a exigir dos alunos a autonomia e a organização no estudo para o desenvolvimento dessas atividades em casa. No contexto de pandemia, as salas de aula tornaram-se virtuais, os cadernos telas luminosas e a caneta um teclado. Cenário esse em que a autonomia do aluno, os hábitos de estudo e o autogerenciamento do tempo de estudo passaram a se constituir como características fundamentais para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem e o desempenho escolar.

Com relação às estratégias de estudo destaca-se que mesmo não havendo uma orientação expressa da escola para tal, elas estão presentes. Os alunos criam procedimentos e estratégias próprios, elaboram métodos para resolverem os problemas e atividades escolares, visto que concordam com afirmações que expressam estratégias cognitivas e metacognitivas, como a elaboração e o controle durante o estudo, respectivamente.

Ao representarem o estudo no ensino remoto, os alunos manifestam predominantemente atitudes negativas como **difícil, cansativo, chato, ruim, estressante, horrível e desinteressante**. Esses elementos compõem o núcleo central e apontam para as dificuldades enfrentadas no estudo durante a

pandemia. Dentre eles destacam a distância do ambiente escolar, a falta da relação professor-aluno e aluno-aluno, o excesso de atividades, a falta de motivação para participar das aulas, a carência de equipamentos e de internet de qualidade, além do agravamento de problemas de ordem psicológica, citando emoções e sentimentos como tristeza e solidão. Ao analisar os quatro quadrantes, percebe-se que a maioria dos elementos possuem sentido negativo, reforçando a recusa dos alunos ao ensino remoto, o qual é representado como um período extremamente difícil e cheio de adaptações.

Por fim, considera-se que as representações sociais do estudo, no ensino presencial ou remoto, se constituem num campo fértil, pois são raras as pesquisas que as analisam a partir da perspectiva dos alunos da Educação Básica, bem como as estratégias cognitivas e metacognitivas. Espera-se que os achados trazidos ao longo deste texto possam suscitar reflexões e discussões nas escolas, pois, para que, de fato, haja mudança na qualidade da educação, é necessário primeiro haver uma mudança dentro e fora das escolas, no sentido de investir na construção de hábitos de estudo a fim de melhorar o desempenho dos alunos, mas acima de tudo de alfabetizá-los criticamente para que compreendam o mundo a sua volta e sejam capazes de exercer os seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

STUDYING IN THE PANDEMIC: THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF BASIC EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

This article aims to present the social representations of basic education students about studying in remote teaching, during the Covid-19 pandemic, and to what extent these representations express autonomy in studying during this period. As a theoretical reference, Piaget's Structural Approach to Social Representations and Moral Development is used. Data collection was carried out by applying an online questionnaire, using the Google Forms tool, to 113 elementary and high school students. They were asked to write words or expressions related to the inductive term "studying in remote education is" and justify the expression indicated as the most important. The analysis was based on the frequency and percentage of responses, with the support of the EVOC software and the assumptions of the content analysis. Students' social representations about studying in remote teaching are predominantly composed of negative attitudes. The elements difficult, tiring, boring, bad, stressful, horrible and uninteresting appear in the central nucleus. The discussion expresses heteronomy in the study and the difficulties encountered by students in the use of technologies, excessive activities and the consequences of social isolation.

KEYWORDS: Remote teaching. Basic Education. Technologies. Online education.

NOTAS

1. O artigo foi submetido e apresentado durante o SINECT 2022.

2. F corresponde a frequência.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. *In*: OLIVEIRA, D. C de; CAMPOS, P. H. F. (Org.) **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Editora: Museu da República, 2005. p. 23-34.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M.C.S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003.p. 37 – 57.

AFFONSO, S. B.; QUINELATO, E. Educação a distância: algumas considerações a respeito do autogerenciamento da aprendizagem pelos estudantes. **EaD em Foco**, v. 4, n. 2, 21 jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v4i2.200>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1714932-Snowball-bola-de-neve-umatecnica-metodologica-para-pesquisa-em-educacao-ambiental-comunitaria.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BRASIL, **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

DELVAL, J. **A Escola Possível: democracia, participação e autonomia**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 173-186.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito**: teoria e prática. Oeiras: Celta, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Nota sobre o Brasil no PISA 2022**. Brasília-DF Inep/MEC, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil prt.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Relações entre as representações sociais sobre o estudo e o desempenho na Prova Brasil. **Rev. bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 616-634, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/330913300>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200009>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARASCHIN, S. de S. P.; MOMBELLI, M. A.; MOURA, C. B. de; Compreensão leitora e estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35747>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MARTINS, A. A. P.; SANTOS, H. L. G. dos; MONTENEGRO, A. de V. Percepção discente sobre a aprendizagem na educação básica no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p.1-6, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8775/7208>. Acesso em 13 dez. 2023.

MENIN, M. S. de S.; Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-102.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOVAES, G. T. F.; BAUER, A.; BARRETTO, E. S. de S.; LOMBARDI, M. R. Recuperação paralela: repercussões na permanência escolar e na aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.53, e. 10612, 2023. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10612/4704>. Acesso em: 13 dez. 2023

NOZAKI, I.; PICHITELLI, E.; FIGUEIREDO, C. J. S.; BRESSAN, I., J.; CARLOS, R., B. O trabalho se modifica na pandemia COVID19: uma “leitura positiva” das formas de enfrentamento das mudanças pelos professores iniciantes. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, Edição Especial, p. 118-137, abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14790>. Acesso em: 200 fev. 2024.

OLIVEIRA, M., C., A.; MOREIRA, E. GONÇALVES, R.; TOLEDO, G., L.; FABRINO, D., L. Estudo dos Hábitos de Leitura na Comunidade Acadêmica do Campus Alto Paraopeba da Universidade Federal de São João Del-Rei. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 10, n. 3, p. 247-265, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4551>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2000**: Relatório Nacional. São Paulo: Moderna, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/pisa_2000_relatorio_nacional.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Aprendendo para o mundo de amanhã**: primeiros resultados do PISA 2003. São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264065987-pt.pdf?expires=1708450152&id=id&accname=guest&checksum=FA2B2B3123BE7F3A4874EF514819AD3B>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2009 results: learning to learn: student engagement, strategies and practices**. v. 3. [Paris]: OCDE, 2010. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2018 Insights and Interpretations**. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2022 Results**. v.1, 2022. PISA, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <a97db61c-en.pdf> ([oecd-ilibrary.org](https://www.oecd-ilibrary.org)). Acesso em: 20 fev. 2024.

PAREDES, E. C. **Ser professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. de A.; MENEZES, J. B. F. de O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n.36, p. 298-315, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383/8717>. Acesso em: 13 dez. 2023.

UIROZ CARRIÓN, E. N.; PONCE S. V. M.; LEMA B. O. A.; YAULEMA, L.P. B. Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. **Polo del Conocimiento**, v. 8, n. 6, p. 995-1017, jun. 2023. Disponível em: <https://mail.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5727>. Acesso em: 13 dez. 2023.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2024.

Recebido: 19 maio 2023.

Aprovado: 06 abr. 2024.

DOI: 10.3895/rbect.v17n2.16973

Como citar: CAMILO, D. H. V.; KOGA, V. T. Estudar na pandemia: As representações sociais de alunos da Educação Básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 17, Edição Especial, p. 1-21, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/16973>>. Acesso em: XX.

Correspondência: Daniel Henrique Valente Camilo - 19011846@uepg.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

