



## SEÇÃO: ARTIGOS

# Percepções de professores sobre os impactos da pandemia e reflexões para o ensino superior pós-pandêmico

## Percepciones del profesorado sobre los impactos de la pandemia y reflexiones para la educación superior pospandémica

## Teachers' perceptions of the pandemic's impact and reflections on post-pandemic higher education

Enio de Lorena Stanzani,<sup>1</sup> Sabrina Gabriela Klein,<sup>2</sup> Michelle Andrade Klaiber<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o impacto das vivências de professores universitários durante a pandemia da covid-19 no trabalho docente e nas percepções sobre os processos de ensino e aprendizagem, além de refletir sobre as influências dessas experiências no período pós-pandêmico. Para isso, aplicou-se um questionário on-line a 15 professores de um curso de licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, cujas respostas foram interpretadas com base na análise textual discursiva. A análise resultou em três categorias principais: desafios e adaptações no ensino e aprendizagem durante a pandemia; impactos psicológicos e sociais no ensino; e reconfigurações educacionais no pós-pandemia. Os resultados destacam que a rápida transição para o ensino remoto trouxe dificuldades pedagógicas, como a falta de engajamento dos alunos e a baixa qualidade da aprendizagem, além de impactar a saúde mental dos docentes, gerando ansiedade e frustração. Contudo, o período também

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Apucarana, PR, Brasil.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1787-0534>. E-mail: [eniostanzani@utfpr.edu.br](mailto:eniostanzani@utfpr.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Apucarana, PR, Brasil.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5944-0754>. E-mail: [sabrinaklein@utfpr.edu.br](mailto:sabrinaklein@utfpr.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Apucarana, PR, Brasil.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0127-7373>. E-mail: [michelle@utfpr.edu.br](mailto:michelle@utfpr.edu.br)

incentivou a adoção de novas tecnologias e metodologias híbridas. O ensino presencial ainda é amplamente valorizado pelos professores, devido à perda do contato humano e ao enfraquecimento do senso de pertencimento à universidade no ensino remoto.

**Palavras-chave:** pandemia; trabalho docente; ensino remoto; ensino-aprendizagem; ensino híbrido.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el impacto de las experiencias de profesores universitarios durante la pandemia de la covid-19 en el trabajo docente y en las percepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de reflexionar sobre las influencias de estas experiencias en el período pospandémico. Para ello, se aplicó un cuestionario en línea a 15 profesores de un curso de licenciatura en Química de la Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, cuyas respuestas fueron interpretadas con base en el análisis textual discursivo. El análisis resultó en tres categorías principales: desafíos y adaptaciones en la enseñanza y aprendizaje durante la pandemia; impactos psicológicos y sociales en la enseñanza; y reconfiguraciones educativas en la pospandemia. Los resultados destacan que la rápida transición a la enseñanza remota trajo dificultades pedagógicas, como la falta de compromiso (o participación) de los alumnos y la baja calidad del aprendizaje, además de impactar la salud mental de los docentes, generando ansiedad y frustración. Sin embargo, el período también incentivó la adopción de nuevas tecnologías y metodologías híbridas. La enseñanza presencial sigue siendo ampliamente valorada por los profesores, debido a la pérdida del contacto humano y al debilitamiento del sentido de pertenencia a la universidad en la enseñanza remota.

**Palabras clave:** pandemia; trabajo docente; enseñanza remota; enseñanza y aprendizaje; enseñanza híbrida.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the impact of university professors' experiences during the covid-19 pandemic on their teaching work and perceptions of teaching and learning processes, as well as to reflect on the influences of these experiences in the post-pandemic period. To this end, an online questionnaire was administered to 15 professors from a Chemistry Education degree course at the Universidade Federal Tecnológica do Paraná – Apucarana Campus. The responses were interpreted based on discursive textual analysis. The analysis resulted in three main categories: challenges and adaptations in teaching and learning during the pandemic; psychological and social impacts on teaching; and educational reconfigurations in the post-pandemic era. The results highlight that the rapid transition to remote teaching brought pedagogical difficulties, such as a lack of student engagement and low learning

quality, in addition to impacting the mental health of faculty, generating anxiety and frustration. However, the period also encouraged the adoption of new technologies and hybrid methodologies. In-person teaching is still widely valued by the professors, due to the loss of human contact and the weakening of the sense of belonging to the university during remote teaching.

**Keywords:** pandemic; teaching work; remote teaching; teaching-learning; hybrid teaching.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19, doença causada pela infecção pelo vírus SARS-CoV-2, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, desencadeando uma crise global de saúde pública que afetou profundamente diversos setores da sociedade, incluindo a educação, que adotou como uma alternativa para a continuidade de suas atividades a implementação de modalidades de ensino não-presenciais.

As instituições de ensino superior (IES) brasileiras foram desafiadas a adaptar, em um curto período, suas práticas pedagógicas e organizacionais para garantir a continuidade do ensino e a segurança da comunidade acadêmica. Nesse contexto, a desigualdade no acesso tecnológico, presente no cenário brasileiro, intensificou-se, dificultando o acesso de muitos estudantes a equipamentos e à internet de qualidade (Marihama; Oliveira; Oliveira, 2023). Além disso, o agravamento dos problemas de saúde mental dos estudantes e docentes durante o período de isolamento social também foi evidenciado (Matias *et al.*, 2023).

Além disso, a falta de familiaridade dos docentes com as ferramentas digitais e plataformas de ensino a distância tornou o processo de adaptação às novas tecnologias mais desafiador. Segundo Fontana, Rosa e Kauchakje (2020), as políticas de ensino remoto intensificaram o trabalho dos professores, que foram responsabilizados pela qualidade das atividades pedagógicas a distância. Assim, os docentes tiveram que, de forma imediata, dominar os recursos tecnológicos e adaptar o planejamento presencial para o remoto, com o objetivo de cumprir as exigências estabelecidas pelos sistemas de ensino e pelo Conselho Nacional de Educação.

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) a implementação do ensino remoto emergencial ocorreu em agosto de 2020, pouco tempo após a suspensão das aulas presenciais em março do mesmo ano. Essa transição, assim como em outras IES do país, exigiu dos docentes uma rápida e significativa adaptação na tentativa de manter a qualidade do ensino e, segundo Wilichowski *et al.* (2021), o professor, mesmo que sem um desenvolvimento profissional eficaz para lidar com essas mudanças, foi primordial na recuperação das perdas de aprendizagem resultantes da crise educativa induzida pela pandemia.

Diante desse cenário, pesquisas sobre o tema (Fontana; Rosa; Kauchakje, 2020; Teles *et al.*, 2020) apontam para a necessidade de aprofundar os estudos sobre os impactos da pandemia na educação, especialmente no que diz respeito à experiência dos docentes. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o impacto das vivências de professores universitários durante a pandemia da covid-19 no trabalho docente e nas percepções sobre os processos de ensino e aprendizagem, além de refletir sobre as influências dessas experiências no período pós-pandêmico.

## **METODOLOGIA**

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a suspensão das atividades presenciais perdurou de março de 2020 até o primeiro semestre de 2022. Assim, ao final do ano de 2022, todos os professores que ofertaram disciplinas entre 2020 e 2022 no curso de licenciatura em Química, do campus de Apucarana, foram convidados a participar da pesquisa.<sup>4</sup> O convite incluía o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, após sua leitura e aceitação, os participantes recebiam o link para o questionário on-line. Dos 27 professores, obtivemos 15 aceites.

O questionário continha 06 questões fechadas e 10 abertas e buscava compreender as experiências e percepções dos professores durante o período de ensino remoto na pandemia da covid-19. As questões fechadas trataram de aspectos mais objetivos, como as condições de trabalho, o domínio das ferramentas tecnológicas e a realização de atividades práticas nesse formato. Já as questões abertas exploraram dimensões mais subjetivas, relacionadas aos desafios enfrentados, à qualidade do ensino, ao engajamento dos alunos, à saúde mental dos docentes e às mudanças nas práticas pedagógicas após a pandemia. De modo geral, o instrumento permitiu uma análise ampla sobre os impactos do ensino remoto na atuação docente e nas formas de ensinar e aprender.

Assim, dada a limitação de espaço para a discussão dos resultados, optamos por analisar as questões que mais trouxeram dados significativos no contexto do nosso objetivo de pesquisa, as quais estão listadas no Quadro 1, a seguir.

---

<sup>4</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, CAAE n° 61841622.4.0000.5547.

**Quadro 1** – Questões selecionadas para análise

- 4.2 Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao ensinar remotamente? Como você lidou com esses desafios?
- 4.3 Você teve dificuldades em manter os alunos engajados durante o ensino remoto? Como você lidou com esse desafio?
5. Você considera que os semestres ofertados na modalidade do ensino remoto foram proveitosos para os alunos?
- 5.1 Como você avalia a qualidade do ensino remoto em comparação com o ensino presencial? Quais são as principais diferenças que você notou?
8. Como os alunos que ingressaram durante a pandemia estão se adaptando ao modelo presencial de aulas na universidade e qual tem sido a sua experiência em relação a esse processo de adaptação?
9. Quais foram os maiores aprendizados que você teve durante o período de ensino remoto? Como esses aprendizados podem ser aplicados no ensino presencial?
10. Você acredita que a pandemia mudou sua forma de ensinar ou suas práticas de ensino? Se sim, de que forma?
11. Gostaria de compartilhar alguma experiência vivenciada nesse período e que tenha te marcado?

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016), que envolve três etapas: (1) Unitarização – o material é fragmentado em unidades de significado, identificando trechos relevantes nas respostas<sup>5</sup>; (2) Categorização – as unidades são agrupadas em categorias; e (3) Comunicação – os resultados são sintetizados em um novo texto, recontextualizando as descobertas. Tal abordagem foi utilizada pois esta é uma metodologia de análise qualitativa que utiliza essencialmente produções escritas que culminam na produção de metatextos, através dos quais um novo significado é produzido.

[...] esta é uma metodologia exigente, solicitando intensa impregnação do pesquisador. Este, ao longo do processo, é desafiado a reconstruir seus entendimentos de ciência e de pesquisa, no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexas suas compreensões dos fenômenos que investiga. Como processo auto-organizado, a análise textual discursiva cria espaços para a emergência do novo, uma tempestade de luzes surgindo do caos criado dentro do processo (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 126).

Nesse processo, identificaram-se três **categorias**, as quais foram divididas em *subcategorias*:

- 1) **Desafios e adaptações do ensino e aprendizagem durante a pandemia:** a) *planejamento e prática docente*; b) *avaliação no ensino remoto*; c) *impactos da pandemia na aprendizagem*. 2) **Impactos psicológicos e sociais no ensino durante a pandemia:** a) *desafios psicossociais no trabalho docente*; b) *motivação de alunos e professores*; e 3)

<sup>5</sup> Na análise dos resultados, algumas unidades são apresentadas para exemplificação, as quais estão identificadas por um código alfanumérico em que UN<sup>o</sup> significa a unidade de significado, PN<sup>o</sup> indica de qual docente e QN<sup>o</sup> do número da questão que a unidade foi proveniente.

**Reconfigurações educacionais no pós pandemia:** a) *comparação entre ensino presencial e remoto* e b) *transformações na prática docente*.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do questionário, como apresentado anteriormente, suscitou três categorias, a partir das quais serão problematizados a transição para o ensino remoto, o retorno ao presencial e como os impactos emocionais moldaram novas práticas e percepções no ambiente educacional universitário.

Na categoria 1), **Desafios e adaptações do ensino e aprendizagem durante a pandemia**, diferentes aspectos relacionados às adversidades do processo de ensino e aprendizagem foram elencados pelos professores, sendo esta a categoria mais significativa. Estes desafios estão relacionados ao: a) *planejamento e prática docente*; b) *avaliação no ensino remoto*; e c) *impactos da pandemia na aprendizagem*.

Com relação ao *planejamento e à prática docente*, com a suspensão das aulas presenciais, uma nova forma de ensino foi imposta, e os docentes precisaram reinventar suas práticas para o modelo de ensino remoto emergencial. Alguns professores relataram que o processo de adaptação para esse modelo foi um dos maiores desafios, como apresentado a seguir:

*“Um dos principais problemas foi redimensionar o espaço e a temporalidade. As disciplinas que ministro não têm muito conteúdo de lousa, mas, sim, muito diálogo, análise de conceitos abstratos, comparações entre desenvolvimentos de época ou eventos históricos. Assim, tive que executar uma inversão deixando mais material e leitura com os alunos, pois com o espaço virtual as aulas ficaram mais silenciosas e, também, mais curtas” (U1\_P07\_Q4.2).*

*“Como eu uso muito o quadro de giz para dar aula, tentei adquirir câmeras, suportes, e tudo mais que fosse necessário para fazer uma aula escrevendo no papel enquanto eu explicava para tentar o máximo possível me aproximar da minha didática de aula presencial” (U1\_P10\_Q4.2).*

*“Acredito que o maior desafio foi primeiro me adaptar ao modelo remoto. Inicialmente ministrei uma disciplina quase que totalmente de forma assíncrona, [...] a partir dos próximos semestres eu passei a desenvolver apenas aulas síncronas” (U1\_P15\_Q4.2).*

Os três excertos evidenciam que, dependendo do professor e do contexto de sua aula, os desafios e as dinâmicas utilizadas variam, dado que cada disciplina possui características próprias. O docente P15, inicialmente, gravou vídeos, mas depois optou por aulas síncronas. P07 e P10 contrastam em suas dinâmicas, além de que P07 acredita que o ensino remoto requer adaptações específicas, enquanto P10 tenta replicar o modelo presencial remotamente.

Entende-se que esse tipo de aula não deveria apenas reproduzir o modelo presencial por videochamadas, pois requer uma reestruturação, considerando os contextos de interação, condições de acesso. No entanto, como nos mostram os relatos, lacunas na formação docente e o pouco tempo para adaptação não possibilitaram uma aplicação efetiva por parte dos docentes. É compreensível que o docente buscasse alternativas para manter sua dinâmica de aula. Joye, Moreira e Rocha (2020) discutem como os professores transformaram a sala de aula em um estúdio de gravação, utilizando o celular para reproduzir o ensino presencial no ambiente virtual. As autoras destacam que, no ensino remoto, o professor transmite conteúdo e o aluno apenas reproduz, resultando em baixa interação, e isso se deve, principalmente, à falta de preparo/formação dos professores.

A falta de interação entre professor e aluno é enfatizada pelo docente P07, que menciona que o diálogo necessário para suas aulas foi prejudicado. A dinâmica foi afetada em aulas on-line, com câmeras fechadas ou transformadas em vídeos. Os docentes relatam que:

*“A baixa participação dos estudantes foi o maior desafio, dar aulas sem ver os rostos deles, sem ter um diálogo constante me desmotivou um pouco” (U1\_P01\_Q4.2).*

*“Senti um pouco a falta de contato com os alunos, a impressão que tinha é que não estava conseguindo acompanhar o aprendizado” (U3\_P15\_Q4.2).*

Charczuk (2020) afirma que a transição emergencial do ensino presencial para o remoto exigiu dos professores uma rápida adaptação a aspectos técnicos, como vídeos e apostilas. Essa priorização dos recursos tecnológicos enfraqueceu o vínculo entre professor, aluno e conhecimento, algo crucial para a aprendizagem. A autora ilustra a importância desse vínculo, que vai além da simples transmissão de conteúdo. O laço afetivo entre professor e aluno é essencial para a construção do saber. A educação, portanto, não se resume ao repasse de informações, mas depende do envolvimento do professor na mediação entre aluno e conhecimento, mesmo em um contexto remoto. No entanto, alguns relatos mostram como os professores buscaram alternativas para superar as adversidades enfrentadas:

*“A tentativa foi conversar mais com os alunos, utilizar mais recursos gráficos, e outros, como kahoot” (U3\_P07\_Q4.3).*

*“Eu tentava propor algumas atividades mais interativas ao longo das aulas, utilizando recursos e ferramentas disponíveis on-line” (U6\_P15\_Q4.3).*

As mudanças para o ensino emergencial no formato on-line trouxeram aprendizados relacionados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mas, também, desafios. Como destacado pelo docente P02: “os maiores desafios foram aprender a usar as tecnologias” (U1\_P02\_Q4.2). Como resultado, muitos professores buscaram capacitação;

P05 relata que “lidar com esses desafios envolveu a realização de cursos de montagem e edição de videoaula” (U2\_P05\_Q4.2).

Nesse contexto, é significativo que alguns docentes mencionaram que a experiência pandêmica trouxe aprendizados que podem ser aproveitados no ensino presencial, como “novos softwares de ensino e diferentes recursos digitais. Alguns deles, inclusive, continuam sendo utilizados no ensino presencial” (U7\_P03\_Q9).

Para a maioria dos docentes, a construção de materiais e videoaulas nunca havia sido uma necessidade no ensino presencial. A mudança de contexto exigiu que repensassem sua abordagem ao ensino, levando-os a buscar novas ferramentas e formações específicas para sua utilização.

A *avaliação no ensino remoto* foi outro elemento que se destacou pela fragilidade e necessidade de adaptação dos métodos. Para o docente P15, “Com relação à avaliação, entendo que esse é um processo complicado mesmo no ensino presencial, mas no remoto foi bem mais problemático” (U8\_P15\_Q5.1). Corroborando, outros docentes pontuam:

*“Falta de critérios sérios de aplicação de avaliação”* (U3\_P12\_Q4.2).

*“Avaliações frágeis”* (U5\_P04\_Q5.1).

*“Métodos de avaliação on-line facilitam a cola”* (U5\_P06\_Q5.1).

Não fica claro nas respostas dos professores como os processos de avaliação foram planejados, mas muitos mencionaram as avaliações em algum momento. A maioria das referências relacionava a diferença entre o ensino remoto e o presencial, indicando que a avaliação se tornou mais facilitada e sem controle. O docente P07 faz uma observação importante sobre o retorno presencial, que reforça a percepção da fragilidade das avaliações mencionadas pelos docentes:

*“É perceptível que os alunos se sentem desconfortáveis em vir às aulas e realizar atividades avaliativas presenciais. Todos pedem o tempo todo para a aula voltar para o on-line, ou, ainda, se as atividades avaliativas não podem ser realizadas em casa. Ao que tudo indica me parece que o ensino on-line se tornou menos exigente e os alunos têm buscado esta mesma situação”* (U6\_P07\_Q8).

A avaliação é um desafio, tanto no ensino remoto quanto no presencial. Historicamente, os processos avaliativos têm sido caracterizados por uma abordagem predominantemente técnica, focada na verificação da aprendizagem por meio da demonstração do domínio de habilidades e conteúdos, como aponta Saul (2015). Embora não seja possível realizar uma análise mais aprofundada devido à limitação das respostas, muitos relataram que as avaliações eram frágeis e permissivas à cola, evidenciando uma preocupação maior com o

controle do processo avaliativo do que com a criação de estratégias que promovessem uma avaliação formativa, voltada para o desenvolvimento e aprendizado contínuo dos estudantes.

Por outro lado, para alguns docentes, o momento pandêmico proporcionou a reflexão e o aprimoramento de suas práticas avaliativas:

*“As avaliações das disciplinas. Mudei os métodos de avaliação” (U1\_P06\_Q4.2).*

*“Fui encorajada a mesclar diferentes metodologias de ensino e a pensar novas formas de avaliar” (U6\_P01\_Q10).*

*“Em relação às práticas, procurei diversificar as formas de avaliação” (U8\_P12\_Q10).*

Repensar os processos avaliativos na educação superior é fundamental para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Ao concluir as discussões dessa categoria, os *impactos da pandemia na aprendizagem* dos alunos foram mencionados expressivamente pelos docentes. Uma das questões abordava, especificamente, se os docentes consideravam os semestres remotos proveitosos para os alunos e como avaliavam a qualidade do ensino remoto. Seis mencionaram que não foi proveitoso, sem ampliar suas justificativas. Outros docentes, no entanto, relataram que:

*“Para os que participaram e se dedicaram às atividades foi proveitoso, mas foi a minoria, infelizmente” (U3\_P01\_Q5).*

*“Parcialmente, para alunos formandos, sim, mas, para alunos de início de curso, acho que houve muita defasagem de aprendizagem” (U3\_P02\_Q5).*

*“Somente para a minoria que realmente quis aproveitar, a maioria usou o momento para passar de qualquer jeito nas disciplinas” (U3\_P06\_Q5).*

Os excertos citados mostram que a maioria dos professores acredita que apenas uma parte dos estudantes conseguiu aproveitar as aulas durante a pandemia. Assim, a efetividade da aprendizagem foi um dos grandes desafios do ensino remoto. Um olhar mais amplo é apresentado pelo docente P07:

*“Eu avalio que a brutal inserção de alunos “tradicionais” no sistema on-line/pseudo EaD os colocou em uma experiência muito abrupta de autogerenciamento da aprendizagem, isso para alunos que pouco articulam estratégias de metacognição. [...], mas, nossos estudantes naquele momento eram alunos tradicionais jogados “à sorte” em um sistema construído às pressas que foi produto de todo um mau gerenciamento da pandemia. Assim, eles além de gerenciar as aulas, não estavam à mercê de um sistema EaD, mas de uma situação muito peculiar buscando administrar*

*as angústias com uma situação sanitária grave, com o isolamento social, e com a falta de uma segurança social, econômica, política” (U4\_P07\_Q5.1).*

Como destacado pelo docente, esses estudantes não estavam em um modelo de ensino a distância (EaD), que possui uma concepção didático-pedagógica própria. Com as restrições impostas pela pandemia, foi necessário desenvolver atividades pedagógicas mediadas pela internet de maneira pontual para mitigar os impactos na aprendizagem causados pela interrupção do ensino presencial, já que os currículos da maioria das instituições não foram projetados para o ensino remoto (Behar, 2020).

Também foram considerados aspectos sociais e econômicos:

*“Acredito que alguns elementos atrelados ao período de pandemia podem ter atrapalhado a concentração, os estudos, e o acompanhamento dos alunos, uma vez que muitos deles não tinham acesso à internet de qualidade, ou mesmo materiais básicos para acompanhar as aulas e, muitas vezes, não possuíam um ambiente adequado para esse modelo de ensino, o que acabou prejudicando consideravelmente o ensino e a aprendizagem nesse contexto” (U9\_P15\_Q5.1).*

Consoante às falas apresentadas, Teles *et al.* (2020) relatam que havia docentes com alunos enfrentando dificuldades de acesso à internet e a recursos tecnológicos, além de estarem expostos a fatores de risco no contexto familiar, perceberam maior desigualdade no aprendizado. Ainda, Marihama, Oliveira e Oliveira (2023) destacam que a falta de acesso equitativo a recursos tecnológicos, intensificada pela pandemia, comprometeu significativamente o aprendizado de muitos estudantes brasileiros.

A categoria 2), **Impactos psicológicos e sociais no ensino durante a pandemia**, foi organizada em duas subcategorias: *a) desafios psicossociais no trabalho docente; e b) motivação de alunos e professores.*

Ao solicitar aos professores que elencassem os principais sentimentos vivenciados durante a pandemia, a maioria relatou que ansiedade, tristeza e desmotivação foram sentimentos predominantes, assim como a preocupação com as aulas e com a vida pessoal, diante das incertezas e desafios do momento.

Nesse sentido, ao refletirem acerca dos *desafios psicossociais no trabalho docente*, os professores relataram aspectos que perpassam tanto por questões de saúde, acompanhamento psicológico, uso de medicação, como afirmou P13: “lidei tomando muito antidepressivo” (U4\_P13\_Q4.2), como também por pontos relacionados às condições de trabalho e ao domínio das ferramentas tecnológicas, o que dificultou sobremaneira o desenvolvimento das atividades didáticas, na visão desses professores. Um exemplo pode ser observado na fala do P02: “Os maiores desafios foram aprender a usar as tecnologias e

vencer a timidez para gravar as aulas. Esses desafios foram vencidos com a prática do dia a dia” (U6\_P02\_Q.4.2).

Aqui é importante retomar que pouco suporte foi disponibilizado aos professores nessa preparação (conforme evidenciado na categoria anterior), enfatizando a fala de P02 sobre o aprendizado na prática. Ainda assim, para além do suporte técnico, poucas ações foram projetadas no sentido de auxiliar os professores em questões emocionais, por exemplo, a superar a timidez na produção das aulas.

É preciso considerar que, dado o cenário e a maneira aligeirada por meio da qual as mudanças foram impostas, os professores que atuam no ensino presencial não dominam/dominavam algumas habilidades básicas que poderiam facilitar essa adaptação ao novo modelo, o que acabou gerando ansiedade e novos sentimentos, com os quais foi preciso lidar de forma rápida e imediata. Essa questão também foi apontada por Silva, Santos e Paula (2020, p. 7) ao afirmarem que “a educação feita à distância também tem consequências, principalmente, emocionais, e exige dos profissionais adaptações da estrutura e do currículo com incorporação de recursos tecnológicos e de comunicação, além de recursos socioemocionais”.

Na sequência, trazemos uma reflexão sobre como a mudança do local de trabalho também trouxe impactos à prática docente. Nesse contexto, o P12 relatou que, na falta de um ambiente ideal para o trabalho, os “*barulhos da vizinhança*” (U3\_P12\_Q4.2) atrapalhavam as aulas on-line. Já o P08 relacionou inúmeros pontos que, em seu entendimento, trouxeram impactos significativos à sua prática, como vemos no excerto a seguir:

*“Sinal de Wi-fi instável, falta de motivação por parte dos estudantes, falta de preparação técnica individual para aulas remotas, ambiente improvisado para o trabalho remoto, presença de familiares por perto durante o trabalho, trabalho a todo momento, sem definição de uma rotina certa, ou seja, de domingo a domingo. Vivi um dia de cada vez para lidar com esses desafios, sem perspectiva, e sinto que foi um tempo perdido... Sinto que foram quase dois anos perdidos” (U4\_P08\_Q4.2).*

Diante dessa realidade, o P08 enfatizou problemas relacionados à estrutura do ambiente improvisado de trabalho, que ocasionou a falta de rotina e uma demanda intensa de trabalho. Também destacou como a falta de perspectiva com relação aos desafios impostos, à desmotivação dos alunos e às suas próprias limitações no desenvolvimento das aulas remotas foram sentidas de maneira significativa, contribuindo para uma análise negativa do período.

Em uma pesquisa conduzida por Matias *et al.* (2023), também com docentes universitários, muitas das angústias e questões exteriorizadas pelos professores participantes são corroboradas, como a sobrecarga de trabalho, carga elevada de estresse vinculada à

aquisição de novas habilidades para o processo de ensino e aprendizagem, à dificuldade de limitar horas de trabalho e de descanso, a desmotivação dos estudantes, entre outros, os quais, de maneira mais ou menos direta, sensibilizou esses docentes, afetando também sua motivação ao longo do processo.

Sobre a *motivação de alunos e professores*, este foi um dos pontos mais destacados pelos professores em suas respostas ao questionário, indicando uma relação direta dessa desmotivação com a participação nas aulas e a conseqüente desmotivação dos professores, que sentiram intensamente essa distância na relação professor-aluno.

Assim como evidenciado na fala de P08, na qual ele destacou a “falta de motivação por parte dos estudantes”, P03, P04, P09, P12 e P14 são outros exemplos de professores que deixaram claro que uma das principais dificuldades nesse período foi lidar com a questão da motivação. P04, P08 e P09 apontaram ainda que, apesar das tentativas, essa foi uma problemática não solucionada:

*“Não houve muito o que fazer, apesar das tentativas de aulas com estilos variados” (U2\_P04\_Q4.3).*

*“Tive dificuldades e não tive sucesso em reverter a situação. Também não tive criatividade para aplicar algo que revertisse aquela realidade” (U6\_P08\_Q4.3).*

Conforme os professores comentaram, algumas ações foram tomadas, a fim de reverter a situação, no entanto, é possível evidenciar que cada professor buscou uma dinâmica diferente, o que, muitas vezes, na visão desses professores, não foi suficiente, como veremos nos comentários a seguir:

*“Disponibilizei mais horários para atendimento e fazia atividades/questionamentos valendo pontos durante as aulas síncronas para tentar aumentar a participação dos estudantes, mas obtive pouco retorno” (U2\_P01\_Q4.3).*

*“Combinei com eles a abertura de uma sala aos domingos pela manhã para tirar dúvidas e revisar conteúdos. Achei que ninguém participaria, mas essa atitude foi muito proveitosa pois vários alunos participaram e conseguiram sanar suas dúvidas” (U8\_P03\_Q11).*

*“Eu tentava propor algumas atividades mais interativas ao longo das aulas [...], mas acho que a falta de preparo para lidar com o ensino remoto acabou trazendo questões que não fui capaz de lidar, acredito que não tenha conseguido motivar os alunos de maneira significativa” (U6\_P15\_Q4.3).*

As falas de P01e P03 reforçam um aspecto destacado por P08 com relação à rotina de trabalho no contexto remoto, uma vez que, a fim de sanar as dificuldades que surgiram no

processo, aqui relativas à motivação do estudante, buscaram disponibilizar outros horários para atendimento e dúvidas dos alunos. Além disso, em uma articulação com as discussões de categorias anteriores, é perceptível que a formação dos professores foi bastante problemática, assim como a adoção de algumas ferramentas tecnológicas. Isso fica evidente na fala de P15, ao relatar que buscou utilizar recursos diversos, mas a sua “falta de preparo para lidar com o ensino remoto” foi um fator limitante, que acabou refletindo na motivação do próprio docente, assim como de outros, como revelado nos recortes apresentados na sequência:

*“Eu percebia que mesmo quando tinha preparado algo para motivar a participação, a falta de interação me desmotivava bastante, o que acabou gerando certa frustração” (U5\_P15\_Q4.2).*

*“[...] era muito desmotivante dar aulas síncronas e perceber que os alunos não estavam mesmo ali. Tentava ao máximo buscar a participação, mas nem sempre conseguia” (U2\_P02\_Q4.3).*

Ao analisar os relatos dos professores englobados nesta categoria, é possível perceber como o processo de adaptação ao novo modelo de ensino foi desgastante e, em certa medida, frustrante. Os professores se sentiram despreparados para lidar com as demandas do contexto, seja por motivos pessoais e/ou profissionais, os quais os fizeram questionar seus saberes e práticas, buscando, de algum modo, minimizar os impactos dessas mudanças para a aprendizagem dos alunos, o que, como relataram, nem sempre foi possível.

Matias *et al.* (2023), em um estudo semelhante, reforçam que a preocupação com os potenciais prejuízos pedagógicos suscitou sentimentos de insatisfação, tanto em relação à própria atuação quanto à qualidade do trabalho realizado, resultando em uma diminuição da satisfação pessoal e na despersonalização das práticas pedagógicas. Ademais, a motivação dos docentes em relação ao ensino remoto mostrou-se intimamente vinculada ao grau de convencimento acerca dos benefícios dessa modalidade educacional, o que, em nosso contexto, evidenciou-se um ponto bastante problemático. Ainda assim, o enfrentamento de tais situações, em alguns casos, possibilitou que os professores refletissem sobre sua própria prática e seus desdobramentos, como veremos nas discussões a seguir.

Por fim, na categoria 3), **Reconfigurações educacionais no pós-pandemia**, propomos a discussão dos relatos dos professores nos quais eles refletem sobre o ensino presencial antes e depois do período de pandemia, trazendo suas experiências e vivências a fim de (re)pensar os processos de ensino e aprendizagem e os impactos e desafios que ainda persistem na retomada das atividades presenciais. Desse modo, tais análises foram organizadas em duas subcategorias, são elas: a) *comparação entre ensino presencial e remoto*; e b) *transformações na prática docente*.

Em um movimento de *comparação entre ensino presencial e remoto*, metade dos professores participantes indicaram uma valorização do ensino presencial, dadas as dificuldades e problemáticas enfrentadas ao longo dos semestres de ensino remoto, as quais estão relacionadas à inúmeros fatores, muitos deles já discutidos nas categorias anteriores. Nos excertos apresentados a seguir, trazemos alguns exemplos que, segundo os professores, justificam essa valorização.

No trecho da fala de P05, o professor comentou sobre como o contato direto com os alunos possibilita a avaliação do contexto relacionado à aprendizagem dos conteúdos, permitindo que o professor esteja mais sensível a essas questões e gerencie as dificuldades enfrentadas no processo.

*“Eu entendo que a qualidade do ensino foi inferior à do ensino presencial, pois no presencial eu consigo observar se os alunos estão entendendo o conteúdo e, com isso, realizar reforço daquilo que não foi compreendido” (U4\_P05\_Q5.1).*

Assim como P05, outros professores participantes também trazem essa preferência pelo ensino presencial em suas respostas, como P03 ao relatar que seu maior aprendizado durante o período pandêmico, foi ter a “certeza que a modalidade remota é muito pior para o ensino” (U6\_P03\_Q9). Em outro momento, o mesmo professor complementa essa ideia ao refletir sobre o retorno ao ensino presencial:

*“Tem sido muito boa, pois o modelo presencial propicia uma realidade diferente, onde o aluno vivencia a universidade, não apenas assiste aula. Universidade é muito mais do que aula. Universidade é convivência, pesquisa, extensão, amizades” (U5\_P03\_Q8).*

A reflexão sobre o papel da universidade, para além da formação profissional, é um aspecto muito importante levantado pelo docente. Estar no ambiente universitário possibilita tanto aos alunos como aos professores construir um sentimento de pertencimento que, de acordo com Marques e Jeunon (2022), foi enfraquecido ao longo do período pandêmico. Em adição às dificuldades/reflexões relacionadas ao aspecto comparativo entre os modelos de ensino presencial e remoto, P07 faz uma análise bastante interessante, e ao mesmo tempo preocupante, do cenário vivenciado, como podemos observar no recorte a seguir:

*“Eu nunca vi tanta importância no processo educacional como no momento da pandemia em múltiplos sentidos. Relações sociais, senso crítico, conhecimentos básicos para a cidadania. A pandemia mostrou como a educação no Brasil tem sido incapaz de construir uma sociedade crítica e participativa” (U10\_P07\_Q10).*

Os elementos apresentados por P07 em sua resposta trazem à tona questões bastante relevantes quando pensamos no desenvolvimento da sociedade, principalmente na relação

com questões científicas. Sabemos, assim como também já foi discutido em categorias anteriores, que o distanciamento social imposto pela pandemia, apesar de necessário, trouxe inúmeros prejuízos à saúde mental e às relações sociais da população. De todo modo, os pontos levantados por P07, relativos ao senso crítico, conhecimentos básicos para a cidadania e construção de uma sociedade participativa, fomentaram debates importantes ao longo desse período, o qual ficou fortemente marcado pela propagação de desinformação e consequente desvalorização da ciência produzida nas universidades (Blank; Boaventura; Freitas, 2021).

Seguindo com nossas análises, ainda que haja certa tendência em valorizar o ensino presencial, a influência de práticas adotadas durante a pandemia e seus desdobramentos são pontos considerados pelos professores ao refletirem sobre como esse período impactou e/ou ainda vai gerar *transformações na prática docente*, no contexto da universidade ou na educação em geral, transformações estas motivadas a partir das vivências e experiências adquiridas no ensino remoto.

As últimas questões propostas aos professores enfatizaram o retorno à modalidade presencial, a fim de que fossem promovidas reflexões sobre como esse período impactou ou não as futuras práticas dos professores. As respostas dos docentes evidenciam um período de adaptação contínua e gradativa no retorno ao ensino presencial, com muitos destacando que a prática não pode simplesmente voltar a ser como era antes da pandemia. Os professores relataram ainda a incorporação de ferramentas e tecnologias utilizadas durante o ensino remoto, integrando-as às práticas presenciais, além do reaproveitamento de materiais didáticos desenvolvidos para o ambiente virtual.

*“Estou fazendo adaptação semestre a semestre. Não vejo como possível reiniciar da mesma forma antes da pandemia. Acredito que a adaptação deva ser gradativa” (U6\_P13\_Q8).*

*“Durante o ensino remoto aprendi a utilizar algumas ferramentas e softwares, como o Moodle, ampliando as possibilidades de seu uso durante o ensino presencial. Além disso, pude aproveitar alguns materiais didáticos preparados durante o ensino remoto” (U5\_P01\_Q9).*

Apesar dessas inovações, os desafios institucionais e psicológicos têm se caracterizado enquanto barreiras significativas. Problemas de gestão universitária, falta de engajamento dos alunos e dificuldades no calendário acadêmico foram mencionados como sequelas desse período, impactando negativamente a implementação das mudanças. A experiência do ensino remoto também foi vista de forma negativa por alguns, que expressaram uma aversão ao seu uso contínuo no presencial, apesar de reconhecerem que certas atividades poderiam ser realizadas a distância de forma eficaz.

*“A universidade gerenciou muito mal todo esse período e ainda trabalhamos com “sequelas” de todo esse processo, como falta de estudantes, desmotivação dos estudantes e dos professores, e, também, problemas com calendário. Isso tem minado a possibilidade de utilização dos conhecimentos adquiridos. Psicologicamente muitos ainda parecem estar em período pandêmico” (U9\_P07\_Q10).*

*“Nada do remoto eu usaria no presencial. Detestei a experiência e fiz o melhor porque não havia outra opção. Talvez uma nova visão seja a de que algumas coisas podem ser perfeitamente feitas a distância, como um horário para tirar dúvidas de alunos” (U5\_P09\_Q9).*

Em paralelo, os professores têm buscado aulas mais completas e de maior qualidade, conscientes das dificuldades enfrentadas pelos alunos, como longas jornadas de deslocamento/trabalho e responsabilidades familiares. A experiência também fortaleceu o desenvolvimento de paciência e empatia, que se tornaram valores essenciais na nova dinâmica docente.

*“[...] pude enxergar o ensino de uma forma mais flexível, fui encorajada a mesclar diferentes metodologias de ensino e a pensar novas formas de avaliar” (U6\_P01\_Q10).*

*“É preciso entender as realidades e as limitações para que o processo de ensino e aprendizagem avance da melhor forma possível para os alunos, isso não apenas no período de pandemia” (U15\_P15\_Q10).*

*“Penso no lado do aluno que às vezes viaja vários quilômetros, horas em vans ou ônibus, gasta dinheiro, combustível e tempo, dorme pouco e dedica finais de semana para colocar coisas em dia, conciliando trabalho e filhos etc. para muitas vezes assistir uma aula ruim ou mal preparada, ou até mesmo ouvir do professor que vai dispensar porque o multimídia não ligou. Então, hoje procuro dar aulas cada vez melhores e mais completas para que o aluno se sinta compensado em uma aula presencial” (U6\_P09\_Q10).*

Assim, a partir dos relatos e discussões apresentados nessa categoria, é possível evidenciar um movimento de reflexão dos docentes acerca de todo o processo vivenciado na pandemia, destacando os impactos na prática atual, a partir de um olhar para os diversos âmbitos e elementos que, em outras experiências, poderiam passar despercebidos.

Nessa perspectiva, de acordo com Mozzato *et al.* (2022), a demanda emergente pela “reinvenção docente” exigiu que os professores se adaptassem rapidamente a novas práticas de ensino, mantendo a “criatividade” para tornar as aulas mais atrativas, o que, somado aos longos períodos de trabalho diante do computador, em isolamento social, levou ao agravamento de crises de ansiedade, estresse e, em alguns casos, depressão. No entanto, apesar dos impactos negativos experimentados, emergiram potenciais de novos conhecimentos e aprendizagens que, embora introduzidos de forma compulsória devido à

pandemia, representam oportunidades para promover um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, reflexivo, dialógico e emancipatório, conforme demandado pelo cenário educacional.

### ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CENÁRIO ATUAL

As reflexões propostas neste artigo ganham profundidade quando analisadas à luz das recentes mudanças na política de Educação a Distância (EaD) no Brasil. Os achados desta pesquisa, coletados em 2022, não apenas capturam as percepções docentes no imediato pós-pandemia, mas servem como diagnóstico que antecipa e justifica o novo marco regulatório (Decreto nº 12.456/2025), conforme analisado por Silva e Ferreira (2025) e Silva e Arruda (2025).

As limitações identificadas em 2022 não foram superadas, mas reconhecidas como estruturais. A percepção de avaliações frágeis e de baixa qualidade da aprendizagem, apontadas neste estudo, ecoam diretamente nas novas diretrizes. O decreto, como detalhado por Silva e Arruda (2025), enfrenta essas vulnerabilidades ao instituir avaliações obrigatoriamente presenciais com peso majoritário e ao exigir percentuais mínimos de atividades presenciais e síncronas. Tais medidas validam a ampla valorização do ensino presencial observada entre os docentes pesquisados.

Da mesma forma, a aversão às tecnologias pode ser interpretada como a falta de formação docente apontada neste artigo. O novo cenário regulatório não mais trata a competência digital como opcional, mas redefine os papéis docentes, exigindo formação específica para mediação pedagógica e domínio de metodologias ativas digitais, lacuna já evidenciada por dados de 2022.

O impacto mais significativo, contudo, recai sobre o próprio objeto desta pesquisa: a formação de professores. Os desafios de engajamento, a frustração docente e a fragilidade percebida na formação remota, aqui documentados em um curso de Licenciatura em Química, refletem uma preocupação que alcançou nível nacional. Como resposta direta, o novo marco regulatório, segundo Silva e Arruda (2025), determinou a proibição da oferta de todas as licenciaturas na modalidade EaD.

Portanto, as lições da experiência vivida em 2022 são claras: os desafios psicossociais e pedagógicos identificados não eram transitórios, mas sintomas de problemas estruturais que levaram à reconfiguração legal da EaD, com impactos diretos e profundos na formação de professores no país.

## CONCLUSÃO

Neste estudo, focado na percepção dos professores do ensino superior, exploramos os impactos no processo educacional causados pelas mudanças trazidas pela pandemia da covid-19. A adaptação forçada ao ensino remoto exigiu dos docentes novas ferramentas e busca de capacitação, entretanto, muitos tentaram replicar práticas presenciais no ambiente virtual, o que se mostrou insuficiente para atender às necessidades pedagógicas e metodológicas.

A manutenção do engajamento dos estudantes também foi um desafio. A falta de contato presencial comprometeu a relação professor-aluno e tornou a aprendizagem e a avaliação mais complexa e com resultados aquém do desejado. Além disso, aspectos pedagógicos como a falta de formação docente e avaliações pouco eficazes foram apontados.

No âmbito psicossocial, professores destacaram os efeitos da pandemia nas relações de trabalho e na motivação, tanto de alunos quanto de docentes. Ansiedade, desmotivação e falta de suporte técnico agravaram as dificuldades. Apesar das tentativas de inovar, muitos professores sentiram que as medidas adotadas não foram suficientes para engajar os alunos e, conseqüentemente, afetaram negativamente sua própria motivação.

Por fim, sobre as transformações no ensino após a pandemia, a maioria dos docentes demonstrou valorizar o ensino presencial, considerando as limitações do ensino remoto. Apesar disto, muitos reconhecem que o período pandêmico impulsionou o uso de novas tecnologias e metodologias híbridas, além de maior flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos. Os professores ressaltam, ainda, a importância de continuar buscando melhorias no processo de ensino, adotando uma postura mais empática, reflexiva e inovadora para atender melhor os estudantes.

Embora o estudo tenha limitações por se basear em um grupo específico, os resultados são significativos e bastante abrangentes. Ele retrata uma realidade que perpassa inúmeras universidades e contextos e, desse modo, deve ser objeto de diálogo e reflexão por toda a comunidade acadêmica, buscando a superação desses desafios e possíveis melhorias nas condições de trabalho e nos processos formativos pós-pandemia.

Como destacado anteriormente, as reflexões aqui apresentadas ganham relevância ao serem analisadas no contexto das recentes mudanças na política de EaD no Brasil. Os dados de 2022 revelaram fragilidades estruturais que anteciparam e justificaram o novo marco regulatório (Decreto nº 12.456/2025), indicando problemáticas na formação de professores e reforçando a necessidade de repensar profundamente a modalidade a distância para os cursos de licenciatura. Assim, os desafios evidenciados no período pandêmico mostraram-se estruturais, motivando a reconfiguração legal da EaD no país.

Em conclusão, recomendamos que novas pesquisas sejam fomentadas nessa mesma perspectiva e, assim, indicamos uma investigação realizada por Charles (2022) acerca das percepções discentes na mesma universidade em que nossa pesquisa foi desenvolvida.

## DECLARAÇÃO DE USO DE IA GENERATIVA

Declaramos a utilização da ferramenta de inteligência artificial Grammarly no desenvolvimento do manuscrito, para a realização de correções gramaticais e ortográficas, com a finalidade de aprimorar o texto.

## REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. *O ensino remoto emergencial e a educação a distância*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 set. 2024.

BLANK, Julia Caroline Goulart; BOAVENTURA, Luis Henrique; FREITAS, Ernani Cesar de. O discurso em notícias falsas sobre universidades brasileiras: uma perspectiva semiolinguística. *Revista Investigações*, Pernambuco, v. 34, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2021.251183>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/251183>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 maio 2025. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12456-19-maio-2025-797463-publicacaooriginal-175414-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

CHARLES, Luana Gabriele Teixeira. *Reflexos do contexto pandêmico nos acadêmicos do curso de licenciatura em Química*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Apucarana, 2022.

FONTANA, Maria Iolanda; ROSA, Maria Arlete; KAUCHAKJE, Samira. A educação sob o impacto da pandemia - covid 19: uma discussão da literatura. *Revista Práxis*, v. 12, n. 1,

2020. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3506>. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3506>. Acesso em: 26 fev. 2026.

JOYE, Cassandra; MOREIRA, Marília Rodrigues; ROCHA, Sinara Duarte. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de covid-19. *Research, Society and Development*, Paracuru, v. 9, n. 7, p. 52197-4299, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341828716\\_Educacao\\_a\\_Distancia\\_ou\\_Atividade\\_Educacional\\_Remota\\_Emergencial\\_em\\_busca\\_do\\_elo\\_perdido\\_da\\_educacao\\_escolar\\_em\\_tempos\\_de\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_elo_perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19). Acesso em: 11 fev. 2026.

MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida; OLIVEIRA, Gerilucia Nascimento de; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. Reflexos da pandemia na educação brasileira. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 10, n. 15, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7892>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MARQUES, Dayse Valéria Santos; JEUNON, Ester Eliane. Inteligência emocional e os impactos da covid-19: um estudo com docentes do ensino superior. *In: Anais. 2022. ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sistema.emprad.org.br/8/anais/arquivos/166.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

MATIAS, Aline Bicalho; COUTO, Márcia Thereza; GROSSEMAN, Suely; GERMANI, Ana Claudia Camargo Gonçalves; SILVA, Andréa Tenório Correia da. A pandemia da covid-19 e trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo. *Ciência & Saúde Coletiva*, Manguinhos, 2022, ago. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-pandemia-da-covid19-e-trabalho-docente-percepcoes-de-professores-de-uma-universidade-publica-no-estado-de-sao-paulo/18503?id=18503>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOZZATO, Anelise Rebelato; MOZZATO, Fernanda Rebelato; SGARBOSSA, Maira; AMARANTE, Geizi Cássia Bettin do. Rotina e saúde do professor universitário: impacto da covid-19. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, Brasília, v. 22, n. 1, 2022. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/article/view/22208>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFxrrMTTtsGtc/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SILVA, Alba Valeria Vieira da; SANTOS, Helisandrados Reis; PAULA, Luiz Henrique de. Os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia nos cursos de graduação. In: Anais. 2020. VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID4434\\_14092020210502.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID4434_14092020210502.pdf). Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, Leonardo Cristiano da; ARRUDA, Dalma Honória de. Educação a distância no ensino superior brasileiro: avanços, limites e contradições do novo marco regulatório. *Revista Acadêmica Online*, v. 11, n. 58, p. e1570, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2025.v11n58.1570>. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1570>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SILVA, Chris Alves da; FERREIRA, Valdivina Alves. Novo marco regulatório do EAD: implicações e desafios para a educação superior. *SciELO Preprints*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12377>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12377>. Acesso em: 11 fev. 2026.

TELES, Edilane Carvalho; CAMPANA, Adriana; COSTA, Suéller; NASCIMENTO, Fabiana. O ensino remoto e os impactos nas aprendizagens. *Revista ComSertões*, Juazeiro, v. 9, n. 2, p. 65-80, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36943/comsertoes.v9i2.10091>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/comsertoes/article/view/10091>. Acesso em: 11 fev. 2026.

WILICHOWSKI, Tracy; COBO, Cristóbal; PATIL, Aishwarya; QUOTA, Manal. How to enhance teacher professional development through technology: takeaways from innovations across the globe. *World Bank Blogs*, 23 set. 2021. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/en/education/how-enhance-teacher-professional-development-through-technology-takeaways-innovations>. Acesso em: 11 fev. 2026.

### **Enio de Lorena Stanzani**

Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atua no ensino de química. Licenciado em Química pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática também pela UEL, doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Pesquisa sobre formação de professores, processos de ensino e aprendizagem e saberes docentes.

eniostanzani@utfpr.edu.br

### **Sabrina Gabriela Klein**

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atua no ensino de química. Licenciada em Química pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Educação e doutora em Ensino de Ciências também pela UFSM. Pesquisa sobre processos de ensino-aprendizagem e formação de professores, especialmente baseados na abordagem temática.

sabrinaklein@utfpr.edu.br

### **Michelle Andrade Klaiber**

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atua no ensino de matemática. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), mestre em Matemática Aplicada e Computacional e doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisa inovações disruptivas em ensino e aprendizagem.

michelle@utfpr.edu.br

#### **Como citar este documento – ABNT**

STANZANI, Enio de Lorena; KLEIN, Sabrina Gabriela; KLAIBER, Michelle Andrade. Percepções de professores sobre os impactos da pandemia e reflexões para o ensino superior pós-pandêmico. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 16, e057968, p. 1-22, 2026. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2026.57968>.