

Ensino Remoto Emergencial: a perda do sentimento de pertencimento à universidade

Resumo: O ensaio reflete sobre as repercussões na experiência estudantil do ensino superior – no que tange ao sentimento de pertencimento –, a partir da pandemia e instalação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O sentimento de pertencimento incorpora sentimentos de ser valorizado, incluído e aceito na universidade. Para cumprir o objetivo proposto, um referencial teórico da área foi articulado a relatos de discentes de graduação. Destacaram-se três dimensões – espaço físico, relação entre pares, e afetividade no ensino-aprendizagem –, para serem analisadas. Consideramos que o empobrecimento das relações no contexto universitário impactou diretamente no sentimento de pertença dos discentes, entendido na literatura como fator intrínseco e inerente à saúde mental.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; sentimento de pertencimento; afetividade no ensino-aprendizagem; relação entre pares; saúde mental.

Emergency Remote Education: loss of the feeling of belonging to the university

Abstract: The essay reflects on the repercussions on the student experience of higher education – regarding the feeling of belonging –, from the pandemic and installation of Emergency Remote Education (ERE). The sense of belonging embodies feelings of being valued, included and accepted at the university. To fulfill the proposed objective, a theoretical framework of the area was articulated with reports from undergraduate students. Three dimensions stood out – physical space, relationship between peers, and affectivity in teaching-learning – to be analyzed. We consider that the impoverishment of relationships in the university context had a direct impact on the students' sense of belonging, understood in the literature as an intrinsic and inherent factor in mental health.

Keywords: Emergency Remote Education; feeling of belonging; affectivity in teaching-learning; peer relationship; mental health.

Educación Remota de Emergencia: pérdida del sentimiento de pertenencia a la universidad

Resumen: El ensayo reflexiona sobre las repercusiones en la experiencia de los estudiantes de educación superior – respecto al sentimiento de pertenencia –, a partir de la pandemia y la instalación de la Educación Remota de Emergencia (ERE). El sentido de pertenencia encarna sentimientos de ser valorado, incluído y aceptado en la universidad. Para cumplir con el objetivo propuesto, se articuló un marco teórico del área con relatos de estudiantes de pregrado. Se destacaron tres dimensiones – espacio físico, relación entre pares

1 O ensino híbrido é outra modalidade altamente difundida na educação e, na sua origem, é definida como prática que utiliza metodologias de ensino-aprendizagem que mesclam o ensino em ambientes virtuais, priorizando exemplos teóricos e de discussão, com o ambiente em sala de aula para atividades práticas. (BERTHOLDO NETO, 2017) Atualmente, a Portaria MEC nº 865, de 8 de novembro de 2022, institui no Brasil a Rede de Inovação para a Educação Híbrida, colocando o tema no centro de discussões a respeito da sua implementação e repercussão na educação. Tal modalidade não foi aqui aprofundada porque este ensaio cobre um período crítico da pandemia no qual o ensino híbrido, por conta do isolamento social, não era uma possibilidade viável. O que não isenta a importância do debate e o fomento de pesquisas, especialmente agora em que se enfrentam os efeitos colaterais da pandemia.

2 Do original: "Online education, including online teaching and learning, has been studied for decades. Numerous research studies, theories, models, standards, and evaluation criteria focus on quality online learning, online teaching, and online course design. What we know from research is that effective online learning results from careful instructional design and planning, using systematic model for design and development [...]".

y afectividad en la enseñanza-aprendizaje – para ser analizadas. Consideramos que el empobrecimiento de las relaciones en el contexto universitario tuvo un impacto directo en el sentido de pertenencia de los estudiantes, entendido en la literatura como un factor intrínseco e inherente a la salud mental.

Palabras clave: Educación Remota de Emergencia; sentimiento de pertenencia; afectividad en la enseñanza-aprendizaje; relación entre iguales; salud mental.

Introdução

Em março de 2020, com o decreto mundial do estado de pandemia do novo coronavírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu uma série de normas como medida de proteção. O isolamento social e o uso de máscara são exemplos das medidas adotadas por diversos países do mundo, incluindo o Brasil. (PARÁ, 2020a, 2020b, 2020c) Diante disso, as práticas educacionais sofreram impactos a partir de decretos regionais, culminando no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e exigindo das Instituições de Ensino Superior (IES) um processo complexo e contextualmente múltiplo de reconfiguração de rotina. (ARRUDA, 2020; BRASIL, 2020; IGLESIAS-PRADAS, 2021; PARÁ, 2020b)

Para discorrer sobre o tema, é imprescindível diferenciar duas das modalidades¹ de ensino conhecidas no meio educacional para evitar equívocos. Hodges e demais autores (2020) enfatizam que o Ensino a Distância (EaD) é uma prática já adotada em muitas instituições públicas e privadas e possui alternativas pedagógicas não presenciais bem estabelecidas e amplamente disseminadas. Do contrário, o ERE é uma modalidade temporária para períodos de crise e baseia-se em alternativas elaboradas de forma improvisada e pouco sistemática. Tal diferenciação é pontuada por Barbour e demais autores (2020, p. 4, tradução nossa):

A educação online, incluindo o ensino e aprendizagem online, é estudada há décadas: numerosos estudos de pesquisa, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação enfocam o aprendizado online de qualidade, ensino online e design de cursos online. O que sabemos da pesquisa é que a aprendizagem online eficaz resulta de um planejamento e design instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático para design e desenvolvimento [...].²

Por outro lado, para esse mesmo autor:

3 Do original: "In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching is a temporary shift of instructional delivery to an alternative delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered primarily face-to-face and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational system but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis".

4 "[...] belonging as a student's sense of being valued, included and accepted [...]".

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária do ensino para um modo de ensino alternativo devido às circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas principalmente presencialmente e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.³ (BARBOUR et al., 2020, p. 6, tradução nossa)

A literatura prévia reforça que o ensino mediado por tecnologias digitais é um dos pilares de garantia do ensino a distância e que existem evidências favoráveis quanto ao seu uso no ensino superior. Com base nas definições e diferenciação das modalidades de ensino, é possível sugerir um impacto sentido pelos estudantes no desempenho acadêmico a partir da mudança drástica e urgente do ensino presencial para o ERE. Partindo do pouco que se sabe sobre os efeitos do ERE na formação acadêmica e profissional a médio e longo prazo, esse estudo objetiva investigar especialmente os possíveis impactos no sentimento de pertencimento, definido por Pedler, Willis e Nieuwoudt (2022, p. 2, tradução nossa) como um constructo que “[...] incorpora sentimentos de ser valorizado, incluído e aceito [na universidade] [...]”.⁴

Para isso foram analisados estudos de ordem acadêmica para compor o referencial teórico – e buscou-se articular essa literatura com experiências de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira que promove escuta a discentes. A partir disso, conjecturou-se que a falta de vivências presenciais, atreladas a rotinas institucionais de ordem física e social, somada ao prejuízo sentido nas relações entre pares e ao empobrecimento da dimensão afetiva no aprendizado, operam como agravantes no processo de adoecimento mental e prejuízo no sentimento de pertencimento, principalmente para os alunos que ingressaram em uma IES sem experiência presencial prévia. (AMBIEL et al., 2020; BRUFFAERTS, 2018; STEWART; GOODSON; MIERTSCHIN, 2021)

Panorama de saúde mental no ensino superior e contexto de criação do projeto de extensão

Saúde mental refere-se ao estado de bem-estar psicológico, emocional e social de uma pessoa; isto é, envolve a forma como os sujeitos pensam, sentem e se comportam, bem como a maneira como lidam com o estresse, gerenciam as emoções, tomam as decisões e mantêm contato com o outro. (AMARANTE, 2007) Logo, depreende-se que a saúde mental é um componente essencial da saúde geral e desempenha um papel crucial na qualidade de vida das pessoas, a saber, uma boa saúde mental não significa apenas a ausência de doenças mentais, mas também o desenvolvimento de habilidades e recursos psicológicos para enfrentar os desafios da vida de forma saudável e adaptativa. (ALCÂNTARA; VIEIRA; ALVES, 2022) Ter autoestima e autoconfiança, expressar emoções de maneira apropriada, tomar decisões informadas e buscar um senso de propósito e significado na vida são exemplos de expressão de uma boa saúde mental. (AMARANTE, 2007)

Tendo isso em vista, a saúde mental dos estudantes universitários é uma pauta bastante discutida nos últimos tempos, especialmente pelo fato de que o ambiente acadêmico imprime estressores específicos que colocam em risco a saúde mental dos estudantes. (ARIÑO; BARDAGI, 2018; CASTRO, 2017; PEREZ; BRUN; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES; PEREZ; BRUN, 2020) Indicadores de ansiedade, estresse e depressão frequentemente são correlacionados com significância às vivências no ensino superior. (VIZZOTTO; JESUS; MARTINS, 2017) E mais recentemente, com a propagação do vírus da covid-19 e todas as consequências negativas provenientes desse acontecimento, houve uma intensificação do adoecimento psíquico dos acadêmicos tanto no Brasil, como nos demais países. (MAIA; DIAS, 2020; WANG et al., 2020; WEISS; MURDOCH, 2020)

Pelo fato de a problemática do adoecimento mental na graduação não ser recente (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005), é pertinente discorrer brevemente sobre o histórico de intervenção nessa área. Os primeiros serviços de apoio aos discentes datam do início do século XIX e eram voltados para resoluções de problemas acadêmicos e/ou indicações ao mercado de trabalho (RESAPES, 2002); além disso, o suporte ao graduando assumia um caráter clínico e individualizado, característica marcante da psicologia da

época. (GUZZO et al., 2010) Nesse âmbito, o processo histórico de intervenção no campo da psicologia escolar foi marcado por uma série de ações tradicionais, como discute Bisinoto e Marinho-Araujo (2015), voltadas para avaliação, diagnóstico, orientação para pais e alunos etc.

Com a consolidação da psicologia escolar e seu desenvolvimento, novas formas de intervenção são discutidas e essas são marcadamente mais críticas em relação às variáveis envolvidas no processo e vivência de cada comunidade. Em 2010, Martinez discorreu sobre esse processo histórico e apontou a possibilidade de a psicologia escolar responder não apenas às demandas psicoeducativas, mas também psicossociais. Outrossim, fez uma divisão didático-teórica sobre as formas de atuação do profissional da área: as tradicionais, já bem consolidadas, e as emergentes, que apresentam configuração relativamente recente. A autora reconhece a validade e coexistência positiva de ambas as formas e as diferencia somente em função de diretrizes de ação, destacando que as emergentes se afastam do modelo clínico-terapêutico e aproximam-se de diferentes objetos de estudo e pesquisa que dialogam com a crescente sensibilização e compromisso dos psicólogos escolares com as transformações sociais que o país carece.

Com vista nessa nova forma de atuação, considera-se o *peer counseling*, cuja tradução é “aconselhamento entre pares”, como intervenção pertinente. Um histórico dessa proposta pode ser encontrado em Silva e demais autores (2016), que indicam que a partir de programas de educação por pares, surgido no Canadá, na década de 1970, o princípio da interação entre pares e da ajuda mútua direcionado ao apoio psicológico produziu resultados considerados bem-sucedidos. De acordo com Nóbrega e demais autores (2020, p. 197)

É uma estratégia que pressupõe que, dada a oportunidade, o estudante está apto a resolver seus problemas cotidianos. Assim, o aconselhamento entre pares não se configura como prática clínica ou se propõe à função diagnóstica, mas visa criar um contexto favorável à autoexploração de pensamentos e sentimentos em busca de alternativas

Diante dessa demanda de adoecimento mental de graduandos, presente em uma universidade pública brasileira – e identificada pela instância de assistência estudantil dela –, um projeto de

extensão foi criado com o objetivo de implementar uma intervenção eficaz. Para isso, adotou a metodologia de aconselhamento entre pares aliada ao escopo da psicologia escolar e educacional proposto por Marinho-Araujo (2016). O projeto se caracteriza como um processo educativo, científico e de extensão universitária. Sua atuação pressupõe a criação de um ambiente acolhedor, horizontal e sigiloso para fornecer escuta aos graduandos sobre vivências universitárias e seus impactos na saúde mental. Através dos relatórios de procedimento e dos formulários de participação, foram observadas altas incidências de relatos sobre o sentimento de pertencimento à universidade, especialmente após o início da pandemia. Considerando o prejuízo potencial dessa questão, e ainda o fato de que é um processo complexo do qual a solução não depende apenas desse grupo, discriminamos como relevante a produção deste ensaio para produzir reflexões sobre o tema ainda pouco debatido e esboçar possíveis caminhos para amenizar a problemática.

Para cumprir o objetivo do trabalho, foram elencadas três dimensões que, de acordo com os relatos dos estudantes, mais se destacam com influência direta no sentimento de pertencimento, sendo elas: experiência institucional no espaço físico, relação entre pares e afetividade no ensino-aprendizagem. As três dimensões sofreram impactos a partir da pandemia e da mudança de modalidade de ensino e, por isso, serão definidas neste ensaio e posteriormente articuladas tanto ao sentimento de pertença quanto ao cenário social do país.

Experiência institucional no espaço físico

A experiência institucional vivida no espaço físico está além da afiliação institucional impressa em um atestado de matrícula. (MOSER, 1998) O espaço físico é importante por qualificar identidades socioespaciais que permitem que seus membros se sintam realmente integrados a um grupo e/ou comunidade, nesse caso, à comunidade acadêmica. É natural que os indivíduos atribuam valores e significados às delimitações espaciais e temporais, bem como desenvolvam um sentimento de apego, na definição leiga, a um espaço que ao mesmo tempo é físico e simbólico. (CARDOSO et al., 2017) O espaço físico constitui-se de maneira múltipla e com forte função social, além da diversidade

de significados que variam de acordo com a subjetividade de cada sujeito que pertence, interage e circula por esse espaço. Coêlho (1996) define a universidade como espaço formativo, de investigação, de uso de métodos que almejam a gênese do real e alguns outros elementos e construtos que fundamentam as bases dessa entidade. Em sentido complementar, o autor acrescenta que esse espaço é também da existência individual e coletiva.

A partir de relatos das rodas de conversa, o *campus* representava para muitos a “segunda casa” ou “a maior parte da rotina”. Uma parcela dos discentes ocupam-se com atividades extracurriculares, como estágios, grupos de pesquisa e outros e, para essa parcela, o dia é resumido no *campus*: um turno é preenchido com a graduação e o contraturno com uma atividade secundária, ambas intermediadas pelas refeições e horário de descanso também nas delimitações físicas. Muitos estudantes avaliaram de maneira negativa a interrupção da rotina acadêmica presencial, ainda que compreendessem o motivo que ocasionou tal mudança. Esta vai muito além de uma alteração acadêmica, de acordo com Silva e demais autores (2020, p. 47):

Essa ausência da universidade na rotina dos discentes, da troca de experiências com os outros estudantes e com os professores, e da dinâmica social no processo de construção de uma sociedade que pesquisa intervém de forma significativa na realidade para a transformação social.

Relação entre pares

Concatto e demais autores (2020), discorrendo sobre a importância de círculos sociais no desempenho discente no ensino superior, introduzem o princípio básico da espécie humana ser intrinsecamente social, de tal modo que o contato entre indivíduos perpassa todo o cotidiano, podendo ter implicações tanto positivas quanto negativas. Para ele e seus colaboradores, a influência das interações sociais se faz presente em uma variedade de aspectos, sendo uma delas a educação e o desenvolvimento pessoal.

Uma pesquisa realizada com 276 discentes brasileiros do ensino superior objetivou analisar a importância das amizades no processo de tolerância durante o período acadêmico. (SANTOS et al., 2021) Para isso, a amizade foi descrita, a partir de quatro fatores, os quais se encaixam bem no contexto acadêmico das relações entre pares

(aluno-aluno). Para os autores, amizades podem ser estabelecidas a partir do fator ambiental, situacional, individual e diádico, sendo mais bem explicados com as seguintes definições:

O fator ambiental está relacionado com a proximidade residencial entre os sujeitos, facilitando o convívio. O situacional refere-se à interação, frequência, disponibilidade e dependência. Seguidamente, o fator individual é composto por regras de inclusão e exclusão praticadas na pré-seleção de candidatos a amigos. Por fim, o fator diádico diz respeito à correlação entre as primeiras impressões que o sujeito induz sobre o outro e a abertura para tratar de assuntos íntimos com o amigo. (SANTOS et al., 2021, p. 522)

Ainda sob esse viés, e considerando que o espaço universitário promove inúmeros desafios aos discentes, os quais não ficam restritos apenas ao campo da produtividade, mas também à necessidade de haver ajustamentos a um espaço diversificado de experiências, costumes, valores etc., é possível observar que os quatro fatores descritos podem ser encontrados concomitantemente no ambiente acadêmico, principalmente entre indivíduos que compartilham a mesma sala de aula. É comum que dentro de uma turma existam subgrupos definidos por critérios subjetivos como identificação e similaridades contextuais; e estes mantêm um contato próximo por conta da rotina de aulas. Este contato frequente e prolongado – no qual normalmente há o compartilhamento de interesses, medos e outras experiências que perpassam as vivências no ensino superior, na instituição, e em relação a todos os atores envolvidos – gera vínculo afetivo.

Nesse sentido, a relação entre os pares é de fundamental importância para garantir a permanência destes nesse lugar de produção do conhecimento, pois, “além do sentimento de pertencer a um grupo, as amizades possibilitam a partilha de experiências e o apoio em caso de dificuldades”. (TEIXEIRA et al., 2008, p. 10) A rede de apoio é indispensável para o discente desde o ingresso até a conclusão do ensino superior. A existência dessas relações entre pares gera uma sensação de amparo e prontidão para enfrentar situações problemáticas. (FLASHMAN, 2014) Portanto, para que haja uma integração à universidade e um funcionamento físico e psíquico saudável, o discente precisa, antes de tudo, engajar-se socialmente com os indivíduos dessa nova realidade, promovendo interações

sociais e desencadeando relações interpessoais satisfatórias. (DINIZ; ALMEIDA, 2006; PASCARELLA; TEREZINE, 2005)

Afetividade e ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem não está limitado à dimensão cognitiva, pelo contrário, existem uma série de outras variáveis com influência direta e indireta umas nas outras. (TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA; WECHSLER, 2002) Uma série de autores da área educacional (FONSECA, 2016; FREIRE, 1996; GUIMARÃES; MACIEL, 2021; MALDONADO, 1994; SILVA, A. S. S.; RIBEIRO, 2020) há tempos pesquisam e discutem acerca do componente afetivo no ensino-aprendizagem; muitos deles rejeitam a postura dicotômica entre razão e emoção e assumem ambas como dimensões indissociáveis e necessárias para assegurar a qualidade no processo educacional e desenvolvimento humano. (LEITE, 2012) Essa leitura das dimensões afetiva e cognitiva permite também um olhar para as práticas pedagógicas, uma vez que a transmissão de conhecimento via conteúdo deixa de ser a única preocupação, ou seja, as relações afetivas se evidenciam no processo educacional.

A abrangência da afetividade toca tanto na relação do sujeito com o objeto de conhecimento, como na relação entre pares e no próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo. Assim, ainda segundo Leite (2012, p. 360):

A afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação.

Partindo do pressuposto da relevância da dimensão afetiva, é preciso atentar-se para o papel fundamental exercido pelo professor. Independente da metodologia adotada e da orientação teórica assumida pelo docente, o manejo das decisões pedagógicas e as experiências de sala de aula devem ser bem planejadas por representarem impacto nas consequências afetivas na relação que o aluno estabelecerá com o conteúdo. O fracasso escolar no ensino superior, por exemplo, endossa essa perspectiva pelo fato de não ser suficientemente expresso apenas por índices de repetência e evasão. Do ponto de vista afetivo, ele é entendido

como uma relação afetiva negativa, ou seja, marcada por um afastamento entre o sujeito e o objeto, prejudicando a disposição do aluno diante do proposto pela academia. Nesse contexto, o apoio, a compreensão, a organização de conteúdos e boas estratégias didáticas na transmissão do conteúdo favorecem o ajuste dos discentes nas atividades universitárias, assim como estes tendem a permanecer no curso, isto é, criar maior vínculo com a área escolhida. (TEIXEIRA et al., 2008)

As relações interpessoais existentes na sala de aula carregam, portanto, grande parte da carga afetiva. Leite (2012) destaca elementos simples que implicam em impactos afetivos nos alunos, tais como: olhares, proximidade, contatos, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções etc. É importante frisar que, apesar de ser comum que a afetividade seja analisada nesse contexto a partir das categorias voltadas para postura e conteúdo verbal do professor, ela não se restringe ao contato físico, pois de acordo com o desenvolvimento humano ela acompanha o processo e vai ganhando complexidade.

Interloquções possíveis

De acordo com Alves e Cordazzo (2019), o sentimento de pertencimento é uma necessidade social e universal; além de um direito constitucional: os artigos 6 e 196 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil definem a saúde como direito social (de todos) e dever do Estado e, por sua vez, a Lei Orgânica da Saúde, Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, no parágrafo único do artigo 3, preconiza condições de bem-estar físico, mental e social.

À luz da psicologia, o pertencimento se configura como inerente à saúde mental, por considerar o ser humano como naturalmente interativo, social e intencional, ou seja, para ter qualidade de vida é preciso pertencer – e sentir-se de tal forma – a uma determinada comunidade, geralmente simbolizada por um espaço físico. Portanto, o processo de pertencimento está fortemente ancorado na formação e afirmação da identidade ao longo da vida. No âmbito acadêmico, o sentimento de pertença tange desde o bem-estar pessoal ao sucesso acadêmico.

Nessa esteira, pondera-se as consequências transversais – no que tange à vida acadêmica –, que se originam dos efeitos provenientes da pandemia, os quais estão estritamente atrelados

ao modelo de ERE. O afastamento dos discentes do espaço físico universitário trouxe à tona uma série de necessidades concernentes às relações entre pares e a importância da afetividade no campo de ensino-aprendizagem.

Dizer que a manutenção do sentimento de pertença está vinculada ao espaço físico não implica afirmar que ele não possa ocorrer em espaços abstratos, até porque o pertencimento envolve ambas as esferas. Todavia, tendo em vista a educação superior no recorte temporal deste trabalho, acredita-se que a privação da convivência em ambiente institucional instalada de maneira abrupta e emergencial, tal como a situação do país exigia, impactou o sentimento de pertencimento nos discentes ao passo em que empobreceu a relação afetiva do indivíduo com o ambiente universitário, comprometendo o grau de rendimento voltado para a produção do saber, tendo em vista a carência afetiva nesse processo, bem como a necessidade de um contato mais próximo e sensível entre professor-aluno.

Essa hipótese emerge de uma série de relatos de discentes que participaram das rodas de conversa do projeto de extensão e afirmaram que, após a instalação do ERE, passaram a se sentir cada vez mais distantes da instituição (mesmo prosseguindo com as atividades e mantendo o vínculo de matrícula ativo), tal como tiveram dificuldades para construir laços de amizade com outras pessoas do mesmo curso, e às vezes da mesma turma, e passaram a ter limitações no processo de aprendizagem. É válido refletir sobre esse impacto na experiência de estudantes que ingressaram no ensino superior na vigência do modelo remoto emergencial. O relato de uma discente após um ano do seu ingresso na universidade expressou frustração por nunca ter experienciado o ensino superior de maneira presencial, mantendo-se constante nesse intervalo de tempo o sentimento de não pertencimento à instituição, como se a discente nunca soubesse da condição de estranhamento que o calouro tem nos primeiros meses de adaptação até sentir-se à vontade, confiante e parte integrante do espaço, reverberando em uma relação vazia com os professores e seus pares.

Outras atividades que poderiam gerar o sentimento de pertencimento, tal como as ações desenvolvidas por atléticas, centros acadêmicos, visitas técnicas advindas de disciplinas curriculares e outros, foram retirados do campo experiencial do aluno. Além disso, há ainda um prejuízo na esfera formativa

do indivíduo: alguns alunos dependem totalmente dos recursos disponibilizados de maneira presencial e no espaço concreto da instituição, como o acesso a livros impressos na biblioteca e à rede de *wi-fi*; tendo esses benefícios suprimidos, há um prejuízo na qualidade e continuidade dos estudos em domicílio.

Desse modo, denota-se que é preocupante a forma com a qual as instituições e todos os atores envolvidos se adaptaram, e se isso de fato ocorreu, ao modelo de ERE. É preciso considerar, em especial em momentos de crise, que a transmissão de conteúdo tem sua posição de relevância alterada em função das condições dos sujeitos para se engajarem no processo, como já explicitado em tópicos anteriores. O ensino a distância é um formato já bem estruturado na educação brasileira, mas o modelo de ERE implicou prejuízos adaptativos generalizados e intensificou problemas estruturais do ensino presencial, incluindo a carência de atenção para a dimensão afetiva.

Fazendo um recorte para uma dessas interlocuções, quanto à relação entre pares e seus desdobramentos na aprendizagem, cita-se um estudo realizado por Elmer, Mepham e Stadtfeld (2020) que comparou a rede de interações sociais e relacionamentos interpessoais e a saúde mental de graduandos na Suécia antes e depois da crise da covid-19. A pesquisa concluiu que a interrupção de experiências “face a face” afetou negativamente a integração social, a motivação e a saúde mental de uma parcela significativa dos discentes. Segundo o estudo, a esfera de amizades foi pouco afetada pela mudança de rotina e, em um primeiro momento, a interação entre amigos foi preservada pelo fato de a comunicação digital já ser bem disseminada entre essa faixa etária. Contudo, o prolongamento do tempo de isolamento, provocou um afrouxamento de laços e interações e quando isso foi somado ao sentimento de solidão sentido também em relação aos estudos, cresceu o risco de consequências sociais negativas, uma vez que aumentou a necessidade de suporte para os alunos em decorrência dos estresses adicionais. Foi destacado um risco ainda maior para estudantes que vivem sozinhos, têm menos contato direto com familiares e amigos próximos, recebem menos apoio social e possuem uma integração mais fraca nas redes sociais dos alunos.

Essa realidade pode ser transposta para o Brasil, com as devidas ressalvas socioculturais e, de fato, ela emergiu nos relatos das rodas de conversas do projeto. Com o isolamento social e o desafio de

estudar “sozinho”, os níveis de estresse, ansiedade e solidão foram relatados como tendo piorado se comparados às medidas antes da crise. O relato de um discente do último ano do seu curso consistiu na queixa da dificuldade de interação social; mesmo mantendo contato com sua rede de amizade, o discente relatou sentir falta do contato com o restante dos alunos da sua turma e com os docentes do curso; ele afirmou que a sua interação com os amigos era para garantir apoio mútuo tanto nas atividades acadêmicas quanto no bem-estar, mas sentia necessidade de contatos mais leves e de lazer. Com isso, observa-se que as catástrofes imbuídas em toda essa conjuntura perpassam aspectos da saúde emocional do aluno, mas também oferecem efeitos diretos no aprendizado. Ficou nítido nas falas das rodas de conversa que a relação afetiva construída com os professores e discentes corrobora para um melhor proveito em questões de produções científicas, engajamento em eventos e a motivação para as disciplinas.

Concato e demais autores (2020, p. 207) afirmam, sobre o assunto, que “[...] quando há uma relação entre indivíduos, existe também um potencial de influência entre os mesmos”. A relação entre pares auxilia o indivíduo no enfrentamento de problemas; as trocas, compartilhamentos de conhecimento, conversas e outras interações permitem ao indivíduo repensar soluções, elaborar estratégias, aprimorar o autoconhecimento e se desenvolver de forma sistêmica no seu contexto. A diminuição ou perda total desse contato deixa o indivíduo mais vulnerável, com o acentuamento do sentimento de solidão e as consequências são sentidas no desempenho acadêmico e na vida pessoal.

Uma das premissas do conceito de universidade é a experiência no tripé de ensino, pesquisa e extensão; essa vivência extrapola o âmbito acadêmico e relaciona-se com o indivíduo de maneira íntima e pessoal na forma como ele enxerga e vive essa ambiência. Certas atividades de programas de pesquisa e extensão só podem ocorrer presencialmente. Além disso, a interação e integração social entre os atores do espaço acadêmico também é comprometida, bem como a relação afetiva do aluno com o objeto de conhecimento. Isso pode resultar em perda de interesse e sentido do conteúdo do ponto de vista do discente.

A rotina é outra variável impactada de maneira concomitante e transversal nas esferas destacadas. A sala de aula é o espaço coletivo de ensino e aprendizagem; o restaurante universitário é

frequentado no horário das refeições do dia; o terminal rodoviário marca a conclusão de um dia de estudo/trabalho e o retorno para casa. Com a mudança repentina de modelo de ensino, a rotina é demarcada somente por um espaço (*on-line*); essa perda de variabilidade ambiental somatiza mais cansaço, fadiga e desmotivação no discente. A perda de contato direto com a comunidade é sentida negativamente também e a afetividade em sala de aula é comprometida pela redução drástica de interação entre professor-aluno e aluno-aluno: quando pelo menos um turno do dia era reservado para aprendizagem em sala de aula física, os alunos sentiam-se mais à vontade para dialogarem com os colegas, professores e conteúdo; ao contrário, no ensino remoto os alunos sentem-se mais tímidos, falam muito menos que o normal e quase nunca ligam a câmera, segundo relatos das rodas de conversa.

As relações de amizades, o envolvimento em representações e organizações estudantis e até mesmo a motivação são também variáveis impactadas nesse processo. O isolamento social anulou a diversidade de espaços para interação e opções para socialização, logo, dificilmente novos contatos e vínculos foram realizados após a instalação do ERE. Mesmo os grupos que já tinham vínculo pré-existente experienciaram um afrouxamento de laços que eram fortalecidos pelo convívio contínuo e dinâmico.

A motivação, por sua vez, é afetada pela falta do espaço simbólico, da rede de apoio para enfrentamento de problemas e pela consequente exterioridade ao conteúdo. Relatos de discentes apontam que alguns minutos de lazer dentro da instituição (por exemplo, contemplar à vista na beira da orla do rio que circunda o *campus* ou passear pelo bosque interno ao *campus*) eram suficientes para impulsioná-los a prosseguir na graduação mesmo diante de alguma situação adversa; os amigos, colegas e toda a rede de apoio presente operam na mesma frequência. A falta ou perda, mesmo que temporária, desses requisitos geraram desmotivação acadêmica e piora no desempenho.

Esses sentimentos se imbricam quando o discente começa a digerir a realidade material do país durante a pandemia e assimilar o luto generalizado. Lidando com isso, ao mesmo tempo o discente se vê obrigado a prosseguir os estudos, manter um bom desempenho e responder com suficiência às demandas emergentes. Relatos das rodas mostraram que o convívio com esses sentimentos afeta a perspectiva de futuro e a motivação acadêmica, recaindo, por

muitas vezes, no afastamento do objeto de conhecimento e/ou em um contato pouco efetivo e afetivo com os conteúdos ministrados; alguns discentes descrevem esse processo como “empurrar com a barriga”, “sobreviver”.

Considerações finais

O sentimento de pertencimento é um construto influenciado por diversas vertentes que se inter-relacionam de forma múltipla, concomitante e complementar. Ele incorpora sentimentos de ser valorizado, incluído e aceito. Considerando isso, o presente trabalho destaca três dimensões – espaço físico, relação entre pares e afetividade no ensino-aprendizagem – que interagem de maneira transversal no impacto causado no sentimento de pertença, situando-as no recorte temporal que delimita a instalação do ERE no ensino superior a partir da pandemia da covid-19.

A partir dos relatos dos discentes nas rodas de conversa desenvolvidas pelo projeto de extensão que evocou as presentes reflexões e da análise bibliográfica sobre o tema, observou-se o empobrecimento das relações afetivas no contexto universitário. Além disso, a partir do isolamento social, identificou-se prejuízos na relação entre pares, na saúde mental e bem-estar e na identidade socioespacial. O efeito dessas carências somou-se ao desgaste proveniente da pandemia associado à mudança abrupta de modelo de ensino e impactou diretamente a perda e/ou diminuição do sentimento de pertencimento dos discentes.

Tendo em vista a qualidade de vida no ensino superior e o zelo por uma formação profissional e pessoal de excelência, espera-se que novas produções acerca desse tema sejam realizadas a fim de encontrarmos possíveis caminhos para intervir assertivamente no cenário educacional.

Referências

ALCÂNTARA, V. P.; VIEIRA, C. A. L.; ALVES, S. V. Perspectivas acerca do conceito de saúde mental: análise das produções científicas brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 351-361, 2022.

ALVES, I. de O.; CORDAZZO, K. As entidades acadêmicas como ferramentas para a efetivação do sentimento de pertencimento à universidade. *Revista Jurídica Direito Sociedade e Justiça*, Dourados, v.

6, n. 8, 2019. Trabalho apresentado na 5º Mostra Científica – Curso de Direito, 2019, Dourados. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/4095>. Acesso em: 7 ago. 2023.

AMARANTE, P. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007.

AMBIEL, R. *et al.* *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. Rio de Janeiro: Força Tarefa PsiCOVIDa, 2020. Disponível em: https://www.coronavirus.uerj.br/wp-content/uploads/2020/06/guia_adaptacao_academica_pandemia.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, set./dez. 2018.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. *EmRede: revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARBOUR, M. K. *et al.* *Understanding pandemic pedagogy: differences between emergency remote, remote and online teaching. A special report of the State of the Nation: K-12 E-Learning in Canadá project*. [Half Moon Bay: Canadian E-Learning Network], Dec. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347535715_Understanding_Pandemic_Pedagogy_Differences_Between_Emergency_Remote_Remote_and_Online_Teaching. Acesso em: 26 nov. 2021.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAUJO, C. Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_128.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRUFFAERTS, R. *et al.* Mental health problems in college freshmen: prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, London, v. 225, p. 97-103, 2018.

CARDOSO, D. *et al.* Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, Coimbra, n. 11, p. 83-98, jun. 2017.

CASTRO, V. R. Reflexão sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão em Foco*, Amparo, SP, v. 9, n. 1, p. 380-401, 2017.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 252-265, 2005.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, n. 3, p. 413-420, 2005.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Edunesp, 1996. p. 17-42.

CONCATTO, F. *et al.* Investigação quanto ao papel de círculos sociais no desempenho discente no ensino superior utilizando análise de redes complexas. In: COMPUTER ON THE BEACH, 11., 2020, Balneário Camboriú. *Anais [...]*. BalneárioCamboriú: Universidade do Vale do Itajaí, 2020. p. 206-213. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346700325_Investigacao_Quanto_ao_Papel_de_Circulos_Sociais_no_Desempenho_Discente_no_Ensino_Superior_Utilizando_Analise_de_Redes_Complexas. Acesso em: 25 jan. 2022.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 29-38, jan./mar. 2006.

ELMER, T.; MEPHAM, K.; STADTFELD, C. Students under lockdown: comparisons of student's social networks and mental health before and during the covid-19 crisis in Switzerland. *Plos One*, San Francisco, v. 15, n. 7, p. 1-22, July 2020.

FLASHMAN, J. Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, [Washington, D.C.], v. 85, n. 1, p. 61-80, Jan. 2014.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

GUIMARÃES, M. dos S.; MACIEL, C. M. L. A. A afetividade na relação professor-aluno: alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, Itajubá, MG, v. 10, n. 10, p. e21101018362, 2021.

GUZZO, R. *et al.* Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 26, n. esp., p. 131-142, 2010.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Boulder, CO, March 27, 2020.

IGLESIAS-PRADAS, S. *et al.* Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19

pandemic: a case study. *Computers in Human Behavior*, Amsterdam, v. 119, p. 2-8, Jan. 2021.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, p. e200067, 2020.

MALDONADO, M. T. Aprendizagem e afetividade. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, ano 23, n. 91, p. 37-44, abr./jun. 1994.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abr./jun. 2016.

MARTINEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MOSE, G. Psicologia ambiental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 121-130, jun. 1998.

BERTHOLDO NETO, E. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. *Ponto e Vírgula*, São Paulo, n. 22, p. 59-72, 2. sem. 2017.

NÓBREGA, M. C. A. *et al.* Saúde emocional na Pós-graduação: relato de um projeto de extensão. In: MARINHO-ARAÚJO, C.; DUGNANI, L. A. (org.). *Psicologia Escolar no Ensino Superior*. São Paulo: Alínea, 2020. p. 193-211.

PARÁ (Estado). Decreto nº 687, de 15 de abril de 2020. Declara estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado do Pará em virtude da pandemia do COVID19. (COBRADE 1.5.1.1.0 – Doenças Infecciosas Virais). *Diário Oficial do Estado [do] Pará*: seção Executivo, Belém, PA, ano 129, n. 34.184, Edição Extra, p. 4, 15 abr. 2020a.

PARÁ (Estado). Decreto nº 729, de 5 de maio de 2020. Dispõe sobre a suspensão total de atividades não essenciais (lockdown), no âmbito dos Municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Castanhal, Santa Isabel do Pará, Santa Bárbara do Pará, Breves, Vigia e Santo Antônio do Tauá visando a contenção do avanço descontrolado da pandemia do corona vírus COVID-19. *Diário Oficial do Estado [do] Pará*: seção Executivo, Belém, PA, ano 130, nº 34.209, Edição Extra, p. 1-5, 7 maio 2020b.

PARÁ (Estado). Decreto nº 777, de 23 de maio de 2020. Dispõe sobre as medidas de distanciamento controlado, visando a prevenção e o enfrentamento à pandemia da COVID-19, no âmbito do Estado do Pará e revoga o Decreto Estadual nº 609, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial do Estado [do] Pará*: seção Executivo, Belém, PA, ano 130, nº 34.229, Edição Extra, p. 5-7, 23 maio 2020c.

PASCARELLA, E.; TERENZINI, P. *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2.

PEDLER, M. L.; WILLIS, R.; NIEUWOUDT, J. E. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, Londres, v. 46, n. 3, p. 397-408, 2022.

PEREZ, K. V.; BRUN, L. G.; RODRIGUES, C. M. L. Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas. *Trabalho (En)Cena*, Palmas, v. 4, n. 2, p. 357-365, dez. 2019.

RESAPES. A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal, ano de 2022: contexto e justificação. [Portugal]: RESAPES, 2002. v. 1. Disponível em: http://resapes.pt/wp-content/uploads/2016/05/volume_1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

RODRIGUES, C. M. L.; PEREZ, K. V.; BRUN, L. G. Pesquisa e intervenção no ensino superior: considerações a partir do “dossiê saúde mental e adoecimento nas IES. *Trabalho (En)Cena*, Palmas, v. 5, n. 1, p. 136-145, jul. 2020.

RODRIGUES, M. do R.; PIRES, A. L. O., PESSOA, A. M. O papel da interação entre pares e da tecnologia na aprendizagem: percepção de estudantes do ensino superior. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 10., 2017, Braga. *Anais [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2017. p. 993-1006. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18547/1/atigo_challenges_2017_978-989-97374-5-7.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, O. P. *et al.* Relações de Amizade, nível de tolerância e fatores associados no contexto do ensino superior. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires (REVISA)*, Valparaíso de Goiás, v. 10, n. 3, p. 521-530, jul./set. 2021.

SILVA, A. de S. S.; RIBEIRO, M. L. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2020.

SILVA, J. B. do C. *et al.* Função social da universidade no interior da Amazônia em tempos de pandemia. In: SILVA, J. B. C. (org.). *Universidade, Formação e Trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos (as) estuantes do curso de Pedagogia*. Nova Xavantina: Pantanal, 2020. p. 34-50. Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2020/universidade-formacao-e-trabalho-implicacoes-do-isolamento-social-na-rotina-dos-estudantes-do-curso-de-pedagogia/Cap5.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, D. *et al.* Programa de formação de pares-suporte “C2C”: uma nova forma de intervir. *Proelium*, Lisboa, v. 7, n. 11, p. 115-133, jul./dez. 2016.

SLATEN, C. *et al.* School Belonging: a review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, Cambridge, UK, v. 33, n. 1, p. 1-15, 2016.

STEWART, B.; GOODSON, C.; MIERTSCHIN, S. Pandemic online transitions: student reactions, adaptations, and course feature

preferences. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, West Palm Beach, v. 21, n. 1, p. 38-52, 2021.

TEIXEIRA, E. T. A.; WECHSLER, S. M. Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de licenciatura e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 133-139, dez. 2002.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n.º. 5.294, de 21 de agosto de 2020*. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Belém, PA, 21 ago. 2020.

VIZZOTTO, M. M.; JESUS, S. N. de; MARTINS, A. C. Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, Campo Grande, MS, v. 9, n. 1, p. 59-73, 2017.

WANG, C. *et al.* Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Basel, v. 17, n. 5, 2020.

WEISS, P.; MURDOCH, D. Clinical course and mortality risk of severe COVID-19. *Lancet*, London, v. 395, n. 10229, p. 1014-1015, March 2020.

WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 march 2020. *WHO*, Geneva, March 11, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>. Acesso em: 9 nov. 2021.

Submetido em: 01/09/2022
Aceito em: 01/07/2023