

Percepção de estudantes universitários sobre o ensino remoto em uma universidade pública: impactos na docência e na aprendizagem dos alunos

Maria Paulina de Assisⁱ

Elis Regina da Costaⁱⁱ

Graciele Cristina Silva Leãoⁱⁱⁱ

Resumo

O objetivo deste artigo foi avaliar a percepção de universitários sobre o ensino remoto durante o isolamento social em decorrência da pandemia de covid-19. Aplicou-se questionário aos estudantes em condições de vulnerabilidade em uma universidade pública da região Centro-Oeste do Brasil, em novembro de 2020 (n = 623). A oportunidade de continuar estudando foi relatada como aspecto positivo por 70,6%, e a dificuldade de prestar atenção nas aulas devido a distrações foi mencionada como aspecto negativo (59,9%). Os discentes relataram que atribuem a si mesmos a responsabilidade por potencializar sua própria aprendizagem, por considerarem que a melhora de seu aprendizado depende deles mesmos. O artigo discute os resultados à luz das contribuições da teoria da aprendizagem autorregulada e traz recomendações para o uso adequado de estratégias de aprendizagem no ensino superior.

Palavras-chave: pandemia de Covid-19; ensino remoto; autorregulação da aprendizagem; ensino superior.

*University students' perception of remote teaching at a public university:
impacts on teaching practice and student learning*

Abstract

This study aimed to assess university students' perceptions of remote teaching during the period of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. A questionnaire was administered in November 2020 to students in vulnerable situations at a newly established public university in Brazil's Midwest region (n = 623). The opportunity to continue studying was reported as a positive aspect by 70.6% of respondents, while difficulty paying attention in class due to distractions was mentioned as a negative aspect (59.9%). Students stated that they hold themselves responsible for enhancing their own learning, as they believe that improving their academic performance depends on their own effort. The article discusses the results in light of self-regulated learning theory and offers recommendations for the appropriate use of learning strategies in higher education.

ⁱ Pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: paulina@ufcat.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0295-1697>

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: elis.costa@ufcat.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4690-3702>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nutricionista e pesquisadora na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: graciele@ufcat.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1108-306X>.

Keywords: Covid-19 pandemic; remote teaching; self-regulated learning; higher education.

Percepción de estudiantes universitarios sobre la enseñanza remota en una universidad pública: impactos en la docencia y en el aprendizaje de los estudiantes

Resumen

El objetivo de este artículo fue evaluar la percepción de los estudiantes universitarios sobre la enseñanza remota durante el aislamiento social provocado por la pandemia de COVID-19. En noviembre de 2020 se aplicó un cuestionario a estudiantes en situación de vulnerabilidad de una universidad pública de reciente creación en la región Centro-Oeste de Brasil (n = 623). La oportunidad de continuar estudiando fue señalada como un aspecto positivo por el 70,6% de los participantes, mientras que la dificultad para concentrarse en clase debido a las distracciones fue mencionada como un aspecto negativo (59,9%). Los estudiantes manifestaron asumirse como responsables de potenciar su propio aprendizaje, al considerar que la mejora de su desempeño académico depende de ellos mismos. El artículo analiza los resultados a la luz de la teoría del aprendizaje autorregulado y presenta recomendaciones para el uso adecuado de estrategias de aprendizaje en la educación superior.

Palabras clave: pandemia de Covid-19; enseñanza remota; autorregulación del aprendizaje; educación superior.

1 INTRODUÇÃO

O isolamento social decorrente da pandemia de covid-19, que se alastrou globalmente em 2020, trouxe enormes desafios para a educação. As medidas de afastamento social resultaram na interrupção da educação formal para mais de 1,5 bilhão de alunos de todas as idades, matriculados em escolas em todo o mundo, o que equivale a quase 90% da população estudantil global (Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef], 2020 *apud* Bozkurt et al., 2020; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2020).

Seguindo orientações de órgãos de saúde, como a Organização das Nações Unidas (ONU), as instituições de ensino buscaram formas de conduzir o ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos, proporcionando a possibilidade de acesso à educação para todos. Durante o afastamento social, além das tecnologias baseadas na transmissão *online*, alguns países também utilizaram tecnologias não digitais, comuns na Educação a Distância (EaD), como materiais impressos, rádio e televisão. Entretanto, vale esclarecer

que não há uma tecnologia superior a outra (Bozkurt *et al.*, 2020); mais importante do que a utilização da tecnologia é a forma como ela é usada na mediação pedagógica.

Segundo Bozkurt *et al.* (2020), com tantas abordagens e tecnologias diferentes utilizadas no período da pandemia, recorreu-se a uma diversidade de terminologias para denominar as práticas de ensino, tais como EaD, *e-learning* e ensino remoto. Tais modalidades podem empregar diferentes tecnologias com suporte da internet, mesclando atividades presenciais e a distância (síncronas ou assíncronas).

O uso do termo *blended learning* (traduzido como ensino híbrido) refere-se à combinação das modalidades de ensino presencial e a distância, com opções de utilização de tecnologias adequadas para a realização de tarefas e atividades, que podem ser *online* ou não, com o uso de tecnologias digitais ou convencionais. Novamente, o ponto central dessa discussão é ressaltar que o que definirá o uso da tecnologia será o método de ensino proposto, que deverá ser adequado ao currículo, ao público-alvo, ao tipo de curso, à faixa etária dos alunos e, essencialmente, possuir um *design* educacional apropriado.

Diante da necessidade de diferenciar a EaD de uma modalidade que surgiu com o afastamento social obrigatório, propôs-se o termo “ensino remoto emergencial” (ERE) – ou educação remota emergencial –, que, por suas características, pode ser considerado um ramo da EaD (Bozkurt *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020).

O ERE foi cunhado por Hodges *et al.* (2020) para representar as circunstâncias excepcionais do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Trata-se de soluções temporárias, totalmente remotas, adaptadas aos recursos e às possibilidades disponíveis, com manutenção da interação síncrona para mediação – uma modalidade de ensino que não se caracteriza pela simples transposição das aulas presenciais para o ambiente digital. Difere-se da EaD, apoiada em um *design* educacional predefinido e em planejamento cuidadoso por equipes especializadas, que desenvolvem um ambiente virtual imersivo para uma experiência educacional essencialmente assíncrona (Hodges *et al.*, 2020; O’Keefe *et al.*, 2020).

Para Moraes e Brito (2020, p. 393), “[...] o ensino remoto apenas transfere o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e rotinas pedagógicas) para os recursos digitais, em rede”. Seguindo a tendência mundial, com o afastamento social, os cursos de graduação e pós-graduação passaram a ser ofertados em formatos totalmente

remotos e *online* (Bond *et al.*, 2021), com diferentes variações em termos de estratégias didáticas e uso de tecnologias (Bozkurt *et al.*, 2020).

A partir das demandas impostas pela pandemia de covid-19 ao ensino superior e da adoção de procedimentos para garantir o ensino durante o período pandêmico, o presente estudo avaliou a percepção de estudantes universitários sobre o ERE em uma universidade pública da região Centro-Oeste do Brasil, por meio de um questionário aplicado a estudantes que recebiam bolsa do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). A pesquisa examina também os impactos do ERE na docência e na aprendizagem dos alunos.

Este trabalho inicia-se com uma breve exposição sobre a necessidade do afastamento social durante o período pandêmico e suas consequências para o ensino, passando, em seguida, à teoria da aprendizagem autorregulada. Na sequência, é feita uma descrição dos procedimentos utilizados pela universidade para garantir o ensino durante esse período e apresentam-se, então, os procedimentos de pesquisa, encerrando-se com as considerações finais.

2 CONSEQUÊNCIAS DO AFASTAMENTO SOCIAL PARA AS ATIVIDADES DE ENSINO NA UNIVERSIDADE

A necessidade do afastamento social em consequência da pandemia de covid-19 acarretou inúmeras modificações no âmbito da vida universitária, especialmente para aquelas universidades que tinham o ensino presencial como majoritário e mandatório. Sem poderem frequentar as salas de aula, alunos e professores tiveram de se adaptar, rapidamente, a novas formas de interação, com vistas à realização das atividades de ensino e estudo.

Observações de âmbito interno às universidades evidenciaram algumas consequências desse afastamento. Apresentam-se, a seguir, questões essenciais relacionadas às condições impostas à nova realidade acadêmica em três dimensões que interessam ao presente estudo: a universidade, o corpo docente e os estudantes.

2.1 A universidade

Várias foram as formas de organização das universidades brasileiras para acomodar a nova situação e oferecer o que passou a ser denominado “Ensino Remoto Emergencial” (ERE). A organização da universidade na qual se realizou a pesquisa aqui apresentada estabeleceu um semestre especial, no qual se aprenderia sobre o novo modo de ensino, o ERE. Nesse período, as ofertas de disciplinas seriam opcionais; dessa forma, os professores que não concordassem com o modo de fazer o ERE estariam dispensados da atividade de ensino. Tal período foi denominado Período Suplementar Especial (PSE).

O PSE pautou-se no encurtamento do período letivo, que normalmente segue o semestre civil, modificando também a carga horária vigente e tornando-a condensada. Esses procedimentos, somados à inexperiência do corpo docente em didáticas apropriadas ao ensino *online*, podem ter resultado na oferta de disciplinas com *design* inadequado para a modalidade: aulas *online* de longa duração, via de regra expositivas, com excesso de conteúdo, considerando a carga horária reduzida.

2.2 O corpo docente

A inexperiência dos professores no manejo das novas tecnologias para o ensino tem sido tema de debate ao longo do tempo (Assis, 2011; Cuban, 1986, 1993; González; Ponce; Fernández, 2023; Moraes; Brito, 2020). A situação vivenciada por universidades públicas e privadas, em âmbito nacional e internacional, no período pós-pandêmico, demonstrou claramente a lacuna provocada pela falta de preparo dos professores universitários para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino *online* (Bond *et al.*, 2021; González; Ponce; Fernández, 2023; Moraes; Brito, 2020), notadamente no uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (Assis *et al.*, 2023). Dada a urgência no uso das TDIC, professores acostumados ao ensino presencial, fortemente apoiado em recursos tecnológicos digitais mínimos – tais como projetores de *slides*, muitos deles obsoletos e/ou em mau funcionamento – viram-se diante de uma nova realidade.

É comum a afirmação de que os professores não estão preparados para o uso das tecnologias digitais como recurso para apoiar práticas pedagógicas; tampouco parece que a universidade pública esteja exigindo deles algum tipo de capacitação ou oferecendo

oportunidade para tal. No estudo relatado, não há registro de ações de capacitação para o uso das TDIC no ensino oferecidas pela direção da universidade. Dessa maneira, grande parte dos professores iniciou as atividades no modo remoto com muitas dúvidas e dificuldades quanto ao uso do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) como ambiente para o ensino e a aprendizagem e quanto às estratégias didáticas apropriadas para a modalidade e o formato adotado no PSE.

Por consequência, a falta de preparo dos professores para o ensino *online* fez com que eles pautassem suas didáticas no modelo presencial tradicional, com foco predominante em atividades síncronas e suporte de *softwares* de videoconferência. Em experiência no ensino superior chileno relatada por González, Ponce e Fernández (2023), antes da pandemia, professores daquele país tiveram várias oportunidades de participar de capacitações para o uso das tecnologias digitais e sistemas de gestão da aprendizagem. Segundo os autores, os professores valorizaram essas iniciativas, porém expressaram reservas, tendo em vista a pesada carga de trabalho que já possuíam.

Professores participantes da experiência chilena relataram que elaboraram planos de ensino detalhados, mas também tiveram de manter flexibilidade para lidar com as condições dos alunos, como conectividade insuficiente e problemas que atrapalhavam sua participação nas aulas, entre outros (González; Ponce; Fernández, 2023). Entretanto, como relatam Bozkurt *et al.* (2020), a replicação de práticas presenciais durante o processo de mudança para a modalidade *online* foi observada em vários países, o que, segundo os autores, resultou em experiências de aprendizagem insatisfatórias.

2.3 Os estudantes

Neste item, são tratadas questões relacionadas aos estudantes em suas vivências durante o período de ensino remoto.

2.3.1 Espaço familiar e convivência

Questões ligadas diretamente aos sintomas de covid-19 ou decorrentes das novas formas de convivência impostas pela situação repercutiram no âmbito da vida pessoal dos

estudantes, trazendo as seguintes consequências: isolamento social pelo afastamento de familiares, amigos e colegas; problemas financeiros decorrentes de perdas de emprego ou contratos de trabalho de alunos e/ou pessoas da família; problemas de saúde física, mental ou emocional; luto pela perda de pessoas próximas; e convivência familiar complicada devido à permanência no mesmo espaço de pais, filhos e demais membros da família que também precisavam permanecer em casa e trabalhar em caráter de *home office*.

A convivência assim configurada trouxe dificuldades aos alunos, pois eles precisavam participar das aulas e estudar em ambientes, por vezes, ruidosos e com muitas distrações – fatores que prejudicaram seus estudos.

2.3.2 Tecnologia: posse, acesso e apropriação

Crucial para a continuidade dos estudos, era essencial que os alunos tivessem equipamentos adequados para a participação nas atividades acadêmicas. Como mostram os dados da pesquisa realizada na Universidade Federal de Catalão – UFCAT (Assis *et al.*, 2023), a posse de equipamentos e o acesso à internet foram satisfatórios. Entretanto, a pesquisa não revela uma questão essencial quando se trata da participação em cursos mediados pelas TDIC: a capacidade de utilizar, de forma adequada, os equipamentos e *softwares* disponíveis para a realização das atividades propostas.

Percebe-se que os jovens universitários não possuem competências consolidadas para o uso das TDIC em tarefas escolares que exigem editores de texto, planilhas eletrônicas e *softwares* para edição de apresentações de trabalhos (Bozkurt *et al.*, 2020; González; Ponce; Fernández, 2023). Já o estudo chileno de González, Ponce e Fernández (2023) evidencia uma realidade também observada empiricamente, na qual os estudantes utilizam os sistemas oferecidos pelas universidades, mas demonstram desconhecimento de ferramentas de interação, como *Padlet* ou *Kahoot*. Eles usam bem as redes sociais, mas não são capazes de utilizar tecnologias que lhes permitiriam participar mais ativamente das aulas *online*.

Além disso, no que se refere ao uso de sistemas computacionais para a aprendizagem – como os AVA – e ao uso de ferramentas de busca disponíveis na internet

para a realização de tarefas e coleta de dados para pesquisa, as habilidades dos estudantes mostraram-se insatisfatórias quando se trata de uso acadêmico (Assis *et al.*, 2023; González; Ponce; Fernández, 2023).

De maneira geral, como relatado por Bozkurt *et al.* (2020), em vários países, os problemas advindos da implantação do ERE não ocorreram predominantemente devido à tecnologia, mas, sim, à falta de planejamento, coordenação, comunicação e gestão, que causaram sobrecarga de trabalho a professores e alunos.

Todos esses aspectos acabam contribuindo para gerar dificuldades de aprendizagem entre os estudantes. A falta de planejamento institucional para as mudanças nos sistemas computacionais e na gestão acadêmica, as alterações nos currículos, a ausência de capacitação docente e, ainda, a carência de um *design* educacional adequado à modalidade de ensino (remoto e emergencial) dificultam o reconhecimento, por parte do aluno, da necessidade de maior autonomia e de gestão do próprio ambiente de estudo.

Tomando por base essas considerações, o presente trabalho enfatiza a importância de investigar o papel do aluno na modalidade de ensino adotada no período pandêmico, a partir da perspectiva da aprendizagem autorregulada, como discutido a seguir.

3 A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO ENSINO REMOTO

Segundo Muniz (2021), o ensino híbrido conciliou os ensinos presencial e virtual, incrementando o uso de rotinas em atividades que exigiram dos alunos mais autonomia, em um ambiente e um contexto de promoção de uma aprendizagem autorregulada. De acordo com Huang *et al.* (2020), para garantir a aprendizagem *online* eficiente, é fundamental um nível adequado de autonomia no uso de estratégias de aprendizagem, na regulação da motivação e na aprendizagem autorregulada.

A interatividade e a presença social e cognitiva são recursos importantes para a motivação e o engajamento na aprendizagem *online* (Huang *et al.*, 2020). Como há evidências empíricas da força preditiva da autorregulação da aprendizagem para o sucesso em ambientes não lineares, a ação docente deve incluir a ativação e o suporte aos estudantes (Moos, 2018).

O conceito de aprendizagem autorregulada surgiu como forma de explicar a dificuldade de os alunos aprenderem durante a pandemia. Schunk e Zimmerman (1994) definem a autorregulação como um processo em que os alunos ativam e mantêm suas cognições, comportamentos e afetos orientados para alcançar suas metas. Segundo Zimmerman (1998, p. 73): “A autorregulação pode ser definida como pensamentos auto-gerados, sentimentos e ações para alcançar metas acadêmicas”. A aprendizagem autorregulada ocorre quando os estudantes ativam e sustentam sua cognição e seu comportamento sistematicamente orientados para a realização das metas de aprendizagem (Costa; Assis, 2022; Costa; Assis; Teixeira, 2022; Schunk, 1990).

Alguns estudos investigaram o uso do ensino híbrido com enfoque na aprendizagem autorregulada, tanto fora quanto no Brasil, durante a pandemia de covid-19. Estudo desenvolvido pelo projeto *Suddenly Online* (Means; Neisler, 2020), com 1.008 alunos, a respeito da percepção do ensino e da aprendizagem remotos, apontou que as estratégias que causaram maior impacto e satisfação foram: o envio de mensagens pessoais aos estudantes, o que acabou favorecendo a motivação para o ensino remoto; a apresentação de exemplos do mundo real; e o incentivo à autorreflexão dos estudantes sobre sua aprendizagem.

Amaral e Polydoro (2020) relataram que, após dois meses do início do ensino remoto na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), os universitários apontaram falta de domínio para gerenciar os estudos e a necessidade de investir mais tempo tanto na realização das atividades quanto na assimilação do conteúdo.

Muniz (2021) investigou as implicações do ensino híbrido sobre processos de autorregulação da aprendizagem entre pós-graduandos do ensino de Ciências da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Agreste, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). Concomitantemente ao ensino híbrido, os alunos foram estimulados a desenvolver objetivos e metas, autoavaliar-se, escolher recursos e/ou estratégias promotoras e, com participantes em elevado nível de autorregulação, assumir responsabilidades sobre seu próprio aprendizado. As ações colaborativas, como buscar ajuda entre alunos e professores, também foram aspectos responsáveis pelo sucesso da intervenção. Os dados mostraram que a associação entre

ensino híbrido e incremento da aprendizagem autorregulada apresentou um cenário promissor para a potencialização da aprendizagem dos alunos.

Brandão (2021) investigou como o professor pode estimular a aprendizagem autorregulada nos discentes por meio de uma abordagem de Avaliação Formativa. Nesse sentido, a pesquisadora realizou uma intervenção no planejamento das atividades avaliativas de um componente curricular de um curso de especialização. Brandão (2021) identificou as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos e avaliou se as estratégias adotadas propiciaram a aprendizagem autorregulada. Alunos com alto e baixo desempenho escolar relataram o uso tanto de estratégias cognitivas quanto metacognitivas. Contudo, alunos com rendimento rebaixado relataram escassez no uso de estratégias de gerenciamento de recursos, tais como organizar o ambiente de estudo e buscar ajuda do professor e dos colegas para tirar dúvidas. Ficou clara a falta de aprendizagem autorregulada por parte dos alunos nesse estudo, evidenciada pela necessidade de o professor informar periodicamente as atividades pendentes.

Ao analisar os dados da pesquisa, Brandão (2021) confirmou a hipótese de que os alunos poderiam potencializar seu desempenho mediante o uso da aprendizagem autorregulada. Como produto desse estudo, foi elaborado um guia didático contendo boas práticas de atividades avaliativas que podem ser aplicadas, trazendo contribuições à área de avaliação do aluno na EaD.

Silva e Vilela (2022) analisaram o uso de práticas de aprendizagem autorregulada, o nível de motivação em aprender e a correlação com a qualidade de vida durante a pandemia. Participaram desse estudo 217 universitários do curso de Ciências Contábeis de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná. Os dados mostraram baixa motivação entre os universitários durante o período de ensino remoto devido à pandemia de covid-19, bem como níveis relativamente altos de sentimentos negativos, como mau humor, ansiedade e/ou depressão.

Quanto às estratégias de aprendizagem autorregulada, os discentes relataram utilizá-las de forma moderada. A “autoavaliação e a busca de ajuda externa” e a “autoconsciência e a definição de metas e planejamento” foram, respectivamente, as estratégias de aprendizagem autorregulada mais e menos utilizadas pelos estudantes. Por fim, os dados apontaram correlações positivas entre a motivação dos discentes e os

fatores de qualidade de vida, como “capacidade” e “concentração” para estudar, sendo esses os itens mais correlacionados com as estratégias de aprendizagem autorregulada.

Lima e Martins (2023) analisaram as relações entre metacognição, vivências e condições de estudo no ERE entre 329 universitários da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Por meio da análise dos componentes principais da metacognição, chegaram a duas dimensões principais, a saber: o processo metacognitivo de automonitoramento e as estratégias de autorregulação.

Os dados apontaram que alunos que relataram sentir-se bem preparados para realizar as atividades avaliativas durante o semestre remoto apresentaram médias mais elevadas nos dois componentes metacognitivos. As mulheres apresentaram média de autorregulação superior à dos homens. Os discentes que relataram uma rotina de estudo superior a quatro horas diárias obtiveram maiores médias de automonitoramento e autorregulação. Vale ressaltar que os estudantes que trancaram mais de duas disciplinas foram os que apresentaram piores médias nesses processos.

Outro dado relevante foi a importância do apoio social (família e amigos) sobre a metacognição. Há, dessa maneira, uma percepção positiva dos discentes de que o apoio familiar e o contato mais próximo com os amigos se relacionam a melhores resultados de automonitoramento e autorregulação. Observou-se também que as mulheres buscaram mais auxílio para esclarecer dúvidas e seguiram mais as orientações de estudo fornecidas pelos professores, demonstrando, assim, maior capacidade de refinar suas estratégias de aprendizagem.

Em síntese, os estudos sobre o ensino híbrido na perspectiva da aprendizagem autorregulada apontaram que as estratégias que impactaram positivamente a aprendizagem dos alunos durante a pandemia foram: enviar mensagens pessoais aos estudantes, o que aumentou sua motivação para aprender; apresentar exemplos do mundo real; e incentivar a autorreflexão por parte do aluno (Means; Neisler, 2020); autoavaliar-se e buscar ajuda externa (Silva; Vilela, 2022); contar com apoio familiar e dos amigos (Lima; Martins, 2023); e automonitorar e autorregular a aprendizagem (Lima; Martins, 2023), bem como manter uma rotina de estudo superior a quatro horas diárias, o que favoreceu o automonitoramento e a autorregulação.

A intervenção em aprendizagem autorregulada durante o ensino remoto, que ensinou os discentes a usar estratégias para traçar objetivos e metas, autoavaliar-se, selecionar recursos e/ou estratégias promotoras, promover a autonomia e assumir responsabilidades por sua própria aprendizagem, alcançou êxitos e favoreceu a aprendizagem (Muniz, 2021).

Por fim, os estudantes também relataram dificuldades em gerenciar seu tempo de estudo e assimilar o conteúdo (Amaral; Polydoro, 2020), gerenciar recursos – como organizar o ambiente de estudo e buscar ajuda do professor e dos colegas para sanar dúvidas (Brandão, 2021) – e definir metas e planejar (Silva; Vilela, 2022). De maneira geral, os estudos apontam dificuldades por parte dos estudantes universitários em regular sua aprendizagem durante o ensino remoto no período da pandemia de covid-19 (Amaral; Polydoro, 2020; Brandão, 2021; Lima; Martins, 2023; Muniz, 2021).

4 PERÍODO SUPLEMENTAR ESPECIAL: A EXPERIÊNCIA DE UMA NOVA UNIVERSIDADE DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Com o intuito de implantar o ERE, uma universidade pública localizada na região Centro-Oeste do Brasil optou por adotar uma série de medidas de caráter experimental, utilizando o suporte do SIGAA. No SIGAA, foram planejadas as ofertas de disciplinas para o segundo semestre de 2020, realizado de setembro a dezembro desse ano, em um total de 12 semanas de aula, perfazendo 48 horas/aula. A iniciativa foi denominada Período Suplementar Excepcional (PSE). Assim, em setembro de 2020, alunos e professores retomaram as atividades acadêmicas que haviam sido suspensas em março do mesmo ano (UFCAT, 2020).

Considerando a situação dos estudantes em vulnerabilidade social, assistidos com recursos do Pnaes disponibilizados pela universidade, e a necessidade de desenvolver ações voltadas ao apoio pedagógico a esses estudantes – conforme previsto pelo Pnaes –, agravadas pelo período pandêmico, principalmente pela relevância da aprendizagem autorregulada e pelo enfrentamento das dificuldades acadêmicas dos universitários, deu-se início à ação inovadora da Coordenação de Políticas de Permanência da Pró-Reitoria Pro Tempore de Políticas Estudantis (CPP/PRPE).

Essa ação teve como objetivo avaliar a percepção desses estudantes durante o período de oferta de ensino híbrido, buscando compreender suas percepções sobre o PSE e os aspectos que poderiam influenciar a aprendizagem, de modo a subsidiar a implantação de programas voltados a esse público, bem como analisar as relações entre esses fatores.

5 METODOLOGIA

A pesquisa realizada caracterizou-se como um estudo transversal com estudantes universitários matriculados em cursos de graduação presenciais da universidade, no período de 9 a 26 de novembro de 2020, maiores de 18 anos e em condições de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2010; Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [Fonaprace], 2021). A amostra deu-se por conveniência (Assis, 2011; Bryman, 2008; Cohen; Manion; Morrison, 2017), termo relacionado ao uso de critérios de facilidade de acesso aos sujeitos pesquisados.

Todos os estudantes assistidos pelo Pnaes nessa universidade foram convidados a participar do estudo ($n = 627$). Considerou-se como critério de inclusão estudantes regularmente matriculados em todos os cursos de graduação presencial, de ambos os gêneros; e, como critério de exclusão, estudantes inaptos a responder ao instrumento.

Os dados foram coletados virtualmente por meio de formulário desenvolvido no *Google Forms*, contendo 12 perguntas destinadas à coleta de informações sobre o vínculo acadêmico, o tipo de bolsa Pnaes, a percepção sobre saúde mental, a qualidade da conexão com a internet e, ainda, a percepção sobre aspectos positivos e negativos em relação ao PSE. Posteriormente, os dados foram tabulados em planilha do *Microsoft Excel* e, após análise, categorizados e apresentados em frequências absoluta e relativa. Neste artigo, focalizou-se nas perguntas sobre a percepção dos discentes em relação ao PSE.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (nº 4.084.20) e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 31123120.8.0000.8409.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo avaliou a percepção de estudantes universitários sobre o ensino remoto no início do período de isolamento social, em decorrência da pandemia de covid-19, por meio de um questionário aplicado a estudantes que recebiam bolsa do Pnaes em uma universidade pública da região Centro-Oeste do Brasil, em novembro de 2020.

Responderam ao questionário 622 estudantes assistidos pelo Pnaes. Os resultados são inovadores por apresentarem questões essenciais relacionadas ao PSE e fornecerem subsídios para ações que poderão ser adotadas em futuras ofertas de cursos na modalidade híbrida no ensino superior, notadamente para aquelas que envolvem estudantes com necessidade de apoio pedagógico (Brasil, 2010).

Em relação à pergunta sobre os aspectos positivos percebidos pelos estudantes do PSE, obtiveram-se 622 respostas (Tabela 1), que, após a análise de conteúdo, foram organizadas em sete categorias: oportunidade para continuar estudando (70,6%); experiência com novas formas de estudar (5,3%); comodidade de estudar em casa (4,6%); métodos usados pelos professores (2,8%); distribuição de carga horária (1,1%); “não percebo pontos positivos” (14,6%); e outros (1%).

Na categoria “outros” foram incluídas respostas como: *“Meu curso só ofereceu núcleo livre e já fiz todos”*; *“Infelizmente se perde muito em aulas que foram feitas para serem presenciais”*; *“Muito difícil acompanhar as atividades”*; *“Oportunidade de terminar a graduação para quem está em final de curso”*; *“Realizar matérias que eu não gostaria de fazer sequer presencialmente”*; *“Só o fato de eu poder trabalhar”*.

Tabela 1 - Aspectos positivos em relação ao PSE pelos universitários (n = 622), Centro-Oeste, Brasil, 2023

Variável	n	%
Oportunidade para continuar estudando	439	70,6
Experiência com novas formas de estudar	33	5,3
Comodidade de estudar em casa	28	4,6
Métodos usados pelos professores	18	2,8

Distribuição de carga horária	7	1,1
Outros	6	1
Não percebo pontos positivos	91	14,6

Fonte: As autoras (2023).

Percebe-se que, de maneira geral, o ensino remoto exigiu que os alunos regulassem sua cognição, seus sentimentos e suas crenças a respeito da própria aprendizagem. Nesse sentido, a categoria “experiência com novas formas de estudar” demonstra que, durante o período pandêmico, os alunos sentiram a necessidade de refletir, planejar e regular o comportamento de estudo.

Na perspectiva da cognição, tornou-se necessário o uso adequado de diversas estratégias de aprendizagem, dentre as quais se destacam as metacognitivas – planejamento, regulação e monitoramento. Contudo, apenas saber estudar não garante bom desempenho escolar; é necessário também saber se motivar e possuir crenças positivas sobre as próprias capacidades como aprendiz.

A pandemia criou a necessidade de ser autônomo na realização das diversas atividades do ensino remoto. A categoria “distribuição de carga horária” remete à exigência, por parte dos alunos, de gerenciar o tempo de estudo de maneira mais adequada. Dados semelhantes foram encontrados por Amaral e Polydoro (2020). Como essas duas estratégias foram pouco citadas pelos participantes da presente pesquisa, tal resultado permite levantar a hipótese de que houve dificuldade em aprender devido à falta de regulação dos processos de aprendizagem (Amaral; Polydoro, 2020; Brandão, 2021; Lima; Martins, 2023; Muniz, 2021).

Destacou-se o número elevado de respostas para o item “Oportunidade para continuar estudando” (439), o que sugere que o PSE foi uma iniciativa apropriada e conveniente à situação da pandemia, na visão do grupo pesquisado, conforme a Tabela 1, que demonstra os itens de resposta surgidos nessa questão. Entretanto, chama atenção o número de respostas para “Não percebo pontos positivos” (91), que deve ser considerado como contraponto às demais respostas de cunho positivo.

Já em relação à segunda pergunta, voltada aos aspectos negativos percebidos pelo grupo de alunos, surgiram seis categorias de respostas: “Não consigo prestar atenção, são

muitas distrações” (59,9%); “Não consigo prestar atenção, fico olhando no celular” (2,9%); “Tempo de duração das aulas síncronas – longo” (11,4%); “Outros” (13,5%); “Tempo de duração das aulas síncronas – curto” (2,9%); e “Não percebo pontos negativos” (9,3%).

Quanto aos aspectos negativos mostrados na Tabela 2, a seguir, observou-se que, em grande parte, os estudantes os atribuem a si próprios, como demonstram as 373 respostas ao item “Não consigo prestar atenção, são muitas distrações”. Reforçando essa percepção, houve 18 respostas para o item “Não consigo prestar atenção, fico olhando no celular”. Percebe-se, nessa categoria, novamente, a dificuldade de os alunos regularem o próprio processo de aprendizagem cognitivo e motivacional, diante da concorrência com diversos distratores.

Tabela 2 - Aspectos negativos em relação ao PSE pelos universitários (n = 622), Centro-Oeste, Brasil, 2023

Variável	N	%
Não consigo prestar atenção, são muitas distrações	373	59,9
Não consigo prestar atenção, fico olhando no celular	18	2,9
Tempo de duração das aulas síncronas longo	71	11,4
Outros	84	13,5
Tempo de duração das aulas síncronas curto	18	2,9
Não percebo pontos negativos	59	9,3

Fonte: As autoras (2023).

Na categoria “outros”, foram obtidas 84 respostas, que, após análise de conteúdo, foram organizadas em três subcategorias: 1- Críticas à didática desenvolvida no ensino remoto por alguns docentes; 2- Dificuldade em regular o próprio processo de aprendizagem; 3- Críticas ao ensino remoto.

A primeira subcategoria (Críticas à didática desenvolvida no ensino remoto por alguns docentes) reuniu respostas em que os estudantes criticaram a didática utilizada por alguns professores em todas as etapas do processo de ensino – planejamento, execução e avaliação – durante o ensino remoto, totalizando 52,2% (n = 24) das respostas. Exemplos

dessas respostas foram:

Não vejo proposição de novas formas de ensino, mas sim a mesma dinâmica de aula do presencial, acrescentado somente o remoto.

Não houve formas mais flexíveis de aprendizado, mas sim as mesmas formas enrijecidas.

Infelizmente, assim como presencialmente, alguns professores não utilizam uma boa didática para o ensino e aprendizagem do discente.

Percebo que, enquanto alguns professores buscaram utilizar diferentes ferramentas auxiliares ao Google Meet, outros adotam um estilo de aula parecido com palestras, em que poucos alunos participam.

A qualidade do ensino caiu muito. A forma intensa de avaliação, devido ao formato, está nos cobrando demais e, às vezes, sobrecarregando.

A segunda subcategoria mais citada foi “Dificuldade em regular o próprio processo de aprendizagem”, com respostas relacionadas a problemas em regular o processo de aprendizagem diante das diferentes demandas exigidas pela pandemia e pelo ensino remoto, totalizando 23,9% (n = 11) das respostas. Muitas dessas menções referem-se à dificuldade em lidar simultaneamente com demandas domésticas e acadêmicas no mesmo ambiente físico e social, bem como em manter a atenção. Exemplos desse tipo de respostas são dificuldades em: “estabelecer local e horário para atividades assíncrona”; “estabelecer uma rotina de estudos estando dentro de casa”; “comunicar e organizar as atividades síncronas e assíncronas do semestre”; “conseguir reajustar a rotina”; “prestar atenção nas aulas”; “consegui prestar atenção nas aulas, porém tenho muitas distrações em casa”.

Dados semelhantes, em que os universitários relataram dificuldade em gerenciar seu tempo de estudo e sua aprendizagem no contexto do ensino remoto durante a pandemia, foram encontrados nos estudos de Amaral e Polydoro (2020), Brandão (2021), Lima e Martins (2023) e Muniz (2021).

A dificuldade em prestar atenção às aulas também foi um comportamento amplamente relatado pelos estudantes. Afastar-se de estímulos distratores pode ser entendido como uma estratégia de autorregulação. No entanto, a dificuldade em manter a atenção e a concentração tem efeito direto sobre as estratégias de aprendizagem, pois afeta a reflexão e o monitoramento necessários à adaptação às novas demandas, como o

ensino remoto (Lima; Martins, 2023). De acordo com os autores:

Em relação ao ambiente físico que os estudantes dispõem, o estudo em ensino remoto trouxe um importante problema. As dificuldades dos alunos em encontrarem um local apropriado, conciliar sua rotina de estudo com as atividades e pessoas presentes em seu lar, reflete um desafio. A ausência de cômodos em que o estudante possa ter privacidade e não sofrer interrupções durante suas aulas, a presença de outros familiares em atividades corriqueiras (mesmo a TV ligada, o rádio, ou familiares conversando entre si) representar elementos que competem com as atividades da graduação no campo perceptivo e atencional do discente. E mesmo em uma situação em que o espaço físico do estudante não apresente estas questões, Schaefer, Abrams, Kurpis, Abrams e Abrams (2020) refletem que a falta de movimento, de transitar de grupo a grupo, de sala a sala, a falta de conversas e discussões espontâneas, fazem o ambiente de aprendizagem doméstico parecer estagnado e repleto de distrações, podendo influenciar inclusive a motivação do indivíduo e perder algumas características deste papel de mediador dos processos de aprendizagem (Lima; Martins 2023, p. 99).

A pesquisa realizada por Lima e Martins (2023) também apontou que os discentes que perceberam maior apoio familiar e dos amigos relataram uso mais sistemático de estratégias de automonitoramento e autorregulação, bem como melhor desempenho escolar durante as aulas no ensino remoto.

Já a terceira e última subcategoria, “Críticas ao ensino remoto”, totalizou 23,9% (n = 11) das respostas. Os universitários criticaram a estrutura adotada na universidade para o ensino remoto, mencionando aspectos como carga horária, tempo reduzido de aula – que prejudicava a assimilação do conteúdo – e excesso de atividades assíncronas. Exemplos de respostas dessa categoria são:

A distribuição da carga horária entre atividades síncronas e assíncronas.

A forma de ensino remoto não consegue ter a mesma efetividade do ensino presencial; os alunos são menos participativos, as aulas acabam fluindo mais rápido, havendo menos tempo de assimilação do conteúdo.

Além das distrações em casa, não é a mesma dinâmica e didática de uma sala de aula. Faltam muitos requisitos, como práticas e debates. Além dos imprevistos, como falta de luz e queda de internet.

Acredito que o PSE tem trazido um conhecimento raso sobre os assuntos estudados.

Eu acho que não funciona do mesmo jeito que o presencial.

A interação discente e docente não é a mesma; não é possível replicar boa

parte do contato humano de uma aula presencial.

Não aprendo com facilidade como na aula presencial.

De maneira semelhante ao observado na presente pesquisa, a dificuldade em assimilar o conteúdo também foi relatada no estudo de Amaral e Polydoro (2020).

Em síntese, os dados deste estudo apontaram que, de maneira semelhante à literatura nacional (Amaral; Polydoro, 2020; Brandão, 2021; Lima; Martins, 2023; Muniz, 2021), os universitários relataram dificuldade em regular sua aprendizagem durante o ensino remoto no período pandêmico. Nesse sentido, como demonstra a categoria “experiência com novas formas de estudar”, os alunos tiveram de desenvolver autonomia sobre o comportamento de estudo, tendo em vista as novas demandas impostas pela pandemia. Dentre essas demandas estão: lidar com as distrações durante as aulas, conciliar estudo, aulas e tarefas profissionais e domésticas, além da gestão do tempo. Dados semelhantes foram encontrados por Amaral e Polydoro (2020).

Um dado relevante que também surgiu foi a duração das aulas síncronas – longas ou curtas – como ponto negativo. Enquanto as aulas curtas foram criticadas por dificultarem a assimilação do conteúdo, as aulas consideradas longas receberam críticas por serem cansativas, sendo as mais mencionadas pelos participantes.

Por fim, os alunos teceram diversas críticas à didática desenvolvida no ensino remoto por alguns docentes e ao próprio modelo de ensino remoto. Diante da complexidade do desafio imposto pela covid-19 à universidade, o planejamento de ensino, as ações pedagógicas, a mediação e o processo de avaliação educacional de alguns docentes deixaram a desejar na perspectiva discente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de Bozkurt *et al.* (2020) forneceu um panorama global sobre os problemas na educação e retratou como diferentes países se organizaram para continuar ensinando e aprendendo durante a pandemia de covid-19. Os autores concluem que, na verdade, a pandemia apenas expôs e trouxe à tona problemas já existentes na educação. A gestão das tecnologias educacionais e a capacitação de professores e alunos para o uso das TDIC estão entre os principais desafios enfrentados pela educação no período

pandêmico.

Crises provocadas por catástrofes de saúde pública, como a covid-19, ou até por outros tipos de desastres, podem impulsionar a inovação e criar modos de pensar transformadores em ambientes educacionais (Singh *et al.*, 2021). Entretanto, para que as experiências de aprendizagem possam ser significativas, as instituições de ensino devem investir na construção de infraestrutura apropriada – tecnológica, administrativa e de gestão acadêmica – capaz de dar suporte a métodos de aprendizagem que envolvam a combinação de modalidades novas e tradicionais de ensino.

O caráter de urgência da implantação do ERE fez com que grande parte dos docentes do magistério superior iniciasse as atividades de ensino sem preparo para a docência *online*, o que, certamente, provocou dificuldades na condução das disciplinas nesse regime. Entretanto, como ressaltam González, Ponce e Fernández (2023), esses docentes também aprenderam muito: ampliaram o uso das TDIC na transmissão de conteúdo e na interação com os alunos, desenvolveram inovações no *design* educacional e fortaleceram a empatia para compreender as situações enfrentadas pelos estudantes.

Mudanças na educação devem integrar a tecnologia aos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, os professores devem ser ouvidos quanto às suas necessidades e ter oportunidades de desenvolver as habilidades necessárias ao uso das tecnologias digitais no processo educativo (Morais; Brito, 2020). Assim, a capacitação docente é indispensável para que se familiarizem com as abordagens de aprendizagem *online*, ferramentas de *e-learning* e o uso de tecnologias inovadoras que facilitem o ensino e a aprendizagem (Singh *et al.*, 2021).

A inexperiência dos professores em EaD e no uso das TDIC em atividades acadêmicas tem sido relatada em estudos sobre o ensino superior público no Brasil (Assis; Almeida, 2017; Silus; Fonseca; Jesus, 2020). Como ressaltam pesquisadores da área das TDIC aplicadas à educação, os docentes devem estar atentos às possibilidades oferecidas pela educação mediada por essas tecnologias (Almeida; Assis, 2012; Assis; Almeida, 2017; Kenski; Medeiros; Ordéas, 2019; Oliveira *et al.*, 2021). Ações de capacitação são, portanto, necessárias e urgentes, cabendo às instituições a responsabilidade de programá-las e aos docentes a de participar delas e aplicá-las em seu cotidiano.

Contudo, não se trata unicamente da utilização das TDIC – com propostas de uso

pelo uso, sem a devida preocupação com um *design* apropriado. A escolha de determinado recurso tecnológico deve levar em conta o currículo, o perfil dos alunos, a carga horária, as tecnologias disponíveis e as habilidades de uso dessas tecnologias, tanto por professores quanto por estudantes. Além disso, o *design* para a mediação pedagógica por meio das TDIC deve incluir medidas e processos que favoreçam a aproximação entre alunos e professores, como mecanismos de interação que informem e orientem os estudantes sobre as atividades a serem realizadas, a forma das avaliações e as possibilidades de atendimento para esclarecimento de dúvidas. Sandars *et al.* (2020) ainda aconselham que os professores estejam atentos à necessidade de monitorar as atividades realizadas pelos estudantes, a fim de identificar aqueles que precisam de orientação e apoio.

O ponto de vista dos alunos é evidenciado por Moraes e Brito (2020), que chamam atenção para as carências e as dificuldades no manejo das tecnologias – dificuldades que já existiam antes do afastamento social e do ensino remoto. Hodges *et al.* (2020) também apontam que, por essas razões, atividades assíncronas seriam mais aconselháveis do que as síncronas e que as instituições deveriam ser mais flexíveis quanto aos prazos de entrega de trabalhos. Ademais, é importante que os alunos sejam ouvidos no planejamento das mudanças curriculares, metodológicas e avaliativas. Com planejamento cuidadoso, os profissionais da educação poderão observar os pontos fortes e fracos da implantação do ERE e, assim, preparar-se para futuras melhorias no período pós-pandêmico.

Por fim, torna-se necessário enfatizar que, como demonstrado na pesquisa de Muniz (2021), associar o ensino híbrido ao uso de estratégias de autorregulação – como traçar metas e propósitos, autoavaliar-se, escolher recursos e/ou estratégias, adquirir responsabilidades sobre o próprio aprendizado e buscar ajuda – apresenta um cenário promissor para a potencialização da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, na elaboração do *design* para a aprendizagem, os professores também deverão se preparar para orientar seus alunos a realizarem a autorregulação de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ASSIS, Maria Paulina de. A apropriação das TIC na perspectiva da emancipação: da exclusão para a inclusão digital na escola. *In*: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. (ed.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação**. São Paulo: CGI.BR, 2012. p. 81-88.

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. *Linha Mestra*, [s. l.], v. 14, n. 41a, p. 52-62, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392/0>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ASSIS, Maria Paulina de. *Learning Design – conceitos, métodos e ferramentas*. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9573>. Acesso em: 8 abr. 2023.

ASSIS, Maria Paulina de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Learning design e tecnologias: criação de ambientes colaborativos para a aprendizagem. Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 44, p. 47-56, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170005>. Acesso em: 8 abr. 2023.

ASSIS, Maria Paulina de; LEÃO, Graciele Cristina Silva; COSTA, Elis Regina da; ALMEIDA, Emerson Gervásio de. Percepção do discente em condições de vulnerabilidade socioeconômica sobre o ensino híbrido em tempos de covid-19 em universidade pública. *Revista Foco*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1389>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BOND, Melissa; BEDENLIER, Svenja; MARIN, Victoria; HÄENDEL, Marion. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, [s. l.], v. 18, n. 50, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BOZKURT, Aras; JUNG, Insung; XIAO, Junhong; VLADIMIRSCHI, Viviane; SCHUWER, Robert; EGOROV, Gennady; LAMBERT, Sarah; AL-FREIH, Maha; PETE, Judith; OLCOTT, Don; RODES, Virginia; ARANCIAGA, Ignacio; BALI, Maha; ALVAREZ, Abel; ROBERTS, Jennifer; PAZUREK, Angelica; RAFFAGHELLI, Juliana Elisa; PANAGIOTOU, Nikos; DE COËTLOGON, Perrine; SHAHADU, Sadik; BROWN, Mark; ASINO, Tataleni; TUMWESIGE, Josephine; RAMÍREZ REYES, Tzint; BARRIOS IPENZA, Emma; OSSIANNILSSON, Ebba; BOND, Melissa; BELHAMEL, Kamel; IRVINE, Valerie; SHARMA, Ramesh; ADAM, Taskeen; JANSSEN, Ben; SKLYAROVA, Tatiana; OLCOTT, Nicoleta; AMBROSINO, Alejandra; LAZOU, Chrysoula; MOCQUET, Bertrand; MANO, Mattias; PASKEVICIUS, Michael. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, [s. l.], v. 15, n. 1, 1-126, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRANDÃO, Gisllayne Cristina de Araújo. *Desenvolvimento de um modelo híbrido de aprendizagem autorregulada para a educação mediada por tecnologias*. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/baaf5566-13bb-47ec-8bea-868ab42e0df0>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.

BRYMAN, Alan. **Social Research Methods**. New York: Oxford University Press, 2008.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. [S. l.]: Routledge, 2017.

COSTA, Elis Regina da; ASSIS, Maria Paulina de. Estratégias de aprendizagem de universitários de cinco cursos de formação de professores. **Concilium**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 740-755, 2022.

COSTA, Elis Regina da; ASSIS, Maria Paulina de; TEIXEIRA, Isabela Victória. Estratégias de autorregulação da aprendizagem e formação de professores: revisão sistemática do período 2014-2019. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-33, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0070>. Acesso em: 20 out. 2025.

CUBAN, Larry. Computers meet classroom: Classroom wins. **Teachers College Record**, [s. l.], v. 95, p. 185-210, 1993.

CUBAN, Larry. **Teachers and Machines – The classroom Use of Technology Since 1920**. New York: Teachers college Press, 1986.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da Assistência Estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior**. Goiânia: FONAPRACE, ANDIFES, Cegraf UFG, 2021. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/688/o/Subs%C3%ADdios_para_atua%C3%A7%C3%A3o_do%28a%29_assistente_social_na_an%C3%A1lise_socioecon%C3%B4mica_no_%C3%A2mbito_da_assist%C3%A2ncia_estudantil_das_Institui%C3%A7%C3%B5es_Federais_de_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

GONZÁLEZ, Carlos; PONCE, Daniel; FERNÁNDEZ, Violeta. Teachers' experiences of teaching online during COVID-19: implications for postpandemic professional development. **Educational technology research and development**, [s. l.], n. 71, p. 55-78, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11423-023-10200-9.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **EDUCAUSE Review**, [s. l.], 27 mar. 2020 Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 8 abr. 2023.

HUANG, Ronghuai; LIU, Dejian; TLILI, Ahmed; YANG, Junfeng; WANG, Huanhuan (org.). **Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 Outbreak**. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. Disponível em:

https://iite.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-OutbreakSLIBNU_V2.0_20200324.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosangela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 8 abr. 2023.

LIMA, Thaynna Sandy Souza; MARTINS, Remerson Russel. Automonitoramento e autorregulação no ensino remoto emergencial. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 89-106, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/62045>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MEANS, Barbara; NEISLER, Julie. **Suddenly online**: a national survey of undergraduates during the covid-19 pandemic. [S. l.]: Digital Promise; Lander Research, 2020. Disponível em: https://everylearnereverywhere.org/wp-content/uploads/Suddenly-Online_DP_FINAL.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

MOOS, Daniel Charles. Emerging classroom technology: Using self-regulation principles as a guide for effective implementation. In: SCHUNK, Dale H.; GREENE, Jeffrey A. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 2. ed. [S. l.]: Routledge, Taylor & Francis, 2018. p. 243-253.

MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk da; BRITO, Glaucia da Silva. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 4, p. 404-427, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52233>. Acesso em: 20 out. 2025.

MUNIZ, Fausto José de Araújo. **Inferências do ensino híbrido em processos de autorregulação da aprendizagem entre pós-graduandos do ensino de ciências**. 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42960>. Acesso em: 20 out. 2025.

O'KEEFE, Lynette; RAFFERTY, Jennifer; GUNDER, Angela; VIGNARE, Karen. **Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19**: Faculty playbook. [S. l.]: Every Learner Everywhere, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605351.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Gabriella; TEIXEIRA, Jorge Grenha; TORRES, Ana; MORAIS, Carla. An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. **British Journal of Educational Technology**, [s. l.], v. 52, n. 4, p. 1357-1376, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34219758/>. Acesso em: 20 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Education: From COVID-19 school closures to recovery. **UNESCO**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SANDARS, John; CORREIA, Raquel; DANKBAAR, Mary; DE JONG, Peter; GOH, Poh Sun; HEGE, Inga; MASTERS, Ken; OH, So-Young; PATEL, Rakesh; PREMKUMAR, Kalyani; WEBB, Alexandra; PUSIC, Martin. Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the COVID-19 pandemic. **MedEdPublish**, v. 9, n. 82, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000082.1>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SCHUNK, Dale H. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. **Educational Psychologist**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 71-86. 1990. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6. Acesso em: 20 out. 2025.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In: SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. (ed.). **Self-regulation of learning and performance**: Issues and educational applications. New York: Routledge, Taylor & Francis, 1994. p. 305-314.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 1-17, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SILVA, Beatriz Negrelli da; VILELA, Nágila Giovanna Silva. Autorregulação, motivação e qualidade de vida dos discentes de Ciências Contábeis no ensino remoto. **Revista Brasileira de Contabilidade e Gestão**, Ibirama, v. 11, n. 21, p. 21-37, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2764747111212022021>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SINGH, Jitendra; STEELE, Keely; SINGH, Lovely. Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-pandemic world. **Journal of Educational Technology Systems**, [s. l.], v. 50, n. 2, p. 140-171, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00472395211047865>. Acesso em: 20 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO. **Resolução UFCAT nº 006/2020/**. Dispõe sobre a suspensão, por tempo indeterminado, dos calendários acadêmicos 2020 dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), e dá outras providências. Catalão: UFCAT, [2020]. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/610/o/03.27_-_RESOLU%C3%87%C3%83O_UFCAT_N.%C2%BA_0062020.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

ZIMMERMAN, Barry J. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. **Educational Psychologist**, v. 33, n. 2/3, p. 73-86, 1998.

Recebido em: 21/03/2024

Aprovado em: 24/02/2025

Publicado em: 02/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.