



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CAROLINA BETTINI CORCINI CARDOSO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO  
E ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO  
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

---

Londrina  
2023



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina-PR  
2023

CAROLINA BETTINI CORCINI CARDOSO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO  
E ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO  
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

estratégias de ensino, aprendizagem, motivação e adaptação de estudantes de pedagogia no ensino remoto emergencial (ere)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Édi Rufini  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> . Camila Fior  
Universidade Estadual de Campinas Unicamp

Londrina 10 de março de 2023.

## AGRADECIMENTOS

A Deus! Sem a permissão Dele, nada disso seria possível! A Ele toda a honra, toda a glória e todo o louvor!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini, minha orientadora, que acreditou em mim, deu-me a oportunidade de ingresso ao Mestrado em Educação e contribuiu para o meu desenvolvimento. Sou grata por ter-me escolhido como sua orientanda.

Ao meu esposo, Leuter, por toda paciência, ajuda, incentivo e apoio! O seu companheirismo foi fundamental neste processo tão importante para mim. Obrigada, por sempre acreditar que seria capaz e me dar todo o suporte necessário para conseguir participar do Mestrado.

Aos meus pais, Regina e José Luiz, por todas as orações, palavras, paciência, escuta, auxílio e, principalmente, por acreditarem que seria capaz de chegar até o fim. Sou grata a Deus por ter-me dado como pais, uma mulher e um homem tão abençoados.

Ao meu irmão, Gustavo, à minha cunhada, Maria Eduarda e ao meu sobrinho, José Renato, que, mesmo de longe, fizeram-se presentes nesta caminhada. Obrigada pelas orações, pelo carinho, pelo apoio e pela preocupação que têm comigo sempre.

Aos meus familiares, que sempre torcem por mim, com orações e incentivos!

Aos amigos, que torceram por mim desde que souberam da minha intenção em participar do Programa de Mestrado, especialmente às minhas amigas, Bianca Villa Verde, Daniele Niehues e Patrícia Neves e aos amigos Magno Rogério Gomes e Cleverson Neves.

Aos amigos que fiz no Mestrado: Marta Osana Rodrigues, Renata Cabrini, Sergio Luis Evangelista e Tereza Kato. Mesmo sem saber, vocês me deram ânimo em diversos momentos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela Monteiro, que muito antes de imaginar que iria encantar-me pela área acadêmica, inspirou-me a trilhar os caminhos da Psicologia Educacional!

A todos os colegas do grupo de pesquisa, Cognitivismo e Educação, por todas as trocas e aprendizado, em especial, Deivid Alex dos Santos, Debora Menegazzo, Maria Antônia Romão, Natália Góes e Patrícia da Silveira, que, de

alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina que, de alguma maneira, contribuíram para o meu desenvolvimento, em especial: Prof<sup>a</sup> Dra. Francismara Neves de Oliveira, Prof<sup>a</sup> Dra. Célia Regina Vitaliano, Prof<sup>a</sup> Dra. Dirce de Moraes, Prof<sup>a</sup> Dra. Diene Mello e Prof. Dr. Aloyzeo Bzuneck.

Às professoras que integraram a minha Banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Édi Ruffini e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Fior, pela disponibilidade e pela rica contribuição ao trabalho. Com certeza, o auxílio de vocês cooperará para o meu desenvolvimento.

Obrigada!

## RESUMO

CARDOSO, Carolina Bettini Corcini. **Estratégias de ensino, aprendizagem, motivação e adaptação de estudantes de Pedagogia no Ensino Remoto Emergencial (ERE)**. 2023. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

A pandemia ocasionada pela Covid-19 exigiu que cursos presenciais passassem a ser ofertados por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que levou a um novo modo de ensinar e de aprender. Neste novo contexto, o presente estudo teve por finalidade analisar as possíveis relações entre estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e motivação de um grupo de estudantes de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE); também investigou o processo de adaptação de um grupo de estudantes de Pedagogia com relação às atividades propostas durante as aulas, aos artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem utilizados, às dificuldades encontradas e ao apoio institucional, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Participou da pesquisa um grupo de 146 estudantes do primeiro ao quinto semestre, do Curso de Graduação em Pedagogia de uma IES pública. A faixa etária variou entre os 17 e 58 anos, sendo 138 respondentes do gênero feminino, seis do gênero masculino e dois do gênero “outros”. Caracterizada com exploratória e descritiva, a presente pesquisa utilizou os seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico, a escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais (EEAM-AVA), uma escala do tipo *likert* de três pontos, adaptada para o contexto do ERE e, um Questionário sobre o ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos. A coleta de dados se deu por meio da plataforma do *Google Forms*, sendo posteriormente submetidos à estatística descritiva e inferencial, bem como à análise de conteúdo. Entre os principais resultados pode-se destacar: as variáveis categóricas turno, semestre e formato de coleta de dados revelaram diferenças estatisticamente significativas na dimensão desmotivação. Assim, quando comparado o desempenho dos estudantes na avaliação da desmotivação, aqueles que estavam matriculados no período noturno e que participaram da coleta na condição de coleta *on-line* (2021) autorrelatarem menor desmotivação para os estudos no ensino remoto. Somado a isso, os estudantes do primeiro semestre relataram estar menos desmotivados, quando comparados aos estudantes do 2º e 5º semestres. Não foram observadas correlações estatisticamente significantes entre todas as dimensões da escala. Quanto aos resultados provenientes da primeira categoria do questionário sobre ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos, foram evidenciadas as subcategorias referentes à motivação autônoma (76; 39,58%) e desmotivação (75; 39,06%) que apresentaram as maiores frequências de respostas; e também uma preferência pelo uso de estratégias cognitivas, aulas e atividades mais dinâmicas, além de indicar que, para grande parte dos respondentes, houve adaptação ao ERE. Salienta-se a importância da realização de pesquisas na área da Educação, que promovam a escuta e a tomada de consciência acerca dos processos educacionais mediados pelos artefatos tecnológicos digitais e que possam promover a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem que venham contribuir para o desenvolvimento dos tipos mais autônomos de motivação.

**Palavras-chave:** Estratégias de ensino. Estratégias de aprendizagem. Motivação. Adaptação. Ensino Remoto Emergencial (ERE)



## ABSTRACT

CARDOSO, Carolina Bettini Corcini. **Teaching and learning strategies, motivation and adaptation of Pedagogy students in Emergency Remote Education (ERE)**. 2023. 143p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

The pandemic caused by Covid-19 required that face-to-face courses began to be offered through Emergency Remote Learning (ERE), which led to a new way of teaching and learning. In this new context, the present study aimed to analyze possible relationships among teaching strategies, learning strategies, and the motivation of Pedagogy students in the context of Emergency Remote Learning (ERE) and to investigate the students' adaptation process regarding to the activities proposed during classes, digital technological learning artifacts used, difficulties encountered, and institutional support in the context of Emergency Remote Learning (ERE). A group of 146 students from the 1<sup>st</sup> to the 5<sup>th</sup> semester of the Pedagogy Graduation course at a university in the interior of Paraná took part in the research. The age range varied between 17 and 58 years, with 138 respondents being female, 6 male and 2 "others". Characterized as exploratory and descriptive, this research used the following instruments: a sociodemographic questionnaire, the scale of teaching, learning and motivational strategies for learning in *on-line* learning environments (EEAM-AVA), a Likert-type scale of three points, adapted to the context of the ERE, and a Questionnaire on the ERE: Motivation, Digital Technological Artifacts and Contexts. The data was collected using the Google Forms platform, and later submitted to descriptive and inferential statistics, as well as to content analysis. Among the main results it can be highlighted: the categorical variables shift, semester and data collection format revealed statistically significant differences in the demotivation dimension. Thus, when comparing the performance of students in the assessment of demotivation, those who were enrolled in the evening period and who participated in the collection condition *on-line* (2021) self-reported less demotivation for studies in remote education. Added to this, first semester students reported being less demotivated compared to 2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup> semester students. No statistically significant correlations were observed between all scale dimensions. Regarding to the results coming from the first category of the questionnaire about ERE: Motivation, Digital Technological Artifacts and Contexts, it was evidenced that the subcategories referring to autonomous motivation (76; 39.58%) and demotivation (75; 39.06%) present the highest frequencies of answers; and also a preference for the use of cognitive strategies, more dynamic classes and activities, besides indicating that for most of the respondents there was adaptation to the ERE. The importance of further research in the field of education, which promotes listening and awareness about the educational processes mediated by digital technological artifacts and are able to promote the adoption of teaching-learning strategies that contribute to the development of more autonomous types of motivation, is emphasized.

**Keywords:** Teaching Strategies. Learning Strategies. Motivation. Adaptation. Emergency Remote Education (ERE).

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Esquema ilustrativo da reciprocidade triádica.....
- Figura 2** Taxonomia da Motivação na perspectiva da Teoria da  
Autodeterminação.....

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** Percentual (%) de participantes por semestre.....

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** Total de estudos localizados por estratégia de busca, base de dados e ano de publicação.....
- Tabela 2** Frequência (F) e porcentagem (%) das produções por periódicos e anos de publicação.....
- Tabela 3** Frequência (F) e Porcentagem (%) de participantes por faixa etária.....
- Tabela 4** Frequência (F) e porcentagem (%) de pessoas que os participantes dividem a casa.....
- Tabela 5** Frequência (F) e porcentagem (%) de respostas frente às questões referentes à Covid-19 e o ERE.....
- Tabela 6** Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente  $\alpha$  de *Cronbach*.....
- Tabela 7** Média, Mediana e Desvio padrão (DP) por dimensão.....
- Tabela 8** Comparação das dimensões da EEAM-AVA por turno.....
- Tabela 9** Comparação das dimensões da EEAM-AVA por condição de coleta de dados.....
- Tabela 10** Comparação das dimensões da EEAM-AVA por semestre.....
- Tabela 11** Comparação das dimensões da EEAM-AVA por faixa etária.....
- Tabela 12** Comparação das dimensões da EEAM-AVA em função da variável: divide a casa com quantas pessoas?.....
- Tabela 13** Matriz de correlação de *Spearman*.....
- Tabela 14** Frequências (F) e Porcentagens (%) sobre a motivação para participar das aulas e realizar as atividades propostas pelas disciplinas no ERE.....
- Tabela 15** Frequências (F) e porcentagens (%) sobre as Atividades preferidas para aprender no ERE.....
- Tabela 16** Frequências (F) e porcentagens (%) sobre as Dificuldades no processo de aprendizagem no ERE.....
- Tabela 17** Frequências (F) e porcentagens (%) relacionadas ao Apoio institucional no ERE.....
- Tabela 18** Frequências (F) e porcentagens (%) sobre a Adaptação ao ERE.....
- Tabela 19** Frequências (F) e porcentagens sobre as estratégias empregadas para a resolução de dúvidas quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais.....

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** Título, autor, ano, periódico, idioma de publicação e DOI.....

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ARA	Autorregulação da Aprendizagem
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DP	Desvio-padrão
EaD	Educação a Distância
EEAM	Escala Estratégias de Ensino, Aprendizagem e Motivação
EEAM-EVI	Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IES	Instituição de Ensino Superior
K-W	Teste Kruskal-Wallis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAT	Modelo de Aceitação Tecnológica
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Teoria da Autodeterminação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TSC	Teoria Social Cognitiva
W	Teste Wilcoxon

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	
1.1 OBJETIVOS.....	
1.1.1 Objetivos Gerais.....	
1.1.2 Objetivos Específicos.....	
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	
2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC).....	
2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	
2.3 A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO.....	
2.4 O CONSTRUTO DA MOTIVAÇÃO HUMANA À LUZ DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD).....	
2.5 PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÕES.....	
2.6 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, ESTRATÉGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	
2.6.1 Descrição das pesquisas publicadas em 2020.....	
2.6.2 Descrição das pesquisas publicadas em 2021.....	
2.6.3 Descrição das Pesquisas Publicadas em 2022.....	
2.6.4 Análise dos estudos selecionados.....	
<b>3 MÉTODO.....</b>	
3.1 INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	
3.4 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	
3.5 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	
4.1 ANÁLISE DOS DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	
3.6 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS DA EEAM-AVA.....	
4.2 ANÁLISE INFERENCIAL DOS DADOS DA EEAM-AVA.....	
4.3 MATRIZ DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN (RS).....	
4.4 ANÁLISE DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE RESPOSTAS DOS ESTUDANTES AO “QUESTIONÁRIO SOBRE O ERE: MOTIVAÇÃO, ARTEFATOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E CONTEXTOS.”.....	

- 4.4.1 Subcategorias relacionadas a “Motivação para participar das aulas e realizar as atividades propostas pelas disciplinas no ERE” .....
- 4.4.2 Subcategorias relacionadas as “Atividades preferidas para aprender no ERE” .....
- 4.4.3 Subcategorias relacionadas as “Dificuldades no processo de aprendizagem no ERE” .....
- 4.4.4 Subcategorias relacionadas ao “Apoio institucional no ERE” .....
- 4.4.5 Subcategorias relacionadas a “Adaptação ao ERE” .....
- 4.4.6 Subcategorias relacionadas a “Estratégias empregadas para a resolução de dúvidas quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais” .....

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**

**REFERÊNCIAS.....**

**APÊNDICES.....**

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS, EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS.....

APÊNDICE B ESCALA EEAM-AVA ADAPTADA (BELUCE; OLIVEIRA, 2016).....

APÊNDICE C QUESTIONÁRIO SOBRE ERE: MOTIVAÇÃO, ARTEFATOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E CONTEXTOS – QUESTÕES ADAPTADAS A PARTIR DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA POR GANDA E BORUCHOVICTH (2019).....

APÊNDICE D INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS DISPONIBILIZADOS NA PLATAFORMA DO GOOLE FORMS.....



## 1 INTRODUÇÃO

Na década de 1960, com a implementação da internet, o termo “globalização” começou a ser amplamente difundido, no entanto esse fenômeno já ocorria muitos anos antes e foi-se intensificando com a Revolução Industrial (COSTA et al., 2021). De modo geral, a globalização pode ser compreendida como um fenômeno de encurtamento de distâncias, com a intensificação e a propagação de informações em um curto espaço de tempo para o mundo todo, sendo a tecnologia avançada e os modos de comunicação alguns dos pontos mais importantes desse fenômeno (GORENDER, 1997). Nesse sentido, Silva et al. (2021) sugerem que é comum que as mudanças aconteçam ao longo de nossas vidas, gerando novos sentidos e significados, adequando nossas ações cotidianas. No entanto, embora possa parecer que as rápidas transformações sejam fenômenos corriqueiros e que estão incorporados em nosso cotidiano, não era esperado vivenciar uma pandemia que viria interferir e ressignificar a vida de todos abruptamente. “O ano de 2020 surpreendeu a sociedade pelo enfrentamento de uma pandemia que trouxe inúmeras consequências à vida da população mundial.” (SILVA et al., 2021, p. 409).

O Ministério da Saúde define a Covid-19 como “[...] uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.” (BRASIL, 2021). Assim, devido à alta propagação do vírus e aos riscos que todos corriam, inclusive com sobrecarga nos sistemas públicos de saúde, algumas ações foram implementadas para conter a circulação do vírus, como, por exemplo, o uso obrigatório de máscaras e o isolamento social. Com isso, muitas práticas que antes eram realizadas presencialmente, passaram a ser realizadas no formato *on-line*, incluindo as atividades do setor educacional. Desse modo, para que as atividades de ensino não fossem totalmente interrompidas, as instituições e os professores passaram a utilizar ambientes *on-line*, como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; SILVA et al., 2021).

Para cumprir as exigências e os regulamentos dos órgãos governamentais, as instituições de ensino tiveram que adequar suas realidades presenciais a um novo formato, que foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, a utilização

das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tornou-se massiva no setor educacional (SILVA et al., 2021). Portanto, os artefatos tecnológicos digitais tornaram-se grandes aliados e facilitadores no processo de ensino aprendizagem e cooperaram para que as atividades pedagógicas e os relacionamentos entre estudantes, professores e instituições de ensino não fossem integralmente paralisados ao longo da pandemia.

Seja em contexto presencial, seja no remoto ou a distância, o processo educacional é resultado da interconexão entre o ensinar e o aprender, fruto de esforços pessoais, bem como de relações vivenciadas pelos seres humanos em diferentes contextos. Desse modo, apesar da continuidade nos estudos por meio das TDIC, cabe refletir acerca do processo educacional, no decorrer da pandemia, especialmente sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, a motivação e a adaptação dos estudantes no formato remoto. Nesse direcionamento, para que as tecnologias sejam realmente eficazes e integralmente aproveitadas no contexto educacional, é importante que o estudante adote estratégias de aprendizagem que viabilizem a busca, a seleção e a análise de conteúdos provindos de meios tecnológicos, de modo que o estudante utilize ações estratégicas de gestão e monitoramento da aprendizagem (BELUCE et al., 2021).

Apesar de as tecnologias já estarem incorporadas em nosso cotidiano e, por consequência, fazerem-se presentes em contextos escolares, é necessário investigar os processos acadêmicos, como a escrita, a leitura, a rotina e as motivações para os estudos, quando ocorrem no meio digital. Para Elisondo et al. (2016, p. 226), é importante constatar a qualidade de buscas, como são organizadas e realizadas as atividades acadêmicas, desse modo, é indispensável que o estudante consiga pensar a respeito de seus processos cognitivos. “[...] A aprendizagem vai muito além das questões cognitivas, as emoções envolvidas e as possibilidades de reflexão sobre a aprendizagem são decisivas nos complexos processos de construção do conhecimento.” (tradução nossa).

Segundo Bandura (2008), os seres humanos são dotados de uma capacidade de prever, controlar e estabelecer metas, ou seja, não são apenas reativos aos acontecimentos. Além disso, é possível compreender que “[...] a motivação e as realizações humanas não são governadas apenas por incentivos materiais, mas por incentivos sociais e autoavaliativos, ligados a padrões pessoais.” (BANDURA, 2008a, p. 26). É por meio da motivação que os indivíduos são capazes de

direcionar, dar continuidade ou modificar o percurso de suas atividades (BZUNECK, 2009a; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

Apesar de existirem estudos publicados que tratem sobre a educação em tempos de pandemia, principalmente no que diz respeito ao ensino durante o período mais drástico da Covid19, ainda são poucos trabalhos que investigaram a relação entre as estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem, motivação e a adaptação de estudantes universitários ao ERE. Assim, ressalta-se a relevância do presente estudo, de forma a compreender como se deu esse processo adaptativo ao ERE, incluindo as possíveis relações entre as estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e a motivação dos estudantes no contexto educacional durante a pandemia.

Além disso, a minha experiência como tutora a distância por quase seis anos em uma Instituição do Ensino Superior (IES), nos contatos diários com os alunos, por vezes, percebia que muitos não tinham uma rotina de estudos, não estabeleciam uma organização de leituras, alguns relatavam estar desmotivados para dar sequência aos estudos na EaD. É importante destacar que as propostas da Educação a Distância e do ERE são diferentes, principalmente no que diz respeito ao público das duas modalidades de ensino. Os estudantes que realizam uma Graduação na EaD já ingressaram sabendo que as aulas e atividades propostas acontecem por intermédio das tecnologias. Em contrapartida, os discentes que vivenciaram o ensino remoto, em sua maioria, matricularam-se para cursar uma Graduação presencialmente e só tiveram a experiência dos estudos no formato online em caráter de exceção, para conter a transmissão do vírus da Covid19. Embora a realidade do ERE seja diferente do que vivenciei em minha atuação profissional na EaD, passei a refletir como os alunos, que estavam acostumados com o ensino presencial, faziam para se adaptarem ao ERE, além da necessidade de familiarização com os artefatos tecnológicos digitais para fins educacionais e a motivação para os estudos, frente ao momento pandêmico e as adversidades decorrentes deste contexto.

A persistência de um estudante em um curso Graduação é considerada por alguns autores como uma questão complexa e que envolve inúmeros fatores, incluindo as motivações pessoais, a realidade socioeconômica, o relacionamento entre os pares e professores, entre outros (TINTO, 1997; BARDAGI; HUTZ, 2012; KIZILCEC; SCHNEIDER, 2015). A qualidade do ambiente de aprendizagem também

se refere a uma variável de extrema importância e que refletirá na forma pela qual os universitários se sentem em relação ao curso e se portarão frente às aulas e às atividades propostas. Além disso, é importante destacar que as salas de aula são o cerne de todas as atividades educacionais e, portanto, são imprescindíveis para compreender a vivência acadêmica dos estudantes (TINTO, 1997).

O presente estudo foi realizado em um contexto educacional atípico, no qual as casas dos estudantes e dos professores tornaram-se as salas de aulas e os artefatos tecnológicos digitais passaram a mediar as relações entre eles. Por isso, espera-se que os resultados obtidos na presente pesquisa possam auxiliar para que ações futuras sejam tomadas, principalmente no que concerne ao processo de ensino aprendizagem *on-line*. Além disso, conhecer a respeito das estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem, a qualidade motivacional e a adaptação dos estudantes frente ao ERE, poderá contribuir para ações preventivas de combate à evasão, nesse contexto.

A partir das considerações apresentadas, levantou-se a seguinte problemática: Quais as possíveis relações entre estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) relatadas por estudantes de um Curso de Pedagogia? Como tem sido o processo de adaptação dos estudantes de um Curso de Pedagogia ao contexto de aulas e atividades remotas, mediadas pelos artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem?

A partir do problema de pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos:

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivos Gerais

- Analisar as possíveis relações entre estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e a motivação de um grupo de estudantes de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).
- Investigar o processo de adaptação de um grupo de estudantes de Pedagogia com relação às atividades propostas durante as aulas, aos artefatos

tecnológicos digitais de aprendizagem utilizados, às dificuldades encontradas e ao apoio institucional, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar a qualidade motivacional de um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia, no processo de aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial (ERE);
- Identificar a frequência no uso de estratégias de ensino e aprendizagem de um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE);
- Estabelecer as possíveis relações entre o uso de estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e a motivação de um grupo de estudantes de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE);
- Descrever o processo de adaptação de um grupo de estudantes de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) quanto às atividades propostas durante as aulas, aos artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem utilizados, às dificuldades encontradas e ao apoio institucional.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa teve por embasamento a Teoria Social Cognitiva (TSC), bem como o construto da motivação à luz da Teoria da Autodeterminação (TDA). Para tanto, foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta dos dados, entre os quais, um se refere a um questionário sociodemográfico com perguntas relacionadas a idade, gênero, estado civil etc., uma escala do tipo *likert* de três pontos e um questionário com cinco perguntas abertas. A hipótese proveniente da leitura de trabalhos anteriores é de que haja uma correlação positiva entre o uso de estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e a motivação de um grupo de estudantes de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), e, ainda a hipótese de que os estudantes se tenham adaptado ao contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e às atividades propostas durante as aulas, artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem utilizadas.

O presente trabalho foi estruturado em quatro (4) capítulos, organizados da seguinte forma: o Capítulo 1 trata sobre construtos da Teoria Social Cognitiva (TSC)

e sobre a motivação em contextos educacionais, com base na Teoria da Autodeterminação (TAD). Também são abordadas algumas especificidades sobre a pandemia e o ensino remoto emergencial, bem como faz-se uma análise da produção científica sobre o tema do presente estudo. O Capítulo 2 descreve o método empregado no qual são detalhados alguns aspectos, como a caracterização da instituição coparticipante, o perfil dos participantes da presente pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos para coleta dos dados e os procedimentos para o tratamento e análise dos dados. No Capítulo 3, são apresentados os resultados, a análise e a discussão dos dados provenientes da EEAM-AVA e do Questionário sobre o ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos. Por fim, no Capítulo 4 são apresentadas as considerações finais, seguidas das referências.

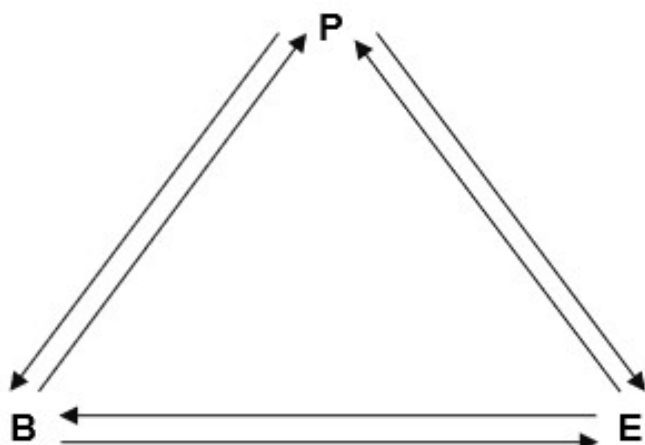
## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)

A Teoria Social Cognitiva (TSC), originalmente proposta por Albert Bandura, tem como fundamento básico a agência humana, concepção esta compreendida pela intencionalidade no agir, segundo a qual as pessoas conseguem realizar ações que auxiliem no seu próprio desenvolvimento. Nessa perspectiva, os seres humanos são capazes de autorrefletir sobre seus processos cognitivos, afetivos, comportamentais e motivacionais exercendo, portanto, papel ativo em seus atos (BANDURA, 2008a). A teoria da agência humana permite considerar que as pessoas são capazes de intervir, direta ou indiretamente em seu contexto, assim como podem sofrer interferências dos meios aos quais fazem parte, sendo então, “[...] produtos e produtores do ambiente social onde vivem. Por meio de um movimento dinâmico e bidirecional entre o indivíduo e o meio social, forma-se a individualidade das pessoas.” (AZZI; COSTA FILHO; PEDERSEN; MACIEL, 2021, p. 35).

De acordo com Bandura (2008a), a agência humana ocorre em uma cadeia de influências socioculturais, assim são criadas, pelos próprios indivíduos, algumas redes de organização, de direcionamento e de regulação de atividades. Cabe destacar que, de acordo com os princípios da TSC, um indivíduo não é agente desde o seu nascimento, ele se torna agente conforme a sua interação progressiva com o meio. Trata-se de uma construção interativa entre o indivíduo, o seu comportamento e o meio do qual faz parte. Portanto, o comportamento individual, os aspectos sociais e o ambiente externo exercem influência uns sobre os outros, cuja relação é denominada de reciprocidade triádica (PAJARES; OLAZ, 2008; AZZI; COSTA FILHO; PEDERSEN; MACIEL, 2021). Na **Figura 1** é possível observar um modelo ilustrativo do esquema da reciprocidade triádica.

**Figura 1** Esquema ilustrativo da reciprocidade triádica



Fonte: Bandura (1986) *apud* BANDURA et al., (1997, p. 6).

A **Figura 1** ilustra a reciprocidade triádica de Bandura (1996 *apud* BANDURA et al., 1997) a qual a letra “B” (*Behavior*) representa o comportamento; a letra “P” (*the internal personal factor in the form of cognitive, affective and biological events*) se refere aos fatores pessoais; e, por fim, a letra “E” (*the external environment*) está relacionada aos fatores ambientais. No determinismo recíproco, ou reciprocidade triádica, o indivíduo exerce papel importante e ativo, visto que ele é agente de suas próprias escolhas e capaz de alterar o seu ambiente e as suas autocrenças.

Entre os aspectos relacionados à agência humana, a autorregulação é um conceito-chave para a visão cognitivista social, na qual as pessoas são conscientes e capazes de realizar o autogerenciamento de comportamentos, emoções e pensamentos. A autorregulação é um processo cíclico e voluntário, que requer o planejamento pessoal, a fim de alcançar metas viáveis e concretas, direcionadas por padrões de conduta (POLYDORO; AZZI, 2009). “[...] Nesse sentido, os processos autorregulatórios do comportamento permeiam as influências externas e são o alicerce para as ações agênticas, ou seja, intencionalmente propositais” (AZZI; COSTA FILHO; PEDERSEN; MACIEL, 2021, p. 87).

É importante considerar que os domínios de investigação da autorregulação podem variar de acordo com cada contexto, como, por exemplo, a autorregulação acadêmica (POLYDORO; AZZI, 2008). No contexto educacional, a autorregulação refere-se à capacidade dos alunos de desenvolver meios de controle e o monitoramento do próprio processo de aprendizagem. Assim, cada pessoa tem



papel ativo em seu aprendizado, sendo necessário considerar que autorregulação engloba, além dos aspectos cognitivos, elementos metacognitivos, sociais, comportamentais, emocionais e motivacionais. Portanto, estudantes autorregulados planejam e traçam objetivos de estudos, monitoram o desempenho, regulam a motivação e utilizam estratégias específicas de aprendizagem (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; BORUCHOVITCH; GOMES, 2019; FRISON; BORUCHOVITCH, 2020a).

O construto da Autorregulação da Aprendizagem (ARA) é definido por Zimmerman (2000) como a capacidade dos estudantes de organizar, de acompanhar, de avaliar e de monitorar os próprios comportamentos, afetos e sentimentos, a fim de atingir os objetivos educacionais, em que o aluno pode assumir um papel ativo no seu processo de aprendizado. A aprendizagem autorregulada é um processo cíclico que requer planejamento, estabelecimento de objetivos, reflexão, monitoramento do desempenho, uso de estratégias específicas de aprendizagem e a regulação da motivação (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020a). Um estudante é tido como autorregulado a medida que atua ativamente do seu processo de aprendizagem, dos pontos de vista metacognitivo, motivacional, comportamental e afetivo (ZIMMERMAN, 1989).

Sobre os processos metacognitivos, além de planejar, de organizar, de estabelecer metas, o monitoramento da aprendizagem é parte importante do processo autorregulatório, e se refere à autoavaliação que o estudante realiza sobre a aprendizagem e à tomada de consciência sobre as necessidades de mudança em seu próprio processo de aprendizagem. “[...] Na realidade, funciona como um alerta, no sentido de detectar no aluno possíveis problemas de atenção, de compreensão, dos estados afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem” (BORUCHOVITCH, 2014, p. 403). Além disso, no exercício da agência humana, as pessoas buscam agir com intuito de alcançar as suas metas, assim a autoeficácia é um forte preditor de um bom desempenho acadêmico.

As crenças de autoeficácia influenciam diretamente o modo de agir das pessoas, de acordo com seus anseios e necessidades; assim, um indivíduo autorregulado, possivelmente, apresentará maior senso de autoeficácia. Ao definirem as crenças de autoeficácia, Pajares e Olaz (2008), sugerem que

[...] são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam

a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101).

Se as crenças de autoeficácia se referem à percepção de cada pessoa acerca de suas capacidades individuais e coletivas, é importante destacar que elas exercem influência na agência humana. Além disso, as crenças de autoeficácia, que não são inatas, tampouco imutáveis, podem ser desenvolvidas por meio de quatro principais fontes de informação: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais (AZZI; COSTA FILHO; PEDERSEN; MACIEL, 2021).

Por meio das crenças de autoeficácia, é possível identificar o quanto de esforço, de persistência e de resiliência cada indivíduo despenderá, mesmo frente a situações delicadas. Desse modo, é possível compreender que pessoas com grande senso de eficácia serão mais resistentes diante das adversidades, irão esforçar-se e prosseguir com suas atividades (PAJARES; OLAZ, 2008). As crenças de autoeficácia têm papel fundamental sobre o comportamento humano, segundo Bandura (2008b). Elas exercem influência sobre o pensamento dos indivíduos, seja de maneira espontânea ou estratégica, como se portam frente às controvérsias do cotidiano, a quantidade de esforço e de tempo que decidem destinar para o desempenho de suas atividades, sobre os caminhos e as metas que definem para si, como lidam com questões delicadas e os objetivos de vida que conseguem realizar.

Autores como Bzuneck (2009b), Boruchovitch e Bzuneck, (2016) destacam que as crenças de autoeficácia variam de acordo com as situações e com os estados emocionais de cada pessoa, além disso, elas têm influência na maneira pela qual os indivíduos definem e executam as suas metas. Se um indivíduo é submetido a situações contraditórias, favorecerá o questionamento de sua capacidade, do contrário, se é exposto a contextos favoráveis, cooperará para crer em sua autoeficácia. Nesse sentido, o fortalecimento das crenças de autoeficácia acontecerá à medida que a pessoa estiver segura e convicta de suas capacidades. Além disso, quando uma pessoa possui um alto senso de autoeficácia, empregará grandes esforços para executar suas atividades acadêmicas do início ao fim, independentemente das dificuldades que podem vir a aparecer.

Vale destacar que as crenças de autoeficácia têm ligação com a autorreflexão, já que é por meio da autorreflexão que cada pessoa consegue pensar

sobre o seu próprio funcionamento, suas motivações, seus valores e sua eficácia. Assim, ao autorrefletir, o indivíduo torna-se capaz de direcionar suas ações para aquilo que considera necessário para realização de seus objetivos, pessoais ou coletivos. Nessa perspectiva, Bandura (2008<sup>c</sup>), sugere que, além de serem agentes das ações, os seres humanos também autoexaminam o próprio comportamento. Desse modo, por meio da autorreflexão, os indivíduos são capazes de realizar uma avaliação sobre seus valores, processos motivacionais dando um sentido às suas vidas. Desse modo, essa “[...] capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e ações é mais uma característica humana fundamental da agência” (BANDURA, 2008c, p. 78).

A autorreflexão faz parte do ciclo autorregulatório e afeta diretamente o processo de aprendizagem, portanto um estudante que é autorregulado provavelmente reflete sobre o seu desempenho acadêmico, sobre suas motivações, estratégias de aprendizagem utilizadas por ele, e as estratégias de ensino que são empregadas pelos docentes e que se mostram eficazes para a construção do seu conhecimento. Nesse sentido, cabe destacar que há evidências de “[...] uma relação entre o uso adequado de estratégias de aprendizagem e variáveis psicológicas como motivação, autoeficácia, competências, crenças sobre aprendizagem, interesse, ansiedade, entre outras” (BRITO CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012, p. 247).

No processo autorregulatório, as estratégias de aprendizagem são a maneira pela qual as pessoas conseguem organizar e planejar, antes, durante e depois, as suas ações (FRISON, 2016). Dessa maneira, tanto as estratégias de aprendizagem, quanto as de ensino, são fatores que irão relacionar-se com a autorregulação e, por esse motivo, no **tópico 2.2**, serão apresentados aspectos importantes acerca desses construtos.

## 2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Segundo Brito Cunha e Boruchovitch (2012), existem inúmeros fatores que levam uma pessoa a obter sucesso acadêmico, entre eles, podem ser citadas a regulação dos processos motivacionais e a devida utilização das estratégias de aprendizagem. Um estudante autorregulado faz uso apropriado de estratégias de aprendizagem, principalmente por serem meios que viabilizam a aquisição, o

armazenamento e a utilização de um determinado conteúdo ou informação. Boruchovitch (1999) define as estratégias de aprendizagem como os processos que os indivíduos utilizam para adquirir, armazenar e utilizar uma informação.

[...] As estratégias de aprendizagem funcionam como reforçadoras da aprendizagem visto que instrumentalizam o aluno a diversificar as formas de estudo, promovendo atitudes de autoavaliação e melhoria do desempenho escolar (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009, p. 531).

Weinstein e Mayer (1983) definem as estratégias de aprendizagem como comportamentos e pensamentos nos quais um aluno se envolve e que se destinam a influenciar o seu processo de aprendizagem. Para esses autores, as estratégias de aprendizagem podem ser categorizadas em cinco tipos: a) estratégias de ensaio; b) estratégias de elaboração; c) estratégias organizacionais; d) estratégias de monitoramento da compreensão e; e) estratégias afetivas. A primeira refere-se a ações como as de copiar e sublinhar, a segunda tem ligação com a realização de paráfrases e resumos, a terceira se refere à criação de hierarquias, o quarto grupo está ligado ao monitoramento da compreensão e, por fim, a última categoria pode ser exemplificada com o estado de alerta ou de relaxamento do estudante.

Na visão de Dembo (1994), as estratégias de aprendizagem são as maneiras que os estudantes encontram para adquirir e assimilar as informações e, de maneira geral, podem ser classificadas entre as cognitivas e as metacognitivas. As estratégias de aprendizagem cognitivas envolvem ações e pensamentos específicos, como repetir, destacar, fazer resumos e anotações, o que pode auxiliar para que o estudante consiga assimilar “[...] as informações, conduzindo-o a um objeto cognitivo. Já as estratégias metacognitivas estão relacionadas com a regulação dos processos cognitivos [...]” (ALLIPRANDINI; RUFINI, 2020, p. 262). As estratégias de aprendizagem metacognitivas podem ser consideradas como tarefas de alto nível e, segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), são utilizadas pelos alunos, de forma consciente, com intuito de planejar, de monitorar e de autorregular o pensamento.

Para Costa Moreira, Oliveira e Scacchetti (2016), quando as estratégias de aprendizagem são pensadas em ambientes escolares, devem ser entendidas como ações, comportamentos e meios para o desenvolvimento do aprender estudantil. Segundo as autoras, as estratégias de aprendizagem compreendem tanto ações

cognitivas quanto metacognitivas. Portanto, saber quais as estratégias que cooperam para o armazenamento e o uso de novas informações reflete-se em uma aprendizagem mais adequada, como também, para o desenvolvimento dos estudantes (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Frison e Boruchovitch (2020<sup>b</sup>) destacam que, apesar de as estratégias de aprendizagem favorecerem que o estudante se torne mais responsável por seu percurso de aprendizagem, é preciso escolhê-las de maneira que a sua utilização seja direcionada e eficaz para o sucesso acadêmico, assim

[...] independentemente da escolha os alunos precisam desenvolver um repertório eficaz de estratégias de aprendizagem, estando ancorados em três tipos de conhecimento: declarativo (saber), processual/ procedimento (saber como usá-lo), condicional (em quais condições podem ser mais ou menos úteis). Compreender sobre esses três tipos de conhecimento pode ajudar estudantes a escolherem e a usarem estratégias de aprendizagem eficazes em diferentes situações (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020<sup>b</sup>, p. 24).

Brito Cunha e Boruchovitch (2012, p. 252) consideram que, quando os alunos têm consciência dos objetivos, das metas e das estratégias, a aprendizagem se torna mais concreta. Além disso, as autoras ressaltam o papel do professor no processo de ensinar a aprender, bem como na motivação do aluno. Sendo assim, é importante que o docente conheça os aspectos da motivação e das estratégias de aprendizagem, a fim de “[...] implementar práticas que favoreçam a formação de um estudante mais participativo, mais ativo no seu processo de aprendizagem, mais persistente diante dos desafios.” [...] Nesse direcionamento, é importante que os docentes tenham clareza acerca das expectativas para aprender (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020<sup>b</sup>), visto que exercem papel importante no processo formativo de seus alunos.

Dada a relevância dos professores no percurso acadêmico de seus alunos, destaca-se o fato de que eles também precisam utilizar estratégias para que os propósitos traçados para suas práticas pedagógicas sejam alcançados. “No contexto educacional, as atividades/estratégias de ensino são definidas como situações variadas, criadas pelo educador para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento” (COSTA MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016, p. 107). De acordo com Anastasiou e Alves (2004), é por meio da utilização de estratégias de ensino e da oferta de recursos adequados, que se torna possível atingir os objetivos pedagógicos que foram planejados pelos docentes e, por consequência, cooperam

para que os alunos construam e adquiram novos conhecimentos.

É muito importante que o corpo docente se apoie em estratégias de ensino já que, por meio da incorporação de recursos eficazes e estratégicos, o professor pode cooperar diretamente para o desenvolvimento de seus alunos. Nesse sentido, as estratégias de ensino podem auxiliar no encorajamento dos “[...] alunos a fazerem escolhas, a trabalharem em grupo e a se sentirem responsáveis por seu processo de aprendizagem a fim de que se sintam capazes de realizar as tarefas propostas” (COSTA MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016, p. 107).

Ao considerar o contexto educacional no qual o presente estudo foi realizado, destacam-se as ideias de Palloff e Pratt (2002); Prado e Almeida (2007); Mauri e Onrubia (2010). Para esses autores, as estratégias de ensino empregadas em cenários educacionais mediados pelas tecnologias devem privilegiar ações que promovam o desenvolvimento de habilidades que visem à gestão do tempo, o monitoramento da aprendizagem e o papel ativo dos estudantes no seu percurso acadêmico. Devem cooperar para que aconteça a interlocução entre docentes e os pares, bem como o sentimento de pertença dos estudantes. Portanto, “[...] no processo de ensino e aprendizagem, o que o professorado deve aprender a valorizar não é somente um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura [...]” (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 118).

Alguns pesquisadores, como Bzuneck (2010) e Oliveira *et al.* (2020), defendem que a motivação é um dos principais fatores que contribuem e que devem ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem. Ainda, Bzuneck (2010) aponta algumas categorias de estratégias ensino, que são: atribuição de significado e relevância às atividades acadêmicas; o uso de atrativos, como, por exemplo, artefatos tecnológicos digitais (jogos, vídeos, *quizzes* etc.); atividades que possam ser motivadoras, entre outras. De acordo com o autor, as múltiplas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes podem impactar diretamente a motivação dos estudantes, assunto este que será aprofundado na próxima subseção. Além disso, cabe salientar que, embora o presente estudo tenha como foco de investigação estudantes universitários, as estratégias de ensino são aqui consideradas com base na percepção dos discentes sobre estratégias empregadas pelos professores no contexto do ERE.

O referencial teórico utilizado para fundamentação da presente pesquisa vai ao encontro do que foi adotado por Beluce e Oliveira (2016), autoras da EEAM-AVA.

Para tanto, Dembo (1994) e Borutchovitch (1999), auxiliaram no embasamento dos itens referentes às estratégias de aprendizagem. Assim, na perspectiva desses autores, as estratégias de aprendizagem são categorizadas em dois grandes grupos: as estratégias cognitivas e as metacognitivas. No que concerne às estratégias de ensino, Pallof e Pratt (2002); Prado e Almeida (2007) e Mauri e Or nubia (2010) destacam a importância do uso de estratégias em ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente no que tange à valorização de ações como: o relacionamento entre os pares e professores, gestão do tempo, monitoramento da aprendizagem e autonomia. Ainda Bzuneck (2010) realiza a categorização das estratégias de ensino em grupos, que contribuem para a motivação dos estudantes.

### 2.3 A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO

De acordo com Pintrich (2003), o termo “motivação” significa mover e deriva-se do latim “*movere*”; frente a isso, as teorias motivacionais buscam responder sobre o movimento dos indivíduos frente a determinadas atividades e tarefas. A motivação se trata de uma força interna, complexa e singular, que pode ser “[...] entendida ora como um fator psicológico, ora como um conjunto de fatores, ora como um processo.” (BZUNECK, 2009a, p. 9). Cumpre lembrar que a motivação se diferencia para cada contexto de atividades humanas e, em ambientes escolares, é considerada um construto muito importante visto que, para a realização das atividades de aprendizagem, é necessário interesse, uso de recursos internos, persistência e envolvimento ativo dos discentes. Dessa maneira, entende-se que a motivação e a aprendizagem caminham juntas, já que é por meio dos processos motivacionais que as tarefas educacionais iniciam ou têm continuidade (BORUCHOVITCH, 2008; BZUNECK; BORUCHOVITCH 2016).

[...] No aluno, estar motivado é uma condição psicológica energizante, porém, derivada e promovida por diversos fatores, que podem atuar eficazmente tanto de forma isolada como em interação. Qual é o objetivo ou meta que um aluno tem em mente atingir com seus estudos? Acredita ter capacidade suficiente para executar as ações exigidas nessa tarefa? Quais são as chances de conseguir êxito? Vale a pena envolver-se com tal aprendizagem? Exerce aquela atividade por pura obrigação, ou porque tem interesse pessoal? (BZUNECK, RUFINI; 2019, p. 85-86).

Ganda e Boruchovitch (2019) sugerem que somente quando os alunos estão engajados no desenvolvimento de suas atividades podem obter bons resultados,

desse modo, controlar e monitorar a motivação é muito importante no processo educacional. Nesse direcionamento, a autorregulação da motivação pensada como um aspecto da aprendizagem autorregulada, refere-se a uma “[...] intervenção deliberada por parte do aluno na gestão dos próprios processos motivacionais, ou seja, pelo controle dos fatores e componentes psicológicos que respondem pelo esforço e persistência.” (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2020, p. 31).

Para que autorregulação da motivação ocorra, é importante que o aluno assuma um papel ativo em seus processos motivacionais, ou seja, é interessante que o estudante seja capaz e responsável por monitorar e controlar seus afetos, comportamentos e motivações (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2020). Em ambientes escolares, “[...] um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc.” (BZUNECK, 2009b, p. 118). Portanto, regular a motivação no processo educacional é indispensável, já que os alunos, em seu percurso acadêmico, podem vir a se deparar com adversidades, sejam elas ligadas aos relacionamentos com os pares e professores, ou com a realização de atividades curriculares desagradáveis ou desinteressantes.

Bzuneck e Boruchovitch (2016) descrevem algumas estratégias específicas para a autorregulação da motivação, entre as quais se destacam: a) a regulação pelo interesse situacional, ou seja, criar meios para que as atividades se tornem mais atrativas e prazerosas; b) regulação pelo refinamento da significância pessoal, assim, por meio dessa estratégia, é atribuído valor para que as atividades se concretizem. Por exemplo, a realização de cursos para ascensão profissional; c) regulação pelas metas de realização, que tem a finalidade, alcançar o desenvolvimento intelectual e dominar os conteúdos; d) regulação pela auto consequência ou autorreforçamento, nesse caso, os estudantes cumprem as atividades, com a autopromessa de recompensas externas; d) regulação da autoeficácia, nesta estratégia é entendido que, mediante a atividades adversas, as pessoas podem ficar paralisadas na ação, visto que as suas crenças de autoeficácia serão afetadas. Por outro lado, quando as situações são positivas, a autoeficácia será reforçada; e) regulação pela estruturação do contexto, utilizada com a finalidade de se manter focalizado e persistir nas tarefas, por isso, são empregadas estratégias específicas que auxiliem nesse processo, como a busca de um local que



coopere na concentração para os estudos.

[...] Cabe mencionar que as estratégias de autorregulação da motivação têm como finalidade principal melhorar e assegurar a motivação e não o desempenho em si. Entretanto, elas medeiam a relação da motivação com o desempenho, à medida que aumentam a probabilidade de que as pessoas invistam esforços para o alcance das metas de aprendizagem. Estratégias de autorregulação motivacional têm por objetivo imediato a retomada de uma motivação em crise, o aumento da persistência na tarefa e até a diminuição de autorreações defensivas e reações emocionais adversas ao sucesso acadêmico (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016, p. 82).

De acordo com Machado e Boruchovitch (2019), questões ligadas à autorregulação da aprendizagem e à motivação têm sido cada vez mais exploradas e evidenciadas, tanto para a educação nacional quanto para a internacional. Segundo as autoras, existem diferentes teorias motivacionais, mas, que em sua maioria, tratam de analisar a influência de algumas questões sob o comportamento e a motivação, como é o caso do meio social, a cultura, as individualidades e os processos cognitivos. Entre as teorias que tratam sobre a motivação no contexto educacional, destacam-se: a Teoria da Autoeficácia, que entende que a motivação tem ligação com as crenças individuais, sendo elas extremamente relevantes aos fatores motivacionais; a Teoria da Atribuição, nesse caso, a motivação refere-se aos motivos e causas dos acontecimentos; a Teorias de Metas de Realização, tem como foco o envolvimento do aluno e a motivação para aprender e, por fim, a Teoria da Autodeterminação (TDA).

É pertinente esclarecer que as autoras da EEAM-AVA, um dos instrumentos empregados para a coleta de dados do presente estudo, utilizaram a TAD (RYAN; DECI, 2000; RYAN *et al.*, 2021) para a construção dos itens relacionados à motivação. Além disso, os pressupostos da TDA também foram aplicados para realização de análises do “Questionário sobre o ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos. Por esse motivo, os principais aspectos relacionados ao construto da motivação para a TDA, serão aprofundados na próxima subseção.

## 2.4 O CONSTRUTO DA MOTIVAÇÃO HUMANA À LUZ DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)

Para a Teoria da Autodeterminação (TAD), a motivação está centrada em

processos biológicos, cognitivos e na regulação social, relacionando-se com a busca e com a persistência para alcance de objetivos. A motivação é compreendida como um estado de energia interno que direciona comportamentos e ações, de forma persistente. Assim, para a TAD, o ser humano é capaz e consciente dos próprios atos, sendo possível assimilar normas e padrões culturais, bem como refletir sobre suas escolhas e ações (RYAN; DECI, 2000; RYAN *et al.*, 2021). O construto da motivação é algo mais complexo e singular, especialmente porque “[...] as pessoas são levadas a agir por uma infinidade de fatores, com experiências e resultados diversos. As pessoas podem ser motivadas porque valorizam uma determinada atividade ou por forte coerção externa” (RYAN; DECI, 2000, p. 69, tradução nossa).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, os componentes motivacionais irão variar conforme os contextos e as orientações para satisfazer as necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a necessidade de pertencimento e a necessidade de competência (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A motivação pode ter duas orientações, a intrínseca e a extrínseca. Assim, quando é pensada como uma tendência interna, inata e natural do homem, ela é compreendida como intrínseca. Dessa forma, as recompensas que podem acontecer e que levam as pessoas a agir, estão em si mesmas ou são inerentes à própria atividade, por exemplo: uma pessoa passa um tempo com seus amigos, porque, para ela, é gratificante estar com eles (GUIMARÃES, 2009). Ryan e Deci (2000) sugerem que a motivação intrínseca está associada à própria tarefa, reflete um potencial positivo das pessoas como nenhum outro fenômeno consegue fazer e é compreendida como uma “[...] tendência inerente em busca de novidades e desafios para expandir e exercitar a capacidade de alguém a explorar e a aprender” (RYAN; DECI, 2000, p. 70, tradução nossa).

A motivação extrínseca é aquela em que a pessoa se ocupa em responder determinados estímulos externos, como a realização de tarefas e atividades, com a finalidade de ser reconhecida, receber recompensas, bem como demonstrar competências ou habilidades (GUIMARÃES, 2009). Dessa maneira, a motivação extrínseca acontece por meio do interesse por aquilo que vem de fora e pode acontecer ou não de forma autônoma, “[...] refere-se ao desempenho de uma atividade de modo a atingir alguns resultados e, portanto, contrasta com a motivação intrínseca, que se refere a fazer uma atividade para a satisfação inerente da própria atividade.” (RYAN; DECI, 2000, p. 71, tradução nossa).

Ryan e Deci (2020) desenvolveram um *continuum* motivacional no qual a

motivação humana é explicada. Nele, é possível observar a desmotivação, a motivação extrínseca e os seus diferentes estilos de regulação (externa, introjetada, identificada e integrada) e, por fim, a motivação intrínseca. De acordo com Howard, Gagné e Bureau (2017), a TAD sugere uma representação multidimensional da motivação, que é composta por alguns aspectos que se enquadram em um *continuum* de autonomia. Na Figura 2, é ilustrada a “Taxonomia da Motivação na perspectiva da Teoria da Autodeterminação”.

**Figura 2** Taxonomia da Motivação na perspectiva da Teoria da Autodeterminação

**Fonte:** Ryan e Deci (2020, p. 2, tradução nossa)

Concepções atuais da TAD (RYAN; DECI, 2020) sustentam a ideia de que a motivação humana ocorre em um *continuum* no qual os processos vão da ausência da motivação (desmotivação) à motivação intrínseca, passando pela introjeção, até a motivação integrada. De acordo com Ryan e Deci (2020), na desmotivação ou na ausência de motivação, o indivíduo não apresenta intencionalidade no agir e, portanto, há uma ausência de regulação. Em relação à motivação extrínseca, a TAD ocupa-se em especificar a divisão de quatro níveis de regulação comportamental, que são: por regulação externa, na qual as pessoas realizam ações por ameaça ou por recompensa externa, sendo uma motivação tipicamente controlada; por regulação introjetada, estado em que os indivíduos agem por meio de pressão e da ansiedade, evitando sentimentos como o de culpa, e também é considerada uma motivação controlada; por regulação identificada; nesse caso, o indivíduo conscientemente identifica o valor de uma atividade e a execução da atividade pode ocorrer de forma autônoma; e, por fim, por regulação integrada, referente ao modo mais autônomo da motivação extrínseca.

No terceiro e último ponto do *continuum*, a motivação intrínseca, o indivíduo é originalmente motivado, ou seja, tem satisfação e prazer para realização de suas atividades. É importante destacar que, de acordo com o que sugerem Ryan e Deci (2020), há similaridades entre as motivações extrínsecas autônomas e a motivação intrínseca, no que diz respeito à qualidade de serem extremamente volitivas. No

entanto, na motivação intrínseca, os indivíduos realizam suas ações e comportamentos, porque consideram agradável, prazeroso e têm interesse pela tarefa, sendo essa a grande diferença entre ela e as motivações extrínsecas autônomas. Dessa maneira, “[...] as motivações identificadas e integradas assentam um senso de valor - as pessoas vêem as atividades como valiosas, mesmo que não agradável” (RYAN; DECI, 2020, p. 3, tradução nossa).

Em um estudo realizado por Beluce et al. (2021a), foi evidenciado que os comportamentos provindos de regulações motivacionais podem ser categorizados em dois grupos: o da motivação autônoma e o da motivação controlada. Por meio de refinamentos teóricos importantes acerca da Teoria da Autodeterminação, os autores observaram que as ações dos indivíduos podem ser conduzidas por meio da motivação autônoma, ou seja por ações que são guiadas por subsídios intrínsecos (sendo demonstrado pela motivação intrínseca e por regulações extrínsecas identificadas e integradas) e da motivação controlada, que são os comportamentos direcionados por regulamentos externos ou introjetados.

Ao avançar na compreensão da motivação, torna-se importante aprofundar um pouco mais a respeito das especificidades da motivação extrínseca, que, como descrito, refere-se a respostas que os indivíduos dão a determinadas atividades ou tarefas, buscando alcançar recompensas ou atender a pressões externas (GUIMARÃES, 2009). Grande parte das pessoas agem no intuito de cumprir as motivações extrínsecas, no entanto, isso não significa que se trata de uma condição imutável, ou seja, de forma geral, é inerente aos seres humanos caminhar rumo a um crescimento e sucesso pessoal, já que isso lhes trará benefícios e, por consequência, crescimento para níveis de maior regulação da motivação (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016). Assim, por mais que, na motivação extrínseca, existam influências dos aspectos externos, é possível que ela seja regulada em níveis de internalização, como: por regulação externa, por regulação introjetada, por regulação identificadas e por regulação integradas. Dessa maneira, ao considerar as razões para que um estudante participe das aulas ou execute atividades, entende-se que

[...] No ponto inicial, a regulação externa, o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento: “posso ter problemas se não o fizer”. No segundo nível, a regulação introjetada é interna ao estudante porque não necessita da presença concreta do controle externo, mas

permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo: “vou me sentir culpado se não fizer”. Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais: “envolve-me porque acho importante fazê-lo”. A regulação integrada, o nível mais elevado do desenvolvimento, refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações a serem cumpridas e não como coerção (GUIMARÃES, 2009, p. 47-48).

Nessa perspectiva, retoma-se a importância da satisfação das três necessidades psicológicas básicas na motivação dos estudantes; além disso, é imprescindível saber que elas podem ser influenciadas pelos contextos experienciados pela pessoa. Assim, a maneira e a intensidade com que a satisfação das necessidades psicológicas ocorre, são reflexos tanto das competências individuais, quanto dos aspectos e momentos socioculturais (DECI; RYAN, 2000). Dessa maneira, ao considerar que o presente estudo foi realizado em um contexto social atípico, o da pandemia da Covid-19, a próxima subseção trata de apresentar alguns fatos e especificidades que caracterizam o ensino no contexto pandêmico.

## 2.5 PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÕES

Desde o final de 2019, o mundo tem vivenciado uma pandemia de grande proporção, como ocorreu com a gripe espanhola entre os anos de 1918 e 1920. A Covid-19, assim como a gripe espanhola, trata-se de uma doença altamente transmissível e infecciosa, em que houve a necessidade de suspender diversas atividades sociais e, ainda assim, vitimou milhares de pessoas (KIND; CORDEIRO, 2022). Para reduzir a contaminação e diminuir a sobrecarga nos sistemas de saúde, muitos países, inclusive o Brasil, adotaram algumas medidas importantes como o isolamento de pessoas infectadas, o uso de máscaras faciais (a *priori* confeccionadas em casa), a higienização frequente das mãos, o distanciamento social, o fechamento de diversas instituições, incluindo as escolas e as universidades, a proibição de aglomerações, a restrição de viagens, entre outros (AQUINO *et al.*, 2020).

O Ministério da Saúde define a Covid-19 como “[...] uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.” (BRASIL, 2021). De acordo com

informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), os primeiros sinais dessa pandemia ocorreram no final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, na China. A princípio, identificou-se um surto de pneumonia de origem desconhecida. (30 de julho de 2020). Até então não existiam evidências da Covid-19 no Brasil, porém, em outros dezenove países foram relatados casos acentuados da doença, como, por exemplo, na Alemanha, nos Estados Unidos, no Vietnã e no Japão e, em 30 de janeiro de 2020, foi declarada pela OMS Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (OPAS, 2020, 30 de janeiro).

A nomeação da doença ocorreu um pouco depois da identificação dos casos, assim, sua caracterização como SARS-CoV-2, ou Covid-19, aconteceu no dia 11 de fevereiro de 2020 e, concomitante, observou-se um crescimento muito acelerado e exponencial de casos. Exatamente um mês após a este fato, em 11 de março de 2020, a OMS declarou a Covid-19 como uma pandemia, reconhecendo, então, um surto da doença em diversas localidades do mundo (OPAS, s.d). “Até o final desse mês, eram quase 80.000 casos confirmados e 2.838 óbitos por COVID-19 na China e, mais aproximadamente, 6.000 casos confirmados e 86 óbitos em outros 53 países.” (CRODA; GARCIA, 2020, p. 1).

No dia 26 de fevereiro de 2020, foi anunciado, pelo Ministério da Saúde do Brasil, o primeiro caso de Covid-19, identificado em um homem e morador de São Paulo. Esse foi o primeiro relato de um caso da doença em solo brasileiro e na América Latina, no entanto, poucos dias depois, o número de casos suspeitos saltou para 488, duas confirmações e 240 descartados (CRODA; GARCIA, 2020). Devido à proliferação do vírus e ao crescente número de pessoas infectadas em todas as regiões do Brasil, evidenciou-se a necessidade da adoção de medidas preventivas e restritivas de atividades; assim, grande parte das ações de isolamento e de distanciamento social foram implementadas entre 13 e 18 de março em todos os Estados Brasileiros (SILVA et al., 2020).

O vírus da COVID-19 mostrou-se uma ameaça global e, diante desta realidade, as instituições educacionais enfrentaram alguns desafios para a continuidade do ensino e da aprendizagem, resguardando a saúde de todos os envolvidos no processo educacional. Assim como em diversos outros contextos, a pandemia da Covid-19 forçou a suspensão de atividades educacionais, a fim de zelar pela saúde de alunos, de professores, de funcionários escolares e de suas famílias. Diante dessa medida mais restritiva, o setor educacional viu a necessidade

de aderir ao uso de tecnologias para dar continuidade às atividades de forma remota. No dia 18 de março do ano de 2020, no Diário Oficial da União, a Portaria de n.º 343, de 17 de março de 2020, está prescrita a suspensão das atividades educacionais presenciais e a liberação do uso das tecnologias para as aulas, em caráter de exceção, no período da pandemia (BRASIL, 2020).

De acordo com Hodges et al. (2020, p. 2) as “[...] instituições decidiram suspender todas as aulas presenciais, incluindo aulas práticas em laboratórios e outras experiências de aprendizagem, e investir na educação e no aprendizado *on-line* para ajudar a impedir a propagação do vírus que causa a COVID-19.” Segundo Silva et al. (2021), a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), ganhou bastante evidência nesse período, no entanto, cabe destacar que há alguns anos, muitas instituições já utilizavam os artefatos tecnológicos digitais como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, para a oferta de cursos na modalidade a distância. Todavia, é importante ressaltar que, a partir da ideia dos autores Santos (2020); Silva et al. (2021) ERE e EaD são distintos.

Anteriormente à, com a edição da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) no ano de 1996, a Educação a Distância foi regulamentada e, por esse motivo, o Ministério da Educação (MEC) passou a credenciar as Instituições de Ensino Superior (IES) com oferta de Graduação e de Pós-Graduação a distância, o que aumentou, consideravelmente, o número de polos e de cursos da EaD. Conforme trecho disponível no Decreto n.º 9057/2017 artigo 1º, a EaD, pode ser entendida como uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017)

A EaD é caracterizada por um modo único de realização de suas práticas pedagógicas e envolve a participação ativa dos alunos (SILVA et al., 2021). Para Santos (2020), na maioria das vezes, os discentes da modalidade a distância realizam suas atividades sozinhos, além disso, os professores se organizam, instruem e auxiliam os seus alunos pela mediação de uma plataforma digital. Santaella (2014) sugere que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino de larga escala, havendo a necessidade da elaboração de materiais didáticos, de



planejamento e da utilização de estratégias específicas, que visem a auxiliar no processo educacional mediado pelas tecnologias.

Diferenciando-se da Educação a Distância, o ERE pode ser compreendido como uma modalidade de ensino destinada a atender as necessidades educacionais no decorrer da pandemia, dessa maneira, segundo Hodges et al. (2020, p.6), são utilizadas “[...] soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar”. A fim de cumprir as exigências dos órgãos governamentais e dar continuidade ao cronograma do ensino, o ERE foi autorizado até que as atividades presenciais pudessem ser retomadas no ano de 2021.

O Ensino Remoto Emergencial foi o meio encontrado e utilizado para que as aulas e algumas atividades educacionais no tempo da crise sanitária, minimizassem assim os impactos da pandemia e do isolamento social na aprendizagem. Essa medida foi de grande auxílio para que o ensino não fosse completamente paralisado, “[...] do contrário, manteríamos o afastamento, por um longo período de tempo, de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), comprometendo ainda mais sua formação.” (SILVA et al., 2021, p. 414). Além disso, cabe destacar que o ensino remoto se mostrou importante para que os laços entre alunos e professores e o convívio escolar não fossem completamente interrompidos.

No dia 19 de janeiro de 2021, foi anunciada pelo Ministério da Saúde a distribuição de vacinas para todas as regiões do Brasil, com o intuito de iniciar a imunização em grupos prioritários (CRISTALDO; BRANDÃO, 2021). Com a vacinação, os números de mortes pela doença foram diminuindo e, em consequência desse fato, o retorno de todas as atividades presenciais também ocorreu gradativamente. Cabe destacar que, nesse processo de volta a uma normalidade, cada estado, cidade e instituição de ensino definiu as regras e os meios de retomada às atividades presenciais.

## 2.6 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, ESTRATÉGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para a realização do presente levantamento, utilizou-se o acesso da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), recurso que é disponibilizado pela Rede

Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Desse modo, a sistematização das buscas ocorreu da seguinte maneira: ingresso ao Portal de Periódicos Capes (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>) e a seleção do ícone “Acesso CAFe”, sendo inserido pela pesquisadora a instituição da qual faz parte e, na sequência, o *login* com as informações solicitadas. Após a validação ao acesso CAFe, para a presente pesquisa, foram utilizados os campos “Buscas por assunto”, bem como a “Lista de bases”, selecionando a base Scopus - Elsevier (<https://www-scopus.ez78.periodicos.capes.gov.br>).

As buscas ocorreram entre 13 e 19 de dezembro de 2022 e, para a sua realização, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Pandemia, Covid19, Teoria Social Cognitiva, Teoria da Autodeterminação, Estudantes Universitários e Ensino Superior. Os termos foram traduzidos para o inglês e utilizaram-se operadores booleanos (AND, OR), para organizar as buscas em duas estratégias de busca, sendo a primeira: (“*covid19*” OR “*pandemics*”) AND (“*Social Cognitive Theory*”) AND (“*University Student*” OR “*higher education*”). Para a segunda estratégia de busca, foram utilizados os mesmos termos, exceto “Social Cognitive Theory”, que foi substituído por “Self-Determination Theory”. Dessa maneira, a segunda estratégia de busca utilizada foi: (“*covid19*” OR “*pandemics*”) AND (“*Self-Determination Theory*”) AND (“*University Student*” OR “*higher Education*”). Além disso, as estratégias citadas foram empregadas, tanto para realização das buscas por assunto no portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quanto para a base de dados *Scopus (Elsevier)*.

Para realização das buscas por assunto no Portal de Periódicos da Capes, em ambas as estratégias, foi selecionado o campo “Expandir os Resultados”, houve a delimitação temporal de 2020 a 2022, bem como a seleção dos filtros “periódicos revisados por pares”, “artigos” e “acesso aberto”. O total de trabalhos localizados no portal de periódicos capes foi de 55 estudos, sendo quatorze para a primeira e 41 para a segunda estratégia de buscas.

Em relação às buscas na base de dados Scopus, em ambas as estratégias se utilizou o campo “*All-Fields*” e houve a delimitação temporal de 2020 a 2022. Ademais, houve a limitação da área de estudo à Psicologia e Artes e Humanidades; artigos; acesso aberto; versão final de publicação. Na base de dados Scopus também é disponibilizada a opção de limitar ou excluir algumas palavras-chave, sendo assim, foi selecionada a opção de “limitar as buscas” a termos relacionados

aos objetivos do presente estudo, como, por exemplo: Covid19; Pandemia; Motivação; Teoria da Autodeterminação; Teoria Social Cognitiva; Aprendizagem *on-line*; Ensino superior; Estudantes universitários; Necessidades psicológicas básicas; ERE; Autorregulação; Autoeficácia; Estratégias de ensino e aprendizagem; *E-learning*. Entre as duas estratégias de buscas, foram localizados um total de 237 artigos, 89 referentes à primeira estratégia e 148 relacionados aos estudos encontrados na segunda estratégia de buscas.

O total de artigos encontrados entre as buscas que ocorreram no Portal de Periódicos Capes e na base de dados Scopus é de 292, entre os quais seis são de 2020, 102 de 2021 e, por fim, 184 de 2022. Conforme pode ser observado na Tabela 1, a segunda estratégia de buscas contempla a maior concentração de estudos localizados, quando comparada à primeira. Outro aspecto relevante está relacionado ao fato de que, entre as duas estratégias utilizadas, foi localizado apenas um estudo referente ao ano de 2021 no Portal de Periódicos Capes.

**Tabela 1** Total de estudos localizados por estratégia de busca, base de dados e ano de publicação.

<b>Estratégias de Busca</b>	<b>Base de Dados</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>Total</b>
("covid19" OR "pandemics") AND ("social cognitive theory") AND ("university student" OR "higher education")	Portal Capes	0	8	6	<b>14</b>
	Scopus	2	24	63	<b>89</b>
("covid19" OR "pandemics") AND ("self-determination theory") AND ("university Student" OR "higher Education")	Portal Capes	1	14	26	<b>41</b>
	Scopus	3	56	89	<b>148</b>
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>102</b>	<b>184</b>	<b>292</b>

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2023).

Na sequência, foram lidos todos os títulos e resumos e, quando necessário, a apreciação integral dos textos. Como critérios de inclusão, selecionaram-se estudos realizados com universitários; que tinham por fundamentação teórica a TSC e a TAD; realizados no período de pandemia e isolamento social; artigos que tratassem sobre as estratégias de ensino, aprendizagem, motivação e adaptação dos estudantes ao ERE. Os critérios de exclusão foram: estudos com foco de investigação na atuação do docente e de níveis educacionais distintos ao Ensino Superior; sobre o pós-pandemia no setor educacional; que não utilizaram a TSC ou a TAD como fundamentação teórica; estudos sobre o desenvolvimento de doenças psíquicas em decorrência da Covid19 e do confinamento social; trabalhos

relacionados aos benefícios do exercício físico durante o período do isolamento social; uso de aplicativos e celulares para o ensino de línguas; programas de inovação e contra o abandono escolar; relação entre a motivação e a criatividade estudantil; estudos que se repetiram entre as buscas.

Em virtude do refinamento realizado, foram selecionados 21 artigos. Conforme apresentado na **Tabela 2**, 1 é de 2020, 13 de 2021 e 07 de 2022. Cabe observar que os periódicos nos quais os artigos foram publicados são variados: quatro foram publicados na revista “*Frontiers in Psychology*” e seis na “*Education Sciences*”, os demais se referem a periódicos distintos.

**Tabela 2** Frequência (F) e porcentagem (%) das produções por periódicos e anos de publicação

Periódico	Ano			Total
	2020	2021	2022	
Asia-Pacific Edu Res	-	1	-	1
British Journal of Educational Psychology	-	-	1	1
Cardiometry	-	-	1	1
Education Sciences	1	2	3	6
European Journal of Investigation in Health, Psychology and education	-	1	-	1
Frontiers in psychology	-	4	-	4
International Journal of Environmental Research and Public Health	-	-	1	1
Participatory Educational Research	-	-	1	1
Personality and Individual Differences	-	1	-	1
PLoS ONE	-	1	-	1
Revista de Psicodidáctica	-	1	-	1
Sage Journals	-	1	-	1
Sustainability	-	1	-	1
	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>21</b>
	<b>(4,76%</b>	<b>(61,90</b>	<b>(33,33%</b>	<b>(100%</b>
	<b>)</b>	<b>)</b>	<b>)</b>	<b>)</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023)

É possível observar, ainda, que a maioria dos estudos selecionados são do ano de 2021, o que pode ser devido a alguns fatores, como, por exemplo, a circulação do vírus da Covid19 teve seu início no ano de 2019, mas a suspensão das atividades educacionais presenciais foi empregada apenas em 2020, e isso pode ser um indício dos motivos pelos quais houve menor expressão de pesquisas realizadas e, por consequência, o ano seguinte ter um número maior estudos publicados relacionados ao tema. Outro ponto está ligado ao fato de que as buscas

ocorreram ao final de 2022, ano este em que as atividades educacionais presenciais foram aos poucos sendo retomadas, por isso muitos trabalhos de 2022 já se referiam ao pós-pandemia, não correspondendo ao foco de investigação da presente pesquisa. Também, foi observado que muitos estudos foram escritos por autores Asiáticos, em especial da China, país no qual foi identificado o primeiro caso da Covid19 e onde ocorreram as primeiras medidas restritivas para a contenção do vírus, o que, talvez, justifique um acentuado número de pesquisas realizadas nessas localidades.

No **Quadro 1**, a seguir, é possível observar os títulos dos estudos selecionados, os autores, idioma de publicação e o DOI.

**Quadro 1** Título, autor, ano, periódico, idioma de publicação e DOI

Título	Autor/ Ano	Idioma	DOI
Compassionate Flexibility and Self-Discipline: Student Adaptation to Emergency Remote Teaching in an Integrated Engineering Energy Course during COVID-19	GELLES <i>et al.</i> (2020)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/educsci10110304">https://doi.org/10.3390/educsci10110304</a>
Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la 'nueva normalidad'	SHAH <i>et al.</i> (2021)	Espanho l	<a href="https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004">https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004</a>
Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their <i>On-line</i> Learning During the COVID-19 Pandemic	BIWER <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593</a>
Chinese University Students' Perceptions of Facilitation Strategies, Learning Motivation, and Satisfaction in Cloud-Based Virtual Classrooms	WANG; HAN; GAO; LIU (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.801191">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.801191</a>
Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination—a multi-country study	PELIKAN <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346">https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346</a>
Does Relatedness Matter for <i>On-line</i> Self-regulated Learning to Promote Perceived Learning Gains and Satisfaction?	ZHOU <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.1007/s40299-021-00579-5">https://doi.org/10.1007/s40299-021-00579-5</a>
Factors for Sustainable <i>On-line</i> Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic	CHU <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/su13095038">https://doi.org/10.3390/su13095038</a>
Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being	HOLZER <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.1177/23328584211003164">https://doi.org/10.1177/23328584211003164</a>
How Can Students Feel More Vital Amidst Severe Restrictions? Psychological Needs Satisfaction, Motivational Regulation and Vitality of Students during the Coronavirus Pandemic Restrictions	MARTINE K <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/ejihpe11020030">https://doi.org/10.3390/ejihpe11020030</a>
How Does Digital Competence Preserve University Students' Psychological Well-Being During the Pandemic? An Investigation From Self-Determined Theory	WANG; ZHANG; WANG Z.; LI . (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652594">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652594</a>
Learning, Student Digital Capabilities and Academic Performance over the COVID-19 Pandemic	LIMNIOU <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/educsci11070361">https://doi.org/10.3390/educsci11070361</a>

University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach	MÜLLER <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804</a>
Self-Regulation in E-Learning Environment	BYLIEVA <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/educsci11120785">https://doi.org/10.3390/educsci11120785</a>
Zooming their way through university: Which Big 5 traits facilitated students' adjustment to <i>on-line</i> courses during the COVID-19 pandemic	AUDET <i>et al.</i> (2021)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110969">https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110969</a>
E-learning in formal education under forced conditions using SDT and TAM	NANDI; MEHENDALE (2022)	Inglês	<a href="https://10.18137/cardiometry.2022.22.268276">https://10.18137/cardiometry.2022.22.268276</a>
Impact of COVID-19 on University Students: An Analysis of Its Influence on Psychological and Academic Factors	GÓMEZ-GARCÍA <i>et al.</i> (2022)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/ijerph191610433">https://doi.org/10.3390/ijerph191610433</a>
Helping Learners Become Their Own Teachers: The Beneficial Impact of Trained Concept-Mapping-Strategy Use on Metacognitive Regulation in Learning	WELTER <i>et al.</i> (2022)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/educsci12050325">https://doi.org/10.3390/educsci12050325</a>
Learners' <i>On-line</i> Self-Regulated Learning Skills in Indonesia Open University: Implications for Policies and Practice	SANTOS O <i>et al.</i> (2022)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/educsci12070469">https://doi.org/10.3390/educsci12070469</a>
Motivational development in times of campus closure: Longitudinal trends in undergraduate students' need satisfaction and intrinsic learning motivation	JANKE <i>et al.</i> (2022)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.1111/bjep.12522">https://doi.org/10.1111/bjep.12522</a>
Supporting Inclusive <i>On-line</i> Higher Education in Developing Countries: Lessons Learnt from Sri Lanka's University Closure	YANG <i>et al.</i> (2022)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.3390/educsci12070494">https://doi.org/10.3390/educsci12070494</a>
Structural Equation Modelling Analysis of the Relationships Among University Students' <i>On-line</i> Self-Regulation Skills, Satisfaction and Perceived Learning	YILMAZ (2022)	Inglês	<a href="https://doi.org/10.17275/per.22.51.9.3">https://doi.org/10.17275/per.22.51.9.3</a>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Conforme pode ser observado, a maior parte dos artigos selecionados foram publicados em Inglês, exceto um deles disponibilizado em Espanhol. Além disso, cabe destacar que em nenhum dos trabalhos houve a repetição de autores, no entanto, foi percebida uma predominância de publicações realizadas por pesquisadores Asiáticos.

### 2.6.1 Descrição das pesquisas publicadas em 2020

O estudo de Gelles *et al.* (2020), realizado na Universidade de San Diego com onze estudantes que cursavam o segundo ano de Engenharia, teve a finalidade de investigar como os universitários se adaptaram às mudanças para o ERE. Para tanto, foi realizado um estudo de caso que ocorreu por meio de entrevistas, que evidenciou que os estudantes enfrentaram vários desafios com a transição do ensino presencial para o remoto, mas também utilizaram de estratégias de

autodisciplina para poder superar desses desafios. Outro ponto importante se refere ao papel de apoio, de comunicação, de flexibilidade e de compaixão que os professores tiveram com estudantes, o que foi muito importante, especialmente para as estudantes de gênero feminino, “[...] que expressaram com mais frequência a classificação de aprovação/reprovação e os desafios pessoais e de gênero que enfrentaram devido à pandemia.” (GELLES *et al.*, 2020, p. 1, tradução nossa). Os autores destacaram que os docentes tiveram forte influência para que o bem-estar dos estudantes fosse mantido durante o período da crise sanitária da Covid19.

### **2.6.2 Descrição das pesquisas publicadas em 2021**

O estudo de Shah et al. (2021) buscou investigar o impacto do aprendizado remoto na motivação dos alunos. Com base na Teoria da Autodeterminação, as investigações ocorreram em cinco universidades públicas e em cinco privadas do Paquistão e, um total de 689 estudantes respondeu à pesquisa, que foi disponibilizada no formato *on-line*. Os resultados não indicaram uma relação direta entre o aprendizado *on-line* e a motivação dos universitários, no entanto, foi observado que “[...] se o clima de aprendizagem for construído e projetado de maneira que satisfaça as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, poderá aumentar a motivação dos alunos no processo de aprendizagem” (SHAH et al., 2021, p. 176, tradução nossa).

Biwier et al. (2021) investigaram o processo de adaptação dos estudantes ao ERE, em especial as estratégias de gerenciamento de recursos. Um total de 1.800 universitários respondeu a um questionário sobre estratégias de gerenciamento de recursos e adaptação ao ERE. De maneira geral, os resultados mostraram a existência de quatro perfis de adaptação ao ensino remoto: os sobrecarregados e os rendidos, que se mostraram menos aptos a regular o esforço e a atenção, e com a motivação menor para realização das atividades educacionais, quando comparados ao período antes da Covid19; os mantenedores, cujas estratégias de gerenciamento dos recursos pareciam estáveis; e, por fim os adaptadores, que tiveram uma maior autonomia e se mostraram mais capazes para autorregular a própria aprendizagem. De acordo com os autores, a divisão desses perfis de adaptação ao ERE pode auxiliar a identificar as particularidades de cada estudante e, com isso, apoiá-los de forma personalizada no processo de aprendizagem *on-line* e remoto, envolvendo a

colaboração e socialização deles.

A pesquisa de Wang, Han, Gao e Liu (2021) foi realizada on-line com 7.210 universitários da China. O objetivo do estudo foi investigar “[...] as percepções de estudantes universitários sobre estratégias de facilitação, motivação de aprendizagem, satisfação e as relações interpessoais em uma sala de aula virtual na China continental.” (WANG; HAN; GAO; LIU, 2021 p. 1, tradução nossa). Para a coleta de dados, o questionário foi dividido em duas seções, a primeira referente a dados sociodemográficos e a segunda composta por três instrumentos de autorrelato que tinham por finalidade medir, em uma escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) pontos, as estratégias de facilitação, de motivação e a satisfação dos estudantes. Os resultados apontaram que os universitários perceberam altos níveis de estratégias de facilitação, de motivação e de satisfação. As variáveis demográficas não tiveram um impacto na percepção das estratégias e na aprendizagem, em contrapartida o papel do docente se relacionou positivamente com a motivação e satisfação dos estudantes.

Segundo Pelikan et al. (2021), existe uma relação entre a satisfação de necessidades psicológicas básicas, pressuposto fundamental da TAD, com a motivação intrínseca. Os autores sustentaram essa afirmativa, após a realização de uma pesquisa com 15.462 universitários de diversas localidades, como: Albânia, Áustria, China, Croácia, Estônia, Finlândia, Alemanha, Islândia, Japão, Kosovo, Lituânia, Polônia, Malta, Macedônia do Norte, Romênia, Suécia e Estados Unidos. Com a utilização de estudo transversal, pretendia-se

[...] investigar a relação entre a satisfação das necessidades básicas e a procrastinação e persistência no contexto do ensino a distância de emergência durante a pandemia de COVID-19; foi também investigado o papel mediador da motivação intrínseca nessa relação.” (PELIKAN et al., 2021, p. 1, tradução nossa).

Por meio do estudo, foi observado que a interação social teve alta influência na motivação intrínseca, além disso foi destacada a relevância da percepção de autonomia e de competência para a procrastinação e persistência no contexto de ensino, quando mediado pelas tecnologias.

A TAD e a TSC foram utilizadas para a fundamentação teórica do trabalho desenvolvido por Zhou et al. (2021), realizado com 572 universitários da China. O estudo investigou se a interação entre os pares e os professores foi percebida pelos



estudantes como um aspecto que pudesse ter influência na autorregulação da aprendizagem, na satisfação e nos ganhos de aprendizagem. Após a coleta e análise dos dados, os autores concluíram que os resultados confirmaram os pressupostos da TAD e da TSC, especialmente que a interação entre os pares e os professores pode promover a aprendizagem e, conseqüentemente, ganhos de aprendizado percebidos e satisfação.

Em um estudo com estudantes Chineses, foram investigados os fatores que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem dos universitários no período da Covid19 (CHU et al., 2021) Para tanto, os autores coletaram os dados *on-line* e utilizaram *feedbacks* de estudantes de onze universidades de Hong Kong. Foi utilizada a análise dos mínimos quadrados parciais e, como resultado, foi compreendido que as interações entre colegas e a organização do curso tiveram um impacto mais evidente na atitude dos alunos, mas por outro lado, as interações com os docentes não se refletiram de nenhuma forma, nas ações dos estudantes.

No artigo de Holzer et al. (2021), os autores investigaram a relação entre a satisfação das três necessidades psicológicas básicas com a motivação intrínseca e o bem-estar no processo de aprendizagem, tendo como mediadora a ARA. A pesquisa ocorreu com 6.071 estudantes universitários na Áustria e 1.653 na Finlândia. Por meio dos resultados foram identificados efeitos significativos na motivação intrínseca no processo de aprendizagem e inconsistências, no que tange aos efeitos de moderação da autorregulação. Em relação às necessidades psicológicas básicas, a competência foi identificada como o preditor mais forte e o relacionamento com um efeito menor sobre o bem-estar. Na Finlândia, a motivação intrínseca foi revelada como preditora da competência, da autonomia e do relacionamento e, na Áustria, pela competência e pela autonomia.

Com base em uma amostra de 1.849 estudantes da Áustria e da Alemanha, foi desenvolvido um estudo cujo objetivo era o de averiguar as relações entre os aspectos do contexto do ERE, necessidades psicológicas básicas, maneiras utilizadas para regular a motivação e a capacidade individual (MARTINEK et al., 2021). A pesquisa foi realizada em oito IES e, a partir da técnica estatística de modelagem de equações estruturais, em que foram testadas todas as relações de mediação entre as necessidades psicológicas básicas e as diferentes formas de regulação motivacional com a capacidade individual. Como resultados, os autores destacaram que não foi encontrada mediação entre a necessidade de

relacionamento; em contrapartida, foi identificada mediação para a necessidade de autonomia com os estilos de regulação autônoma. A última necessidade psicológica, a de competência, foi associada à mediação com estilos de regulação. Além disso, consideraram que a satisfação com os artefatos tecnológicos digitais reflete em graus mais altos de satisfação das três necessidades psicológicas básicas; em contrapartida a sobrecarga de atividades e de trabalhos, a níveis mais baixos. Ainda, os resultados motivacionais não foram relacionados com a diferença de carga de trabalho antes e durante a pandemia.

Wang, Zhang, Wang Z. e Li (2021) elegeram a TAD para fundamentação teórica do trabalho que buscou compreender a competência digital em conjunto com a gestão do aprendizado e a solicitação de ajuda. Cooperaram para administração da carga cognitiva e do esgotamento acadêmico durante a pandemia de Covid19. Para tanto, a pesquisa foi realizada com 695 estudantes, sendo observados os dados sociodemográficos como, por exemplo, o status socioeconômico de cada um deles. Os resultados obtidos revelaram que o esforço da carga cognitiva foi positivamente associado ao esgotamento acadêmico e negativamente com o envolvimento dos estudantes na aprendizagem *on-line*. Entre as três necessidades psicológicas básicas da TAD, a que revelou influência positiva no engajamento do estudante foi a de competência. Ainda, estudantes das Ciências Humanas e Sociais, mulheres, de famílias de baixa renda, demonstraram competência digital mais fraca, menor capacidade de aprendizado e menor comportamento de busca por auxílio e, por consequência, maior vulnerabilidade ao esgotamento acadêmico e ao engajamento de aprendizagem inferior. Apesar da competência digital não ter impactado diretamente o esgotamento acadêmico, de forma indireta, ela neutralizou os efeitos da carga cognitiva e, por fim, a carga cognitiva não foi negativamente influenciada pela busca por auxílio e a gestão do aprendizado.

O objetivo do trabalho de Limniou et al. (2021) foi o de comparar o desempenho acadêmico de estudantes graduandos dos cursos de Psicologia e de Veterinária de uma Universidade do Reino Unido, acerca de suas capacidades digitais, características particulares, bem como o papel do ambiente no processo de aprendizagem de cada aluno no contexto da COVID-19. Um total de 303 estudantes respondeu a um questionário disponibilizado *on-line* e, foram observadas algumas diferenças principalmente relacionadas ao comportamento de estudos, esforço cognitivo para formação de um pensamento crítico, a avaliação e a gestão das

informações obtidas por meio das tecnologias, justificadas, talvez, pela estrutura curricular de cada um dos cursos.

Com esse estudo, os autores concluíram que alunos com alto nível de autorregulação conseguiram manter o foco e o envolvimento durante o período de restrições e de isolamento decorrentes da pandemia. Além disso, apesar de as atividades acadêmicas tradicionais terem sido interrompidas de forma abrupta, grande parte dos estudantes encararam esse formato de ensino emergencial e mediado pelas tecnologias, relativamente fácil. Segundo os autores, seria importante que os professores pudessem considerar que as tecnologias podem flexibilizar o processo de aprendizagem, bem como pudessem atuar para a promoção de um pensamento crítico nos alunos (LIMNOU et al., 2021)

O estudo de Müller et al. (2021) foi realizado na Áustria e na Alemanha em dois períodos distintos: um antes da implementação do ERE (n = 1.139) e um já com a implementação do novo formato de ensino (n = 1.835). Por meio da execução desse estudo, foi examinada a regulação motivacional, a satisfação ou a frustração das três necessidades psicológicas básicas e a vitalidade de estudantes antes e após a implementação do ERE. Após a coleta e análise dos dados, os autores concluíram que as formas mais autônomas da motivação e as necessidades psicológicas básicas foram menores, e as formas mais controladas de motivação e a frustração das necessidades foram maiores durante a fase ERE.

O trabalho de Bylieva et al. (2021) teve como objetivo “[...] identificar os principais fatores que afetam a autorregulação nas condições modernas; identificar possíveis relações e contradições entre os componentes tradicionais da autorregulação e aqueles que estão diretamente relacionados ao ambiente *on-line* [...]” (p. 1, tradução nossa). A pesquisa quantitativa foi realizada com 767 universitários de São Petesburgo e os resultados indicaram que, durante o ERE, a autoeficácia ficou mais alta, quando comparada ao ensino presencial. Em relação à autorregulação, os índices se apresentaram mais elevados no aspecto gestão do ambiente e os mais baixos, na definição de metas e na gestão do tempo.

A TAD foi utilizada como fundamentação teórica para a pesquisa desenvolvida por Audet et al. (2021). O estudo foi realizado com 350 universitários e teve por finalidade examinar a influência dos cinco traços de personalidade na adaptação dos estudantes ao ERE, observados com base na qualidade motivacional, bem-estar individual, autoeficácia, satisfação e engajamento. Com

base nos resultados obtidos, os autores concluíram que “[...] a abertura à experiência pode ser o traço mais adaptativo para a transição para o ERE, pois está fortemente associada à autoeficácia, à motivação intrínseca, ao engajamento *on-line* e ao maior bem-estar subjetivo.” (AUDET et al., 2021, p. 4, tradução nossa).

### 2.6.3 Descrição das Pesquisas Publicadas em 2022

O trabalho de Nandi e Mehendale (2022) teve como finalidade “[...] compreender a atitude dos alunos face ao ERE. O modelo racional foi constituído com base no Modelo de Aceitação Tecnológica (MAT) e na Teoria da Autodeterminação (TAD) [...]” (NANDI; MEHENDALE, 2022, p. 269, tradução nossa). Um total de 221 estudantes respondeu à pesquisa e, após a coleta e análise dos dados, os autores concluíram que a satisfação das necessidades psicológicas básicas auxiliou para que os estudantes aceitassem as novas tecnologias nas diversas situações. Além disso, as características dos docentes tiveram uma relação direta e significativa com a utilidade percebida e com a satisfação dos estudantes.

Os autores Gómez-García et al. (2022) desenvolveram um estudo que tinha por finalidade investigar quais os impactos que a Covid19 trouxe para a vida dos estudantes, em diferentes aspectos, incluindo o desenvolvimento acadêmico, a motivação e as estratégias de ensino e aprendizagem empregadas. A pesquisa quantitativa transversal ocorreu com 1.873 universitários da Espanha, e

[...] os resultados refletiram o forte impacto negativo que a pandemia teve, sobretudo nos níveis de satisfação com a vida e nos índices de depressão, ansiedade e stress dos alunos. Da mesma forma, os achados refletiram a relevância da correta adaptabilidade por parte da universidade a essas novas circunstâncias.” (GÓMEZ-GARCÍA et al., 2022, p. 5, tradução nossa)

O estudo realizado com 73 estudantes universitários de diferentes cursos focalizou em alguns aspectos, em especial, a aprendizagem mediada pela utilização do mapa conceitual e buscou investigar até que ponto a preparação de forma adequada para utilização do mapa conceitual é necessária para melhorar as habilidades metacognitivas dos estudantes, especialmente em relação à precisão da avaliação de sua aprendizagem (WELTER et al., 2022). Os resultados evidenciaram um efeito significativo dos julgamentos de aprendizagem sobre o desempenho dos estudantes. Dessa maneira, aprender sobre a construção dos mapas conceituais

tem impacto no monitoramento metacognitivo.

A pesquisa de Santos et al. (2022) foi desenvolvida com 295 estudantes da Indonésia e tinha por finalidade examinar se os universitários, de localidades distintas, utilizavam ou não a ARA no ERE. Alguns resultados revelaram divergências em relação às evidências de estudos anteriores como, por exemplo, não encontrar uma relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia e a aprendizagem autorregulada *on-line*, com o desempenho acadêmico. No entanto, parte dos resultados convergem com os que foram evidenciados em estudos empíricos já realizados, como é o caso da relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia e a ARA *on-line*. Destaque-se o fato de que a equidade foi um aspecto significativo em relação ao baixo desempenho acadêmico de estudantes do gênero feminino e mais velhos, quando comparados aos do gênero masculino e de menores faixas etárias. É importante salientar que, embora os participantes tenham revelado médias elevadas para a autoeficácia e ARA *on-line*, houve relatos de falta de habilidade e/ou confiança para a criação de estratégias de tarefas, gestão do tempo e busca por auxílio de outras pessoas.

A pesquisa de Janke et al. (2022), teve como objetivo investigar a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a motivação de aprendizagem intrínseca em estudantes matriculados nos quatro primeiros semestres. Para tanto, o estudo longitudinal foi realizado com 870 universitários da Alemanha, com dois momentos de investigação. O primeiro foi realizado com as condições “normais” de ensino, no ano de 2013, e o segundo ocorreu depois do fechamento do campus. Após a investigação e a análise dos dados obtidos, foram observadas tendências desadaptativas das variáveis motivacionais para os estudantes que participaram da segunda coleta, quando comparados aos universitários que participaram do estudo no ano de 2013, em condições normais de estudo. Assim, os autores concluíram que houve tendências negativas de desenvolvimento por competência e relacionamento e, em consequência, houve um desenvolvimento negativo da motivação intrínseca no processo de aprendizagem, mas que, com o tempo, foi atenuado.

Um estudo realizado no Sri Lanka procurou examinar o suporte aos estudantes no período de ERE. Para tanto, os autores buscaram analisar documentos de domínio público, como, por exemplo, de *sites* do Governo do Sri Lanka, com a finalidade de desenvolver um questionário de avaliação da

implementação do ensino e aprendizagem *on-line* no país. Ao analisar esses documentos, os pesquisadores descobriram que os estudantes necessitavam de apoio à autonomia, principalmente para acessar os artefatos tecnológicos digitais, especialmente com a oferta de uma internet de qualidade. Além disso, o suporte de competência se faz primordial para que os universitários consigam autogerir a aprendizagem *on-line* e, por fim, o suporte ao relacionamento, com a finalidade de reduzir aspectos como a ansiedade (YANG et al., 2022)

Ylmaz (2022) realizou um estudo que tinha a finalidade de revelar a percepção de 451 universitários sobre a satisfação de aprendizagem *on-line* e as experiências deles acerca do uso de estratégias de autorregulação no movimento autônomo dos estudantes. Os resultados indicaram uma relação direta entre a satisfação e a aprendizagem percebida, bem como relação entre a autorregulação *on-line*, busca de ajuda, satisfação, definição de metas, estratégias de aprendizagem, autoavaliação e aprendizagem percebida.

#### **2.6.4 Análise dos estudos selecionados**

Após o levantamento realizado na busca por assunto no Portal de Periódicos Capes e na base de dados Scopus, é possível concluir que existe um número expressivo de trabalhos publicados sobre processos educativos no contexto da pandemia. Entre os principais resultados dos estudos selecionados, é possível destacar que a construção de um ambiente de aprendizagem favorável à satisfação das necessidades psicológicas básicas se refletirá positivamente na motivação dos estudantes. Outro aspecto importante a ser ressaltado está ligado ao fato de que a motivação intrínseca dos discentes pode estar relacionada com a interação entre os pares e professores e possivelmente se refletirá na aprendizagem e na satisfação acadêmica.

Estudantes com alto nível de autorregulação conseguiram manter o foco e o envolvimento durante o período de restrições e de isolamento decorrentes da pandemia, todavia, quando os discentes demonstrarem maior percepção de autonomia, de competência e da capacidade de ARA, possivelmente o processo de adaptação às aulas e atividades *on-line*, será mais fácil. Também, é importante destacar que a abertura à experiência pode ser o traço mais adaptativo de transição ao ERE, visto que está fortemente associada à autoeficácia, à motivação intrínseca,

ao engajamento *on-line* e ao maior bem-estar subjetivo. Contudo, considerando contextos de aulas e atividades mediadas pelas tecnologias, não se pode ignorar que aspectos como a equidade podem ter um impacto direto no desempenho acadêmico dos estudantes.

Por fim, é importante destacar o papel dos docentes na transição de um ensino tipicamente presencial para um ensino *on-line* (ERE). Assim, reforça-se o posicionamento de Limnou et al. (2021), quando mencionam que, daqui para frente, os professores considerem que as tecnologias podem flexibilizar o processo de aprendizagem, bem como auxiliar a promover um pensamento crítico nos alunos.





### 3 MÉTODO

A escolha do método a ser utilizado em uma pesquisa é extremamente relevante e, de acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 239), o “[...] bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria”. Diante disso, para responder ao problema e alcançar os objetivos, o presente estudo se caracteriza como exploratório e descritivo, de abordagem quantitativa e qualitativa, portanto uma pesquisa de delineamento misto.

Devido às circunstâncias do contexto da pandemia, que levou com que o ensino fosse realizado remotamente, havendo poucas pesquisas realizadas neste novo contexto de ensino aprendizagem, esta pesquisa se caracteriza como exploratória. De acordo com Raupp e Beuren (2006), a opção por utilizar esse tipo de estudo ocorre quando o assunto a ser investigado ainda não tenha sido tão explorado, dessa maneira, ao utilizá-lo, o pesquisador pretende compreender e aprofundar seu conhecimento de questões relacionadas à temática escolhida. De acordo com os autores, “[...] explorar um assunto significa reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então não conhecidas.” (RAUPP; BEUREN, 2006, p. 81).

O presente estudo também se caracteriza como descritivo, pois, segundo Boaventura (2004); Fernandes e Gomes (2003); Nunes, Nascimento e Alencar (2016), é por meio delas que se torna possível conhecer especificidades de um determinado grupo ou fato, com a utilização de análises, registros, interpretações dos acontecimentos, estabelecendo relação entre variáveis, fatos ou características.

As pesquisas em que são realizadas a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo, têm por finalidade “[...] generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos).” (GALVÃO; PLUYE; RICART, p. 8, 2017). De acordo com Santos et al. (2021a), esse tipo de delineamento de pesquisa é tido como recente, quando comparado a outros tipos de estudos de traços únicos. Para Dal-Farra e Lopes (2013), com a utilização de pesquisas de delineamento misto, torna-se possível alcançar resultados importantes para estudantes e profissionais da educação.

### 3.1 INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. Conforme informações disponíveis no *site* da Universidade, a instituição iniciou suas atividades no ano de 1970 e, atualmente, são mais de 25.000 pessoas, entre estudantes, professores e servidores, que ocupam o campus e os 53 cursos de Graduação presencial e 261 de Pós-Graduação. O curso de Graduação em Pedagogia caminha praticamente junto com a história da Universidade e tem evoluído com o decorrer dos anos, a fim de obedecer às resoluções legais e oferecer formação de qualidade aos futuros pedagogos.

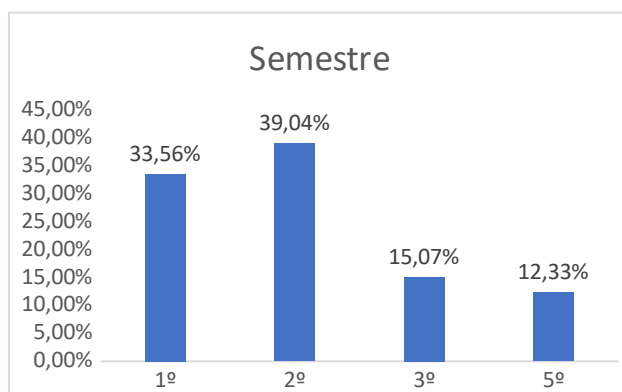
Em virtude da COVID-19 e do aumento do número de casos no País, no dia 16 de março de 2020, a IES divulgou em seu *site* medidas acadêmicas restritivas, com orientações de que, no dia 17 de março de 2020, as atividades presenciais estariam suspensas até o dia 12 de abril do mesmo ano. Houve a prorrogação para a realização das aulas e atividades remotas por diversas vezes, até que o retorno gradual à presencialidade ocorreu paulatinamente a partir do dia 24 de janeiro de 2022, com parte dos estudantes que tinham a realização de atividades práticas. Cabe destacar que, para a retomada das aulas presenciais, a Universidade adotou um plano de contingência e divulgou em seus canais de comunicação medidas de prevenção, como o uso de máscara e o distanciamento necessário.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado com um total de 146 estudantes universitários matriculados<sup>1</sup> do primeiro ao quinto semestre do Curso de Graduação em Pedagogia da Instituição pesquisada. Entre os respondentes, 33,56% ( $n = 49$ ) cursavam o primeiro semestre, 39,04% ( $n = 57$ ), o segundo semestre, 15,07% ( $n = 22$ ) o terceiro semestre e 12,33% ( $n = 18$ ) o quinto semestre. No Gráfico 1, podem ser observados os percentuais por semestre.

---

<sup>1</sup> É importante esclarecer que quando a coleta foi realizada no ano de 2021 não havia turmas do quarto semestre e, no momento da coleta no ano de 2022, os estudantes do quarto semestre não aderiram à pesquisa. Por esse motivo, o presente estudo foi realizado com universitários do primeiro, segundo, terceiro e quinto semestres.

**Gráfico 1** Percentual (%) de participantes por semestre

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Considerando que o Curso de Pedagogia da instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada tem sua oferta nos turnos matutino e noturno, a maioria dos participantes estava matriculada no período noturno, representando 62,33% ( $n = 91$ ) e, 37,67% ( $n = 55$ ), no matutino. Em relação ao ano previsto para a conclusão do curso, 15,07% ( $n = 22$ ) terminariam em 2023, 26,71% ( $n = 39$ ) no ano de 2024 e, por fim, 58,22% ( $n = 85$ ), no ano de 2025. Do total de respondentes da pesquisa, 138 se declaram como do gênero feminino (94,52%), seis como do gênero masculino (4,11%) e do gênero “outros”, dois respondentes (1,37%). As idades variaram entre 17 e 58 anos e foram agrupadas em quatro faixas etárias (FE 1; FE 2; FE 3; FE 4). Na **Tabela 3**, é possível observar a frequência (F) e porcentagem (%) dos participantes por faixa etária.

**Tabela 3** Frequência (F) e Porcentagem (%) de participantes por faixa etária

Faixa Etária (FE)	N	%
FE 1 (17 - 19)	45	30,8 %
FE 2 (20 - 21)	41	28,1 %
FE 3 (22 - 27)	37	25,3 %
FE 4 (28 - 58)	23	15,8 %
	<b>146</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Em relação ao estado civil, 80,82% ( $n = 118$ ) são solteiros(as), 14,38% ( $n = 21$ ) são casados(as), 4,11% ( $n = 6$ ) declaram ter uma união estável e, por fim, 0,68%

( $n = 1$ ) viúvo(a). A maioria dos partícipes do presente estudo declararam não ter filhos ( $n = 124$ ; 84,93%), onze (7,53%) disseram ter um filho(a), nove (6,16%) relataram ter dois (2) filhos, apenas um(a) estudante ( $n = 1$ ; 0,68%) ter três (3) filhos(as) e, por fim, um(a) estudante ( $n = 1$ ; 0,68%) ter 4 ou mais filhos(as). Em virtude do contexto da pandemia e a necessidade de realização das atividades e aulas no formato remoto, também foi questionado ao grupo de estudantes do presente estudo, com quantas pessoas dividiam a casa. Como se observa na **Tabela 4**.

**Tabela 4** Frequência (F) e porcentagem (%) de pessoas que os participantes dividem a casa.

Nº de pessoas	F	%
0	2	1,37%
1	23	15,75%
2	36	24,66%
3	49	33,56%
4 ou mais	36	24,66%
Total	<b>146</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Além de questões usuais como idade, gênero, estado civil etc., foram inseridas algumas perguntas no questionário sociodemográfico relacionadas a aspectos de infraestrutura, artefatos tecnológicos digitais para participar do curso no ERE, bem como a fatores ligados aos impactos financeiros e na saúde dos participantes da pesquisa e de seus familiares, durante à pandemia de Covid-19. Na Tabela 5, é possível observar com maiores detalhes as informações coletadas.

**Tabela 5** Frequência (F) e porcentagem (%) de respostas frente às questões referentes à Covid-19 e o ERE

Pergunta	Sim		Não	
	F	%	F	%
Em sua casa, você possui espaço próprio para estudar?	93	63,70%	53	36,30%
Possui uma boa conexão de internet?	12	83,56%	24	16,44%
Você tem computador de uso próprio?	8	87,67%	18	12,33%
Caso tenha computador, divide o computador com mais pessoas?	64	43,84%	82	56,16%

Está trabalhando no momento?	82	56,16%	64	43,84%
A pandemia da Covid-19, trouxe alguma consequência de ordem financeira, para você ou algum de seus familiares?	10	69,18%	45	30,82%
Você, alguém de sua família, ou pessoas com quem você divide a casa, tiveram o vírus da Covid-19?	80	54,79%	66	45,21%
	<b>146</b>	<b>100%</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Conforme pode ser observado na Tabela 5, 63,70% dos respondentes declararam ter um espaço próprio para os estudos, em contrapartida, 36,30% disseram não o ter. Quando questionados sobre a qualidade da internet, 83,56% disseram ter uma boa conexão, enquanto 16,44% não. 87,67% têm computador próprio e 12,33% não. Além disso, 43,84% disseram dividir o computador com outras pessoas e 56,16%, não. Durante a pandemia, 56,16% dos respondentes disseram estar trabalhando e 43,84% não estavam trabalhando, ainda 69,18% disseram ter encontrado problemas financeiros e 30,82%, não. Por fim, 54,79% responderam que algum familiar, pessoas com quem divide a casa ou ele próprio, foram infectados pelo vírus da Covid-19, enquanto 45,21% não.

### 3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Os dados foram coletados por meio de três instrumentos, sendo um deles, o questionário de perguntas sociodemográficas, educacionais e profissionais, elaboradas pela autora (APÊNDICE A), contendo: idade, estado civil, gênero, número de filhos, ano de conclusão do curso, semestre, com quantas pessoas divide a casa, local próprio para os estudos, computador próprio, com quantas pessoas divide o computador, atuação profissional, consequências da pandemia para a vida financeira, e se teve a Covid-19.

Para a obtenção dos dados quantitativos, foi utilizada uma escala de avaliação do uso de estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender em ambientes virtuais de aprendizagem – EEAM – AVA (APÊNDICE B), desenvolvida e validada por Beluce e Oliveira (2016) com algumas adaptações para o ERE, como por exemplo,

#### **Como está originalmente na EEAM-AVA:**

O envio e o recebimento de mensagens, realizados desde o início do curso, contribuem para aproximar colegas e professores/tutores.

Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca ( )

**Adaptações da questão:**

O envio e o recebimento de mensagens no ensino remoto, realizados desde o início da pandemia, contribuem para aproximar colegas e professores.

Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca ( )

**Como está originalmente na EEAM-AVA:**

Realizo comentários nos encontros realizados nas salas do chat porque quero evitar que me considerem um aluno ausente ou improdutivo.

Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca ( )

**Adaptações da questão:**

Realizo comentários nos encontros realizados no *Google Meet* porque quero evitar que me considerem um aluno ausente ou improdutivo.

Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca ( )

Cabe observar que, por se tratar de adaptações que não alteraram substancialmente a escala original, pois apenas indicaram o contexto da pandemia e se referiram ao ERE e não a EaD, as alterações foram realizadas em conjunto com a Professora orientadora. Outro ponto a ser destacado se refere às evidências de validade da escala; para tanto, as autoras investigaram a estrutura interna e das dimensões, e pela segunda análise fatorial, foi constatada a estrutura de cinco dimensões para a EEAM-AVA. Também, os valores obtidos para o alpha de *Cronbach* das dimensões indicaram índices de consistência interna para cada uma delas, o que evidencia a validade do instrumento e as suas propriedades psicométricas (BELUCE; OLIVEIRA, 2016).

No estudo original o alfa de *Cronbach* de toda a escala de 0,67 e os resultados do alfa para as dimensões da escala foram: dimensão estratégias de ensino (0,74), dimensão motivação autônoma (0,64), dimensão motivação controlada (0,68), dimensão desmotivação (0,62) e dimensão monitoramento da aprendizagem (0,66) (BELUCE; OLIVEIRA, 2012).

A EEAM-AVA é uma escala caracterizada como do tipo *Likert* de três pontos (“sempre” o valor 2, “às vezes” 1 e “nunca” como índice 0), na qual, por meio das 26 afirmativas, buscou-se

[...] mensurar a frequência com que os estudantes identificavam as estratégias de ensino eficientes empregadas pelo docente/tutor, as estratégias de aprendizagem que utilizaram e a sua motivação para

aprender nesses ambientes (BELUCE; OLIVEIRA, 2016, p. 599).

Cabe destacar que a Escala EEAM – AVA contém cinco dimensões, que são: Estratégias de Ensino, referentes às afirmativas de 1 a 9, Motivação autônoma, de 10 a 14, Motivação controlada, de 15 a 20, Desmotivação, de 21 a 24 e, por fim, a dimensão Monitoramento da aprendizagem, de 25 a 26 (BELUCE; OLIVEIRA, 2016).

O outro instrumento que foi utilizado corresponde ao “Questionário sobre o ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos”. Esse questionário, disponível no Apêndice C, foi adaptado a partir de uma atividade de regulação motivacional desenvolvida por Ganda e Boruchovitch (2018) e é constituído por seis perguntas abertas, que possibilitam investigar a motivação e o processo adaptativo de um grupo de graduandos do Curso de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), especialmente em relação às atividades propostas durante as aulas, artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem, dificuldades encontradas e o apoio institucional.

#### 3.4 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

A fim de alcançar os objetivos levantados para o presente estudo e em consonância aos protocolos determinados pelos órgãos governamentais devido às circunstâncias decorrentes da pandemia, foram estabelecidos alguns procedimentos e etapas:

Inicialmente o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos, tendo a sua aprovação, conforme parecer de nº. 5.039.749.

Após a aprovação do CEP, foi estabelecido contato por *WhatsApp* com os professores das disciplinas nas quais os estudantes com o perfil para participação da presente pesquisa estavam matriculados. Os objetivos e os instrumentos foram explicados aos professores, também foi solicitada a autorização para que a pesquisadora pudesse se apresentar, divulgar e explicar os instrumentos do estudo aos discentes. Na sequência, a pesquisadora agendava o dia e o horário para participar no início ou ao término das aulas. É importante destacar que, embora todos os participantes tenham respondido aos instrumentos na plataforma do *Google Forms (On-line)*, a coleta dos dados ocorreu em dois formatos: no ano de 2021 no formato *on-line* e no de 2022, presencialmente.

Enquanto as aulas e as atividades ainda aconteciam no formato remoto, a pesquisadora participou ao início ou do término das aulas na plataforma do *Google Meet* entre os dias 25 de outubro ao dia 11 de novembro de 2021. O contato com os estudantes, que a princípio foi realizado *on-line*, acontecia da seguinte maneira: a pesquisadora se apresentava e explicava os objetivos do presente estudo, logo em seguida, expunha os instrumentos da coleta de dados e se colocava à disposição para sanar as dúvidas que pudessem surgir durante o preenchimento dos(as) estudantes. O *link* de acesso aos questionários era encaminhado para os(as) professores(as) das disciplinas ou para os(as) representantes de turmas e, em seguida, era compartilhado no *chat* do *Google Meet*, bem como nos grupos de *WhatsApp* e do *Classroom*. Alguns professores(as) permitiram que os(as) estudantes respondessem aos questionários durante a aula e, por isso, a pesquisadora se mantinha na sala do *Google Meet* até que todos conseguissem finalizar o preenchimento da pesquisa. Outros(as) docentes preferiam que os(as) estudantes realizassem o preenchimento em um outro momento, ficando a pesquisadora disponível pelo *WhatsApp*, em caso de dúvidas.

Devido à baixa adesão do número de respondentes, optou-se por aplicar a pesquisa com os(as) discentes no retorno às aulas presenciais, nas turmas que ainda não haviam participado da pesquisa e essa nova tentativa ocorreu nos dias 26, 27 de abril e 06 de maio de 2022, quando a pesquisadora conversou presencialmente com os(as) estudantes. Da mesma forma que se procedeu para a coleta *on-line*, a pesquisadora solicitava autorização dos(as) professores(as) das disciplinas, entretanto, nesse caso, para o contato presencial com os(as) discentes. Após a autorização dos(as) docentes, a pesquisadora se dirigia até a IES no horário acordado e, para a coleta que ocorreu nas salas de aula presenciais, todos(as) os(as) professores(as) permitiram que os instrumentos fossem preenchidos com a presença da pesquisadora em sala de aula.

Os estudantes do primeiro, segundo e terceiro semestres ingressaram na Universidade quando as aulas e atividades já aconteciam no formato remoto e os estudantes do quinto semestre experienciaram a transição do ensino presencial para o ERE. Vale reforçar que, em decorrência do número de participantes ter sido muito inferior ao que era esperado, a coleta aconteceu em dois momentos. Em uma primeira tentativa, no ano de 2021, enquanto as aulas e atividades acadêmicas ainda aconteciam no formato remoto e o outro em 2022, quando já tinham retomado



o ensino presencial. Assim, 89 (61%) estudantes participaram da pesquisa quando a coleta ocorreu totalmente *on-line* e 57 (39%) quando as atividades e aulas acadêmicas já haviam retornado para o modelo presencial.

É importante destacar que todos os participantes da pesquisa vivenciaram as aulas e atividades no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os instrumentos para a coleta de dados foram disponibilizados na plataforma do *Google Forms* e, antes de responder aos questionários, os universitários participantes precisaram declarar o aceite, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aos estudantes menores de 18 anos, além de concordarem com a participação por meio do TCLE, solicitaram aos responsáveis a concordância com o TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Em ocasião do contexto pandêmico, a assinatura de ambos termos (TCLE e TALE), foram disponibilizados *on-line* junto aos questionários de pesquisa no aplicativo do *Google Forms*. Caso os estudantes ou os responsáveis, no caso de discentes menores de idade, não concordassem com a participação, os questionários não eram disponibilizados. Em contrapartida, se os estudantes e seus responsáveis concordassem com os termos, os questionários ficavam disponíveis e possibilitavam as respostas. A pesquisadora esteve à disposição dos participantes do estudo para esclarecimento de dúvidas que encontrassem em relação ao preenchimento dos termos (TCLE e TALE), bem como dos questionários.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para as análises das informações coletadas por meio do Questionário de Dados Sociodemográficos, Educacionais e Profissionais e da escala adaptada para o ERE (EEAM – AVA), foi organizada uma planilha de *Exce/®* com os dados que, posteriormente, foram submetidos a uma estatística descritiva e inferencial, por meio do programa estatístico denominado “*Stata*”. Martins e Theóphilo (2009) apontam que a utilização de estatísticas descritivas viabiliza que os dados sejam organizados e descritos, ocorrendo por meio de tabelas, gráficos e cálculos provenientes de um conjunto de informações numéricas. Nesse direcionamento, o emprego de estatísticas descritivas em um conjunto de dados propicia a utilização de algumas medidas de tendências das variáveis, como é o caso das medidas de tendência

central - Média, Moda e Mediana, e as medidas de dispersão, que é o caso do Desvio Padrão.

Enquanto, na estatística descritiva, é pretendido descrever e analisar os dados, na inferencial são realizadas análises e a interpretação dos dados. Martins e Theóphilo (2009) definem os métodos da estatística inferencial como aqueles que possibilitam concluir determinadas características de uma população, utilizando informações de amostras. O objetivo principal da estatística por inferência, “[...] é obter uma afirmação acerca de uma população com base numa amostra. Estas inferências ou generalizações podem também ser de dois tipos: estimações ou decisões (testes de hipóteses).” (FERREIRA, 2005, p. 8).

*A priori*, foram extraídos os valores do *Alpha de Cronbach*, que é uma análise estatística destinada a averiguar a confiabilidade por consistência interna dos itens que compõem a escala e é facilmente calculado por princípios estatísticos básicos. Cabe observar que a confiabilidade de consistência interna dos itens normalmente varia entre 0 e 1 (BOURQUE et al., 2020; PEÑA-SARMIENTO et al., 2022). Dessa maneira, com a utilização do software “Stata”, foi averiguada a consistência interna das dimensões da EEAM-AVA (estratégias de ensino, motivação autônoma, motivação controlada, desmotivação e monitoramento da aprendizagem).

Empregaram-se escores para todas as dimensões da EEAM-AVA. Para a soma dos escores, procedeu-se da seguinte maneira: o número total de questões para cada dimensão da escala foi multiplicado por 2, que é a pontuação máxima para cada resposta (2 = sempre). Assim, utilizando como exemplo a primeira dimensão, “estratégias de ensino”, ela contempla um total de nove questões e, quando multiplicadas por 2, oferecem um resultado igual a 18, sendo essa a sua pontuação máxima. Em relação às demais dimensões, as pontuações máximas são: motivação autônoma = 10; motivação controlada = 12; desmotivação = 8; monitoramento da aprendizagem = 4 e a pontuação mínima para todas as dimensões foi 0 (zero). Na sequência, foram realizados os cálculos estatísticos das medidas de tendência central (média, mediana) e o desvio padrão (DP) das cinco dimensões da escala, considerando o número total de participantes (n = 146).

O conjunto de dados do presente estudo não apresentou normalidade, desse modo, para as análises inferenciais, foram utilizados os testes não paramétricos, a partir da mediana. Nesse sentido, realizaram-se as testagens para as variáveis categóricas turno, condição de coleta de dados, semestre em que os participantes

encontravam-se matriculados, com quantas pessoas dividem a casa e faixa etária, para as cinco dimensões da escala. Para tanto, foram empregados os testes de *Wilcoxon (W)* e o *Kruskal-Wallis (K-W)*, sendo o primeiro um teste não paramétrico utilizado para comparação entre dois grupos independentes, já o segundo (K-W), usado para comparar três ou mais grupos independentes (LEAL; SILVA, SOPELETE, 2005). Por possuir apenas dois grupos independentes, para as variáveis “turno” e “formato de coleta de dados”, utilizou-se o teste W e, para as demais, foi empregado o teste K-W.

Para as variáveis categóricas que apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas dimensões ( $p < 0,05$ ), foi realizado o teste Dunn (*post-hoc*), com o intuito de compreender entre quais grupos ocorreu a diferença. Por último, foram testados os coeficientes de conexão entre as dimensões da EEAM-AVA por meio da matriz de correlação de *Spearman (rs)*, que é usualmente empregada em amostras que não têm distribuição normal (LEAL; SILVA; SPOLETE, 2005), como é o caso dos dados do presente estudo.

Em relação à análise dos dados que foram obtidos por meio das respostas ao “Questionário sobre o ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos”, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (AC), entendida como uma forma de

[...] estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva e sistemática. Buscam-se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir dos discursos escritos ou orais de seus autores (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 98).

De acordo com os autores, utiliza-se a Análise de Conteúdo, tanto para fins exploratórios, quanto para confirmatórios. Além disso, neste tipo de técnica, são trabalhadas as especificidades de um contexto e não apenas com a descrição dos conteúdos, procurando compreender o todo de uma comunicação.

Nas palavras de Bardin (2016, p. 31), a Análise de Conteúdo é descrita como “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações.” O autor ainda estabelece diferença entre os objetos da análise de conteúdo e a linguística, segundo ele, a linguística se ocupa “[...] das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência).” (BARDIN, 2016, p. 42-43)

Segundo Martins e Theóphilo (2009), para a utilização da análise de conteúdo, é importante compreender suas três etapas fundamentais, que são a pré-análise, descrição analítica e a interpretação inferencial. Além disso, é necessário que se tenha o respaldo de um referencial teórico, favorecendo que esse tipo de metodologia ganhe força e valor, principalmente para a criação de categorias de análises.

[...] A categorização é um processo de tipo estruturalista e envolve duas etapas: o inventário (isolamento das unidades de análise: palavras, temas, frases etc.) e a classificação das unidades comuns, revelando as categorias (colação em gavetas) (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 99).

Os procedimentos para a realização da análise de conteúdo dos dados obtidos por meio do “Questionário sobre o ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos”, foram: inserção das perguntas e respostas em um documento de *Excel*®, sendo criada uma aba para cada questão. Em cada uma das perguntas, foi realizada uma primeira leitura para entendimento global, na segunda leitura destacados os termos comuns com diferentes cores e, por fim, na terceira leitura, foram criadas as categorias e subcategorias. Como o questionário é composto por seis (6) questões abertas, para cada uma delas foi criada uma categoria. Dessas categorias, emergiram subcategorias que foram estruturadas com fundamentos na TAD e na TSC. Ainda, cumpre destacar que a base teórica utilizada para a construção dos itens da EEAM-AVA auxiliou na criação das subcategorias do questionário.

É importante assinalar que a primeira questão se relaciona ao construto da motivação e, por esse motivo, as subcategorias foram criadas com base na Teoria da Autodeterminação. Desse modo, para a validação da análise realizada, foi solicitado que uma pesquisadora pudesse participar como juíza, ao considerar que a presente pesquisa está voltada para a temática da motivação na perspectiva da TAD.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Algumas perguntas do questionário sociodemográfico tinham por finalidade investigar as condições de infraestrutura, financeiras e de saúde dos estudantes para participação das aulas e atividades propostas durante o período do ensino remoto. Para tanto, os universitários responderam a questões quanto a ter um local apropriado, boa conexão de internet e computador próprio, para os estudos durante o ERE. Também foram questionados sobre estarem ou não trabalhando, se enfrentaram dificuldades financeiras ou se foram acometidos pela Covid-19.

Os resultados obtidos no presente estudo para as questões relacionadas à infraestrutura para participar das aulas e atividades no ERE se assemelham aos que foram observados em outras pesquisas, realizadas com estudantes de níveis superior e técnico, durante o período de aulas e atividades remotas (FLORES et al., 2021; SANTOS et al., 2021b). Quanto ao estudo de Flores et al. (2021), que foi desenvolvido com universitários portugueses durante o ERE, 96,9% disseram possuir computador próprio, além disso destacam que 96% dos participantes “[...] dizem possuir acesso à internet em casa e 47.7% referiram possuir condições adequadas em casa para o ensino e aprendizagem a distância, embora 43.3% admitam que essas condições são mais ou menos adequadas.” (FLORES et al., 2021, p. 10). Em uma outra pesquisa realizada com estudantes de um Curso Técnico de Enfermagem no Brasil, os resultados revelaram que 87% relataram ter conexão via *Wi-Fi*, enquanto 7% tinham conexão pelos dados de celular e, 6% não tinham acesso a nenhuma conexão de internet (SANTOS et al., 2021b).

Quando grande parte dos partícipes do presente estudo declararam ter uma boa conexão com de internet (83,56%), é também relevante analisar que 56,16% estavam trabalhando. Nesse sentido, é muito provável que para parte dos respondentes do presente estudo, era mais possível ter uma conexão de internet mais adequada para os estudos durante o período de isolamento social. No entanto, 33,56% dos partícipes do presente estudo relataram que dividiam a casa com três ou mais pessoas, o que, talvez, possa ter sido um limitante no momento do uso da internet, tendo em vista a sobrecarga da conexão. Além disso, um pouco menos da metade dos respondentes (44,29%), declarou dividir o computador com outras

peças, o que também pode ter contribuído para algumas dificuldades de realização das atividades e participação das aulas no ERE.

Outro aspecto importante do questionário sociodemográfico do presente estudo está ligado às questões de ordem financeira e de saúde, que poderiam impactar diretamente o processo ensino-aprendizagem no ensino remoto. De acordo com informações disponíveis no *site* da OMS, no início de outubro de 2022, já eram registrados um total de 617.597.680 casos confirmados e 6.532.705 mortes decorrentes do coronavírus (OMS, 2022). Dessa maneira, ao considerar o contexto pandêmico no qual o presente estudo foi realizado, mais da metade dos participantes declarou que alguém com quem divide a casa ou ele(a) próprio(a) contraiu a Covid-19. Além das questões de saúde, 69,18% do grupo de estudantes do presente estudo disse ter encontrado problemas de ordem financeira no decorrer deste período. Em virtude disso, fica impossível ignorar os impactos da pandemia sobre o contexto educacional desde o início de 2020.

Ganda e Boruchovitch (2019) destacam que entre as quatro dimensões da autorregulação (cognitiva, metacognitiva, emocional e motivacional), a regulação emocional ou afetiva influencia diretamente o desempenho dos estudantes. Também é possível compreender esse processo de aulas e atividades remotas com base nos fundamentos da reciprocidade triádica, ou seja, os fatores pessoais, comportamentais e ambientais exercem influência uns sob os outros (BANDURA, 1986 *apud* BANDURA et al., 1997). A pandemia se constituiu como um grupo de condições que impactaram a sociedade e, por consequência, a vida acadêmica dos estudantes. Trata-se de um processo no qual os estudantes tiveram que, *a priori*, compreender a dinâmica de uma doença anteriormente desconhecida e que trazia riscos para a saúde de todos. Além disso, os discentes precisaram modificar suas rotinas de estudos, principalmente pela necessidade de isolamento social e pela transposição de aulas e atividades para o ERE e, por fim, tiveram que lidar com questões pessoais, como dificuldade de concentração para participar das aulas, ansiedade, senso de autoeficácia e atividades propostas no formato remoto.

### 3.6 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS DA EEAM-AVA

Foi realizada a testagem das dimensões que compõem a Escala EEAM-AVA (de 01 a 26), a fim de verificar os valores do *Alpha de Cronbach*, considerado uma

ferramenta estatística para obter uma medida de confiabilidade aceitável. Em grande parte dos instrumentos de pesquisa,  $\alpha \geq 0,70$ , é considerado como um valor de fiabilidade satisfatório, no entanto autores como Freitas e Rodrigues (2005), classificam da seguinte forma, conforme apresentado na Tabela 6.

**Tabela 6** Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente  $\alpha$  de *Cronbach*

Confiabilidade	Muito baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito alta
Valor de $\alpha$	$\alpha \leq 0,30$	$0,30 < \alpha \leq 0,60$	$0,60 < \alpha \leq 0,75$	$0,75 < \alpha \leq 0,90$	$\alpha > 0,90$

**Fonte:** Freitas e Rodrigues (2005, n.p)

Foi evidenciada uma alta confiabilidade para o monitoramento da aprendizagem (0,82), moderada confiabilidade para estratégias de ensino (0,60) e desmotivação (0,67) e baixa confiabilidade para Motivação autônoma (0,39) e controlada (0,59), conforme sugerido por Freitas e Rodrigues (2005). No estudo original o alfa de *Cronbach* de toda a escala foi de 0,67, e os resultados do alfa para as dimensões são: para a dimensão estratégias de ensino (0,74), dimensão motivação autônoma (0,64), dimensão motivação controlada (0,68), dimensão desmotivação (0,62) e dimensão monitoramento da aprendizagem (0,66) (BELUCE; OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Freitas e Rodrigues (2005), é importante considerar que alguns fatores podem influenciar na fidedignidade dos instrumentos, como, por exemplo, o número de itens do questionário, o período de aplicação de um instrumento e a amostra. Além disso, as percepções e interpretações de cada participante são individuais e, portanto, se diferem em cada item de um questionário. Nesse sentido, em “[...] uma amostra significativa de avaliadores, é muito improvável que haja uma concordância absoluta a respeito do valor de determinado item” (FREITAS; RODRIGUES, 2005, n.p). O número de estudantes que participaram do presente estudo, inclusive por ser no período da pandemia, não foi o ideal por isso, provavelmente, os valores de alfa não tenham atingido os limites indicados pela literatura. Outro aspecto a ser considerado está relacionado ao fato de que a escala utilizada tenha sido desenvolvida e validada para o contexto da EaD e adaptada para o ERE.

Por meio da utilização de escores, realizou-se análise descritiva das respostas da EEAM-AVA, calculando a média, mediana (medidas de tendência

central) e o desvio padrão (medida de dispersão), conforme pode ser observado na Tabela 7, para as diferentes dimensões que compõem a escala.

**Tabela 7** Média, Mediana e Desvio padrão (DP) por dimensão

<b>Dimensão</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Estratégia de Ensino	146	13,16	13,00	2,37
Motivação Autônoma	146	8,77	9,00	1,02
Motivação Controlada	146	4,86	5,00	2,31
Desmotivação	146	0,95	0,00	1,43
Monitoramento da Aprendizagem	146	2,08	2,00	0,90

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Por inspeção visual, é possível observar que a mediana da dimensão estratégias de ensino é moderadamente alta, já que a sua pontuação máxima é 18. Da mesma forma, para a dimensão motivação autônoma, o escore da mediana é alto (9,00), visto que a sua pontuação máxima é 10. Tanto para a dimensão motivação controlada, quanto para a dimensão desmotivação, os escores para a mediana foram mais baixos, porque, para a motivação controlada, a pontuação máxima é 12 e para desmotivação é 8. Cabe destacar que a mediana da dimensão desmotivação é 0, portanto, a maior parte das respostas para esta dimensão foi 0 (“*nunca*”).

Almeida (2012) realizou um estudo exploratório com 1.269 universitários de diversos cursos de Bacharelado de IES públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil com base na TAD, no qual foi observada uma tendência dos universitários para a adoção da regulação autônoma em seus comportamentos acadêmicos. Flores et al. (2021) desenvolveram um estudo com universitários de Portugal, no qual a maioria declarou possuir um computador e uma conexão de internet de qualidade, o que, provavelmente, levou os estudantes a identificarem características positivas do ERE, “[...] como a existência de aulas gravadas e a possibilidade de ter acesso remoto a mais conteúdos, em momentos diversos, com mais autonomia” (FLORES et al., 2021, p. 15).

Vale reforçar que, por inspeção visual, a dimensão motivação autônoma foi a que apresentou escores mais altos para a mediana em relação às demais dimensões (estratégias de ensino, motivação controlada, desmotivação e monitoramento da aprendizagem), no entanto, os itens que compuseram essa



dimensão obtiveram os índices do alfa de *Cronbach* mais baixos da escala.

Para a dimensão desmotivação, o escore da mediana foi igual a 0 (0 = *nunca*), esse resultado pode indicar que a desmotivação não foi percebida entre a maioria dos estudantes participantes do presente estudo, durante as aulas e atividades no formato remoto. Os escores para a mediana da dimensão motivação controlada também foram baixos; nesse direcionamento, é muito provável que esse resultado esteja ligado ao fato de que os estudantes não participam das discussões propostas em aulas com comentários porque se sentem obrigados, avaliados, para conquistar elevação salarial ou o certificado do curso, ou porque não desejam ser considerados improdutivos.

Já para as dimensões estratégias de ensino e monitoramento da aprendizagem, os escores da mediana são moderadamente alto e médio, respectivamente. Isso pode ser um indicativo de que nem sempre os discentes perceberam que as estratégias empregadas pelos docentes foram eficientes, bem como nem sempre monitoram a aprendizagem, ou seja, buscam perceber o próprio processo de aprendizagem durante o ERE.

#### 4.2 ANÁLISE INFERENCIAL DOS DADOS DA EEAM-AVA

Por meio do Teste *Wilcoxon* ( $p < 0,05$ ), ao comparar as dimensões da escala por turno, foi evidenciado que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão desmotivação, considerando o turno de funcionamento do curso e conforme pode ser observado na Tabela 8, a seguir.

**Tabela 8** Comparação das dimensões da EEAM-AVA por turno

Dimensão	Turno						
	Matutino (N = 55)			Noturno (N = 91)			P
	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	
Estratégias Ensino	12,71	13,00	2,64	13,44	14,00	2,15	0,14
Motivação Autônoma	8,78	9,00	0,90	8,77	9,00	1,10	0,78
Motivação Controlada	4,94	5,00	2,19	4,81	5,00	2,39	0,72
Desmotivação	1,18	1,00	1,36	0,81	0,00	1,46	0,02*
Monitoramento Aprendizagem	2,20	2,00	0,78	2,00	2,00	0,96	0,33

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023).

É importante considerar o escore 0 para a mediana da dimensão

desmotivação no período noturno. Assim, na comparação entre o desempenho dos estudantes na avaliação da desmotivação, aqueles que estavam matriculados no período noturno autorrelataram menor desmotivação para os estudos no formato remoto. Para a dimensão estratégias de ensino, os escores são moderadamente altos nas medianas dos dois turnos e a dimensão monitoramento da aprendizagem apresenta um escore médio para as medianas, tanto do matutino quanto do noturno. Já as dimensões motivação controlada e desmotivação, apresentam escores baixos para as medianas em ambos os turnos.

Silva et al. (2014) realizaram uma pesquisa com 105 universitários dos cursos de Administração e Direito de uma mesma IES, com a finalidade identificar a motivação dos estudantes e as possíveis diferenças em função dos cursos, semestres e turnos. Por meio dos resultados das médias, os autores constataram que os discentes do curso de Direito noturno tiveram uma menor desmotivação, quando comparados aos universitários do matutino. De acordo com pressupostos da TDA, quando um estudante se percebe atendido nas necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento, é maior a chance de que ele se mantenha motivado autonomamente. Ao mesmo tempo, existem indícios de que, quando o estudante não se percebe atendido, isso acarretará a uma motivação controlada e/ou desmotivação (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012).

Em um estudo desenvolvido por Silveira (2021, p. 92), foram coletados dados de diferentes amostras, com jovens alunos do Rio de Janeiro e uma delas, observou que “[...] quanto mais elevado é o grau de percepção do atendimento das necessidades mais baixos são os níveis de desmotivação e de motivação controlada.” A autora defende a ideia de que o clima escolar pode influenciar o atendimento às necessidades psicológicas básicas e, por esse motivo, em seu estudo, levantou a possibilidade de que, “[...] segundo a TAD, justificaria as altas médias em motivação autônomas e baixas em desmotivação” (SILVEIRA, 2021, p. 103), desse grupo em questão.

Em relação à variável categórica “condição de coleta de dados”, é possível observar que houve diferença estatisticamente significativa apenas para a dimensão desmotivação, conforme se observa na Tabela 9.

**Tabela 9** Comparação das dimensões da EEAM-AVA por condição de coleta de dados

Dimensão	Formato de Coleta de Dados	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	p
Estratégia de Ensino	On-line (2021)	89	13,25	14	2,27	0,77
	Presencial (2022)	57	13,04	13	2,53	
Motivação Autônoma	On-line (2021)	89	9,70	10	1,32	0,67
	Presencial (2022)	57	9,75	10	1,37	
Motivação Controlada	On-line (2021)	89	3,97	4	2,09	0,94
	Presencial (2022)	57	3,84	4	1,89	
Desmotivação	On-line (2021)	89	0,88	0	1,54	0,046*
	Presencial (2022)	57	1,07	1	1,25	
Monitoramento da Aprendizagem	On-line (2021)	89	2,09	2	0,98	0,53
	Presencial (2022)	57	2,05	2	0,74	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023).

Embora as medianas das variáveis *On-line* (2021) e *Presencial* (2022) sejam próximas, é importante considerar o escore 0 para a mediana da dimensão desmotivação no *On-line* (2021). Desse modo, ao comparar o desempenho dos participantes na avaliação da desmotivação, aqueles que participaram da coleta no formato *On-line* (2021) autorrelataram menor desmotivação para os estudos no formato remoto.

Para as demais variáveis categóricas, utilizou-se o teste o teste *Kruskal-Wallis*. Dessa maneira, para a variável categórica “semestre”, foi empregado o teste K-W para comparar as dimensões da escala. Conforme destacado anteriormente, os estudantes do primeiro, segundo e terceiro semestres já ingressaram na Universidade no ERE, enquanto os estudantes do quinto semestre experienciaram a transição do ensino presencial para o remoto.

**Tabela 10** Comparação das dimensões da EEAM-AVA por semestre

Dimensão	Semestre												p
	1º semestre (N = 49)			2º semestre (N = 57)			3º semestre (N = 22)			5º semestre (N = 18)			
	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	
Estratégias Ensino	13,96	14,00	2,03	13,02	13,00	2,66	12,73	14,00	2,29	12,00	12,00	1,65	0,02*
Motivação autônoma	8,83	9,00	1,12	8,82	9,00	0,95	8,68	9,00	1,13	8,55	9,00	0,86	0,51
Motivação controlada	4,88	5,00	2,43	4,96	5,00	2,30	4,64	4,50	2,44	4,78	4,00	2,02	0,92
Desmotivação	0,57	0,00	1,34	1,11	1,00	1,28	1,09	0,00	1,74	1,33	0,50	1,61	0,02*
Monitoramento aprend.	1,98	2,00	0,92	2,09	2,00	0,79	2,32	2,00	0,84	2,00	2,00	1,19	0,77

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023).

Como evidenciado na Tabela 10, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas para as dimensões estratégias de ensino e

desmotivação. Para investigar entre quais semestres ocorreu essa diferença, foi empregado o *post hoc*, teste *Dunn*, que evidenciou, para a dimensão estratégias de ensino, diferença do quinto semestre em relação aos demais. É importante destacar que esse quinto semestre apresenta a menor mediana (12,00) para esta dimensão. O *post-hoc* também evidenciou que as diferenças estatisticamente significativas para a dimensão desmotivação foram entre o primeiro e o segundo semestre, bem como entre primeiro e o quinto semestre. Além disso, é possível identificar, por meio das medianas, que os estudantes do primeiro semestre (mediana = 0,00) autorrelataram estar menos desmotivados se comparados aos estudantes da segunda (mediana = 1,00) e quinta séries (mediana = 0,50).

Os resultados relacionados às diferenças da dimensão desmotivação convergem com os que foram evidenciados em pesquisas realizadas com estudantes universitários de diferentes semestres (LEAL et al., 2012; ARAUJO et al., 2014; GOBBI et al., 2021). No estudo realizado com 259 universitários de todos os períodos do Curso de Ciências Contábeis de uma IES pública do Brasil, foi identificado que os níveis de motivação autônoma dos estudantes iniciantes são maiores “[...] com o decorrer do tempo, a situação inverte-se, ou seja, os tipos de motivação não autônoma (introjetada, externa e desmotivada) são maiores nos últimos anos do curso.” (LEAL et al., 2012, p. 170). Em outra pesquisa Araujo et al. (2014) investigaram a motivação de um grupo de estudantes de Psicologia. Os autores identificaram uma significativa redução no nível de motivação, quando realizaram comparações entre os estudantes do segundo e o oitavo semestre do curso.

Gobbi et al. (2021) realizaram uma investigação com estudo desenvolvido com 211 estudantes de medicina do primeiro, terceiro e quarto períodos do curso durante o período de isolamento social em decorrência da Covid19 com o objetivo de avaliar a motivação dos universitários em relação às videoaulas assíncronas. Os resultados revelaram que os estudantes do primeiro período avaliaram estar mais motivados quando comparados aos discentes do terceiro e do quarto períodos. Os autores destacaram que as expectativas relacionadas ao curso para os estudantes dos primeiros semestres podem não estar de acordo com a realidade e, ao ingressar na IES, o estudante se apresenta muito entusiasmado, cheio de planos e objetivos sobre o seu próprio percurso como recém-ingresso na universidade. (GOBBI et al., 2021).

Os dados surgidos nesta investigação também podem ser analisados com base nas políticas de permanência ofertadas pelas IES durante o período de isolamento social e ERE. Dessa maneira, se houve a necessidade de implementação de ações normativas durante o período mais drástico da pandemia, também se fez necessária a criação de políticas efetivas de permanência, buscando a equidade e o apoio para que todos os estudantes conseguissem dar sequência aos seus cursos e obter o sucesso acadêmico (HERINGER, 2018; AMARAL; POLYDORO, 2020). Em relação ao presente estudo, buscaram-se informações sobre as políticas de permanência no *site* da IES coparticipante e foi identificada uma aba que contém o *link* do departamento responsável por assuntos sociais. Nesse ícone, foi possível constatar que, durante o período de pandemia, o setor se manteve disponível para auxiliar em casos urgentes e relacionados à saúde (de modo geral), saúde emocional e de cunho social.

Na página da IES também foi localizado um Edital n.º 03/2020 denominado “Amparo Excepcional” (INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE, 2020), documento composto por onze artigos que discriminavam algumas ações e informações necessárias à comunidade acadêmica acima dos 60 anos, com algum tipo de comorbidade ou deficiência, gestantes ou pessoas infectadas pelo vírus da Covid19, no período de restrições em decorrência da pandemia. Entre as resoluções descritas no edital, destacam-se: a dispensa dos estudantes de aulas e atividades presenciais, sem que isso lhes trouxesse danos ou prejuízos à frequência; direito a reposição das avaliações e a compensação de atividades acadêmicas. Ainda, de acordo com informações disponibilizadas na página da Universidade, foram emprestados equipamentos (*tablets, notebooks e smartphones*), bem como pacotes de dados de acesso à internet para os estudantes que se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos pela IES. Essa ação teve por finalidade promover a inclusão digital e, sobretudo, que os estudantes pudessem dar sequência às aulas e atividades no período do ensino remoto.

Durante o ERE, além de transportar as salas de aula para suas casas, os docentes precisaram criar estratégias de ensino eficazes, a fim de que os estudantes fossem estimulados e motivados em busca de aprender de maneira mais autônoma e significativa. Em um estudo de Reeve et al. (2004), foi constatado que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes têm impacto significativo sobre o comportamento autodeterminado dos estudantes. É muito provável que as medidas

pedagógicas, adotadas pelos docentes durante o ERE, tenham cooperado para que os respondentes do presente estudo não se percebessem desmotivados.

Arruda e Nascimento (2021) realizaram uma pesquisa na qual foram exploradas as estratégias de ensino remoto empregadas na pandemia, com alunos do Ensino Fundamental. Por mais que a pesquisa tenha sido aplicada a um público distinto ao proposto para o presente estudo, vale destacar as considerações levantadas pelos autores, quando ressaltam a importância de ponderar uma série de questões acerca da relação das estratégias de ensino utilizadas no ERE e a aprendizagem dos estudantes. Ao tratarem sobre as estratégias de ensino e a motivação de estudantes de nível superior, Gil et al. (2012) sugerem que os processos educacionais dos dias de hoje devem estar voltados para ações pedagógicas mais dinâmicas e criativas, nas quais os estudantes possam estar mais envolvidos ativamente em seus próprios processos de aprendizagem.

Em relação à variável categórica faixa etária, é possível observar que houve diferença estatisticamente significativa para a dimensão motivação controlada, conforme se observa na Tabela 11. Para identificar entre quais faixas etárias estão essas diferenças, realizou-se um teste *post-hoc* (Dunn).

**Tabela 11** Comparação das dimensões da EEAM-AVA por faixa etária

Dimensão	FE 1 (17 – 19) (N = 45)			FE 2 (20 – 21) (N = 41)			FE 3 (22 -27) (N = 37)			FE 4 (28 – 58) (N = 23)			p
	Médi a	Median a	DP	Médi a	Median a	DP	Médi a	Median a	DP	Médi a	Median a	DP	
Estratégias de Ensino	13,31	14	2,23	13,54	14	2,57	13,11	13	2,35	12,30	12	2,18	0,10
Motivação Autônoma	9,60	10	1,10	9,78	10	1,41	9,68	10	1,51	9,68	10	1,51	0,651
Motivação Controlada	3,33	3	1,71	4,02	4	2,01	4,81	4	2,03	3,44	3	2,09	0,017*
Desmotivação	0,96	1	1,43	0,85	0	1,24	1,08	0	1,72	0,91	0	1,31	0,98
Monitoramento da Aprendizagem	2,31	2	0,79	1,95	2	0,63	2	2	1,20	1,96	2	0,88	0,31

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Por meio do Teste *Dunn*, foi possível observar que a diferença estatisticamente significativa está entre a FE 1 (17 – 19 anos) e a FE 2 (20 – 21 anos). Ao analisar as medianas desses dois grupos, a mediana da FE 1 (17 – 19 anos) é 3 e a mediana da FE 2 (20 – 21 anos) é 4. Assim, quando se comparam as duas faixas etárias, os estudantes que estavam na FE 2 (20 – 21 anos) autorrelataram maior propensão a responder sobre o controle de variáveis externas no contexto do ERE, ou seja, a agir por obrigação ou por pressão.

Cumpra-se observar que as FE 1 e FE 2 são compostas por estudantes mais jovens (17 -19 anos; 20 – 21 anos). Conforme Viana e Noronha Viana (2017), que investigaram um grupo de 278 graduandos de Administração, concluíram que o *cluster* de estudantes mais novos apresentou *locus* de motivação mais externo do que o grupo mais velho. Também, destaca-se a pesquisa de Santos et al. (2018), que investigou as diferenças estatisticamente significativas para as variáveis motivacionais em relação à faixa de idade. Por meio dos fundamentos da TAD, os autores pesquisaram os níveis e determinantes de motivação de 88 estudantes de Ciências Contábeis e observaram que os universitários mais velhos revelaram maior motivação do que os mais novos, especialmente quanto à motivação intrínseca (SANTOS et al., 2018).

Na variável categórica “divide a casa com quantas pessoas?”, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), em nenhuma dimensão da EEAM-AVA, dados que podem ser observados na Tabela 13, a seguir.

**Tabela 12** Comparação das dimensões da EEAM-AVA em função da variável: divide a casa com quantas pessoas?

Dimensão	Divide a casa com quantas pessoas?															
	0 (N = 2)			1 (N = 23)			2 (N = 36)			3 (N = 49)			4 ou mais (N =36)			p
	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	
Estratégias Ensino	9,50	9,50	2,12	13,39	14,00	2,61	13,78	14,00	2,40	13,25	13,00	2,18	12,50	13,00	2,21	0,08
Motivação autônoma	9,50	9,50	0,71	8,96	9,00	0,97	8,94	9,00	0,89	8,55	9,00	1,21	8,75	9,00	0,87	0,38
Motivação controlada	7,00	7,00	0,00	4,78	5,00	2,25	5,14	5,00	2,98	4,65	4,00	1,94	4,81	5,00	2,12	0,55
Desmotivação	4,50	4,50	0,71	0,74	0,00	1,01	1,08	0,00	1,98	0,90	1,00	1,10	0,83	0,00	1,21	0,13
Monitoramento aprendizagem	2,00	2,00	0,00	2,04	2,00	0,83	2,06	2,00	0,92	2,00	2,00	0,87	2,22	2,00	0,99	0,68

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Na comparação entre “divide a casa com quantas pessoas” e as variáveis investigadas não foram encontradas diferenças significativas. Esses resultados não correspondem ao que foi evidenciado em um estudo desenvolvido com jovens adultos da rede pública do Rio de Janeiro, no qual Silveira (2021) destaca que o suporte familiar se reflete significativamente na motivação e no sucesso acadêmico. Embora a autora tenha investigado estudantes do Ensino Médio, é importante destacar que foram observadas diferenças estatisticamente significativas na variável

“declaração de que, em casa, as pessoas ajudam nos estudos”. O grupo que declarou sempre receber ajuda, apresentou média superior na motivação autônoma, quando comparado aos demais grupos (na metade das vezes e frequentemente). Portanto, “[...] um ambiente social deficiente, no sentido de não facilitador ou não apoiador dessas necessidades pode levar a comportamentos desadaptados ou alienados.” (SILVEIRA, 2021, p. 128).

#### 4.3 MATRIZ DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN (RS)

Não foram observadas correlações estatisticamente significantes entre todas as dimensões da EEAM-AVA (estratégias de ensino, motivação autônoma, motivação controlada, desmotivação e monitoramento da aprendizagem). A seguir, na Tabela 13 é possível observar a matriz de *Spearman*, entre as dimensões da EEAM-AVA.

**Tabela 13** Matriz de correlação de *Spearman*

	1	2	3	4	5
	Estratégias de Ensino	Motivação Autônoma	Motivação Controlada	Desmotivação	Monitoramento da Aprendizagem
1. Estratégias de Ensino	—				
2 Motivação Autônoma	0,27	—			
3 Motivação Controlada	0,07	0,35	—		
4 Desmotivação	-0,26	-0,24	0,13	—	
5 Monitoramento da Aprendizagem	-0,11	-0,21*	0,04	0,21	—

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023).

\*Correlação estatisticamente significativa: de  $p < 0,05$

Por meio da análise correlacional entre as dimensões da EEAM-AVA, é possível constatar ausência ou uma correlação bem fraca entre as variáveis. Esse resultado corrobora o que foi evidenciado por Beluce e Oliveira (2016), quando a escala foi desenvolvida e validada. De acordo com as autoras, os índices correlacionais que emergiram para a dimensão monitoramento da aprendizagem não correspondem ao que está disponível na literatura relacionada a este construto e, como justificativa para tal fato, são levantados possíveis equívocos no processo de redação das afirmativas para esta dimensão e que podem ter impactado “[...] na interpretação dos itens propostos. Acrescenta-se ainda à dificuldade dessa



interpretação a possibilidade de o aluno apresentar conhecimento restrito sobre monitoramento da aprendizagem [...]” (BELUCE; OLIVEIRA, 2016, p. 607).

#### 4.4 ANÁLISE DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE RESPOSTAS DOS ESTUDANTES AO “QUESTIONÁRIO SOBRE O ERE: MOTIVAÇÃO, ARTEFATOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E CONTEXTOS.”

Diante das respostas dos estudantes participantes da presente pesquisa para as seis perguntas dissertativas do Questionário sobre o ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos, os dados foram ordenados e categorizados, utilizando a análise de conteúdo e em consonância com os objetivos que foram propostos. Com base nas propostas de Bardin (2016) e de Martins e Teóphilo (2009), foram destacados os termos, frases e temas comuns para cada uma das perguntas, emergindo assim, algumas categorias. Ainda vale destacar que foram calculadas as frequências de respostas relativas a cada categoria, considerando frequência absoluta de respostas. Na sequência estão descritas, com maiores detalhes, as categorias e subcategorias que emergiram das respostas e as respectivas frequências, bem como as interpretações provenientes dos dados obtidos.

##### **4.4.1 Subcategorias relacionadas a “Motivação para participar das aulas e realizar as atividades propostas pelas disciplinas no ERE”.**

A primeira questão do instrumento qualitativo: “a) Na modalidade de ensino remoto, devido ao isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, como você se percebe em termos de sua motivação, interesses etc., para participar das aulas e realizar as atividades propostas nas disciplinas? (Quais são suas intenções, motivações, seus interesses e objetivos)”, forneceu relatos que foram categorizados com base no *Continuum* Motivacional. Diante disso, emergiu a categoria “Motivação para participar das aulas e realizar as atividades propostas pelas disciplinas no ERE”, sendo criadas oito (8) subcategorias, das quais seis (6) relacionam-se diretamente à qualidade motivacional dos estudantes e as outras duas como

respostas nulas, já que alguns participantes responderam com um ponto final ou, a categoria de respostas inconclusivas, visto que as respostas não nos permitem concluir nada a respeito da qualidade motivacional.

Na Tabela 14, estão descritas as frequências de respostas em cada subcategoria, vale destacar que cada uma das 146 respostas poderia ser enquadrada em mais de uma categoria, nesse sentido, optou-se por dividir a frequência de cada categoria pela frequência absoluta ( $n = 192$ ).

**Tabela 14** Frequências (F) e Porcentagens (%) sobre a motivação para participar das aulas e realizar as atividades propostas pelas disciplinas no ERE

Subcategorias	F (%)
1.Desmotivação/ ausência de motivação	75 (39,06%)
2.Motivação autônoma (motivação intrínseca; por regulações extrínsecas identificadas e integradas)	76 (39,58%)
3. Motivação controlada (regulamentos externos ou introjetados)	34 (17,71%)
4.Respostas nulas	3 (1,56%)
5.Inconclusivo	4 (2,08%)
	<b>192 (100%)</b>

**Fonte:** Elaborado pela Pesquisadora (2023).

Por meio da análise das respostas dos estudantes para a questão “a”, foi possível observar que a subcategoria “motivação autônoma (motivação intrínseca; por regulações extrínsecas identificadas e integradas)” foi a que obteve maior concentração de respostas (39,58%), seguida por “desmotivação/ausência de motivação” (39,06%) e “motivação controlada (regulamentos externos ou introjetados)” (17,71%). As demais subcategorias obtiveram percentuais mais baixos, sendo a de “respostas nulas” (1,56%) e “inconclusivo” (2,08%).

Com base no *Continuum* da motivação, a motivação autônoma pode ser concebida tanto na motivação intrínseca quanto na extrínseca, em suas formas identificadas e integradas (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016). Ryan e Deci (2020) sugerem que, embora as variadas formas de motivação ou estilos regulatórios sejam distintos em seu caráter e conteúdo, elas fazem parte de um *continuum* que irá refletir-se em uma relativa autonomia. Além disso, os comportamentos intencionais, em sua maioria, são motivados por múltiplas motivações. “As pessoas podem, por exemplo, ser simultaneamente intrinsecamente motivadas e identificadas para

algumas ações, ou ambos reguladas externamente e introjetadas, etc.” (RYAN; DECI, 2020, p. 3). Dessa maneira, em consonância com os pressupostos da TAD, ao pensar sobre a motivação autônoma, deve-se entender que ela varia e é aperfeiçoada conforme os estudantes se percebem realizados nas três necessidades psicológicas básicas, em contraponto, quando se sentem insatisfeitos, isso poderá acarretar a uma motivação controlada e ou na ausência dela, ou seja, na desmotivação (RYAN, DECI, 2017). Nesse mesmo sentido, de acordo com Bzuneck e Boruchovitch (2016), os processos motivacionais não acontecem uniformemente, ou seja, irão variar de acordo com as atividades e contextos. A seguir, são apresentados alguns relatos dos estudantes enquadrados na subcategoria referente à motivação autônoma.

[...] Eu me dedico o máximo para conseguir prestar atenção nas aulas, e para dessa forma conseguir entender o assunto, e conseguir realizar todas as tarefas. (RELATO ESTUDANTE 13, 2021).

[...] Toda semana é diferente e o que me motiva é que quero aprender e não quero que eu perca isso por conta da pandemia. (tarefas. (RELATO ESTUDANTE 14, 2021).

[...] Meu interesse é apreender o máximo possível de conhecimento. Sou motivada pelo fato de querer concluir o curso, na mesma medida em que me percebo muito interessada na proposta curricular do curso. O objetivo é me desenvolver profissionalmente. (RELATO ESTUDANTE 36, 2021).

[...] Como sempre gostei de estudar vejo mais como um crescimento a mais na vida acadêmica. Tem dias que é difícil devido ao fato de ter que arrumar um lugar para as aulas, mas o interesse é contínuo. (RELATO ESTUDANTE 49, 2021).

[...] Adquirir aprendizado até o final do curso (RELATO ESTUDANTE 78, 2021).

[...] Meu objetivo é se aperfeiçoar cada dia mais nos estudos, para que eu possa ter um bom desenvolvimento na área profissional. (RELATO ESTUDANTE 132, 2021).

Ao buscar compreender o resultado (39,58%; n = 76) referente à motivação autônoma, retoma-se o estudo de Beluce e Oliveira (2016) no qual foi evidenciado que a maior parte dos respondentes da pesquisa revelou comportamento regulado por motivação autônoma para realização do curso *on-line*. Segundo as autoras, isso pode ser justificado com base na autopercepção motivacional dos estudantes em

algum grau, “[...] seja agregando valores pessoais à tarefa solicitada, seja pela satisfação alcançada com a realização da atividade em si, para participar de situações educacionais mediadas por ambientes virtuais” (BELUCE; OLIVEIRA, 2016, p. 67).

O contexto no qual a presente pesquisa foi realizada poderá ser um fator muito significativo para uma possível compreensão da qualidade motivacional para os estudos. Ao considerar a pandemia como um evento novo e que forçou a ressignificação dos estudantes quanto às experiências de aprendizagem, é importante refletir sobre os impactos no comportamento motivacional de alguns estudantes. É provável que muitos discentes se tenham visto desafiados e tenham lutado com a migração para o ERE, ao mesmo tempo, evidências empíricas revelam que a abertura à experiência e a consciência estão relacionadas a diferentes formas de regulação do comportamento por motivação autônoma no contexto de aprendizagem *on-line* (AUDET et al., 2021).

Outro ponto importante a ser evidenciado refere-se ao relacionamento entre os pares e professores no período de aulas e atividades remotas que, de acordo com Pelikan et al. (2021), a interação social influencia fortemente na motivação intrínseca dos estudantes. Durante o período do ERE, um aspecto que pode ter interferido diretamente na regulação dos comportamentos individuais, refere-se ao distanciamento físico entre as pessoas e os relacionamentos escolares, que no momento mais drástico da pandemia, ocorreram única e exclusivamente por intermédio das TICs. Assim, alguns fatores, como é o caso da impossibilidade do contato presencial com os professores e colegas de turma, podem ter cooperado para a concentração das respostas (39,06%; n = 75) na subcategoria “desmotivação/ ausência de motivação”.

De acordo com Deci e Ryan (2020), a desmotivação ou a ausência dela, refere-se à falta de intenção ou interesse para executar uma ação. Assim, quando uma pessoa está desmotivada, é possível compreender que existe a falta de valorização da atividade, bem como a sensação de que não há competência ou, até mesmo, a descrença de que poderá alcançar o resultado esperado. Em relação ao presente estudo, entende-se que, no ERE, parte dos estudantes relataram estar desmotivados, desanimados, sobrecarregados, ter dificuldades estruturais, pessoais, ansiedade ou não gostaram do ensino neste formato, o que pode ter contribuído para a desmotivação desses estudantes. A seguir, destacam-se alguns relatos.

[...] Neste tempo pandêmico, percebo que minha motivação aos estudos diminuiu, para mim permanecer em frente ao computador/celular por um longo período de estudos tem se tornado um desafio, além disso, em algumas aulas não me sinto à vontade para abrir a câmera ou interagir com o professor(a) e a turma. (RELATO ESTUDANTE 55, 2021).

[...] Muito difícil, as mensagens e notificações geram muita ansiedade, o espaço do ambiente virtual é muito cansativo, muito difícil de sentir motivado, o desânimo é grande, e também todos os trabalhos em novas plataformas novas complicam mais (RELATO ESTUDANTE 106, 2021).

[...] Pra mim, não estar dentro de uma sala é desanimador, pois o foco e o aprendizado são totalmente diferentes quando estamos em um lugar adequado (RELATO ESTUDANTE 117, 2021).

[...] Sinceramente meu nível de motivação foi bem baixo devido à falta de um espaço adequado pra estudo é falta de equipamentos. Fora a sobrecarga de atividades atrelada as tarefas do dia-dia. (RELATO ESTUDANTE 141, 2021).

[...] Senti que muitos momentos estudava o dobro e as vezes senti a falta de explicação. Para alguém com dislexia e problema de atenção precisava focar duplamente ou triplamente (RELATO ESTUDANTE 131, 2021).

A motivação controlada é mais aproximada de comportamentos desmotivados do que da motivação autônoma; nela, os comportamentos e ações são dirigidos por controle externo, bem como para adquirir benefícios e fugir de consequências controversas. Está sob um *locus* de controle comportamental distinto da motivação autônoma (aspectos mais intrínsecos às pessoas) assim,

[...] se o *locus* de controle do medo ou da recompensa não existisse mais, é muito provável que essa pessoa passasse para a desmotivação para aprender do que para a motivação intrínseca (BELUCE et al., 2021, p. 54, tradução nossa).

A seguir, são evidenciados relatos de alguns estudantes acerca da motivação controlada.

[...] Interesse nulo, sigo em frente por pressão (RELATO ESTUDANTE 67, 2021).

[...] Motivação baixa, mas focando no objetivo (concluir o curso)

(RELATO ESTUDANTE 104, 2021).

[...] Me sinto mais motivada com aulas presenciais que as remotas (RELATO ESTUDANTE 109, 2021).

[...] O engajamento em participar é menor, comparado a sala de aula. A mais interesse pela nota comparado ao aprendizado. (RELATO ESTUDANTE 138, 2021)

Embora a subcategoria motivação controlada represente uma porcentagem menor de respostas (17,71%; n = 34) é importante considerar que, de acordo com alguns relatos observados, o foco da participação das aulas e atividades propostas no ERE esteve ligado a possíveis ganhos externos. Nesse sentido, Villiger et al. (2012), sugerem que a motivação controlada está relacionada, principalmente, às demandas externas e às conquistas, sejam elas pequenas, como, por exemplo não ser reprovado ou ganhar pontos extras, ao passo que não é necessário destinar tanto esforço e dedicação para realizar as atividades acadêmicas.

Algumas respostas forneceram poucas informações para interpretação sobre a qualidade motivacional, por isso foi criada a subcategoria “inconclusivo”. Embora não seja possível compreender a qualidade motivacional que emergiu dessas respostas, é importante considerar o que essa subcategoria pode indicar. Desse modo, entendendo que para que um comportamento seja concebido como autodeterminado, é necessário que ele venha seguido de algumas premissas fundamentais, como a autonomia, a autorregulação, o controle de domínios psicológicos (cognitivos, emocionais e motivacionais) e, por fim, a autorrealização (WEHMEYER, 1999). Nesse direcionamento, é muito provável que alguns estudantes não se tenham percebido ativos no próprio processo de aprendizagem durante o ERE e, portanto, o atendimento às necessidades psicológicas básicas, como é o caso da autorregulação, não tenha sido alcançado. Sobre isto, em um estudo realizado por Andrade dos Santos et al. (2021a), foram investigados os efeitos do ensino remoto no interesse e na satisfação de estudantes do curso de Ciências Contábeis, em que os resultados obtidos indicaram que a autorregulação da aprendizagem é um fator muito relevante e coopera com a manutenção da motivação acadêmica.

#### 4.4.2 Subcategorias relacionadas as “Atividades preferidas para aprender no ERE”.

Para a questão “b) No ensino remoto, quais são suas atividades preferidas, situações, contextos ou recursos tecnológicos para que ocorra a aprendizagem. Descreva e justifique a sua resposta.”, criou-se a categoria “Atividades preferidas para aprender no ERE”, das quais emergiram nove (9) subcategorias relacionadas às preferências dos estudantes em relação às atividades, às aulas e aos artefatos tecnológicos digitais utilizados, bem como as estratégias de aprendizagem cognitivas, durante o ERE. Algumas respostas foram enquadradas em mais de uma subcategoria e, por esse motivo, a frequência absoluta ( $n = 180$ ), é superior ao número de respondentes.

Cabe observar que a organização das subcategorias está relacionada às estratégias de aprendizagem e às estratégias de ensino. Para fundamentação das estratégias de ensino, foram consultados autores como Dembo (1994), Boruchovitch (1999) e as estratégias de ensino foram compreendidas à luz de autores também utilizados por Beluce e Oliveira (2016), tais como: Palloff e Pratt (2002), Prado e Almeida (2007), Bzuneck (2010), Mauri e Onrubia (2010).

Conforme destacado na Tabela 16, a primeira subcategoria (aulas dinâmicas/trabalhos em grupo - debates, rodas de conversa, seminários, trocas entre os pares e professores, participação de outras pessoas nas aulas) foi a que apresentou a maior concentração de respostas (38,33%), seguida pela segunda (uso de artefatos tecnológicos digitais - *classroom*, *meet*, jogos, *quiz*, vídeos, interatividade) que representou 18,33% e a terceira subcategoria (estratégias de aprendizagem cognitivas - leituras, produção de textos, análises, sínteses, resumos, pesquisas, slides, mapas mentais, mapas conceituais), concentrando 15,56% das respostas. As demais tiveram uma representação um pouco menor e distribuídas na seguinte ordem: com 8,89% de respostas, a subcategoria 4 (aulas e atividades reflexivas e práticas, ligadas ao cotidiano e experiências profissionais); a subcategoria 5 (aulas e atividades de modo geral, sem especificação) que concentrou 4,44% das respostas; as subcategorias 6 (realização de atividades e trabalhos individuais/ provas) e 7 (nenhuma preferência, não sabe dizer) que obtiveram a mesma porcentagem (3,89%); e por fim, as subcategorias 8 (revisão das aulas gravadas e os momentos

assíncronos) e 9 (resposta nula/ não estabelece relação com a pergunta), que também concentraram o mesmo número de respostas (3,33%).



**Tabela 15** Frequências (F) e porcentagens (%) sobre as Atividades preferidas para aprender no ERE

<b>Subcategorias</b>	<b>F (%)</b>
1. Aulas dinâmicas/ trabalhos em grupo (debates, rodas de conversa, seminários, trocas entre os pares e professores, participação de outras pessoas nas aulas)	69 (38,33%)
2. Uso de artefatos tecnológicos digitais (classroom, meet, jogos, quiz, vídeos, interatividade)	33 (18,33%)
3. Estratégias de aprendizagem cognitivas (leituras, produção de textos, análises, sínteses, resumos, pesquisas, slides, mapas mentais, mapas conceituais)	28 (15,56%)
4. Aulas e atividades reflexivas e práticas, ligadas ao cotidiano e experiências profissionais	16 (8,89%)
5. Aulas e atividades de modo geral, sem especificação	8 (4,44%)
6. Realização de atividades e trabalhos individuais/ provas	7 (3,89%)
7. Nenhuma preferência, não sabe dizer	7 (3,89%)
8. Revisão das aulas gravadas e os momentos assíncronos	6 (3,33%)
9. Resposta nula/ Não estabelece relação com a pergunta	6 (3,33%)
	<b>180 (100%)</b>

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

A subcategoria 3 (estratégias de aprendizagem cognitivas (leituras, produção de textos, análises, sínteses, resumos, pesquisas, slides, mapas mentais, mapas conceituais)” compreende a terceira maior concentração de respostas (15,56%), e pode ser entendida como uma das maneiras que parte dos discentes prefere para realizar as suas atividades, bem como para estudar no ERE, sobretudo no que diz respeito às leituras, produção de textos, análises, sínteses, resumos, pesquisas, slides, mapas mentais, mapas conceituais. Somado a isto, uma parcela um pouco menor das respostas está concentrada na subcategoria de número 8 (3,33%), referente às preferências por rever as aulas gravadas e os momentos assíncronos, ou seja, que também representam algumas das estratégias de aprendizagem apreciadas pelos estudantes no ensino remoto.

Nesse direcionamento, compreende-se que os partícipes da presente pesquisa, revelaram uma preferência pelo uso de estratégias cognitivas, que “[...] auxiliam os aprendizes a trabalhar diretamente com a informação e estão relacionadas aos processos básicos da aprendizagem. Seu uso se reflete no processamento, no armazenamento e na recuperação da informação” (GÓES;

ALLIPRANDINI, 2017, p. 58). A seguir, estão disponibilizados alguns relatos dos estudantes.

[...] Muitos resumos de textos, seminário, atividades didáticas, entre outros trabalhos condizentes com a disciplina. (RELATO ESTUDANTE 50, 2021)

[...] Acredito que os momentos de apresentação de seminários auxiliam em minha aprendizagem, pois ao realizar uma apresentação eu retomo as minhas anotações e conseqüentemente relembro as temáticas já trabalhadas pelo professor(a) em determinada disciplina. (RELATO ESTUDANTE 55, 2021)

[...] Eu gosto das aulas que são menores e nos possibilita a parte assíncrona para estudarmos e fazer nossos trabalhos com mais tempo e mais atenção. E as aulas gravadas nos ajuda pois as vezes quando temos alguma dúvida recorremos as gravações para melhor compreendermos os conteúdos. (RELATO ESTUDANTE 70, 2021)

[...] Aulas gravadas p rever (RELATO ESTUDANTE 86, 2021)

[...] Gosto quando passam uma atividade referente a assistir a algum filme e escrever sobre isso. (RELATO ESTUDANTE 94, 2021)

[...] (Aulas com discussão professor-aluno, anotações em forma de mapa mental RELATO ESTUDANTE 104, 2021)

A soma entre as frequências das subcategorias 3 e 8 relaciona-se com o seguinte objetivo específico do presente estudo: “Investigar a frequência no uso de estratégias de ensino e aprendizagem de um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)”. Dessa maneira, 18,89% dos estudantes relataram preferir a utilização de estratégias de aprendizagem cognitivas em suas práticas educacionais e a essa preferência, tais como anotar, produzir mapas mentais, rever aulas gravadas, não são estratégias consideradas tão sofisticadas, quando comparadas a estratégias metacognitivas (planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento).

Tal resultado assemelha-se ao que foi evidenciado nos estudos de Kaizer (2021) e de Ernesto (2022). Em relação à pesquisa realizada por Kaizer (2021), buscou-se identificar quais os fatores impactaram os processos de aprendizagem de graduandos matriculados nos iniciais dos cursos de Ciências Exatas de uma Universidade Federal do Brasil. Entre outros resultados, foi observado que os estudantes demonstraram uso intenso de estratégias cognitivas de aprendizagem

(KAIZER, 2021). O outro trabalho, desenvolvido por Ernesto (2022), teve por finalidade avaliar o grau do uso de estratégias de aprendizagem por universitários de Moçambique no ano de 2021, tendo sido identificado que a maioria dos estudantes declarou que usavam estratégias cognitivas de aprendizagem.

De acordo com Dembo (1994) e com Boruchovitch (1999) as estratégias de aprendizagem cognitivas são técnicas, procedimentos ou métodos que se refletem diretamente na aquisição, na organização, no armazenamento e na utilização das informações. Já as estratégias metacognitivas são utilizadas pelos estudantes de maneira consciente, ao passo que consigam planejar as ações, buscar auxílio, controlar as emoções, monitorar e regular os próprios pensamentos. As estratégias de aprendizagem metacognitivas estão ligadas à gestão do conhecimento e dos meios utilizados pelos estudantes para a aprendizagem e, portanto, são consideradas mais complexas em relação às cognitivas (DEMBO, 1994).

A preferência dos estudantes pela utilização de estratégias cognitivas pode estar ligada a alguns fatores. Como destacado anteriormente, as estratégias metacognitivas contemplam o controle de emoções, desse modo o contexto no qual o presente estudo foi desenvolvido, o da pandemia, permeado por incertezas e por ressignificações de diversos âmbitos – pessoal, profissional e educacional, pode ter sido um limitante, no que concerne à utilização de estratégias mais sofisticadas. Evidencia-se esse aspecto com a observação de respostas “sim”, para a seguinte pergunta do questionário sociodemográfico: “Você, alguém de sua família, ou pessoas com quem você divide a casa, contraíram o vírus da Covid-19?”. Para esta indagação, 54,79% dos respondentes declararam que sim, dessa maneira, o contexto educacional atravessava um momento atípico, que incluía preocupação de diversas ordens e que pode ter influenciado diretamente no modo pelo qual os universitários organizaram seus estudos.

Embora sejam propostas um pouco diferentes, EaD e ERE assemelham-se pelo fato de que as atividades e aulas acontecem, ou seja, o *on-line*. Nesse sentido, Góes e Alliprandini (2017, p. 62) realizaram um estudo com universitários da EaD que justificaram a escolha dos estudantes pelo uso de estratégias cognitivas mais simples. “Ao considerar que os participantes são alunos trabalhadores e, por isso, precisam dividir as atividades entre o trabalho e estudo, isto provavelmente justifica o fato de preferirem usar as estratégias mais simples, que também exigem menos

tempo.” Assim, outro aspecto que pode estar relacionado à preferência dos estudantes da presente pesquisa pelo uso de estratégias cognitivas, refere-se a um dado do questionário sociodemográfico, na qual um pouco mais da metade (56,16%) dos estudantes estavam trabalhando no momento em que a pesquisa foi realizada.

Outro ponto a ser considerado refere-se às subcategorias 1, 2 e 4, que podem ser relacionadas às estratégias de ensino empregadas pelos docentes no contexto do ERE. Retomando a ideia de que as estratégias de ensino empregadas em ambientes virtuais de aprendizagem devem promover a interação entre os pares e os professores (PALLOFF; PRATT (2002); PRADO; ALMEIDA (2007); MAURI; ONRUBIA (2010), a primeira subcategoria representou a maior (38,33%), entendendo assim, que os respondentes do presente estudo preferiram aulas dinâmicas e trabalhos em grupo (debates, rodas de conversa, seminários, trocas entre os pares e professores, participação de outras pessoas nas aulas) durante o ensino remoto.

Em relação às subcategorias 2 e 4, é importante refletir sobre a ideia de que as estratégias empregadas pelos docentes podem contemplar o uso de recursos atrativos, como por exemplo, jogos, quiz, vídeos etc., bem como a determinação de tarefas e atividades motivacionais (BZUNECK, 2010). Assim, essas subcategorias estão relacionadas à preferência de parte dos estudantes por atividades interativas com a utilização de aplicativos e artefatos tecnológicos digitais (18,33%) e uma parcela um pouco menor (8,89%), atividades mais reflexivas e ligadas às práticas profissionais. A seguir são destacados alguns relatos dos estudantes.

[...] Preferida nenhuma, mas gostei de uma experiência que tive em uma única vez no ensino remoto onde a prof dividiu a turma em pequenos grupos para que discutíssemos determinado assunto. Foi estimulante esse momento. (RELATO ESTUDANTE 5, 2021)

[...] Nas aulas os momentos que gosto muito são as trocas de ideias, conversas entre professor(a) e alunos, são discussões que sempre apresentam diferentes pontos de vista e informações muito interessantes, e as interações são bem legais. Adorei também quando os professores utilizaram o Kahoot, plataforma digital que funciona como um jogo personalizado sobre o conteúdo, foi uma maneira bem divertida e lúdica de aprender e interagir com a turma. (RELATO ESTUDANTE 10, 2021)

[...] Eu se sinto melhor em atividades que envolvam vídeos, mesmo quando o professor não passa um vídeo referente ao texto, eu busco

informações sobre o assunto em vídeos, pois acho que fica mais fácil a minha aprendizagem. (RELATO ESTUDANTE 33, 2021)

[...] Acho muito proveitoso quando o professor dá uma aula mais dialogada, do que somente teoria, pois eu não tiro proveito de uma aula da qual o professor compartilha a tela do computador e fala sobre um determinado texto, estamos em um momento que o dialogo a compreensão tinha estar acima de tudo pois eu particularmente as vezes tenho crise de ansiedade pois é muita demanda que as vezes não sei por onde começar. Mas respondendo a questão, tiro um bom proveito quando o professor, uso exemplos, converse sobre a temática, faça uso de vídeos para usar como exemplos. (RELATO ESTUDANTE 71, 2021)

As estratégias de ensino são parte fundamental do ensino-aprendizagem e, de acordo com Anecleto e Silva (2022), para que o planejamento de aulas e atividades ocorra de forma efetiva, os docentes precisam organizar-se, pensar sobre contextos e aspectos que envolvem os ambientes educacionais presentes. É um processo dialógico, que requer trocas entre professores, comunidade acadêmica e estudantes. Nessa direção, as autoras realizaram um estudo no qual foi constatado que existem alguns obstáculos para que o planejamento aconteça de forma colaborativa durante o ensino remoto, talvez isso possa ser justificado pela ampliação da carga horária, pela resignificação do papel e pela necessidade de formação dos professores para atuação no ERE.

Em uma pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos com 1008 estudantes (DIGITAL PROMISE; LANDER RESEARCH, 2020), foram utilizadas algumas variáveis que apontaram a percepção dos participantes acerca do novo formato de ensino-aprendizagem no contexto remoto e da pandemia. Foi observado o nível de satisfação dos estudantes, bem como as estratégias adotadas que tiveram maior influência na aprendizagem e satisfação deles. Como resultados, podem ser destacados: o envio de mensagens pessoais aos estudantes, o que também favorecia à motivação para o ERE; aulas e atividades que utilizavam vivências reais; aulas e atividades que promoviam a autorreflexão dos estudantes sobre a aprendizagem e a prática profissional.

É pertinente observar que, no contexto de aulas e atividades remotas, os artefatos tecnológicos digitais tornaram-se facilitadores do conhecimento, atuando de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Em um estudo realizado com docentes de uma IES federal no período do ERE, foi evidenciado que

[...] A experiência no uso das plataformas interativas de ensino para a prática pedagógica no período remoto foi considerada para a maioria importante (92,6%), apesar da mecânica original de algumas dessas plataformas não terem sido construídas com a finalidade de ser uma sala de aula virtual, e sim para fins de reuniões e demais interações. Entretanto, o seu uso foi adaptado de modo a atingir ao propósito de cada aula. E quando questionados se pretendiam continuar fazendo o uso de ferramentas interativas de ensino nas aulas presenciais, a maioria disse que sim (96,3%), enquanto 3,7% disseram que não iriam dar continuidade (SANTOS et al., 2020, n.p)

Assim, os autores sustentam a afirmativa de que rejeitar as tecnologias para fins educacionais seria um retrocesso. Ainda, os métodos de ensino empregados no ERE passaram a evidenciar o papel de mediação dos docentes, ou seja, os estudantes tornaram-se os protagonistas na construção de seus saberes. Contudo, o contexto pandêmico foi um momento de adaptação para o ensino tradicionalmente presencial, o que proporcionou diversas ressignificações para a Educação e que ainda podem ser aperfeiçoadas. “[...] Nesse sentido a tecnologia se torna uma oportunidade de contribuir positivamente tanto no ensino remoto, quanto aos processos de aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender” (SANTOS et al., 2020, n.p).

Em outra extremidade, alguns estudantes disseram preferir aulas e atividades de forma genérica (4,44%) e outros relataram não ter nenhuma preferência (3,89%), adicionalmente, outra parte dos respondentes (3,89%) declarou preferir a realização de provas e de atividades individuais, conforme relatos que estão listados a seguir.

[...] Gostos das provas, pois tenho dificuldade em apresentar, quando os professores pedem trabalhos assim. (RELATO ESTUDANTE 124, 2021).

[...] Não gosto de nenhum, porém se for pra achar um aspecto positivo eu diria que é não necessitar de ter um contato direto com as pessoas, pois não gosto de relações interpessoais (RELATO ESTUDANTE 130, 2021).

[...] Particularmente eu gosto de produções individuais, pois as em grupo, em sua maioria, são desorganizadas. (RELATO ESTUDANTE 139, 2021).

Esses relatos indicam que parte dos estudantes participantes da presente pesquisa optam por realizar outros tipos de atividades que, preferencialmente, não envolvam o contato com outras pessoas. É importante destacar que essa falta de intenção em se relacionar com os pares pode refletir-se diretamente no processo de

aprendizagem do estudante. A interação social trata de um dos principais combustíveis para as crenças de autoeficácia e a falta do contato presencial entre estudantes, professores e colegas de classe, em virtude da pandemia

[...] podem ter diminuído o impacto do incentivo social na construção de crenças positivas sobre proatividade e regulação da formação e que não possibilitam aos estudantes perceberem-se aptos para assumirem um papel mais ativo na sua trajetória acadêmica (FIOR, 2022, p. 295).

#### 4.4.3 Subcategorias relacionadas as “Dificuldades no processo de aprendizagem no ERE”.

Da questão “c) Você tem encontrado algum tipo de dificuldade de ordem familiar, pessoal, financeira, problemas técnicos com o computador ou internet, entre outros, que influenciam seu processo de aprendizado? Descreva e exemplifique a sua resposta.”, emergiu a categoria “Dificuldades no processo de aprendizagem no ERE”. Para esta categoria, foram criadas sete (7) subcategorias relacionadas às possíveis dificuldades que possam ter interferido no aprendizado dos estudantes durante o período de estudos remotos. Para encontrar os percentuais de cada subcategoria, considerou-se a frequência absoluta ( $n = 188$ ), diferente do número total de respondentes ( $n = 146$ ), já que as respostas podem ter sido categorizadas em mais de uma dimensão. Desse modo, foi dividida a frequência das subcategorias pela frequência absoluta. Na Tabela 16, é possível observar os resultados obtidos.

**Tabela 16** Frequências (F) e porcentagens (%) sobre as Dificuldades no processo de aprendizagem no ERE

Subcategorias	F (%)
1. Dificuldades de acesso aos artefatos tecnológicos digitais (problemas de conexão com a internet, dificuldade com as tecnologias, quedas de energia, problemas com computador ou falta deles)	66 (35,11%)
2. Não ter dificuldades	40 (21,28%)
3. Problemas relacionados à organização do espaço e controle de distractores (interferência da família ou de pessoas externas, sem espaço adequado para estudos, barulhos, distrações, dificuldade de concentração)	37 (19,68%)
4. Problemas pessoais (físicos e emocionais) e financeiros.	31 (16,49%)

6. Dificuldade no gerenciamento do tempo (dificuldade de administrar o tempo, excesso de trabalho)	11 (5,85%)
7. Sim (não especificou)	3 (1,60%)
	<b>188 (100%)</b>

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

Entre os resultados obtidos, grande parte dos estudantes (35,11%) relatou ter encontrado problemas de conexão com a internet, dificuldade com as tecnologias, quedas de energia, problemas com computador ou falta deles. No questionário sociodemográfico, a maioria (83,56%) dos respondentes declarou ter uma boa conexão de internet, em contrapartida, boa parte dos estudantes (55,71%) disse dividir o computador com outras pessoas, o que, talvez, possa justificar as dificuldades encontradas em relação ao uso das tecnologias. Além disso, alguns respondentes, relataram ter problemas com a conexão em dias chuvosos e quedas de energia, o que não foi especificado no questionário sociodemográfico, no qual o estudante apenas declarava ter ou não uma boa conexão de internet. Ainda, na categoria “Dificuldades no processo de aprendizagem no ERE”, o respondente teve a liberdade para especificar as dificuldades que poderiam ter prejudicado o processo de aprendizagem, conforme pode ser observado nos relatos a seguir.

[...] Sim, tenho pouca habilidade com o computador, por exemplo não consigo produzir, slides, mapa mental, tenho dificuldades em fazer apresentações e entre outras coisas (RELATO ESTUDANTE 84, 2021).

[...] Sim, no início do ensino remoto tive muitas dificuldades com o computador e internet. Eu não tinha meu próprio computador, o que me impossibilitava de assistir as aulas via Google Meet em alguns momentos. Precisava assistir pelo celular e muitas vezes a internet caía por sobrecarregar com a chamada. Foi bem difícil porque perdi muitas aulas no começo. Mas depois de alguns meses consegui comprar um computador para mim (RELATO ESTUDANTE 89, 2021).

[...] Apenas em dias de chuva, que a conexão fica fraca (RELATO ESTUDANTE 107, 2021).

[...] As vezes dificuldade com os meio utilizados, os app disponibilizados (RELATO ESTUDANTE 114, 2021).

[...] Sim, computador antigo e muito devagar, velho, Internet as vezes sem conexão (RELATO ESTUDANTE 118, 2021).

Outro ponto a ser considerado se refere à segunda subcategoria, que



representou 21,28% das respostas, indicando que boa parte dos estudantes não encontrou dificuldades de nenhuma ordem – familiar, pessoal, financeira, problemas técnicos com o computador ou internet, entre outros – que pudesse interferir no desempenho da aprendizagem. Seguem alguns relatos referentes a esta subcategoria.

[...] Não, como já havia me formado e faço mestrado junto com a Graduação, isso facilitou muito o ensino remoto para mim (RELATO ESTUDANTE 23, 2021).

[...] Não encontro nenhum problema para realização das atividades acadêmicas sejam de ordem síncrona ou assíncrona (RELATO ESTUDANTE 27, 2021).

[...] não. não tenho tido muitas dificuldades, consigo me virar bem com o que tenho (RELATO ESTUDANTE 87, 2021).

A terceira maior concentração de respostas está na subcategoria 3, revelando que 19,68% dos estudantes indicaram ter encontrado dificuldades relacionadas à interferência da família ou de pessoas externas, sem espaço adequado para estudos, barulhos, distrações, dificuldade de concentração, características importantes do período de isolamento e que devem ser consideradas em nossas análises. A seguir, seguem alguns relatos, que estão relacionados a esses problemas.

[...] Quedas de energia, o barulho dos vizinhos, sons de TV e familiares acabam prejudicando no foco da aula (RELATO ESTUDANTE 25, 2021).

[...] como aqui em casa só tem um computador, e eu divido com minha irmã! as vezes acaba tendo briga, pois as duas querem utilizar...outra questão é que tenho 2 filhos e as vezes eles acabam atrapalhando em meio a aula! (RELATO ESTUDANTE 35, 2021).

[...] Há momentos em que a internet oscila, que os vizinhos colocam música alta no rádio, isso acaba atrapalhando um pouco e nessas ocasiões fico dispersa (RELATO ESTUDANTE 63, 2021).

Em uma pesquisa realizada com estudantes do Curso Técnico de Enfermagem durante o ERE, uma das principais dificuldades relatadas pelos discentes foi em relação à compreensão dos conteúdos ministrados, a compreensão do uso das plataformas. Seguido por relatos de

[...] problemas relacionados com a própria organização, atenção, concentração e motivação dos alunos em estudar fora da escola.

Além disso, foram feitas referências a problemas de acesso à internet e celular, bem como, algumas questões circunstanciais e pessoais (DOS SANTOS et al., 2021b, p. 6).

Mesmo que o ERE tenha sido a maneira encontrada para suprir as necessidades educacionais no contexto mais drástico da pandemia, houve reflexos negativos de muito significado na vida dos estudantes e suas famílias (SILVA M. D., et. al., 2021). Em alguns estudos realizados acerca do ERE, foram identificadas dificuldades vivenciadas pelos estudantes, de ordem financeira, tecnológica, na saúde mental, como ansiedade, estresse, tristeza. Além disso, alguns estudantes destacaram que se percebiam cansados e com uma sobrecarga de atividades superior ao ensino presencial. (GONÇALVES et al, 2021a; SILVA et. al., 2021). Nesse direcionamento, é possível observar as subcategorias 5 e 6, nas quais alguns dos respondentes do presente estudo relataram ter encontrado problemas pessoais, financeiros, desemprego (9,04%), e outra parcela das respostas (5,85%), concentrou-se na dificuldade gerenciamento do tempo.

[...] Os problemas são internos e emocionais. Sensação de incapacidade de atender às demandas do curso e de aprender com isso. Somado a isso a sensação de derrota em relação ao contexto social e político, não sabendo como agir em relação à essas inquietações e se tornando um fator de paralisia. (RELATO ESTUDANTE 6, 2021).

[...] Psicológico. Tenho medo de não dar conta. De não suprir as expectativas (RELATO ESTUDANTE 24, 2021).

[...] Estou com dificuldades familiar e financeiras, isso está atrapalhando o meu desempenho no curso. (RELATO ESTUDANTE 57, 2021).

[...] Tivemos problemas financeiros durante a pandemia e tivemos que nos mudar para a lanchonete dos meus pais. Demorou um tempo para nos estabilizarmos, e isso levou a uma dificuldade durante o começo do meu curso (RELATO ESTUDANTE 143, 2021).

Em relação à gestão do tempo, é muito provável que, com a nova rotina de estudos remotos, atrelada ao *home office* e à divisão da casa com outras pessoas, alguns estudantes possam ter encontrado dificuldades para organização do tempo. De acordo com o que é destacado por Gonçalves et al. (2021b), a administração do tempo pode estar ligada ao senso de autoeficácia, interferindo de forma direta na motivação dos estudantes. Outro limitante em relação a gestão do tempo para fins

educacionais pode estar relacionado a questões de ordem financeira vivenciadas durante o período de isolamento social. Assim, torna-se necessário retomar a uma das questões do instrumento sociodemográfico: “A pandemia da Covid-19, trouxe alguma consequência de ordem financeira, para você ou algum de seus familiares?”. Para esta pergunta, a maioria dos estudantes (69,18%) respondeu que sim, enquanto a minoria deles (30,82%) assinalou não. Dessa forma, com base nesses resultados e nos relatos destacados anteriormente, fica evidente que foram diversas as dificuldades e problemas que os estudantes enfrentaram durante o período de aulas e atividades remotas. A respeito desse assunto, destaca-se o estudo de Gonçalves et al. (2021<sup>a</sup>, p. 54), no qual os resultados indicam que não é possível justificar o ERE como a única causa de efeitos negativos no bem-estar dos universitários. “[...] Pelo contrário, identifica que fatores de vulnerabilidade e proteção de ordem pessoal e macrossocial podem influenciar de forma importante na experiência dos universitários e impactar de maneira diversa sua qualidade de vida.” .

Por mais que docentes e instituições de ensino tenham voltado seus esforços para suprir as necessidades pedagógicas dos universitários no decorrer do isolamento social, muitos deles disseram ter-se sentido estressados, ansiosos, com sintomas depressivos em virtude da pandemia, dificultando até mesmo o desempenho acadêmico. (FIOR; MARTINS, 2020; FIOR, 2022).

De acordo com Barata et al. (2022), a organização de uma rotina de estudos e a gestão do tempo, promovem reflexos positivos tanto na saúde psíquica quanto na vida acadêmica dos estudantes. Conforme disponível no questionário sociodemográfico, a maioria deles (56,16%) estavam trabalhando quando participaram do presente estudo. Isso significa considerar que grande parte dos respondentes, durante o ERE, dividiu sua rotina entre as atividades acadêmicas, profissionais e pessoais, o que pode ter impactado diretamente a sensação de sobrecarga de atividades e desmotivação, conforme possível observar em alguns relatos.

[...] Sim. Queda de energia, internet oscilante. Cansaço decorrente do trabalho. Problemas em organizar o tempo para cumprir as tarefas. (RELATO ESTUDANTE 4, 2021).

[...] Correria do dia a dia, como chegar do trabalho e estudar. As vezes fica difícil administrar o tempo. (RELATO ESTUDANTE 39,

2021).

[...] Não, somente o cansaço e a desmotivação do ensino remoto. (RELATO ESTUDANTE 42, 2021).

[...] Trabalho, não dou conta de todas as leituras que os professores pedem e fico muito ansiosa para trabalhos em grupo (principalmente o PCC) devido algumas vezes os colegas terem diferença de idade e rotina da minha sendo que eu não disponho do mesmo tempo para elaboração do trabalho, já aconteceu de eu faltar em outras disciplinas pra conseguir atender alguma outra disciplina que exigiu trabalho em grupo... me sinto num malabarismo tentando equilibrar os pratinhos de vidro sem derrubar nenhum... fico ansiosa também para atividades cujo conteúdo é muito denso (exemplo políticas educacionais, o professor passa o semestre inteiro sem exigir nenhuma atividade pois sua metodologia de avaliação será uma "atividade resumo" do que houve no semestre inteiro... ) Tenho muita dificuldade para leitura na tela também, devido a já trabalhar 8/dia na frente do computador, não consegui me adaptar, encontrei um lugar cujas impressões e xerox são mais baratos então eu imprimo tudo pra conseguir ler (RELATO ESTUDANTE 48, 2021).

A subcategoria “problemas pessoais (físicos e emocionais) e financeiros, concentra 16,49%, sendo importante destacar alguns relatos, disponíveis a seguir.

[...] Os problemas são internos e emocionais. Sensação de incapacidade de atender às demandas do curso e de aprender com isso. Somado a isso a sensação de derrota em relação ao contexto social e político, não sabendo como agir em relação à essas inquietações e se tornando um fator de paralisia (RELATO ESTUDANTE 6, 2021).

[...] Estou com dificuldades familiar e financeiras, isso está atrapalhando o meu desempenho no curso (RELATO ESTUDANTE 57, 2021).

[...] Em relação ao meu processo de aprendizado, não tenho dificuldades. Apenas minha saúde mental, que muitas vezes, atrapalha (RELATO ESTUDANTE 60, 2021).

[...] Tivemos problemas financeiros durante a pandemia e tivemos que nos mudar para a lanchonete dos meus pais. Demorou um tempo para nos estabilizarmos, e isso levou a uma dificuldade durante o começo do meu curso (RELATO ESTUDANTE 143, 2021).

[...] Financeiro, pois trabalho com decoração de festas, e vi meu trabalho simplesmente acabar do dia para noite. Tivemos que viver com uma renda familiar bem menor (RELATO ESTUDANTE 144, 2021).

De acordo com os dados sociodemográficos do presente estudo, dos 146

respondentes 138 se declararam no gênero feminino. Esse dado mostra-se relevante, ao considerar as evidências obtidas em um trabalho realizado com 695 estudantes Chineses, que tinha por objetivo compreender sobre a competência digital, gestão do aprendizado e a busca por auxílio (WANG; ZHANG; WANG Z.; LI, 2021). Os dados sociodemográficos da pesquisa Chinesa revelaram que as estudantes mulheres, oriundas de famílias de baixa renda, matriculadas em disciplinas das ciências humanas e sociais, pareciam apresentar uma competência digital mais fraca, capacidades de aprendizado enfraquecidas e menor procura por auxílio.

Portanto, como pode ser observado nos relatos apresentados para a “Dificuldades no processo de aprendizagem no ERE”, as dificuldades descritas pelas estudantes no ERE são diversas e, por isso, é preciso reforçar a ideia de que o ERE se trata de um contexto extraordinário, no qual as instituições de ensino, docentes e estudantes, precisaram ressignificar-se para poder atender às demandas educacionais impostas pela pandemia, o que não foi uma tarefa tão simples para nenhuma das partes.

#### **4.4.4 Subcategorias relacionadas ao “Apoio institucional no ERE”.**

Em relação à questão “d) De que forma a instituição (Prograd, Colegiado, Departamento) na qual seu curso está inserido tem conduzido as atividades relativas ao ensino remoto? As orientações fornecidas têm contribuído ou não no seu engajamento acadêmico? Descreva e justifique.”, emergiu a categoria “Apoio institucional no ERE”, na qual foram criadas seis (6) subcategorias referentes à percepção dos estudantes quanto à condução da instituição durante o período de aulas e atividades remotas. Assim como nas demais questões do questionário qualitativo, cada resposta pode ser enquadrada em mais de uma dimensão, dessa maneira para verificar a frequência de respostas por categorias, dividiu-se a frequência de cada uma das seis (6) subcategorias pela frequência absoluta ( $n = 152$ ). Na Tabela 17, é possível observar o resultado.

**Tabela 17** Frequências (F) e porcentagens (%) relacionadas ao Apoio institucional no ERE

<b>Subcategorias</b>	<b>F (%)</b>
1. Sim (o apoio institucional tem sido conduzido efetivamente, de modo a auxiliar no engajamento, resolução de dúvidas).	81 (53,29%)
2. Não houve apoio institucional efetivo no ERE	22 (14,47%)
3. O apoio institucional ocorreu de forma parcial.	16 (10,53%)
4. Respostas nulas, sem conexão com a pergunta	16 (10,53%)
5. O engajamento tem se dado pelo meu esforço, pelo meu conhecimento	9 (5,92%)
6. Não sei dizer	8 (5,26%)
	<b>152 (100%)</b>

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

A maioria das respostas (53,29%) concentrou-se na primeira subcategoria (Sim - o apoio institucional tem sido conduzido efetivamente, de modo a auxiliar no engajamento, resolução de dúvidas), seguido pela segunda subcategoria (Não houve apoio institucional efetivo no ERE -14,47%), já as subcategorias três (O apoio institucional ocorreu de forma parcial) e quatro (Respostas nulas, sem conexão com a pergunta) obtiveram a mesma concentração de respostas (10,53%). As subcategorias cinco (O engajamento tem se dado pelo meu esforço, pelo meu conhecimento -5,92%) e seis (Não sei dizer - 5,26%), foram as que tiveram uma frequência menor de respostas. A seguir, são apresentados alguns relatos dos estudantes participantes da presente pesquisa.

[...] Não tenho pedido ajuda então não sei informar isso (RELATO ESTUDANTE 24, 2021).

[...] As atividades são conduzidas de forma síncrona em conjunto com atividades posteriores assíncronas no horário destinado a aula com retirada de dúvidas por parte dos docentes, a respeito do colegiado não detecto um grande auxílio. Referente ao engajamento acadêmico creio de parta em primeiro momento do estudante, os professores até incentivam a leitura e a realização das atividades, contudo a motivação deve ser da própria pessoa. (RELATO ESTUDANTE 27, 2021).

[...] Considero as informações fornecidas pela instituição satisfatória. O Colegiado, principalmente as professoras que o compõem são atenciosas, acolhedoras e dispostas a nos ajudar, dessa forma, mesmo frente a um contexto atípico, a participação no ensino remoto têm sido menos pior contando com esses suportes. (RELATO ESTUDANTE 36, 2021).

[...] Foram eficientes, sempre dispostos a ajudar e muitas das vezes bem compreensivos com os alunos na situação do remoto. (RELATO

ESTUDANTE 133, 2021).

A primeira subcategoria “o apoio institucional tem sido conduzido efetivamente, de modo a auxiliar no engajamento, resolução de dúvidas, ouvindo a opinião dos alunos no ERE”, concentra um pouco mais da metade das respostas 53,29%. Em face desse resultado, é importante refletir que as instituições de ensino e os docentes se empenharam e se organizaram de tal forma, para minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes, bem como a adaptação deles ao ERE (FIOR; MARTINS, 2020).

Nesse direcionamento, em um estudo desenvolvido por Faria Barbosa et al. (2022, p. 22), foram investigados os desafios e as estratégias utilizados no ensino remoto em duas IES, uma pública e outra a privada. Por meio de relatos, os autores puderam compreender que “[...] o tipo de comunicação estabelecido durante as atividades e o uso de ferramentas de fácil acesso como o *WhatsApp*, *e-mails* e fóruns tenham contribuído para o esclarecimento de dúvidas e para o engajamento dos alunos.”

Quando comparado ao ensino presencial e ao ERE as instituições de ensino e professores, foram desafiados a terem ainda mais autonomia, autorregulação e controle em um momento tão complexo, isento de relações interpessoais de forma presencial e, apesar de todas as dificuldades que encontraram durante esse período, fizeram um trabalho brilhante e lutaram para que as atividades educacionais não fossem interrompidas (VERDASCA, 2021). Amaral e Polydoro (2020), destacam que os professores e as instituições tiveram papel fundamental no processo de transição da presencialidade para o ERE, havendo grande mobilização de todas as partes, para reorganização dos cursos nesse novo formato.

[...] Os professores têm se esforçado para promover uma aprendizagem proveitosa para os alunos (RELATO ESTUDANTE 6, 2021).

[...] Eles trabalharam de forma muito cooperativa para com os alunos, auxiliando e nos dando suporte durante o ensino remoto através de publicações, atendimento *on-line* e fácil acesso. (RELATO ESTUDANTE 135, 2021).

[...] Contribuíram mantendo professores e alunos sempre em constante conversas e trocas além de fornecer materiais para acesso aqueles que não possuíam. (RELATO ESTUDANTE 140, 2021).

Alguns estudantes relataram que houve um apoio da instituição, mas parcial (10,53%), outros disseram que não houve apoio institucional efetivo no ERE (14,47%) e alguns perceberam que o engajamento acadêmico durante o ERE se deu por pelo próprio esforço (5,92%). Apesar de representar uma parcela pequena de respostas, é importante considerar os relatos desses estudantes e, posteriormente, analisá-los.

[...] Meu engajamento acadêmico tem se dado por dedicação minha mesmo, porque infelizmente não somos plenamente amparados e muitas vezes não somos ouvidos. (RELATO ESTUDANTE 2, 2021).

[...] Bem, muitas vezes a sala reclamou e o colegiado disse que não podia fazer nada, então eu acredito que eles não conduziram bem, mesmo nos dizendo sempre que poderíamos contar com eles. Mas acredito que o maior problema foi com alguns professores que não gravavam as aulas, ou não nos dava um período maior para a entrega das atividades, como se pensassem que só existisse aquela matéria. (RELATO ESTUDANTE 53, 2021).

[...] Algumas informações não ficaram claras, mas com o passar do tempo por conta própria fui me adaptando. (RELATO ESTUDANTE 93, 2021).

Por meio dos relatos destacados anteriormente, pode-se inferir que as queixas dos estudantes se referem à falta de clareza das informações no decorrer do ERE. No entanto, a pandemia surpreendeu a todos e, de forma inesperada, forçou a suspensão das atividades presenciais, sem que houvesse uma preparação ou formação adequada para isso. Nesse sentido, instituições de ensino e docentes, esforçaram-se para conduzir as atividades da maneira mais adequada, e possível para a ocasião.

Cabe lembrar que no contexto pandêmico, as tecnologias e as aulas remotas, foram soluções criativas encontradas para suprir, de forma temporária, as necessidades educacionais do momento, havendo a continuidade de relacionamento, mesmo que virtual, entre instituições de ensino, docentes e estudantes (AMARAL; POLYDORO, 2020).

Como destacado anteriormente, a IES na qual o presente estudo foi realizado oportunizou aos universitários equipamentos e acesso à internet no intuito de que os estudos não fossem comprometidos durante o período de isolamento social. Também se mostraram prontos para atender necessidades emergenciais



relacionadas à saúde (de modo geral), saúde emocional e de cunho social. Outra medida adotada pela Universidade foi a divulgação do Edital de n.º 03/2020 (“Amparo Excepcional”), no qual eram descritas algumas ações destinadas à comunidade acadêmica acima dos 60 anos, com algum tipo de comorbidade ou deficiência, gestantes ou pessoas infectadas pelo vírus da Covid19, sobretudo: a dispensa dos estudantes de aulas e atividades presenciais, sem que isso lhes trouxesse danos ou prejuízos à frequência; direito a reposição das avaliações e a compensação de atividades acadêmicas.

#### 4.4.5 Subcategorias relacionadas a “Adaptação ao ERE”.

A partir da questão “e) Você acha que conseguiu se adaptar ao novo modelo de ensino, com aulas e atividades remotas, especialmente na utilização dos recursos tecnológicos? Justifique.”, emergiu a categoria “Adaptação ao ERE” e quatro (4) subcategorias, que vão de encontro ao último objetivo específico estabelecido para o presente estudo: “Descrever sobre o processo de adaptação de um grupo de estudantes de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) quanto às atividades propostas durante as aulas, artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem utilizadas, dificuldades encontradas e apoio institucional.” Para calcular a frequência de respostas de cada subcategoria, foi dividida a frequência de cada uma delas pela frequência absoluta ( $n = 146$ ).

**Tabela 18** Frequências (F) e porcentagens (%) sobre a Adaptação ao ERE

Subcategorias	F (%)
1. Me adaptei ao ERE	85 (58,22%)
2. Não me adaptei ao ERE	35 (23,97%)
3. Adaptação parcial ao ERE (alguns aspectos do ere são difíceis ou negativos)	24 (16,44%)
4. Não sei dizer	2 (1,37%)
	<b>146 (100%)</b>

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

Como observado na Tabela 19, a maioria das respostas está concentrada na subcategoria “Me adaptei ao ERE” (58,22%), já em relação a subcategoria “Não me adaptei ao ERE”, a porcentagem foi menor (23,97%). Outra parcela foi categorizada

como uma “Adaptação parcial ao ERE” (16,44%) e, uma baixa porcentagem de estudantes que não sabia dizer (1,37%) se houve ou não adaptação ao ERE. A seguir, estão destacados alguns relatos dos estudantes para a categoria “Adaptação ao ERE”.

[...] Sim, no começo foi um pouco difícil, mas depois nos adaptamos melhor. (RELATO 92, 2021).

[...] Sim, com o passar dos dias de uso, eu consegui me organizar e até mais talvez do que fosse presencial. (RELATO DO ESTUDANTE 122, 2021).

[...] Aulas totalmente remotas, não. Todos podemos concordar que não foram as mais úteis. Mas usar de plataformas como o classroom junto a aulas presenciais definitivamente ajuda bastante. (RELATO ESTUDANTE 143, 2021).

Em relação à subcategoria “Me adaptei ao ensino remoto”, a que concentra a maior parte das respostas (58,22%) para a categoria “Adaptação ao ERE”, muitos estudantes alegaram que se adaptaram ao ERE, principalmente pela comodidade de estar em casa e poder participar das aulas e das atividades sem a necessidade de um deslocamento. Outros respondentes, disseram estar adaptados por terem experienciado o ERE ainda no Ensino Médio e, portanto, trouxeram a bagagem do que vivenciaram anteriormente, em relação às TICs e às plataformas, para o universo da Graduação. Além disso, parte dos estudantes se adaptaram ao ERE, especialmente por já estarem acostumados ao uso das tecnologias. Talvez, isso se justifique pela faixa etária dos participantes do presente estudo, que é em sua maioria, caracterizada por pessoas mais jovens. Em sua maioria, as pessoas mais jovens estão “conectadas”, principalmente por intermédio de seus *smartphones* e da internet (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2014). “[...] Cada vez mais os jovens usam essas mídias para realizar as mais diversas atividades estudar, conhecer pessoas, namorar, manter sua teia de amizade, ter acesso à informação e ao conhecimento” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2014, p. 87). Os relatos a seguir são alguns exemplos do que foi respondido pelos estudantes nessa categoria.

[...] Sim, consegui muito bem, algumas ferramentas eu já utilizava, mas outras fui aprendendo aos poucos, mas eu gosto bastante de mexer com esses recursos tecnológicos, então para mim foi fácil, acho até mais prático, principalmente quando o professor disponibiliza a gravar a aula (RELATO ESTUDANTE 56, 2021).

[...] Sim. Já que utilizava bastante o computador (RELATO ESTUDANTE 145, 2021).

Em um estudo realizado com 2718 estudantes de Portugal, que teve como intenção conhecer as percepções dos universitários acerca do processo de ensino-aprendizagem no ERE (FLORES et al., 2021), os autores questionaram aos estudantes sobre a adaptação ao ensino e à aprendizagem durante o isolamento, observando que as opiniões dos partícipes ficaram divididas: 40,8% compreenderam que não foi boa ou má, em contrapartida, outros 40,7% alegaram que a adaptação foi boa ou muito boa. Aos universitários que disseram que não se adaptaram ao ERE de forma positiva, destacam-se justificativas como: “[...] falta de condições, de recursos e equipamentos e a falta de apoio, de orientação e de acompanhamento (dos colegas e dos professores).” (FLORES et al., 2021, p. 14).

Em contraponto, os estudantes que alegaram ter tido uma boa adaptação, justificaram que se perceberam com maior autonomia, especialmente por terem a possibilidade de rever as aulas gravadas e a outros conteúdos em momentos assíncronos. “Também são enumeradas justificações de caráter mais pragmático como a poupança de tempo e de dinheiro em deslocamentos” (FLORES et al., 2021, p. 15)

Assim como observado no estudo de Flores et al. (2021) os partícipes do presente que relataram terem-se adaptado ao ERE descreveram os motivos que contribuíram para essa adaptação, entre eles, podem ser destacados: evitar o deslocamento para a IES, economia de tempo e de dinheiro, maior acesso às informações, entre outros.

[...] Sim, acredito que estar na frente do computador acaba auxiliando no sentido ao fácil acesso as informações. Para mim um lado positivo é estar em casa e não ter o deslocamento de um local para o outro, o qual tomaria maior parte do meu tempo (RELATO ESTUDANTE 18, 2021).

[...] Sim, como já havia terminado o ensino médio por EAD por causa da pandemia, eu já tinha uma base de como iria funcionar na faculdade e já conhecia as ferramentas do classroom, google meet por exemplo. Me adaptei bem (RELATO ESTUDANTE 39, 2021).

[...] sim, para mim foi bem melhor, pois não gastamos dinheiro nem tempo com locomoção de casa até a faculdade.. (RELATO ESTUDANTE 64, 2021).

[...] Eu particularmente gostei bastante, pois por ser de outra cidade o tempo de deslocamento consumiria grande parte (além de cansar bastante) e nesse formato facilita e adianta muito qualquer trabalho (RELATO ESTUDANTE 80, 2021).

No estudo de Biwer et al. (2021) os autores identificaram quatro perfis de adaptação ao ERE: 1) sobrecarregados e 2) rendidos (em ambos os casos os estudantes mostraram-se menos aptos a regular o esforço e a atenção, bem como uma motivação reduzida para realização das atividades); 3) os mantenedores (as estratégias de gerenciamento dos recursos se mostraram estáveis); 4) adaptadores (tiveram uma maior autonomia e se mostraram mais capazes para autorregular a própria aprendizagem). Em relação ao quarto perfil (adaptadores) indicado por Biwer et al. (2021), os estudantes descreveram, entre outros aspectos, havia economia no tempo de viagem, podiam assistir às aulas gravadas, bem como estudavam em momentos mais apropriados à autocompreensão. “[...] Isso influenciou positivamente a regulação atencional e de esforço, mas também a gestão do tempo” (BIWER et al., 2021, p. 8). Tais evidências corroboram com alguns relatos fornecidos pelos estudantes do presente estudo, conforme pode ser observado a seguir:

[...] Sim, o conforto da minha casa me ajuda em vários aspectos. Só do tempo que eu teria para me locomover até a faculdade, já facilita. E não acho que eu tenha problemas com os recursos tecnológicos (RELATO ESTUDANTE 41, 2021).

[...] Sim! consegui me adaptar bem e até mesmo algumas coisas eu gostaria que permanece-se pois assim temos algumas facilidades por já termos familiarizados com isso. Como a entrega de atividades *on-line*, os livros que nos é passado de forma escaneada ou em PDF onde mais de uma pessoa consegue ter acesso de uma só vez e não precisa gastar com xeros. Algumas aulas gravadas onde conseguimos rever alguns pontos importantes para as avaliações, e os grupos *on-line* onde temos mais facilidades em nos reunir (RELATO ESTUDANTE 70, 2021).

Em um estudo realizado com estudantes universitários de cursos da área da saúde no Brasil, identificou-se que os estudantes, apesar de concordarem a participar do curso de maneira remota, não apreciavam o ERE e se sentiam ansiosos, especialmente pelas circunstâncias pandêmicas. Além disso, esses estudantes, demonstraram dificuldades para aprender sem a presença de um

docente, seguir uma rotina de estudos e o acesso aos materiais destinados aos estudos (PELOSO et al., 2020). Assim, cabe destacar alguns relatos de estudantes que disseram não ter se adaptado ao ERE (23,97%), conforme disponível a seguir.

[...] Não. Sou privilegiada por ter recursos tecnológicos legais, um espaço bacana para estudar, uma casa tranquila e mesmo assim estou na base de remédios para ansiedade. Em praticamente 2 anos de pandemia posso dizer que não me adaptei ao ensino remoto não pelos recursos tecnológicos esses foram os mais fáceis de se adaptar acho até que não sei mais escrever no papel kkkk, mas a presença o contato físico, estar na sala de aula, faz muita falta ter aquela motivação de sair de casa ir para a faculdade, sair da faculdade voltar para casa. O tempo, os locais se misturaram, acho muito difícil organizar as tarefas do dia a dia com as demandas da Graduação parece que tudo vira uma coisa só quando estamos em casa, ao mesmo tempo que to fazendo trabalho to de olho na máquina que ta batendo roupa, olho pra hora já tem que entrar no meet porque a aula começou mas a panela ta ligada no fogão (RELATO ESTUDANTE 8, 2021).

[...] Tenho feito o possível, mas é muito complicado pois não tenho um local adequado para estudar e minha casa sempre tem alguém fazendo barulho e me atrapalhando de me concentrar na aula (RELATO ESTUDANTE 57, 2021).

[...] Não, é exaustivo ficar na frente das telas, desesperador as mensagens e notificações toda hora e difícil aprender a usar as ferramentas sozinha pela primeira vez (RELATO ESTUDANTE 106, 2021).

[...] Não. É um método diferente, legal no começo. Mas estar dentro de uma sala de aula, cara a cara com as pessoas é totalmente diferente (RELATO ESTUDANTE 117, 2021).

Alguns estudantes disseram terem-se adaptado ao ERE, todavia, encontraram dificuldades para a utilização das tecnologias e outros se adaptaram, mas ainda relataram preferir estudar presencialmente, ou adaptaram-se parcialmente (16,44%), conforme pode ser observado nos relatos a seguir.

[...] Sim. Porém, nada substitui o ensino presencial (RELATO ESTUDANTE 4, 2021).

[...] Mesmo não sendo o contexto que gostaria de estar, consegui me adaptar com as aulas e atividades, alguns recursos tecnológicos tive algumas dificuldades mas consegui realizar as atividades (RELATO ESTUDANTE 72, 2021).

[...] Sim, porém o ensino remoto faz com que eu tenha mas

dificuldade em aprender (RELATO 94, 2021).

[...] Sim, não senti dificuldades de adaptação, pelo contrário achei bem confortável, porém não acho tão eficaz quanto o ambiente presencial (RELATO DO ESTUDANTE 125, 2021).

[...] Mais o menos, alguns professores deixam o class bem confuso o que não facilita para fazer e entregar as atividades (RELATO ESTUDANTE 137, 2021).

É importante pensar que, com a pandemia, houve a necessidade de adaptação de todas as partes, instituições de ensino, professores e estudantes. Dessa maneira, o ensino que estava costumeiramente pronto a executar suas ações de forma presencial, forçadamente, teve que adequar tudo para uma nova e inesperada configuração, mediada pelas tecnologias. Por isso, segundo Alves (2020), as aulas e atividades que aconteciam, durante o ERE, por meio das plataformas digitais, como é o caso do *Google Meet*, cooperaram significativamente para o acompanhamento das necessidades dos estudantes para aquele momento. Ainda, de acordo com o mesmo autor, as relações também se resignificaram, aquele contato face a face, antes possível no ensino presencial, passou a ser intermediado pelo computador ou um *smartphone*. No ERE o discente pode “[...] não ter experiência prévia com a aprendizagem *on-line* e não saber como agir, ter dificuldade em autorregular seu próprio comportamento, ser menos disposto a metodologia ativa ou preferir abordagens face a face.” (AMARAL; POLYDORO, 2020, 56).

Outro aspecto importante a ser considerado é que, de acordo com as informações do questionário sociodemográfico, 33,56% dos respondentes, estavam matriculados no primeiro semestre. Nesse direcionamento, Casanova et al. (2020) sugerem que a transição dos estudantes para o Ensino Superior já se configura, por si só, como uma dificuldade aos estudantes, por se tratar de processos complexos e multidimensionais. A respeito disso, cabe considerar que “[...] a migração para o ensino remoto impacta a aprendizagem dos novos estudantes, já que exige competências que eles podem não apresentar” (FIOR; MARTINS, 2020, p. 4).

[...] Acho que me adaptei bem sim, e no meu caso entrei direto no remoto, então não tive o presencial pra comparar, mas, ainda assim, preferiria o presencial sempre (RELATO ESTUDANTE 120, 2021).

Fior e Martins (2020) realizaram uma pesquisa durante o ERE que tinha por

finalidade entrevistar oito estudantes ingressantes e compreender, por meio dos seus relatos, as contribuições da docência universitária na transição para o Ensino Superior. Mediante a análise de conteúdo, observaram-se características da docência universitária no ERE, que se refletiram na transição dos estudantes para o Ensino Superior. Conforme destacado pelas autoras, visando a uma formação integral e de continuidade, docentes e instituições de ensino realizaram adaptações muito importantes para que as atividades educacionais no ERE pudessem acontecer e, com isso, os iniciantes foram favorecidos por essas adaptações.

#### 4.4.6 Subcategorias relacionadas a “Estratégias empregadas para a resolução de dúvidas quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais”.

Da questão “f) Quando encontra dúvidas sobre a devida utilização dos recursos tecnológicos, o que você faz?”, emergiu a categoria “Estratégias empregadas para a resolução de dúvidas quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais” e sete (7) subcategorias. Na Tabela 20, disponível a seguir, estão descritas as frequências de respostas em cada subcategoria; vale destacar que cada uma das 146 respostas, poderia ser enquadrada em mais de uma subcategoria, portanto dividiu-se a frequência de cada categoria pela frequência absoluta ( $n = 211$ ).

**Tabela 19** Frequências (F) e porcentagens sobre as estratégias empregadas para a resolução de dúvidas quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais.

Subcategorias	F (%)
1. Busco o auxílio de familiares, amigos e colegas de turma	80 (37,91%)
2. Busco o auxílio na internet, no YouTube, em sites de busca/ As dificuldades são solucionadas por conta própria	64 (30,33%)
3. Busco auxílio do(a) professor(a)	29 (13,74%)
4. Busco auxílio (sem especificação para quem é solicitada a ajuda)	26 (12,32%)
5. Busco auxílio na instituição/do colegiado	8 (3,79%)
6. Não faço nada	2 (0,95%)
7. Não tenho dúvidas	2 (0,95%)
	<b>211</b> <b>(100%)</b>

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023).

A minoria declarou não fazer nada em relação às dúvidas (0,95%) ou não ter dúvidas (0,95%), contudo, quando as encontram, a maioria indicou que busca auxílio de familiares, amigos ou colegas de turma (37,91%). Seguido a isso, alguns procuravam resolver as dificuldades sozinhos, utilizando recursos disponíveis na internet, visualizando conteúdos que pudessem ajudar a solucionar as dúvidas em sites de busca, YouTube etc. (30,33%). Além disso, os professores também são lembrados por alguns (13,74%), enquanto outros mencionaram que procuram auxílio de alguma pessoa que saiba ajudar (12,32%), sem especificar quem seria e, por fim, a instituição de ensino e o colegiado representaram uma parcela menor de estudantes (3,79%). É interessante ponderar que algumas respostas entraram em mais de uma subcategoria, dessa maneira, a frequência absoluta ( $n = 211$ ) foi maior do que o número de participantes ( $n = 146$ ).

A seguir, são apresentados alguns relatos dos estudantes, tendo em vista àqueles que contemplam a categoria “Resolução de dúvidas quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais”.

[...] Procuo no YouTube/Google ou pergunto para colegas da turma em último caso procuro a professora. (RELATO ESTUANTE 8, 2021)

[...] nada kkkkkk (RELATO ESTUDANTE 21, 2021)

[...] Pergunto para quem possa entender melhor do que eu. (RELATO ESTUDANTE 32, 2021).

[...] Não encontro dificuldade ao utilizar as ferramentas tecnológicas. (RELATO ESTUDANTE 53, 2021).

[...] Eu pergunto aos colegas, pesquiso no Google, e em último caso, se não tiver mais jeito mesmo aí eu pergunto ao professor se for referente a sua disciplina, ou a alguém do colegiado se for algo geral do curso (RELATO ESTUDANTE 120, 2021).

[...] Procuo pesquisar tutoriais no YouTube. (RELATO ESTUDANTE 145, 2021).

É importante destacar que apenas 13,74% dos estudantes relataram buscar auxílio dos docentes frente às possíveis dificuldades, quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais. Frente a esse resultado, faz-se necessário destacar o estudo realizado por CHU et al. (2021), que teve como intuito investigar os aspectos que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem de estudantes de Hong Kong



no período da Covid19. Por meio dos *feedbacks* coletados em onze (11) universidades Chinesas, foi possível constatar que o relacionamento entre os pares e colegas e a organização do curso teve um impacto na vida acadêmica, por outro lado, as interações com os docentes não se refletem de nenhuma forma nas ações dos estudantes.

Considerando que no período mais drástico da pandemia, no qual houve a necessidade de um isolamento social e a suspensão de atividades costumeiramente presenciais, o único meio que os estudantes tinham para participar das aulas, realizar e entregar suas atividades, era o digital. Nesse direcionamento, podemos inferir que a maneira pela qual eles encontravam para sanar suas dúvidas quanto à apropriação dos artefatos tecnológicos digitais, tornou-se parte das estratégias de aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, as buscas em sites da internet ou no *YouTube*, e a solicitação da ajuda de pessoas mais próximas, podem integrar as estratégias de aprendizagem comportamentais dos estudantes. Góes e Alliprandini (2017), nos sugerem que

[...] As estratégias comportamentais requerem um papel proativo do estudante, uma vez que consistem na busca por ajuda, seja ela interpessoal ou em materiais escritos. As estratégias de busca por ajuda interpessoal referem-se a pedir ajuda a outras pessoas, como colegas, professores e pessoas mais experientes. Já as estratégias de busca de ajuda no material escrito envolvem fontes que não requerem contato social (GÓES; ALLIPRANDINI 2017, p. 57-58).

Os resultados provenientes da categoria “Estratégias empregadas para a resolução de dúvidas quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais”, demonstram a importância do uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes, especialmente em ambientes de aprendizagem mediados pelos artefatos tecnológicos digitais, como ocorreu no período da pandemia. Mesmo que as atividades educacionais já tenham retornado para a presencialidade, é muito provável que muitas ações que foram adotadas no tempo do ERE, ainda se mantenham. Portanto, estipular estratégias comportamentais para realização de buscas na internet, torna-se fundamental, especialmente quando os estudantes encontrarem dificuldades ou dúvidas quanto à utilização das plataformas para realização e entrega de atividades, como por exemplo, o *Google Classroom*, ou aplicativos de interatividade durante as aulas, como o *Jamboard*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 foi algo inesperado e forçou que a sociedade como um todo ressignificasse suas atividades e os relacionamentos. Para o contexto educacional não foi diferente e o ERE configurou-se como o meio para que todos os processos, antes realizados presencialmente, migrassem para o mundo virtual, direcionando-se a novos meios de ensinar e de aprender. O presente estudo buscou analisar as possíveis relações entre estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e a motivação de um grupo de estudantes de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), e investigou o processo de adaptação de um grupo de estudantes de Pedagogia com relação às atividades propostas durante as aulas, aos artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem utilizados, às dificuldades encontradas e ao apoio institucional, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para tanto, realizou-se um levantamento com 146 estudantes universitários de Graduação em Pedagogia de uma IES pública.

O curso de formação de novos professores é historicamente marcado por uma forte representação de estudantes mulheres e o presente estudo evidenciou a homogeneidade do mesmo, no qual 94,52% dos(as) participantes declararam ser do gênero feminino. Outros aspectos como a faixa etária e os semestres, também foram variáveis importantes coletadas. A faixa etária variou entre os 17 aos 58 anos, observando uma concentração um pouco maior de estudantes que tinham 19 e 20 anos. Além disso, participaram da pesquisa, aqueles que estavam matriculados no primeiro, segundo, terceiro e quinto semestres do Curso de Pedagogia dos períodos matutino e noturno.

A partir dos levantamentos realizados para a presente pesquisa com um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia no contexto do ERE, foi possível observar por meio da análise das medianas das dimensões da EEAM-AVA, escores mais elevados nas medianas da dimensão motivação autônoma. Constatou-se que as dimensões motivação controlada e desmotivação obtiveram escores mais baixos nas medianas, contudo, ao analisar as variáveis categóricas turno, semestre e formato de coleta de dados, é possível identificar que existem diferenças estatisticamente significantes na dimensão desmotivação. Assim, na comparação entre o desempenho dos estudantes na avaliação da desmotivação, aqueles que

estavam matriculados no período noturno e que participaram da coleta na condição *On-line* (2021) autorrelataram menor desmotivação para os estudos no ensino remoto. Somado a isso os estudantes do primeiro semestre relataram estar menos desmotivados, quando comparados aos estudantes do segundo e quinto semestres.

É importante destacar que para a variável categórica faixa etária, foram evidenciadas diferenças estatisticamente significantes para a dimensão motivação controlada. Tal fato sugere que quando comparado aos estudantes da FE 1 (17 – 19 anos), os partícipes do presente estudo que estavam na FE 2 (20 – 21 anos) autorrelataram maior propensão a responder sobre o controle de variáveis externas no contexto do ERE, ou seja, a agir por obrigação ou por pressão. Quanto aos resultados provenientes da primeira categoria do Questionário sobre ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos, foram evidenciadas as subcategorias referentes à motivação autônoma (76; 39,58%) e desmotivação (75; 39,06%) apresentam frequências e porcentagens muito próximas.

Com base em construtos da TSC e da TAD, a presente pesquisa se propôs a analisar as possíveis relações entre estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e a motivação de estudantes de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, em relação a este primeiro objetivo geral proposto os resultados advindos da análise de correlação entre as dimensões da EEAM-AVA, indicaram uma correlação fraca ou inexistente entre as dimensões da escala, o que não corresponde ao que grande parte dos estudos apresentam acerca deste construto. Tal fato, talvez possa ser explicado por equívocos no processo de redação das afirmativas, o que, provavelmente, gerou impacto na interpretação dos respondentes. Também, levanta-se a hipótese de que eles conheçam muito pouco sobre o monitoramento da aprendizagem, cooperando para a limitação na interpretação das afirmativas. Ainda, com base na análise das frequências e dos relatos dos estudantes ao “Questionário sobre ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos”, para as subcategorias “Atividades preferidas para aprender” e “Apoio institucional no ERE.”, é possível identificar que as estratégias de ensino empregadas pelos docentes e as medidas adotadas pelas IES, podem estar relacionados à motivação dos estudantes para participar das aulas e das atividades propostas no ensino remoto.

Quanto ao segundo objetivo geral proposto para o presente estudo, que tinha

por finalidade “investigar sobre o processo de adaptação dos estudantes no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)”, foram observadas as frequências da categoria “Adaptação ao ERE” do “Questionário sobre ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos”, sendo constatado que a maioria das respostas se concentraram na subcategoria “Me adaptei ao ERE”. Cabe considerar que a faixa etária do grupo de estudantes que participou do presente estudo é configurada por pessoas mais jovens, por esse motivo é possível compreender que adaptação ao ERE se deu, principalmente por já estarem acostumados ao uso das tecnologias e pela comodidade para participação das aulas e realização das atividades propostas nas disciplinas sem a necessidade de deslocamento. Prova disso está no dado de que para solucionar as dúvidas quanto ao uso das TICs no ERE, grande parte buscava tutorias na internet ou vídeos no *YouTube*. Além disso, vale destacar que para que esta adaptação tenha ocorrido de forma mais amena, o apoio institucional durante a pandemia e o período do ERE foi efetivo e, por consequência, auxiliou para o engajamento, a resolução de dúvidas e a escuta dos discentes.

Contudo, alguns estudantes alegaram preferir a presencialidade, tendo em vista que certos aspectos do ERE são difíceis ou negativos, como a ausência do contato físico que promova uma maior interação entre os pares e professores, ou as dificuldades de concentração por dividir o computador e a casa com mais pessoas.

Por mais que as aulas e as atividades acadêmicas já tenham retornado à presencialidade, cabe considerar que daqui por diante tudo o que ocorreu durante o período do ERE trará reflexos e influenciará diretamente o processo educacional. Portanto, vale ressaltar que tudo o que se vivenciou durante o período de isolamento social para a Educação terá continuidade, como, por exemplo, a utilização de ambientes virtuais para disponibilização de conteúdos, ou troca de mensagens entre professores e estudantes por grupos de *WhatsApp*. Nesse direcionamento, destaca-se a relevância de ciência e tecnologia trabalharem em conjunto, com o intento de desenvolver, tanto o domínio tecnológico, quanto conteúdo necessário ao sucesso acadêmico, acreditando na capacidade de aprender dos estudantes.

Entre as limitações do presente estudo, podem ser destacados alguns fatores, como a baixa adesão de respondentes, o que, talvez possa ser entendido pelo fato de que, em um primeiro momento, a coleta de dados se deu de forma *on-line*, em um contexto social atípico, caracterizado por incertezas, preocupações e receios quanto ao futuro. Além disso, como a pandemia foi um evento fortuito, no momento

da realização da presente pesquisa, não havia instrumentos validados especificamente ao ERE, em função desse fato, a escala originalmente desenvolvida e validada para a realidade de estudantes da EaD foi adaptada para esse novo contexto. Desse modo, ao considerar que muitas atividades podem continuar a serem desenvolvidas no formato do ERE, ressalta-se a importância em construir e validar instrumentos para esta realidade de ensino.

A partir da participação dos respondentes à presente pesquisa, é esperado que isso possa ter oportunizado a reflexão deles em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a motivação e a adaptação no ensino remoto emergencial. Dessa maneira, salienta-se a importância da realização de pesquisas na área da Educação, que promovam a escuta e a tomada de consciência acerca dos processos educacionais mediados pelos artefatos tecnológicos digitais e que possam promover a adoção de estratégias de ensino e de aprendizagem que venham a contribuir para a adaptação ao ensino *on-line*, bem como para o desenvolvimento dos tipos mais autônomos de motivação.

## REFERÊNCIAS

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018.** Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018
- ALBUQUERQUE, Francisco José Batista de et al. Locus de controle e bem-estar subjetivo em estudantes universitários da Paraíba. **Psicol. Am. Lat.**, México , n. 13, jul. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870350X2008000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2008000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 set. 2022.
- ALCARÁ, A. R. Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de Universidade Estadual do Paraná. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2007.
- ALMEIDA, D. M. S. **A motivação do aluno no ensino superior:** um estudo. Exploratório. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2012.
- ALMEIDA, Diogo; SANTOS, MAR dos; COSTA, Antonio Fernando Branco. Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública. **XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, v. 15, p. 1-12, 2010.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas Educação**, 2020; 8(3): 348 365.
- ALLIPRANDINI, P. M. Z.; RUFINI, S. E. A autorregulação é condição imperativa para o sucesso da aprendizagem de estudantes no contexto de Educação a Distância?. In: FRISON, L.M.B & BORUCHOVITCH, E. (orgs.). **Autorregulação da aprendizagem:** cenários, desafios e perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. **Linha mestra**, v. 14, n. 41a, p. 52-62, 2020.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Editora Univille, 2004. p. 67-100.
- ANDRADE DOS SANTOS, Edicreia *et al.* Experiências com o Ensino Remoto e os efeitos no interesse e na satisfação dos estudantes de Ciências Contábeis durante a pandemia da SARSCov-2. **Revista Gestão Organizacional (RGO)**, v. 14, n. 1, 2021.

ANECLETO, Úrsula Cunha; SILVA, Obdália Santana Ferraz. Planejamento pedagógico para o espaço-tempo aula: reflexões sobre o ato de planejar durante o ERE. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, p. 135-152, 2022.

AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020.

ARAUJO, Marcos Vinícius de; SILVA, Johnny Welton Brito da; FRANCO, Erich Montanar. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 185-198, ago. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872014000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000200016&lng=pt&nrm=iso). acessos em 03 fev. 2023.

ARRUDA, L. R.; NASCIMENTO, R. N. A. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia do COVID-19: um estudo de caso no quinto ano do ensino fundamental. **Revista Thema**, [S. l.], v. 20, p. 37-54, 2021.

AUDET, Élodie C. *et al.* Zooming their way through university: Which Big 5 traits facilitated students' adjustment to *on-line* courses during the COVID-19 pandemic. **Personality and Individual Differences**, v. 180, p. 110969, 2021.

AZZI, Roberta Gurgel; COSTA FILHO, Roraima Alves da; PEDERSEN, Simone Alves; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros. **Introdução à teoria social cognitiva**. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2021.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008<sup>a</sup>.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008<sup>c</sup>.

BANDURA, Albert. O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008<sup>b</sup>.

BANDURA, Albert; FREEMAN, William H.; LIGHTSEY, Richard. **Self-efficacy: The exercise of control**. W.H. Freeman and Company, 1997.

BARATA R.S., *et al.* Estilos de aprendizagem e gestão do tempo: aplicação na pós-graduação durante a pandemia da COVID-19. **Rev Enferm UFPE on-line**. 2022;16:e253054 DOI: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2022.253054>

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo/Laurence Bardin**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 2016.

BELUCE, Andrea Carvalho *et al.* Escala de Estratégias de Aprendizagem e Tecnologias Digitais: Ensinos Médio e Universitário. **Aval. psicol.**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 463-474, 2021b. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712021000400009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712021000400009&lng=pt&nrm=iso). Acesso: em 13 jul. 2022.

BELUCE, Andrea Carvalho et al. Escala de Motivação para Aprender com o Uso das TDIC (EMA-TDIC). **Psico-USF**, v. 26, p. 45-58, 2021a.

BELUCE, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Katya Luciane De. Scale of strategies and motivation for learning in virtual environments. **Rev. Bras. Educ. [on-line]**. 2016, vol.21, n.66. pp.593-610. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000300593&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300593&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 maio. 2022

BIWER, Felicitas *et al.* Changes and adaptations: How university students self-regulate their *on-line* learning during the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 642593, 2021.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre: UFRGS, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, 14 mar. 2008.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (orgs.). **Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BOURQUE, Jimmy et al. L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne: une étude de simulation. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 45, n. 2, p. 78-99, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.9057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 26 maio 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm). Acesso em: 20. maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O QUE É A COVID-19? Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19.** Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 12 jul. 2022.



BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global..> Acesso em: 19 de maio. 2022.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 16 de maio. 2022.

BRITO CUNHA, Neide de; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 46, n. 2, p. 247-253, 2012.

BYLIEVA, Daria *et al.* Self-Regulation in *E-Learning* Environment. **Education Sciences**, v. 11, n. 12, p. 785, 2021.

BZUNECK, J. A. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 4.ed., 2009a.

BZUNECK, J.A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 4.ed., 2009b.

BZUNECK, J.A.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da motivação das emoções: Inter-relações, implicações e desafios. In: FRISON, L.M.B; BORUCHOVITCH, E. (orgs.) **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios e perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs.). **Motivar para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo\*. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo , v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612016000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 09 maio. 2022.

CADÊTE FILHO, Anizio de Almeida; PEIXOTO, José Maria; MOURA, Eliane Perlatto. Motivação acadêmica de estudantes de Medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, 2021.

CASANOVA, Joana R. *et al.* Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. **Revista E-Psi**, 9. 2020.

CORREA, S. M. B. B. **Probabilidade e estatística**, 2.ed., Belo Horizonte: Editora PUC Minas Virtual, 2003.

COSTA MOREIRA, Ana Elisa da; OLIVEIRA, Katya Luciane; SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação unisinos**, v. 20, n. 1, p. 106-116, 2016.

COSTA, Douglas Vidal et al. **As redes sociais e o processo de globalização: o Instagram como ferramenta no ensino de Geografia**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81421>. Acesso em: 23/01/2023 09:23

COSTA, R. C. de A. R.; SANTOS, W. M. B.; SILVEIRA, I. M. S. C. da. Educação 4.0 e aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Verde Grande: Geografia E Interdisciplinaridade**, 4(01), 155–173., 2022.

CRISTALDO, Heloisa; BRANDÃO, Marcelo. **Vacinação contra a covid-19 começa em todo o país**. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contracovid-19-come%C3%A7a-em-todo-o-pais>. Acesso em: 20 de maio. 2022.

CRODA, Julio Henrique Rosa; GARCIA, Leila Posenato. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, 2020.

CHU, Amanda MY et al. Factors for sustainable *on-line* learning in higher education during the COVID-19 pandemic. **Sustainability**, v. 13, n. 9, p. 5038, 2021.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**. 2000, Vol. 11, Nº. 4, 227-268.

DEMBO, Myron H. **Applying educational psychology**. 5.ed. New York: Editora Longman, 1994.

DIGITAL PROMISE; LANDER Research. Suddenly *on-line*: a national survey of undergraduates during the covid-19 pandemic, 2020. Disponível em: Acesso em: 19 maio. 2021.

ELISONDO R.; BARRERA, M. L.; RIGO, D. Y.; KOWSZYK, D. I.; KUCHARSKI, E. F.; RICETTI A.; SIRACUSA M. R. Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, 2016. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70840>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ERNESTO, N. Opções metodológicas para o uso de estratégias de aprendizagem da gramática por estudantes universitários moçambicanos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 21(2), AG8., 2022

FALCÃO, Daniel Ferreira; ROSA, V. V. da. Um estudo sobre a motivação dos universitários do Curso de Administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, RJ, Brasil**, v. 32, 2008.

FARIA BARBOSA, Renata; PAULA, Yara Aparecida de; SANTOS, Thais Cavalheri dos. Ensino remoto emergencial: desafios e estratégias. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 12, p. 1-22, 2022.

FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres; PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; ALMEIDA, Leandro Silva. Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do ensino superior. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 43, n. 86, p. 136-150, set./dez. 2021.

FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. v. 3, n. 4, 2003.

FERREIRA, Pedro Lopes. **Estatística descritiva e inferencial**: breves notas. Estudo Geral Repositório científico da UC, 2005. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/9961>.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, 10, 2020.

FIOR, Camila. Adaptação ao ensino superior e autoeficácia em universitários medalhistas em Olimpíadas Científicas: um estudo correlacional. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 9, p. 284-301, 2022.

FLORES, Maria Assunção et al. Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19: um estudo com alunos do Ensino Superior. **Revista Portuguesa de pedagogia**, v. 55, p. e055001-e055001, 2021.

FREITAS, A. L. P., RODRIGUES, S. G. A. Avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach In: **SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**, 12, 2005, 07-09 nov, Bauru-SP. Anais... Bauru-SP: UNESP, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Freitas\\_ALP\\_A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20confiabilidade.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Freitas_ALP_A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20confiabilidade.pdf). Acesso em: 15 jul. 2022.

FRISON, L.M.B; BORUCHOVITCH, E. (orgs.). **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios e perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2020a.

FRISON, L.M.B; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: Modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: FRISON, L.M.B; BORUCHOVITCH, E. (orgs.) (2020). **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios e perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2020b.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2016.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, Malden, 26, p. 331-362, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.322>. Acesso em: 30 maio. 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.

GANDA, D.R.; BORUCHOVITCH, E., Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores: Descrição de um programa no Ensino Superior. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M.A.M. (orgs.) **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

GELLES, Laura A. et al. Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. **Education Sciences**, v. 10, n. 11, p. 304, 2020.

GIL, Eric de Souza *et al.* Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. **Vita et Sanitas**, Trindade, n. 6, p. 57-81, jan./dez. 2012.

GOBBI, Danielly Alves *et al.* Avaliação da motivação de estudantes de medicina em relação às videoaulas de anatomia humana ministradas no curso de medicina da Universidade José do Rosário Vellano (campus Belo Horizonte) no primeiro semestre de 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade José do Rosário Vellano, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Saúde, 2021.

GOES, Natália Moraes; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Estratégias de aprendizagem de alunos de um curso de pedagogia a distância. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 45, p. 57-66, dez. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752017000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 29 set. 2022.

GÓMEZ-GARCÍA, Gerardo et al. Impact of COVID-19 on university students: An analysis of its influence on psychological and academic factors. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 16, p. 10433, 2022.

GONCALVES, Nicole Cristina de Almeida *et al.* Pandemia do Coronavírus e Ensino Remoto Emergencial: Percepção do impacto no bem-estar de universitários. **Psicol. Conoc Soc.**, Montevideo, v. 11, n. 3, p. 26-39, 2021a. Disponível em: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-70262021000300026&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262021000300026&lng=es&nrm=iso). Acesso em 05 out. 2022.

GONÇALVEZ,, A. B. V. *et al.* A Psicopedagogia conectando a aprendizagem acadêmica nos tempos de pandemia. **Rev. Psicopedagogia**, 38 (117 Supl. 1): 156-166, 2021b.

GORENDER, J. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, v. 11, n. Estud. av., 1997 11(29), p. 311-361, jan. 1997.

GUIMARÃES, Sueli E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 4.ed., 2009.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. vol.17 no. 2 Porto Alegre 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0102-79722004000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-79722004000200002). Acesso em: 11 maio. 2022

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado *on-line* e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020.

HOWARD, J. L.; GAGNÉ, M.; BUREAU, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 143(12), 1346–1377, 2017,

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE Operobal, 2020. Disponível em: <https://operobal.uel.br/ultimas/2020/08/10/uel-4/>. Acesso em 07 fev. 2023

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE SEBEC, 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/sebec/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE. Agência de Notícias, 2022. Disponível em: [http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ\\_not&id=30120&fbclid=IwAR2YmQ8TBmIlyDPp4DV4jFDdxSji0En0d3MZRW08CmftfkVYg7XcaJduZWJk](http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=30120&fbclid=IwAR2YmQ8TBmIlyDPp4DV4jFDdxSji0En0d3MZRW08CmftfkVYg7XcaJduZWJk). Acesso em: 05 jul. 2022

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE. **Conheça a IES**. Disponível em: <https://portal.uel.br/conheca-a-uel/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE. História do Curso. 2022. Disponível em: <https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/licenciatura-em-pedagogia---uel/historia-do-curso.php>. Acesso em: 05 jul. 2022.

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE. PROGRAD – Instrução e Serviços, 2020. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/documentos/instrucoes\\_servico/2020](http://www.uel.br/prograd/documentos/instrucoes_servico/2020). Acesso em: 05 fev. 2023.

IORIO, J. C.; SILVA, A. V.; FONSECA, M. L. O impacto da Covid-19 nos e nas estudantes internacionais no ensino superior em Portugal: uma análise preliminar. **Finisterra**, 55(115), 153–161, 2021.

JANKE, Stefan; MESSERER, Laura AS; DAUMILLER, Martin. Motivational development in times of campus closure: Longitudinal trends in undergraduate students' need satisfaction and intrinsic learning motivation. **British Journal of Educational Psychology**, p. e12522, 2022.

KAIZER, Betânia Mafra et al. Modelo multivariado de avaliação da aprendizagem em ensino superior remoto emergencial. **Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Itajubá**, 2021.

KASSER, Tim; RYAN, Richard M. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 22, n. 3, p. 280-287, 1996.

KIND, Luciana; CORDEIRO, Rosineide. Narrativas sobre a morte: a gripe espanhola e a covid-19 no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, 2020, v. 32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/LdMLvxpDHBYGt8fC5SZRp/?lang=pt&format=html#.Acesso em: 19 de maio. 2022>.

KIZILCEC, René F.; SCHNEIDER, Emily. Motivation as a lens to understand online learners: Toward data-driven design with the OLEI scale. **ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)**, v. 22, n. 2, p. 1-24, 2015.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, p. 162-173, 2013.

LEAL, G. S.; SILVA, D. A. O.; SOPELETE, M. C. Conceitos básicos de bioestatística. In: MINEO, J.R., et al. Pesquisa na área biomédica: do planejamento à publicação [on-line]. Uberlândia: **EDUFU**, 2005, pp. 137-180. ISBN: 978-85-7078-523-7. <https://doi.org/10.7476/9788570785237.0007>.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação** 31 (1), 17-10., 2008.

LEOTTI, Vanessa Bielefeldt; COSTER, Rodrigo; RIBOLDI, João. Normalidade de variáveis: métodos de verificação e comparação de alguns testes não-paramétricos por simulação. **Revista HCPA**. Porto Alegre. Vol. 32, no. 2 (2012), p. 227-234, 2012.

LIMNIOU, Maria et al. Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. **Education Sciences**, v. 11, n. 7, p. 361, 2021.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; BORUCHOVITCH, Evely. Formação continuada de professores: Sugestões práticas para a promoção da autorreflexão e motivação para o aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzarila (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, Editora Vozes, 2019.

MARTINEK, Daniela et al. How can students feel more vital amidst severe restrictions? Psychological needs satisfaction, motivational regulation and vitality of

students during the coronavirus pandemic restrictions. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v. 11, n. 2, p. 405-422, 2021.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. [S.l: s.n.], 2009.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010. p. 118-135.

MCWATT, Sean C. Responding to Covid-19: A thematic analysis of students' perspectives on modified learning activities during an emergency transition to remote human anatomy education. **Anatomical Sciences Education**, v. 14, n. 6, p. 721-738, 2021.

MINAYO, Maria Cecília S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v.9, n.3, p. 239-262, 1993.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MÜLLER, Florian H. *et al.* University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: a self-determination theory approach. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021.

NANDI, Anindita; MEHENDALE, Smita. E-learning in formal education under forced conditions using SDT and TAM. **Cardiometry**, n. 22, p. 268-276, 2022.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes; DE ALENCAR, Maria Aparecida Carvalho. Pesquisa científica: conceitos básicos. **Id On-Line Revista de Psicologia**, v. 10, n. 29, p. 144-151, 2016.

OLIVEIRA, Jaiane Araujo de; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Juventude e novas tecnologias da informação e comunicação: tecendo redes de significados. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 6, n. 2, p. 70-89, 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912014000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912014000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 07 out. 2022.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19**. s.d.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde. OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. 2020, 30 de janeiro.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard**, 2022. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 10 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO-convened Global Study of the Origins of SARS-CoV-2 : Terms of References for the China Part**. 2020. Disponível: <https://www.who.int/publications/m/item/who-convened-global-study-of-the-origins-of-sars-cov-2>. Acesso em: 19 de maio. 2022.

PAJARES, F.; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. p. 159-174.

PELIKAN, Elisabeth R. *et al.* Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination—a multi-country study. **PloS one**, v. 16, n. 10, p. e0257346, 2021.

PELOSO, R. M., *et al.* Notes from the Field: Concerns of Health-Related Higher Education Students in Brazil Pertaining to Distance Learning During the Coronavirus Pandemic. **Evaluation & the health professions**, 43(3), 2020.

PEÑA-SARMIENTO, Martha *et al.* Análisis empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según opciones de respuesta, muestra y observaciones atípicas. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 63, p. 17-30, 2022.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.

PINTRICH, P.R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95 (4), p. 667-686, 2003.

POLYDORO, S.A.J. & AZZI, R.G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 29, p. 75-94, dez. 2009 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso: em 27 maio 2022.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Estratégias em educação a distância: a plasticidade na prática pedagógica do professor. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Editora Avercamp, 2007. p. 67-83.



PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 12 nov. 2022

PROGRAD. Notícias, 2020. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/?content=noticias/2020/noticias\\_2020.html](http://www.uel.br/prograd/?content=noticias/2020/noticias_2020.html). Acesso em 05 jul. 2022

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências**. In: BEUREN, Ilse Maria. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

REEVE, J. *et al.* Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, **United Kingdom: Springer**, v. 28, n. 2, p. 147-169, 2004.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, Jose Aloyseo. A relação entre motivação e a autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise**, v. 4, n. 1, p. 69-84.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paideia (Ribeirão Preto)**, v. 22, n. 51, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>. Acesso em 10 nov. 2022.

RUIZ, V. M. **Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2005.

RYAN, Richard M. *et al.* Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. **Motivation Science**, v. 7, n. 2, p. 97, 2021.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 101860, 2020.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Guilford Publications, 2017. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/978.14625/28806>

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, p. 211-221, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Z96vv4RWJy4Qb8hghKmtvCL/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 24 maio. 2022.

SANTOS *et. al.* O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. **Conedu – VII Congresso Nacional de Educação**. 2020.

SANTOS, Andressa Teles dos *et al.* **Teoria da autodeterminação**: Uma análise da motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma IES privada. **Convibra**, 2018.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação *on-line*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, *on-line*. ISSN: 2594- 9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 20 maio. 2022.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos *et al.* Abordagens mistas na Pesquisa em Educação: levantamento e análise das dissertações (2017-2019) do PPGE/UFMG: Mixed approaches in Education Research: survey and analysis of dissertations (2017-2019) from PPGE/UFMG. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021a.

SANTOS, Luciana Rocha *et al.* O Ensino Remoto Emergencial na Perspectiva da Metacognição: Análise da Percepção de Alunos de um Curso Técnico em Enfermagem. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021b.

SANTOSO, Harry B. *et al.* Learners' Online Self-Regulated Learning Skills in Indonesia Open University: Implications for Policies and Practice. **Education Sciences**, v. 12, n. 7, p. 469, 2022.

SCHUNK, Dale H. **Learning theories an educational perspective**. Sixth edition, Editora Pearson, 2012.

SHAH, Sobia Shafaq *et al.* Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la 'nueva normalidad'. **Revista de Psicodidáctica**, v. 26, n. 2, p. 169-178, 2021.

SILVA, J. *et al.* Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407–423, 2021b. DOI: 10.21723/riaae.v16i2.14238. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238>. Acesso em: 20 maio. 2022.

SILVA, Lara Livia Santos da *et al.* Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.

SILVA, M. D., *et al.* Coronavírus: consequências da pandemia no ensino superior. **Revista Eletrônica Acervo de Saúde**, 13(5), 2021.

SILVA, Thalita Lima Ferreira da *et al.* A motivação no ensino superior: um estudo com alunos dos cursos de Administração e Direito. **Revista Gestão em Análise**, v. 3, n. 1/2, p. 104-113, 2014.

SILVEIRA, Maria Cristina de Oliveira. **Motivação para aprender de alunos do ensino médio do rio de janeiro durante a pandemia de COVID-19**. Orientadora: Rosália Maria Duarte; Coorientador: José Aloyseo Bzuneck. – 2021.

TINTO, Vincent. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **The Journal of higher education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da ; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

VERDASCA, José. A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores  
School in times of pandemic: teacher narratives. **Saber & Educar**, n. 29, 2021.

VIANA, Gustavo Salomao; NORONHA VIANA, Adriana Backx. Academic Motivation and its Relation to Academic Performance: A Study with Graduate Course Students in Administration. **REVISTA ADMINISTRACAO EM DIALOGO**, v. 19, n. 1, p. 64-88, 2017.

VILLIGER, Caroline *et al.* Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 2, p. 79-91, 2012.

WANG, Rong; HAN, Jiyang; GAO, Chao; LIU, Chunying. Chinese University Students' Perceptions of Facilitation Strategies, Learning Motivation, and Satisfaction in Cloud-Based Virtual Classrooms. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 801191, 2021.

WANG, Xinghua; ZHANG, Ruixue; WANG, Zhuo; LI, Tiantian. How does digital competence preserve university students' psychological well-being during the pandemic? An investigation from self-determined theory. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 652594, 2021.

WEHMEYER, Michael L. A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. **Focus on autism and other developmental disabilities**, v. 14, n. 1, p. 53-61, 1999.

WEINSTEIN, Claire E.; MAYER, Richard E. The teaching of learning strategies. In: **Innovation abstracts**. 1983. V. 5. n32.

WELTER, Virginia Deborah Elaine; BECKER, Lukas Bernhard; GROßSCHEDL, Jörg. Helping Learners Become Their Own Teachers: The Beneficial Impact of Trained Concept-Mapping-Strategy Use on Metacognitive Regulation in Learning. **Education Sciences**, v. 12, n. 5, p. 325, 2022.

YANG, Danlin *et al.* Supporting inclusive online higher education in developing countries: Lessons learnt from Sri Lanka's university closure. **Education Sciences**, v. 12, n. 7, p. 494, 2022.

YILMAZ, Yakup. Structural Equation Modelling Analysis of the Relationships Among University Students' Online Self-Regulation Skills, Satisfaction and Perceived Learning. **Participatory Educational Research**, v. 9, n. 3, p. 1-22, 2021.

ZHOU, Xiaohua *et al.* Does relatedness matter for online self-regulated learning to promote perceived learning gains and satisfaction?. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 30, n. 3, p. 205-215, 2021.

ZIMMERMAN, Barry J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, Barry J. Models of self-regulated learning and academic achievement. In: **Self-regulated learning and academic achievement**. Springer, New York, NY, 1989. p. 1-25.

ZIMMERMAN, Barry. Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe (Ed.). **Handbook of Self-Regulation**. Nova Iorque: Editora Academic Press, 2000. p. 13-39.

**APÊNDICES****APÊNDICE A QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS, EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS**

Questionário de Dados Sociodemográficos, Educacionais e Profissionais:

Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Filhos: ( ) Sim, nº de filhos: \_\_\_\_\_ ( ) Não

Ano de Conclusão do Curso: \_\_\_\_\_ Semestre que está cursando: \_\_\_\_\_

Divide a casa com quantas pessoas? ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ou mais

Em sua casa, você tem um espaço próprio para estudar? ( ) Sim ( ) Não

Possui uma boa conexão de internet? ( ) Sim ( ) Não

Você tem um computador de uso próprio? ( ) Sim ( ) Não

Divide o computador com mais pessoas? ( ) Sim ( ) Não

Está trabalhando no momento? ( ) Sim ( ) Não

A pandemia da Covid-19, trouxe alguma consequência de ordem financeira, para você ou algum de seus familiares? ( ) Sim ( ) Não

Você, alguém de sua família, ou pessoas com quem você divide a casa, tiveram o vírus da Covid-19? ( ) Sim ( ) Não

\*Elaborado pela autora.

## APÊNDICE B ESCALA EEAM-AVA ADAPTADA (BELUCE; OLIVEIRA, 2016)

Instruções de preenchimento da escala

Prezado aluno,

Para responder as afirmativas abaixo, considere a sua experiência de aulas e atividades remotas. Você encontrará 26 afirmações, com a possibilidade de respostas nas frequências sempre, às vezes e nunca.

Item	Questão	Sempre	As vezes	Nunca
1	O envio e o recebimento de mensagens no ensino remoto, realizados desde o início da pandemia, contribuem para aproximar colegas e professores.			
2	As atividades propostas nas disciplinas conduzem à observação, à análise e à reflexão dos conteúdos propostos e da minha prática profissional.			
3	Compartilhar, durante as discussões realizadas nas aulas, as minhas experiências com colegas e professores, a partir dos conteúdos trabalhados no curso, contribui para novos aprendizados.			
4	O retorno às minhas dúvidas e solicitações ocorre em tempo adequado e favorece a compreensão dos conteúdos e a realização das atividades assíncronas.			
5	Relatar as estratégias que utilizo no curso para compreensão de novos conhecimentos contribuem para refletir sobre minha aprendizagem.			
6	Os feedbacks avaliativos enviados pelo professor, referentes às atividades que realizo, são claros, precisos e orientadores.			
7	As conversas realizadas nos canais de comunicação como, <i>whatsapp</i> , <i>e-mail</i> e <i>classroom</i> , são essenciais para a interação com os colegas e professores.			
8	Orientações para o uso adequado do material e das ferramentas do ambiente virtual, disponibilizadas no início das atividades, facilitam a familiarização com a dinâmica educacional do curso.			
9	A seleção e a organização dos conteúdos e atividades propostas no decorrer do curso evitam a sobrecarga de informações e de tarefas.			
10	Procuo interagir com colegas e professores e fazer uso dos conteúdos disponibilizados no ambiente do curso porque para mim estudar é uma satisfação.			
11	Participo deste curso remoto porque estudar é importante			

	para mim.			
12	Estou matriculado neste curso porque acredito que este estudo trará contribuições para minha competência profissional.			
13	Estou realizando este curso porque considero que estudar é um privilégio.			
14	Participo deste curso porque sei que preciso atualizar meus conhecimentos para realizar minha prática profissional.			
15	Participo dos debates e discussões propostos nas aulas porque sou avaliado.			
16	Participo deste curso no formato remoto porque conseguirei uma elevação salarial.			
17	Comento durante as aulas porque é o que esperam de mim.			
18	Realizo as atividades de leitura dos textos indicados porque sou obrigado.			
19	Realizo comentários nos encontros realizados no <i>google meet</i> porque quero evitar que me considerem um aluno ausente ou improdutivo.			
20	Participo das atividades, dos debates e dos encontros virtuais porque quero receber um certificado.			
21	Eu sinto que realmente não sei por que estou realizando este curso.			
22	Dei sequência ao meu curso de forma remota porque acreditei que não teria muitas tarefas a realizar.			
23	Acredito que participar deste curso de forma remota é perder tempo.			
24	Honestamente, não sei por que ainda estou acessando o <i>meet</i> e o <i>classroom</i> deste curso.			
25	Percebo que tive dificuldade para a compreensão dos conteúdos trabalhados no curso.			
26	Percebo que encontrei dificuldade para elaborar trabalhos e realizar comentários sobre os temas discutidos nas aulas.			

APÊNDICE C QUESTIONÁRIO SOBRE ERE: MOTIVAÇÃO, ARTEFATOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E CONTEXTOS – QUESTÕES ADAPTADAS A PARTIR DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA POR GANDA E BORUCHOVITCH (2019)

Prezado aluno,

Por favor, responda às seguintes questões:

- a) Na modalidade de ensino remoto, devido ao isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, como você se percebe em termos de sua motivação, interesses, etc., para participar das aulas e realizar as atividades propostas nas disciplinas? (Quais são suas intenções, motivações, seus interesses e objetivos)
- b) No ensino remoto, quais são suas atividades preferidas, situações, contextos ou recursos tecnológicos para que ocorra a aprendizagem. Descreva e justifique a sua resposta.
- c) Você tem encontrado algum tipo de dificuldade de ordem familiar, pessoal, financeira, problemas técnicos com o computador ou internet, entre outros, que influenciam seu processo de aprendizado? Descreva e exemplifique a sua resposta.
- d) De que forma a instituição (Prograd, Colegiado, Departamento) na qual seu curso está inserido tem conduzido as atividades relativas ao ensino remoto? As orientações fornecidas têm contribuído ou não no seu engajamento acadêmico? Descreva e justifique.
- e) Você acha que conseguiu se adaptar ao novo modelo de ensino, com aulas e atividades remotas, especialmente na utilização dos recursos tecnológicos? Justifique.
- f) Quando encontra dúvidas sobre a devida utilização dos recursos tecnológicos, o que você faz?

\*Questões adaptadas a partir da atividade desenvolvida por Ganda e Boruchovitch (2018).



## APÊNDICE

D

INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS DISPONIBILIZADOS NA PLATAFORMA DO  
GOOLE FORMS

Seção 1 de 6

## ESTRATÉGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) - Para maiores

Carolina Bettini Corcini Cardoso  
 Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)Após a seção 1 [Continuar para a próxima seção](#)

Seção 2 de 6

### Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa sobre a "ESTRATÉGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)", a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é "Analisar as possíveis relações entre estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e a motivação dos estudantes do 1º ao 5º semestre de Pedagogia para aprender no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), bem como investigar sobre o processo de adaptação dos estudantes quanto às atividades propostas durante as aulas, artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem utilizados, dificuldades encontradas e apoio institucional no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)."

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: você deverá responder a três instrumentos que serão disponibilizados de forma online. No primeiro você encontrará perguntas sociodemográficas, educacionais e profissionais (exemplo: idade, gênero, escolaridade, entre outros). O segundo refere-se a uma escala denominada "Estratégias de Ensino, Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem" (EEAM – AVA) adaptada para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). São 26 afirmativas, com perguntas sobre as estratégias de ensino, aprendizagem e a motivação no cenário do Ensino Remoto proposto pela Pandemia Covid-19. O último instrumento corresponde ao "Questionário Qualitativo de ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos", constituído por seis perguntas abertas, que relacionadas ao seu processo de adaptação no curso de Pedagogia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), especialmente em relação às atividades propostas durante as aulas, artefatos tecnológicos digitais de aprendizagem, dificuldades encontradas e o apoio institucional. Reforçamos que você poderá não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Ao final, após a análise das respostas, será feita uma devolutiva junto à Instituição e aos alunos da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. A pesquisadora desta pesquisa se compromete com o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Salientamos a importância de você guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são identificação da possível correlação positiva entre estratégias de aprendizagem e ensino que motivam os alunos, bem como a adaptação dos mesmos para aprender em contextos educacionais online, mediados pelos artefatos digitais.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos como algum desconforto ao responder sobre a motivação e adaptação dos alunos no ensino remoto emergencial, especialmente questões ligadas à pandemia. Caso ocorra, o aluno será amparado pela pesquisadora, podendo interromper ou desistir de participar da pesquisa imediatamente. Além disso, há os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, havendo limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Carolina Bettini Corcini Cardoso, Rua Benjamin Constant nº 896, Guarapuava-PR, (43) 99194-5853, email: [carolina.bettini@uel.br](mailto:carolina.bettini@uel.br) ou Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini (43) 99134-2121, email:

paulaalliprandini@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina - CEP/UUEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UUEL) é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa, foi criado em 1997 para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa aos participantes de pesquisa. A avaliação ética dos projetos de pesquisa na área de Ciências Humanas do CEP-UUEL é pautada na resolução do CNS 510/16 (<http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/resolucoes.php>)

Pesquisador Responsável  
Carolina Bettini Corcini Cardoso  
Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa. \*

- Concordo em participar
- Não concordo em participar

E-mail

Texto de resposta curta

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 6

Questionário de Dados Sociodemográficos, Educacionais e Profissionais



Descrição (opcional)

Idade \*

Texto de resposta curta

Estado Civil \*

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- União Estável
- Viúvo(a)

Gênero \*

- Feminino
- Masculino
- Outro

Número de filhos \*

- 0
- 1
- 2
- 3

4 ou mais

Ano previsto de conclusão do curso \*

2021

2022

2023

2024

2025

Semestre que está cursando? \*

1º

2º

3º

4º

5º

Divide a casa com quantas pessoas? \*

0

1

2

3

4 ou mais

Em sua casa, você possui espaço próprio para estudar? \*

Sim

Não

Possui uma boa conexão de internet? \*

Sim

Não

Você tem computador de uso próprio? \*

Sim

Não

Caso tenha computador, divide o computador com mais pessoas?

Sim

Não

Está trabalhando no momento? \*

Sim

Não

A pandemia da Covid-19, trouxe alguma consequência de ordem financeira, para você ou algum de seus familiares? \*

Sim

Não

Você, alguém de sua família, ou pessoas com quem você divide a casa, tiveram o vírus da Covid-19? \*

Sim

Não

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 6

Escala EEAM-AVA Adaptada (BELUCE; OLIVEIRA, 2016)

Prezado aluno,

Para responder as afirmativas abaixo, considere a sua experiência de aulas e atividades remotas. Você encontrará 26 afirmações, com a possibilidade de respostas nas frequências sempre, às vezes e nunca.

1. O envio e o recebimento de mensagens no ensino remoto, realizados desde o início da pandemia, contribuem para aproximar colegas e professores. \*

Sempre

As vezes

Nunca

2. As atividades propostas nas disciplinas conduzem à observação, à análise e à reflexão dos conteúdos propostos e da minha prática profissional. \*

Sempre

As vezes

Nunca

3. Compartilhar, durante as discussões realizadas nas aulas, as minhas experiências com colegas e professores, a partir dos conteúdos trabalhados no curso, contribui para novos aprendizados. \*

Sempre

As vezes

Nunca

4. O retorno às minhas dúvidas e solicitações ocorre em tempo adequado e favorece a compreensão dos conteúdos e a realização das atividades assíncronas. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

5. Relatar as estratégias que utilizo no curso para compreensão de novos conhecimentos contribuem para refletir sobre minha aprendizagem. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

6. Os feedbacks avaliativos enviados pelo professor, referentes às atividades que realizo, são claros, precisos e orientadores. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

7. As conversas realizadas nos canais de comunicação como, whatsapp, e-mail e classroom, são essenciais para a interação com os colegas e professores. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

8. Orientações para o uso adequado do material e das ferramentas do ambiente virtual, disponibilizadas no início das atividades, facilitam a familiarização com a dinâmica educacional do curso. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

9. A seleção e a organização dos conteúdos e atividades propostas no decorrer do curso evitam a sobrecarga de informações e de tarefas. \*

- Sempre
- Quase sempre
- Nunca

10. Procuo interagir com colegas e professores e fazer uso dos conteúdos disponibilizados no ambiente do curso porque para mim estudar é uma satisfação. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

11. Participo deste curso remoto porque estudar é importante para mim. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

12. Estou matriculado neste curso porque acredito que este estudo trará contribuições para minha competência profissional. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

13. Estou realizando este curso porque considero que estudar é um privilégio. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

14. Participo deste curso porque sei que preciso atualizar meus conhecimentos para realizar minha prática profissional. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

15. Participo dos debates e discussões propostos nas aulas porque sou avaliado. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

16. Participo deste curso no formato remoto porque conseguirei uma elevação salarial. \*

- Sempre
- As Vezes
- Nunca

17. Comento durante as aulas porque é o que esperam de mim. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

18. Realizo as atividades de leitura dos textos indicados porque sou obrigado. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

19. Realizo comentários nos encontros realizados no google meet porque quero evitar que me considerem um aluno ausente ou improdutivo. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

20. Participo das atividades, dos debates e dos encontros virtuais porque quero receber um certificado. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

21. Eu sinto que realmente não sei por que estou realizando este curso. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

22. Dei sequência ao meu curso de forma remota porque acreditei que não teria muitas tarefas a realizar. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

23. Acredito que participar deste curso de forma remota é perder tempo. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

24. Honestamente, não sei por que ainda estou acessando o meet e o classroom deste curso. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

25. Percebo que tive dificuldade para a compreensão dos conteúdos trabalhados no curso. \*



- Sempre
- As vezes
- Nunca

26. Percebo que encontrei dificuldade para elaborar trabalhos e realizar comentários sobre os temas discutidos nas aulas. \*

- Sempre
- As vezes
- Nunca

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

#### Seção 5 de 6

Questionário de ERE: Motivação, Artefatos Tecnológicos Digitais e Contextos – Adaptado a partir da atividade desenvolvida por Ganda e Boruchovitch (2018)

Prezado aluno,

Por favor, responda às seguintes questões:

a) Na modalidade de ensino remoto, devido ao isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, como você se percebe em termos de sua motivação, interesses, etc., para participar das aulas e realizar as atividades propostas nas disciplinas? (Quais são suas intenções, motivações, seus interesses e objetivos) \*

Texto de resposta longa

b) No ensino remoto, quais são suas atividades preferidas, situações, contextos ou recursos tecnológicos para que ocorra a aprendizagem. Descreva e justifique a sua resposta. \*

Texto de resposta longa

c) Você tem encontrado algum tipo de dificuldade de ordem familiar, pessoal, financeira, problemas técnicos com o computador ou internet, entre outros, que influenciam seu processo de aprendizado? Descreva e exemplifique a sua resposta. \*

Texto de resposta longa

d) De que forma a instituição (Prograd, Colegiado, Departamento) na qual seu curso está inserido tem conduzido as atividades relativas ao ensino remoto? As orientações fornecidas têm contribuído ou não no seu engajamento acadêmico? Descreva e justifique. \*

Texto de resposta longa

e) Você acha que conseguiu se adaptar ao novo modelo de ensino, com aulas e atividades remotas, especialmente na utilização dos recursos tecnológicos? Justifique. \*

Texto de resposta longa

f) Quando encontra dúvidas sobre a devida utilização dos recursos tecnológicos, o que você faz? \*

Texto de resposta longa

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção ▼

**Seção 6 de 6**

Agradecemos por sua participação! ✕ ⋮

Você receberá uma devolutiva da pesquisa o mais breve possível!