

Ensino Remoto Emergencial: Pesquisa sobre a Percepção Inicial dos Estudantes de Ensino Superior

Emergency Remote Teaching: Research on the Initial Perception of Higher Education Students

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v12i1.1650

Michelle Cristine Silva Toti^{1*}
Amanda Rezende Costa Xavier¹
Marcos Coelho Bissoli¹

¹Universidade Federal de Alfenas - Rua Gabriel Monteiro da Silva 700, Alfenas -MG - Brasil

*michelle.toti@unifal-mg.edu.br

Resumo

Este artigo trata de uma pesquisa realizada com estudantes do ensino superior, no contexto da pandemia da Covid19, precisamente no momento de transição do ensino presencial para o ensino remoto. A partir das demandas levadas pelos estudantes aos setores que prestam serviço de apoio pedagógico, foi construído um instrumento de pesquisa que objetivou captar a percepção dos estudantes sobre o ensino remoto. O instrumento, estruturado com perguntas fechadas e abertas, e disponibilizado aos estudantes por meio do sistema acadêmico da instituição, em maio de 2020, abordou questões relativas à organização das disciplinas ou unidades curriculares, às condições para o estudo remoto e à adoção de estratégias de estudo e aprendizagem compatíveis com o cenário. Os dados quantitativos foram tratados por análise multivariada de cluster, e os dados qualitativos foram categorizados por análise de conteúdo. Os resultados indicaram que a pesquisa relativa à percepção dos estudantes da instituição a respeito dos primeiros momentos das atividades remotas orientou decisões colegiadas sobre o ensino e o apoio aos estudantes, de modo a permitir que dificuldades surgidas no cenário de transição fossem sanadas institucionalmente. Contudo, os resultados sugerem que ainda é necessário investimento institucional na formação pedagógica, oferecida tanto a docentes quanto a discentes, no sentido de se fortalecer a aprendizagem de habilidades autorregulatórias que se reflitam no processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Ensino superior. Autorregulação da aprendizagem.



Recebido 03/11/2021
Aceito 09/03/2022
Publicado 16/03/2022

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: TOTI, M. C. S.; XAVIER, A. R. C.; BISSOLI, M. C. Ensino Remoto Emergencial: Pesquisa sobre a Percepção Inicial dos Estudantes de Ensino Superior. **EaD em Foco**, v. 12, n. 1, e1650, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1650>

Emergency Remote Teaching: Research on the Initial Perception of Higher Education Students

Abstract

This article deals with a research carried out with higher education students, in the context of the Covid19 pandemic, precisely at the moment of transition from face-to-face teaching to remote teaching. Based on the demands brought by students to the sectors that provide pedagogical support services, a research instrument was constructed that aimed to capture students' perception of remote teaching. The instrument, structured with close and open-ended questions and made available to students through the institution's academic system, in May 2020, addressed issues related to the organization of the curriculum units, the conditions for remote study and the adoption of study strategies compatible with the scenario. Quantitative data was treated by multivariate cluster analysis and qualitative data was categorized by content analysis. The results indicated that the research related to the perception of the institution's students regarding the first moments of remote activities guided collegiate decisions about teaching and student support, in order to allow institutionally resolved difficulties that arose in the transition scenario. However, the results suggest that institutional investment is still needed in pedagogical training, offered to both teachers and students, in order to strengthen the learning of self-regulatory skills, which are reflected in the teaching and learning process in higher education.

Keywords: Emergency remote learning. University education. Self-Regulation of learning.

1. Introdução

O contexto imposto pelo cenário da pandemia de Covid-19 trouxe às instituições de ensino superior desafios para dar continuidade às atividades acadêmicas, devido à necessidade de suspensão das aulas presenciais. O cenário exigiu a adoção sistêmica de ferramentas de tecnologia de informação e comunicação como condição imprescindível para o seguimento das atividades de ensino, de forma remota.

Diante da nova realidade, a UNIFAL-MG, por meio da Resolução 2/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), do dia 17 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais e definiu que todos os estudantes de graduação e pós-graduação entravam, a partir daquela data, em Regime Especial de Estudos (REE). Essa decisão, no entanto, perdurou somente 22 dias, ou seja, somente até o dia 08 de abril, quando, após solicitação da comunidade acadêmica levada ao Conselho Superior da Universidade (Con-suni), foram suspensos o REE e o calendário acadêmico.

Nos dias de duração do REE, entretanto, foram atendidos no Setor de Apoio Pedagógico do Departamento de Apoio e Acompanhamento da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (DAA-Prace), *campus* Sede, e na Assessoria Pedagógica, *campus* Poços de Caldas, muitos estudantes com queixas relativas ao formato adotado nas disciplinas e unidades curriculares que estavam cursando remotamente e, também, solicitando apoio para adequar suas estratégias de aprendizagem às novas demandas que se apresentavam. Essa demanda dos estudantes levou à compreensão, por parte das pedagogas que se responsabilizam por tais setores, de que identificar a percepção dos estudantes sobre o ensino remoto era condição fundamental para o planejamento institucional naquele momento inicial da suspensão das

atividades presenciais. Nesse sentido, foi planejada e implementada uma pesquisa entre os estudantes de graduação, intitulada “Percepção dos estudantes sobre o REE”. No presente artigo, apresentamos uma síntese da análise dos dados dessa pesquisa, constante em relatório institucional (UNIFAL-MG, 2021). Os dados demonstraram a percepção e as dificuldades dos estudantes em relação à primeira experiência que tiveram com o ensino remoto e que, por sua vez, orientaram decisões institucionais subsequentes.

Compreendemos que as atividades remotas adotadas durante a pandemia não podem ser nomeadas como Educação a Distância (EaD), enquanto modalidade de ensino, pois esta possui funcionamento e regulamentação própria e não se caracteriza, apenas, pela não presença física (BELONI, 2015). A EaD requer, além do cumprimento legal às suas normativas, mediação didático-pedagógica específica para sua realidade, utilização das tecnologias da informação dentro de uma proposta pedagógica, não como recurso emergencial, e pessoal qualificado (MILL; SILVA, 2018)

Os dados apresentados neste artigo são de fonte secundária, pois se referem aos dados coletados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace) da instituição. Essas duas Pró-Reitorias receberam o relatório com os resultados da análise das respostas, trabalho esse realizado pelo DAA-Prace e Assessoria Pedagógica do *campus* Poços de Caldas, ao qual deram divulgação por meio do sistema eletrônico de informações (SEI) e por meio do Relatório Consolidado da Pesquisa ERE (UNIFAL-MG, 2021).

2. Métodos

O questionário “Percepção dos Estudantes sobre o REE” foi elaborado pelo setor de Apoio Pedagógico do DAA-Prace de Alfenas e pela Assessoria Pedagógica do *campus* Poços de Caldas¹. O instrumento, enviado via sistema acadêmico para todos os estudantes de graduação, era composto por 5 questões objetivas e, em dois momentos, os estudantes puderam adicionar informações em questões abertas, onde se pedia que indicassem outros aspectos ou informações que quisessem e julgassem importantes.

O questionário foi dividido em cinco grupos de questões (Q1, Q2, Q3, Q4 e Q5):

Q1 referia-se ao curso de graduação do respondente, indicando a participação por *campus*, conforme apresentado no Gráfico 1.

Em Q2 foram apresentadas diversas estratégias de estudos utilizadas nas disciplinas, durante o período do REE. Essas estratégias se referiam aos instrumentos e recursos didático-pedagógicos selecionados pelos docentes na orientação para os estudos dos estudantes, ou seja, representavam estratégias não selecionadas pelo estudante. Os alunos indicaram a dificuldade em cada uma dessas estratégias. As opções da Q2 apresentavam uma escala de 0 a 4 para indicar seu nível de dificuldade. Essa escala considerou: 0 - não se aplica; 1 - nenhuma dificuldade; 2 - pouca dificuldade; 3 - dificuldade média; 4 - muita dificuldade. Para a análise estatística, não consideramos as respostas “não se aplicam”, que foi disponibilizada para os respondentes indicarem quando aquela estratégia não foi utilizada nas disciplinas cursadas.

Em Q3, os estudantes indicaram a frequência com que usaram determinadas estratégias durante o período do REE. Esse grupo de questões objetivou apontar estratégias de estudo que se referiam às escolhas do próprio estudante, isto é, estratégias que ele adotou e utilizou de forma autônoma, para organizar seu estudo no período do REE. Foram apresentadas estratégias gerais, importantes para os estudos e esperadas de estudantes de nível superior, assim como algumas estratégias específicas, relacionadas ao

¹ As autoras deste artigo atuam nestes setores e foram as responsáveis pela elaboração e análise do instrumento, com a colaboração, na análise estatística, do terceiro autor.

estudo remoto mediado por tecnologias, visto que nessa modalidade exige-se do estudante maior autonomia na organização de seu tempo e de suas tarefas. Nesse bloco, foi considerada a escala de 1 - não usei a 5 - usei bastante.

Q4 e Q5 permitiram que os estudantes indicassem suas condições de acesso a equipamentos e internet, questões básicas para que o ensino remoto pudesse se efetivar com a qualidade esperada.

O questionário foi enviado no dia 22 de maio de 2020 a todos os estudantes de graduação da UNIFAL-MG e permaneceu aberto até o final daquele mês. Considerando estimativas de variabilidade nos dados, observadas nos 500 primeiros respondentes, a dimensão da amostra foi calculada considerando nível de significância de 5% e erro máximo de 0,1 unidades de escala hedônica. Assim, foi estimado que seriam necessários 906,38 estudantes para compor a amostra requerida ao estudo.

Foram recebidas 1965 respostas. Dessas, foram descartados os questionários não respondidos (59) e as respostas duplicadas (141), aferidas pela repetição do endereço de e-mail coletado na resposta (não foram solicitados dados pessoais dos respondentes). Assim, os dados apresentados neste artigo referem-se às 1765 (mil setecentas e sessenta e cinco) respostas válidas. Esse número representa 28,44% da população de estudantes de graduação da UNIFAL-MG, que é de 6.206 alunos². Na distribuição das respostas entre os *campi* da instituição, verificam-se 1222 (69,24%) respostas relacionadas aos *campi* Alfenas (duas unidades), 288 (16,32%) ao *campus* Poços de Caldas e 255 (14,45%) ao *campus* Varginha.

Para análise multidimensional das questões Q2 e Q3, optou-se pela análise multivariada de *cluster*, método que visa agrupar indivíduos com elevada homogeneidade externa, reduzindo a amostra a subgrupos com características mais bem definidas e contrastantes (HAIR, 2009; MINGOTI, 2005). Para cada questão, foram plotados dendrogramas, que permitiram uma identificação visual de agrupamentos plausíveis. Os dendrogramas foram construídos a partir da distância euclidiana, de Manhattan e de Minkowski, considerando os métodos da ligação simples, da ligação completa, da média das distâncias, do centroide e de Ward. Foram eleitos os métodos de Ward com distância de Manhattan e de ligação completa com distância euclidiana para agrupamento, respectivamente, de Q2 e Q3. Para a identificação de características significativamente diferentes entre cada agrupamento, foi realizado teste de Kruskal-Wallis. Após a classificação de cada estudante, conforme sugerido pelas análises de *clusters*, procedeu-se a análise discriminante, a fim de se identificar modelos preditivos para agrupamento de estudantes de toda a população. As variáveis binárias (Q4 e Q5) foram descritas pontualmente por suas proporções (em percentuais) e por seus intervalos de confiança, pressupondo distribuição de probabilidade binomial. O processamento de dados foi realizado em LibreOffice Calc e a análise no pacote estatístico R.

Para as questões abertas, foi realizada a análise de conteúdo, agrupando as respostas das duas questões abertas. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste na utilização de diferentes técnicas para análise de comunicações, com o objetivo de inferir o sentido de uma mensagem. A autora definiu três fases fundamentais para a utilização da análise de conteúdo, sendo elas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e a interpretação).

2 UNIFAL-MG. Portal de dados abertos. Quantitativos: Discente de Graduação por Modalidade. Disponível em <<http://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/si3/viewdiscentemodalidade.php?nivel=GRADUACAO>>. Acesso em: 03 jun. 2020

3. Resultados

3.1 Q2 e Q3 – Estratégias de Aprendizagem

A análise de cluster permitiu agrupar os estudantes em 3 grupos, de acordo com a sua percepção de dificuldade sobre as estratégias apresentadas no questionário, verificando-se a percepção do grupo para cada estratégia, isoladamente. As letras sobrescritas diferentes indicam que houve diferenças significativas entre os grupos, mostrando que existem características claras de diferenciação. No início de cada coluna, juntamente com a designação do grupo, o “n” informa a quantidade de estudantes agrupados sob aquelas características, seguido pelo percentual desse grupo em relação à totalidade dos respondentes e o intervalo de confiança para esse cálculo.

Tabela 1: Caracterização¹ em grupos² de estudantes definidos pelas dificuldades relacionadas a instrumentos e recursos didático-pedagógicos utilizados durante acompanhamento de regime especial de estudos. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

Estratégia	Grupo com moderado grau de dificuldade n=589; 53,02% (50,03-55,98)	Grupo com alto grau de dificuldade n=380; 34,20% (31,41-37,08)	Grupo sem dificuldades n=142; 12,78% (10,87-14,89)
a) Estudar os conteúdos das disciplinas por meio dos materiais enviados pelos professores	dificuldade média ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
b) Organizar o tempo de estudos de acordo com as demandas das disciplinas	dificuldade média ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
c) Participar de aulas on-line nas plataformas escolhidas pelos professores	pouca dificuldade ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
d) Estudar por videoaulas feitas pelos(as) professores(as)	pouca dificuldade ^a	dificuldade média ^b	nenhuma dificuldade ^c
e) Estudar remotamente (sozinho, apoiado pelos materiais enviados pelos professores)	dificuldade média ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
f) Estudar em grupos virtuais com colegas de turma	pouca dificuldade ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
g) Manter contato com os professores	pouca dificuldade ^a	dificuldade média ^b	nenhuma dificuldade ^c
h) Tirar as dúvidas de modo remoto	pouca dificuldade ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
i) Manter-se motivado para os estudos	dificuldade média ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c
j) Utilizar diferentes plataformas e ferramentas digitais	pouca dificuldade ^a	muita dificuldade ^b	nenhuma dificuldade ^c

Fonte: Dados do relatório de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores (UNIFAL-MG, 2020).

¹ Letras sobrescritas diferentes indicam percepções significativamente diferentes (teste de Kruskal-Wallis).

² Análise de *cluster* utilizando método de Ward e distâncias de Manhattan.

Considerando os resultados, podemos inferir que há uma tendência de dificuldade média dos estudantes em relação às estratégias utilizadas pelos professores e elencadas no questionário. A partir desses resultados, a instituição pode constatar que há um grupo maior de estudantes que apresenta dificuldade média para o modelo de estudo remoto. Somando-se a esse grupo o que apresentou alto grau de dificuldades, a instituição obteve um dado para nortear suas ações institucionais de formação dos docentes, demanda de apoio das coordenações de curso e serviços institucionais de apoio aos estudantes, estimando a demanda para os atendimentos coletivos e individuais. Castro e Queiroz (2020) encontraram resultados semelhantes em uma pesquisa realizada com estudantes e docentes sobre as atividades remotas, pois a falta de capacitação dos professores para atuarem no ensino remoto tem impacto no desempenho dos estudantes.

Outro resultado importante, e até inesperado, foi a existência de um grupo “sem dificuldades”, que representa 12,78% dos estudantes. Para esse grupo, o modelo remoto, conforme aplicado no REE, não apresentou qualquer dificuldade. Institucionalmente, isso significa que esses estudantes não demandariam, provavelmente, ações de apoio e acompanhamento no ensino remoto e que não tiveram dificuldades no acesso a equipamentos e à internet, já que isso teria tido reflexo nas dificuldades avaliadas.

Observando isoladamente as estratégias, destacamos tendência de maior dificuldade em “Manter-se motivado para os estudos”, “Estudar os conteúdos das disciplinas, por meio dos materiais enviados pelos professores”, “Organizar o tempo de estudos de acordo com as demandas das disciplinas”, “Estudar remotamente (sozinho, apoiado pelos materiais enviados pelos professores)”. Essas respostas orientaram a proposição das ações coletivas de apoio pedagógico para os discentes, ações essas organizadas e realizadas pelos setores que prestam esse serviço na instituição. Foram desenvolvidas, com os estudantes, atividades com temas relacionados à motivação e adoção de estratégias de aprendizagem, como “Motivação e Estratégias para aprender”, “Vida Acadêmica: organização do tempo e estratégias de estudo”, dentre outras. Tal oferta pautou-se na premissa de que, orientados, os estudantes poderiam fazer escolhas adequadas para o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que seria a próxima decisão institucional para continuidade das atividades acadêmicas, assim como para outras situações de ensino híbrido ou a distância, que passarão a fazer parte de seu percurso acadêmico formativo.

Os resultados do grupo de questões Q2 subsidiou, também, a proposição de atividades de formação docente, uma vez que indicaram dificuldades relacionadas à organização da disciplina pelos professores. Tradicionalmente, a formação disciplinar que sustenta a docência do ensino superior já é um imperativo para que o trabalho pedagógico seja isolado e desarticulado entre o conjunto de componentes curriculares e as práticas dos professores. Essa lógica faz com que os professores insiram “atividades e materiais somente de sua unidade curricular [...] sobrecarregando o estudante que, em grande parte, não tem os meios para o acesso adequado a essas tarefas, nem ainda tão desenvolvido o hábito de organização de seus próprios estudos” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 9). Face ao cenário de transição imposto pela Covid-19, essa realidade foi exponenciada, evidenciando que o processo de ensino e aprendizagem ainda se encontra alicerçado por critério quantitativo relativo ao conteúdo, sob uma concepção de processo de transferência de conhecimento.

Quando a ênfase do ensino é na dimensão quantitativa, tanto em termos de conteúdos como do processo educativo, há certa dificuldade em delimitar o que será abordado, porque gera uma incerteza a respeito da construção ou não, naquele determinado espaço de tempo, do conhecimento por parte dos estudantes. A escolha do que (conteúdo) e como trabalhar (metodologia), sempre é um contratempo, tendo em vista que nunca haverá a garantia de pleno acerto tanto no tema (conteúdo ou aspecto dele) como no método (dimensão metodológica). Isso é perfeitamente compreensível, se nas aulas presenciais, tende-se a incertezas em relação ao modo e ao que se está trabalhando, com as atividades remotas, essas inquietações são potencializadas (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 10).

A partir dessa premissa e considerando que também os professores não têm uma formação inicial que os insira numa cultura que confira autonomia e autodeterminação aos estudantes, que lhes permita, inicialmente, compreender o currículo como um dispositivo integrado (CASTAMAN; HANNECKER, 2017), as formações pedagógicas, que já faziam parte da rotina da instituição, foram desenvolvidas sob a abordagem de temas que se vincularam às questões denunciadas pelos estudantes na pesquisa sobre o REE. Temas como organização de tempo e conteúdo, comunicação ativa, *feedback* e engajamento na relação professor e estudante compuseram, dentre outros, as formações pedagógicas oferecidas aos docentes da instituição, visando confrontar a realidade vivenciada no REE, e apontada pelos estudantes nos instrumentos da pesquisa, com os planejamentos de ensino efetivados pelos professores para o ERE. Desse modo, pretendia-se que todos os atores do processo pedagógico analisassem as variáveis que incidiram sobre o ensino e estudos remotos, viabilizando-se reflexões que promovessem alterações nas práticas e apoiassem os estudantes nas dificuldades relatadas.

Por outro lado, algumas estratégias indicaram tendência de menor dificuldade, mesmo no grupo dos estudantes com alto grau de dificuldade. “Manter contato com os professores” não foi uma dificuldade para os estudantes, assim como “Estudar por videoaulas feitas pelos(as) professores(as)”.

No grupo de questões que se segue (Q3), os estudantes deveriam indicar a frequência com que usaram determinadas estratégias de aprendizagem. Esse grupo de questões objetivou apontar estratégias que se referiam às escolhas do próprio estudante, isto é, estratégias que ele adotou e utilizou de forma autônoma durante o período do REE. Foram apresentadas estratégias cognitivas e metacognitivas, importantes para a aprendizagem dos estudantes de nível superior. Nesse bloco, foi considerada a escala de 1 - não usei a 5 - usei bastante e os resultados referentes a Q3 também possibilitaram a criação de 3 grupos, conforme apontado na Tabela 2, em que, também, o “n” informa a quantidade de estudantes agrupados sob aquelas características, seguido pelo percentual desse grupo em relação à totalidade dos respondentes e o intervalo de confiança para esse cálculo.

Tabela 2: Caracterização¹ em grupos² de estudantes definidos pelas estratégias de estudos e de aprendizagem utilizadas durante acompanhamento de regime especial de estudos. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

Estratégia	Grupo com alto grau de uso de estratégias n=646; 36,60% (34,35-38,90)	Grupo com moderado grau de uso de estratégias n=601; 34,05% (31,84-36,32)	Grupo com baixo grau de uso de estratégias n=518; 29,35% (27,23-31,53)
a) Participação em chats do moodle ou outra plataforma de ensino usada pelo(a) professor(a)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
b) Participação em fóruns	pouco uso ^a	sem uso ^b	sem uso ^c
c) Participação em grupos do WhatsApp	muito uso ^a	uso moderadamente alto ^b	uso moderadamente baixo ^c

d) Rever as videoaulas enviadas pelos(as) professores(as)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente alto ^b	pouco uso ^c
e) Assistir a videoaulas de outras fontes (canais do YouTube, outras universidades, etc.)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente alto ^b	uso moderadamente baixo ^c
f) Participação em aulas on-line (videoconferências)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente alto ^b	pouco uso ^c
g) Participação em videoconferências para estudos com colegas	sem uso ^a	sem uso ^b	sem uso ^b
h) Leitura de livros da bibliografia da disciplina	uso moderadamente baixo ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
i) Leitura de artigos e textos acadêmicos da bibliografia da disciplina	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
j) Resolução de exercícios on-line, criados/enviados pelo(a) professor(a), para fixação do conteúdo	muito uso ^a	uso moderadamente alto ^b	pouco uso ^c
k) Resolução de exercícios on-line para fixação do conteúdo buscados em outras fontes (disponíveis na internet ou materiais que você procurou)	uso moderadamente baixo ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^c
l) Resolução de lista de exercícios para entrega	muito uso ^a	uso moderadamente alto ^b	uso moderadamente baixo ^c
m) Relato de filmes/ vídeos/outras mídias	uso moderadamente baixo ^a	sem uso ^b	sem uso ^c
n) Elaboração de resumos, fichamentos e/ ou mapas mentais	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c

o) Tirar dúvidas virtualmente com o(a) professor(a)	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	pouco uso ^c
p) Elaboração de agenda de atividades semanais	uso moderadamente alto ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^c
q) Elaboração de lista de coisas a fazer	muito uso ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^b
r) Estabelecimento prévio de tempo de estudos	uso moderadamente alto ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^c
s) Escolheu o melhor local para estudos	muito uso ^a	uso moderadamente baixo ^b	uso moderadamente baixo ^c
t) Pensou, previamente, nos seus objetivos em cada disciplina	uso moderadamente alto ^a	uso moderadamente baixo ^b	uso moderadamente baixo ^b
u) Planejou estratégias para avaliar o seu desempenho durante o estudo autônomo	uso moderadamente alto ^a	pouco uso ^b	pouco uso ^c

Fonte: Dados do relatório de pesquisa "Percepção dos Estudantes sobre o REE", elaborado pelos autores (UNIFAL-MG, 2020).

¹ Letras sobrescritas diferentes indicam graus de utilização significativamente diferentes (teste de Kruskal-Wallis).

² Análise de cluster utilizando método de ligação completa e distâncias euclidianas.

Na Tabela 2, podemos verificar a concentração de estudantes em cada grupo e a percepção sobre a frequência do uso de cada estratégia isoladamente, em relação aos grupos. Nesse grupo de estratégias, percebemos que, embora haja maior número de estudantes no grupo com "alto grau de uso de estratégias", ao somarmos os grupos com grau moderado e baixo grau, obtemos um resultado de 63,40%, número que corrobora para a compreensão da necessidade de oferta de formação pedagógica destinada aos estudantes, notadamente nos temas da autorregulação da aprendizagem, visando potencializar seu desempenho acadêmico.

A autorregulação da aprendizagem (ARA) pode ser entendida como "[...] o processo de autodireção, por meio do qual os alunos transformam suas aptidões mentais em competências acadêmicas" (ZIMMERMAN, 1998, p. 2). Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2012, p. 119) reforçam que a autorregulação da aprendizagem não tem uma origem *a-social* "cada processo ou comportamento autorregulatório, tal como o estabelecimento de um objetivo, a realização de um resumo ou o estabelecimento de autoconsequências, pode ser ensinado diretamente ou pelos pais, professores ou colegas". Assim, a literatura tem indicado

que alunos autorreguladores de sua aprendizagem tendem “a exibir um bom desempenho acadêmico, maior confiança em lidar com questões relativas à formação superior [...] conhece mais estratégias de aprendizagem, estabelece metas, tende a estudar menos de modo superficial, planeja, executa e avalia mais as atividades de estudo e aprendizagem” (FREITAS-SALGADO, 2013, p. 2).

Os resultados encontrados em Q3 reforçam, desse modo, a importância de oferecer ações de formação para promover o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Não obstante, ainda que a literatura do campo sinalize a importância dos alunos recorrerem a processos de autorregulação da aprendizagem, poucos professores os preparam para uma aprendizagem autônoma (ZIMMERMAN, 2002; ROSARIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2012), questão que reforça a articulação proposta nas ações institucionais, relativamente à formação pedagógica tanto de estudantes quanto de docentes.

Segundo os resultados obtidos, ainda houve um grupo representativo de estudantes que indicaram um baixo uso de estratégias (29,35%), mesmo em relação a estratégias que podem ser vistas como básicas, como “Elaboração de agenda de atividades semanais” e “Elaboração de lista de coisas a fazer”. Dificuldades semelhantes foram indicadas na pesquisa de Castro e Queiroz (2020), na qual os estudantes disseram enfrentar desafios na organização do tempo e realizar as atividades acadêmicas em casa. Esses resultados foram um importante diagnóstico para o planejamento de ações de apoio pedagógico institucional, mas têm, ainda, o potencial de subsidiar as práticas docentes para a abordagem dessas discussões, nomeadamente ao que se refere ao desenvolvimento de estratégias autorregulatórias.

3.2 Q4 e Q5 - Uso de equipamentos eletrônicos e internet

Uma das principais preocupações institucionais que surgiram com a suspensão das atividades presenciais referia-se às condições de acesso dos estudantes a equipamentos como notebook e o acesso à internet, e se essas condições possibilitariam o prosseguimento dos estudos. Devido à necessidade de obter esse diagnóstico, na questão Q4, os estudantes responderam quais equipamentos eletrônicos eles utilizaram para realizar as atividades do REE.

Tabela 3: Acesso a equipamentos por estudantes durante o regime especial de estudos. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

Equipamento	Proporção (%)	IC 95% ¹
Notebook próprio	66,12	63,85-68,32
Smartphone próprio	60,92	58,59-63,21
Computador de mesa próprio	9,39	8,06-10,84
Smartphone emprestado	0,91	0,52-1,48
Notebook emprestado	8,37	7,12-9,77
Notebook emprestado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace)	1,08	0,65-1,68
Computador emprestado	1,36	0,88%-2,02
Não realizei porque não tinha acesso aos equipamentos	0,85	0,48-1,40

Fonte: Dados do relatório de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores (UNIFAL-MG, 2020).

¹Intervalo de confiança a 95%, pressupondo distribuição de probabilidade binomial.

Na questão Q5, cujos resultados estão apresentados na Tabela 4, os estudantes indicaram qual foi seu acesso à internet para realizar as atividades do REE. Era possível indicar mais de uma forma de acesso, conforme percentual em cada uma das formas disponíveis.

Tabela 4: Tipo de acesso à internet pelos estudantes durante o regime especial de estudos. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

Tipo de acesso	Proporção (%)	IC 95% ¹
Wi-fi próprio de residência	88,48	86,89- 89,93
Pacote de internet no smartphone	16,85	15,13-18,69
Wi-fi de outros locais	7,38	6,20-8,70
Não realizou porque não tinha acesso à internet	1,25	0,78-1,88
Pacote de internet em smartphone emprestado	0,74%	0,39-1,25

Fonte: Dados do relatório de pesquisa “Percepção dos Estudantes sobre o REE”, elaborado pelos autores (UNIFAL-MG, 2020).

¹Intervalo de confiança a 95% pressupondo distribuição de probabilidade binomial.

Essas respostas indicaram que o equipamento eletrônico mais usado era o notebook próprio, seguido de *smartphones* próprios, com acesso à internet na residência. No entanto, houve estudantes que indicaram que não tinham acesso a equipamentos e internet para a realização das atividades. Considerando que o recebimento do questionário se deu pelo e-mail institucional, inferimos que esse índice pode ser maior, pois os estudantes que estivessem sem acesso à internet, no intervalo da pesquisa, tinham uma chance alta de não tomarem conhecimento do questionário. Mesmo sendo essa uma limitação importante do instrumento, não havia institucionalmente outro canal a ser utilizado no momento, para levar a cabo a pesquisa. Por isso, assumiu-se o risco da limitação dos resultados, em função do não acesso ao formulário.

É importante ressaltar que algumas ferramentas que, eventualmente, podem ser utilizadas para encontros virtuais, bem como para fins pedagógicos de uma forma geral, apresentam características bastante diferentes em suas versões para *notebook* ou *smartphone*. Há ainda, particularmente, aplicativos que são para uso exclusivo em um ou outro equipamento. Assim, evidenciou-se, por meio dos dados, a necessidade de ações institucionais urgentes para garantir o acesso dos estudantes aos meios necessários para a continuidade das atividades de ensino remotas, conduzindo à adoção de padrões mínimos referentes aos requisitos relacionados à definição de plataformas de comunicações e de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Essas definições se mantêm, ainda hoje, na universidade.

Ainda com base nos resultados, a instituição, por meio de editais da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, garantiu aos estudantes, sob os critérios do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o acesso à internet e a notebooks. Foram concedidos 488 auxílios para compra de notebooks (no valor de R\$ 2.200 cada auxílio) e 383 auxílios para contratação de pacotes de dados (em média, 3 meses cada contrato); foram cedidos 218 chips de celular com acesso à internet e houve o empréstimo de 245 notebooks de que dispunha a instituição (UNIFAL, 2020).

3.3 Análise dos dados qualitativos

Os estudantes tiveram, ainda, a possibilidade de indicar suas percepções e observações em duas questões abertas, que foram categorizadas pela recorrência dos temas. Nessas questões obtiveram-se 312 respostas válidas para análise. Foram desconsideradas respostas do tipo “nenhuma”; “nada a acrescentar”; e respostas duplicadas.

Tabela 5: Categorização das respostas às questões abertas. UNIFAL-MG, Alfenas, MG. Outono de 2020.

	Categoria	Recorrência
1	Metodologias	123
2	Ambiente e conectividade	70
3	Dificuldade de adaptação e de aprendizagem ou Reprovação do modelo remoto	56
4	Equilíbrio conteúdo/tempo	50
5	Despreparo institucional	49
6	Aprovação do modelo remoto	37
7	Comunicação professor/aluno	32
8	Saúde mental	26
9	Outros	18
10	Formação de professores	12

Fonte: Dados do relatório de pesquisa "Percepção dos Estudantes sobre o REE", elaborado pelos autores (UNIFAL-MG, 2020).

As categorias 7, 4 e 1 revelam um conjunto de queixas dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica no que se referiu ao planejamento do processo de ensino para o REE. Pautaram-se em questões relacionadas ao excesso de materiais enviados para estudos, desproporcional ao praticado durante as disciplinas presenciais, ou de questões relacionadas à falta de *feedback* dos professores quando procurados pelos estudantes, em diferentes níveis de contato. As queixas evidenciaram a falta de planejamento capaz de dar resposta às exigências do ensino remoto, no qual residiu a falta de flexibilidade ou a incompatibilidade de opções metodológicas, antes previstas para o ensino presencial e apenas realocadas ao ensino remoto. Assim, nessas categorias, evidenciou-se que as práticas para o ensino presencial foram simplesmente transpostas para o ensino remoto, sem o necessário cuidado no replanejamento das atividades, a partir dos critérios adequados para essa modalidade de oferta de ensino.

As questões trazidas nessas categorias se relacionaram diretamente às manifestações contidas nas categorias 5 e 10, no sentido de que o despreparo institucional se relacionou à ausência de um posicionamento da instituição para a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou de plataformas de comunicação que apoiassem os estudantes na organização de seus estudos. A multiplicidade de plataformas foi apontada, por grande parte dos respondentes dessas categorias, como prejudicial à organização e seguimento nos estudos, assim como inviabilizou o contato com alguns professores.

Com a suspensão do REE e face aos resultados da pesquisa REE, a instituição procurou dar respostas às questões apresentadas, como já relatado. Para além das formações pedagógicas que foram organizadas, antes já mencionadas, Orientações Pedagógicas foram elaboradas (XAVIER, 2020) e divulgadas institucionalmente ao corpo docente. Essas ações objetivaram a reorganização dos planejamentos, de modo a adequar o processo de ensino e aprendizagem à nova realidade imposta pelo ensino remoto. A proposta de elaboração de um roteiro didático também foi apresentada ao corpo docente, fundamentada na concepção de planos de aprendizagem. Os planos de aprendizagem têm vistas a permitir a construção de percursos claros e objetivos de estudos, auxiliando os estudantes a se organizarem e alcançarem aprendizagens concretas (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Também orientações sobre metodologias avaliativas (XAVIER; RIBEIRO; OLIVEIRA; TOTI, 2020) foram construídas, objetivando apoiar os docentes na flexibilização e adequação das avaliações aos requisitos do ensino remoto.

Por sua vez, as categorias 2, 8, 3 e 6 referiram-se às condições, atitudes, comportamentos e sentimentos dos estudantes, mas que precisam ser conhecidos pela instituição, especialmente docentes, pois impactam diretamente as condições de aprendizagem.

Assim, na categoria ambiente e conectividade, agrupamos as questões apresentadas sobre a dificuldade de estudar em ambientes não propícios e organizados para tal, em que muitos estudantes apresentaram a volta para a casa dos pais e o cuidado destinados a membros da família sob sua responsabilidade como alguns dos interventores externos negativos de suas aprendizagens. O quesito conectividade apontou que tanto a ausência de equipamentos adequados quanto de uma conexão de internet também adequada foram elementos desfavoráveis para se seguir no estudo remoto. Essas dificuldades tiveram resposta posterior da instituição, por meio de editais concretizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, anteriormente especificados.

Na categoria da saúde mental, a instituição deu resposta, mantendo disponível, remotamente, o serviço de psicologia da instituição, para atendimento das demandas dos estudantes, seja de forma individual, seja com ações coletivas. Por sua vez, quanto à questão da adaptação contida na categoria 7, a instituição manteve ativo o serviço de apoio pedagógico, cujas atividades de formação forma antes abordadas, com atividades remotas coletivas e de acompanhamento individual.

4 Algumas considerações sobre as ações institucionais com base nos resultados

Os achados da pesquisa corroboraram a compreensão de que a transição do ensino presencial para o remoto não é simples, exige maior uso de ferramentas tecnológicas, mudanças metodológicas, uma abordagem diferente dos conteúdos e as estratégias para comunicação e suporte do professor precisam ser planejadas para esse cenário, além do que exige uma análise curricular em torno da condição de que nem todos os conteúdos podem ser adequados ao ensino remoto.

Essas constatações reforçam a necessidade de as instituições conhecerem sua realidade e planejarem, com base em dados internamente consolidados, suas ações e decisões acadêmico-pedagógicas, porque a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, finalidade da formação de nível superior, não pode ser colocada à margem. São questões não somente relacionadas aos estudantes, para os quais temos que garantir apoio e oferecer formação e atendimentos pedagógicos adequados, mas também se relacionam com a prática docente, porque influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, em que todos os atores envolvidos percebem os reflexos das muitas variáveis que sobre eles incidem.

Institucionalmente, os resultados da pesquisa sobre o REE, na percepção dos estudantes, indicaram a necessidade de algumas ações a serem adotadas para se instituir o posterior Ensino Remoto Emergencial (ERE). Primeiramente, a necessidade da adequação das metodologias de ensino para o ensino remoto. Para tanto, foi preciso reforçar as ações institucionais de formação pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes, para que adquirissem conhecimento e familiaridade com ferramentas e estratégias de ensino remoto, isto é, construíssem novos saberes pedagógicos, intimamente relacionados com a modalidade de ensino a que se tratou o cenário. Isso reforça o entendimento de que a oferta de formação pedagógica, principalmente considerando o contexto vivenciado pela suspensão de atividades presenciais, é uma ação fundamental a ser privilegiada e legitimada pela gestão.

Em relação à preparação dos estudantes para o ERE, os resultados reforçaram a necessidade de ações de formação que abordem estratégias de autorregulação da aprendizagem. Assim, ressalta-se que as habilidades autorregulatórias são aprendidas e podem ser ensinadas pelos professores a seus estudantes, significando que, além das ações específicas pensadas para os estudantes, os professores deveriam, também, desenvolver essas habilidades durante suas disciplinas.

No que diz respeito ao acesso a equipamentos adequados e à internet, os resultados indicaram a possibilidade de institucionalmente se atender as demandas dos estudantes que necessitavam de apoio

institucional para ter acesso às condições mínimas que possibilitassem a realização das atividades do ERE, fase do ensino remoto posterior ao REE.

É adequado constatar que a realização de pesquisas dessa natureza permite à instituição contar com dados que norteiam suas ações, conferindo-lhe uma possibilidade de planejamento adequado, face às inúmeras variáveis postas por cenários complexos e condicionados, como foi o imposto pela Covid-19. No caso da instituição em questão, a pesquisa aqui apresentada permitiu o planejamento da oferta do Ensino Remoto Emergencial, que começou após a suspensão do REE, atendendo às demandas acadêmico-pedagógicas percebidas pelos estudantes. Parece oportuno afirmar, portanto, que a realização desta pesquisa tenha sido uma vantagem institucional, pois os 22 dias de REE, iniciados sem planejamento, forneceram informações importantes para o planejamento do momento que viria a seguir, permitindo, por consequência, a construção de informações que subsidiariam uma oferta de ensino com maior qualidade e menos decomposta aos estudantes.



TOTI, M. C. S.: é pedagoga da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis na UNIFAL-MG. Completou seu doutorado na UNICAMP. Seus interesses de pesquisa incluem apoio pedagógico aos discentes de graduação, permanência no ensino superior e autorregulação da aprendizagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0270-9649>

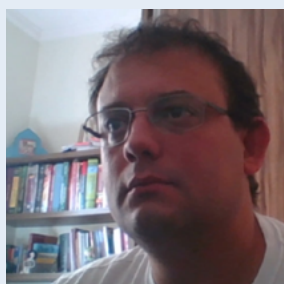
E-MAIL: michelle.toti@unifal-mg.edu.br



XAVIER, A. R. C.: é pedagoga da Assessoria Pedagógica da Coordenadoria de Graduação da UNIFAL-MG campus Poços de Caldas. Completou seu doutorado na UNESP campus Rio Claro, com período sanduíche na Universidade do Porto, Portugal. Seus interesses de pesquisa incluem formação pedagógica docente, docência do ensino superior e assessoramento pedagógico universitário.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0097-3577>

E-MAIL: amanda.xavier@unifal-mg.edu.br



BISCOLI, M. C.: é coordenador do Departamento de Prevenção e Promoção da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis e professor da Faculdade de Nutrição da UNIFAL-MG. Completou seu doutorado na UFLA. Seus interesses de pesquisa incluem assistência estudantil, educação nutricional e políticas de saúde.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6921-8428>

E-MAIL: marcos.bissoli@unifal-mg.edu.br

Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- CASTAMAN, A. S.; HANNECKER, L. A. Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 3, n. 05, 2017. DOI: 10.31417/educitec.v3i05.245. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/245>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a distância na crise do COVID - 19: um relato de experiência. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 6, pág. e180963699, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i6.3699. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. Educação à distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- FREITAS-SALGADO, F. A. *et al.* **Autorregulação da aprendizagem**: Intervenção com alunos ingressantes do ensino superior. Campinas: Unicamp, 2013. Tese de Doutorado.
- HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6a ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- MILL, D.; SILVA, C. P. R. Aprendizagem da Docência para Educação a Distância: uma breve revisão da literatura sobre docência virtual. **Em Rede, Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v.5. n.3. 2018. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/377>. Acessado em 03 jan. 2022
- MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo**: comprometer-se com o estudar na educação superior. Versão adaptada para a edição brasileira por Soely Polydoro e Fernanda Andrade de Freitas. São Paulo: Almedina, 2012.
- UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis** – UNIFAL-MG – 2020. Disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/prace/wp-content/uploads/sites/135/2021/03/Relatorio-de-Gestao2020.pdf>
- XAVIER, A. R. C. *et al.* (Org.). **Ensino Remoto Emergencial na UNIFAL-MG**: relatório consolidado. Alfenas – MG; Poços de Caldas – MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2021.
- XAVIER, A. R. C. **Orientações pedagógicas para o planejamento do ensino mediado por tecnologias**. Poços de Caldas/Alfenas: UNIFAL-MG, Programa de Desenvolvimento Profissional Docente – PRODOC, 2020.
- XAVIER, A. R. C. *et al.* (Org.). **Avaliação no ERE**. Alfenas – MG; Poços de Caldas – MG: UNIFAL-MG, 2020.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B.J (Eds.). **Self-Regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, INC., 1998.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**, vol 41, (2), 64-70, 2002.