

# Preditores do desenvolvimento profissional de universitários durante a pandemia da Covid-19

Danielle Mello Ferreira. Universidade Salgado de Oliveira

Luciana Mourão Cerqueira e Silva. Universidade Salgado de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## Resumo

Medidas de distanciamento social implantadas na pandemia da Covid-19 resultaram na suspensão de atividades presenciais, tendo o Ministério da Educação autorizado a implementação do Ensino Remoto Emergencial – ERE. Este estudo teve como objetivo avaliar se a autodisciplina, o domínio tecnológico e as atitudes em relação à Educação a Distância, alterados pelas experiências acadêmicas durante o ERE, influenciaram a percepção de desenvolvimento profissional dos universitários durante a pandemia. A amostra foi de 971 participantes, cobrindo 23 cursos de graduação e 17 instituições. Foram aplicadas as Escalas de Atitudes sobre Treinamento a Distância, de Percepção do Desenvolvimento Profissional, e de Experiências Associadas ao ERE, todas com evidências de validade. Foram realizados testes *t* e regressão múltipla padrão. Os resultados apontam que quem desenvolve atitudes mais favoráveis à Educação a Distância, autodisciplina e domínio tecnológico durante o ERE, tende a perceber maior desenvolvimento profissional nesse período.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional; educação a distância; ensino superior; pandemia.

## Abstract

*Predictors of professional development of college students during the Covid-19 Pandemic.* Social distancing measures implemented in the Covid-19 pandemic resulted in the suspension of in-person activities, with the Ministry of Education authorizing the implementation of Emergency Remote Teaching – ERT. This study aimed to evaluate whether attitudes towards distance education, self-discipline, and technological mastery, altered by academic experiences during the ERT, influenced college students' perception of professional development during the pandemic. The sample consisted of 971 participants, covering 23 undergraduate courses and 17 institutions. Scales of Attitudes on Distance Training, Perception of Professional Development, and Experiences Associated with the ERT were applied, all with validity evidence. In addition, T-tests and standard multiple regression were performed. The results show that those who developed more favorable attitudes towards distance education, self-discipline, and technological mastery during the ERT, tended to perceive greater professional development during this period.

**Keywords:** professional development, distance training, university education, pandemic.

## Resumen

*Predictores del Desarrollo Profesional de Universitarios durante la Pandemia de Covid-19.* El Ministerio de Educación autorizó la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia –ERE debido a las medidas de distanciamento social implementadas durante la pandemia de Covid-19. Este estudio tuvo como objetivo valorar si la autodisciplina, el dominio tecnológico y las aptitudes con relación a la Educación a Distancia, alterados por las experiencias académicas durante la ERE, influenciaron la percepción del desarrollo profesional de los universitarios durante la pandemia. La muestra fue constituida por 971 participantes, englobando 23 cursos de graduação y 17 instituciones. Se aplicaron las Escalas de Actitudes sobre Entrenamiento a Distancia, de Percepción del Desarrollo Profesional, y de Experiencias Asociadas a la ERE, todas con evidencias de validez. Se realizaron los tests *t* y de regresión múltiple estándar. Los resultados muestran que quien desarrolló aptitudes más favorables en la Educación a Distancia, autodisciplina y dominio tecnológico durante la ERE, notó mayor desarrollo profesional en ese período.

**Palabras-clave:** desarrollo profesional; educación a distancia; enseñanza superior; pandemia.

Em dezembro de 2019, foi identificado um vírus na província de Wuhan, na China, e rapidamente se alastrou pela Europa e de lá para o restante do mundo. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a Covid-19 como uma pandemia, pois a doença, naquele momento, atingia 114 países. De imediato foram implantadas medidas de distanciamento social na maior parte dos países e dentre elas estava o fechamento das instituições de ensino, que precisaram suspender atividades presenciais (Camacho, Joaquim, Menezes, & Sant'Anna, 2020). Em função desse cenário, em abril de 2020, chegamos a quase 90% dos estudantes no mundo impossibilitados de frequentar as aulas (Arruda, 2020). Nesse contexto, boa parte das escolas e Instituições de Ensino Superior – IES passaram a utilizar a tecnologia proveniente da modalidade de Educação a Distância – EaD (Camacho et al., 2020).

No Brasil, o Ministério da Educação através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia. Tal portaria era um reconhecimento do governo acerca da necessidade de haver alternativas para suprir o processo de ensino e aprendizagem presencial. Nesse contexto, a EaD foi amplamente adotada como estratégia, mesmo por instituições que ainda não tinham experiência com a modalidade.

Durante esse período, muitos questionamentos foram feitos acerca das estratégias pedagógicas adotadas no período da pandemia, com a discussão se tal ensino era modalidade de EaD ou não. Predominou nesse debate a concepção de que as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no período pandêmico não caracterizavam a tradicional EaD, razão pela qual passou a ser adotada a nomenclatura Ensino Remoto Emergencial – ERE (Hodges, Moore, Locke, & Bond, 2020). As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2. Recuperado de <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>

2020; Rondini et al., 2020). A principal distinção entre o ERE e a EaD é que o primeiro, em muitos casos, constituía uma mera transposição de aulas presenciais para o ambiente virtual; enquanto a EaD envolve estratégias mais elaboradas com o uso de objetos de aprendizagem e uma configuração construída para proporcionar a autonomia discente (Gusso et al., 2020).

## Ensino remoto emergencial

A pandemia ocorreu em um momento em que a política educacional brasileira estava ampliando as

possibilidades da EaD no Ensino Superior (Ferreira & Mourão, 2020), mas o surgimento do ERE não necessariamente configura uma expansão real da EaD, pois se trata de uma solução alternativa para um período atípico da história. O ERE foi definido como uma estratégia de ensino que tem como objetivo permitir o acesso aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente, caracterizando-se como uma mudança temporária nas estratégias pedagógicas para atender circunstâncias de crise (Hodges et al., 2020; Rondini et al., 2020). Assim, o ERE foi considerado como uma solução momentânea, com estratégias educacionais adaptadas aos recursos e às possibilidades disponíveis nesse período. Nesse modelo, a maior parte das aulas acontece com interação síncrona entre professor e aluno (Hodges et al., 2020). A modalidade EaD, por sua vez, costuma contar com recursos diversificados e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos por meio de diferentes mídias em plataformas e com predomínio de atividades assíncronas (Carmo & Franco, 2019).

Nas instituições que adotaram o ERE, a dinâmica espaço-temporal da sala de aula virtual passou a exigir dos professores competências específicas como o uso constante de ferramentas de interação, a organização e um senso crítico reflexivo sobre sua atuação (Camacho et al., 2020; Carmo & Franco, 2019). Nem todos os professores que atuavam no ensino presencial apresentavam domínio das ferramentas da modalidade a distância. Alguns estudantes também não estavam preparados para essa mudança.

Considerando tal contexto, definimos como suporte teórico para este estudo a Teoria da Distância Transacional (Moore, 1973, 2002). Embora seja uma teoria da década de 1970, os elementos que ela discute para a EaD permanecem presentes na literatura atual da modalidade (eg. Silvano, 2023; Sousa & Schlünzen-Junior, 2018) e são, em grande medida, pertinentes ao contexto do ERE (eg. Ayres, Sousa, Fonseca, & Aguilera, 2022). Para essa teoria, a EaD é um conceito pedagógico que descreve as relações professor-aluno quando estes estão separados no espaço e no tempo, levando em conta os seguintes componentes: estrutura dos programas educacionais, interação entre alunos e professores e grau de autonomia do estudante. Nessa teoria, a estrutura é um elemento-chave da EaD que, juntamente com a variável diálogo, define a distância transacional e o grau de autonomia do aluno (Cabau & Costa, 2018). Um pressuposto básico desta teoria é que a distância

não é simplesmente afastamento geográfico, podendo configurar um espaço psicológico de compreensões errôneas entre aluno e professor. Esse espaço psicológico e comunicacional é o que passou a ser considerado como a distância transacional (Moore & Kearsley, 2013).

Essa distância pode ser discutida sob diferentes aspectos. Por exemplo, no início da pandemia, algumas IES implantaram rapidamente o ERE, outras tiveram que interromper as aulas ampliando a distância entre professores e alunos. A decisão de interrupção foi motivada tanto pela demanda de adaptação dos professores e das equipes técnicas das IES (Camacho et al., 2020; Carneiro, Rodrigues, França, & Prata, 2020; Gusso et al., 2020; Rondini et al., 2020), quanto pela dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos (Ferreira & Mourão, 2023). Na época, 82,7% dos domicílios do Brasil tinham acesso à internet, mas predominantemente via celular (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021). Diante desse cenário, estudantes com mais acesso aos recursos tecnológicos ficaram em vantagem, enquanto alguns alunos não dispunham de recursos suficientes para acompanhar as aulas *on-line* e executar as atividades solicitadas.

Com a duração maior da pandemia, as IES tiveram que desenvolver novas estratégias, mesmo considerando as restrições de acesso à internet e equipamentos, pois o que se imaginou que pudesse durar apenas um semestre foi se estendendo por um período muito mais longo. Propostas de estudos de caso, *chat*, debate e elaboração de atividades desenvolvidas na prática passaram a ser utilizadas como possibilidades de estudo e pesquisa contínua mesmo em período de distanciamento social, visando favorecer a assimilação das informações (Camacho et al., 2020). Nesse contexto, o papel do professor no ERE incluiu também uma observação acerca das diferentes realidades vivenciadas por seus alunos, sendo necessárias adaptações para atender a todos.

As principais críticas à modalidade a distância – superficialidade, isolamento social, distância entre aluno e professor e dificuldade de identificação das necessidades dos alunos pelos professores ficaram mais explícitas em tempos de pandemia (Pereira, Selvati, Ramos, Teixeira, & Conceição, 2020). Mediante ao longo período da pandemia da Covid-19 e todos os desafios que ele ensejou, o presente estudo se volta para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e de atitudes em relação à EaD em estudantes de cursos de graduação da modalidade presencial que vivenciaram o ERE.

## Desenvolvimento de habilidades e atitudes para a EaD

Buscar estratégias para reinventar o ensino presencial foi necessário para evitar o risco de descontinuidade que comprometesse a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Gusso et al., 2020; Rondini et al., 2020). Os discentes tiveram que se adaptar às ferramentas tecnológicas e às estratégias de aprendizagem para ter um bom aproveitamento durante o ERE. A maior parte desses estudantes estava acostumada com o ensino presencial, que possui estabilidade, previsão, tempo e local demarcado (Behar & Silva, 2012). Assim, nesse novo contexto, eles precisaram passar por um processo de adaptação e de desenvolvimento de novas habilidades e atitudes (Ferreira & Mourão, 2023; Pereira et al., 2020).

O domínio das habilidades de uso de novas tecnologias é fundamental para o desempenho de quem estuda ou trabalha utilizando esse tipo de ferramenta (Abbad, Mourão, Zerbini, & Correia, 2015). Mas não basta apenas ter domínio de tais habilidades, as atitudes dos discentes em relação ao estudo a distância também são decisivas para o processo de aprendizagem. De acordo com o *Technology Acceptance Model* (Pompêo, Abbad, Zerbini, & Mourão, 2015), tais atitudes são influenciadas pela percepção de utilidade e pela percepção de facilidade de uso. Assim, aqueles que apresentam maior domínio tecnológico e conseguem visualizar maior utilidade na EaD, tendem a ter uma atitude mais favorável a esse tipo de ensino e uma intenção comportamental que favorece o uso do sistema de ensino aprendizagem a distância (Pompêo et al., 2015).

A tecnologia, muitas vezes vista como algo que poderia reduzir o grau de convívio social, tornou-se, durante a pandemia da COVID-19, uma forma de ampliar os encontros sociais e de permitir a continuidade das atividades educacionais, favorecendo a coletividade. Estratégias oriundas do ensino virtual passaram, então, a ser a opção mais utilizada por boa parte das IES, que recorreram a plataformas e recursos digitais, com maior frequência de aulas síncronas (Santos & Monteiro, 2020).

A expectativa é de que professores e estudantes que já tinham experiência com a tecnologia tenham maior facilidade para criar uma identidade virtual, de forma distinta dos novos usuários que precisaram percorrer um caminho mais longo. Tal expectativa fundamenta-se na ideia de que as habilidades se referem a processos mentais/cognitivos, motores e técnicos e

estão relacionadas à aplicação produtiva do conhecimento, sendo construídas por meio da prática (Abbad et al., 2015; Behar & Silva, 2012). No caso da EaD, a familiaridade com os recursos comunicacionais disponíveis e a frequência com que os discentes os utilizam influenciam o acesso aos materiais didáticos, a interação com tutores e com colegas e a motivação para aprender (Abbad et al., 2015).

Já as atitudes funcionam como um estado de prontidão organizado pela experiência, que exerce uma influência diretiva e dinâmica sobre as respostas das pessoas a determinados estímulos (Allport, 1935). Assim, as atitudes estão diretamente associadas ao posicionamento em relação aos outros e aos acontecimentos, bem como aos comportamentos e escolhas dos indivíduos (Behar & Silva, 2012). No campo da EaD, as atitudes podem influenciar a trajetória formativa dos estudantes. O conhecimento do repertório de atitudes de discentes e tutores permite aprimorar o desenho instrucional e a escolha da modalidade de entrega do curso presencial, híbrido ou a distância (Pompêo et al., 2015). Além disso, espera-se que as atitudes dos estudantes também contribuam para o seu desenvolvimento profissional (Mourão & Fernandes, 2020).

### **Desenvolvimento Profissional**

O desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo intencional e contínuo de aquisição e aperfeiçoamento de competências, com implicações em termos de transformações identitárias e de melhorias de desempenho (Mourão & Monteiro, 2018). Tal processo tem como base a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira processual e guarda relação com as experiências pessoais e com as estratégias que as pessoas adotam (Fernandes, Mourão, & Gondim, 2019). Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional está atrelado à aprendizagem contínua e às constantes transformações do mundo do trabalho, que acabam afetando também as escolhas de carreira ao longo da vida (Mourão & Fernandes, 2020).

A partir de uma análise conceitual do desenvolvimento profissional, Mourão e Monteiro (2018) propuseram um modelo de desenvolvimento caracterizado como um processo que começa com a identificação do objetivo profissional almejado e percorre um processo até a identificação de progressos, constituindo um caminho cíclico que se inicia com a perspectiva de identidade profissional e com a perspectiva profissional futura que cada pessoa traça para si mesma. O modelo

das autoras contempla quatro etapas, a saber: (i) estabelecimento do objetivo almejado; (ii) análise das competências atuais; (iii) desenvolvimento de ações de aprendizagem; e (iv) identificação de progressos. Assim, o modelo prevê que aquisição e o aprimoramento das habilidades e capacidades necessárias ao desempenho das atividades laborais pode ser favorecido por ações intencionais na busca do desenvolvimento profissional.

Conforme discutido por Mourão, Carvalho, e Monteiro (2020), o período universitário é de grande relevância para o desenvolvimento profissional das pessoas e para a preparação para a atuação no mundo do trabalho. No Ensino Superior há um objetivo de capacitar os estudantes para a prática profissional e, por decorrência, de prepará-los para seguir uma carreira, a partir do desenvolvimento de competências que lhes permitam atuar com dimensões técnicas, científicas e culturais na sua área de formação (Gusso et al., 2020).

No período da pandemia, outros elementos precisaram ser considerados. A apropriação de novos conhecimentos e habilidades durante esse período pode estar associada a novas competências com implicações positivas para o processo de desenvolvimento profissional dos discentes. A autodisciplina, por exemplo, foi indicada como uma competência-chave para o enfrentamento desse período, incidindo sobre a motivação no trabalho e no alcance de eficácia e bem-estar (Wang, et al., 2021). Mesmo que de início o ERE tenha gerado certo grau de desconforto, exigindo um olhar atento para as condições e particularidades que envolvem o uso das tecnologias digitais na educação (Goedert & Arndt, 2020; Santos & Monteiro, 2020), não se pode negar que ele trouxe também oportunidades de novas vivências e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

Conforme previsto no modelo transocupacional de desenvolvimento profissional (Fernandes et al., 2019), o progresso das competências na trajetória laboral é influenciado por ações de aprendizagem gerenciadas pelo próprio indivíduo e por oportunidades presentes no ambiente. Portanto, é possível supor que esse contexto da educação na pandemia tenha influenciado o desenvolvimento profissional dos universitários. Assim, o estudo teve por objetivo avaliar se a autodisciplina, o domínio tecnológico e as atitudes em relação à EaD, alterados pelas experiências acadêmicas durante o ERE, influenciaram a percepção de desenvolvimento profissional dos universitários durante a pandemia.

Diante do referencial teórico apresentado, foram definidas duas hipóteses de pesquisa, a saber: Hipótese

1 - Durante o ERE, houve diferença nas experiências acadêmicas (domínio tecnológico e autodisciplina), nas atitudes em relação à EaD e na percepção do desenvolvimento profissional dos estudantes de graduação que já tinham ou não experiência com a modalidade EaD (Abbad et al., 2015; Carneiro et al., 2020; Mourão & Fernandes, 2020; Pompêo et al., 2015; Santos & Monteiro, 2020; Wang et al., 2021); e Hipótese 2 - O domínio tecnológico e a autodisciplina e as atitudes favoráveis à EaD estão positivamente associadas à percepção de desenvolvimento profissional dos estudantes de graduação em ERE durante a pandemia da Covid-19 (Fernandes et al., 2019; Gusso et al., 2020; Mourão & Monteiro, 2018; Wang et al., 2021).

## Método

### Participantes

Os critérios de inclusão nesta pesquisa eram: ter idade igual ou superior a 18 anos e estar efetivamente matriculado em curso superior presencial que durante a pandemia da Covid-19 adotou estratégias com aulas por meio remoto. A amostra foi de 971 participantes, de 17 instituições públicas e privadas das diversas regiões do país, com uma predominância da região Sudeste. Os participantes estavam matriculados em 23 cursos de graduação, sendo os mais frequentes Direito, Farmácia, Educação Física, Engenharias, Pedagogia, Administração, História e Odontologia.

A faixa etária dos participantes variou entre 18 e 61 anos, com média de 28,6 anos ( $DP = 9,2$ ) e mediana de 25 anos. A maior parte era do sexo feminino (66%) e o estado civil predominante foi de 63,5% de solteiros seguido de 32,4% casados. A renda familiar mais frequente foi de mil a três mil reais (55%), seguida pelas faixas de até mil reais (21,2%) e de três a cinco mil reais (15,9%). No que tange à trajetória acadêmica: 18% estavam na fase inicial do curso (até o 3º período), 39% estavam na fase intermediária (4º ao 6º) e 43% no final do curso (do 7º período em diante).

### Instrumentos

Para essa pesquisa foi elaborado um instrumento composto por três escalas, além de um questionário sociodemográfico usado para caracterização da amostra. As escalas contempladas foram: (i) Escala de Atitudes sobre Treinamento a Distância (Pompêo et al., 2015); (ii) Escala de Percepção Evolutiva de Desenvolvimento Profissional (Mourão, Porto, & Puente-Palácios, 2014); (iii) Escala de Experiências Associadas ao Ensino Remoto

Emergencial, construída especificamente pelas autoras para a realização no presente estudo.

A Escala de Atitudes sobre Treinamento a Distância (Pompêo et al., 2015), é uma escala unifatorial, composta por nove itens, associados a uma escala Likert de concordância (1=discordo fortemente e 5=concordo fortemente). A versão original apresentou um Alpha de Cronbach de 0,90, com cargas fatoriais variando entre 0,43 e 0,79, enquanto na presente pesquisa o Alpha foi de 0,76 e as cargas fatoriais variaram de 0,50 a 0,74. Considerando a natureza do público-alvo, alunos em ensino remoto, foram realizadas adaptações no texto de alguns itens, uma vez que eles eram voltados para treinamentos realizados a distância. Por exemplo, o item "Considero-me habilidoso(a) como participante de cursos a distância" foi alterado para "Considero-me habilidoso(a) como participante de cursos ou de disciplinas a distância". Como a intenção era identificar possíveis mudanças de atitudes em relação à EaD ao longo do ensino remoto, os participantes foram convidados a responder duas vezes aos mesmos itens, sendo a primeira com base nas suas atitudes antes da pandemia da Covid-19 e a segunda resposta relativa ao momento da coleta de dados (6 meses após o início da pandemia). Um exemplo de item utilizado: "É fácil para mim adquirir novos conhecimentos por meio de cursos e disciplinas a distância".

A Escala de Percepção Evolutiva do Desenvolvimento Profissional - EPEDP (Mourão et al., 2014) é unifatorial e contém 13 itens, com grau de confiabilidade mensurado pelo Alpha de Cronbach de 0,94, no estudo original e cargas fatoriais variaram entre 0,62 e 0,84. No presente estudo, adotou-se uma versão reduzida de seis itens. O Alpha de Cronbach no estudo atual foi de 0,91 e variação das cargas fatoriais ficou na faixa de 0,80 a 0,86. A forma de mensuração dessa escala contempla os escores de ganho resultantes da comparação da percepção de desenvolvimento profissional em dois momentos. Assim, os participantes incluíram duas respostas para cada item: uma para a percepção de preparo antes da pandemia; e outra para a percepção de preparo no momento da coleta de dados. O escore de cada item foi calculado a partir da subtração dos valores das respostas relativas ao desenvolvimento profissional nesses dois momentos. Um exemplo de item é "Propor melhorias para minhas atividades profissionais". Os itens foram respondidos em uma escala Likert variando de 1 (Nada preparado) a 5 (Totalmente preparado).

Além dessas escalas, foi também desenvolvida uma escala específica para avaliar a adaptação ao Ensino

Remoto durante a pandemia da Covid-19. A criação dos itens derivou de duas fontes: (i) adaptação de alguns itens oriundos da Escala de Domínio de Habilidades de Uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em Organizações (Abbad et al., 2015); e (ii) entrevistas com professores e alunos de graduação a distância a fim de identificar os principais recursos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem adotados durante a pandemia da Covid-19. A Escala de Adaptação ao Ensino Remoto ficou com 10 itens, divididos em duas dimensões: Autodisciplina (três itens e Alpha de Cronbach de 0,79) e Domínio Tecnológico (sete itens e Alpha de Cronbach de 0,87). O instrumento é respondido por escala Likert de concordância variando de discordo fortemente (1) a concordo fortemente (5). Exemplo de item para autodisciplina: “Procurei planejar meus momentos de estudo”. Exemplo de item para domínio tecnológico: “Acessei com facilidade os ambientes virtuais utilizados para as atividades acadêmicas”.

#### **Procedimentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada no formato *on-line*, entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021. Os participantes foram convidados por e-mail ou por mensagens eletrônicas enviadas para redes sociais, sendo orientados inicialmente a ler o Termo de Conhecimento Livre Esclarecido (TCLE) e somente aqueles que concordaram com as condições da pesquisa tiveram acesso às questões.

#### **Procedimentos de Análise de Dados**

As análises foram realizadas com apoio do software Statistical Package for Social Science (SPSS, versão 23.0). Inicialmente, foram analisadas as cargas fatoriais e o grau de confiabilidade das escalas utilizadas nesse estudo. Na sequência foram examinadas as distribuições univariadas por meio de métodos gráficos (*box-plot*) e numéricos (medidas de simetria) com o objetivo de avaliar normalidade, homogeneidade de variância e a presença de dados extremos (*outliers*), de acordo com as orientações de Tabachnick e Fidell (2019). Não houve a necessidade de análise de distribuição de casos omissos, pois na coleta de dados *on-line* os itens eram de resposta obrigatória.

Para a comparação dos escores dos estudantes que tinham ou não experiência prévia com a EaD foram realizados testes *t* de Student, com análise prévia da assunção de homogeneidade de variância (teste de Levene) e análise do tamanho do efeito pelo *d* de Cohen (Espírito Santo & Daniel, 2017). O teste de relação de

variáveis foi feito a partir de regressão múltipla padrão. Para a análise de casos extremos multivariados foram excluídos casos cujos valores ficaram acima dos parâmetros da Distância Mahalanobis. Também foram avaliados, previamente, o atendimento dos pressupostos de normalidade, homogeneidade de variância, multicolinearidade e análise de resíduos. Para a multicolinearidade, foi feito o teste de colinearidade, considerando-se os valores de VIF acima de 5 e de tolerância abaixo de 0,1, além de analisar se o *condition index* aponta que as variáveis independentes têm ou não problemas de colinearidade (Tabachnick & Fidell, 2019).

## **Resultados**

Os resultados indicam que 78,1% dos estudantes universitários que participaram da pesquisa tiveram as suas atividades acadêmicas realizadas integralmente através do ensino remoto, e 20,5% tiveram suspensão de algumas atividades acadêmicas. Pouco mais de um terço dos participantes (36%) estavam tendo o primeiro contato com a EaD, além de 37% que informaram ter pouca experiência na modalidade, totalizando 73% dos estudantes vivenciando uma situação nova. Assim, a maior parte dos universitários teve que aprender sobre ensino remoto durante a pandemia.

A dinâmica utilizada para a continuidade das atividades acadêmicas foi predominantemente de aulas síncronas no sistema *on-line* (89,2%). Somente 12,4% dos universitários tiveram acesso a videoaulas disponibilizadas anteriormente como apoio às aulas. Tais resultados confirmam ampla adesão ao processo síncrono de ensino-aprendizagem, obedecendo o mesmo horário do presencial, ainda que em muitos casos houvesse a opção de assistir posteriormente à gravação da aula.

Quanto às ferramentas de comunicação utilizadas pela IES para as aulas remotas, 89% as consideraram suficientes e entre os que sentiram falta de algum recurso houve menção a materiais de apoio mais elaborados, mesa digitalizadora, sistema rápido para tirar dúvidas com os professores e vídeos explicativos sobre os conteúdos. Chama a atenção que 19,5% dos estudantes tenham usado somente o *smartphone* para a realização das atividades e outros 18,4% tinham que compartilhar o computador ou *tablet* com outros membros da família. Quanto ao acesso à internet, 56,7% tinham *wi-fi* em casa com um pacote de dados que possibilitava fazer todas as atividades educacionais, mas o pacote de *wi-fi* de 28,6% nem sempre era suficiente, além daqueles que usavam pacote de internet no celular (9,6%).

Os estudantes apontaram múltiplos obstáculos para o ensino remoto. Manter a interação nas aulas lidera a lista das dificuldades (57,5%), seguida por aprender determinados conteúdos em meios digitais (53,7%). Chama a atenção, o fato de quase a metade dos estudantes (49,3%) apresentarem dificuldade mais generalizada para a compreensão dos conteúdos no formato remoto. Além disso, 40,8% alegaram ser difícil organizar as atividades remotas e 35,1% não se adaptaram bem às estratégias de ensino adotadas pelos professores.

Quanto ao trabalho, 29,2% dos participantes permaneceram trabalhando regularmente em seu ambiente laboral e somente 15,7% fizeram *home office*, enquanto outros trabalharam em regime de escala (8,8%), tiveram o contrato de trabalho ou as atividades suspensas (12,4%). Somados a esses, há os que não estavam trabalhando no período (26,6%) e os que perderam o emprego na pandemia (7,5%).

No que diz respeito às questões de saúde, 55,6% dos pesquisados não vivenciaram maiores problemas na pandemia. No entanto, 19,2% tiveram familiares que enfrentaram problemas de saúde e 8% tiveram eles próprios adoecimento no período pandêmico, além daqueles que enfrentaram questões de saúde consigo e com seus familiares (13,4%) e dos que tiveram óbitos entre os familiares (3,8%).

No que diz respeito às estatísticas descritivas, observamos que a média (0,15) e a mediana (0,13) das atitudes em relação à EaD ficaram próximas ao ponto médio da escala (0). Já a Percepção de Desenvolvimento Profissional, apresentou uma média de -0,14 e mediana zero. As experiências com ensino remoto tiveram uma avaliação mais favorável (acima do ponto médio das

escalas), sendo a média para a autodisciplina de 3,38 e a mediana 3,67 e para o domínio tecnológico média de 3,88 e mediana 4,0. Algumas variáveis tiveram desvio-padrão mais elevado, indicando heterogeneidade nas respostas dos participantes (Tabela 1).

**Tabela 1.** Estatísticas descritivas relativas à autodisciplina, domínio tecnológico, atitude em relação à EaD e desenvolvimento profissional ( $n = 971$ )

	Atitude em relação à EaD	Desenvolvimento Profissional	Experiências com Ensino Remoto	
			Autodisciplina	Domínio Tecnológico
M	0,15	-0,14	3,38	3,88
Mediana	0,13	0,00	3,67	4,00
DP	0,57	0,88	0,93	0,64
Mínimo	-2,38	-3,83	1,00	1,00
Máximo	2,63	3,00	5,00	5,00
Amplitude (escala)	- 4 a + 4	- 4 a + 4	1 a 5	1 a 5

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão.

Os testes *t* levando em consideração os universitários que estavam vivenciando a primeira experiência com EaD e os que já tinham experiência (Tabela 2) apontam uma diferença significativa nas médias das atitudes em relação à EaD ( $t(429) = 2,38; p < 0,05$ ), bem como nas dimensões autodisciplina ( $t(429) = 4,34; p < 0,01$ ) e domínio tecnológico ( $t(356) = 3,60; p < 0,01$ ). A única variável em que a experiência prévia com a EaD não gerou diferença significativa nas médias foi a percepção do desenvolvimento profissional ao longo do período pandêmico ( $t(429) = 1,12; p > 0,05$ ), que foi negativa para ambos os grupos.

**Tabela 2.** Testes *t* para comparação de médias entre universitários que tinham experiência prévia com a EaD e os que estavam vivendo a primeira experiência

Variáveis	Experiência com EaD	M	DP	Erro padrão da média	t
Desenvolvimento Profissional	Tinha experiência com EaD	-0,14	0,85	0,03	$t = 1,12$
	Primeira experiência com EaD	-0,14	0,95	0,05	$p = 0,311$
Autodisciplina	Tinha experiência com EaD	3,43	0,92	0,04	$t = 4,34$
	Primeira experiência com EaD	3,29	0,94	0,05	$p = 0,001$
Domínio Tecnológico	Tinha experiência com EaD	3,94	0,64	0,03	$t = 3,60$
	Primeira experiência com EaD	3,77	0,62	0,04	$p = 0,001$
Atitude em relação à EaD	Tinha experiência com EaD	0,21	0,55	0,02	$t = 1,12$
	Primeira experiência com EaD	0,05	0,60	0,03	$p = 0,035$

Nota. M = Média; DP = Desvio-padrão; graus de liberdade (gl) = 356 para a variável domínio tecnológico e 429 para as demais variáveis.

Os tamanhos do efeito mensurados pelo *d* de Cohen ficaram todos acima de 0,20 (Espírito Santo & Daniel, 2017). As variáveis de autodisciplina ( $d = 0,55$ ) e domínio tecnológico ( $d = 0,45$ ) foram as que tiveram

um efeito mais expressivo da experiência anterior com a EaD. Mas também observamos um efeito da experiência sobre as atitudes em relação à modalidade a distância ( $d = 0,29$ ). Com base nos resultados obtidos e nas

hipóteses do estudo, é possível observar que a Hipótese 1 foi parcialmente confirmada, pois houve diferença nas experiências acadêmicas (domínio tecnológico e auto-disciplina) e também nas atitudes em relação à EaD entre os estudantes de graduação que estavam no ERE e que já tinham alguma experiência com a modalidade EaD e aqueles que nunca tinham vivenciado nenhum curso a distância. No entanto, não se percebeu diferenças significativas entre esses dois grupos em relação à percepção do desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à magnitude das correlações, a pesquisa indicou que a autodisciplina apresentou uma correlação significativa com as atitudes em relação à EaD, porém de baixa magnitude ( $r = 0,17; p < 0,01$ ). Já as correlações entre autodisciplina e domínio tecnológico com o desenvolvimento profissional foram de magnitude moderada (ambas com  $r = 0,30; p < 0,01$ ). No que tange à correlação entre o domínio tecnológico e a autodisciplina a correlação foi de  $0,46 (p < 0,01)$ . Por fim, a correlação das atitudes em relação à EaD com o desenvolvimento profissional foi de baixa magnitude ( $r = 0,28; p < 0,01$ ).

Após a análise dos pressupostos já mencionada e a realização da correlação, foi feita a análise de regressão múltipla linear padrão. Os resultados indicaram que as variáveis autodisciplina, domínio tecnológico e atitudes em relação a EaD explicam a percepção de desenvolvimento profissional dos universitários que estavam em ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Esse modelo foi capaz de explicar 17% da variância da percepção de desenvolvimento profissional ( $R^2_{ajust} = 0,171$ ). A Tabela 3 apresenta os resultados dessa análise de regressão.

**Tabela 3.** Modelo de regressão do desenvolvimento profissional em universitários em ensino remoto emergencial ( $n = 823$ )

Modelo	B	Erro padrão	Beta	p
(Constante)	-1,365	0,176		
Autodisciplina	0,215*	0,034	0,228	0,001
Domínio Tecnológico	0,119*	0,049	0,086	0,018
Atitude sobre a EaD	0,390*	0,049	0,258	0,001

Nota.  $M = -0,14; DP = 0,88; F = 57,44; t = 7,74; R = 0,417; R^2 = 0,174; R^2_{ajust.} = 0,171$

Os dados obtidos na regressão permitem confirmar a Hipótese 2. Assim, o domínio tecnológico, a autodisciplina e as atitudes favoráveis à EaD mostraram-se positivamente associados à percepção de desenvolvimento profissional dos estudantes de graduação no ERE durante a pandemia.

## Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar se a autodisciplina, o domínio tecnológico e as atitudes em relação à EaD, alterados pelas experiências acadêmicas durante o ERE, influenciaram a percepção de desenvolvimento profissional dos universitários durante a pandemia. Quanto à experiência com EaD antes do período pandêmico, boa parte dos pesquisados informaram não ter nenhuma vivência nessa modalidade ou ter uma experiência bastante reduzida. Considerando que o ERE requer habilidades específicas, o fato de os estudantes terem pouca experiência com a modalidade a distância sinaliza que muitos tiveram que desenvolver novas habilidades e atitudes para se adaptar ao ERE.

Outro dado relevante dos resultados diz respeito às principais dificuldades encontradas pelos estudantes durante o período do ensino remoto, parte delas já relatadas na literatura (Arruda, 2020; Ayres et al., 2022; Pereira et al., 2020). De acordo com os dados da pesquisa, os universitários sinalizaram diversos obstáculos durante o ERE no que tange ao processo ensino-aprendizagem, com destaque para a manutenção da interação nas aulas, seguida pela dificuldade de aprender determinados conteúdos em meios digitais. Há que se considerar também a dinâmica espaço-temporal da sala de aula virtual que passou a exigir dos professores competências específicas para desenvolver práticas educativas intermediadas pelos recursos digitais e nem todos já se encontravam preparados para esses desafios (Carmo & Franco, 2019; Ferreira & Mourão, 2023). A distância transacional presente no ERE fica confirmada pelo fato de quase a metade dos estudantes relatarem dificuldade de compreensão dos conteúdos no formato remoto. Também foi relatado o desafio de adaptação às estratégias de ensino adotadas pelos professores, o que corrobora a literatura, que indica a necessidade de preparação dos docentes para o uso de metodologias ativas e interativas no ensino remoto (Carneiro et al., 2020).

As dificuldades apontadas pelos estudantes podem ser agravadas por problemas de conectividade, pois pouco mais da metade dos universitários tinham wi-fi em casa com um pacote de dados que possibilitava fazer todas as atividades educacionais. Esses resultados reforçam os dados apontados pelo IBGE sobre o acesso à internet no Brasil ser predominantemente via celular (IBGE, 2021), bem como outros estudos empíricos sobre o tema (Pereira et al., 2020; Stringhini et al., 2021). Dessa forma, faz-se necessário repensar as estratégias

pedagógicas para esse público (Ferreira & Mourão, 2020) ou criar políticas públicas e programas institucionais de ensino remoto que forneçam condições e ferramentas para que todos os universitários possam participar de forma efetiva das aulas e demais atividades propostas. Também cabe considerar que o ensino remoto exige uma mudança na atuação docente com uma dinâmica que reforce a participação e a autonomia (Pereira et al., 2020).

As principais conclusões deste estudo são: (i) houve diferenças significativas no domínio tecnológico, na autodisciplina e nas atitudes em relação à EaD entre os estudantes de graduação que já tinham alguma experiência com a modalidade EaD e aqueles que nunca tinham vivenciado nenhum curso a distância; (ii) a experiência prévia com a EaD não influenciou a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes, que tende a ser negativa durante o período da pandemia da Covid-19; e (iii) O domínio tecnológico, a autodisciplina e as atitudes favoráveis à EaD estão positivamente associadas à percepção de desenvolvimento profissional dos estudantes de graduação que tiveram aulas no ERE durante a pandemia da Covid-19. Tais conclusões encontram respaldo em modelos teóricos, tanto no de EaD da Distância Transacional (Moore, 1973, 2002), quanto no de Desenvolvimento Profissional de Universitários (Mourão et al., 2020).

O fato de a experiência prévia com a EaD não ter gerado diferença significativa nas médias sobre a percepção do desenvolvimento profissional na pandemia merece discussão. Houve uma predominância de percepção negativa para ambos os grupos. Acreditamos que as restrições e dificuldades impostas pela pandemia, associadas a uma adaptação forçada ao ERE pode ter influenciado nesses resultados, visto que grande parte dos estudantes avaliou ter se desenvolvido pouco nesse período. Esse resultado reforça a importância do contexto para o desenvolvimento profissional (Mourão & Fernandes, 2020; Mourão & Monteiro, 2018).

A conclusão de que os universitários que estavam vivenciando a primeira experiência com estratégias *on-line* a partir do ERE apresentavam uma atitude menos favorável à EaD do que aqueles que já haviam vivenciado alguma experiência nesse sentido também encontra respaldo na literatura (Carneiro et al., 2020; Pompêo et al., 2015). O mesmo ocorreu com a avaliação dos discentes acerca da autodisciplina e do domínio tecnológico, o que nos faz perceber que quem tinha mais experiência foi menos desafiado pelo modelo do ERE.

Tais resultados indicam que uma experiência prévia com a EaD afeta as atitudes e as habilidades dos estudantes em relação à modalidade (Carneiro et al., 2020; Stringhini et al., 2021).

Os achados de que a autodisciplina e o domínio tecnológico predizem o desenvolvimento profissional de universitários durante o período pandêmico encontra respaldo na Teoria da Distância Transacional (Moore, 1973, 2002), uma vez que a redução do diálogo entre professor e aluno demanda uma maior autonomia discente. Nesse sentido, estudantes que apresentaram mais autodisciplina e maior domínio tecnológico demonstram maior autonomia em seu processo de aprendizagem no ERE e, conseqüentemente, tal autonomia resulta em maior percepção de desenvolvimento profissional.

Contudo, é preciso ponderar que, embora haja uma relação entre a autonomia e a distância transacional, elas não são necessariamente proporcionais entre si, uma vez que outros fatores influenciam o grau de autonomia discente (Sousa & Schlünzen-Junior, 2018). Nesse diapasão, atitudes favoráveis em relação à EaD podem favorecer o processo de aprendizagem no ERE, uma vez que variáveis psicológicas afetam diretamente o desenvolvimento profissional (Mourão & Fernandes, 2020).

Além disso, a autodisciplina, o domínio tecnológico e as atitudes em relação à EaD como preditores da percepção de desenvolvimento profissional dos universitários que estavam em ERE durante a pandemia da Covid-19 encontram respaldo no modelo transocupacional de desenvolvimento profissional (Fernandes et al., 2019). De acordo com tal modelo, as competências desenvolvidas ao longo da trajetória profissional são influenciadas tanto por ações de aprendizagem gerenciadas pelo próprio indivíduo, quanto por oportunidades ofertadas pelo ambiente. Isso também é válido para o modelo de desenvolvimento profissional dos universitários (Mourão et al., 2020). Assim, não se pode negar que, a despeito das dificuldades do momento pandêmico, o ERE trouxe também oportunidades de novas vivências e, conseqüentemente, novas aprendizagens (Goedert & Arndt, 2020), proporcionando a apropriação de novos conhecimentos e habilidades com implicações positivas para o processo de desenvolvimento profissional dos discentes.

Por fim, os achados do presente estudo permitem endossar as reflexões de Ayres et al. (2022) de que, se a distância geográfica é inevitável, a distância temporal, a distância cognitiva e a distância psicológica podem ser superadas, seja pela adoção de atividades assíncronas,

seja pelo desenvolvimento de espaços pedagógicos e comunicacionais cada vez mais facilitados pelas tecnologias digitais disponíveis. Nesse sentido, o ensino remoto requer que o professor, enquanto mediador do conhecimento, aplique intencionalmente o diálogo educacional para minimizar os efeitos da distância geográfica e favorecer um ambiente pedagógico construtivo (Ayres et al., 2022; Cabau & Costa, 2018).

Em síntese, podemos afirmar que, apesar das dificuldades iniciais para sua implantação, o ERE foi uma estratégia essencial para favorecer a continuidade das atividades acadêmicas durante a crise sanitária. Nesse sentido, este estudo contribui com reflexões sobre os efeitos do ERE no Ensino Superior e sua interlocução com o domínio das tecnologias digitais. O estudo também pode ser útil para discentes, docentes e gestores educacionais pensarem sobre os aprendizados advindos do ERE e como eles podem impactar positivamente nas estratégias pedagógicas dos cursos de graduação após o término da pandemia.

A despeito de tais contribuições, este estudo apresenta limitações dignas de nota. Uma delas é a maior concentração da amostra na região Sudeste, quando o acesso à internet em outras regiões brasileiras pode ser bastante distinto. Outra limitação refere-se ao fato de a coleta de dados tanto das variáveis antecedentes quanto da variável consequente ter sido realizada em um momento único, o que aumenta as chances do erro de variância comum do método.

Assim, sugerimos que estudos futuros ampliem a amostra nas demais regiões brasileiras, se possível, estabelecendo uma comparação entre elas. Também seria importante a realização de estudos longitudinais, que são mais robustos para o estabelecimento de relações entre as variáveis. Por fim, recomendamos também pesquisas com docentes universitários que viveram o ERE no sentido de avaliar a percepção que eles têm acerca das experiências nesse período e de como elas podem favorecer as estratégias pedagógicas no pós-pandemia.

## Referências

Abbad, G. S., Mourão, L., Zerbini, T., & Correia, D. B. (2015). Domínio de habilidades de uso de novas tecnologias da informação e comunicação em organizações. In K. Puente-Palacios & A. L. A. Peixoto (Orgs.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia* (pp. 284-301). Porto Alegre: Artmed.

Allport, G. (1935). Atitudes. In C. Murchison (Org.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.

*Em Rede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275. doi: 10.53628/emrede.v7.1.621

Ayres, F., Sousa, L. V. D., Fonseca, J. F., & Aguilera, A. G. F. (2022). Ensino remoto de física fundamentado pela teoria da objetivação e pela teoria da distância transacional. *ACTIO: Docência em Ciências*, 7(2), 1. doi: 10.3895/actio.v7n2.14450

Behar, P. A., & Silva, K. K. (2012). Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 10(3), 1-11. doi: 10.22456/1679-1916.36395

Cabau, N. C., & Costa, M. L. (2018). A Teoria da Distância Transacional: um mapeamento de teses e dissertações brasileiras. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), 431-447. doi: 10.14244/198271992268

Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., Menezes, H. F., & Sant'Anna, R. M. (2020). A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, 9(5), e30953151. doi: 10.33448/rsd-v9i5.3151

Carmo, R. D. O. S., & Franco, A. P. (2019). Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista*, 35. doi: 10.1590/0102-4698210399

Carneiro, L. C., Rodrigues, W., França, G., & Prata, D. N. (2020). Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e267985485. doi: 10.33448/rsd-v9i8.5485

Espírito Santo, H., & Daniel, F. (2017). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos: as limitações do  $p < 0, 05$  na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1(1), 3-16. doi: 10.7342/ismt.rpics.2017.3.1.48

Fernandes, H. D. A., Mourão, L., & Gondim, S. M. G. (2019). Professional Development: Proposition of a Trans-occupational Model from a Qualitative Study. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29. doi: 10.1590/1982-4327e2916

Ferreira, D. M., & Mourão, L. (2020). Panorama da educação a distância no ensino superior brasileiro. *Revista Meta: Avaliação*, 12(34), 247-280. doi: 10.22347/2175-2753v12i34.2318

Ferreira, D. M., & Mourão, L. (2023). O que as universidades ofertaram e de que condições os estudantes dispunham no ensino remoto na pandemia? In M. M. P. E. Mota & C. Martins (Orgs.), *Ensino remoto na pandemia* (pp. 111-130). Curitiba, PR: Appris.

Goedert, L., & Arndt, K. B. F. (2020). Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Criar Educação*, 9(2), 104-121. doi: 10.18616/ce.v9i2.6051

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M. H. O., ... & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. doi: 10.1590/ES.238957

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2. Recuperado de <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua 2019*. Recuperado de <https://bit.ly/3GzVEZR>

Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679. doi: 10.1080/00221546.1973.11776906

- Moore, M. G. (2002). Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 1, 1-14. doi: 10.17143/rbaad.v1i0.111
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2013). *Educação a Distância: sistemas de aprendizagem online* (3ª ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Mourão, L., Carvalho, L., & Monteiro, A. C. (2020). Planejamento do desenvolvimento profissional na transição entre universidade e mercado de trabalho. In A. Soares, L. Mourão, & M. Monteiro (Orgs.), *O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação a Universidade e desenvolvimento de carreira*. (pp. 255-272). Curitiba, PR: Appris.
- Mourão, L., & Fernandes, H. (2020). Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 250-272. doi: 10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p273-295
- Mourão, L., & Monteiro, A. C. (2018). Desenvolvimento profissional: proposição de um modelo conceitual. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 23(1), 33-45. doi: 10.22491/1678-4669.20180005
- Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palácios, K. (2014). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, 19, 73-85. doi: 10.1590/S1413-82712014000100008
- Pereira, R. M. S., Selvati, F. S., Ramos, K. S., Teixeira, L. G. F., & Conceição, M. V. (2020). Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. *Revista Praxis*, 12(supl.1). doi: 10.47385/praxis.v12.n1sup.3458
- Pompêo, F. S., Abbad, G., Zerbini, T., & Mourão, L. (2015). Atitudes sobre treinamento a distância. In K. Puente-Palacios & A. L. A. Peixotom (Orgs.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia* (pp. 22-35). Porto Alegre: Artmed.
- Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. (2020, 17 de março). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. S. (2020). Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática docente. *Interfaces Científicas-Educação*, 10, 41-57. doi: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57
- Santos, V. B. Jr., & Monteiro, J. C. S. (2020). Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 1-15. doi: 10.46375/encantar.v2.0011
- Silvano, A. N. (2023). Conceitos e teorias da educação a distância. *Revista Científica do UBM*, 25(48), 1-17. doi: 10.52397/rcubm.v0i48.1416
- Sousa, S. O., & Schlünzen-Junior, K. S. (2018). A Teoria da Distância Transacional como arcabouço conceitual para a Abordagem Blended Online POPBL. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 16(42), 203-231. doi: 10.5935/2238-1279.20190034
- Stringhini, M. L. F., Menezes, I. H. C. F., Priebe, D. D. A. M., Cavalcante, R. B. M., Freitas, A. T. V. S., Guimarães, M. M., ... Mortoza, A. S. (2021). Ensino Remoto Emergencial: implantação e resultados na percepção de estudantes universitários. *Research, Society and Development*, 10(9), e11610917744. doi: 10.33448/rsd-v10i9.17744
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7ª ed.). Londres: Pearson.
- Wang, B., Liu, Y., Qian, J., & Parker, S. K. (2021). Achieving effective remote working during the COVID 19 pandemic: A work design perspective. *Applied Psychology*, 70(1), 16-59. doi: 10.1111/apps.12290

Danielle Mello Ferreira, Doutora em Psicologia Pela Universidade Salgado De Oliveira (UNIVERSO), é Professora da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Endereço para correspondência: Universidade Salgado de Oliveira, Rua Marechal Deodoro, 217 – Niterói/RJ. Email: danimellof@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2285-5400>

Luciana Mourão Cerqueira e Silva, Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), é Professora titular da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Professora visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email: [luciana@gmail.com](mailto:luciana@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8230-3763>

Recebido em 04.nov.21  
Revisado em 23.nov.22  
Aceito em 24.dez.22