

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UNIVERSITÁRIOS NA PANDEMIA

Victoria Bandeira, Luciana Mourão, Danielle Ferreira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8848>

Submetido em: 2024-05-01

Postado em: 2024-05-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UNIVERSITÁRIOS NA PANDEMIA

VICTORIA BANDEIRA BASTOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6660-5518>
<victoria.bandeirab@gmail.com>

LUCIANA MOURÃO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8230-3763>
<mourao.luciana@email.com.br>

DANIELLE MELLO FERREIRA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2285-5400>
<danimellof@gmail.com>

¹ Universidade Salgado de Oliveira. Niterói, RJ, Brasil.

² Universidade Salgado de Oliveira. Niterói, RJ, Brasil.

³ Universidade Salgado de Oliveira. Niterói, RJ, Brasil.

RESUMO: Durante a pandemia da Covid-19, a transição dos estudantes universitários para o Ensino Superior presencial para o Ensino Remoto Emergencial exigiu uma significativa adaptação acadêmica. O objetivo deste estudo foi explorar a relação entre a adaptação dos universitários ao Ensino Remoto e suas habilidades de autodisciplina e domínio tecnológico com sua percepção de desenvolvimento profissional durante o período pandêmico. A pesquisa envolveu 341 participantes universitários, de instituições de ensino públicas e privadas, que experimentaram o Ensino Remoto, utilizando instrumentos com evidências prévias de validade. As análises revelaram correlações positivas entre a autodisciplina, a adaptação ao ensino superior remoto e a percepção de desenvolvimento profissional, especialmente nas dimensões institucional, social e de estudo. Além disso, uma regressão múltipla linear indicou que a adaptação ao ensino superior e as experiências vivenciadas durante a pandemia atuaram como variáveis preditoras da percepção de desenvolvimento profissional dos estudantes universitários. Este estudo contribui para o campo da educação, não só fornecendo informações sobre como os estudantes universitários enfrentaram desafios durante a pandemia, mas também como as competências de domínio tecnológico e autodisciplina desempenharam papel crucial em sua adaptação e desenvolvimento profissional. As conclusões do estudo podem subsidiar políticas e práticas educacionais futuras para melhor atender às necessidades dos alunos em tempos de crise e em um ambiente de ensino em constante evolução.

Palavras-chave: ensino remoto, universitários, adaptação, desenvolvimento profissional

ADAPTATION TO REMOTE LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT: During the Covid-19 pandemic, the transition of university students from in-person Higher Education to Emergency Remote Teaching demanded a significant academic adjustment. This study explored the relationship between university students' adaptation to Remote Teaching and their self-discipline and technological proficiency skills with their perception of professional development during the pandemic period. The research involved 341 university participants from public and private institutions who experienced Remote Teaching, utilizing previously validated instruments. The analyses

revealed positive correlations between self-discipline, adaptation to remote higher education, and the perception of professional development, particularly in the institutional, social, and study dimensions. Furthermore, a multiple linear regression indicated that adaptation to higher education and experiences during the pandemic were predictive variables for university students' perception of professional development. This study contributes to the field of education by providing information on how university students faced challenges during the pandemic and how technological proficiency and self-discipline skills played a crucial role in their adaptation and professional development. The study's findings can inform future educational policies and practices to better meet the needs of students in times of crisis and an ever-evolving educational environment.

Keywords: remote teaching, university students, adaptation, and professional development

ADAPTACIÓN AL APRENDIZAJE REMOTO Y DESARROLLO PROFESIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA

RESUMEN: Durante la pandemia de Covid-19, la transición de los estudiantes universitarios de la Educación Superior presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia demandó una significativa adaptación académica. Este estudio exploró la relación entre la adaptación de los estudiantes universitarios a la Enseñanza Remota y sus habilidades de autodisciplina y competencia tecnológica con su percepción de desarrollo profesional durante el período de la pandemia. La investigación involucró a 341 participantes universitarios de instituciones públicas y privadas que experimentaron la Enseñanza Remota, utilizando instrumentos previamente validados. Los análisis revelaron correlaciones positivas entre la autodisciplina, la adaptación a la educación superior remota y la percepción de desarrollo profesional, especialmente en las dimensiones institucional, social y de estudio. Además, una regresión lineal múltiple indicó que la adaptación a la educación superior y las experiencias durante la pandemia fueron variables predictivas de la percepción de desarrollo profesional de los estudiantes universitarios. Este estudio contribuye al campo de la educación al proporcionar información sobre cómo los estudiantes universitarios enfrentaron desafíos durante la pandemia y cómo la competencia tecnológica y las habilidades de autodisciplina jugaron un papel crucial en su adaptación y desarrollo profesional. Los hallazgos del estudio pueden informar futuras políticas y prácticas educativas para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes en tiempos de crisis y en un entorno educativo en constante evolución.

Palabras clave: enseñanza remota, estudiantes universitarios, adaptación y desarrollo profesional

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior é o sonho de muitos brasileiros, com elevadas expectativas acerca dessa etapa educacional, e muitas vezes exige a necessidade de adaptação dos estudantes para o contexto universitário. No início do curso superior, adaptar-se à IES, e às exigências contidas no ambiente educacional, é importante para desenvolver estratégias de aprendizagem e para permanecer no curso (Farias & Almeida, 2020).

Com a pandemia da Covid-19, os estudantes que estavam ingressando na Universidade e até mesmo os que já estudavam em um curso superior presencial, precisaram se adaptar ao que chamamos de ensino remoto emergencial (ERE). Essa era a possibilidade viável para dar continuidade à vida acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. Diferentemente das modalidades já conhecidas no âmbito educacional, o ERE foi uma medida criada como resposta ao distanciamento social imposto ao mundo em função da crise sanitária. Tal medida não se configura como uma nova modalidade, pois a finalidade

do ERE era manter o acesso dos discentes à educação mesmo sem as aulas presenciais. Essa modificação no mundo acadêmico não pretendia ser algo permanente, como uma nova forma de Ensino a Distância (EAD) e sim, uma solução emergencial para atender à necessidade do momento (Hodges et al., 2020).

Apesar de alguns discentes pensarem estar vivenciando a EAD durante a Pandemia, há diferenças entre um curso na modalidade a distância e o que foi feito com o ensino remoto em caráter emergencial. Muitas aulas foram *on-line* durante a pandemia, mas diferentemente da EAD, elas não contavam com uma estrutura idealizada para que os discentes desenvolvessem novos conhecimentos e habilidades por meio de uma aprendizagem intermediada pelas tecnologias. Por um lado, o planejamento didático das atividades acadêmicas na modalidade a distância encontra-se amparado por teorias e metodologias de ensino estudadas ao longo dos anos e pensadas especificamente para os alunos que adotam tal modalidade. Por outro lado, no ERE, o planejamento não aconteceu, pelo contrário, foi uma medida adotada subitamente em resposta a uma crise sanitária. Assim, os professores precisaram adaptar sua maneira de ensinar e usar as tecnologias para ministrar conteúdos e realizar atividades que foram idealizadas para a modalidade presencial (Valente et al., 2020).

A falta do planejamento fez com que os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados não fossem padronizados. Cada IES utilizou a estratégia que tinha disponível no momento em que tiveram que implementar as medidas de distanciamento social. A partir de uma pesquisa com universitários de uma universidade pública, Peinado et al. (2022) apontam que os discentes que estavam na graduação tiveram que desenvolver habilidades imediatas para conseguir dar sequência nos estudos e que muitos sentiram-se prejudicados. Segundo os autores, além dos problemas com a metodologia utilizada, questões emocionais levaram a um desgaste mental dos universitários no período da crise sanitária.

As respostas das IES não tiveram a mesma velocidade, uma vez que a capacidade de adaptação ao ensino remoto era distinta. Havia uma necessidade de se pensar novos métodos de ensino que se ajustassem melhor à aprendizagem dos estudantes no contexto da crise sanitária (Saldanha, 2020). O fato é que, com a duração prolongada da pandemia, o ERE tornou-se inevitável, demandando o desenvolvimento de novas competências por parte dos estudantes e dos docentes.

Durante o ERE, muitos estudantes de graduação também apresentaram altos índices de problemas com a saúde mental. Um estudo de revisão integrativa de literatura concluiu que a pandemia e os aspectos a ela relacionados interferiram na vida acadêmica e na saúde mental dos universitários. A partir de sete artigos revisados, (Gundim et al., 2021) identificaram diversas reações emocionais descritas por estresse, ansiedade, luto, raiva e pânico, associadas à preocupação com o atraso das atividades acadêmicas e ao medo de adoecer.

Nesse contexto pandêmico, o tecnoestresse também pode ser considerado um fator de saúde mental. Um estudo conduzido em uma universidade pública da Amazônia Peruana indicou nível moderado de tecnoestresse dos estudantes durante o ensino remoto. A exposição excessiva à tecnologia durante o período pandêmico gerou esse tipo de estresse, com possíveis consequências não só para a vida acadêmica dos discentes, mas também para outros aspectos da vida pessoal, familiar, social e profissional (Araoz et al., 2021).

Com a mudança inesperada e a dificuldade de adaptação ao modelo de ensino remoto, a motivação e a satisfação dos discentes com seus respectivos cursos foram afetadas, levando, muitas vezes, à decisão de evasão do curso (Nunes, 2021). Em contrapartida, a autodisciplina associada ao domínio

tecnológico contribuíam para uma rotina positiva no ensino remoto, favorecendo o desenvolvimento discente (Vieira et al., 2020).

O desempenho acadêmico é também um dos fatores que influenciam na permanência no Ensino Superior (Teixeira et al., 2007). No ERE, o desempenho dos universitários sofreu influências de variáveis ambientais, como temperatura, ruído e iluminação (El Khatib, 2023). Além disso, há que se considerar que a própria forma de avaliar o desempenho também foi modificada no contexto do ERE (Spalding et al., 2020).

A preocupação com o ensino remoto também se estendeu para outros aspectos do planejamento pedagógico e de apoio ao estudante. Na revisão realizada por Favero et al. (2020) acerca dos cursos de saúde nesse contexto de ensino remoto, há três recomendações que se destacam. A primeira é a de uso de plataformas digitais não apenas para ministrar as aulas e disponibilizar materiais, mas também para melhorar a confiança discente e criar solidariedade social. A segunda recomendação é que a formação superior seja concebida de forma horizontalizada, permitindo a exploração de possibilidades metodológicas e o respeito a diferentes saberes e experiências produzidos no ensino superior, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Por fim, é destacada a necessidade de uma ressignificação epistemológica, cultural, social e política durante e após a pandemia, de forma a permitir uma aprendizagem de qualidade por parte dos estudantes.

Nesse sentido, estudantes universitários dos cursos da área da saúde apresentaram dificuldades no ERE em termos de se adaptar à modalidade remota, encontrar a organização e o planejamento adequados para essa nova realidade e também em termos de lidar com a demanda de conteúdos e atividades (Campos et al., 2022). Em outros estudos foram apontados ainda a instabilidade na rede de internet, a falta de motivação por não ter socialização com os demais estudantes e também a ansiedade pelo o retorno ao ensino presencial (Silva et al., 2022).

Ainda na área dos cursos de ensino superior na área de saúde, Pereira et al. (2020) realizaram um estudo que aponta para experiências distintas entre os estudantes durante o ERE na pandemia da Covid-19. Os principais pontos fortes desse tipo de ensino apontados pelos discentes foram flexibilidade de horário para estudar (66%), seguida da autonomia no processo de aprendizado (34,6%) e informatização das atividades (30%). E os principais pontos fracos indicados foram as interferências externas (55,3%), a conexão à Internet (48,4%), ter de atender aos prazos de entrega das atividades (42,7%) e um ambiente inadequado para os estudos (28,9%). As autoras remetem à importância da organização pessoal, gestão do tempo e autonomia como estratégias para proporcionar uma formação mais completa e diminuir as perdas no desenvolvimento profissional dos discentes, que é um dos temas do presente estudo.

ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR REMOTO

Durante o ERE, criado para dar continuidade às atividades acadêmicas durante a pandemia da Covid-19, uma nova necessidade de adaptação ao processo ensino aprendizagem foi instituída, dessa vez, não apenas para os ingressantes nos cursos de graduação, mas para todos aqueles que eram estudantes durante o período da crise sanitária (Appenzeller et al., 2020). Assim, por um lado, ao ingressar na graduação, o corpo discente vivenciou diversas mudanças, como a inserção de novos hábitos em sua rotina, a administração do tempo para seus estudos, a gestão da sua vida financeira e sua

vida pessoal com amigos e familiares (Soares & Martins, 2020). Por outro lado, ainda que alguns estudantes já estivessem adaptados a uma nova fase de vida, as medidas de distanciamento social implementadas para o controle da pandemia demandaram outros tipos de adaptação, dessa vez, a um tipo de ensino pouco usual para muitos dos discentes e docentes, com aulas realizadas por meio de plataformas digitais (Amaral & Polydoro, 2020). O presente artigo é fruto da investigação sobre essa adaptação ao Ensino Remoto Emergencial, que requereu esforços de docentes e discentes, sendo esses últimos o alvo da presente pesquisa.

Assim, a presente pesquisa volta-se para o desafio de adaptação que foi colocado aos universitários com a implantação do ERE. Se a realidade universitária, muitas vezes, difere das expectativas e pode gerar frustrações nos discentes (Porto & Soares, 2017), o contexto do ERE pode potencializar essas dificuldades (Costa et al., 2021). Da mesma forma que o sucesso no processo de adaptação ao contexto universitário tem relação direta com fatores como as experiências vivenciadas ao longo da trajetória escolar, o apoio das famílias e as condições de permanência na IES (Araújo et al., 2016), acredita-se que a adaptação ao ERE também se relaciona a um conjunto de elementos pessoais, institucionais e contextuais (Inácio et al., 2023).

Para muitos universitários o curso superior não vem como uma decorrência natural do término da Educação Básica. Em muitos casos, as pessoas adentram o mercado de trabalho e, posteriormente, ingressam no Ensino Superior, inclusive com uma idade mais avançada. Nesse contexto, vários estudantes encontram dificuldades para conciliar a vida profissional e a vida universitária, inclusive por estarem em áreas de formação e de atuação laboral distintas (Carvalho et al., 2021). Essas dificuldades também podem estar presentes no ERE (Packowski & Amaral, 2021).

Um conjunto de estudos se volta para auxiliar a adaptação do estudante ao ambiente universitário e favorecer o seu desenvolvimento acadêmico e os resultados em termos de formação profissional (Santos et al., 2015; Peron et al., 2019; Teixeira et al., 2007). Uma das preocupações desses estudos, é a elevada evasão da graduação, frequentemente motivada por fatores como a falta de identificação com o curso escolhido, a dificuldade em se adequar às estratégias metodológicas da IES e a insuficiência financeira (Matta et al., 2017).

No contexto do ERE, os desafios de adaptação para os universitários foram diversos. Há pesquisas que relatam instabilidade emocional e carência de recursos para acessar as aulas remotas, além de dificuldades no gerenciamento dos estudos, no estabelecimento ou na manutenção das relações interpessoais ou ainda no manejo dos recursos instrucionais tecnológicos (Amaral & Polydoro, 2020; Appenzeller et al., 2020; Inácio et al., 2023). Se um dos focos centrais dos estudos de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior voltava-se para o combate à evasão e a melhoria do desempenho acadêmico (Soares & Del Prette, 2015), essas preocupações ganham novos contornos com o advento do ERE.

Por um lado, houve uma considerável redução das atividades acadêmicas que permitem uma interação presencial; por outro lado, muitas atividades *on-line*, como *lives* e cursos complementares, passaram a ser ofertadas (Ferreira et al., 2020). O foco desta pesquisa não se volta para a adaptação acadêmica em si, mas especificamente para a adaptação ao ensino remoto, que gerou um aumento na desistência dos universitários, seja em função de uma maior desmotivação em relação ao Ensino Superior, seja por dificuldades para participar de aulas remotas no sistema síncrono (Gusso et al., 2020). Todos esses desafios podem comprometer o desenvolvimento profissional dos discentes ou permitir que eles

adquiram habilidades que antes não tinham. Nesse sentido, cabe discutir como fica o desenvolvimento profissional dos universitários mediante o ERE.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UNIVERSITÁRIOS

A ideia de desenvolvimento profissional, está ligada à formação continuada no decorrer da trajetória de cada trabalhador (Mourão & Monteiro, 2018), com ênfase na aquisição e aperfeiçoamento de competências e habilidades laborais de cada indivíduo (Pimentel, 2007). O processo de aquisição de conhecimento seja ele, formal ou informal, auxilia na concepção de planos de aprendizagens que contribuem para o alcance de objetivos relacionados à carreira.

Abordar o desenvolvimento profissional durante a graduação permite que os estudantes estejam atentos às chances de alavancarem seus conhecimentos através de suas experiências ao longo do curso. Tal desenvolvimento inicia-se com a identificação do objetivo profissional almejado, considerando a identidade profissional e uma perspectiva profissional futura (Mourão & Monteiro, 2018). Essa identidade pode sofrer alterações a depender de o universitário trabalhar ou não e também se trabalha dentro ou fora da sua área de formação (Carvalho et al., 2021).

Assim, o processo de aprendizagem não pode ser apenas teórico, ele também deve favorecer o crescimento pessoal e ter enfoque na futura prática profissional para que o desenvolvimento seja completo (Hunter et al., 2007). Por isso, é relevante que o estudante de graduação faça um planejamento de sua carreira com o uso de metas que o auxiliem a crescer na sua prática laboral. Embora tal planejamento seja entendido com um desafio para muitos universitários (Almeida & Socci, 2018), ele contribui para o alcance dos objetivos dos discentes, na medida em que permite traçar estratégias que auxiliem na evolução do crescimento como profissionais (Mourão et al., 2020).

Outro fator que deve ser observado ao tratar de desenvolvimento profissional de graduandos é a fase de mudança do *status* de estudante para profissional, tendo os estágios um papel importante para o crescimento e a evolução dos discentes. As experiências adquiridas nos estágios auxiliam os formandos no desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e também no processo de transição da faculdade para o mercado de trabalho (Silva & Teixeira, 2013). Além disso, o estágio na área de formação contribui para o desenvolvimento da identidade profissional dos universitários, enquanto o trabalho fora da área de formação pode dificultar para os graduandos a conciliação de trabalho e estudos, gerando cansaço e desânimo (Carvalho et al., 2021).

Para além disso, o desenvolvimento de competências demanda dos universitários um envolvimento com a qualidade da sua formação acadêmica, o que inclui atividades extraclasse e o exercício de práticas (Travassos et al., 2020). Uma estratégia para o início de carreira dos concluintes da graduação é realizar a troca de conhecimentos com outras pessoas, criando uma rede de contatos, além da abertura para experimentar o novo, que gera impactos na vida pessoal e na elaboração da futura vida profissional (Teixeira & Gomes, 2004).

A temática de desenvolvimento profissional dos universitários tem recebido atenção crescente, não apenas pelo aumento no contingente de graduandos ou pela complexidade do mundo do trabalho, mas também devido à influência das particularidades de cada indivíduo (Almeida & Socci, 2018). Nesse sentido, a exploração dos interesses profissionais dos discentes é algo a ser considerado pelas IES a fim de promover experiências que auxiliem na escolha da carreira.

As IES podem fomentar o desenvolvimento profissional através, por exemplo, da oferta de atividades acadêmicas extracurriculares (Travassos et al., 2020) ou do incentivo do planejamento de carreira (Carvalho & Mourão, 2021). Essa atuação das IES pode estimular que os estudantes assumam o protagonismo de suas carreiras, buscando outras informações acerca de como desenvolver competências e se inserir no meio profissional (Mognon & Santos, 2014). Esse protagonismo é fundamental, pois muitas vezes há uma crença equivocada de que o Ensino Superior será suficiente para garantir um emprego, quando de fato, a trajetória profissional depende de outros elementos, sejam eles individuais – como a busca constante por novos conhecimentos e competências, sejam eles advindos do contexto em que as pessoas estão inseridas e as experiências que vivenciaram (Fernandes et al., 2019; Fragoso et al., 2019; Mourão & Fernandes, 2020).

Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo testar a relação da adaptação ao Ensino Remoto Emergencial e das habilidades para o ensino remoto (autodisciplina e domínio tecnológico) com a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes de Ensino Superior durante o período pandêmico. Tendo em vista tal objetivo, foram estabelecidas três hipóteses de pesquisa, que podem ser assim descritas:

H1 – A adaptação ao ensino superior remoto apresenta relação significativa e positiva com a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes, de tal sorte que os discentes que apresentarem escores mais altos para as cinco dimensões da adaptação ao ensino superior (institucional, social, estudo, pessoal-emocional e planejamento de carreira) tenderão a apresentar escores mais elevados para a percepção de desenvolvimento profissional durante a crise sanitária (Favero et al., 2020; Pereira et al., 2020).

H2 – O domínio tecnológico apresenta relação significativa e positiva com a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes no período pandêmico, de tal sorte que os discentes que apresentarem escores mais altos para domínio tecnológico e autodisciplina tenderão a apresentar escores mais elevados para o desenvolvimento profissional durante o ERE (Carneiro et al., 2020; Sánchez & Caro, 2021).

H3 – A autodisciplina apresenta relação significativa e positiva com a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes no período pandêmico, de tal sorte que os discentes que apresentarem escores mais altos em autodisciplina tenderão a apresentar escores mais elevados também para o desenvolvimento profissional durante o ERE (Ferreira et al., 2020; Sánchez & Caro, 2021).

MÉTODOS

Esta foi uma pesquisa de natureza quantitativa e correlacional, realizado com discentes do Ensino Superior acerca das experiências que eles vivenciaram durante o período de crise sanitária causada pela Covid-19. Os participantes foram universitários que vivenciaram o Ensino Remoto Emergencial devido à pandemia da Covid-19. A amostra foi de conveniência, tendo sido estabelecidos três critérios de inclusão, a saber: (i) idade igual ou superior a 18 anos; (ii) concordância em participar da pesquisa após o aceite do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido; (iii) ter concluído ao menos um semestre do curso de graduação, anteriormente à realização da pesquisa, uma vez que o estudo se volta para as experiências vivenciadas pelos discentes em termos do ensino remoto durante o período pandêmico.

A partir das estratégias de divulgação da pesquisa, 907 estudantes universitários visualizaram o questionário, sendo que 541 iniciaram o seu preenchimento e 341 completaram todas as respostas. Dentre esses, foram excluídos do estudo aqueles que se encontravam no primeiro período, uma vez que o critério de inclusão demandava que a pessoa tivesse uma experiência um pouco mais ampla com o ERE, a fim de que pudesse avaliá-lo.

A pesquisa contou com 73% mulheres, 26,3% homens e 0,7% não binários. Em termos da situação conjugal, predominou o grupo de solteiros (74%), seguido dos casados (22,7%). A amostra final contou com a participação de estudantes oriundos de 32 cursos de graduação, sendo os mais frequentes Direito (9,9%), Psicologia (9,5%), Pedagogia (7,9%), Medicina (7,6%), Comunicação Social (7,2%) e Veterinária (6,3%). A pesquisa indicou predominância de solteiros (74%), embora o contingente de casados também tenha sido expressivo (22,7%). A média de idade foi de 25,7 anos (desvio-padrão de 7,5).

A maior parte dos participantes eram provenientes da Região Sudeste (80,1%), mais especificamente do estado do Rio de Janeiro (53,3%), seguida da Região Sul (13,2%) e da Região Nordeste (10,8%). A maior parte se encontravam no momento da pesquisa já na etapa final do curso (6º período - 18,8 % e 8º período - 15,8%). No que tange a renda familiar, boa parte dos universitários respondeu apresentar renda entre mil e 3 mil reais (38%), seguida daqueles que ganham entre 3 e 5 mil reais (27%).

No momento da pesquisa, a maior parte dos universitários permanecia estudando e trabalhando (58,6%), embora um quantitativo expressivo estivesse dedicado exclusivamente aos estudos (37,5%). Em relação à experiência na modalidade EAD, predominou os sem experiência (61,5%) e o equipamento mais usado para as aulas foi próprio computador ou tablet (70,4%). Em termos das estratégias didáticas relatadas pelos pesquisados para as aulas remotas, predominaram as aulas exclusivamente on-line (42,1%) ou on-line com gravação de vídeo (40,5%). A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra pelas diferentes variáveis do questionário sociodemográfico incluído no estudo.

Tabela 1

Descrição da Amostra dos Estudantes Universitários (n = 304)

Características da amostra		Total (%)
Período do curso	2º período	11(3,6%)
	3º período	11(3,6%)
	4º período	22(7,2%)
	5º período	41(13,5%)
	6º período	57(18,8%)
	7º período	39(12,8%)
	8º período em diante	123(40,5%)
	Estado civil	Solteiro(a)
Casado(a)/União Estável		69(22,7%)
Separado(a)/Divorciado(a)		10(3,3%)
Sexo	Homem	80(26,3%)
	Mulher	222(73,0%)
	Outro	2(0,7%)
Renda familiar	Até mil reais	29(9,5%)

	De 1 a 3 mil reais	117(38,5%)
	De 3 a 5 mil reais	82(27,0%)
	Acima de 5 mil reais	76(25,0%)
Região	Norte	7(2,3%)
	Nordeste	32(10,8%)
	Centro-oeste	10(3,3%)
	Sul	40(13,2%)
	Sudeste	213(80,1%)
Situação de estudo e trabalho	Permaneceu estudando e trabalhando	178(58,6%)
	Permaneceu estudando sem trabalhar	114(37,5%)
	Permaneceu trabalhando e interrompeu estudos	12(3,9%)
Experiência na modalidade EAD	Bastante experiência	15(4,9%)
	Moderada experiência	70(23,5%)
	Pouca experiência	32(10,5%)
	Sem experiência	187(61,5%)
Equipamento usado para as aulas	Meu próprio computador ou tablet	214(70,4%)
	Computador ou tablet emprestado	12(3,9%)
	Só smartphone	10(3,3%)
	Equipamento compartilhado	64(21,1%)
	Computador ou tablet da IES	4(1,3%)
Meios de apresentação das aulas	Aula on-line/vídeo	123(40,5%)
	Somente aulas on-line	128(42,1%)
	Videoaula disponibilizada anteriormente	45(14,8%)
	Somente as aulas gravadas em vídeo	8(2,6%)

Nota. Descrição da amostra dos estudantes universitários.

Na etapa quantitativa foram utilizados três instrumentos, todos eles já aplicados em amostras brasileiras e com evidências de validade. Havia também uma seção com perguntas sociodemográficas e de trajetória acadêmica para a caracterização da amostra.

Para medir a adaptação ao ERE, foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), de autoria de Inácio et al. (2023). Trata-se de uma medida adaptada do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior – QAES de Araújo et al. (2015). Ao contrário de outros instrumentos de adaptação ao Ensino Superior, este não se limita aos estudantes que estão ingressando na universidade, uma vez que discentes de todas as fases dos cursos de graduação tiveram que se adaptar ao ERE. Nesse sentido, o estudo original da Escala foi realizado com estudantes que frequentavam do segundo ao nono semestre de oito cursos de graduação presenciais e haviam iniciado as aulas remotas há, no mínimo, três meses.

O instrumento é composto por 40 itens, divididos em cinco dimensões, a saber: Institucional, Social, Estudo, Pessoal-Emocional e Planejamento de Carreira. Os itens desse questionário devem ser respondidos a partir de uma escala tipo Likert de quatro pontos, variando de discordo totalmente (1) a concordo totalmente (4). São exemplos de itens desta escala: *Sinto-me adaptado às aulas remotas*; *Meus professores dão boas aulas on-line*; e *Considero adequadas as propostas de adaptação das disciplinas práticas para as aulas on-line*.

O segundo instrumento foi a Escala de Experiências Associadas ao Ensino Remoto composta por 10 itens, divididos em duas dimensões, a saber: Domínio Tecnológico (7 itens) e Autodisciplina (3 itens), com evidências de validade apresentadas por Ferreira et al., (2024). As cargas fatoriais variaram de 0,51 a 0,88 com média de 0,61 (DP = 0,15) e a fidedignidade da medida foi avaliada a partir do Alpha de Cronbach de 0,868 para o Domínio Tecnológico e de 0,796 para Autodisciplina e pelo Ômega McDonald, com valores de 0,873 e 0,802 respectivamente para essas dimensões. Os itens desse instrumento devem ser respondidos a partir de uma escala tipo Likert de 5 pontos, variando de discordo totalmente (1) a concordo totalmente (5). São exemplos de itens desta escala: “*Organizei o meu tempo de forma que conseguisse estudar a distância*”; e “*Consegui localizar vídeos indicados pelo professor*”.

O terceiro instrumento foi a escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional - EPADP (Mourão et al., 2014) também adaptada para o ERE. Trata-se de uma medida de estrutura unifatorial e composta por quatro itens. O grau de fidedignidade da medida no estudo original foi mensurado pelo Alpha de Cronbach (0,82). As respostas a esse instrumento serão atribuídas por meio de escala tipo Likert de concordância, variando de 1 = Discordo fortemente a 5 = Concordo fortemente. Os itens foram adaptados da seguinte forma: (i) *Tive um expressivo desenvolvimento profissional desde que comecei a trabalhar* foi transformado para: *Tive um expressivo desenvolvimento profissional desde que começou o Ensino Remoto*; (ii) *Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente o meu trabalho* foi transformado para: *Com os conhecimentos que adquiri no Ensino Remoto consigo realizar satisfatoriamente o meu trabalho*; (iii) *Tenho me tornado um profissional mais qualificado* foi transformado para: *Durante o Ensino Remoto, tenho me tornado um profissional mais qualificado*; e (iv) *Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado* foi transformado para: *Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado durante o Ensino Remoto*.

Após o projeto de pesquisa ter sido submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa, os estudantes foram convidados a participar por meio de *e-mails* e mensagens em redes sociais, onde foi disponibilizado um *link* para o formulário do *Typeform*. Ao acessar o *link*, o potencial participante era informado do objetivo da pesquisa e do sigilo das respostas individuais, além das demais informações consubstanciadas no TCLE. Para aqueles que concordassem em participar, eram apresentados os instrumentos de coleta de dados descritos na seção anterior.

Para a análise de dados foram realizadas correlações bivariadas entre as dimensões de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (Institucional, Social, Estudo, Pessoal-Emocional e Planejamento de Carreira), as dimensões do construto Experiências durante a pandemia da Covid-19 (Domínio Tecnológico e Autodisciplina), e o escore de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional no ERE (Mourão et al., 2022). Em seguida, foi conduzida uma regressão múltipla linear padrão, a fim de identificar se a adaptação ao ensino superior e as experiências vivenciadas durante a pandemia predizem a percepção de desenvolvimento profissional dos estudantes universitários.

RESULTADOS

Inicialmente foram geradas as estatísticas descritivas da pesquisa que indicaram que 58,6% dos participantes permaneceram estudando e trabalhando durante a pandemia, enquanto 37,5% permaneceram somente estudando por meio do Ensino Remoto. Um percentual menor (3,9%) precisou interromper os estudos temporariamente neste período. Tal resultado indica, que alguns universitários mantiveram a condição de trabalhar e estudar, mesmo no período pandêmico.

Nota. Todas as correlações foram significativas a $p < 0,01$. ERE = Ensino Remoto Emergencial

Após a realização das análises de correlações, foram testadas as hipóteses de pesquisa a partir do teste de regressão linear padrão. Para a realização desse teste, foram cheçadas a normalidade da distribuição de cada variável independente e dependente, não tendo sido encontradas assimetrias dignas de nota. Os *outliers* univariados foram retirados da amostra e não foram encontrados casos extremos multivariados muito relevantes. Por fim, o pressuposto de ausência de multicolinearidade foi respeitado, uma vez que não foram identificados valores de VIF superiores a 5 e de tolerância abaixo de 0,1 (Tabachnick & Fidell, 2007), sinalizando que as variáveis independentes podem ficar juntas no mesmo modelo. A Tabela 3 resume os resultados obtidos para a regressão linear.

Tabela 3

Modelo Hipotetizado para Explicação do Desenvolvimento Profissional no ERE

Variáveis	B	β	sr ²
Constant	-0,37		0,35
Adap.ERE - Dim. Institucional	0,51 **	0,41	0,07
Adap.ERE - Dim. Social	0,14 *	0,12	0,06
Adap.ERE - Dim. Estudo	0,24 *	0,15	0,11
Adap.ERE - Dim. Pessoal-Emocional	-0,04	-0,04	0,06
Adap.ERE - Dim. Planej.Carreira	0,03	0,02	0,09
Habil.ERE – Autodisciplina	0,18 **	0,16	0,06
Habil.ERE - Domínio Tecnológico	-0,02	-0,01	0,06
Média = 2,35 Desvio-padrão = 0,73			
R = 0,70 R ² = 0,50 R ² ajustado = 0,48			

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Em uma primeira regressão identificou que o desenvolvimento profissional dos universitários durante a pandemia foi afetado pelas seguintes dimensões de adaptação ao ERE: Institucional, Social e de Estudo. As dimensões Pessoal-Emocional e de Planejamento de Carreira não figuraram como preditoras. Em relação às habilidades para o ERE, a Autodisciplina contribuiu para que os universitários se desenvolvessem profissionalmente, mas o domínio tecnológico não teve nenhuma contribuição nesse processo. Após tal análise, que resultou em uma explicação do modelo (R² ajustado) de 48%, foi realizada uma nova regressão, contemplando somente as variáveis preditoras. Os resultados obtidos são mostrados na Tabela 4.

Tabela 4

Modelo Final para Explicação do Desenvolvimento Profissional no ERE

Variáveis	B	β	sr ²
Constant	-0,55		0,19
Adap.ERE - Dim. Institucional	0,52 **	0,41	0,07
Adap.ERE - Dim. Social	0,14 **	0,12	0,06
Adap.ERE - Dim. Estudo	0,26 **	0,17	0,10
Habil.ERE – Autodisciplina	0,18 **	0,17	0,06
Média = 2,35 Desvio-padrão = 0,73			
R = 0,70 R ² = 0,50 R ² ajustado = 0,48			

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Como pode ser visto na Tabela 4, o percentual de variância explicada do desenvolvimento profissional dos universitários continuou sendo de 48%, sendo que as variáveis que mais contribuem para esse desenvolvimento é a dimensão Institucional ($\beta = 0,41, p < 0,01$), seguida da dimensão de Estudo e da Autodisciplina (ambas com $\beta = 0,17, p < 0,01$). Nesse sentido, no que diz respeito às hipóteses do estudo, foi confirmada a H1 que previa que a adaptação ao ensino superior remoto apresentaria relação significativa e positiva com a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes. De fato, a regressão indica que os discentes que apresentaram escores mais altos para a dimensão institucional, para a dimensão social e para a dimensão de estudo apresentaram escores mais elevados para a percepção de desenvolvimento profissional durante a crise sanitária.

A Hipótese 2 por sua vez não foi confirmada, uma vez que o domínio tecnológico não apresentou relação significativa com a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes no período pandêmico. Embora os escores para domínio tecnológico tenham se correlacionado positivamente com os escores para o desenvolvimento profissional ($r = 0,27; p < 0,01$), essa relação não se manteve na regressão que testou o modelo explicativo do desenvolvimento profissional.

Por fim, a Hipótese 3 foi confirmada, uma vez que a autodisciplina apresentou relação significativa e positiva com a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes no período pandêmico. Assim, os discentes que apresentaram escores mais altos para autodisciplina apresentaram também escores mais elevados para o desenvolvimento profissional durante o ERE. Esses resultados são discutidos, à luz da literatura, na próxima seção.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo testar a relação da adaptação ao Ensino Remoto Emergencial e das habilidades para o ensino remoto (autodisciplina e domínio tecnológico) com a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes de Ensino Superior durante o período pandêmico. Podemos entender que o ERE foi uma estratégia essencial para favorecer a continuidade das atividades acadêmicas no Brasil e no mundo durante a pandemia, apesar das dificuldades iniciais para a sua implantação (Santos & Reis, 2020).

Chama a atenção o fato de, dentre as instituições pesquisadas, boa parte dos universitários terem que conciliar estudo e trabalho enquanto enfrentavam os desafios da pandemia. Embora seja bem elevado no Brasil o quantitativo de universitários que trabalham (Marchini et al., 2019), essa condição pode ter dificultado ainda mais a adaptação ao ERE, tendo em vista que o período pandêmico foi altamente demandante para os trabalhadores de um modo geral (Abbad et al., 2021).

Outro aspecto a ser destacado é o predomínio de universitários que tiveram que aprender sobre a modalidade de ensino remoto durante a pandemia, pois boa parte não tinha experiência anterior com a educação a distância e a modalidade remota, ainda que com aulas síncronas, requer habilidades específicas, como a autodisciplina (Coqueiro & Sousa, 2021; Sánchez & Caro, 2021; Velázquez, 2020). Nesse sentido, muitos tiveram que desenvolver tais habilidades durante esse período, em um contexto em que a saúde mental de muitas pessoas foi afetada (Araoz et al., 2021; Gundim et al., 2021).

Também merece discussão o fato de boa parte dos universitários terem relatado que suas

aulas eram somente on-line ou com on-line com a possibilidade de assistir em formato de vídeo posteriormente. Esse modelo híbrido pode ter contribuído para os estudantes que precisaram conciliar estudo e trabalho e para os que não estavam preparados para as demandas que caracterizam o ensino e o trabalho remoto (Abbad et al., 2021; Vieira et al., 2020).

Outro dado relevante dos resultados diz respeito às principais dificuldades encontradas pelos estudantes durante o período do ensino remoto. Alguns dos obstáculos sinalizados pelos universitários foram: a dificuldade de compreensão dos conteúdos no formato remoto, o desafio de se adaptarem às estratégias de ensino adotadas pelos professores, visto que grande parte sinalizou que não tinha espaço adequado para se dedicar aos estudos durante a pandemia. Esses resultados vão ao encontro de outros estudos sobre o período do ensino remoto (Carneiro et al., 2020; Vieira et al., 2020).

Apesar de todos os desafios relacionados à tecnologia, as análises não confirmaram a hipótese de que o domínio tecnológico dos discentes tinha uma relação positiva com a sua percepção de desenvolvimento profissional no período pandêmico. Embora a literatura aponte que o domínio tecnológico favorece o desenvolvimento profissional (Carneiro et al., 2020; Sánchez & Caro, 2021), isso não se confirmou no presente estudo. Uma das hipóteses explicativas para tal resultado pode estar na baixa demanda tecnológica que os estudantes tinham para atuar nas aulas on-line, bastando quase sempre acessar o *link* da aula e, eventualmente, ligar ou desligar a câmera e o microfone. Assim, o desenvolvimento dessas competências requer uma aprendizagem muito rápida e um possível domínio tecnológico superior por parte de alguns universitários não foi elemento decisivo para a sua aprendizagem no período, em função das próprias estratégias didáticas que foram relatadas na pesquisa.

No que diz respeito à autodisciplina, é preciso o registro de que muitos universitários não possuíam o hábito de estudar de forma autônoma e, a crise sanitária demandou uma adaptação em termos de criar uma nova rotina e desenvolver a habilidade da autodisciplina (Coqueiro & Sousa, 2021; Vieira et al., 2020). No entanto, o presente estudo permitiu confirmar a relação positiva entre a autodisciplina e a percepção de desenvolvimento profissional, o que corrobora outros estudos que também apontaram para a associação entre esses construtos (Sánchez & Caro, 2021; Velázquez, 2020).

A relação entre a adaptação ao ensino superior remoto e a percepção de desenvolvimento profissional dos discentes também foi confirmada, especificamente para as dimensões institucional, social e estudo, corroborando com outros estudos sobre o tema (Favero et al., 2020; Pereira et al., 2020). O fato de as dimensões pessoal-emocional e planejamento de carreira não terem permanecido como preditoras da percepção de desenvolvimento profissional merece discussão. A dimensão pessoal-emocional teve correlação negativa com a percepção de desenvolvimento profissional, possivelmente porque ela relata dificuldades pessoais ou emocionais dos universitários em sua adaptação ao período da crise sanitária advinda da pandemia da Covid-19.

A dimensão de planejamento de carreira, por sua vez, apresentou correlação positiva com a percepção de desenvolvimento profissional no período pandêmico, no entanto, a força dessa relação não foi suficiente para manter o planejamento de carreira como variável preditora no modelo de regressão que tinha a percepção de desenvolvimento profissional dos universitários como variável critério. Isso provavelmente ocorreu porque a dimensão de planejamento de carreira surte efeito principalmente em médio e longo prazo (Mourão & Fernandes, 2020) e o período de avaliação dos universitários em relação ao ensino remoto foi curto, já que a pesquisa foi conduzida no ano de 2021 e muitos estudantes tinham vivenciado apenas um ou no máximo dois semestres nessa forma de ensino.

Por fim, é preciso o registro de que a presente pesquisa apresenta limitações, entre elas o fato de a coleta de dados ter sido realizada em um momento único, o que aumenta o risco de viés da variância comum do método. Nesse sentido, seria recomendável que estudos futuros contemplassem ondas de coletas de dados, em que as variáveis preditoras fossem coletadas em um momento anterior ao da coleta da variável dependente. Outra limitação do estudo refere-se a não ter distinguido o público pesquisado em termos de IES públicas e privadas, uma vez que é possível que os resultados fossem diferentes. Portanto, seria importante que novos estudos com o público universitário levem em conta os tipos de IES às quais se vinculam, a fim de ampliar a compreensão dos resultados.

A despeito das limitações identificadas, os resultados deste estudo oferecem contribuições para ampliar as reflexões sobre os efeitos do ERE no Desenvolvimento Profissional de estudantes do Ensino Superior. A comunidade acadêmica pode utilizar os achados dessa pesquisa adotando estratégias que facilitem a adaptação mediante a situações de mudanças, não necessariamente vinculadas a uma pandemia, mas qualquer outra necessidade de ensino remoto, tais como hospitalizações, necessidades de viagens de médio ou longo prazo, ou impedimentos derivados do clima, como a realização de aulas remotas em dias de tempestade, ventanias etc. Ademais, conhecer a relação da adaptação discente com a percepção de desenvolvimento profissional pode permitir a criação de estratégias pedagógicas ou institucionais que contribuam para esse processo.

Ao término do estudo avaliamos que ele é importante para a área de educação por vários motivos. A pesquisa aborda um tema de relevância global, já que a pandemia da Covid-19 forçou instituições de ensino superior a se adaptarem rapidamente ao ensino remoto. Compreender como os estudantes universitários lidaram com essa transição é crucial para entender o impacto das crises na educação. Além disso, a adaptação dos estudantes ao ensino remoto é um aspecto crítico do seu sucesso acadêmico. Este estudo fornece insights sobre os desafios enfrentados pelos alunos durante esse processo de adaptação, o que pode ajudar as instituições a desenvolverem estratégias mais eficazes de ensino a distância.

Se por um lado, há muitos estudos publicados sobre as vivências de universitários durante a pandemia, por outro, há escassez de estudos que abordem preditores do desenvolvimento profissional desse público-alvo no período da crise sanitária. Nesse sentido, a pesquisa se diferencia ao analisar a percepção de desenvolvimento profissional dos estudantes universitários durante a pandemia e o que pode melhorar tal desenvolvimento. Isso é importante porque a educação superior tem a responsabilidade não apenas de fornecer conhecimento acadêmico, mas também de preparar os alunos para suas carreiras futuras. Compreender como a experiência de ensino remoto afeta esse processo é fundamental.

Ademais, o estudo destaca a importância das competências de domínio tecnológico e autodisciplina, habilidades que são cada vez mais cruciais no ambiente de ensino e trabalho contemporâneo. Isso ressalta a necessidade de incluir essas competências no currículo acadêmico e de apoiar os alunos no desenvolvimento delas. Por fim, o fato de a pesquisa envolver participantes de diversas instituições de ensino superior públicas e privadas amplia sua relevância, pois fornece uma visão abrangente das experiências dos estudantes em diferentes contextos educacionais.

Assim, os resultados do presente estudo favorecem a reflexão sobre os aprendizados advindos do ERE e como eles podem impactar positivamente nas estratégias pedagógicas dos cursos de graduação daqui para frente. Esse estudo também pode ser útil para o planejamento do percurso formativo dos universitários que cursaram parte da sua graduação durante a pandemia, seja em termos

de rever as oportunidades de algumas disciplinas de caráter prático ofertadas no período pandêmico para diminuir os possíveis déficits, seja no sentido de propor estratégias para a formação continuada. Os achados deste estudo também podem subsidiar políticas e práticas educacionais futuras para melhor atender às necessidades dos alunos em tempos de crise e em um ambiente de ensino em constante evolução.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. da S., Mourão, L., Costa, R. B., Martins, L. B., Legentil, J., & Miranda, L. (2021). Habilidades para Teletrabalho em Casa: Construção e Evidências de Validade da Escala. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 21(3), 1655-1664. <https://doi.org/10.5935/rpot/2021.3.22568>
- Almeida, C. G., & Socci, V. (2018). Inserção profissional e carreira de formandos e egressos brasileiros: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 81–92. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p81>
- Amaral, E., & Polydoro, S. (2020). Os Desafios da Mudança para o Ensino Remoto Emergencial na Graduação na Unicamp – Brasil. *Linha Mestra*, 14(41), 52–62. <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n41ap52-62>
- Appenzeller, S., Menezes, F. H., Santos, G. G., Padilha, R. F., Graça, H. S., & Bragança, J. F. (2020). Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(1), e0155. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>
- Araoz, E. G. E., Ramos, N. A. G., Loayza, K. H. H., Valverde, Y. P., & Herrera, R. Q. (2021). Tecnoestrés en estudiantes de una universidad pública de la Amazonía peruana durante la pandemia COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 1–19. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12777>
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>

- Campos, A. S., Ribeiro, J. M. D., Romão, R. F., Silva, C. H. N. D., Alves, J. C. P., & Rodrigues, R. L. (2022). O ensino remoto no curso de Medicina de uma universidade brasileira em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46(1), e034. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210243>
- Carneiro, L. A., 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. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>
- Carvalho, L., & Mourão, L. (2021). Career Adaptability, Perceptions of Professional Development and Employability: A Mediation Analysis. *Psico-USF*, 26(4), 697–705. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260408>
- Carvalho, L., Amorim-Ribeiro, E. M. B., Cunha, M. V., & Mourão, L. (2021). Professional identity and experience of undergraduate students: An analysis of semantic networks. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00179-8>
- Coqueiro, N. P. S., & Sousa, E. C. (2021). A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. *Brazilian Journal of Development*, 7(7), 66061–66075. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-060>
- Costa, J. A., Machado, D. C. P., Costa, T. A., Araújo, F. C., Nunes, J. C., & Costa, H. T. S. (2021). Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 1, 80–95. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/9>
- El Khatib, A. S. (2023). Luz, Câmera, Ação! Um estudo sobre o impacto dos fatores ambientais provocados pela COVID-19 no desempenho de estudantes universitários brasileiros. *Revista de Gestão e Secretariado*, 14(6), 10549-10569. <http://doi.org/10.7769/gesec.v14i6.2392>
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68–93. <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo5.pdf>

- Favero, M., Ferreira, T. J., & Gois, A. L. A. (2020). Ensino superior em saúde em tempos de pandemia: Reflexões emergentes. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 79345–79353.
<https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-387>
- Fernandes, H. A., Mourão, L., & Gondim, S. M. G. (2019). Professional Development: Proposition of a Trans-occupational Model from a Qualitative Study. *Paidéia*, 29, e2916. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2916>
- Ferreira, D. H. L., Branchi, B. A., & Sugahara, C. R. (2020). Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. *Revista Praxis*, 12(1), 19-28. <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3464>
- Ferreira, D. M., Mourão, L., & Martins, L. B. (2024). Desenvolvimento e testes iniciais de validade da escala de experiências associadas ao ensino remoto. *Revista Internacional de Educação Superior*, 10, e024027. <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8668665>
- Fragoso, A., Valadas, S. T., & Paulos, L. (2019). Ensino Superior e empregabilidade: Percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos. *Educação & Sociedade*, 40, e0186612, <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019186612>
- Gundim, V. A., Encarnação, J. P., Santos, F. C., Santos, J. E., Vasconcellos, E. A., & Souza, R. C. (2021). Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. *Revista Baiana de Enfermagem*, 9(2), 371-383. <https://doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, e238957. <https://doi.org/10.1590/es.238957>
- Hodges, C., Trust, T., Moore, S., Bond, A., & Lockee, B. (2020). Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2, 1–12.
<https://www.escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>

- Hunter, A. B., Laursen, S. L., & Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91(1), 36–74. <https://doi.org/10.1002/sce.20173>
- Inácio, A. L. M., Ferraz, A. S., Bathaus, J. K. D. O. B., & Santos, A. A. A. D. (2023). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto: Ampliação das Propriedades Psicométricas. *Psico-USF*, 28(3), 491-503. <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280306>
- Marchini, D. M. F., Cardoso, R., Oswaldo, Y., & Pires, S. R. I. (2019). Análise de Estresse e Qualidade de Vida em Alunos Universitários. *Revista de Administração Unimep*, 17(3), 141-164. <https://encurtador.com.br/OQUZ9>
- Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583–591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. (2014). Vida acadêmica e exploração vocacional em universitários formandos: Relações e diferenças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(1), 89–106. <https://doi.org/10.12957/epp.2014.10481>
- Mourão, L., Carvalho, L., & Monteiro, A. (2020). Planejamento do desenvolvimento profissional na transição entre universidade e mercado de trabalho. In A. Soares, L. Mourão, & M. Monteiro (Eds.), *O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação a Universidade e desenvolvimento de carreira* (pp. 255–272). Appris.
- Mourão, L., & Fernandes, H. (2020). Perception of workers about inhibitors and fuels of professional development. *Psicologia - Teoria e Prática*, 22(2), 250–272. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p273-295>
- Mourão, L., & Monteiro, A. C. (2018). Desenvolvimento profissional: Proposição de um modelo conceitual. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 33–45. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20180005>
- Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palacios, K. (2014). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, 19(1), 73–85. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100008>

- Mourão, L., Tavares, S. M., & Sandall, H. (2022). Escala curta de desenvolvimento profissional: Invariância, estabilidade e validade da medida no Brasil e em Angola. *Fronteiras em Psicologia, 13*, 841768. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841768>
- Nunes, R. C. (2021). Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. *Research, Society and Development, 10*(3), e1410313022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022>
- Packowski, J. C., & Amaral, L. C. (2021). Desafios do Ensino Remoto em Meio a Pandemia de Covid-19: Um Survey Aplicado a Professores e Alunos. *Boletim de Conjuntura (BOCA), 7*(20), 134–140. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5218986>
- Peinado, J., Vianna, F. R. P., & Meneghetti, F. K. (2022). Perspectivas de retorno dos estudantes de uma Universidade Pública às aulas presenciais no pós-pandemia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 38*(1), 1-25. <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.121497>
- 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*(1), 47-56. <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3458>
- Peron, V. D., Bezerra, R. C., & Pereira, E. N. (2019). Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: Uma revisão sistemática. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), 5*(11), 163-179. <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.756>
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia, 12*(2), 159–168. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000200008>
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia - Teoria e Prática, 19*(1), 208-219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Saldanha, L. C. D. (2020). O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. *Revista educação e cultura contemporânea, 17*(50), 124-144. <https://encurtador.com.br/HILMV>

- Sánchez, A. I. F., & Caro, R. R. (2021). COVID-19 y virtualización de la docencia universitaria: Caso práctico de la asignatura de gestión farmacéutica avanzada. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 144-1448. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e17>
- Santos, A. S. D., Oliveira, C. T. D., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: teoria e prática*, 17(1), 150-163. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/163627>
- Santos, G. M. T., & dos Reis, J. P. C. (2020). COVID-19 e internacionalização em casa: potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 4(11), 18-27. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4158889>
- Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. *Paidéia*, 23(54), 103–112. <https://doi.org/10.1590/1982-43272354201312>
- Silva, G. L., Rodrigues, N. P., & Moura, S. M. (2022). Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Coronavírus em disciplinas de saúde coletiva de um curso de graduação em odontologia: Relato de experiência. *Brazilian Journal of Development*, 8(3), 21061–21078. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-351>
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à Universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139–151. <https://doi.org/10.14417/ap.911>
- Soares, A. B., & Martins, H. P. (2020). Adaptabilidade de carreira, maturidade para escolha profissional e habilidades sociais na adaptação à universidade em estudantes universitários. *Conhecimento & Diversidade*, 12(26), 9–23. <https://doi.org/10.18316/rcd.v12i26.5420>
- Spalding, M., Rauen, C., Vasconcellos, L. M. R., Vegian, M. R. C., Miranda, K. C., Bressane, A., & Salgado, M. A. C. (2020). Desafios e possibilidades para o ensino superior: Uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e534985970. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5970>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Projetos experimentais usando ANOVA*. Duxbury, Belmont, CA.

<https://encurtador.com.br/mwCG1>

Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me Formando... E Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47–62.

<https://encurtador.com.br/yDIMW>

Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. D. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-2020.

<https://doi.org/10.5380/psi.v11i2.7466>

Travassos, R., Mourão, L., & Valentini, F. (2020). Longitudinal and Multilevel Study on Skill Acquisition in Undergraduate Psychology Courses. *Trends in Psychology*, 28(2), 180–196.

<https://doi.org/10.1007/s43076-020-00019-1>

Valente, G. S. C., Moraes, É. B., Sanchez, M. C. O., Souza, D. F., & Pacheco, M. C. M. D. (2020). O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente.

Research, Society and Development, 9(9), e843998153. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>

Velázquez, L. G. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por covid-19. *Revista Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158–179.

<https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>

Vieira, K. M., Postiglioni, G. F., Donaduzzi, G., Porto, C. S., & Klein, L. L. (2020). Vida de estudante durante a pandemia: Isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. *EaD em Foco*, 10(3),

e1147. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1147>

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 3 - Análise dos dados, escrita e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram não possuir nenhum conflito de interesse, atual e potencial, de ordem financeira, pessoal e/ou institucional na realização dessa pesquisa ou na publicação do artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.