



Autoeficácia acadêmica de estudantes de universidade públicas federais do interior dos estados do Amazonas e Santa Catarina no início da pandemia de COVID-19

Alberto Sumiya¹, Maria Helena Ribeiro De Checchi², Juliberta Alves de Macêdo³, Luan César Ferreira Simões⁴, Matheo Kindel Barbosa⁵, Lucas Ramos Tavares⁶, Carla Fabiana Tenani⁷

Resumo

Introdução: a educação digital foi acelerada no Brasil pela pandemia da COVID-19, o que explicitou novas dificuldades e antigos problemas do processo de ensino-aprendizagem. **Objetivo:** verificar a autoeficácia acadêmica de estudantes de universidades públicas federais do interior do Amazonas e Santa Catarina no início da pandemia da COVID-19. **Métodos:** Estudo exploratório, transversal e quantitativo realizado entre maio e junho de 2020. Participaram os cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil. Utilizou-se como instrumento de coleta a Escala de Autoeficácia na Formação Superior, a qual contém 34 itens subdivididos em 5 domínios: Autoeficácia Acadêmica; Autoeficácia na Regulação da Formação; Autoeficácia na Interação Social; Autoeficácia em Ações Proativas; Autoeficácia na Gestão Acadêmica. A análise foi através de médias aritméticas dos domínios e itens, sendo a comparação entre as instituições por medianas e Teste U de Mann-Whitney. **Resultados:** obteve-se 246 respostas sendo 153 da UFSC e 93 da UFAM. A idade média geral dos participantes foi de $22,6 \pm 3,5$ anos, predominando o gênero feminino ($n = 164; 62,2\%$). Houve maior média no domínio Gestão Acadêmica (UFSC = $8,2 \pm 0,58$; UFAM = $8,19 \pm 0,45$), sendo a menor média no domínio Ações Proativas (UFSC = $7,14 \pm 0,2$; UFAM = $7,37 \pm 0,28$). Na comparação entre universidades evidenciou-se diferença estatística nos domínios Regulação da Formação ($p=0,04$) e Interação Social ($p=0,03$). **Conclusão:** As médias dos domínios estavam todas no intervalo de normalidade. Portanto, no período pesquisado, os estudantes não se mostravam academicamente afetados pela situação pandêmica da COVID-19 no Brasil.

Palavras-chave: educação superior, ensino remoto, aprendizagem, SARS-CoV-2.

Academic self-efficacy of students from federal public universities in the interior of the states of Amazonas and Santa Catarina at the beginning of the COVID-19 pandemic. Introduction:

digital education was accelerated in Brazil by the COVID-19 pandemic, which ex-

¹ Correspondência: Prof^o. Dr., UFSC, Curitiba/SC, Brasil. a.sumiya@ufsc.br

² Prof^a. Dr^a., UFAM, Coari/AM, Brasil. mariahelenaribeirodechecchi@gmail.com

³ Prof^a. Esp., UFAM, Coari/AM, Brasil. julibertamacedo@gmail.com

⁴ Prof^o. Me., UFAM, Coari/AM, Brasil. luansimoes@ufam.edu.br

⁵ Graduando em Medicina Veterinária, UFSC, Curitiba/SC, Brasil. m4th3021@gmail.com

⁶ Estatístico, UNICAMP, Campinas/SC, Brasil. lucasrtavares92@gmail.com

⁷ Prof^a. Dr^a., UNICAMP, Campinas/SC, Brasil. carlatenani@hotmail.com



posed new difficulties and old problems in the teaching-learning process. **Objective:** to verify the academic self-efficacy of students from federal public universities in the interior of Amazonas and Santa Catarina at the beginning of the COVID-19 pandemic. **Methods:** Exploratory, cross-sectional, and quantitative study carried out between May and June 2020. The undergraduate courses at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and the Federal University of Amazonas (UFAM) participated in Brazil. The Self-Efficacy in Higher Education Scale was used, it contains 34 items subdivided into 5 domains: Academic Self-efficacy; Self-efficacy in the Regulation of Training; Self-efficacy in Social Interaction; Self-efficacy in Proactive Actions; Self-efficacy in Academic Management. The analysis was based on arithmetic means of the domains and items, with the comparison between institutions using medians and the Mann-Whitney U test. **Results:** 246 responses were obtained, 153 from UFSC and 93 from UFAM. The general mean age of the participants was 22.6 ± 3.5 years and predominance of females ($n = 164$; 62.2%). There was a higher mean in the Academic Management domain (UFSC = 8.2 ± 0.58 ; UFAM = 8.19 ± 0.45), with the lowest mean in the Proactive Actions domain (UFSC = 7.14 ± 0.2 ; UFAM = 7.37 ± 0.28). The comparison between universities showed statistical difference in the Training Regulation ($p=0.04$) and Social Interaction ($p=0.03$) domains. **Conclusion:** The domain means were all within the normal range. Therefore, in the period surveyed, students were not academically affected by the COVID-19 pandemic situation in Brazil.

Keywords: higher education, remote teaching, learning, SARS-CoV-2.

1. Introdução

Nas últimas décadas, o processo de interiorização da educação alcançou positivamente o ensino superior no Brasil, porém com problemas de infraestrutura, logística e acesso, impactando a experiência acadêmica. Por outro lado, o distanciamento de grandes centros urbanos pareceu ter propiciado uma formação mais humanizada, na medida em que a formação profissional em contextos negligenciados solicita envolvimento próximo das populações (POKER, VALENTIM e GARLA, 2018; MARDOCK, 2018; SILVA *et al.*, 2020).

No Brasil, a pandemia de COVID-19 suspendeu as aulas presenciais logo em fevereiro de 2020 em algumas regiões, fazendo emergir um novo cenário educacional com mudanças na práxis pedagógica. Consequentemente, estabeleceu-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com aulas síncronas e assíncronas mediadas por ferramentas digitais (CHARCZUKI,

2020), para as quais os professores e estudantes não estavam completamente preparados. Assim, novos problemas surgiram e outros já existentes foram intensificados, como por exemplo, a tentativa de espelhamento das aulas que aconteciam no presencial no ambiente virtual e o trabalho conservador e pouco interativo, respectivamente (MOREIRA, HENRIQUES e BARROS, 2020).

Acrescenta-se às dificuldades, falta de acesso à internet e equipamentos para os estudantes, necessidade de treinamentos docentes envolvendo metodologias apropriadas ao ERE e carência de familiarização deles com plataformas e aplicativos digitais, embora alguns estivessem disponíveis antes da pandemia da COVID-19. Verificaram-se ainda, ambientes de estudo ou trabalho inadequados e obstáculos na gestão do tempo e das rotinas por parte dos estudantes, resultando em redução da concentração, desinteresse, baixa frequência, preocu-



pação e desequilíbrios emocionais, principalmente ansiedade, estresse e depressão (DIAS *et al* 2021).

Diante desse contexto, levantou-se a hipótese de que a Autoeficácia Acadêmica (AE) tenha se modificado perante a pandemia da COVID-19. A AE costuma ser definida como a crença na capacidade de executar tarefas propostas e tomar decisões com certo grau de qualidade e desempenho esperados, sendo necessária para isso uma autorregulação da experiência universitária (IAOCHITE *et al.*, 2016; POLYDORO e GUERREIRO-CASANOVA, 2010). De outra forma, quanto maior a AE, maior será o grau de responsabilização e comprometimento para a mobilização de estratégias de aprendizado. Estudantes com elevada AE apreciam os desafios e empreendem esforços para ultrapassar as dificuldades mais rapidamente (SANTOS, ZANON e ILHA, 2019).

Com isso, procedeu-se uma investigação sobre o início dessa nova realidade educacional que foi imposta pela pandemia da COVID-19, considerando que até o presente momento a mesma se prolonga no Brasil. O objetivo deste estudo foi verificar a AE de estudantes de duas universidades públicas federais no interior dos estados do Amazonas e Santa Catarina. Desta forma, ao se selecionar dois campi do interior, porém em regiões opostas, pretendeu-se ampliar o escopo de análise para favorecer a gestão educacional.

2. Material e Métodos

Trata-se de estudo exploratório, transversal e quantitativo, o qual foi realizado de maio/2020 até junho/2020 por meio de formulário online. Participaram estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Curitibanos/SC e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Coari/AM. Na UFSC existem três cursos de graduação: Medicina Veterinária, Engenharia Florestal e Agronomia.

Na UFAM, por sua vez, tem sete graduações: Fisioterapia, Medicina, Enfermagem, Nutrição, Biotecnologia, Ciências - Biologia e Química e Ciências - Física e Matemática.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Curitibanos tem uma área territorial de 949,865 Km² e tinha uma população estimada de 39.893 pessoas para 2020, sendo sua densidade demográfica de 39,79 hab./km² e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,721 em 2010. Já o município de Coari tem uma área territorial de 57.970,768 km² e tinha uma população estimada de 86.713 pessoas em 2020, sendo sua densidade demográfica de 1,31 hab./km² e um IDH de 0,586 em 2010 (Brasil, 2021a; 2021b).

O campus da UFSC em Curitibanos possui dois prédios próprios e a cedência temporária de uma escola estadual, contando ainda com áreas experimentais para os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal. Complementa-se que atualmente existe na UFSC um total de 81 docentes e 840 discentes. Por sua vez, a UFAM em Coari conta com 12.000 m² de área construída em pleno funcionamento em dois campi, 86 docentes e 1.248 estudantes.

Na UFSC as aulas foram suspensas em 16/03/2020, o ERE iniciou em 31/08/2020 (semestre letivo com 16 semanas, quando o regular seria 18 semanas) e as atividades presenciais retornaram em 18/04/22. Na UFAM as aulas foram suspensas em 13/03/2020, sendo iniciado o ERE em 08/09/2020 e as atividades presenciais voltaram em 10/01/2022.

Na UFSC e UFAM, o processo de adaptação gerou consideráveis desgastes a toda comunidade acadêmica. No caso dos docentes, entre a suspensão das aulas e o ERE propriamente dito, todos tiveram que se capacitar e participar de reuniões online, revelando como já mencionado, diversas fragilidades como as limitações de conexão de internet em



Coari. Os estudantes, por sua vez, recebiam informações em diversos formatos sobre a disponibilização de laptops e chips de celular com internet, auxílio para pagar internet, auxílios emergenciais financeiros ou cesta básica em alguns casos, e como se preparar para o ERE.

Os pesquisadores desenvolveram um formulário autoaplicável online composto de três partes. Na primeira, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual deveria ser lido e registrada a concordância com o estudo. Na segunda parte, coletava-se os dados sociodemográficos (gênero e idade) e acadêmicos gerais (universidade, curso, semestre) e na última parte havia a Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (AEFS) (POLYDORO E GUERREIRO-CASANOVA, 2010) *per se*.

O envio do formulário ocorreu através do e-mail institucional dos estudantes e de grupos de comunicação virtual no WhatsApp®. A AEFS é um instrumento tipo Likert constituído de 34 itens que pontuam de 1 (pouco capaz) até 10 (muito capaz). Estes itens são subdivididos em 5 domínios de avaliação: a) Autoeficácia Acadêmica (AA) – aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo; b) Autoeficácia na Regulação da Formação (ARF) – estabelecer metas e fazer escolhas; c) Autoeficácia na Interação Social (AIS) – relacionar-se com colegas e professores; d) Autoeficácia em Ações Proativas (AAP) – aproveitar as oportunidades, se atualizar e promover melhorias; e) Autoeficácia na Gestão Acadêmica (AGA) – se envolver, planejar e cumprir prazos.

Para análise, considerou-se as médias por domínio e por itens, onde uma média aritmética mais próxima de 10 seria considerada a melhor AE e a média igual ou menor a 3 seria tida como uma baixa AE (VIEIRA, POLYDORO e GUERREIRO-CASANOVA, 2017). Para comparar as medianas entre as universidades foi utilizado o

software estatístico R, versão 3.6.2, aplicando em seguida o Teste U de Mann-Whitney com 95% de intervalo de confiança.

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer de número 4.050.265 de 21/08/2019. O projeto inicial tinha a proposta ampla de verificação dos fatores da experiência acadêmica com instrumentos validados, para os quais a coleta de dados coincidiu com o início da pandemia de COVID-19 no Brasil. Assim sendo, não houve nenhuma pergunta direta sobre autoeficácia acadêmica que envolvesse a situação pandêmica.

3. Resultados

Foram registradas 246 respostas válidas, sendo 153 (62,19%) da UFSC e 93 (37,80%) da UFAM. A idade média geral dos estudantes foi de $22,6 \pm 3,5$ anos, predominando o gênero feminino ($n = 164$; 62,2%) sobre o masculino ($n = 82$; 37,8%).

Na UFSC, a maior quantidade de respostas foi do curso de Medicina Veterinária ($n = 79$; 51,63%), depois Agronomia ($n = 46$; 30,07%) e Engenharia Florestal ($n = 28$; 18,30%). Na UFAM, foi do curso de Fisioterapia ($n = 45$; 48,39%), Medicina ($n = 19$; 20,43%) e Ciências Biologia/Química ($n = 11$; 11,83%), sendo que as outras graduações tiveram baixa representatividade ($n = 18$; 19,35%).

Considerando a análise por fases (semestre) da graduação, na UFSC verificou-se maior número de respostas da 6ª fase ($n = 22$; 14,38%), 7ª ($n = 22$; 14,38%) e a 8ª ($n = 21$; 13,72%). Na UFAM verificou-se também a 6ª fase ($n = 26$; 27,95%), seguida pela 2ª ($n = 25$; 26,8%) e 4ª ($n = 19$; 20,43%).

Tanto na UFSC como na UFAM, o domínio que teve a média mais alta foi AGA (UFSC = $8,2 \pm 0,58$; UFAM = $8,19 \pm 0,45$), enquanto o domínio AAP apresentou a menor média entre as universidades (UFSC = $7,14 \pm 0,2$; UFAM = $7,37 \pm 0,28$) (Quadro 1).

Quadro 1 - Médias por item e domínio.

Domínio	Item	UFSC		UFAM	
		Média por Pergunta	Média por Domínio	Média por Pergunta	Média por Domínio
AA	1	7,84	7,59 ($\pm 0,26$)	7,84	7,86 ($\pm 0,29$)
	2	7,20		7,49	
	3	7,13		7,41	
	4	7,82		8,33	
	11	7,52		8,03	
	12	7,69		7,81	
	14	7,75		7,77	
	24	7,75		8,13	
	32	7,61	7,90		
ARF	8	7,56	7,68 ($\pm 0,45$)	8,00	7,93 ($\pm 0,29$)
	9	7,79		8,40	
	10	7,64		7,90	
	16	7,47		8,06	
	19	8,59		7,75	
	22	7,58		7,92	
	31	7,12	7,44		
AIS	5	6,56	7,41 ($\pm 0,68$)	7,42	7,83 ($\pm 0,6$)
	6	7,44		7,71	
	13	7,29		8,00	
	17	8,37		8,49	
	23	8,18		8,53	
	28	6,67		6,81	
	29	7,33	7,88		
AAP	7	7,04	7,14 ($\pm 0,2$)	7,24	7,37 ($\pm 0,28$)
	15	7,20		7,20	
	20	7,18		7,20	
	25	6,81		7,09	
	30	7,42		7,62	
	33	7,31		7,87	
	34	7,05	7,33		
AGA	18	8,46	8,2 ($\pm 0,58$)	8,68	8,19 ($\pm 0,45$)
	21	7,47		7,60	
	26	8,82		8,34	
	27	8,05		8,15	

Legenda: Autoeficácia Acadêmica (AA); Autoeficácia na Regulação da Formação (ARF); Autoeficácia na Interação Social (AIS); Autoeficácia em Ações Proativas (AAP); Autoeficácia na Gestão Acadêmica (AGA).

Estatisticamente, verificou-se diferença entre as universidades no domínio ARF ($p=0,04$) (UFSC = $7,68 \pm 0,45$; UFAM = $7,93 \pm 0,29$) (Figura 1) e no domínio AIS (p

= $0,03$) (UFSC = $7,41 \pm 0,68$; UFAM = $7,83 \pm 0,6$) (Figura 2). Para os outros domínios os resultados foram: AA ($p = 0,08$), AAP ($p = 0,2$) e AGA ($p = 0,6$).

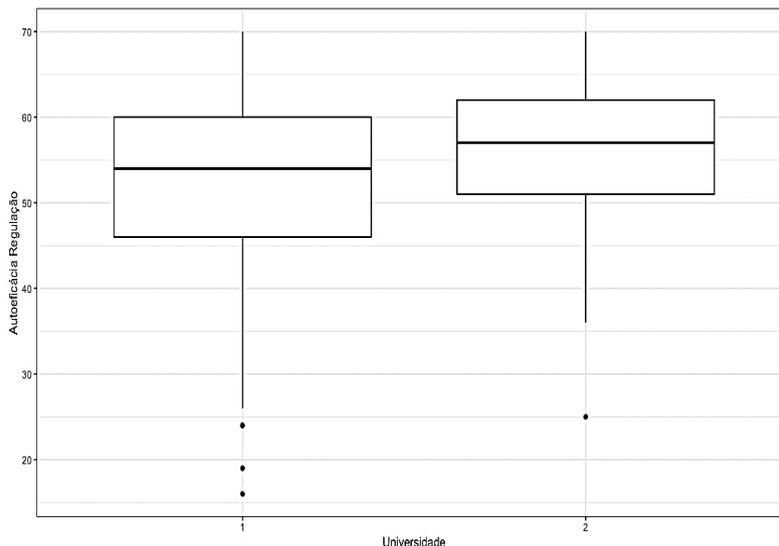


Figura 1 - Comparação entre UFSC e UFAM no domínio ARF - Legenda: 1 = UFSC; 2 = UFAM

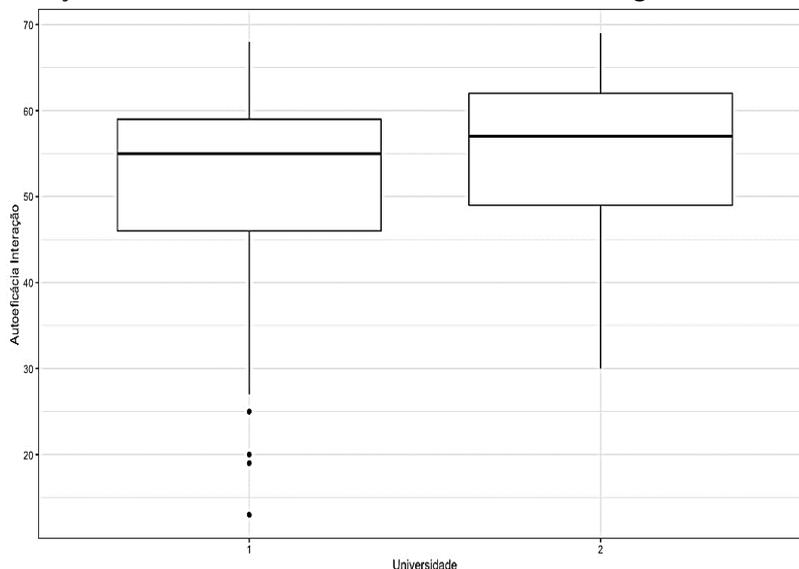


Figura 2 - Comparação entre UFSC e UFAM no domínio AIS
 Legenda: 1 = UFSC; 2 = UFAM

Por fim, destacam-se os itens que apresentaram médias mais baixas: 5 - Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim? 25 - Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso? 28 - Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?

4. Discussão

A situação emergencial imposta pela pandemia da COVID-19 ampliou os enfrentamentos da educação superior no Brasil em relação à falta de recursos financeiros, infraestrutura e processos pedagógicos. Fatores que possivelmente vieram a



resvalar nos estudantes mais vulneráveis, sem materiais tecnológicos, acesso à internet, letramento digital e problemas familiares, econômicos, sociais e psicoemocionais. O que indica que é preciso acompanhar e compreender mais detalhadamente o processo educacional desde o período da coleta até o retorno das aulas presenciais.

No presente estudo, mais acadêmicos da UFSC e mais pessoas do gênero feminino participaram da pesquisa. Apesar do domínio AA não ter evidenciado resultado estatisticamente significativo, ele é constitutivo do processo de AE, ou seja, é crucial para compreender a dinâmica dos outros domínios. É ilustrativo do domínio AA, questões como: *"Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?"*; *"Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?"*; *"Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?"*.

Considerando os domínios da AEFS, evidenciou-se uma maior média em AGA, que representa maior confiança percebida na capacidade de planejar, cumprir prazos e persistência na aquisição de competências, sendo este resultado corroborado por outros estudos (BRAGIATTO e DA MATTA, 2020; MARTINS e SANTOS, 2018). São representativas desse domínio, por exemplo, perguntas como: *"Quanto eu sou capaz de me esforçar nas atividades acadêmicas?"*; *"Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?"*.

Compreendeu-se que o desempenho acadêmico tem relação com a AGA (LOPES e MEURER, 2019), porém no período de coleta de dados os estudantes estavam sem aulas, o que não descarta o fator planejamento acadêmico, no sentido de que se impeliu ajustes e adaptações diversas. Uma semelhante reflexão se deu para a AIS, porque não havia a

presencialidade corporal, mas não significou que as interações tivessem cessado completamente, estava se intensificando a sociabilidade virtual no âmbito acadêmico. No domínio AIS, destacam-se os seguintes tipos de perguntas: *"Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?"*; *"Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?"*.

Vale assim ressaltar, que a noção de autoeficácia remete a escolhas que os indivíduos realizam quando enfrentam dificuldades e desafios (BANDURA, 1997). Em outras palavras, havia uma nova realidade pedagógica onde os comportamentos de autoeficácia não deixavam de existir, ou seja, mesmo sem atividades os estudantes puderam exercer a autoeficácia para alcançar seus objetivos, desenvolvendo gradualmente mais habilidades (BANDURA, 1986).

De qualquer modo, a pandemia da COVID-19 reforçou a necessidade continuada de aprimorar o ensino, favorecer uma prática humanizada e reformular avaliações (BOLLELA, MEDEIROS e TELLES, 2021; SILUS, FONSECA e JESUS, 2020), dentre muitas outras variáveis. Consequentemente, a universidade se obrigou a redimensionar a sua atuação para que os estudantes realmente pudessem melhor controlar seus processos (FRISON et al., 2021) para que não houvesse redução das habilidades mentais, da perseverança e do domínio de estratégias e convicção (FRISON et al., 2021).

O domínio AAP, na qual o acadêmico aproveita as oportunidades, se atualiza e promove melhorias, apresentou a menor média em ambas as universidades neste estudo. Interpretou-se este resultado como menor eficácia no aproveitamento de oportunidades da formação, deteriorado pela ausência de participação, contribuição e ideias (MARTINS e SANTOS, 2018) devido à mudança no padrão de autonomia e organização



(NHANTUMBO, 2020; GUSSO *et al.*, 2020). Podem ser destaques no domínio APP as perguntas: “Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?”; “Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?”.

Esse quadro analítico pode ser ampliado pelo estudo que analisou a AE com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação ao comparar estudantes ($n=135$) ingressantes e veteranos no início e final do primeiro semestre do ERE. Os resultados apontaram que as médias de pontuação foram melhores para os veteranos do que para os ingressantes (IRALA *et al.* 2021).

Já na Austrália, com o objetivo de verificar as crenças, AE e a performance em relação à COVID-19, foram avaliados também estudantes ingressantes ($n=89$) de psicologia no primeiro semestre de 2020. A grande maioria ($n=52$; 81.6%) tinha a crença de que a mudanças provocadas pela COVID-19 impactaria negativamente a capacidade de performance, em oposição a uma pequena parcela que considerava poder haver impactos positivos ($n=11$, 12,6%) (TALSMA *et al.*, 2021).

Estudantes ($n=204$) cotistas (73,5%) e não cotistas também foram investigados sobre as correlações entre vivências acadêmicas (dimensões pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) e os domínios da AEFS. As correlações foram positivas para a dimensão pessoal e o domínio AIS ($r = 0,68$) e AAP ($r = 0,48$), dimensão institucional e domínio AAP ($r = 0,40$) e AGA ($r = 0,48$) e dimensão estudo com todos os domínios exceto AIS (SOUSA, BARDAGI e NUNES, 2013).

Portanto, na linha de raciocínio da influência do aprendizado online sobre a AE, verifica-se também interferência na satisfação dos estudantes. Durante o ERE foram analisados dados de 22 universidades árabes abrangendo 1.226 estudantes

(23,6% da área da saúde) evidenciando-se, quase na mesma proporção, níveis altos ($n=627$, 51%) e baixos ($n=599$, 49%) de satisfação e que não houve diferença significativa entre as áreas médicas e não médicas (ALDHAHI *et al.*, 2021).

No período de ausência de aulas ocorreram muitos debates, dúvidas e descrédito a respeito do ERE e mesmo assim emergiram desencontros pedagógicos. Entretanto, o estudo anterior (ALDHAHI *et al.*, 2021) demonstrou que com planejamento e organização meticolosos (refletidos em um plano de ensino coerente) é factível o ensino e o aprendizado online. Todavia, notou-se no Brasil no início do ERE reclamações pelo excesso de atividades e falta de tempo condizente para elas (BOLLELA, MEDEIROS e TELLES, 2021; ELIAS JÚNIOR *et al.*, 2021).

Atrelado aos fatores mencionados, inclui-se o reiterado mote sobre o protagonismo estudantil, que exigiu do professor uma postura motivadora durante o ERE. Serviu para lembrar que aulas remotas, à distância, presenciais ou híbridas, o método e a didática escolhidos precisam ser estimulantes e abarcar o acolhimento, o estudo colaborativo, a promoção da autonomia e liberdade para o assegurar uma AE adequada. Considerando que a educação digital é uma tônica contemporânea, acrescenta-se que os cursos devem retomar ou contemplar os aspectos do desenvolvimento de competências tecnológicas (ELIAS JÚNIOR *et al.*, 2021) nos projetos pedagógicos.

A motivação tem a ver com a comunicação efetiva que estabelece um compromisso de ensino e aprendizado. No ambiente virtual se faz pelos feedbacks regulares, as enquetes, intercalação de recursos, fóruns, aulas mais curtas e avaliações mais formativas (BOLLELA, MEDEIROS e TELLES, 2021). O estudo colaborativo está atrelado ao engajamento em grupos heterogêneos para facilitar as



chamadas experiências vicárias – observações do comportamento de pessoas que porventura se transformam em modelos positivos de conduta, porque grupos operacionalizados dialogicamente conseguem a resolução de problemas complexos com soluções significativas (ESPINOSA, 2021).

Dos itens da AEFS com menores médias (5, 25 e 28), o resultado da última é similar a outro estudo (BRAGIATTO e DA MATTA, 2020). Os itens indicam a necessidade discente de maior interação com ambientes universitários, o que não foi possível no ERE. No que concerne às diferenças estatísticas entre UFSC e UFAM nos domínios ARF e AIS, levantou-se como hipótese explicativa que os estudantes da UFAM ao lidarem rotineiramente com o isolamento geográfico e as limitações tecnológicas teriam mecanismos prévios de enfrentamento. O domínio ARF, por sua vez, tem como relevantes as perguntas: “Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?”; “Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?”.

À guisa de finalização desta discussão, pondera-se que a construção de princípios autorregulatórios acompanha certo grau de expectativas discentes, que são dependentes de variáveis intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo (FRISON *et al.*, 2021). Em termos acadêmicos, habilidades de autorregulação subdesenvolvidas no aprendizado online devem ser uma preocupação para a formação profissional na atualidade (TALSMA *et al.*, 2021).

O presente estudo apresentou como limitação o fato de ser transversal, o que impossibilita o estabelecimento de relação causal direta. Contudo, favoreceu a sondagem exploratória para a produção de novas hipóteses frente aos resultados encontrados, na medida em que a AEFS realizou um recorte muito especí-

fico e não se associou a outros instrumentos para uma análise mais abrangente. Por outro lado, entende-se que o estudo contribuiu com a temática ao colocar em evidência a realidade da educação no interior e a importância do papel da educação digital frente a AE.

5. Conclusões

As médias dos domínios da AEFS estavam todas no intervalo de normalidade e na comparação entre as instituições de ensino houve diferença estatística em apenas dois domínios. Considerando a falta de atividades durante o período de coleta pesquisado, os estudantes não se mostraram afetados pela situação pandêmica. Assim, sugere-se o acompanhamento mais aprofundado do processo educativo em relação às possíveis repercussões ainda não identificadas na retomada do ensino presencial.

Agradecimentos

Aos estudantes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que contribuíram de maneira voluntária com a pesquisa.

Divulgação

Este artigo é inédito. Os autores e revisores não relataram qualquer conflito de interesse durante a sua avaliação. Logo, a revista *Scientia Amazonia* detém os direitos autorais, tem a aprovação e a permissão dos autores para divulgação deste artigo por meio eletrônico.

REFERÊNCIAS

ALDHAHI, M. I. *et al.* Exploring the relationship between students' learning satisfaction and self-efficacy during the emergency transition to remote learning amid the coronavirus pandemic: a cross-sectional study. **Education and Information Technologies** 13, (2021): 1-18. Acessado em: 16 de janeiro de 2022.



<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8275635/>

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BOLLELA, V. R.; MEDEIROS, I. S.; TELLES, S. Educação remota em tempos de pandemia: reflexões no contexto acadêmico. **Medicina (Ribeirão Preto)** 54, nº 1 (2021): e-184771. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/18477>

BRAGIATTO, B. L.; DA MATTA, C. M. B. Adaptação Acadêmica e autoeficácia no contexto da pandemia COVID-19. **VI Congresso brasileiro e luso-brasileiro de psicologia da saúde: desafios da interdisciplinaridade na perspectiva da integralidade**. 2020. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://maua.br/files/122020/adaptacao-academica-autoeficacia-contexto-pandemia-covid-19-151501.pdf>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). IBGE Cidades. **Curitiba-nos**. [acesso em 07 de maio de 2021a]. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/curitibanos/panorama>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). IBGE Cidades. **Coari**. [acesso em 28 de agosto de 2022b]. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/coari/panorama>

CHARCZUKI, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade** 45, nº 4 (2020): e109145. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGK-jBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>

DIAS, B. *et al.* Ensino remoto emergencial no curso de medicina: reflexões sobre o

olhar discente. **Intermedius Revista de Extensão da Unifimes** 1, nº 1 (2021): 127-133. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/intermedius/article/view/928>

ELIAS JÚNIOR, J. *et al.* Ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto e da educação a distância: caminhos e possibilidades. **Medicina (Ribeirão Preto)** 54, nº 1 (2021): e-184772. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184772>

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)** 23, (2021): p. e35439. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.scielo.br/j/epec/a/w5QWLfczXhfvn-mpWj5FbHFfn/>

FRISON, L. M. B. *et al.* Percursos de estudantes da educação superior com trajetórias de insucesso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** 29, nº 112 (2021): 669-690. Acessado em: 16 jan. 2016 de janeiro de 2022. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5CFFSYFw-CCm9Vr5h3MHmdzS/?lang=pt>

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: teoria e prática** 13, nº 1 (2011): 75-88. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade** 41, (2020): e238957. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTx-fr/?lang=pt>



IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educação** 20, nº 1: 45-54. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.scielo.br/j/pee/a/KzMjLQddwwfPNnNF5MSt9hB/?lang=pt>

IRALA, V. B. *et al.* Expectativa versus realidade: experiências, percepções e desempenhos discentes frente ao ensino remoto. **Revista Educar Mais** 5, nº 4 (2021): 849-863. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2431>

LOPES, I. F.; MEURER, A. M. Autoeficácia, elementos priorizados na prospecção de carreira e comportamento acadêmico: análise dos estudantes de ciências contábeis das IES Públicas. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade** 13, nº 1 (2019): 46-67. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.repec.org.br/repec/article/view/1937>

MARDOCK, A. R. M. **Política de Humanização do SUS na formação médica no interior da Amazônia**. 2018. 186 f. Dissertação (Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2018. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/275/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Pol%C3%ADtica-Humaniza%C3%A7%C3%A3oSUS.pdf

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. **Psicologia Escolar e Educacional** 23 (2018): e176346. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.scielo.br/j/pee/a/tmFHwd-Ktqs3RT4nRwmxcSHD/?lang=pt>

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em

rede, em tempos de pandemia. **Dialogia** 34, (2020): 351-364. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. https://repositorio-aberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf

NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de COVID-19: impasses e desafios. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente** 25, nº 2 (2020): 556-571. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7851>

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional** 22, Supl. (2018):127-134. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica** 9, nº 2 (2010): 267-278. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011

SANTOS, A. A. A.; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia Campinas** 36, (2019): e160077. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/qKQm7ZF4w6dngB7KppGQ3ZJ/?lang=pt>



SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em revista** 16, nº 2 (2020): e5336. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>

SILVA, J. B. C. *et al.* **Pedagogia: Função social da universidade no interior da Amazônia em tempos de pandemia**. In: SILVA, J. B. C. (Org). Universidade, formação e trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes dos cursos de Pedagogia. Nova Xavantina, MT: Pantanal, (2020): 71-87. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2020/universidade-formacao-e-trabalho-implicacoes-do-isolamento-social-na-rotina-dos-estudantes-do-curso-de-pedagogia/Cap5.pdf>

SOUSA, H.; BARDAGI, M. P.; NUNES, C. H. S. S. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Avaliação Psicológica** 12, nº 2 (2013): 253-261. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. [\[lud.org/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1677-04712013000200016#:~:text=N%C3%A3o%20houve%20diferen%C3%A7as%20nas%20m%C3%A9dias,198%3B%20p%20%3C%20%2C001\]\(http://lud.org/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1677-04712013000200016#:~:text=N%C3%A3o%20houve%20diferen%C3%A7as%20nas%20m%C3%A9dias,198%3B%20p%20%3C%20%2C001\)](http://pepsic.bvsa-</p></div><div data-bbox=)

TALSMA, K. *et al.* COVID-19 beliefs, self-efficacy and academic performance in first-year university students: cohort comparison and mediation analysis. **Frontiers in Psychology** 12, (2021): 643408. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.643408/full>

VIEIRA, D. A.; POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala autoeficácia na formação superior. In: Almeida LS, Simões MT, Gonçalves MM (Org). Adaptação, desenvolvimento e sucesso acadêmico dos estudantes do ensino superior: instrumentos de avaliação. Braga: **ADIPSIEDUC**, (2017): 111-123. Acessado em: 16 de janeiro de 2022. <http://www.adipsieduc.pt/wp-content/uploads/2014/12/978-989-99517-1-6.pdf>