

# Percepção dos estudantes de Medicina sobre as habilidades de autogestão adquiridas durante a vigência do ensino remoto

*Medical students' perception about the self-management skills acquired during remote learning*

Giovanna Barcelos Fontenele Pereira<sup>1</sup> | [giovanna17250071@aluno.cesupa.br](mailto:giovanna17250071@aluno.cesupa.br)  
Tinaraleila de Souza Aarão<sup>2</sup> | [tinareleila@hotmail.com](mailto:tinareleila@hotmail.com)  
Ismari Perini Furlaneto<sup>1</sup> | [ismaripf@hotmail.com](mailto:ismaripf@hotmail.com)

## RESUMO

**Introdução:** A pandemia da Covid-19 trouxe diversos desafios para as instituições de ensino superior (IES) de todos os países. Nesse contexto, destacou-se a necessidade de reestruturação do processo de ensino-aprendizagem de forma a garantir a aquisição real de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de métodos de estudo para que os discentes conseguissem conviver com o ensino remoto emergencial (ERE) e seus contratempos.

**Objetivo:** Este estudo teve como objetivo investigar como ocorreu o estudo dirigido e a percepção dos discentes quanto aos ganhos de habilidades de autogestão durante o ERE.

**Método:** Trata-se de um estudo transversal quantitativo e qualitativo, realizado com 93 estudantes de Medicina de diferentes IES brasileiras. Utilizou-se questionário semiestruturado para a coleta dos dados. Os dados foram processados no software Iramuteq, e utilizaram-se análise de similitude e nuvem de palavras, além de estatística descritiva.

**Resultado:** Em relação ao tempo dedicado ao estudo dirigido, 59,1% dos estudantes relataram que o estabeleceram, e 57,0% afirmaram que traçaram estratégias para melhor geri-lo; 68,8% mencionaram que perceberam diferenças ao compararem os métodos de fixação de conteúdo utilizados antes e durante no ERE, e, desses, 70,3% consideraram que essas novas técnicas foram eficientes. Na análise qualitativa, analisaram-se seis corpora monotemáticos, relacionados à opinião sobre o que auxiliou e o que prejudicou a gestão das emoções e do tempo, quais estratégias de fixação de conteúdo foram utilizadas e quais habilidades de autogestão foram desenvolvidas no período do ERE.

**Conclusão:** Evidenciou-se que, apesar das dificuldades encontradas, elas foram superadas com a adoção de estratégias centradas no desenvolvimento de habilidades de autogestão de tempo, emoções e fixação de conteúdo por parte dos estudantes, e, dessa forma, pode-se inferir que eles perceberam o desenvolvimento de algumas das habilidades essenciais para superar os novos e recentes desafios impostos pelas mudanças no planeta, como organização pessoal, dos estudos e do tempo, além das relacionadas às emoções e ao gerenciamento de recursos tecnológicos.

**Palavras-chave:** Afecção Crônica; Aprendizagem Baseada em Problemas; Habilidades de Enfrentamento.

## ABSTRACT

**Introduction:** The Covid-19 pandemic presented several challenges to Higher Education Institutions (HEIs) in all countries. In this context, there is a prominent need to restructure the teaching-learning process in order to guarantee genuine knowledge acquisition, as well as the development of study methods to enable students to deal with the emergency remote teaching (ERT) and its setbacks.

**Objective:** To investigate directed study was implemented and how students viewed the gains in self-management skills during ERT.

**Method:** Quantitative and qualitative cross-sectional study, conducted with 93 medical students from different Brazilian HEIs. A semi-structured questionnaire was used for data collection. The data were processed using the IRAMUTEQ software, similarity analysis and word cloud, in addition to the use of descriptive statistics.

**Results:** In relation to the time dedicated to directed study, 59.1% of the students reported having established it and 57.0% said they had outlined strategies to better manage this time; 68.8% reported having perceived differences when comparing the learning consolidation methods used before and during ERT and, of these, 70.3% considered that these new techniques were efficient. In the qualitative analysis, six monothematic corpora were analysed, relating to opinions on what helped and what hindered emotional and time management, which learning consolidation strategies were used and which self-management skills were developed during ERT.

**Conclusion:** It was demonstrated that the difficulties encountered were overcome through the adoption of strategies to help students develop self-management skills in relation to time, emotions and learning consolidation. It can therefore be inferred that students successfully mastered some of the essential skills to overcome new and recent challenges imposed by changes in the world, such as their personal organization, studies and time, in addition to those related to emotions and management of technological resources.

**Keywords:** Chronic condition; Problem-Based Learning; Coping skills.

<sup>1</sup>Centro Universitário do Pará, Belém, Pará, Brasil.

<sup>2</sup>Universidade Federal do Pará, Altamira, Pará, Brasil.

Editora-chefe: Rosiane Viana Zuza Diniz.

Editora associada: Gustavo Antonio Raimondi.

Recebido em 26/05/22; Aceito em 02/08/22.

Avaliado pelo processo de *double blind review*.

## INTRODUÇÃO

A *coronavirus disease 2019* (Covid-19) é uma doença ocasionada por um coronavírus, denominado coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 – Sars-CoV-2*)<sup>1</sup>. Emergiu em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, onde inicialmente a transmissão do Sars-CoV-2 de humanos para humanos foi confirmada e rapidamente se propagou pelos cinco continentes, sendo necessária a declaração de estado de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020<sup>2</sup>.

A pandemia trouxe um novo contexto para o ensino superior no Brasil, e as instituições de ensino superior (IES) passaram a implementar o ensino remoto nas atividades teórico-cognitivas das mais diversas áreas de conhecimento, ampliando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, os docentes precisaram reformular conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas *on-line* com o emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)<sup>3,4</sup>.

As IES acataram as recomendações do Ministério da Educação (MEC), e os docentes e gestores tiveram poucos meses para se adaptar ao novo momento com processos que já vinham sendo discutidos para possibilidades de implementação. Dessa forma, esse modelo tornou-se um grande desafio para as mais diversas IES<sup>5,6</sup>. Muitas dúvidas e questionamentos permearam essa nova jornada estudantil, em que os alunos externavam suas dificuldades e inquietudes do momento para os seus docentes.

Nas diferentes escolas médicas, houve a inserção de plataformas digitais como Teams®, Google for Education®, Moodle®, Zoom Cloud Meetings®, entre outras, permitindo que as IES mantivessem as atividades do período letivo em tempos de pandemia. Organizaram-se equipes de apoio tecnológico que pudessem suprir em tempo hábil as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes, a fim de reduzir eventuais descompassos no ensino-aprendizagem no modelo de ensino remoto emergencial (ERE) das IES.

Esse novo cenário fez com que os estudantes desenvolvessem diversas habilidades para fomentar métodos de estudo que pudessem ser eficazes nesse período de ensino remoto. Muitos desafios enfrentados – como o impacto da pandemia na renda familiar, o adoecimento ou a perda de familiares e amigos – foram predominantes no dia a dia dos discentes, e consideraram-se esses fatores em relação à baixa do rendimento dos discentes nas atividades institucionais<sup>7,8</sup>.

Dessa forma, foi necessária uma adaptação na rotina dos estudantes, já que a maioria das atividades acontecia de forma presencial e o cenário havia mudado totalmente. Nesse momento, surgiu a oportunidade de lidar com o ambiente

doméstico, que também era um ambiente de *home office*<sup>5-9</sup>. Os estudantes passaram a enfrentar um processo de adaptação na organização acadêmica. Como eles não dispunham de habilidades necessárias para que pudessem ter um bom rendimento nos estudos e ser aprovados no período letivo, as IES foram sensíveis a esse momento de dificuldades.

Em um estudo realizado na Alfaisal University, na Índia, observou-se que a maior dificuldade dos estudantes foi a adaptação às novas ferramentas de estudo, bem como a transição do ensino tradicional para a inserção da modalidade do *Problem Based Learning* (PBL), que, na visão dos gestores dessa instituição, é a metodologia que melhor se encaixava no ensino remoto<sup>10</sup>. Nas escolas médicas com projetos pedagógicos em metodologias ativas, houve a necessidade de uma pequena adaptação do método presencial ao *on-line*, de modo que os eixos temáticos foram mantidos em ensino sob o regime de ERE, inclusive a tutoria, possibilitando que os estudantes pudessem continuar desenvolvendo os conteúdos por meio da utilização das mais diversas metodologias de ensino para fixação, sem alteração na programação teórica do semestre letivo.

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivos descrever de que forma ocorreu o estudo dirigido, identificar as estratégias de fixação de conteúdo utilizadas e identificar a percepção dos estudantes acerca das habilidades de autogestão do tempo e da emoção desenvolvidas durante a vigência do ERE.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo com delineamento transversal exploratório de caráter quantitativo e qualitativo, realizado com alunos do curso de Medicina de IES nacionais, públicas e/ou privadas, de ambos os sexos, com idade igual ou superior a 18 anos, que estavam matriculados e frequentando o curso na vigência das atividades remotas (primeiro e segundo semestres de 2020) e que tinham cursado ao menos um semestre de atividades habituais dos seus respectivos cursos até dezembro de 2019 e ao menos um semestre de suas atividades acadêmicas em ambiente remoto ou sob o regime de ERE. Para evitar possíveis prejuízos relacionados à inatividade prévia, foram excluídos estudantes que reingressaram no curso no ano de 2020.

A amostragem foi do tipo bola de neve, e a coleta de dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado construído na plataforma Google Forms®, de autoria das pesquisadoras, cujo *link* foi distribuído com um convite via mensagem de WhatsApp®, inicialmente aos representantes de turma e centros acadêmicos dos cursos de Medicina em que as pesquisadoras são docentes, solicitando que estes

repassassem a mensagem aos seus colegas em diferentes partes do Brasil; essa mensagem também foi postada nas redes sociais das pesquisadoras. O formulário não coletou dados que identificassem individualmente os respondentes. O questionário continha os seguintes itens: sexo, idade, ano do curso, tipo de gestão, estado, tipo de matriz curricular, percepção e estratégias do aluno quanto à gestão do tempo e do estudo dirigido, estratégias utilizadas por ele aluno para a gestão do tempo e das emoções, e percepção sobre o ganho e/ou desenvolvimento de habilidades de autogestão adquiridas.

Para responder às perguntas, o estudante tinha que ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalha os objetivos do estudo, o que é feito com os dados, os riscos e benefícios, e voluntariamente concordar em participar da pesquisa.

As respostas foram inicialmente codificadas, transcritas e organizadas para a análise quantitativa, em que se calcularam as estatísticas descritiva, com o auxílio do *software* GraphPad Prism versão 9.2.0, e qualitativa, por meio da análise de similitude e nuvem de palavras, executadas pelo *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq). Para a análise qualitativa, determinaram-se as temáticas dos *corpora* que estruturaram os resultados da pesquisa e buscaram responder aos objetivos propostos. Segundo Camargo et al.<sup>11</sup> e Bueno<sup>12</sup>, o *software* não é um método de análise de dados, mas uma ferramenta para processá-los, portanto não a conclui, sendo a interpretação de responsabilidade do pesquisador.

Este estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário do Estado do Pará (Cesupa) – Parecer nº 4.733.889 – em 25 de maio de 2021, e a coleta de dados ocorreu entre maio e setembro de 2021.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram voluntariamente do estudo 93 estudantes com média de idade igual a  $24,0 \pm 4,7$  anos (IC95% 23,1-25,0), variando de 20 a 48 anos e 61,3% (57/93) eram do sexo feminino; ao menos 75% dos participantes tinham 25 anos ou menos. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes segundo variáveis epidemiológicas e acadêmicas.

Os participantes foram questionados quanto à forma como o estudo dirigido foi conduzido durante o período do ERE, sendo abordados aspectos como estabelecimento de tempo e estratégias para melhorar sua gestão, administração das emoções nos momentos destinados às atividades do curso, estratégias de fixação de conteúdo utilizadas e desenvolvimento de novas habilidades (Tabela 2).

Quanto ao tempo dedicado ao estudo dirigido, 59,1% dos estudantes relataram que o estabeleceram e 57,0%

afirmaram que traçaram estratégias para melhor geri-lo. Isso sugere que, apesar da transformação abrupta do ensino presencial em ERE, os estudantes conseguiram identificar as próprias dificuldades e adaptar-se para melhorar a organização acadêmica de estudos em meio à pandemia, de modo a buscar soluções para que pudessem gerir melhor o tempo dedicado ao estudo.

Na pesquisa de Santos et al.<sup>13</sup> sobre o estresse de acadêmicos de um curso de Fisioterapia, um dos pontos analisados foi a dificuldade de gestão de tempo, em que se observou a predominância da intensidade de estresse extremo. Como esse estudo ocorreu antes da Covid-19, ele diverge dos dados da nossa pesquisa que mostrou uma boa adaptação no período pandêmico.

Rios et al.<sup>14</sup>, ao analisarem os conteúdos recorrentes nos encontros de mentoria virtual para alunos ingressantes do curso de Medicina no período de março a dezembro de 2020, identificaram que uma das preocupações com a vida acadêmica era a dificuldade de organizar o conteúdo para estudar, o que se tornou um ponto importante para que o estudante buscasse soluções adequadas ao desafio de administrar bem o tempo.

No que diz respeito à gestão das emoções nesse período, mais da metade afirmou ter tentado e conseguido obter êxito, e 6,5% mencionaram que não tiveram problemas para administrar as próprias emoções. A gestão das emoções tornou-se uma ferramenta facilitadora para conduzir a capacidade de gerenciar sentimentos na rotina diária. De acordo com Meyer et al.<sup>15</sup>, a inteligência emocional evidencia a capacidade de lidar com as emoções de forma mais eficaz que outros processos cognitivos. Para esses autores, os indivíduos com elevada inteligência emocional são mais atentos ao que se passa no seu entorno e compreendem e gerenciam melhor as próprias emoções.

Diogo et al.<sup>16</sup> observaram que, na questão do trabalho sobre si próprios, os estudantes referiram-se à gestão emocional no sentido de autoconhecimento, compreensão e controle das emoções e dos sentimentos, e esse trabalho interno diário está demonstrado na nossa pesquisa quando mais da metade dos estudantes afirmou que conduz bem o processo de gerenciamento das emoções.

Quanto às estratégias de fixação de conteúdo, 68,8% relataram que perceberam diferenças ao compararem os métodos utilizados no ERE com os que utilizavam antes da pandemia, e, desses, 70,3% consideraram que essas novas técnicas foram eficientes. Definir estratégias para a fixação de conteúdo é uma tarefa importante para o estudante universitário, e essa necessidade aumentou ainda mais no período do ensino ERE. Nesse sentido, torna-se fundamental que o estudante seja capaz de captar o conteúdo, elaborar

**Tabela 1.** Caracterização dos participantes segundo variáveis epidemiológicas e acadêmicas.

Variável	n	%	IC95%
<i>Sexo</i>			
Feminino	57	61,3	51,1 – 70,6
Masculino	35	37,6	28,5 – 47,8
Prefiro não responder	1	1,1	0,1 – 5,8
<i>Período acadêmico</i>			
4º	9	9,8	5,2 – 17,6
5º	4	4,3	1,7 – 10,7
6º	6	6,5	3,0 – 13,5
7º	11	12,0	6,8 – 20,2
8º	14	15,2	9,3 – 23,9
9º	48	52,2	42,1 – 62,1
<i>Gestão da Instituição</i>			
Privada	77	81,9	72,9 – 88,4
Pública	17	18,1	11,6 – 27,1
<i>Região de localização da escola</i>			
Norte	83	79,0	70,3 – 85,7
Sudeste	17	16,2	10,4 – 24,2
Nordeste	4	3,8	1,5 – 9,4
Sul	1	1,0	0,0 – 5,2
<i>Estratégias de metodologias ativas na matriz curricular do curso</i>			
Em todas as unidades curriculares	82	88,2	80,0 – 93,3
Em parte das unidades curriculares	11	11,8	6,7 – 20,0

Fonte: protocolo de pesquisa, 2021.

**Tabela 2.** Respostas dos participantes às perguntas norteadoras.

Pergunta norteadora	n	%	IC95%
<i>Estabeleceu tempo para o estudo dirigido?</i>			
Sim	55	59,1	49,0 – 68,6
Não	38	40,9	31,4 – 51,0
<i>Traçou estratégias para melhor gestão do tempo?</i>			
Sim	53	57,0	46,8 – 66,6
Não	40	43,0	33,4 – 53,2
<i>Tentou gerir as emoções no momento destinado às atividades do curso?</i>			
Sim, tentei e consegui de alguma forma	48	51,6	41,6 – 61,5
Sim, tentei, porém, não consegui de alguma forma	37	39,8	30,4 – 49,9
Não tive problemas com minhas emoções	6	6,5	3,0 – 13,4
Não tentei gerenciar minhas emoções	2	2,1	0,0 – 7,5
<i>Percebeu diferença quanto às estratégias de fixação de conteúdo ao comparar com as que utilizava antes da pandemia?</i>			
Sim	64	68,8	58,8 – 77,3
Não	29	31,2	22,7 – 41,2
<i>Considera as estratégias foram eficientes</i>			
Sim	45	70,3	58,2 – 80,1
Não	19	29,7	19,9 – 41,8

Continua...

**Tabela 2.** Continuação

Pergunta norteadora	n	%	IC95%
<i>Na sua percepção, você entende que no período de atividades remotas pôde aprender novos métodos de estudo que implicam em uma melhor autogestão e desenvolvimento de novas habilidades?</i>			
Sim	60	64,5	54,4 – 73,5
Não	33	35,5	26,5 – 45,6

Fonte: protocolo de pesquisa, 2021.

resumos e texto, e complementar o conhecimento adquirido com leitura de artigos, entre outras estratégias que enriqueçam as habilidades e competências esperadas de um futuro profissional<sup>17</sup>.

Segundo Ausubel<sup>18</sup>, a aprendizagem significativa exige a aquisição de novos significados a partir de um material ou conteúdo apresentado, que se torna potencialmente atraente ao aprendiz, e, de acordo com nossa pesquisa, os estudantes consideraram os novos modelos de oferta de conteúdos interessantes e eficientes.

No que se refere ao aprendizado de novos métodos de estudo que resultariam em melhor autogestão e no desenvolvimento de novas habilidades relacionadas, 64,5% relataram que perceberam esse aprendizado durante o ERE. A despeito das dificuldades relatadas, como quantidade de atividades e conteúdos cobrados, prazos, dificuldades do uso de algumas tecnologias novas, acesso à internet, entre outras, a maioria dos estudantes da pesquisa mencionou que aprendeu no período de ensino remoto.

No estudo de Appenzeller et al.<sup>19</sup>, constatou-se que o fato de escutar os alunos sobre as dificuldades no ensino ERE e o protagonismo deles na atuação em relação ao ERE foram essenciais para o sucesso do ensino nos tempos de pandemia, o que corrobora os resultados de nossa pesquisa.

Em relação à análise de similitude, todos os *corpora* analisados eram monotemáticos. Nas figuras de 1 a 3, verificam-se as principais coocorrências entre as palavras e a conexão entre os termos presentes nos textos dos *corpora*, segundo a temática de cada um.

Os primeiros *corpora* analisados continham os relatos dos pesquisados em relação ao questionamento sobre o que “auxiliou na gestão das emoções” (Figura 1A) e o que “prejudicou a gestão das emoções” (Figura 1B).

A análise de similitude do *corpus* “auxiliou na gestão das emoções” (Figura 1A) gerou cinco grupos que se interconectaram, sendo possível observar os termos que se destacaram como centrais e que estavam fortemente interconectados em três dos grupos: “família”, “familiar”, “amigo”, “psicoterapia” e “não”. Essas palavras formaram pares de fortes conexões com outras

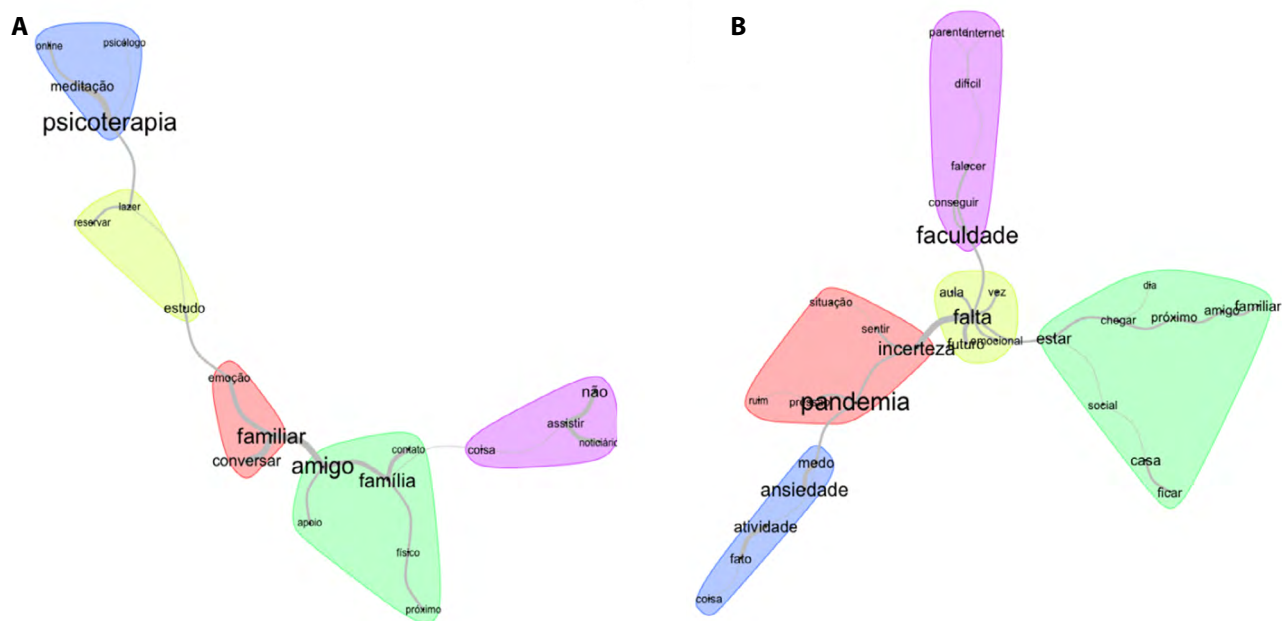
que complementam seus significados, como “família-contato”, “família-amigo”, “família-contato”, “amigo-familiar”, “familiar-emoção”, “não-assistir” e “psicoterapia-meditação”.

De acordo com a análise dos discursos obtidos, o contato próximo com a família e os amigos foi referido por muitos estudantes como fator que auxiliou no processo de gestão das emoções (e\_38; e\_12; e\_19; e\_26; e\_30; e\_41; e\_53), cujo relacionamento foi descrito como “base” (e\_33), “suporte” (e\_55) e “apoio” (e\_49; e\_61) para “conversar e desabafar” (e\_56) sobre as “minhas emoções” (e\_04). Ainda nesse *corpus*, expressam fortes relações os termos “conversar-familiar” e “familiar-emoção” (“conversar sobre minhas emoções com meus familiares”, e\_04; “conversar e conseguir desabafar com alguns familiares sobre as minhas emoções”, e\_44; “conversar com familiares”, e\_24), “família-contato” (“contato com a família”, e\_26; “contato próximo com a minha família”, e\_41) e “psicoterapia-meditação” (“psicoterapia e meditação”, e\_48 e e\_60; “inicie psicoterapia e meditação online”, e\_46; “faço psicoterapia regularmente”, e\_40).

Com efeito, manter contato frequente com familiares e amigos foi recomendado por diferentes iniciativas para auxiliar no manejo da saúde mental no período de isolamento<sup>20</sup>, pois a ruptura das conexões sociais tem importantes consequências na saúde mental e atua como elemento facilitador de impactos psicológicos negativos<sup>21</sup>. No estudo realizado por Konno et al.<sup>22</sup> que avaliaram a associação entre solidão e sofrimento psicológico em trabalhadores japoneses durante a pandemia da Covid-19, foi encontrada forte associação entre a (falta de) comunicação com amigos, conhecidos e familiares e o sofrimento psicológico.

Considerando a estratégia de busca de ajuda especializada por meio da psicoterapia, no estudo realizado por Faro et al.<sup>21</sup>, destacaram-se o potencial cenário de catástrofe em saúde mental gerado pelas medidas restritivas relacionadas à pandemia da Covid-19 e a necessidade de se investir em assistência adequada à saúde geral, em especial à saúde mental, enfatizando o apoio prestado pela psicologia, de modo a minimizar os impactos negativos da crise e atuar de modo preventivo.



**Figura 1.** Análise de similitude entre as palavras dos *corpore* ‘auxiliou na gestão das emoções’ e ‘prejudicou a gestão das emoções’.

Apresentaram-se fortemente associados ainda os termos “assistir” e “noticiário” (“evitar assistir a noticiários”, e\_51 e “não assistir a noticiários”, e\_63). Segundo Moreira<sup>23</sup>, as mídias exercem forte influência sobre a subjetividade dos indivíduos e produzem profundos impactos, modificando as noções de tempo e espaço e a ideia de autonomia subjetiva. Aguiar et al.<sup>24</sup> também consideram que a propagação de notícias com ênfase nos aspectos negativos, como desastres, violência e morte, é uma constante especialmente na mídia televisiva e alertam que, se expostas com frequência, as pessoas podem desenvolver sofrimento psíquico. Em seu estudo, esses autores analisaram o tempo utilizado e o teor de notícias (positivas ou negativas) sobre a Covid-19 em dois telejornais brasileiros semanais da televisão aberta e encontraram maior tempo de exposição de conteúdos negativos quando comparados aos conteúdos positivos, como pessoas sobreviventes e vacinação.

Em relação ao *corpus* sobre o tema o que “prejudicou a gestão das emoções”, o grafo formado apresenta o termo “falta” centralizado, formando o eixo organizador dos discursos a respeito do tema desse *corpus*. Ele se conecta forte ou moderadamente com as palavras “faculdade”, “futuro”, “emocional”, “vez”, “estar” e “incerteza”. Um grupo independente formado pelos termos interconectados “medo”, “ansiedade”, “atividade”, “falta” e “coisa” aparece como um apêndice desse grupo, porém estabelecendo relação apenas com o termo “pandemia”.

De fato, a “falta” de “perspectiva” (e\_51), “estímulo” (e\_36; e\_65), “aula” (e\_65), “rotina” e “interações sociais” (e\_61) gerou discursos marcados por incerteza quanto ao futuro em relação

tanto à própria pandemia quanto à volta à rotina acadêmica (e\_67; e\_21; e\_56; e\_63; e\_44; e\_14; e\_36), o que possivelmente foi amplificado pelo fato de “não poder sair de casa para atividades de lazer” (e\_72), “ficar trancada em casa por muito tempo” (e\_43), “estar casa muito tempo” (e\_61) e “ficar isolado em casa” (e\_23), discursos que justificam o binômio “ficar-casa” do grafo, corroborando os resultados obtidos por Enumo et al.<sup>25</sup> que, em seu estudo, referem que o contexto da pandemia se comporta como um estressor comum porque ela promove incertezas, ameaças à vida e desestabilização de rotinas. Além disso, destacam que sob estresse as situações são percebidas por nós como ameaças a três necessidades psicológicas básicas (NPB) inatas, universais e de valor evolutivo adaptativo aos seres humanos, que são as necessidades de “relacionamento”, de “competência” e de “autonomia”, o que desafia a nossa capacidade de autorregulação.

A gestão do tempo é essencial para que o indivíduo possa alcançar objetivos definidos e reduzir, assim, as chances de desencadear ansiedade por não atingir os alvos previstos ou por progredir com baixa produtividade. No presente trabalho, o termo “estudo” se apresenta centralmente situado e estabelecendo fortes associações com “organização”, “cronograma” e “manter”, que compartilham o mesmo grupo, e ainda com “específico” e “foco”, que estão em grupos diferentes da árvore gerada pela análise do *corpus* o que “auxiliou na gestão do tempo” (Figura 2A). O estabelecimento de um cronograma para organizar o estudo foi citado como importante para gerir o tempo que lhe foi dedicado (e\_35; e\_36; e\_39) e para manter o foco (e\_36; e\_39), assim como a organização do horário e da

rotina (e\_20; e\_44), o que, às vezes, foi possível com o auxílio de um aplicativo (e\_05; e\_08; e\_36). “Estudar”, “meta” e “dia” estiveram fortemente relacionados, evidenciando discursos que valorizaram o estabelecimento de metas diárias como importante na gestão do tempo no período das atividades remotas (e\_26; e\_12; e\_37; e\_43). Estratégias como o uso de um *planner* e a restrição do uso de “celular” também foram destacadas como importantes na gestão do tempo, justificando as fortes relações entre os termos “celular-uso” e “uso-*planner*” (e\_41; e\_28; e\_14; e\_07; e\_43).

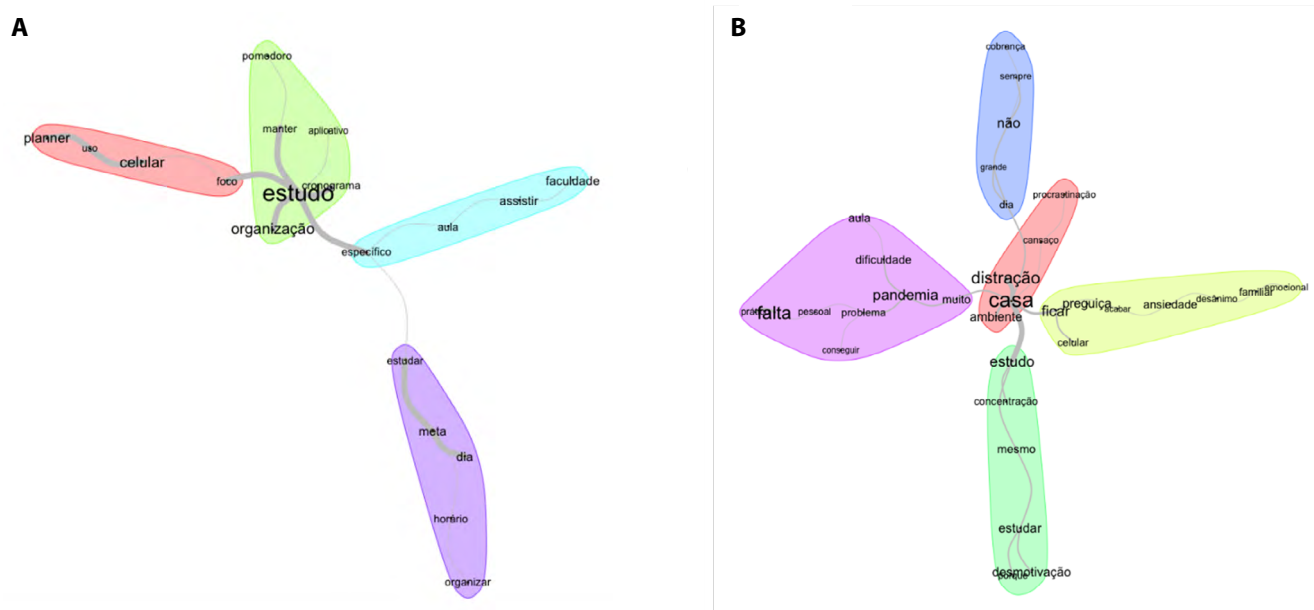
Embora seja uma ferramenta que auxilia a organização da rotina por permitir o acesso aos aplicativos de gestão do tempo, entre outros, o uso de *smartphones* ou celulares pode se tornar um problema quando em excesso, a exemplo da *nomofobia* (*no-mobile-phone-phobia*), descrita como uma condição causada pelo desconforto decorrente da impossibilidade de comunicação por meios virtuais, transtorno que pode interferir no cotidiano das pessoas, no seu comportamento e nos hábitos, e no ambiente acadêmico, reduzindo o seu rendimento<sup>26,27</sup>.

Além disso, o método “Pomodoro” (e\_18; e\_19) foi referido como uma estratégia que incrementou a concentração e a gestão do tempo. De fato, essa técnica tem sido aplicada com sucesso em diferentes tipos de atividade, desde a organização de hábitos de estudo e trabalho até o gerenciamento de projetos e redação de livros, no entanto é uma técnica que não deve ser utilizada para gerenciar atividades realizadas durante o tempo livre e tem seus efeitos positivos reduzidos ao ser descontinuada<sup>28,29</sup>.

A Figura 2B foi gerada pela análise do *corpus* “prejudicou a gestão do tempo”. O termo “casa”, palavra mais frequente de um grupo, ficou centralizado, formando interconexões fortes, moderadas ou fracas com palavras de outros quatro grupos. Os binômios “casa-estudo” e “casa-distração” foram formados por fortes conexões, evidenciando os discursos que relacionaram o ambiente de casa com o as distrações experimentadas e que prejudicaram o estudo (e\_07, e\_10, e\_82, e\_54, e\_25, e\_31), enquanto “casa-ficar” e “casa-ambiente” foram formados por conexões moderadas; “casa-dia” e “casa-muito” estiveram interligados por uma ligação mais fraca em relação às demais citadas. O “comodismo”, a “ociosidade”, a “preguiça” e a “procrastinação” creditados ao fato de estar em casa (e\_05, e\_16, e\_26, e\_10) formam fatores citados nesse contexto, assim como o fato de ter que “dividir” as tarefas domésticas com o tempo de estudo (e\_74, e\_62, e\_82). Se o fato de ter disponíveis aulas gravadas facilita a rotina do estudante, visto que podem ser acessadas a qualquer hora, isso também pode resultar em adiamento da tarefa, na preguiça em iniciá-la ou no seu acúmulo.

Estar desenvolvendo as atividades acadêmicas casa e, portanto, fora do ambiente da instituição também foi percebido como fator que prejudicou o processo de gestão do tempo, pois essa mudança de ambiente também se refletiu, segundo os estudantes, em prejuízo, conforme é demonstrado pelas ligações moderadas entre “falta-prático” (“falta de aplicabilidade prática dos conhecimentos”, e\_66; “falta de prática”, e\_70; “sem a vivência prática”, e\_08). Outros termos moderadamente interligados foram “muito-pandemia”,

**Figura 2.** Análise de similitude entre as palavras dos *corpus* ‘auxiliou na gestão do tempo’ e ‘prejudicou a gestão do tempo’.



“pandemia-problema”, “pandemia-dificuldade” (“problemas pessoais durante a pandemia”, e\_31; “dificuldade de lidar com a pandemia”, e\_22; “a pandemia e as dificuldades de manter uma boa saúde mental”, e\_17), “dia-grande”, “dia-não”, “dia-sempre”, “estudo-concentração”, “concentração-mesmo” (“dificuldade em manter a concentração”, e\_25; “falta de concentração”, e\_59), “mesmo-estudar”, “estudar-porque”, “estudar-desmotivação” (e\_38, e\_73, e\_44, e\_45, e\_78, e\_47) e “ficar-celular” (e\_41, e\_60, e\_46, e\_48). Adicionalmente, estiveram ligados, embora fracamente, os termos “não-cobrança”, “ficar-preguiça”, “ficar-acabar”, “casa-cansaço”, “cansaço-procrastinação” e “dificuldade-aula”. A relação expressa por essas conexões sugere que o ambiente doméstico, a despeito de proporcionar proximidade com os familiares – o que auxiliou a gestão das emoções –, também resultou em situações que interferiram na gestão de outro aspecto importante para os estudos (o tempo), pois não reuniu algumas condições necessárias para o desempenho favorável do processo de aprendizagem.

De fato, reservar ao estudo um local preferencialmente isolado, silencioso e livre de distrações é essencial para não comprometer o rendimento e aprendizado, e, dado que a sala de aula é um ambiente projetado para manter a atenção dos estudantes, no ambiente doméstico isso é um desafio, pois uma série de fatores compete com a atenção nos estudos<sup>30</sup>.

O próprio cenário da pandemia e suas consequências diretas e indiretas também foram relatados pelos estudantes como fatores que prejudicaram a gestão do tempo, justificando a relação encontrada entre os termos “acabar-ansiedade”, “ansiedade-desânimo”, “desânimo-familiar”, “familiar-emocional”, “problema-conseguir”, “problema-pessoal” e “pessoal-falta”. Em revisão realizada por Gomes et al.<sup>2</sup> que abordaram o impacto da pandemia na saúde mental dos universitários e na educação médica, evidenciaram-se relatos de transtornos como depressão, ansiedade e estresse pós-traumático, o que pode ser agravado pelas incertezas sobre o futuro de sua formação em decorrência dessas transformações, submetendo-os a uma carga emocional que causa ou deflagra danos à saúde mental.

A Figura 3A é resultado da análise do *corpus* “estratégias de fixação de conteúdo utilizadas” durante o ERE. As palavras “videoaulas”, “aula”, “estudar”, “estudo” e “resumo” aparecem em destaque, formando conexões mais fortes (“videoaulas-assistir”; “aula-gravar”; “aula-rever”; “aula-online”) ou menos fortes (“estudar-estudo”; “estudo-forma”; “estudo-resumo”; “conseguir-focar”; “resumo-utilizar”) com outras. De fato, a possibilidade de ter disponíveis as aulas gravadas ou videoaulas foi relatada como fator que ajudou pela possibilidade de rever sempre que necessário (e\_01; e\_18; e\_20; e\_14), ser um aspecto *per se* mais efetivo ou interessante (e\_09; e\_43; e\_40; e\_27;

e\_28; e\_29) ou facilitar fazer resumos e mapas mentais (e\_25).

*Flashcards* e “mapa mental” também foram estratégias citadas (e\_32; e\_05; e\_06; e\_41; e\_24; e\_25), além da confecção de resumos “manuscritos” ou feitos com “mais tempo” (e\_15; e\_17; e\_23; e\_25) e da realização de “exercícios” (e\_11; e\_06; e\_13). Infere-se, por esses discursos, que tanto se lançou mão do uso de estratégias comumente não utilizadas quanto do aperfeiçoamento de daquelas que já faziam parte da rotina acadêmica, de modo que, no intuito de incrementar a fixação de conteúdo, também se prezou o uso de estratégias previamente experimentadas no ambiente acadêmico.

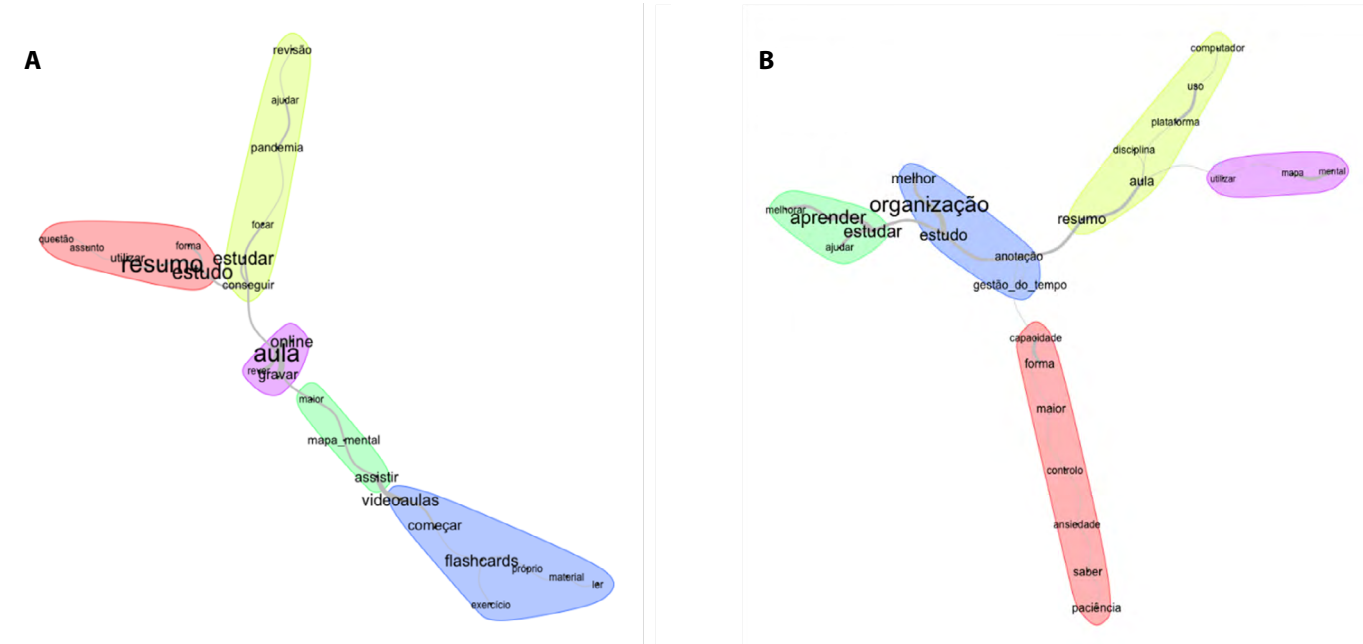
Com efeito, em outros contextos, como em comparação com aulas presenciais ou no ensino a distância (EaD), assistir às videoaulas é uma estratégia reconhecida como adequada e promotora de aprendizado, estando relacionada à percepção do aprendizado por alunos de graduação no estudo Rocha et al.<sup>31</sup> que não encontraram diferenças entre a satisfação e a percepção de aprendizado quando compararam grupos submetidos a aulas expositivas e a videoaulas. Entretanto, esses mesmos autores sugerem o uso dessa metodologia pelo professor de forma complementar e ressaltam a importância da sintonização entre esses diferentes recursos a fim de que possam ser utilizados com fins educacionais, dado que, conforme observado por Camargo et al.<sup>32</sup>, da mesma forma que o professor não fala para a câmera exatamente como fala para os alunos em sala, o aluno também não recebe o discurso do professor da mesma maneira como o recebe na sala de aula. Adicionalmente, Benetti et al.<sup>33</sup> destacam o papel da videoaula como recurso pedagógico no ensino superior como fator modificador e potencializador do processo de ensino-aprendizagem, intencionando a autonomia do aluno para a construção do conhecimento, que são alguns dos principais objetivos dos métodos ativos de ensino-aprendizagem.

Realizado por uma empresa de recrutamento de pessoal sediada na Inglaterra, a pesquisa intitulada “21 Skills for 2021” buscou revelar as habilidades sociais emergentes que estavam crescendo em importância para as empresas em todo o Reino Unido. Como conclusão, podem-se destacar a comunicação, a adaptabilidade, a gestão do tempo, a disciplina, a inteligência emocional, a resiliência, a priorização, a aprendizagem contínua e o conhecimento em tecnologia<sup>34</sup>. A despeito de ser resultado da opinião de líderes do mundo corporativo, essas habilidades são aplicáveis em quaisquer contextos.

Em nosso estudo, a análise do *corpus* “novas habilidades desenvolvidas” (Figura 3B) resultou em cinco grupos com discursos que podem ser divididos em: 1. *habilidades em gerenciar emoções* (“capacidade-forma”; “maior-controle”; “controle-ansiedade”; “ansiedade-saber”; “saber-paciência”); 2. *habilidades em gerenciar recursos tecnológicos* (“resumo-



**Figura 3.** Análise de similitude entre as palavras dos *corpore* ‘estratégias de fixação de conteúdo utilizadas’ (A) e ‘novas habilidades desenvolvidas’.



aula”; “aula-plataforma”; “plataforma-uso”; “uso-computador”); 3. *habilidades no manejo de recursos didáticos* (“utilizar-mapa”; “mapa-mental”); 4. *habilidades em organização geral* (“organização-melhor”; “organização-estudo”; “estudo-anotação”; “anotação-gestão do tempo”); e 5. *habilidades em melhorar o processo de aprendizagem* (“estudar-aprender”; “estudar-ajudar”; “aprender-melhorar”). A palavra “organização” foi a mais citada (11/90, 12,2%), seguida por “aprender” (9/90, 10%). De fato, a habilidade “organizar” se aplicou ao tempo (e\_06), aos estudos (e\_08), ao pessoal (e\_41, e\_81) ou ainda a não especificada (e\_01, e\_36, e\_77, e\_53, e\_58, e\_29 e e\_32). Dessa forma, pode-se inferir que os estudantes perceberam o desenvolvimento de algumas das habilidades essenciais para superar os novos e recentes desafios impostos pelas mudanças no planeta.

## CONCLUSÃO

A pandemia trouxe o ERE como alternativa para situação de necessidade de isolamento social, e concomitante a isso várias mudanças no cotidiano do estudante resultaram em um processo de estresse e ansiedade, sendo necessário desenvolver estratégias de enfrentamento dos problemas e das dificuldades da nova rotina.

O estudo mostrou que, apesar das dificuldades encontradas, elas foram superadas com a adoção de estratégias centradas no desenvolvimento de habilidades de autogestão de tempo, emoções e fixação de conteúdo por parte dos estudantes, e, dessa forma, pode-se inferir que os estudantes

perceberam o desenvolvimento de algumas das habilidades essenciais para superar os novos e recentes desafios impostos pelas mudanças no planeta, como organização pessoal, dos estudos e do tempo, além das relacionadas às emoções e ao gerenciamento de recursos tecnológicos.

## CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Giovanna Barcelos Fontenele Pereira participou da elaboração do projeto, da coleta dos dados e da redação do manuscrito e da revisão crítica do conteúdo. Tíara Leila de Souza Aarão participou da redação do manuscrito, da discussão dos resultados, da revisão crítica do conteúdo e da aprovação final do texto. Ismari Perini Furlaneto participou da elaboração do projeto, do desenvolvimento do estudo, do desenho amostral, da análise dos dados, da redação do manuscrito, da discussão dos resultados, da revisão crítica do conteúdo e da aprovação final do texto.

## CONFLITO DE INTERESSES

Declaramos não haver conflito de interesses.

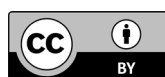
## FINANCIAMENTO

Declaramos não haver financiamento.

## REFERÊNCIAS

1. Pereira MD, Oliveira LC, Costa CFT, Bezerra CMO, Pereira MD, dos Santos CKA, et al. The Covid-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. *Res Soc Dev*. 2020;9(7):1-35.

2. Gomes VTS, Rodrigues RO, Gomes RNS, Gomes MS, Viana LVM, Santana ESF. A pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. *Rev Bras Educ Med.* 2020;44(4):e114.
3. Rondini CA, Pedro KM, Duarte CS. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas.* 2020;10(1):41-57.
4. dos Santos VB, Almeida GCM, Albuquerque CM, Silva YPE, Araújo SM, Medeiros EC. Ganhos e perdas no aprendizado pela suspensão das aulas devido à pandemia do Covid-19. *Diálogos em Saúde.* 2020;3(1):33-46.
5. Santos Junior VB, Monteiro JCS. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade.* 2020;2(1):1-15.
6. Tempiski P, Danila AH, Costa FMA, Siqueira MAM, Torsani MB, Martins MA. The Covid-19 pandemic: time for medical teachers and students to overcome grief. *Clinics.* 2020;75(2206):1-2.
7. Saraiva K, Traversini C, Lockman K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa.* 2020;15(e2016289):1-24.
8. Alkhowailed MS, Rasheed Z, Shariq A, Elzainy A, El Sadik A, Alkhamiss A, et al. Digitalization plan in medical education during Covid-19 lockdown. *Inform Med Unlocked.* 2020;20(9):1-10.
9. Sani I, Hamza Y, Chedid Y, Amalendran J, Hamzac N. Understanding the consequence of Covid-19 on undergraduate medical education: medical students' perspective. *Ann Med Surg.* 2020;58(10):117-9.
10. Rajab MH, Gazal AM, Alkattan K. Challenges to online medical education during the Covid-19 pandemic. *Cureus.* 2020;12(7):e8966.
11. Camargo BV, Justo AM. Tutorial para uso do software de análise textual Iramuteq. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Florianópolis: UFSC; 2013.
12. Bueno AR. *Trabajar com Iramuteq: Pautas.* Documento de consulta; 2017. Disponível em: [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar\\_con\\_IRAMUTEQ\\_PAUTAS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf)
13. Santos JAF, Lucena NMG, Rocha TV, Aragão POR, Cardia MCG, Carvalho AGC, et al. Estresse em acadêmicos do curso de Fisioterapia. *Rev Bras Ciênc Saúde.* 2012;16(2):89-94.
14. Rios IC, Medeiros Junior ME, Fernandes MTA, Zombini EV, Pacheco MKO, Elcio GM, et al. Mentoria virtual para estudantes de Medicina em tempos de Covid-19. *Rev Bras Educ Med.* 2021;45(3):e170.
15. Meyer JD, Salovey P, Caruso DR. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *Am. Psychol.* 2008;63(6):503-17.
16. Diogo P, Rodrigues J, Martins H, Fernandes N. Supervisão de estudantes em ensino clínico: correlação entre desenvolvimento de competências emocionais e função de suporte. *Rev Port Enferm Saúde Mental.* 2016;4(1):155-22.
17. Masetto MT. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus; 2003.
18. Ausubel DP. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas; 2000.
19. Appenzeller S, Menezes FH, Santos GG, Padilha RF, Graça HS, Bragança JF. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Rev Bras Educ Med.* 2020;44(1):e0155.
20. Reis JF. Saúde mental em tempos de pandemia: guias e fichas de atividade. Porto Alegre: Equipe regional dos mensageiros da paz, Escoteiros do Brasil; 2020 [acesso em 09 jan 2022]. Disponível em: <https://escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Guia-de-Saude-Mental-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>.
21. Faro A, Bahiano MA, Nakano TC, Reis C, Silva BFP, Vitti LS. Covid-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estud Psicol (Campinas).* 2020;37(1):e200074.
22. Konno Y, Nagata M, Hino A, Tateishi S, Tsuji M, Ogami A, et al. Association between loneliness and psychological distress: across-sectional study among Japanese workers during in Covid-19. *Prev Med Rep.* 2021;25(10):1-6.
23. Moreira JO. Mídia e psicologia: considerações sobre a influência da internet na subjetividade. *Psicol Am Lat.* 2010;2(20):1-8.
24. Aguiar KGM, Alves JR, Reis ARF, Lima GCS, Santos LRS, Alves LB, et al. Posição a informações sobre Covid-19: análise de notícias em dois telejornais semanais da TV aberta no Brasil. *Revista Científica Multidisciplinar.* 2021;2(6):1-7.
25. Enumo SRF, Weide JN, Vicentini ECC, Araujo MF, Machado WL. Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma cartilha. *Estud Psicol.* 2020;37(1):e200065.
26. Bianchessi C. A nomofobia no ambiente escolar: a vida digital do estudante [trabalho de conclusão de curso]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná; 2019
27. Kubrusly M, Silva PGB, Vasconcelos GV, Leite EDLG, Santos PA, Rocha HAL. Nomofobia entre discentes de Medicina e sua associação com depressão, ansiedade, estresse e rendimento acadêmico. *Rev Bras Educ Med.* 2021;45(3):1-8.
28. Cirillo F. The Pomodoro technique. 2006. Disponível em: <http://friend.ucsd.edu/reasonableexpectations/downloads/Cirillo%20-%20Pomodoro%20Technique.pdf>. [Acesso em 05 jan 22].
29. Mandal A. The Pomodoro technique: an effective time management tool. *The NICHD Connection.* 2020;11(120):1-17.
30. Spagna J. 5 maiores erros do mundo online. *Guia do Estudante;* 2020 [acesso em 09 jan 2022]. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/5-maiores-erros-nos-estudos-online/>.
31. Rocha ACB, Oliveira LF, Rosat RM, Ribeiro MFM. Satisfação, percepção de aprendizagem e desempenho em vídeo aula e aula expositiva. *Ciênc Cogn.* 2014;19(1):47-57.
32. Camargo LDVL, Garofalo S, Coura-Sobrinho J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiuim. *Quaestio.* 2011;13(2):79-91.
33. Benetti LC, Mallmann EM. Propostas emergentes: a vídeo aula como recurso pedagógico no ensino superior. *Pimenta Cultural;* 2019.
34. Page Personnel. How many of these 10 skills have you developed during the lockdown period? 2020 [acesso em 15 jan 2022]. Disponível em: <https://www.pagepersonnel.co.uk/advice/career-advice/growing-your-career/how-many-these-10-skills-have-you-developed-during-lockdown>.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.