

EFEITOS DA APRENDIZAGEM REMOTA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria*, Lauro Lopes Pereira-Neto**,
Leandro Silva Almeida***

RESUMO

Com as medidas para conter o avanço do novo coronavírus, as Instituições de Ensino Superior precisaram impor aos estudantes um novo cenário educacional. Este estudo objetiva analisar os efeitos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na vivência dos estudantes. Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado por Ferraz *et al.* (2020). Participaram 420 estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), com idades entre 17 e 67 anos. A maioria dos participantes trabalha e estuda e tem renda igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo. Os resultados mostram que o ERE trouxe impactos para os estudantes, principalmente os mais novos, com menos condições, evidenciando desmotivação, intenção de abandono e um menor índice de adaptação aos seus cursos. Os achados desta pesquisa podem contribuir com futuras linhas de investigação que visem à promoção de adequações institucionais para um maior engajamento dos estudantes, sua adaptação e permanência na universidade, durante e após a pandemia.

Palavras-chave: Ensino Superior. Adaptação. Ensino a distância.

EFFECTS OF REMOTE LEARNING ON HIGHER EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

In face of measures to contain the advance of the new coronavirus, Higher Education Institutions had to impose a new educational scenario for students. This study aims to analyze the effects of Emergency Remote Teaching (ERE) on the students' experience. The Adaptation Questionnaire for Remote Higher Education (QAES-R),

* Doutoranda em Psicologia da Educação – Universidade do Minho (Uminho). Instituto Federal de Alagoas (IFAL). ORCID: 0000-0003-4096-0041. Correio eletrônico: ana.faria@ifal.edu.br

** Doutorando em Psicologia da Educação – Universidade do Minho (UMinho). Instituto Federal de Alagoas (IFAL). ORCID: 0000-0001-9429-0798. Correio eletrônico: lauro.pereira@ifal.edu.br

*** Doutor em Psicologia. Universidade do Minho. ORCID: 0000-0002-0651-7014. Correio eletrônico: leandro@ie.uminho.pt

adapted by Ferraz et al. (2020). 420 IFAL students, aged between 17 and 67 years, participated. Most participants work and study and have an income equal to or less than 1.5 minimum incomes. The results show that the ERE brought impacts to students, especially the younger ones with less conditions, showing lack of motivation, intention to drop out and a lower rate of adaptation to their courses. The findings of this research can contribute to future lines of investigation aimed at promoting institutional adjustments for greater student engagement, adaptation and permanence at university, during and after the pandemic.

Keywords: Higher education. School adjustment. Remote teaching.

EFFECTOS DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Con las medidas para contener el avance del nuevo coronavirus, se impone para las Instituciones de Educación Superior y los estudiantes un nuevo escenario educacional. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en la vivencia de los estudiantes. El instrumento de la investigación fue un Cuestionario de Adaptación para la Educación Superior Remota (QAES-R), adaptado por Ferraz et al. (2020). Participaron 420 estudiantes del Instituto Federal de Alagoas (IFAL), de 17 a 67 años. La mayor parte de los respondientes trabaja y estudia y tienen ingresos iguales o inferiores a 1.5 salarios mínimos. Los resultados enseñan que el ERE trajo impactos en los estudiantes, principalmente en los más jóvenes, financieramente más vulnerables, lo que revela desmotivación, intención de desertar de los estudios, y una tasa más baja de adaptación a sus cursos. Estos hallazgos pueden contribuir con futuras líneas de investigación en torno a adecuaciones institucionales para mayor participación, adaptación y permanencia de los estudiantes en la universidad, durante y después de la pandemia.

Palabras clave: Educación Superior. Adaptación. Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no Ensino Superior (ES) é um período marcado por desafios e exigências, em que estudantes se deparam com mais responsabilidades e autonomia na realização de suas tarefas acadêmicas e cotidianas. Dentre esses desafios, surgem algumas necessidades como a formação de novos vínculos com os colegas, a adequação aos professores e aos novos métodos de ensino. A vasta literatura na área da psicologia da educação relata que os fatores sociais, de desenvolvimento pessoal, interpessoal, emocional e institucional podem influenciar no processo de adaptação e permanência do estudante na universidade (BARRETO-TRUJILLO; ÁLVAREZ-BERMÚDEZ, 2020; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FARIA; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020; VALENTE, 2019).

Essa transição requer do aluno competências que o mobilizem em seus recursos pessoais para atender às exigências e desafios do novo contexto acadêmico. Quando essa integração não acontece de forma positiva, crises emocionais e incertezas podem ser potencializadas, frequentemente levando os estudantes a experimentarem sofrimento psíquico (ARAÚJO, 2017; CASTRO; SUÁREZ; BARRA ALMAGIÁ, 2021; EUROPEAN YOUTH FORUM, 2020; SAHÃO; KIENEN, 2021; SAIZ; RIVAS; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Com a crise de saúde pública provocada pela pandemia da covid-19, a sociedade viu-se obrigada a se reinventar e encarar uma nova forma de viver. Todos os setores sofreram consequências, dentre eles a educação e as instituições de ensino superior do Brasil. Com as medidas de distanciamento social e a necessidade da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em meados de março de 2020, as redes de ensino público e privado suspenderam temporariamente as aulas presenciais. Posteriormente, com a Portaria n.º 343 do Ministério da Educação (MEC), alterada pelas Portarias n.º 345/2020 e n.º 395/2020 e Medida Provisória n.º 934/2020, houve a substituição por aulas *on-line*, a fim de ajustar as atividades acadêmicas e o cumprimento do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia. As escolas acataram as orientações governamentais, fazendo com que os estudantes passassem a assistir às aulas virtuais sem previsão de retorno presencial às aulas (BRASIL, 2020; CONJUVE, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; WENCZENOVICZ, 2020).

Essa mudança no formato das aulas trouxe impactos para toda a comunidade acadêmica, uma vez que as IES usavam, até então, plataformas digitais apenas como apoio extraclasse e não como veículos principais de ensino, fazendo com que a conectividade com a internet fosse um ponto crucial nesse cenário.

Segundo a pesquisa TIC Domicílios, divulgada em 2019, apenas 44% dos domicílios da zona rural brasileira tinham acesso à internet. Na área urbana, o índice era maior, com 70% dos lares conectados. Desse total, a maior quantidade de casas conectadas encontrava-se na Região Sudeste, entre 69,9% e 73,0%, enquanto que a menor quantidade ocorria na Região Nordeste, entre 57,0% e 60,2%. (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020).

Essas diferenças ficam ainda mais evidentes ao se analisar cada classe social. Entre os mais ricos (classes A e B), 96,5% apontaram ter sinal de internet em casa, enquanto que, nos patamares mais baixos (classes D e E), 59% relataram não possuir esse sinal. No tocante à população cuja renda familiar é inferior a um salário-mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular. Para os domicílios que atualmente não têm acesso à internet, a dificuldade mais apontada é o alto custo (27%), seguido do fato de os moradores não saberem usar a internet (18%) (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020; NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Além dessas questões, o ERE impôs aos estudantes uma adaptação brusca a esse novo modelo de ensino-aprendizagem e uma nova forma de relacionamento entre colegas e professores. Privados de seu convívio diário e restritos a comunidades em redes sociais e grupos de mensagens, essa situação refletiu em muitos a impotência em relação a planos pessoais e profissionais, trazendo frustrações e incertezas sobre o futuro. Somam-se a isso as dificuldades enfrentadas quanto às condições sanitárias e econômicas. Esses elementos também impactam na qualidade da adaptação acadêmica dos estudantes, no seu sucesso e rendimento

(AMBIEL *et al.*, 2020; CRICK *et al.*, 2020; DANIEL *et al.*, 2020; JACOBO-GALICIA; LIMA, 2020; MÁYNEZ-GUADERRAMA; CAVAZOS-ARROYO, 2021; SACCARO; FRANÇA; JACINTO 2019).

Diante dessa perspectiva, torna-se relevante investigar as variáveis envolvidas na dinâmica dos estudantes com a implantação do ensino remoto. Uma explicação é que elas parecem interferir na adaptação dos alunos dentro da universidade, em suas vivências e adaptação, uma vez que compreendem um conjunto alargado de variáveis pessoais, contextuais e institucionais (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; LIMA, 2019; PERETTA; OLIVEIRA; REPPOLD *et al.*, 2019; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Esta pesquisa, portanto, se propõe responder às seguintes questões: a) houve impactos socioemocionais decorrentes da pandemia na vida dos estudantes?; b) com a mudança abrupta na rotina acadêmica, aliada à falta de infraestrutura tecnológica, os estudantes se sentiram desmotivados e com maiores chances de abandonar o curso? Espera-se, dessa forma, que os resultados obtidos neste estudo possam ajudar as instituições a definir medidas preventivas face às dificuldades vivenciadas pelos estudantes, promovendo a sua adaptação, sucesso e permanência durante o período de pandemia e no contexto de ensino remoto emergencial.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 420 estudantes matriculados nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) (Campus Maceió), na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) no ano letivo de 2020, sendo distribuídos em cursos de curta duração (n = 234, 55.7%) e de longa duração - licenciaturas (n = 142, 33.8%) ou bacharelados (n = 44, 10.5%). As idades dos estudantes variaram entre 17 e 67 anos (M = 28.75, DP = 9.82), distribuídos em três grupos etários: 17 a 23 anos (n = 168, 40.2%); 24 a 29 anos (n = 103, 24.6%); 30 anos ou mais (n = 147, 35.2%). A maioria dos participantes são do sexo feminino (58.6%), trabalham e estudam (62.1%), e possuem renda mensal *per capita* igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo (52.1%).

2.2 Instrumentos

No quadro de um estudo sobre a adaptação acadêmica de estudantes do 1.º ano que envolveu a aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R) (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, [2021]), foram inseridas algumas perguntas complementares visando compreender os impactos socioemocionais decorrentes da pandemia de covid-19 na vida dos estudantes. Exemplos dessas perguntas são: “Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?” e “Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?”.

Além disso, com o objetivo de identificar as dificuldades desses estudantes em relação ao Ensino Remoto Emergencial (aulas *on-line*) proposto pelo IFAL em substituição às aulas presenciais, foi realizada a análise de oito itens do QAES-R:

a) consigo fazer boas anotações nas aulas; b) sinto-me adaptado às aulas remotas; c) sinto-me satisfeito/a nas interações *on-line* com os amigos da Universidade; d) consigo identificar os motivos de eu me sair bem ou mal nas matérias *on-line*; e) não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade; f) o equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas *on-line*; g) o ambiente em minha casa é apropriado para realizar as aulas *on-line*; h) sinto que, depois da mudança para aulas remotas, estou sem disposição.

O presente artigo busca analisar os resultados desse conjunto de questões reportadas às vivências acadêmicas e cotidianas dos estudantes durante o ensino remoto.

2.3 Procedimentos

Devido à pandemia de covid-19, o procedimento de recolha dos dados, previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), precisou ser adaptado. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder ao questionário no formato *on-line*, construído por meio do Google Formulário. Aos participantes da pesquisa foram assegurados a confidencialidade e o anonimato no tratamento dos dados.

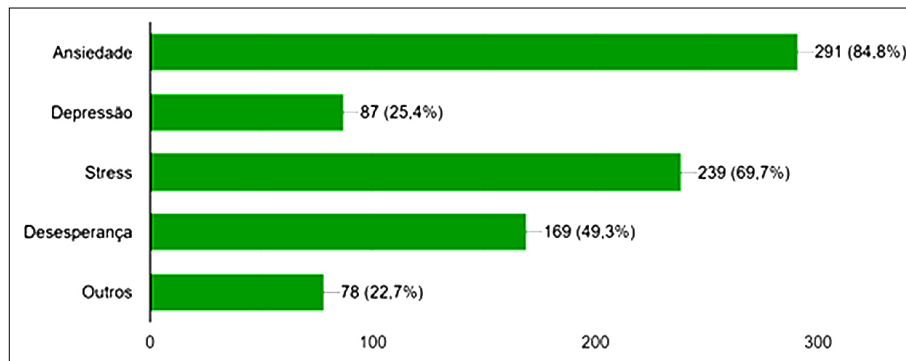
Os dados foram analisados através do programa IBM/SPSS (versão 27.0). Para essa análise, foram consideradas como variáveis independentes a condição satisfatória para o ensino remoto e o grupo etário, enquanto que as variáveis dependentes consideradas foram quatro questões referentes aos impactos econômicos, acadêmicos e psicológicos decorrentes da pandemia de covid-19 na vida dos estudantes e oito itens do QAES-R relacionado às dificuldades de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (aulas *on-line*). Dadas as correlações dos resultados nos vários domínios ou dimensões dentro das duas escalas, foi feita opção pela análise multivariada da variância (F-MANOVA: 2 x 2).

3 RESULTADOS

Com o objetivo de conhecer as condições de infraestrutura e pessoais/emocionais dos estudantes durante o processo de adaptação ao Ensino Remoto ofertado pelo IFAL, durante a pandemia da covid-19, foi realizada análise descritiva das respostas desses estudantes. Em relação às condições satisfatórias para o estudo remoto, 42.4% dos estudantes afirmaram não as possuir para o ensino remoto. Durante o período de isolamento social, 41.7% dos estudantes relataram intenção de abandonar os estudos. Foi observado que 62.6% sofreram impactos financeiros negativos em decorrência da pandemia da covid19 e 80% afirmaram ter sofrido impactos psicológicos. Esses últimos, quando solicitados a descrevê-los, apontaram a ansiedade (84.8%) e o estresse (69.7%) como os principais sintomas. No Gráfico 1, é possível verificar a frequência das respostas dos estudantes ao descreverem os impactos psicológicos sofridos.

Na Tabela 1 e na Tabela 2, são apresentados os valores das médias e desvios-padrão dos resultados das respostas dos estudantes quando confrontados sobre os impactos da pandemia da Covid-19 em função da condição satisfatória para o ensino remoto e grupo etário.

Gráfico 1 – Impactos psicológicos descritos pelos estudantes durante a pandemia



Fonte: elaborado pelos autores.

Tabela 1 – Estatística descritiva das médias de respostas dos estudantes nos impactos da pandemia da covid19 e nos 8 itens do QAES-R

	Condições Satisfatórias	Grupos Etários	N	Média	Desvio-Padrão
		17 a 23 anos	89	1.66	0.48
Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?	Sim	24 a 29 anos	62	1.73	0.45
		30 anos ou mais	90	1.68	0.47
		17 a 23 anos	79	1.33	0.47
	Não	24 a 29 anos	41	1.56	0.50
		30 anos ou mais	57	1.53	0.50
		17 a 23 anos	89	1.37	0.49
Sente-se motivado(a) com o retorno remoto das atividades letivas?	Sim	24 a 29 anos	62	1.31	0.47
		30 anos ou mais	90	1.22	0.42
		17 a 23 anos	79	1.62	0.49
	Não	24 a 29 anos	41	1.44	0.50
		30 anos ou mais	57	1.49	0.50
		17 a 23 anos	89	1.51	0.50
Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?	Sim	24 a 29 anos	62	1.40	0.50
		30 anos ou mais	90	1.46	0.50
		17 a 23 anos	79	1.25	0.44
	Não	24 a 29 anos	41	1.22	0.42
		30 anos ou mais	57	1.28	0.45
		17 a 23 anos	89	1.20	0.40
Você observou algum impacto psicológico em decorrência da pandemia?	Sim	24 a 29 anos	62	1.29	0.46
		30 anos ou mais	90	1.30	0.46
		17 a 23 anos	79	1.06	0.25
	Não	24 a 29 anos	41	1.15	0.36
		30 anos ou mais	57	1.14	0.35
		17 a 23 anos	89	1.20	0.40

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela 2 – Estatística descritiva das médias de respostas dos estudantes nos 8 itens do QAES-R

	Condições Satisfatórias	Grupos Etários	N	Média	Desvio- Padrão
Consigo fazer boas anotações nas aulas	Sim	17 a 23 anos	89	2.67	0.77
		24 a 29 anos	62	2.84	0.66
		30 anos ou mais	90	2.98	0.82
	Não	17 a 23 anos	79	2.37	0.77
		24 a 29 anos	41	2.44	0.92
		30 anos ou mais	57	2.46	0.71
Sinto-me adaptado às aulas remotas	Sim	17 a 23 anos	89	2.67	0.75
		24 a 29 anos	62	2.69	0.78
		30 anos ou mais	90	2.82	0.80
	Não	17 a 23 anos	79	1.81	0.79
		24 a 29 anos	41	2.34	0.94
		30 anos ou mais	57	2.18	0.87
Sinto-me satisfeito/a nas interações on-line com os amigos da Universidade	Sim	17 a 23 anos	89	2.47	0.79
		24 a 29 anos	62	2.52	0.72
		30 anos ou mais	90	2.71	0.82
	Não	17 a 23 anos	79	2.22	0.76
		24 a 29 anos	41	2.20	0.87
		30 anos ou mais	57	2.18	0.78
Consigo identificar os motivos de eu me sair bem ou mal nas matérias on-line	Sim	17 a 23 anos	89	3.00	0.67
		24 a 29 anos	62	2.95	0.69
		30 anos ou mais	90	3.10	0.74
	Não	17 a 23 anos	79	2.71	0.70
		24 a 29 anos	41	2.83	0.89
		30 anos ou mais	57	2.86	0.69
Não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade	Sim	17 a 23 anos	89	3.16	0.77
		24 a 29 anos	62	3.02	0.71
		30 anos ou mais	90	3.16	0.70
	Não	17 a 23 anos	79	2.95	0.78
		24 a 29 anos	41	3.15	0.76
		30 anos ou mais	57	2.96	0.65
O equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas on-line	Sim	17 a 23 anos	89	3.19	0.67
		24 a 29 anos	62	3.11	0.79
		30 anos ou mais	90	3.17	0.69
	Não	17 a 23 anos	79	1.96	0.79
		24 a 29 anos	41	2.17	0.95
		30 anos ou mais	57	2.18	0.87
O ambiente em minha casa é apropriado para realizar as aulas on-line	Sim	17 a 23 anos	89	2.91	0.85
		24 a 29 anos	62	2.77	0.86
		30 anos ou mais	90	2.98	0.81
	Não	17 a 23 anos	79	1.96	0.84
		24 a 29 anos	41	2.02	0.91
		30 anos ou mais	57	2.04	0.82
Sinto que depois da mudança para aulas remotas estou sem disposição	Sim	17 a 23 anos	89	2.43	0.99
		24 a 29 anos	62	2.40	0.91
		30 anos ou mais	90	2.10	0.79
	Não	17 a 23 anos	79	3.09	0.85
		24 a 29 anos	41	2.71	1.01
		30 anos ou mais	57	2.60	0.92

Fonte: elaborada pelos autores.

As médias apresentadas sugerem uma oscilação nas respostas dos estudantes aos itens do QAES-R, quando analisadas, separando-as pela idade e as con-

dições para o ensino remoto. Os estudantes mais novos (17 a 23 anos), que relataram não possuir as condições necessárias para o ensino remoto, apresentaram um menor índice de adaptação ao ensino remoto ($M = 1.81$), assim como infraestrutura da própria casa ($M = 1.96$) ou qualidade do equipamento que possuem para acompanhar as aulas *on-line* ($M = 1.96$).

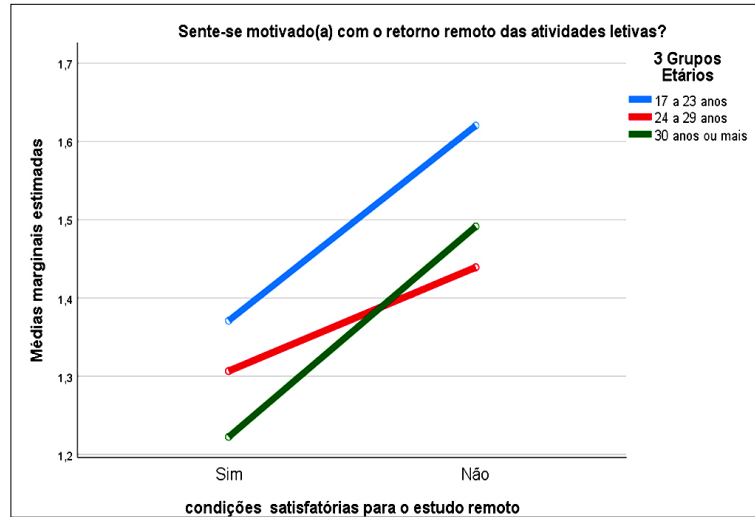
Diferentemente, os estudantes que relataram possuir condições necessárias para o ensino remoto, apresentaram os maiores índices de adaptação. Dentre eles, destacam-se: os estudantes mais novos (17 a 23 anos), quando avaliados sobre equipamento que possuíam em casa para acompanhar as aulas *on-line* ($M = 3.19$); os estudantes mais velhos (30 anos ou mais), ao responderem sobre as questões “Não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade” ($M = 3.16$) e “O equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas *on-line*” ($M = 3.17$).

Para melhor examinar tais diferenças nas médias e verificar aquelas que assumem significado estatístico, foi realizada uma análise multivariada de variância (F-Manova: 2 x 2) com o objetivo de conhecer o impacto dessas variáveis nas respostas dos estudantes sobre a adaptação ao ensino remoto. Foram consideradas para essa análise tanto os efeitos principais quanto o efeito secundário decorrente da sua interação.

Uma vez que não foi registrado efeito significativo da interação da condição satisfatória para o ensino remoto e da idade dos estudantes, foi feita a descrição do impacto de cada uma das variáveis isoladas. O impacto da variável condição satisfatória para o ensino remoto mostrou-se significativo relativo às variáveis: abandonar o curso $F(5,412) = 19.981$, $p = .000$; motivado(a) com o retorno remoto $F(5,412) = 20.296$, $p = .000$; impacto psicológico $F(5,412) = 13.826$, $p = .000$; impacto financeiro $F(5,412) = 17.779$, $p = .000$. Por sua vez, foram observados, também, valores estatisticamente significativos a partir da análise do impacto da variável idade em duas variáveis: abandonar o curso $F(5,412) = 3.499$, $p = .031$; e motivado(a) com o retorno remoto $F(5,412) = 3.860$, $p = .022$.

A partir da análise das questões referentes aos oito itens do QAES-R, foi verificado que a variável condição satisfatória para o ensino remoto impacta significativamente em sete variáveis, a saber: ambiente em casa apropriado para aulas *on-line* $F(5,412) = 113.93$, $p = .000$; boas anotações nas aulas $F(5,412) = 24.99$, $p = .000$; adaptação às aulas remotas $F(5,412) = 72.51$, $p = .000$; interações *on-line* com os amigos $F(5,412) = 19.62$, $p = .000$; identifico os motivos de me sair bem ou mal nas matérias *on-line* $F(5,412) = 11.09$, $p = .000$; estou sem disposição para as aulas remotas $F(5,412) = 34.86$, $p = .000$; equipamento adequado para acompanhar as aulas *on-line* $F(5,412) = 199.07$, $p = .000$. Por sua vez, levando-se em consideração o efeito da idade dos estudantes, foram observados valores estatisticamente significativos nas respostas dos estudantes quanto à adaptação acadêmica/autorregulação “sinto-me adaptado às aulas remotas” $F(5,412) = 5.271$, $p = .005$; e no item da adaptação pessoal/emocional “estou sem disposição para as aulas remotas” $F(5,412) = 7.807$, $p = .000$. Considerando conjuntamente as duas variáveis independentes, notou-se um efeito no limiar da significância estatística da sua interação no item “Sinto-me adaptado às aulas remotas” $F(5,412) = 3.123$, $p = .045$. O Gráfico 2 ilustra esse efeito significativo de interação combinando a idade e as condições satisfatórias para a continuidade dos estudos na modalidade remota.

Gráfico 2 – Médias das respostas quanto à motivação com a continuidade dos estudos durante a pandemia combinando condições satisfatórias de estudo remoto e idade



Fonte: elaborado pelos autores.

Ficou evidente que os estudantes mais novos que não possuíam condições satisfatórias para o estudo remoto se apresentaram mais desmotivados com o retorno das atividades letivas na modalidade remota. Por outro lado, analisando os contrastes entre os três grupos etários (teste de Bonferroni), foi notada uma diferença nas médias estatisticamente significativa na comparação entre os estudantes mais novos (17 a 23 anos) e os estudantes mais velhos (30 anos ou mais) nas respostas às variáveis: “sinto-me adaptado às aulas remotas” ($p = .003$) e “estou sem disposição para as aulas remotas” ($p = .000$). O Gráfico 3 ilustra essas diferenças significativas na comparação entre os grupos separados por idade.

Gráfico 3 – Médias das respostas quanto à adaptação ao ensino remoto combinando condições satisfatórias de estudo remoto e idade



(continuação Gráfico 3)



Fonte: elaborado pelos autores.

Os estudantes mais novos (17 a 23 anos) que não possuíam condições satisfatórias para o estudo remoto, apresentaram-se mais desmotivados e, conseqüentemente, menos adaptados ao ensino remoto. Em contrapartida, os estudantes mais velhos (30 anos ou mais) que afirmaram possuir condições satisfatórias para o ensino remoto, relataram estar mais motivados e adaptados ao ensino remoto.

4 DISCUSSÃO

Dentre os fatores que dificultam a adaptação ao ensino remoto, o presente estudo demonstrou que as condições não satisfatórias para o estudo na modalidade do ensino remoto emergencial (infraestrutura da própria casa e o equipamento que possuem para acompanhar as aulas *on-line*), interferiram na adaptação de quase metade dos estudantes. Se comparados os resultados em função da idade, os estudantes mais novos (17 a 23 anos) foram os que se sentiram menos adaptados, apresentando também maior desmotivação com o retorno das atividades letivas.

Em linha com os dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2020), o advento da pandemia da covid-19 tornou manifesta uma expressiva desigualdade social, sugerindo oportunidades desiguais para a aprendizagem. Entre as famílias com melhores condições financeiras, o estudo torna-se prioridade. Em contrapartida, as famílias com menores condições precisam lidar com a falta de computador, de conectividade e de internet rápida para que possam acessar os conteúdos e acompanhar as aulas. Além do mais, a maioria não conta com espaço estruturado de estudo em casa, precisando não só compartilhar esses espaços, mas também equipamentos, tendo, muitas vezes, que dividir-se entre atividades domésticas e atividades acadêmicas (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FÁRIA; ALMEIDA, 2021; FERNÁNDEZ *et al.*, 2017; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Com relação ao menor índice de motivação e adaptação em estudantes mais novos (17 a 23 anos), é possível avaliá-lo na perspectiva da autonomia dos estu-

dantes, estando esta autonomia dependente da idade. Espera-se que os mais velhos (30 anos ou mais) já tenham trabalho e, portanto, sua própria renda, diferentemente dos mais jovens, que, ao dependerem, em sua maioria, do apoio dos pais, tornam-se mais vulneráveis ao impacto financeiro que a pandemia desencadeou. Estas dificuldades podem ampliar-se tomando os alunos ingressantes e os desafios da sua transição acadêmica face às novas demandas da universidade (ARAÚJO, 2017; CONJUVE, 2020; SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019; SAIZ; RIVAS; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

No que diz respeito aos fatores relacionados à intenção de abandono dos estudantes em seus cursos, é reconhecido que são índices que já fazem parte do contexto educacional brasileiro e têm sido agravados pela crise atual. A pressão econômica enfrentada por muitas famílias pode incentivar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho precocemente, ocasionando a diminuição no engajamento dos estudantes com seu processo educativo, confirmando, assim, a hipótese de que quanto mais engajados os alunos, menores serão as chances de abandono (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020). A literatura na área tem demonstrado que a imprevisibilidade financeira dificulta a permanência dos estudantes na universidade (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FARIA; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020). Acresce que, segundo Crick *et al.* (2020), os estudantes universitários são mais propensos a desordens emocionais em comparação ao resto da população.

Esta pesquisa também identificou o impacto psicológico sofrido pelos estudantes durante o período de isolamento social, destacando-se como principais a ansiedade e o estresse. Fatores como ingresso precoce na universidade, o início da vida adulta e o acréscimo de cobranças e responsabilidades podem gerar adoecimento psíquico. O estresse provocado pela pandemia tem acarretado um conjunto de barreiras para o ERE, como dificuldades para lidar com as emoções, com as perdas e também para a disciplina e organização dos estudos (EUROPEAN YOUTH FORUM, 2020; MAIA; DIAS, 2020; OSTI *et al.*, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, com este estudo, que a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da covid-19 teve impacto relevante na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). As causas desse impacto incluem uma mudança na rotina, a privação no convívio com colegas e professores, a brusca adaptação às aulas *on-line* e o novo modelo de ensino-aprendizagem, aliada à falta de infraestrutura tecnológica. Ademais, as análises realizadas possibilitaram identificar que as condições não satisfatórias para as aulas na modalidade remota são fatores que influenciam a intenção de abandono dos estudos, influenciando igualmente a adaptação e permanência dos estudantes em seus cursos na universidade. Tais fatores implicam muitos obstáculos, dentre eles as dificuldades em se manterem em uma rotina de estudos em casa, principalmente quando há pouca familiaridade com a tecnologia e falta de equipamentos adequados, deixando ainda mais evidentes que as desigualdades socioeconômicas ainda constituem uma barreira para a educação em nosso país.

Diante desta perspectiva, fica evidente que a proposta do ERE não favorece o engajamento dos alunos, que foram surpreendidos com esse modelo de aulas. A falta de condições mínimas impostas por esse tipo de ensino, como, por exemplo, competências digitais para lidar com um ambiente desconhecido até então, causou desmotivação com o andamento de seus cursos. Além disso, as questões psicológicas e financeiras decorrentes da pandemia não podem ser desconsideradas e são relevantes na satisfação e bem-estar do aluno na universidade.

Assim, este trabalho sugere o delineamento de estratégias institucionais de apoio à trajetória destes estudantes, visando ao seu engajamento, adaptação e permanência na universidade, principalmente neste momento de pandemia. Um exemplo de medidas seriam atividades de integração e serviços de apoio virtual aos estudantes - na perspectiva psicossocial - com o propósito de prevenir o insucesso e o abandono no contexto acadêmico durante o ensino remoto emergencial.

Finalmente, é esperado que pesquisas futuras possam ampliar a coleta de resultados junto a amostras de outras IES (públicas e privadas; estaduais, municipais e federais) e, inclusive, em diferentes regiões geográficas do Brasil. Também se torna interessante incluir estudantes em vários momentos da sua graduação buscando conhecer suas vivências a partir da experiência com o ensino remoto, bem como as variáveis pessoais e contextuais implicadas em suas dinâmicas, durante e após a pandemia.

REFERÊNCIAS

- AMBIEL, R. A.; SANTOS, A. A.; SOARES, A. B.; LIMA, T. H.; BARROS, L. O.; INÁCIO, A. L.; FERRAZ, A. S.; SALVADOR, A. P.; MARTINS, G. H.; BATHAUS, J. K. *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. Força Tarefa PsiCOVIDa, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32401.86886>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- ARAÚJO, A. M. Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BARRETO-TRUJILLO, F. J.; ÁLVAREZ-BERMÚDEZ, J. Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 184-193, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial Da União*, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 20 jun. 2021.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi, [s. l.]*, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo11/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CASTRO, N.; SUÁREZ C., X.; BARRA ALMAGIÁ, E. Relaciones de las dificultades de regulación emocional y los factores de personalidad con la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, Lima, v. 27, n. 1, e433, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.02>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CONJUVE. *Juventudes e a pandemia do coronavírus*. Conjuve, 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-46848ee9031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

CRICK, T.; KNIGHT, C.; WATERMEYER, R.; GOODALL, J. The Impact of COVID-19 and “Emergency Remote Teaching” on the UK Computer Science Education Community. In: UNITED KINGDOM & IRELAND COMPUTING EDUCATION RESEARCH CONFERENCE. 20. New York, 2020. *Anais...* New York: Association for Computing Machinery, 2020. p. p.31-37. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3416465.3416472>. Acesso em: 15 jun 2021.

DANIEL, K. E.; GOODMAN, F. R.; BELTZER, M. L.; DAROS, A. R.; BOUKHECHBA, M.; BARNES, L. E.; TEACHMAN, B. A. Emotion malleability beliefs and emotion experience and regulation in the daily lives of people with high trait social anxiety. *Cognitive Therapy and Research, [s. l.]*, v. 44, n. 6, p. 1186-1198, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10139-8>. Acesso em: 28 jun. 2021.

EUROPEAN YOUTH FORUM. *Youth & Covid-19: Impacts on jobs, education, rights and mental well-being*. AIESEC; ONU; European Youth Forum; ILO; UN Children and Youth, United Nations Human Rights, 2020. Disponível em: <https://doi.org/9789220328620>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FARIA, A. A. G. de B. T.; ALMEIDA, L. S. Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino Superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação, [s. l.]*, v. 13, n. 1, p. 94-115, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312/5924>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERNÁNDEZ, M. F. P.; ARAÚJO, A. M.; VACAS, C. T.; ALMEIDA, L. S.; GONZÁLEZ, M. S. R. Predictors of students’ adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema, [s. l.]*, v. 29, n. 1, p. 67-72, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FERRAZ, A. S. et al. *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto*. 2020.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, [s. l.]*, v. 10, n. 3, p. 3-25, 2019.

Disponível em: <http://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. de; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.238957>. Acesso em: 29 jun. 2021.

JACOBO-GALICIA, G.; MÁYNEZ-GUADERRAMA, A. I.; CAVAZOS-ARROYO, J. Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1432>. Acesso em: 28 jun. 2021.

LIMA, F. B. de. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de Letras. *Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 60-78, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.54136>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Anxiety, depression and stress in university students: The impact of COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 37, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S.; CASTIONI, R. *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. IPEA, 2020. [Nota Técnica n. 88]. Disponível em: <https://doi.org/10.38116/ntdisoc88>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019*: Base de microdados. 2020. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2019/domicilios/#bases>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OSTI, A.; CHICO, B. M.; OLIVEIRA, V.; ALMEIDA, L. S. Satisfação acadêmica : Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo6/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Estudantes adultos no Ensino Superior: estudo no IFAL-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica. *Revista AMAZônica*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 152-172, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8309/5921>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PEREIRA NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior (QDAA-ES): validação. [2021] (submetido).

PERETTA, A. A. C. S.; OLIVEIRA, Í. W. M.; LIMA, L. M. Conversation circle on drop out: School psychology in higher education. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016484>. Acesso em: 28 jun. 2021.

REPPOLD, C.; KAISER, V.; ZANON, C.; HUTZ, C.; CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S. Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 15-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. de A. Fatores associados à evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e educacional*, São Paulo, v. 25, p. 1-13, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F.; ALMEIDA, L. S. Los cambios necesarios en la Enseñanza Superior que seguro mejorarían la calidad de la educación. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 9-26, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo1/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VALENTE, S. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 101-113, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VALENTE, S.; ALMEIDA, L. S. Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 152-164, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Recebido em: 10 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.