

OS ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS E OS DESAFIOS DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR REMOTO

NON-TRADITIONAL STUDENTS AND THE CHALLENGES OF ADAPTING TO REMOTE HIGHER EDUCATION

Lauro Lopes Pereira-Neto 1
Ana Amália Gomes Barros T. Faria 2
Leandro S. Almeida 3

Resumo: A pandemia da Covid-19 provocou mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de Ensino Superior no Brasil e no mundo. Subitamente as aulas presenciais foram suspensas e o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado. Este artigo teve como objetivo analisar o nível de adaptação dos estudantes não-tradicionais ao modelo de ERE adotado nos cursos superiores ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas, a partir da aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto. Participaram da pesquisa 250 estudantes com idades entre 24 e 67 anos. Os resultados apontaram que os estudantes em vulnerabilidade social e que não possuíam infraestrutura digital apresentaram maiores dificuldades na adaptação emocional e acadêmica comparado com os estudantes com melhor renda que, em sua maioria, possuíam as condições satisfatórias para o ERE. Portanto as condições de adaptação ao ERE divergiram significativamente em função das variáveis psicossociais dos estudantes, agravadas pela vulnerabilidade social e pela desigualdade digital.

Palavras-chave: Ensino Superior. Estudantes Não-Tradicionais. Ensino Remoto Emergencial. Adaptação Acadêmica.

Abstract: The Covid-19 pandemic has caused significant changes in the teaching and learning process in higher education institutions in Brazil and worldwide. Suddenly, face-to-face classes were suspended and the Emergency Remote Teaching (ERE) model was implemented. This article aimed to analyze the level of adaptation of non-traditional students to the ERE model adopted in higher education courses offered by the Instituto Federal de Alagoas, based on the application of the Remote Higher Education Adaptation Questionnaire. A total of 250 students aged between 24 and 67 participated in the research. The results showed that students in social vulnerability and who did not have digital infrastructure had greater difficulties in emotional and academic adaptation compared to students with better income, who, in general, had satisfactory conditions for the ERE. Therefore, it is concluded that the conditions of adaptation to the ERE diverged significantly in function of the psychosocial variables of the students, aggravated by the social vulnerability and the digital inequality.

Keywords: Higher Education. Non-Traditional Students. Emergency Remote Teaching. Academic Adaptation.

- 1 Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutorando em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho. Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió/AL – Brasil. Professor EBTT, Departamento de Ensino Superior. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2294245620497736>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9429-0798>. E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br
- 2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho. Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió/AL. Psicóloga, Departamento de Assistência Estudantil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1312123484694493>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4096-0041>. E-mail: ana.faria@ifal.edu.br
- 3 Doutor em Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação, pela Universidade do Porto. Professor catedrático do Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga – Portugal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9704136908005990>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Introdução

A pandemia da Covid-19 e as medidas de combate a sua propagação impuseram mudanças significativas nos diversos setores da sociedade, logicamente também na educação. O distanciamento social - adotado como estratégia de contenção da pandemia - privou a comunidade acadêmica do contato físico, diminuindo as relações interpessoais e sociais entre estudantes ou entre estes e os docentes. Dentre os impactos mais significativos, destacam-se as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, incluindo também as atividades de avaliação dos conhecimentos. Nas instituições de Ensino Superior no Brasil, a adoção do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), configurou-se como a principal mudança desencadeada pela pandemia.

Nessa perspectiva, a comunidade acadêmica precisou se adaptar a uma nova realidade: as aulas presenciais foram suspensas e substituídas por aulas on-line, as relações interpessoais passaram a figurar digitalmente; o processo de avaliação sofreu mudanças significativas e as estratégias de ensino e aprendizagem tiveram que se adaptar às relações mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (BRASIL, 2020a, b, d, c; GUDOLLE; BLANDO; FRANCO, 2021; NEVES; VALDEGIL; SABINO, 2021; PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SILVA; ALTINO FILHO, 2020).

Nos novos contextos de relacionamento e de ensino-aprendizagem, importa questionar sobre os níveis de adaptação acadêmica dos estudantes. A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) teve seguramente impacto na adaptação acadêmica dos estudantes de um modo geral, especialmente entre os estudantes não-tradicionais. Estes são estudantes que, tradicionalmente, são mais velhos e somam às tarefas de estudante, outras decorrentes de uma atividade profissional e/ou responsabilidade familiar. A conciliação de papéis por norma implica dificuldades para esses estudantes, antecipando-se maiores dificuldades no contexto de pandemia relatado (FRAGOSO; QUINTAS; GONÇALVES, 2016; FRAGOSO; VALADAS, 2018b; GONÇALVES, 2014; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; QUINTAS *et al.*, 2014; SILVA, 2021).

Esse público específico - que precisou interromper seus estudos no passado para trabalhar, cuidar da família, exercer a maternidade, ajudar no sustento da casa, dentre inúmeras outras situações dificultadoras - ficou ainda mais vulnerável durante a pandemia. A inibição do contato físico e os períodos de confinamento representaram, para muitos deles, a perda de um vínculo que tinham com o curso e com os colegas. Esses estudantes também foram imersos numa nova rotina de relações interpessoais mediadas pelas mídias digitais (redes sociais, grupos de mensagens, plataformas virtuais de aprendizagem, aulas online), enfrentaram desafios, tiveram que administrar o surgimento de novas dificuldades acadêmicas e, conseqüentemente, adaptarem-se às novas metodologias de ensino e métodos de avaliação. Sem a presença de colegas e professores, ficaram particularmente dependentes de si próprios, sem redes prévias de colegas para recurso remoto, o que lhes exigiu níveis mais elevados de disciplina e autorregulação nas aprendizagens (HODGES *et al.*, 2020; NEVES; VALDEGIL; SABINO, 2021; OLIVEIRA; CHAVES; SANTANA, 2021; PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020; REZAPOUR-NASRABAD, 2020; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020; VIEIRA *et al.*, 2020; ZANON *et al.*, 2020). O confinamento social para os estudantes não-tradicionais – comprovadamente os menos familiarizados com as redes de colegas e a cultura acadêmica - desencadeou níveis mais elevados de vulnerabilidade social, redução de rendimentos econômicos e dificuldades em estabelecerem novos vínculos socioafetivos (BACAN; MARTINS; SANTOS, 2020; BOER, 2021; CERQUEIRA, 2020; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

Ademais, alguns estudos apontam que a maioria dos estudantes universitários não estava familiarizada com as novas ferramentas digitais de ensino-aprendizagem, como também os seus professores. Em alguns casos, a mudança foi demasiadamente rápida e não possibilitou a aquisição de competências prévias. Soma-se a isso o fato de que vários estudantes não possuíam a infraestrutura tecnológica necessária para o acompanhamento das aulas remotas como, por exemplo, quando o confinamento os obrigou a regressar à casa dos pais situada fora dos grandes centros urbanos. Esse conjunto de dificuldades, certamente, gerou estresse e frustração, surgindo também receios de não conclusão do ano acadêmico ou do próprio curso (ESTRADA ARAOZ; GALLEGOS RAMOS, 2022; FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021). Tais sentimentos foram mais acentuados nos estudantes dos últimos anos dos cursos, quando as unidades curriculares são mais

profissionalizantes e, principalmente, para aqueles que precisavam passar por estágio e não pôde ser implementado (FERIGUETTI; FERREIRA, 2021; MOURAD; CUNHA; JORGE, 2021). Seguramente, esse conjunto de mudanças e circunstâncias negativas e desafiantes impactaram na adaptação acadêmica dos estudantes, o que gerou níveis mais baixos de aprendizagem e de motivação ou níveis mais elevados de solidão, ansiedade e depressão (AMARAL; POLYDORO, 2020; CERDEIRA; CABRITO; GEMELLI, 2021; ESTRADA ARAOZ; GALLEGOS RAMOS, 2022; FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; FERIGUETTI; FERREIRA, 2021).

Nesse cenário, o objetivo desse estudo foi observar como decorreu a adaptação dos estudantes não-tradicionais (mais velhos) ao modelo de ensino superior remoto. Em particular, buscou-se apreciar o impacto das variáveis gênero, renda mensal e condição digital satisfatória para o estudo remoto nas respostas dos estudantes ao Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R).

Método

Participantes

Participaram do estudo 250 estudantes não-tradicionais matriculados em 2021 (semestre letivo 2020.1) no Ensino Remoto Emergencial (ERE) dos cursos superiores ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas. Os estudantes tinham idades entre 24 e 67 anos ($M = 34.27$, $DP = 9.18$), distribuídos em dois grupos etários: entre 24 e 29 anos ($n=103$, 41,2%); 30 anos ou mais ($n=147$, 58,8%). Na tabela 1, procede-se uma descrição mais pormenorizada dos estudantes por curso e áreas de conhecimento.

Tabela 1. Distribuição das frequências dos estudantes por curso

	Curso	Frequência	Porcentagem
Bacharelado	Engenharia civil	6	2.4
	Sistemas de informação	9	3.6
	Ciências biológicas	9	3.6
	Física	2	0.8
Licenciaturas	Letras	31	12.4
	Matemática	25	10.0
	Química	16	6.4
	Alimentos	21	8.4
Tecnológicos	Design de interiores	29	11.6
	Gestão de turismo	51	20.4
	Hotelaria	51	20.4
Total		250	100.0

Fonte: Elaborado pelos autores

Instrumento

Foi utilizado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto QAES-R (FERRAZ *et al.*, 2020) que, no estudo de validação de Pereira-Neto, Faria e Almeida (2021), sugeriu o agrupamento de 32 itens em cinco fatores/dimensões: (1) Adaptação pessoal/emocional - descreve o estado emocional dos estudantes (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico)

associado às experiências no ensino emergencial remoto (exemplo: “Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a”); (2) Desenvolvimento de carreira - reporta a situações de integração da experiência em contexto de ensino superior remoto nos planos futuros e exploração de carreira (exemplo: “Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades”); (3) Adaptação ao ensino remoto - aponta o nível de adaptação dos estudantes à mudança do ensino presencial para o remoto, incluindo as relações com os docentes, o ambiente de ensino on-line e os espaços de apoio à aprendizagem (exemplo; “Considero adequadas as propostas de adaptação das disciplinas práticas para as aulas on-line”); (4) Adaptação social/interpessoal - relaciona as atividades de integração social do estudante no contexto do ensino remoto, nomeadamente o estabelecimento das relações de amizade (exemplo: “Mesmo de forma remota, tenho um grupo de amigos da Universidade a quem posso recorrer sempre que necessitar”); (5) Adaptação acadêmica/autorregulação - descreve as relações dos estudantes com a organização dos estudos e a regulação dos comportamentos de aprendizagem durante as aulas online e atividades remotas (exemplo: “Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor”).

O questionário apresenta como padrão de resposta um formato tipo Likert de 4 pontos, expressando o grau de acordo ou desacordo com cada afirmação: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo) e 4 (concordo totalmente). Nos estudos de Pereira-Neto, Faria e Almeida (2021), a estrutura fatorial dos itens corresponde a versões anteriores do questionário e os coeficientes alfas de Cronbach nas cinco dimensões de adaptação situaram-se acima de .70, qualificado como adequado em termos de estimativas de fidedignidade (DUNN; BAGULEY; BRUNSDEN, 2014)

Procedimentos

Devido à pandemia da Covid-19, o ano letivo no IFAL/Maceió foi interrompido, as aulas foram suspensas durante grande parte do ano de 2020 e suas atividades letivas foram retomadas em outubro de 2020, com a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) em caráter experimental. Marcando assim o retorno das atividades letivas referentes ao semestre letivo de 2020.1, que se estendeu até abril de 2021. Uma vez suspensas as atividades presenciais, houve a necessidade de adaptar o questionário para a versão digitalizada e, para isso, foi criado o QAES-R DIGITAL, um formulário eletrônico hospedado na plataforma do google docs (<https://forms.gle/zxuYuLos9kSE2UYWA>).

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) iniciou-se o processo de recolha de dados. Por meio dos instrumentos digitais acadêmicos adotados pelo IFAL/Maceió durante o ensino remoto emergencial (e-mail institucional, redes sociais e plataforma digitais de aprendizagem), os estudantes foram informados dos objetivos do estudo, convidados a acessar o formulário eletrônico e solicitados para responderem às questões. Aos participantes, foram assegurados a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso do programa IBM/SPSS, versão 28.0. A par das análises descritivas, avançou-se para uma análise múltipla de variância (F-Manova) nas respostas dos estudantes ao QAES-R DIGITAL para apreciar o impacto na adaptação acadêmica das variáveis gênero, renda mensal e condição satisfatória para o estudo remoto. Para a adaptação acadêmica, tomaram-se as cinco dimensões avaliadas no questionário.

Resultados

Antes de avançarmos na análise estatística dos resultados em resposta aos objetivos do estudo, importa descrever a constituição da presente amostra com maior detalhe. A maioria dos estudantes são do gênero feminino (60.9%) e trabalham ao mesmo tempo que estudam (73.9%). Em termos de estado civil, 39.2% dos estudantes da amostra são casados e 41.2% têm filhos a seu cargo. A maioria dos estudantes frequentam cursos tecnológicos noturnos (60.8%) e

cerca de metade da amostra (49.2%) apresenta uma renda mensal igual ou inferior a 1.5 salários mínimos. Assim, pelo conjunto de características pessoais e sociodemográficas, os estudantes que participaram desse estudo podem integrar-se no grupo dos estudantes não-tradicionais (FRAGOSO; QUINTAS; GONÇALVES, 2016; FRAGOSO; VALADAS, 2018a; GONÇALVES, 2014; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021).

A Tabela 2 apresenta a estatística descritiva dos resultados das respostas dos estudantes nas cinco dimensões da escala de adaptação ao ensino superior remoto, agrupados quanto ao gênero, às condições digitais satisfatórias e à renda mensal desses estudantes. Tomando as médias nas dimensões do questionário (ponderando o maior ou menor número de itens que integram cada dimensão), os estudantes, independentemente do gênero, em situação de vulnerabilidade social (renda igual ou inferior a 1.5 salários mínimos), sem possuir as condições satisfatórias para o acompanhamento das atividades remotas, apresentaram as maiores médias de dificuldade de adaptação emocional (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico). Por outro lado, esses mesmos estudantes se apresentaram mais adaptados às dimensões de planejamento da carreira e ao ensino remoto, ou seja, demonstraram uma integração positiva das experiências vivenciadas no contexto de ensino superior remoto emergencial e dos planos futuros na carreira. Em contrapartida, apresentaram-se menos adaptados às dimensões interpessoais e acadêmicas, demonstrando uma maior dificuldade de adaptação aos novos modelos de interação social impostos pela necessidade de distanciamento social.

Tabela 2. Resultados nas cinco dimensões de adaptação ao ERE considerando o gênero, as condições satisfatórias e a renda mensal dos estudantes

Adaptação	Gênero	Condições Satisfatórias	Renda Mensal (salário mínimo)	N	Média	Desvio Padrão
Pessoal/Emocional	Masculino	Sim	Até 1.5	23	15.96	4.62
			Maior que 1.5	40	15.55	5.33
		Não	Até 1.5	23	21.26	4.27
			Maior que 1.5	13	20.23	3.47
	Feminino	Sim	Até 1.5	30	20.23	5.41
			Maior que 1.5	59	18.95	5.04
		Não	Até 1.5	47	21.30	5.23
			Maior que 1.5	15	20.13	6.01
Planejamento Da Carreira	Masculino	Sim	Até 1.5	23	20.91	4.66
			Maior que 1.5	40	21.03	4.19
		Não	Até 1.5	23	19.48	3.48
			Maior que 1.5	13	21.00	2.74
	Feminino	Sim	Até 1.5	30	21.47	3.64
			Maior que 1.5	59	20.14	4.11
		Não	Até 1.5	47	19.70	4.81
			Maior que 1.5	15	21.73	3.13
Ensino Remoto	Masculino	Sim	Até 1.5	23	20.22	3.80
			Maior que 1.5	40	19.65	3.99
		Não	Até 1.5	23	16.04	3.52
			Maior que 1.5	13	16.08	2.93
	Feminino	Sim	Até 1.5	30	20.63	3.35
			Maior que 1.5	59	18.61	3.44
		Não	Até 1.5	47	17.40	4.47
			Maior que 1.5	15	18.07	3.20

Interpessoal	Masculino	Sim	Até 1.5	23	14.48	3.81
			Maior que 1.5	40	14.35	2.81
		Não	Até 1.5	23	13.30	2.34
			Maior que 1.5	13	12.38	3.04
	Feminino	Sim	Até 1.5	30	14.77	3.14
			Maior que 1.5	59	13.90	3.30
		Não	Até 1.5	47	12.53	3.22
			Maior que 1.5	15	13.20	3.41
Acadêmica/ Autorregulação	Masculino	Sim	Até 1.5	23	14.96	3.39
			Maior que 1.5	40	13.25	2.95
		Não	Até 1.5	23	11.48	2.79
			Maior que 1.5	13	10.92	3.45
	Feminino	Sim	Até 1.5	30	14.20	2.75
			Maior que 1.5	59	13.44	2.97
		Não	Até 1.5	47	11.81	3.11
			Maior que 1.5	15	12.60	3.44

Fonte: Elaborado pelos autores

Em conformidade com os objetivos do estudo, buscou-se analisar os impactos das variáveis psicossociais (gênero, renda mensal e condições digitais satisfatórias para o estudo remoto) nos resultados para as cinco dimensões do QAES-R. Face às correlações moderadas ou elevadas entre algumas dimensões do questionário, recorreu-se a uma análise múltipla de variância (F-Manova: 2 x 2 x 2). Na Tabela 3, apresentam-se os efeitos principais e de interação que se mostraram significativos tomando as três variáveis independentes e as cinco dimensões de adaptação acadêmica ao ensino remoto (ERE). A opção pela apresentação apenas dos efeitos estatisticamente significativos se deve à grande extensão da tabela se outra opção fosse tomada. Os resultados do teste de Levene apontaram homogeneidade de variância da amostra com valores de F de baixa magnitude e valores de $p > .05$.

Tabela 3. Análise do impacto significativo das variáveis gênero, renda mensal e condições satisfatórias nas dimensões de adaptação ao ERE

Variáveis	Adaptação	Quadrado Médio	Z	Sig.	Eta parcial quadrado
gênero	Pessoal/Emocional	177.30	6.92	.01	.03
	Pessoal/Emocional	457.55	17.86	.00	.07
Condições satisfatórias	Ensino Remoto	405.68	28.98	.00	.11
	Interpessoal	112.73	11.29	.00	.04
	Acadêmica	249.69	26.89	.00	.10
gênero * Condições satisfatórias	Pessoal/Emocional	182.97	7.14	.01	.03
	Ensino Remoto	48.29	3.45	.06	.01
Condições satisfatórias * Renda mensal	Planejamento da Carreira	69.62	4.13	.04	.02

Fonte: Elaborado pelos autores.

Inicialmente, a análise deveria começar pelos efeitos secundários ou de interação das variáveis, porém em não se tendo verificado qualquer efeito estatisticamente significativo tomando

as três variáveis independentes no seu conjunto, avançamos para a análise dos efeitos verificados tomando a interação entre duas dessas três variáveis. Assim, observa-se um efeito significativo cruzando as variáveis gênero e condições satisfatórias na dimensão pessoal/emocional ($F(7,243) = 7.14, p < .01$) e na dimensão ensino remoto, neste último caso, num valor limiar de significância estatística ($F(7,243) = 3.45, p = .06$). Para melhor se compreender esse efeito de interação, o gráfico 1 ilustra os resultados sobre as diferenças significativas combinando gênero e condição digital satisfatória.

Gráfico 1. Médias das dificuldades de adaptação pessoal/emocional combinando gênero e condição digital

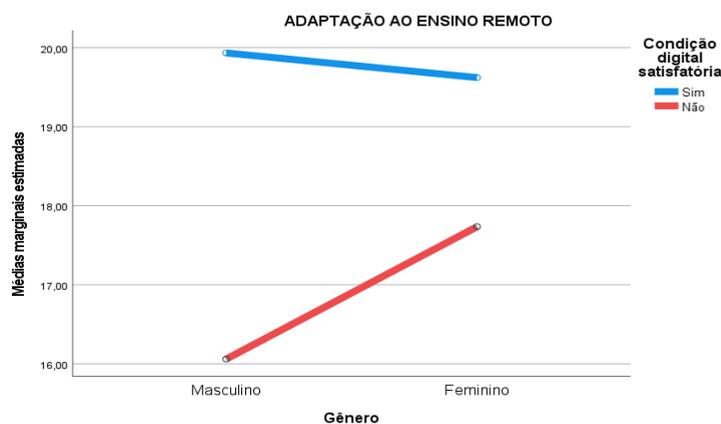


Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que os estudantes que declararam não possuir as condições satisfatórias para o acompanhamento das atividades remotas, apresentaram os maiores índices de dificuldade na adaptação pessoal/emocional, contudo tais dificuldades são particularmente observadas junto dos estudantes do gênero feminino.

Por sua vez, no gráfico 2, observa-se que os estudantes que declararam possuir condição digital satisfatória, apresentaram-se mais adaptados ao modelo de ensino remoto em comparação àqueles que assumiram não possuir essa condição satisfatória, como já era esperado. Contudo, como podemos observar no gráfico, tais dificuldades são mais expressivas entre os estudantes do gênero masculino.

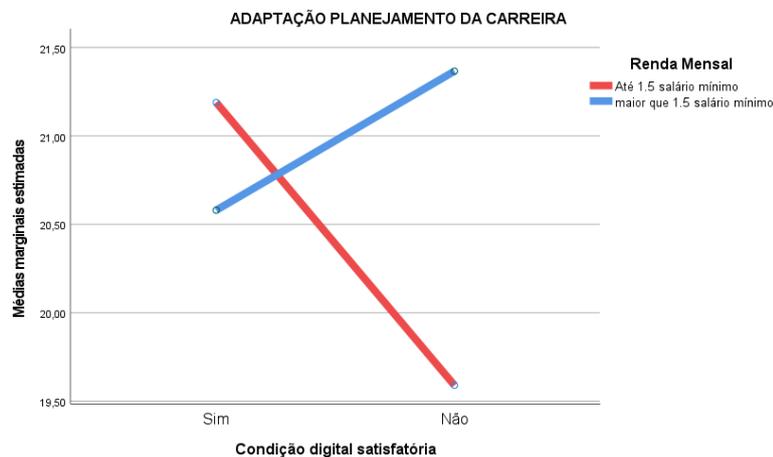
Gráfico 2. Médias das dificuldades de adaptação ao ensino remoto combinando os efeitos das variáveis gênero e condição digital satisfatória



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tomando o efeito da interação das variáveis condição digital satisfatória e a renda mensal, observa-se um F estatisticamente significativo ($F(7,243) = 4.13, p < .05$) na dimensão de planejamento da carreira. O gráfico 3 ilustra os resultados sobre as diferenças significativas na comparação entre os grupos.

Gráfico 3. Efeito da interação das condições digitais satisfatórias e da renda mensal nas dificuldades de planejamento da carreira



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se um cruzamento entre as linhas, ilustrando assim uma acentuada interação das duas variáveis independentes em análise. O planejamento da carreira não se diferencia muito quando os estudantes assumiram possuir as condições digitais satisfatórias independentemente da sua renda mensal (aliás os estudantes com menor renda mensal apresentaram valores mais elevados). No entanto, a situação altera-se quando consideramos os estudantes que verbalizaram não possuir as condições digitais satisfatórias, pois, a essa altura, a renda mensal diferencia bastante os níveis de adaptação desses estudantes na dimensão carreira. Os estudantes em vulnerabilidade social e que não possuíam as condições digitais satisfatórias para o acompanhamento das atividades remotas, apresentaram os menores índices de desempenho nessa dimensão do questionário.

Por último, verifica-se ainda o impacto significativo da variável condição digital satisfatória (efeito principal) nas respostas dos estudantes nas dimensões interpessoal ($F(7,243) = 11.29, p < .001$) e acadêmica ($F(7,243) = 26.89, p < .001$). Nesses casos, independentemente da renda mensal ou do gênero dos estudantes, aqueles que declararam possuir as condições digitais satisfatórias para o acompanhamento das atividades remotas, apresentavam-se mais adaptados quanto a sua integração social no contexto do ensino remoto, nomeadamente no estabelecimento das relações de amizade e das relações com os colegas de turma. Também apresentaram maiores índices de adaptação acadêmica/autorregulação, revelando uma autonomia acadêmica e uma habilidade de monitorar e modular os comportamentos de aprendizagem durante as aulas remotas.

Discussão

Os estudantes não-tradicionais se diferenciam dos demais estudantes, ditos tradicionais, não só pela idade, mas por uma gama de fatores pessoais e sociais que podem influenciar na adaptação e no sucesso acadêmico. São estudantes que, levados pela ruptura da linearidade do ensino formal, tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos para assumir responsabilidades profissionais e/ou familiares.

Nesse artigo, buscou-se identificar o impacto das variáveis sociodemográficas (gênero, renda familiar e condição digital satisfatória) na adaptação dos estudantes não-tradicionais ao modelo de ensino remoto emergencial decorrente da pandemia. Os resultados apontaram que a adaptação

dos estudantes ao ERE foi diretamente impactada pelas condições sociais, emocionais e financeiras dos estudantes.

Quando questionados sobre as experiências vivenciadas no ERE, os estudantes, independentemente do gênero, em vulnerabilidade social e que declararam não possuir as condições digitais satisfatórias para acompanhar as aulas remotas, apresentaram maiores dificuldades de adaptação emocional (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico), revelando que a pandemia da Covid-19 e as medidas de contenção de sua propagação contribuíram significativamente para o surgimento de sofrimento emocional e psicológico. As mudanças abruptas nas relações de ensino provocadas pela pandemia, acarretaram nesses estudantes dificuldades para lidar com as emoções, com as perdas e, conseqüentemente, com a organização dos estudos e desempenho acadêmico (AMARAL; POLYDORO, 2020; FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; FERIGUETTI; FERREIRA, P., 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021; SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020)

Por outro lado, os estudantes que declararam possuir as condições digitais satisfatórias para o acompanhamento das atividades remotas, independentemente do gênero e da renda mensal, apresentaram-se mais adaptados quando questionados sobre o ambiente remoto de ensino, incluindo as relações com os professores, os espaços de apoio à aprendizagem e o processo de avaliação do desempenho no modelo remoto. Apresentaram-se também mais adaptados no estabelecimento de relações de amizade durante o período de isolamento social, momento em que as relações interpessoais passaram a ser mediadas pelas mídias digitais (NEVES; VALDEGIL; SABINO, 2021; PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020; SILVA; ALTINO FILHO, 2020)..

Destaca-se também a acentuada diferença de desempenho dos estudantes quando da interação das variáveis renda mensal e condições digitais de estudo. Os estudantes em vulnerabilidade social, que declararam não possuir as condições satisfatórias, apresentaram-se menos adaptados às situações de integração da experiência no contexto de ensino superior remoto, nos planos futuros e na exploração da carreira. Em contrapartida, observou-se níveis mais elevados de adaptação ao planejamento da carreira entre os estudantes com salários maiores - mesmo aqueles que declararam não possuir as condições satisfatórias - e, surpreendentemente, entre os estudantes em vulnerabilidade social que declararam possuir as condições digitais satisfatórias. Esses estudantes mostraram um autoconceito positivo quanto à possibilidade de sucesso acadêmico e formação profissional durante o ERE, ao expressarem acreditar em novas possibilidades de aprendizado, no crescimento profissional, na possibilidade de empreender e de inovar no exercício futuro da profissão (AMARAL; POLYDORO, 2020; MERVE, 2021; SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020).

Os resultados revelaram que receber um salário alto não é a garantia de uma adaptação acadêmica bem sucedida, mas, sobretudo, possuir as condições digitais satisfatórias apresentou-se como fator preponderante na adaptação acadêmica dos estudantes não-tradicionais ao ensino remoto emergencial. Isso nos leva a concluir que a pandemia da Covid-19 e as medidas de isolamento social, associadas à histórica desigualdade social no Brasil e a ausência de uma infraestrutura digital satisfatória, impactaram significativamente na regulação dos comportamentos de aprendizagem, no estabelecimento de vínculos sociais e afetivos e, conseqüentemente, na adaptação ao modelo de ensino remoto emergencial pelos estudantes não-tradicionais.

Considerações Finais

O ingresso dos estudantes no ensino superior, especialmente os estudantes não-tradicionais, é marcado por um processo de adaptação quase sempre acompanhado por muitas frustrações, incertezas e abandonos. Compreender os aspectos socioculturais, psicossociais, cognitivos e metacognitivos desse público tem sido uma marcante preocupação dos estudos relacionados à psicologia da educação principalmente durante a pandemia da Covid-19, período esse marcado por mudanças abruptas nas formas de relacionamento interpessoal e nos processos de ensino e aprendizagem.

A necessidade de adaptação aos novos padrões de relacionamento, desencadeados pelas medidas de distanciamento social durante a pandemia, impôs às instituições de ensino superior

a busca de respostas às questões relacionadas aos métodos de ensino e aprendizagem, aos processos de avaliação e acompanhamento do rendimento acadêmico, à construção de novos ambientes de relacionamento interpessoal e de convívio acadêmico. Impôs, também, mudanças aos estudantes nos relacionamentos com colegas e professores, na adoção de novas estratégias de acompanhamento das atividades acadêmicas e na regulação dos comportamentos de aprendizagem.

Nesse sentido, ao analisar o nível de adaptação dos estudantes não-tradicionais ao ERE e os impactos das variáveis psicossociais ao processo de aprendizagem, integração e vivências acadêmicas, esse estudo apontou que os estudantes apresentaram sofrimento emocional, dificuldade em acompanhar as atividades remotas devido à falta de uma infraestrutura digital e, por conta disso, tiveram que desenvolver um esforço maior de autorregulação e de organização das tarefas acadêmicas.

Isso nos leva a concluir que a adaptação acadêmica dos estudantes não-tradicionais ao ERE esteve ameaçada, uma vez que as condições de vulnerabilidade social e de exclusão digital comprometeram as relações acadêmicas, os níveis de aprendizagem e a intenção de permanência ou evasão desses estudantes. No entanto, nem tudo foi apresentado como dificuldade, inusitadamente os estudantes não-tradicionais revelaram uma integração positiva das experiências vivenciadas no contexto de ensino remoto emergencial e as perspectivas de êxito profissional. Essa perspectiva pode ser explicada ao compreendermos a história de vida desses estudantes, na maioria, marcada por uma multiplicidade de funções sociais, pessoais e agora acadêmicas. São estudantes que aprenderam, ao longo do tempo, a lidar com as adversidades, enfrentar desafios e gerenciar simultaneamente atividades diversas.

As medidas de distanciamento social vivenciadas pela pandemia da Covid-19 impuseram limitações ao estudo que desencadearam modificações metodológicas significativas: adaptar o instrumento de pesquisa para o modelo digital; adoção de uma recolha dos dados de forma não presencial; a ausência de um interlocutor junto aos alunos no momento de preenchimento do questionário.

Para pesquisas futuras, apontamos a necessidade de estudos de natureza longitudinal, em que possa ser analisado o impacto da adoção do modelo de ensino remoto emergencial no rendimento acadêmico dos estudantes, na sua formação profissional e na empregabilidade.

Por fim, é consenso pensar em mudanças no processo de ensino e de aprendizagem na educação superior que venham atender às abruptas mudanças impostas pela pandemia da Covid-19. Porém, faz-se mais urgente e necessário que as instituições de ensino superior compreendam as dificuldades encontradas pelos estudantes não-tradicionais no processo de adaptação acadêmica, sejam elas remotas ou presenciais. Assim como torna-se imperioso desenvolver medidas para identificar o perfil desses estudantes, as suas características psicossociais, cognitivas e metacognitivas, no intuito de minimizar quaisquer impactos negativos no processo de adaptação que porventura venham a surgir, garantindo assim as condições necessárias para a permanência e o êxito acadêmico desse público.

Referências

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os Desafios da mudança para o Ensino Remoto Emergencial na graduação na UNICAMP – BRASIL. **Linha Mestra**, v. 0, n. 41a, p. 52–62, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e211509, p. 1-15 2020.

BOER, Harry. Covid-19 in Dutch higher education. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 1, p. 96–106, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2020.1859684>.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020. **DOU - Imprensa Nacional**: 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. **DOU - Imprensa Nacional**: 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020. **DOU - Imprensa Nacional**: 19 mar. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. PORTARIA Nº 395, DE 15 DE ABRIL DE 2020. **DOU - Imprensa Nacional**: 16 mar. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-16-de-marco-de-2020-248162153>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro Gil; GEMELLI, Catia Eli. Mercantilização e democratização da educação superior portuguesa: perspectivas de impactos pós-pandemia. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 62, p. 113–122, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4233>.

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de. Educação no Ensino Superior em Tempos de Pandemia. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1–5, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16175/209209213666>.

DUNN, Thomas J.; BAGULEY, Thom; BRUNSDEN, Vivienne. From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. **British Journal of Psychology**, v. 105, n. 3, p. 399–412, 2014. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/bjop.12046>.

ESTRADA ARAOZ, Edwin Gustavo; GALLEGOS RAMOS, Néstor Antonio. Cansancio emocional en estudiantes universitarios peruanos en el contexto de la pandemia de Covid-19. **Educ. Form.**, v. 7, n. 1, p. e6759, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/6759>.

FARIA, Ana Amália G.B. T.; PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; ALMEIDA, Leandro Silva. Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do Ensino Superior. **Revista Educação em Debate**, v. 43, n. 86, p. 136–150, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77985>. Acesso em: 25 dez. 2021.

FERIGUETTI, Karen Muniz; FERREIRA, Pedro. Covid-19 e os impactos na integração dos estudantes imigrantes e/ou racializados de instituições de ensino superior portuguesas. **Revista Educação em Debate**, v. 43, n. 86, p. 87–104, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77982>. Acesso em: 25 dez. 2021.

FERRAZ, Adriana Satico *et al.* **Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto**. Campinas/SP: Universidade São Francisco, 2020. Disponível em: Relatório técnico não publicado.

FRAGOSO, António Carlos Pestana; QUINTAS, Helena Luisa; GONÇALVES, Teresa Isabel Campos. Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. **LAPLAGE EM REVISTA**, v. 2, n. 1, p. 97–111, 2016. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/237>.

FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra T. Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do

campo. *In: Estudantes não-tradicionais no ensino superior*. Coimbra: CINEP/IPC, 2018a. p. 19–38.

FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra T. **Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior**. Coleção: Eed. Coimbra: CINEP/IPC, 2018b.

GONÇALVES, Paula Fernanda Dourado. **Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho**. 2014. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (especialidade em Psicologia da Educação) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35843>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GUDOLLE, Lucas Socoloski; BLANDO, Alessandra; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Ensino Remoto Emergencial na educação superior: uma reflexão baseada em Paulo Freire. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. ed.especial, p. 1178–1189, 2021. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/1853bb10-4fbf-3173-8b6d-c19e3e1fcd6e/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020.

MERVE, Ceylan. Are the effects of pandemics on our life always bad? Positive effects of Covid-19 on our life. **Educational Research and Reviews**, v. 16, n. 9, p. 382–388, 2021.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; CUNHA, Fernando Ícaro Jorge; JORGE, Welington Junior. **Ensino Remoto Emergencial: experiências docentes em tempo de pandemia**. Maringá. PR: UNIEDSUL, 2021.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; VALDEGIL, Daniel de Assis; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, Bruna de; CHAVES, Suiá Omim Arruda de Castro; SANTANA, Thainá Nunes Pires. O ensino no contexto da Covid-19: um estudo quali-quantitativo sobre as tecnologias digitais utilizadas por estudantes da Universidade Federal do Tocantins. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 62, p. 152–166, 2021.

PAULO, Jacks Richard de; ARAÚJO, Stela Maris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, n. 36, p. 193–204, 2020.

PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; ALMEIDA, Leandro S. Estudantes Adultos no Ensino Superior: estudo no Ifal-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica. **Revista AMAZônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**, v. XIII, n. 1, p. 152–172, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8315/5927>.

PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; FARIA, Ana Amália G. B. T.; ALMEIDA, Leandro S. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto: Estudo de Validação. **Revista E-Psi**, v. 1, n. 10, p. 19–37, 2021. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2021-ano10-volume1-artigo2/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

QUINTAS, Helena *et al.* Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 33-56, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6245>.

REZAPOUR-NASRABAD, Rafat. Effects of Covid-19 on higher education: Challenges and responses. **Pakistan Journal of Medical and Health Sciences**, v. 14, n. 3, p. 1366–1370, 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/e9818963-b6e9-304e-a3c7-f53bdee2e7f0/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1–24, 2020.

SILVA, Fernanda Priscila Alves da. Aprendizagens, afetos e desafios: docência e discência em contexto pandêmico da Covid-19. **Revista Educação em Debate**, v. 43, n. 86, p. 76–86, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77981>. Acesso em: 25 dez. 2021.

SILVA, Cinthia Luiz; ALTINO FILHO, Humberto Vinício. Ensino remoto e formação de professores: um estudo com os licenciandos de pedagogia. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 5, p. 909–922, 2020. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/2438>.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios Remote teaching in student perception: challenges and benefits. **Periodicos.Uninove.Br**, v. 36, p. 298–315, 2020.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2020.

ZANON, Cristian *et al.* Covid-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. 1-13, 2020.

Recebido em 28 de janeiro de 2022.

Aceito em 19 de dezembro de 2022.