

**ANÁLISE PSICOSSOCIAL DA INTEGRAÇÃO SOCIAL DOS  
UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES DURANTE O ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL**

**PSYCHOSOCIAL ANALYSIS OF SOCIAL INTEGRATION OF UNIVERSITY  
ENTRANTS DURING EMERGENCY REMOTE EDUCATION**

**ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS  
INGRESADOS EN LA UNIVERSIDAD DURANTE LA EDUCACIÓN A  
DISTANCIA DE EMERGENCIA**

*Márcia Kelma de Alencar Abreu*  
[kelma.abreu@urca.br](mailto:kelma.abreu@urca.br)  
Doutora em Psicologia  
Universidade Regional do Cariri

*Maria Eduarda de Sousa Flor*  
[eduarda.flor@urca.br](mailto:eduarda.flor@urca.br)  
Graduanda em Pedagogia, bolsista da FUNCAP<sup>i</sup>  
Universidade Regional do Cariri

**RESUMO**

O presente estudo surge com o intuito de analisar os fatores que influenciam a integração social dos estudantes do 1º semestre dos cursos de graduação da URCA durante o Ensino Remoto Emergencial, assim como as principais dificuldades e formas de enfrentamento empreendidas neste contexto. A pesquisa tem abordagem quantitativa e foi realizada com 67 estudantes ingressantes durante o Ensino Remoto Emergencial, pertencentes aos cursos

de Pedagogia, Letras, Teatro, Física, Engenharia de Produção e Edificações. Utilizou-se um questionário *on-line* composto pelos dados sociodemográficos, Escala de Integração Social no Ensino Superior e Escala de Percepção de Suporte Social. Visualiza-se especificidades do Ensino Remoto Emergencial e seus desafios aos estudantes ingressantes, que implicam no enfraquecimento das relações acadêmicas enquanto necessárias fontes de suporte social, as quais, por sua vez, impactam no equilíbrio emocional, ao observar a conexão entre estes aspectos e a satisfação com o rendimento acadêmico, bem como a exigência do desenvolvimento de habilidades adaptativas para a autorregulação do próprio processo de aprendizagem. Destarte, problemáticas como a necessidade de adquirir recursos tecnológicos, o planejamento e organização do tempo e ambiente doméstico de estudo, as estratégias de autoliderança no processo de aprendizagem e o fortalecimento dos mecanismos de autodeterminação são intensificadas para resistir e obter êxito no rendimento acadêmico. Este estudo contribui no sentido de dar visibilidade a estes impactos, o que pode apontar caminhos para o planejamento de ações institucionais, reflexões e debates que auxiliem a torná-los menos árduo, diminuindo os níveis de comprometimento emocional, desistência e evasão que este cenário pode acarretar.

**Palavras-chave:** Estudantes Universitários. Ensino Remoto Emergencial. Adaptação. Aspectos psicossociais. Contexto pandêmico.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the factors that influence the social integration of students in the 1st semester of undergraduate courses at URCA during Emergency Remote Teaching, as well as the main difficulties and ways of coping undertaken in this context. The research has a quantitative approach and was carried out with 67 freshman students during Emergency Remote Teaching, belonging to the Pedagogy, Languages, Theater, Physics, Production Engineering and Buildings courses. An online questionnaire was used, consisting of sociodemographic data, the Social Integration Scale in Higher Education and the Perception of Social Support Scale. The specifics of Remote Emergency Teaching and its challenges to incoming students are seen, which imply the weakening of academic relationships as necessary sources of social support, which, in turn, impact on emotional balance, by observing the connection between these aspects and the satisfaction with academic performance, as well

as the requirement to develop adaptive skills for self-regulation of the learning process itself. Thus, issues such as the need to acquire technological resources, the planning and organization of time and home environment for study, self-leadership strategies in the learning process and the strengthening of self-determination mechanisms are intensified to resist and achieve success in academic achievement. This study contributes towards giving visibility to these impacts, which can point out ways to plan institutional actions, reflections and debates that help make them less arduous, reducing the levels of emotional commitment, giving up and evasion that this scenario can entail.

**Keywords:** University Students. Emergency Remote Learning. Psychosocial Aspects. Adaptation. Pandemic Context.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar los factores que influyen en la integración social de los estudiantes del 1er semestre de los cursos de grado de la URCA durante la Enseñanza Remota de Emergencia, así como las principales dificultades y formas de afrontamiento emprendidas en este contexto. La investigación tiene un enfoque cuantitativo y se llevó a cabo con 67 estudiantes de primer año durante la Enseñanza Remota de Emergencia, pertenecientes a los cursos de Pedagogía, Idiomas, Teatro, Física, Ingeniería de Producción y Edificación. Se utilizó un cuestionario en línea, compuesto por datos sociodemográficos, la Escala de Integración Social en la Educación Superior y la Escala de Percepción de Apoyo Social. Se vislumbran las particularidades de la Enseñanza Remota de Emergencias y sus desafíos para los estudiantes entrantes, que implican el debilitamiento de las relaciones académicas como fuentes necesarias de apoyo social, que, a su vez, impactan en el equilibrio emocional, al observar la conexión entre estos aspectos y la satisfacción con rendimiento académico, así como la exigencia de desarrollar habilidades adaptativas para la autorregulación del propio proceso de aprendizaje. Así, se intensifican temas como la necesidad de adquirir recursos tecnológicos, la planificación y organización del tiempo y ambiente del hogar para el estudio, las estrategias de auto-liderazgo en el proceso de aprendizaje y el fortalecimiento de los mecanismos de autodeterminación para resistir y lograr el éxito en el rendimiento académico. Este estudio contribuye a dar visibilidad a estos impactos, los cuales pueden señalar formas de planificar acciones institucionales, reflexiones y debates que ayuden a hacerlos menos arduo,

reduciendo los niveles de compromiso emocional, abandono y evasión que este escenario puede conllevar.

**Palabras clave:** Estudiantes universitarios. Enseñanza a distancia de emergencia. Psicosocial Aspectos. Adaptación. Contexto de la pandemia.

## INTRODUÇÃO

Os estudantes ingressantes no Ensino Superior encontram uma série de desafios adaptativos, mesmo antes dos novos impasses trazidos pela pandemia, que vão muito além da questão das notas e que interferem no sucesso acadêmico, por envolver aspectos cognitivos e não cognitivos (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; DINIZ, 2017; ALMEIDA, 2007; ALMEIDA *et al.*, 2012).

A integração outorga o desenvolvimento de domínios acadêmicos, pessoais, sociais e vocacionais, o que exige a compreensão e a vivência da cultura acadêmica, suas normas e valores, assim como a socialização com os seus pares (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010). Para Diniz (2017), o fortalecimento das relações acadêmicas é essencial para que o ingressante adquira as competências técnico-científicas, psicossociais e culturais necessárias à sua adaptação e permanência.

Nesse sentido, Almeida (2007) afirma que o processo de integração dos ingressantes outorga o desenvolvimento dessas diversas habilidades. Portanto, as adversidades consequentes das dificuldades encontradas, especialmente no período de integração ao meio acadêmico, exigem aprendizagens e mecanismos adaptativos aos sujeitos para que consigam ampliar suas funcionalidades comportamentais, cognitivas e afetivas.

Destarte, o suporte social, advindo dos relacionamentos interpessoais, é potencialmente propulsor dos instrumentais práticos, cognitivos, informacionais e afetivos, necessários à construção de novos mecanismos e aprendizagens que auxiliem os sujeitos a lidarem com as situações adversas, estressoras e conflitivas (GONÇALVES *et al.*, 2012).

Na atualidade, a pandemia do vírus da COVID 19 deflagra ainda mais dificuldades neste processo adaptativo, duramente desafiado pelas medidas de isolamento social e seus impactos nas expectativas das vivências e aprendizagens acadêmicas, a partir do ingresso no ensino superior, expectado na modalidade presencial. Estes impactos podem acarretar perda do sentimento de controle sobre o projeto de vida, no acirramento ou eclosão de transtornos de saúde mental, no aumento dos níveis de evasão e desistência, o que evidencia a relevância da temática abordada com os estudantes dos primeiros semestres que ingressaram no contexto de ensino remoto emergencial.

De acordo com Silva, Rangel e Sousa (2020), a pandemia traz fortes impactos nas questões acadêmicas, já que as medidas restritivas, como o *lockdown* e o distanciamento social, acarretaram suspensão das aulas. Neste contexto, as instituições de ensino precisaram optar pelo ensino remoto como estratégia de dar continuidade aos estudos. Para Hodges *et al.* (2020), o Ensino Remoto, em seu caráter emergencial, é considerado uma forma temporária e alternativa de ensino, em razão de alguma situação de crise, que tem como principal objetivo fornecer o acesso à educação durante alguma emergência.

Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021) afirmam que a opção pelo ensino remoto se justifica ao ser considerada como uma solução emergencial. No entanto, os autores afirmam ainda que há quedas na qualidade de ensino, baixos

níveis de aprendizagem e conteúdo, tanto devido ao fato da reduzida carga horária, quanto pelo acúmulo de tarefas, já que os estudantes precisaram ser ainda mais autônomos quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem, o que também os deixa sobrecarregados com a quantidade de leituras e atividades.

A esse respeito, Silva *et al.* (2021) destacam que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) gerou uma série de desafios, como a falta de recursos para que esse modelo de ensino fosse implantado de forma eficaz. Essas questões, como atividades à distância, falta de tempo, falta de apoio pedagógico e fragilidade na comunicação, têm sido obstáculos para o enfrentamento dessas mudanças repentinas, cujas possibilidades de enfrentamento não são possíveis para todos, em razão dos grandes níveis de desigualdade existentes que acentuam a fragilidade mental, econômica e social.

Para Behar (2009), a Educação a Distância (EAD) se operacionaliza na separação presencial entre professor e aluno, mas tem como característica principal a organização didática específica para este fim, por usufruir dos mais diversos meios que possibilitam uma boa comunicação entre aluno e professor, o que ocorre por meio de *chats*, *e-mails*, fóruns de discussão. Além disso, os professores são preparados e formados para lidar com as ferramentas tecnológicas, plataformas e metodologias didáticas inerentes à EAD. Ocorre também a distribuição de materiais adaptados à EAD, o que possibilita um melhor desempenho dos discentes.

Desta forma, é possível compreender a grande diferença existente entre o ERE e a EAD, pois o ERE é utilizado para substituir as atividades que aconteceriam no presencial, ou seja, não ocorre de forma planejada, é apenas para que as atividades educacionais não fiquem paradas. Além disso, esta

modalidade de ensino, que deveria ser pontual em situação de emergência, está perdurando, o que constitui um paradoxo, a tornar mais complexos os desafios impostos.

A respeito da suspensão das aulas presenciais, Gusso *et al.* (2020) colocam o desafio da necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino. Esse sistema educativo no formato virtual, para Moreira, Henriques e Barros (2020), obriga os professores a enfrentar as alterações desse novo modelo didático em sua prática docente e a estimular para que o estudante se torne ativo, de modo a promover uma aprendizagem autônoma.

Em vista desse contexto de ERE, uma integração social satisfatória passa a ser um desafio ainda maior, tendo em vista a sua relevância para o sucesso acadêmico em tempos tão desafiadores, a fim de evitar os riscos de evasão, de forma a impulsionar êxito na formação e na conclusão dos estudos, bem como minimizar o adoecimento mental dos estudantes.

Destarte, este estudo se propõe a gerar conhecimento sobre os principais desafios encontrados pelos estudantes ingressantes para a permanência no meio acadêmico em tempos de ensino remoto emergencial, cujos resultados possibilitam a operacionalização de ações institucionais propositivas de apoio, a colaborar para a diminuição da retenção e da evasão.

Neste sentido, o objetivo desta investigação consiste em analisar os fatores que influenciam a integração social dos estudantes do 1º semestre dos cursos de graduação da URCA durante o ensino remoto emergencial, assim como as principais dificuldades e formas de enfrentamento empreendidas neste contexto.

Para tanto, será analisada a relação de predição entre os elementos da integração social (relação com os colegas universitários, professores, amigos e família) para a percepção de suporte social no período de adaptação dos estudantes. Busca-se ainda conhecer as conexões entre as relações acadêmicas, o equilíbrio emocional e a satisfação com o rendimento acadêmico dos ingressantes durante esse processo.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa possui abordagem quantitativa, visto que possibilita identificar e comparar resultados, em uma perspectiva objetiva, de modo a facilitar a visualização dos dados e a ampliar a abrangência da investigação.

### **Contexto e participantes**

A URCA, fundada em 1987, é uma das três universidades estaduais do Estado do Ceará e se constitui como instituição de referência na formação superior da região do Cariri cearense, sendo articuladora entre o ensino superior e o desenvolvimento regional, com destacado pioneirismo na interiorização do ensino superior. Possui 5 *campi* situados nessa região, nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte, Campos Sales, Missão Velha e Iguatu.

A amostra foi composta por 67 estudantes ingressantes durante o Ensino Remoto Emergencial de 5 cursos. A maior parte cursou o Ensino Médio em escola pública ( $f = 95\%$ ;  $n = 61$ ), são jovens com idade predominante entre 18 e 23 anos ( $f = 76\%$ ;  $n = 51$ ), a maioria se autodeclara negra, somatória de pardos e pretos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE;  $f = 85\%$ ;  $n = 55$ ), predomina o gênero feminino ( $f = 74,6\%$ ;  $n = 50$ ) e a faixa de renda familiar mais frequente é de até 2 salários mínimos ( $f = 91\%$ ;  $n = 60$ ). Os

cursos que participaram foram Pedagogia ( $f = 58\%$ ;  $n = 39$ ), Letras ( $f = 21\%$ ;  $n = 14$ ), Engenharia de Produção ( $f = 16\%$ ;  $n = 11$ ), Física ( $f = 1,5\%$ ;  $n = 1$ ), Teatro ( $f = 1,5\%$ ;  $n = 1$ ), Edifícios ( $f = 1,5\%$ ;  $n = 1$ ).

A fim de divulgar os objetivos e *link* do instrumento de pesquisa, acessamos as salas virtuais do curso de Pedagogia, o que explica um número maior de participantes, já que tínhamos maior facilidade de comunicação com os docentes. Em outros cursos, fizemos a divulgação por intermédio dos professores que disponibilizaram as informações da pesquisa e o *link* do questionário nos grupos de *WhatsApp* das disciplinas. A coleta de dados se deu entre maio e junho de 2020.

Os participantes da investigação compuseram uma amostra por conveniência, com base nos critérios: ser aluno do 1º semestre dos cursos de graduação presencial da URCA nos *campi* localizados em Crato e Juazeiro do Norte; ter 18 anos ou mais; estar com matrícula ativa e regular; aceitar o TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido).

### **Instrumentais**

O instrumento utilizado foi um questionário, dada a sua fácil aplicabilidade e possibilidade de abrangência (FIFE-SCHAW, 2014). O questionário foi aplicado de forma remota, através do *google form*. Este foi pré-testado para adequação de linguagem e melhor aplicabilidade. Os itens do instrumento tiveram a seguinte composição: Dados sociodemográficos, Escala de Integração Social no Ensino Superior Revista e Ampliada (EISES; DINIZ, 2017), Escala de Percepção de Suporte Social reduzida (EPSS-r; XIMENES *et al.*, 2020). Incluem-se ainda duas questões abertas ao final: “Escreva duas

principais dificuldades na sua adaptação” e “Escreva duas formas que você encontrou para enfrentar estas dificuldades na sua adaptação.”

A Escala de Integração Social no Ensino Superior – Revista e Aumentada (EISES-R; DINIZ, 2017) contempla 30 itens igualmente distribuídos por cinco fatores e destina-se a investigar a integração social no Ensino Superior, considerando os seguintes constructos: Equilíbrio Emocional (EE); Relacionamento com Colegas (RC) e Relacionamento com Professores (RP), Relacionamento com Família (RF) e Relacionamento com Amigos (RA).

Esses fatores permitem visualizar aspectos relevantes do objeto através de instrumento específico voltado ao contexto do Ensino Superior. A Escala de Percepção de Suporte Social, em sua versão reduzida, com 12 itens,(EPSS-r; XIMENES *et al.*, 2020) tem o objetivo de avaliar o suporte social a partir da percepção dos sujeitos.

### **Análise dos Dados**

Foi realizada análise quantitativa a partir da tabulação dos dados obtidos através dos questionários, inseridos no *software* SPSS e analisados com tratamento estatístico (MARÔCO, 2018). Foram realizados Análise Multivariada de Variância (MANOVA), modelos de regressão linear múltipla, além de estatísticas descritivas a partir das variáveis nominais, algumas delas categorizadas, como as duas últimas perguntas abertas do instrumento anteriormente relatadas, em que se identificou a dificuldade e a forma de enfrentamento principal para cada sujeito, já que a maioria respondeu apenas uma opção em cada questão. Neste sentido, pode-se comparar médias, realizar predições entre critérios e visualizar variações de frequências.

Destaca-se ainda que, para proceder a tais análises, foram observados os condicionantes dos procedimentos estatísticos (MARÔCO, 2018), tais como testes de normalidade e homogeneidade de variâncias. Para os testes de regressão, fez-se o exame dos pressupostos de normalidade através da observação dos valores absolutos de assimetria e curtose ( $sk < 2, ku < 7$ ), da independência dos resíduos (teste  $d$  de Durbin-Watson  $\approx 2,0$ ) e de homocedasticidade dos resíduos (teste  $W$  de White com  $p \geq .05$ ), bem como de (multi)colinearidade entre preditores mediante o Variance Inflation Factor ( $VIF \leq 5$  ou mesmo  $\leq 10$ ) e o índice de condição em nível aceitável ( $k'$  entre 10 e 30).

#### **Aspectos éticos e compromisso social da pesquisa**

Os estudantes que participaram da pesquisa foram previamente esclarecidos sobre os objetivos da investigação, seu caráter de sigilo e confidencialidade, bem como sobre a garantia da preservação dos dados e do caráter voluntário da colaboração. Estes critérios estão descritos no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), cuja leitura e concordância foram condições para participação na pesquisa. O projeto de pesquisa foi encaminhado e submetido ao comitê de ética da URCA, aprovado com CAEE 33929220.7.0000.5055, resguardando os princípios e as diretrizes da Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Afirma-se o compromisso ético com adevolutiva e a socialização dos dados da pesquisa para os sujeitos e a instituição.

#### **RESULTADOS**

Realizou-se uma análise de regressão linear múltipla para predição da percepção de Suporte Social (SS) entre os estudantes ingressantes a partir dos elementos da integração social, utilizando os Preditores RC, RP, RA, RF.

Tabela 1 - Regressão linear múltipla para predição da Percepção de Suporte Social

Modelo Geral de  $F(4,61) = 6,28; p < 0,001; R^2 = 0,29$

Regressão

Preditor	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>B</i>
Relação com os Colegas	$t(66) = 1,00$ $p = 0,318$	0,11	0,11	0,13
Relação com os Professores	$t(66) = -0,83$ $p = 0,412$	-0,82	0,10	-0,10
Relação com a Família	$t(66) = 3,13$ $p < 0,01$	0,27	0,09	0,37
Relação com os Amigos	$t(66) = 1,80$ $P = 0,076$	0,19	0,11	0,24

Fonte: dados da pesquisa.

O modelo geral mostrou-se significativo para os preditores, o que demonstra que quanto maiores são os índices das relações sociais, maiores são os índices de percepção de suporte social. No entanto, os modelos particulares para cada preditor apresentaram-se significativos apenas para o critério RF.

Outra análise realizada foi uma regressão linear múltipla para predição do critério Equilíbrio Emocional a partir dos preditores da Integração Social (RA, RF, RP, RC).

Tabela 2 - Regressão linear múltipla para predição de Equilíbrio Emocional

 Modelo Geral de  $F(4,61) = 8,21; p < 0,001; R^2 = 0,35$ 

Regressão

Preditor	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>B</i>
Relação com os Colegas	$t(66) = 2,87$ $p < 0,01$	0,44	0,16	0,36
Relação com os Professores	$t(66) = 2,22$ $p < 0,05$	0,31	0,14	0,26
Relação com a Família	$t(66) = 0,16$ $p = 0,874$	0,02	0,12	0,01
Relação com os Amigos	$t(66) = 0,65$ $p = 0,644$	0,10	0,15	0,09

Fonte: dados da pesquisa.

O modelo geral de regressão linear se mostrou significativo estatisticamente para a predição do equilíbrio emocional, a partir dos fatores da integração social. No entanto, observa-se no modelo particular de cada critério que esse índice se deve apenas aos fatores RC e RP. Dada a relevância apresentada pelas relações acadêmicas (RC, RP) na Integração Social e pelo impacto destes construtos no EE, interessou-nos investigar a comparação das médias desses critérios na satisfação com o Rendimento Acadêmico entre 2 grupos de estudantes (Satisfeitos ou Insatisfeitos), conforme Tabela 3:

Tabela 3 - Manova dos critérios RC, RP e EE para a Satisfação com o Rendimento Acadêmico

Critério	Médias entre Grupos	Igualdade de variâncias	Teste F	Magnitude de efeito	Potência Estatística Observada
RC	Satisfeitos (M = 3,35) Insatisfeitos (M = 2,92)	FLevene = 0,62 p = 0,433	F (1,64) = 5,10 p < 0,05	Fraca a Moderada $\eta^2 = 0,07$	Pobs = 0,60
RP	Satisfeitos (M = 3,47) Insatisfeitos (M = 3,24)	FLevene = 0,41 p = 0,522	F (1,64) = 1,18 p = 0,28	Fraca $\eta^2 = 0,01$	Pobs = 0,19
EE	Satisfeitos (M = 2,54) Insatisfeitos (M = 1,68)	FLevene = 0,24 p = 0,625	F (1,64) = 14,82 p < 0,001	Elevada $\eta^2 = 0,19$	Pobs = 0,97

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: RC=Relação com os colegas; RP=Relação com os Professores; EE=equilíbrio Emocional. Índices psicométricos:  $\eta^2$  = eta quadrado parcial.

O modelo geral da MANOVA apresenta-se como significativo. No entanto, esta significância se deve apenas aos Critérios RC e EE, impactando mais na saúde emocional do que nas relações acadêmicas, o que significa que a satisfação com o rendimento está relacionada a níveis mais altos de equilíbrio emocional e a relacionamentos mais fortalecidos entre pares. Podemos ainda inferir que possivelmente não estar satisfeito com o rendimento pode demonstrar implicações em piores níveis de equilíbrio emocional e relações mais fragilizadas com os colegas.

Cabe destacar que 75% dos estudantes desta pesquisa (n = 50) estão ingressando pela primeira vez no universo acadêmico, ou seja, além de estarmos no contexto de excepcionalidade devido à pandemia, há questões específicas do processo de adaptação no Ensino Superior, implicações que são

potencializadas pelo Ensino Remoto Emergencial. Portanto, interessou-nos investigar quais são as principais dificuldades e formas de enfrentamento neste processo de adaptação, o que se visualiza nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Principais dificuldades na Adaptação ao Ensino Superior

Principais dificuldades na Adaptação	f	%
Falta de recursos pedagógicos, tecnológicos e materiais	20	30
Realização e quantidade de atividades acadêmicas	15	22,5
Problemas psicológicos	10	15
Condições e ambiente de estudo	7	10,5
Integração Social no meio acadêmico	5	7,5
Não tem dificuldades	2	3,0
Dificuldade em retomar os estudos após longo período de conclusão do Ensino Médio	1	1,5
Dificuldade em lidar com as tecnologias	1	1,5
Problemas de visão	1	1,5
Não respondido	5	7,5
Total	67	100

Fonte: dados da pesquisa.

As dificuldades mais pontuadas pelos estudantes, de acordo com a Tabela 4, foram: falta de recursos ( $f = 30\%$ ;  $n = 20$ ), realização e quantidade de atividades acadêmicas ( $f = 22,5\%$ ;  $n = 15$ ), problemas psicológicos ( $f = 16,5\%$ ;  $n = 11$ ), condições e ambiente de estudo, ( $f = 10,5\%$ ;  $n = 7$ ). A integração social no ambiente acadêmico ( $f = 7,5\%$ ;  $n=5$ ) também foi apontada.

Tabela 5 – Estratégias de Enfrentamento ao Ensino Superior

Estratégias de Enfrentamento	f	%
Organização do tempo para estudo em casa	18	26,5
Integração Social no meio acadêmico	11	16,5
Ainda não encontrou ou não tem dificuldade	10	15
Autodeterminação	9	13,5
Suporte familiar	3	4,5
Estratégias pedagógicas autodidatas	3	4,5
Adquirir pacote de internet ou usar a internet de alguém	2	3,0
Procurar ajuda e fazer terapia	2	3,0
Aprender a ser solitário	1	1,5
Não respondido	8	12
Total	67	100

Fonte: dados de pesquisa

De acordo com a Tabela 5, observa-se que as principais formas de enfrentamento apontadas pelos estudantes foram: Organização de tempo para estudo ( $f = 26,5\%$ ;  $n = 18$ ), integração social no meio acadêmico ( $f = 16\%$ ;  $n = 11$ ), autodeterminação ( $f = 15\%$ ;  $n = 10$ ). O suporte familiar e as estratégias pedagógicas autodidatas também foram apontados com igual frequência ( $f = 4,5\%$ ;  $n = 3$ ).

## DISCUSSÃO

### 1 Integração social, percepção de suporte social e equilíbrio emocional

Ao analisar a Tabela 1, pode-se concluir que o modelo geral de regressão, com magnitude de efeito moderado, se apresenta como significativo, o que pode sugerir a importância que as dimensões da integração social têm para a predição da percepção de suporte social. No entanto, ao observar cada

relação de predição, pode-se inferir que a fonte de suporte familiar é a mais impactante para aumentar a percepção de suporte social, já que no momento pandêmico que exigiu o distanciamento social, a família pode ter sido o principal elemento de convivência ou de suporte de recursos para os universitários que, com as aulas presenciais suspensas, ficaram impossibilitados de obter um maior apoio dos colegas e professores, o que dificulta a integração social no meio acadêmico.

Devido ao ensino remoto implementado em caráter emergencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021), essa integração se torna um desafio ainda maior, dada a dificuldade de alcance para a formação das redes de apoio e solidariedade entre colegas. Cassandre, Amaral e Silva (2016) asseveram a importância do suporte recebido dos colegas e professores como facilitadores da permanência, e Passos (2015) destaca a relevância da formação das redes de solidariedade.

Destarte, a Tabela 2 revela que, mesmo de forma virtual, quando os estudantes conseguem fortalecer as afinidades acadêmicas, com professores e entre colegas, eles obtêm maiores médias de equilíbrio emocional, o que evidencia a importância das relações acadêmicas para a saúde emocional dos discentes.

Segundo os dados da FONAPRACE (2016), coletados antes da pandemia, 30% dos universitários das instituições federais de ensino fizeram ou fazem uso de medicação psiquiátrica, 60% sofrem de ansiedade, 20% de tristeza persistente, 10% de medo ou pânico, 32% de insônia, 6% possuem ideia de morte e 4% têm pensamento suicida. Os dados demonstram a relevância da temática da saúde emocional dos estudantes universitários, e acrescentam ainda

que 80% apresentam dificuldades emocionais para desempenhar suas atividades, o que indica a forte relação entre rendimento acadêmico e saúde emocional.

Entre as habilidades educativas essenciais a serem empreendidas neste processo de adaptação, encontram-se as que estão relacionadas ao alcance de um bom rendimento acadêmico, principal moeda da vida acadêmica por se relacionar diretamente ao êxito e ao sucesso nos estudos, motor da formação universitária.

Os estudantes que percebem satisfação com o rendimento acadêmico apresentam maiores níveis de equilíbrio emocional do que os estudantes insatisfeitos (Tabela 3). Destarte, pode-se supor que a insatisfação com o rendimento acadêmico é um elemento preditor do sofrimento psíquico, podendo ser considerado como um dos fatores relevantes que se relacionam à saúde mental, já que o equilíbrio emocional é um aspecto significativo neste contexto.

A este respeito, os sentimentos de autoeficácia e autoestima, conforme apontado por Gutiérrez, Flores e González (2019), estão relacionados ao rendimento acadêmico, ao possibilitar que os estudantes se tornem mais participativos e assíduos, e enfrentem da melhor forma possível os desafios, de modo a se tornarem ainda mais seguros de si mesmos.

Da mesma forma, Matias e Martinelli (2017) e Samssudin e Barros (2011) entendem que a autoeficácia tende a contribuir com o melhor desempenho dos estudantes, tanto em suas produções acadêmicas como no futuro ingresso no mercado de trabalho. Portanto, destaca-se a importância do fortalecimento da autoeficácia e da autoestima em meio a confrontos e obstáculos, como os

trazidos pelo Ensino Remoto Emergencial, já que são importantes ferramentas psicológicas para a autorregulação do processo de aprendizagem.

Por outro lado, podemos considerar a possibilidade de os estudantes estarem com a saúde emocional abalada neste contexto pandêmico, marcado por tantos desafios, o que pode acarretar impacto nas possibilidades de obter um bom rendimento acadêmico. Problemáticas diversas estão relacionadas à saúde mental, como as questões financeiras, considerando que 90% da amostra aqui investigada possui renda familiar mensal de até 2 salários- mínimos.

Este fator agravado pela crise econômica, aliado ao aumento do desemprego no contexto de pandemia (COSTA, 2020), tem implicações na dificuldade de acesso a recursos para o Ensino Remoto Emergencial, o que atinge de forma ainda mais incisiva as pessoas que vivem em contexto de pobreza, maioria dos investigados, como apontado no perfil da amostra.

Do mesmo modo, a relação entre rendimento acadêmico e equilíbrio emocional torna-se ainda mais relevante no contexto de Ensino Remoto Emergencial, dados os desafios do contexto social, conforme relatado, e as implicações psicológicas advindas da necessidade de desenvolvimento de estratégias adaptativas na condução do próprio processo de aprendizagem, a exigir o desenvolvimento de habilidades psicossociais, como a autoliderança e a autorregulação.

A esse respeito, Melo e Mendonça (2020) apontam que a autoliderança contribui para que ocorra um desempenho positivo a partir do estabelecimento de metas e estratégias a serem seguidas. Batista e Noronha (2021) afirmam que a autorregulação da aprendizagem se caracteriza principalmente pela habilidade de controlar as emoções e assim possibilitar um melhor desenvolvimento das

atividades acadêmicas. Destaca-se novamente a influência do equilíbrio emocional no rendimento acadêmico.

## **2 Principais dificuldades encontradas no Ensino Remoto e as estratégias para superá-las**

As dificuldades enfrentadas apontadas pelos estudantes (Tabela 4) revelam as especificidades do contexto do ensino remoto, em que se acirram as desigualdades educacionais e financeiras no que diz respeito à falta de recursos, primeira dificuldade mais frequente. A segunda apontada foi a dificuldade para realizar atividades (Tabela 4), em função de fatores como quantidade e especificidade da escrita e leitura acadêmica, conforme especificados nos questionários, ainda mais impactantes, embora já fossem uma problemática antes do ERE, devido à necessidade de adaptação às aulas não presenciais.

Os problemas psicológicos, como desânimo, estresse, timidez, exclusão, foram apontados na terceira posição (Tabela 4), o que também reflete os desafios trazidos pela pandemia, já presentes antes, porém ainda mais agravados no presente contexto, seguidos da falta de tempo, decorrente também da necessidade de conciliar trabalho e estudo, e da falta de ambiente para estudar, já que a educação presencial possibilitava o acesso às salas de aula e demais instalações estruturais físicas da universidade.

A falta de recursos, dificuldade mais frequente (Tabela 4), é apontada pelos estudantes como a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos e problemas financeiros, agravados pela pandemia. Logo, ao considerar o contexto do Ensino Remoto, Silva, Rangel e Sousa (2020) afirmam que as Tecnologias

Digitais de Informação e Comunicação passaram a ser as principais ferramentas para que os estudantes consigam ter acesso às aulas e às demais atividades acadêmicas. Foram adotadas plataformas, como o *Google Meet* de comunicação e o *Google Classroom* para envio das atividades, provas, conteúdos teóricos, vídeos, entre outros. Sendo assim, não ter acesso aos recursos tecnológicos torna-se um grande desafio para o alcance do êxito nos estudos.

Desta forma, as duas principais dificuldades apontadas na Tabela 4 estão relacionadas, já que a falta de recursos pedagógicos, como o domínio da leitura e escrita acadêmica, de recursos tecnológicos, como aparelhos eletrônicos e acesso à internet, e de recursos materiais, como dinheiro para manter as despesas, impacta na realização das atividades acadêmicas, considerando as especificidades do Ensino Superior. Neste sentido, alguns estudantes que não tinham acesso aos aparelhos tecnológicos, como *tablets*, celulares e *notebooks*, tiveram que se reinventar, empreendendo formas de enfrentamento diante desses desafios, adquirindo-os ou utilizando equipamentos de terceiros, como apontados na Tabela 5, para que não saíssem prejudicados.

Além disso, Silva, Rangel e Sousa (2020) também afirmam que as tecnologias assumem um papel fundamental para que se estabeleça um diálogo entre professores e alunos, e asseveram ainda que o impacto da falta de recursos tecnológicos é impeditivo da integração social no contexto pandêmico (Tabela 1), dificuldade também apontada na Tabela 4.

Deste modo, visualiza-se a força da formação das redes de solidariedade, já que os estudantes apontaram a integração social como o segundo elemento mais frequente para o enfrentamento das dificuldades (Tabela

5). Para Cavalcante (2014), a cooperação, estratégia em que os estudantes se unem para colaborar uns com os outros, e a polarização, mecanismo em que os estudantes se dividem em grupos específicos (com marcadores como raça, condição social, orientação sexual etc.) para se afirmarem e se protegerem, estão entre as principais estratégias desenvolvidas para os estudantes para a permanência no Ensino Superior. Embora ambos os mecanismos sejam derivados do fortalecimento das relações entre colegas, na polarização há a formação de grupos de resistência que se opõem aos outros grupos, como forma de sobrevivência e enfrentamento das minorias sociais.

Ademais, Junior *et al.* (2020) afirmam que existem diferentes razões que levam ao abandono do curso, ao asseverarem a importância da integração social no cenário pandêmico, ainda mais dificultoso, o que contribuiu significativamente para que esses estudantes permaneçam, já que quanto mais integrados se sentem, mais irão dispor de fontes de suporte social informativo, emocional e material, o que diminuirá a probabilidade de abandono e evasão.

A este respeito, observa-se na Tabela 4 que os problemas psicológicos são apontados, como se observa em questões que evidenciam desânimo, timidez, exclusão, estresse e ansiedade, as quais foram relatadas nos questionários. Importa ressaltar que a integração social possibilita o processo de adaptação dos estudantes no meio acadêmico, de forma que não se sintam excluídos em sua própria turma, principalmente, neste período de ensino remoto, em que o contato entre colegas se dá apenas de forma virtual. As questões de saúde mental, agravadas pela especificidade do contexto pandêmico, foram identificadas nesta pesquisa, possivelmente agravadas no contexto de adaptação ao ERE.

Segundo Mota *et al.* (2021), com a pandemia da Covid-19, os problemas de saúde mental tiveram aumento significativo, tornando-se motivo de preocupação. As pessoas apresentaram maior incidência de dificuldades psicológicas e psiquiátricas, ainda mais intensificadas nos que já apresentavam vulnerabilidades. Rodrigues *et al.* (2020) também afirmam que com o avanço do novo coronavírus, e com as medidas emergenciais de prevenção, como a quarentena e o isolamento social, uma série de sintomas psicopatológicos eclodiram nas pessoas, como humor deprimido, irritabilidade, ansiedade, medo, raiva, insônia, sintomas de estresse pós-traumático, confusão, entre outros.

Para Ferreira, Borges e Willecke (2019), o favorecimento dos laços de amizade contribui para que ocorra a diminuição dos sintomas de ansiedade e de depressão, dificuldades muitas vezes enfrentadas pelos estudantes e que podem interferir negativamente no processo de adaptação e aprendizado nos primeiros semestres. Os autores apontam ainda que esse processo de integração pode se dar por meio de atividades coletivas que possibilitem a interação entre colegas.

Destaca-se ainda que o auxílio de terapia psicológica também tem sido apontado como uma forma de superação das questões emocionais oriundas deste contexto, o que eleva a importância do apoio institucional advindo das universidades ao oferecerem serviços de atendimento psicológico entre as políticas de assistência estudantil (ABREU; XIMENES, 2021).

Cabe ressaltar que na URCA, a busca por atendimentos psicológicos pelo Núcleo de Atendimento Psicopedagógico, órgão da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, tem sido ainda mais frequente durante a pandemia, segundo relato da Pró-reitora, Profa. Socorro Vieira, cujos dados não foram

publicados. Neste sentido, destacamos a imprescindibilidade do apoio profissional no enfrentamento das questões de saúde emocional, de forma a auxiliar no fortalecimento e na mobilização dos recursos psicológicos do estudante na lida com essas inúmeras adversidades, especialmente quando ele não consegue superar por si mesmo.

Dessa forma, observa-se na Tabela 5 que os participantes apontam elementos psicológicos de autodeterminação como terceira fonte de estratégias para superar as dificuldades: tentar seguir com coragem, ter persistência, ser positivo, ser paciente, aumentar o interesse e dedicação aos estudos. Nesse mesmo sentido, Gutiérrez, Flores e González (2019) afirmam que o aluno que apresenta altos níveis de autoeficácia não vê os desafios como uma ameaça, mas como questões a serem superadas.

A este respeito, cabe-nos refletir sobre a implicação do apoio institucional para elevar os níveis de autoeficácia e autodeterminação dos estudantes. Segundo Andrade e Teixeira (2017), as ações da assistência estudantil podem favorecer o desenvolvimento significativo dos estudantes, ao fornecer ferramentas que elevem o seu desempenho acadêmico, contribuindo para melhorar aspectos como a autodeterminação.

Igualmente, Melo e Mendonça (2020) afirmam que o apoio pedagógico recebido das instituições auxilia na melhoria do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, o que colabora para que se sintam mais autodeterminados ao depararem com os desafios acadêmicos. Portanto, programas institucionais de apoio pedagógico e psicopedagógico são fundamentais neste contexto.

Os sujeitos apontam ainda, na Tabela 4, a falta de tempo para estudar e a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Já na Tabela 5, a organização

do tempo para estudo em casa aparece como a principal forma de enfrentamento das dificuldades, já que no ERE o aluno precisa ser capaz, mais do que nunca, de organizar o ambiente de estudo no ambiente doméstico e ter autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes apontaram, na Tabela 5, estratégias como descansar e priorizar o que é mais importante, conciliar trabalho e estudo, o que pode se constituir como relevantes mecanismos para evitar a procrastinação das atividades acadêmicas, o que foi identificado nas respostas da pesquisa em relação às atividades assíncronas do Ensino Remoto, gerando acúmulo de atividades. Do mesmo modo, Melo e Mendonça (2020) apontam a importância de se investigar as causas da procrastinação e do desenvolvimento das habilidades de autoliderança para controlar e evitar a procrastinação, o que pode levar ao insucesso acadêmico e à perda de motivação para os estudos.

De forma geral, quanto às estratégias de enfrentamento apontadas pelos estudantes na Tabela 5, observa-se que perpassam a questão da construção da autonomia na condução do próprio processo de aprendizagem, ainda mais desafiadora nas atividades remotas, que exigem foco nas atividades síncronas e trouxeram um aumento considerável de atividades a serem realizadas sem o apoio direto do professor, como as assíncronas.

Aliada a essa problemática, a organização de tempo para estudo é a principal estratégia apontada, seguida da necessária integração social no meio acadêmico e da autodeterminação no enfrentamento dos desafios.

Desta forma, além da busca de ajuda, como o apoio familiar e psicológico, observam-se ainda mecanismos autodidatas de aprendizagem para a superação das dificuldades, como assistir às aulas no youtube, ler e escrever

diariamente como forma de se apropriar da especificidade dos saberes acadêmicos.

Nessa mesma direção, Melo e Mendonça (2020) afirmam que, a partir da autorregulação da aprendizagem, é possível enfrentar problemas, como a falta de planejamento, por meio da utilização de técnicas que possibilitem a organização do planejamento e do estudo. Apontam ainda que a autoliderança amplia a qualidade dos comportamentos considerados positivos e possibilita a diminuição de comportamentos considerados indesejáveis, possibilitando um melhor desenvolvimento do indivíduo.

Percebe-se que os estudantes estão sendo mais desafiados do que nunca em relação à busca da construção de mecanismos autodidatas de aprendizagem, dadas as especificidades da imposição da autonomia no processo de aprendizagem pelo ERE, necessitando utilizar instrumentos psicológicos, como a autorregulação, a autoliderança e o fortalecimento dos sentimentos de autoeficácia e autoestima.

Ao tempo em que a pandemia abala a saúde mental das pessoas (RODRIGUES et al., 2020; MOTA, et al. 2021), o ERE exige que haja um fortalecimento emocional dos estudantes ingressantes no enfrentamento das adversidades, o que evidencia a relevância do cuidado com a saúde mental dos estudantes neste contexto.

## **CONCLUSÕES**

Os principais achados do estudo confluem para a visualização das especificidades do Ensino Remoto Emergencial e seus desafios aos estudantes ingressantes, que implicam no enfraquecimento das interações acadêmicas

enquanto necessárias fontes de suporte social, no impacto negativo que este enfraquecimento tem no equilíbrio emocional, na conexão entre equilíbrio emocional e satisfação com o rendimento acadêmico, na exigência do desenvolvimento de habilidades adaptativas para a autorregulação do próprio processo de aprendizagem.

Portanto, conforme dados apontados na pesquisa, problemáticas como a necessidade de adquirir recursos tecnológicos, o planejamento e a organização do tempo e ambiente doméstico de estudo, as estratégias de autoliderança no processo de aprendizagem e o fortalecimento dos mecanismos de autodeterminação são intensificados para resistir às dificuldades e obter êxito no rendimento.

Diante do impacto negativo do contexto investigado nas relações acadêmicas, desafiadas pelas interações virtuais impostas pelo ensino remoto, é possível entender o quanto a integração e o apoio social contribuem de forma significativa para que os estudantes ingressantes passem por um processo de adaptação positivo ao ingressarem no ensino superior, possibilitando melhores níveis de desenvolvimento e de aprendizado no meio acadêmico.

Este estudo contribui no sentido de visualizar os impactos causados pelo ERE no processo de adaptação dos estudantes ingressantes, o que pode apontar caminhos para o planejamento de ações institucionais, reflexões e debates que auxiliem a tornar este processo menos árduo, de modo a diminuir os níveis de comprometimento emocional, desistência e evasão que este cenário pode acarretar.

As limitações consistem em trabalhar essas questões apenas no nível quantitativo, apontando a necessidade de abordagens qualitativas de pesquisa

para aprofundar os achados por meio da vivência concreta dos estudantes, com instrumentos individuais e grupais. Outra limitação é não termos conseguido fazer análises estatísticas para comparar médias entre grupos de homens e mulheres, etnias, faixas de renda etc. dada a grande diferença do número de participantes nesses grupos, pois sabemos que os consequentes da pandemia são díspares entre os gêneros, raças e classes sociais. Ambas as limitações apresentadas sugerem futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Moraes. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP** [online], v. 32, e200067, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200067>

Acesso em: 10.jan.2021.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Cad. CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792007000100004>. Acesso em: 15. abr.2021.

ALMEIDA, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação (Campinas), Sorocaba**, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>. Acesso em 28. jul. 2017.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.512-528. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>.

BATISTA, Helder; NORONHA, Ana. Forças pessoais/de caráter e autorregulação emocional: associações e evidências de validade. **Psic., Saúde**

**& Doenças** [online]. 2021, vol.22, n.1, pp.37-49. Epub 30-Abr-2021. ISSN 1645-0086. Disponível em: <https://doi.org/10.15309/21psd220105>. Acesso em: 19.jul.2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**- Dados Eletrônicos- Porto Alegre: Artmed, 2009.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; AMARAL, Wagner Roberto do; SILVA, Alexandro da. Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 934-947, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395146821>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens**: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. 2014. 215f. Tese (Doutorado em educação) - PUC, Goiás, Goiânia, 2014.

COSTA, S. S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública** [online]., v. 54, n. 4, p. 969-978, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200170> Acesso em: 21.out.2021.

DINIZ, A. M. Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES). In: ALMEIDA, L. S.; SIMÕES, M. R.; GONÇALVES, M. M. (Coords.). **Adaptação, desenvolvimento e sucesso acadêmico dos estudantes do Ensino Superior**: Instrumentos de avaliação. ADPSICEDU, 2017. Disponível em: <http://www.adipsieduc.pt/wpcontent/uploads/2014/12/9789899951716.pdf>. Acesso em: 29.jan.2020.

FERREIRA, Silva Vinicius; BORGES, Martins Lucienne; WILLECKE Guedes Thiago. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300003> Acesso: 24. jan. 2021.

FIFE-SCHAW, C. Delineamento de questionário. In: BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. **Métodos de Pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Belo Horizonte: FONAPRACE, 2016.

GONÇALVES, Tonantzin Ribeiro; PAWLOWSKI, Josiane; BANDEIRA, Denise Ruschel; PICCININI, Cesar Augusto. Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 3, p.1755–1769, 2012. Disponível em: <http://www.doi.org/10.1590/S1413-81232011000300012>. Acesso em: 19. ago. 2021.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela; POLYDORO, Soely. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 22.dez.2021.

GUSSO, Hélder Lima; ALINE, Battisti Archer; FERNANDA, Bordignon Luiz; FERNANDA, Torres Sahão; GABRIEL, Gomes de Luca; MARCELO, Henrique Oliveira Henklain; MARIANA, Gomide Panosso; NÁDIA, Kienen; OTÁVIO, Beltramello; VALQUIRIA, Maria Gonçalves. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Rev. Educ. Soc. Debates & Polemicas**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 09.jul.2021.

GUTIÉRREZ, Manuel Rafael de Besa; FLORES, Gil Javier; GONZÁLEZ, García Javier. Variáveis psicossociais e desempenho acadêmico associados ao otimismo em estudantes universitários espanhóis de novo ingresso. **Acta Colombiana de Psicología [online]**, v. 22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8> Acesso: 24. jan.2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **Edu cause Review**, March 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 19.out.2021.

JUNIOR, Paulo Lima; JUNIOR, Jailton Correia Fraga; ANDRADE, Vanessa Carvalho de; BERNARDINO, Pedro Rogério Pinheiro. A Integração dos Estudantes de Periferia no Curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online], v.26, e20030, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1516-731320200030> Acesso em: 15.jul.2021.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics** (6a ed.). Pero Pinheiro: Report Number, 2018.

MATIAS, Renata de Castro; MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. **Rev da Ava da Educ Sup** (Campinas). V. 22, n.1, p. 15-33. 2017.<https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100002>. Acesso em: 10.jan.2021.

MELO, Tais Guedes; MENDONÇA, Helenides. Academic Procrastination: Relationships with Support from the Environment and Self-Leadership. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3038> Acesso em: 19.mai.2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Rev. Dialogia** São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123> Acesso em: 09. mai. 2021.

MOTA, Daniela Cristina Belchior; SILVA, Yury Vasconcellos da; COSTA, Thaís Aparecida Ferreira; AGUIAR, Magna Helena da Cunha; MARQUES, Maria Eduarda de Melo; MONAQUEZI, Ricardo Manes. Saúde mental e uso de internet por estudantes universitários: estratégias de enfrentamento no contexto da COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2021, v. 26, n. 6, pp. 2159-2170. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021266.44142020> Acesso em: 07.mai.2021.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>. Acesso em: 28 jul. 2020.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; MARQUES, Ferreira Fábio. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v.44, e149,2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>. Acesso em: 27.mai.2021.

SAMSSUDIN, Sara e BARROS, Alexandra. Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. **Psicologia** [online], v.25, n.1, p.159-171, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v25i1.283> Acesso em: 20.jun. 2021

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: A Falácia do “Ensino” Remoto. (pp.36-49). In: ANDES-SN. **Universidade e sociedade**. Pandemia da covid-19: trabalho e saúde docente. São Paulo: Gráfica Coronário, 2021.

SILVA, Carla Marins; TORIYAMA, Aurea Tamami Minagawa; CLARO, Heloísa Garcia; BORGHI, Camila Amaral; CASTRO, Thaís Rojas; SALVADOR, Pedro Ivo Camacho Alves. Pandemia da COVID-19, ensino emergencial à distância e *Nursing Now*: desafios à formação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248> Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVA, Judilma Aline Oliveira; RANGEL, Daniele Antunes; SOUZA Itamar Antonio de. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Rev Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024717, p.1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24717>. Acesso em: 14.jul. 2020.

XIMENES, Verônica Moraes; NEPOMUCENO, Bárbara Barbosa; MOURA JR, James Ferreira; ABREU, Márcia Kelma de Alencar; RIBEIRO, Gabriela Oliveira. Propriedades Psicométricas da Versão Reduzida da Escala de Percepção de Suporte Social. **Psico-USF** [online], v. 25, n. 2, p. 371-383, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250214> Acesso em: 15.jul. 2020.

<sup>i</sup> Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, processo nº IC 8-0183-00027.01.04/21. Agradecemos à FUNCAP pelo financiamento desta pesquisa.