

ORIGINAL
ORIGINAL

Editores

Andreza Barbosa, Samuel Mendonça

Conflito de interesse

Não há conflito de interesses.

Recebido

9 ago. 2023

Versão Final

21 abr. 2024

Aprovado

26 abr. 2024

Transição para o Ensino Superior: dificuldades vivenciadas por ingressantes no contexto de ensino remoto emergencial

The transition into Higher Education: the challenges faced by first-year students during the emergency remote teaching

Maria José Martins¹ , Camila Alves Fior² 

¹ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação. Campinas, SP, Brasil. Correspondência para: C. A. FIOR. E-mail: <cafior@unicamp.br>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de M. J. MARTINS, intitulada “A transição ao Ensino Superior: percursos escolares, expectativas iniciais e dificuldades vivenciadas por ingressantes em uma universidade pública”. Universidade Estadual de Campinas, 2022.

Como citar este artigo: Martins, M. J., Fior, C. A. Transição para o Ensino Superior: dificuldades vivenciadas por ingressantes no contexto de ensino remoto emergencial. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, e9105, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e9105>

Resumo

O Ensino Superior apresenta aos estudantes experiências ricas, mas também desafiadoras e as dificuldades vivenciadas pelos ingressantes neste novo nível de ensino podem se associar ao baixo rendimento acadêmico, às reprovações, aos atrasos na finalização do curso, ao adoecimento e à evasão. O ensino remoto emergencial, adotado diante da pandemia de COVID-19, trouxe novos desafios aos alunos e às instituições. O objetivo deste estudo é analisar as dificuldades vivenciadas por ingressantes de uma universidade pública na transição para o Ensino Superior no contexto do ensino remoto emergencial após oito semanas de aulas. Trata-se de uma investigação qualitativa com 16 ingressantes, com idades entre 17 a 27 anos ($M=19,8$, $DP=3,34$), 56% do sexo masculino e 31% se autodeclararam negros. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e o tratamento dos dados foi realizado pela análise de conteúdo temática. Os resultados indicaram que um quarto das dificuldades vivenciadas na transição para o Ensino Superior referem-se às condições de ensino e à mediação pedagógica, além das adversidades nas condições de estudo e aprendizagem, na regulação emocional, nas interações sociais e na carreira. Os resultados revelaram que as variáveis pessoais, pedagógicas e contextuais influenciam a transição dos estudantes para o Ensino Superior. E as ações voltadas à promoção do sucesso acadêmico dos estudantes devem atender-se para o desenvolvimento profissional docente, para a autorregulação da aprendizagem e para os serviços de apoio aos estudantes.

Palavras-chave: Adaptação escolar. Autorregulação da aprendizagem. Educação superior. Formação de professores. Pandemia COVID-19.

Abstract

Higher Education is an environment that offers students rich but also challenging experiences, and the struggles faced by newly admitted students are associated with low performance, failures, delays in completing the course, illness, and dropout. Emergency remote teaching due to the outbreak of the COVID-19 pandemic has brought new challenges for learners and institutions. This study aims to analyze the struggles faced by first-year students in the transition to a public university during emergency remote teaching after eight weeks of classes. This qualitative research was conducted with 16 first-year students, aged between 17 and 27 years old ($M=19.8$, $SD=3.34$), 56% of the students were male and 31% of them self-identified as Afro-Brazilian. Semi-structured interviews were used to collect the data which were analyzed by thematic content analysis. The results indicated that a quarter of the difficulties experienced in the transition to higher education refers to teaching conditions and pedagogical mediation, in addition to challenges in study and learning conditions, emotional regulation, social interactions, and restricted social interactions. The results showed that personal, pedagogical, and contextual factors impact the student's transition into Higher Education. Academic success improvement programs should emphasize teaching professional development, self-regulated learning, and student academic support services.

Keywords: Educational background. Self-regulated learning. Higher Education. Teacher education. COVID-19 pandemic.

Introdução

Para muitos estudantes, o ingresso no Ensino Superior (ES) é vivenciado de maneira favorável, já que mobiliza expectativas positivas sobre o desenvolvimento intelectual e psicossocial, a construção de carreira e a inserção no mercado de trabalho (Soares *et al.*, 2018). E apesar de as experiências vividas no primeiro ano do ES serem potencialmente ricas para o desenvolvimento de novas competências, também são desafiadoras e podem trazer implicações ao bem-estar dos alunos e aos seus percursos acadêmicos, resultando, inclusive, em reprovações e abandono dos cursos (Almeida; Araújo; Martins, 2016). Isso ocorre porque na transição para o ES, os estudantes lidam com exigências complexas na aprendizagem, nas relações sociais, nos aspectos pessoais, na carreira, e na vivência institucional e pedagógica do curso.

O ingresso no ES representa uma transição educativa com a passagem do ensino médio ou de contextos laborais para o novo nível de ensino e exige do estudante reorganizações comportamentais, afetivas e cognitivas (Almeida; Araújo; Martins, 2016), além de requerer das instituições, o oferecimento de apoios e suportes didático-pedagógicos que auxiliem seus discentes no enfrentamento satisfatório das novas situações formativas (Dias *et al.*, 2020). Assim, a transição para o Ensino Superior é influenciada pelas características dos estudantes e por aspectos do contexto institucional, cujas características e ações criam situações facilitadoras ou barreiras ao sucesso acadêmico dos discentes (Almeida; Araújo; Martins, 2016; Tinto, 2017). Portanto, entende-se que a transição ao ES pode ser um período potencialmente crítico aos estudantes, mas também fecundo para as instituições identificarem e fornecerem suporte às dificuldades vividas pelos discentes, seja por meio dos serviços de apoio ao estudante, de programas de mentoria ou tutoria, assim como por intermédio da proposição de novas práticas pedagógicas (Casanova; Araújo; Almeida, 2020).

De maneira pontual, as dificuldades no processo de aprendizagem são desafios vividos pelos estudantes no ES e estão vinculadas, também, ao planejamento das condições de ensino e da mediação pedagógica docente, as quais impactam a relação que o estudante estabelece com o objeto de conhecimento (Leite, 2012). A delimitação dos objetivos e as decisões sobre o ponto de partida do ensino, a estruturação dos conteúdos e das estratégias metodológicas, bem como o *feedback* das avaliações ilustram decisões pedagógicas que influenciam o aprendizado e o sucesso

dos estudantes, e evidenciam a necessidade de as políticas institucionais planejarem ações para a formação continuada aos docentes que atuam com ingressantes (Leite, 2012). Dentre as questões pedagógicas que dificultam a transição ao ES estão a didática docente, as diferenças na prática pedagógica dos professores do ensino médio e do ES, a natureza das atividades avaliativas, além da própria organização do tempo e do espaço do trabalho pedagógico, que exigem mais autonomia do estudante sobre o seu aprendizado (Dias *et al.*, 2019; Monteiro; Soares, 2017).

Ademais, no Ensino Superior os estudantes deparam-se com ritmos de estudos e de desempenhos distintos e que requerem habilidades para autorregular a aprendizagem na concretização das atividades formativas (Cameron; Rideout, 2020; Zimmerman, 1986). A autorregulação da aprendizagem compreende o processo cíclico e intencional pelo qual o estudante planeja, monitora e avalia o seu processo de aprender, e que inclui a regulação de aspectos cognitivos, metacognitivos, comportamentais, afetivos e motivacionais a fim de atingir metas e objetivos acadêmicos (Zimmerman, 1986). Entretanto, muitos estudantes no ingresso ao ES apresentam maior vinculação com o meio externo como fonte autorregulatória do seu processo de aprender, estando mais dependentes de docentes e dos pares (Cameron; Rideout, 2020). Neste sentido, são obstáculos o planejamento dos estudos e a gestão do tempo, a regulação da motivação, o estabelecimento de objetivos e o enfrentamento da procrastinação (Zoltowski; Teixeira, 2020). Além disso, as lacunas existentes nos conhecimentos prévios são percebidas como dificuldades para o enfrentamento das demandas curriculares (Silva, 2019). Ainda face aos baixos repertórios de habilidades para guiarem o próprio estudo e a realização de tarefas, os ingressantes percebem suas dificuldades aumentarem com o avançar das semanas de ingresso no ES com implicações para o rendimento acadêmico (Casanova; Araújo; Almeida, 2020).

Outros desafios do ingresso ao ES relacionam-se à dimensão pessoal com o estabelecimento de novas rotinas que requerem dos estudantes maior autonomia na gestão da vida pessoal e educacional, inclusive no gerenciamento do estresse físico e psicológico frente às exigências acadêmicas do ES (Dias *et al.*, 2019; Loderer; Pekrun; Lester, 2020; Soares *et al.*, 2021b). Somam-se, ainda, os desafios vividos na dimensão social, por meio da constituição de novos relacionamentos interpessoais com colegas e docentes, os quais podem ser dificultados quando os repertórios de habilidades sociais ainda são deficitários para a socialização no início do curso (Monteiro; Soares, 2017; Soares *et al.*, 2018). Pesam para isso, entretanto, os aspectos da dimensão institucional relacionados aos projetos pedagógicos e que incentivam ou limitam oportunidades de convívio social dos estudantes com pares e docentes, bem como a construção do senso de pertencimento à instituição (Fior; Mercuri, 2009; Tinto, 2017).

E no tocante à dimensão carreira, sabe-se que o processo de escolha do curso influencia a transição ao ES (Soares *et al.*, 2021a). Isso porque o ingressante ao entrar em contato com a instituição e seus recursos, se depara com a viabilidade de suas expectativas de desenvolvimento profissional (Soares *et al.*, 2018). E fatores como a falta de tempo livre, o elevado número de tarefas e a conciliação dos estudos com a jornada de trabalho deveriam ser considerados pela instituição para garantir a oportunidade de participação do estudante em atividades formativas relacionadas à profissão (Albanaes *et al.*, 2020; Dias *et al.*, 2019). A não concretização de eventos idealizados geram frustrações e insatisfação com as disciplinas e com o curso (Soares *et al.*, 2021a), especialmente diante do ingresso em cursos que não eram a opção preferencial (Dantas; Brissac, 2020).

A partir de tais considerações, há o reconhecimento de ações institucionais que visam auxiliar a transição e a permanência de todas as pessoas que hoje acessam o ES (Dias *et al.*, 2020). E que incluem a assistência material, a orientação educacional, de carreira e de saúde, o

apoio psicológico e psiquiátrico, bem como o desenvolvimento profissional de professores e reformulações curriculares (Cunha, 2018; Dias *et al.*, 2020; Heringer, 2020). Alguns exemplos de programas de apoio à permanência acadêmica são o desenvolvimento da ARA, ações para a construção de carreira, o apoio à saúde mental, e os programas de mentoria e tutoria, os quais evidenciam resultados positivos para os estudos, o bem-estar e a formação dos discentes (Dias *et al.*, 2020; Dantas; Brissac, 2020; Pelissoni; Polydoro, 2017). O impacto de tais ações reafirma o papel da instituição no planejamento intencional de ações profícuas à transição e à permanência acadêmica dos estudantes no ES (Casanova; Araújo; Almeida, 2020).

Por outro lado, as instituições são influenciadas por fatores sociais, culturais e políticos. Na pandemia por SARS-CoV-2, grande parte das instituições de ensino presencial adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) diante das medidas de suspensão das atividades presenciais (Hodges *et al.*, 2020). O que trouxe desafios aos estudantes na administração dos estudos, na conciliação das tarefas e lazer, na baixa interação com os pares e professores, e evidenciou barreiras por limitações de recursos e equipamentos tecnológicos (Alhazbi; Hasan, 2021; Baruth *et al.*, 2021; Blando *et al.*, 2021; Ensmann *et al.*, 2021; Pettigrew; Howes, 2022). Somam-se os impactos na saúde mental dos estudantes pelo aumento nos níveis de estresse, sintomas de depressão e ansiedade comparados com achados anteriores à pandemia (Lee *et al.*, 2021; Miranda *et al.*, 2020; Pereira *et al.*, 2021). Por outro lado, evidencia-se a importância da mediação pedagógica no ERE, especialmente na transição dos estudantes ao ES, com adaptações metodológicas e a criação de alternativas para a interação professor-aluno (Fior; Martins, 2020) e que ilustram a importância do contínuo desenvolvimento profissional docente (Blando *et al.*, 2021).

Assim, diante das mudanças enfrentadas pelo ES no ERE hipotetiza-se que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes na transição ao ES em tal contexto apresentam características distintas. Investigar tais adversidades apoia as instituições no aprimoramento das ações voltadas à permanência incluindo o suporte aos estudantes, docentes, gestores e profissionais dos serviços de apoio aos discentes tanto no contexto do ERE como no retorno às atividades presenciais (Casanova; Araújo; Almeida, 2020). Diante disso, esse estudo visa analisar as dificuldades vivenciadas por ingressantes de uma universidade pública na transição para o ES, oito semanas após o início das atividades letivas que ocorriam no contexto de ERE.

Procedimentos Metodológicos

Participaram deste estudo 16 universitários, ingressantes no primeiro semestre de 2020 em uma universidade pública brasileira, dos quais 13 (81%) frequentavam o curso de opção preferencial e 11 (68%) estavam matriculados nos cursos das áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas: Engenharia de Transportes, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção, Engenharia de Manufatura e Bacharelado em Sistemas de Informação, 4 (25%) em áreas de Ciências da Saúde: Nutrição e Ciências do Esporte, e 1 em (6%) Ciências Humanas: Administração Pública. A idade dos estudantes variou entre 17 e 27 anos ($M=19,8$, $DP=3,34$). Dos participantes, 9 (56%) se identificavam com o gênero masculino, 10 (62%) se declararam brancos e 5 (31%) se descreveram como negros. Ainda sobre a amostra, 10 (62%) ingressaram no ES por meio de cotas-étnico raciais e/ou reserva de vagas para egressos da rede pública de ensino. Os participantes deste estudo compõem uma amostra de conveniência, a qual teve os critérios de inclusão: (a) ser estudante ingressante no ano de 2020; (b) ter a matrícula ativa na oitava semana letiva do curso; (c) ter ingressado na instituição até a quarta chamada do vestibular.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas, baseadas em um roteiro construído para este estudo, com o suporte da literatura (Casanova; Araújo; Almeida,

2020; Dias *et al.*, 2019; Soares *et al.*, 2018). Foram abordados os temas: (a) percepções sobre a vida acadêmica (em relação a si mesmo, aos estudos, ao curso, à instituição e às relações interpessoais); e (b) as respectivas dificuldades percebidas desde o ingresso no ES.

O presente estudo qualitativo recebeu aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 26507519.2.0000.8142). A coleta de dados ocorreu em maio de 2020, período correspondente a oitava semana do calendário letivo do mesmo ano, a partir da implementação do ERE e visou a possibilidade de o ingressante ter vivido experiências acadêmicas e atividades avaliativas no decorrer dessas oito semanas. O convite para participar da pesquisa foi realizado pelas pesquisadoras por e-mail. Os objetivos e procedimentos da pesquisa foram explicitados, e os participantes e seus responsáveis procederam com a assinatura do termo de consentimento/ assentimento livre e esclarecido. As entrevistas duraram em média 50 minutos e foram realizadas remotamente por meio de plataforma de videoconferências. Conforme a autorização dos participantes, os materiais foram gravados, posteriormente transcritos e submetidos à análise de conteúdo temática (Bardin, 2011). O tratamento dos dados envolveu a leitura inicial e apreciação do corpus do material selecionado, e os procedimentos de identificação, isolamento das unidades temáticas e a categorização dos conteúdos.

Resultados

A análise de conteúdo temática evidenciou 236 excertos vinculados às dificuldades experienciadas pelos 16 participantes deste estudo na transição para o ES, após oito semanas de início das aulas no contexto do ERE. A apreciação dos conteúdos levou a elaboração de cinco categorias que emergiram dos próprios dados e que são: (a) as condições de estudo e de aprendizagem; (b) as condições de ensino e a mediação pedagógica; (c) a regulação emocional (d) as interações sociais, e (e) a carreira. Com relação às condições de estudo e aprendizagem, bem como às condições de ensino e à mediação pedagógica foram elaboradas subcategorias, as quais encontram-se detalhadas a seguir. A descrição de todas as categorias e de suas respectivas subcategorias, com a menção à frequência e ao percentual de ocorrência das mesmas são apresentadas na Tabela 1. Na sequência, as categorias estão descritas e ilustradas com trechos das falas dos participante³.

Tabela 1 – Quantificação e percentual das dificuldades mencionadas pelos ingressantes por categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Categoria	Subcategoria	Frequência (%)
Condições de estudo e de aprendizagem	Gestão do tempo e estabelecimento de rotina de estudos	39 (16,5)
	Motivação	32 (13,6)
	Estruturação do ambiente físico e social e controle de distrações	25 (10,6)
	Autoinstrução	17 (7,2)
	Ausência de background	13 (5,5)
Subtotal		126 (53,4)
Condições de ensino e mediação pedagógica	Mediação docente e decisões pedagógicas	61 (25,8)
	Recursos tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizado	16 (6,8)
Subtotal		77 (32,6)
Regulação emocional		24 (10,2)
Interações sociais		7 (3,0)
Carreira		2 (0,8)
Total		236 (100,0)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

³ Os nomes são fictícios visando resguardar o anonimato dos participantes.

Dos relatos analisados, 126 (53,4%) referem-se a dificuldades descritas pelos ingressantes nas condições de estudo e de aprendizagem. Para a amostra investigada, este foi o grupo de adversidades relatado com maior frequência no que diz respeito à transição para o ES no contexto do ERE. Nesta categoria estão descritos os impasses vividos no planejamento e no gerenciamento do recurso tempo em relação às demandas acadêmicas, ao baixo controle volitivo frente às aulas remotas e às tarefas. Também foram mencionados problemas na gestão de aspectos ambientais e sociais do estudo remoto, no estudar e aprender de forma autônoma e nos conhecimentos prévios percebidos como insuficientes face às exigências acadêmicas do primeiro semestre. Tais obstáculos foram organizados em cinco subcategorias: (a) gestão do tempo e estabelecimento de rotina de estudos; (b) motivação; (c) estruturação do ambiente físico e social e controle de distrações; (d) autoinstrução; (e) ausência de *background*.

A subcategoria gestão do tempo e estabelecimento de rotina de estudos traz 16,5% das dificuldades vividas pelos ingressantes e que estão relacionadas aos modos pouco eficientes de planejamento e distribuição do tempo para as tarefas, aos entraves em realizar ajustes necessários para a manutenção da rotina acadêmica no ambiente remoto, e aos limites em compor as práticas de estudo com as atividades de lazer, conforme expresso no relato,

[...] minha maior dificuldade está sendo isso: conseguir conciliar tudo, conseguir entregar tudo, estudar o que eles pedem e também, conciliar com as minhas outras tarefas, tanto as de casa, [...] aulas de música, conciliar com a família também, eu acho que essa está sendo a parte mais difícil, conseguir tirar um tempinho para as outras coisas que não seja estudar [...] (Ana).

Ainda na categoria condições de estudo e aprendizagem, destaca-se a subcategoria motivação, a qual engloba 13,6% das dificuldades e que são representadas pelo baixo engajamento com as aulas, a diminuição no interesse para a participação e frequência nas atividades remotas e nas novas rotinas de estudos, como expresso “*[...] tem dia que a gente não está tão animada para seguir toda aquela rotina com a mesma coisa [...] não desistir, continuar determinada, eu acho que é a parte mais complicada [...]*” (Ana). A falta de empenho e motivação para a participação no contexto remoto foi pontuado por outra participante “*[...] eu me senti mais desmotivada [...] às vezes, eu sinto que isso que eu estou fazendo não é o suficiente [...]*” (Bia).

Outra subcategoria que emergiu a partir dos relatos dos ingressantes refere-se à estruturação do ambiente físico e social e no controle das distrações, que representaram 10,6% das dificuldades dos estudantes em relação aos estudos e aprendizagem. Empecilhos como as limitações e os improvisos de estrutura física para organizar um contexto favorável para estudar e desenvolver os trabalhos da graduação, a presença de ruídos, a movimentação de pessoas, as interrupções e as demandas domésticas ilustram as dificuldades relatadas pelos ingressantes. Adicionam-se adversidades durante a execução das atividades acadêmicas, no que diz respeito à focalização da atenção em detrimento dos estímulos virtuais, físicos e sociais presentes no ERE, observado no relato,

[...] questão de espaço, é, de você ter um espaço para estudar, eu tenho uns cantinhos, mas nem todos são confortáveis, a cadeira, e como eu passo horas sentada eu acabo sentindo dor nas costas [...], dificuldade em questão também de barulho de casa, agora deu uma amenizada, porque meus pais voltaram a trabalhar, mas quando estava todo mundo aqui dentro de casa, tem o barulho, tem, às vezes, [familiares] eles vão deixar as crianças aqui pra eu [...] cuidar, aí [...] tem todas essas interferências externas [...] acabam atrapalhando bastante [...] (Ana).

A subcategoria autoinstrução compôs 7,2% das dificuldades em relação às condições de estudo e aprendizagem. Nesta, os impasses experienciados pelos estudantes relacionam-se a

empregar estratégias para gerenciar o volume de informações disponíveis, bem como autoguiar os estudos “[...] aprender é bem mais difícil sozinho do que com o professor, [...] você gasta muito mais tempo para aprender coisas [...]” (Leo). Os ingressantes relatam barreiras na capacidade de se autoavaliarem com relação à compreensão dos conteúdos “[...] a dificuldade que eu tenho é saber até onde eu preciso ir [...] eu preciso estudar isso aqui até onde? Até onde eu preciso dessa matéria?” (Isa). Somam-se, ainda, limites em assumir atribuições quanto à própria aprendizagem “[...] tem sido difícil [...] é a questão de responsabilidade sozinha [...] sem ter o professor te olhando [...] quando você tem [...] um responsável [...] eu acabo fazendo mais coisas [...]” (Lia).

A ausência de *background* constitui outra subcategoria das dificuldades descritas pelos ingressantes e que representa 5,5% dos impasses vivenciados quanto às condições de estudo e de aprendizagem. Os estudantes sentem seus conhecimentos prévios como insuficientes quando confrontados pela complexidade e pelas exigências das disciplinas do primeiro semestre, como se observa no excerto,

[...] algumas coisas que eu nunca tinha visto [...], é a matéria que todo mundo tem em ensino médio e que eu descobri que eu não tive, aí eu fiquei ‘meu Deus, eu nunca vi isso’, questão básica [...] eu não sabia o que era isso, e todo mundo sai [com conteúdo] decorado do ensino médio pelo que eu entendi, aí foi a maior dificuldade que eu tive [...] (Lia).

Outra categoria que emergiu dos relatos dos ingressantes diz respeito às condições de ensino e à mediação pedagógica, sendo identificados 77 trechos com a descrição de dificuldades, o que caracteriza 32,6% das adversidades vividas pelos estudantes na transição para o ES. As barreiras descritas nesta categoria dizem respeito às condições materiais e tecnológicas para acompanhar o primeiro ano em formato remoto, bem como às decisões pedagógicas e à mediação docente nas atividades acadêmicas, com destaque para os conteúdos, as tarefas e as avaliações das disciplinas, sendo que compuseram duas subcategorias, detalhadas a seguir.

A subcategoria mediação docente e decisões pedagógicas foi constituída pelas ações e pelas escolhas dos professores que afetaram de maneira negativa as experiências dos estudantes na interação com o objeto de conhecimento. Destaca-se que um quarto dos problemas e das adversidades enfrentados pelos estudantes deste estudo diz respeito aos caminhos pedagógicos seguidos pelos docentes e que abordam a delimitação dos objetivos do ensino, os quais impactam a maneira como os estudantes concebem e interagem com o objeto de conhecimento, como expresso,

[numa disciplina do ciclo básico], [...] eu não sabia fazer nada [...], eu olhava aquilo, era muito desafiador. ‘Por que eu preciso disso? Como é que eu vou usar isso, aquilo, no começo do semestre?’ Eu olhava e pensava ‘gente, para que isso?’ e obviamente, eu sabia que eu precisava saber para passar na matéria, e aquilo ali me chocava, me impactava [...] (Isa).

Ainda sobre a mediação docente e decisões pedagógicas, dificuldades são vivenciadas pelos discentes em relação à organização dos conteúdos do curso direcionada pelos docentes, dada a estruturação dos conhecimentos da ementa curricular “[...] os professores não têm demonstrado como chegar em alguma coisa ou de onde surgiu aquilo [...] é mais um ‘toma, se você quiser saber mais, pega a teoria [...], estuda’ [...]” (Isa). As barreiras vividas pelos estudantes também estavam presentes nos procedimentos e nas atividades propostas dentro e fora da sala de aula, uma vez que estas deliniam as experiências de aprendizagem e os efeitos cognitivos e afetivos sobre o processo de aprendizado “[...] laboratório virtual, fica muito mais difícil você fazer experimento [...]” (Leo), e às modalidades de avaliações aplicadas “[...] a gente teve a aula, na hora da aula [docente] [...] falou ‘vocês vão ter a prova’. Depois que terminou a aula, a gente fez a prova, foi das dezesseis até

*meia noite para entregar [...]” (Lia). As escolhas relacionadas às atividades avaliativas impactaram os ingressantes, com destaque para a manutenção da avaliação como um instrumento punitivo e que pouco contribuiu para a revisão das próprias condições de ensino “[o/a docente] [...] deu prova surpresa e eu fiquei muito em choque, porque eu nunca tinha feito uma prova [...] [da disciplina] na vida. [...], a gente fez a prova [...] e eu me senti super pressionada” (Isa). Ainda sobre a mediação pedagógica, também foram descritas a ausência de *feedback* e de interação com os professores para acompanhamento da aprendizagem,*

[...] os professores não conseguem dar esse retorno para a gente falando ‘olha, você precisa saber isso mais aprofundado’, ou ‘o seu conhecimento está bom’, [...] eles não conseguem falar com a gente. Então a relação é muito fragmentada. Eu não sinto que eu tenho uma relação com os professores de dizer ‘eu preciso de ajuda’ e poder falar com eles alguma coisa desse tipo (Isa).

Vinculada às condições de ensino, a segunda subcategoria diz respeito aos recursos tecnológicos e aos ambientes virtuais de aprendizado que trazem 6,8% das dificuldades e são referentes à ausência de dispositivos tecnológicos para acompanhamento das atividades acadêmicas, bem como o desconhecimento sobre o funcionamento das plataformas virtuais de aprendizagem, percebidas como empecilhos que comprometem a realização de tarefas, tal como exposto,

[...] na primeira vez que eu fui fazer uma atividade [...] [na plataforma de aprendizagem de uma disciplina], eu não sabia como funcionava e aí eu fui fazendo as atividades e fui pulando algumas, e eu achei que depois pudesse voltar e eu não consegui voltar, então [...] as que eu pulei, eu tive que entregar sem fazer, aí eu tive uma nota ruim [...] (Bia).

Além disso, ocorrem dificuldades referentes aos equipamentos e à conexão de *internet*, devido ausência de recursos “[...] em casa não tem internet” (Gil), ou por limitações dos dispositivos “[...] de início eu estava com um pouco de dificuldade na questão da matéria [...], porque meu computador não rodava [o software utilizado na disciplina] e eu comecei a ficar nervoso com isso” (Ney). Inclusive foram relatadas restrições vinculadas ao uso dos equipamentos, principalmente quando compartilhados com outros familiares “[...] tenho acesso à internet o dia todo, só que o computador eu tenho que dividir [...]” (Ana).

Na terceira categoria, denominada regulação emocional, estão descritas as dificuldades vividas na transição para o ES referente ao ajuste e ao controle de reações emocionais e sentimentos decorrentes da transição ao ES e do ensino remoto. Nesta categoria foram agrupadas 24 (10,2%) das adversidades enfrentadas pelos ingressantes. Tais dificuldades constituíram barreiras para que os discentes ajustassem a ansiedade, o medo, a preocupação, de forma a possibilitarem uma vivência mais saudável e de bem-estar no Ensino Superior. O excerto descrito a seguir ilustra as dificuldades de regulação emocional na transição ao ES no contexto da pandemia,

[...] acho que eu saber que não consigo me concentrar [...] acaba gerando um pouco de frustração e [...] ansiedade, porque não sei quando as provas vão vir, fica essa questão de não saber [...], causa mais ansiedade [...]. Então esse confinamento piorou bastante a questão da ansiedade mesmo, [...] fico muito mais preocupado do que eu estaria se tivesse lá [aulas presenciais] (Max).

As dificuldades na regulação emocional envolvem situações amplas, vinculadas à preocupação com a formação “[...] não entendo nada, [...], eu sinto que eu sou muito ignorante [...] traz dúvidas né, tipo dúvidas do futuro [...], você fica preocupado [...] ‘será que isso vai ser um muro muito grande que eu não vou conseguir passar?’ [...]” (Gil). Os estudantes também despendem muita

atenção ao desempenho acadêmico “[...] fiquei um pouco mais preocupada sobre isso, de não saber como vou terminar o semestre, se as minhas notas estão boas o suficiente [...]” (Bia), e as suas próprias capacidades para lidarem com as demandas do curso “[...] me bate um medo [...] acho que eu não vou me dar bem [...], eu vejo umas pessoas fazendo uns comentários tão inteligentes nas aulas e eu fico ‘nossa, [...] eu não sei’, [...] tenho medo de não dar certo” (Mel). A dificuldade na regulação emocional também gerou uma autocrítica nos estudantes, conforme descrito no relato,

[...] sou uma pessoa que me cobro demais, [...] acabo muito me sobrecarregando em coisas que eu poderia levar mais tranquilamente, por medo, aquela pressão [...] até em questão de horário, sabe, ‘vou estudar oito horas hoje só’. Então quando eu vejo que não vou conseguir terminar aquilo que eu propus para hoje, eu já começo a ficar mal, aí eu falo assim ‘não, vou ter que continuar fazendo’. Às vezes eu estou cansada, estou sobrecarregada, preciso parar para descansar, só que eu não consigo, por conta dessa própria cobrança, [...] eu acho que, assim, eu acabo me prejudicando nessa parte de me cobrar demais (Ana).

Em relação à quarta categoria interações sociais identificaram-se sete (3%) menções às dificuldades vivenciadas na transição ao ES pelos estudantes do primeiro ano e que dizem respeito aos limites nas interações estabelecidas com pares e professores, bem como a ausência de suporte acadêmico e emocional dos outros ingressantes para o enfrentamento das demandas da formação. Dos obstáculos, nomeiam-se o reduzido convívio e intercâmbio educacional com os outros estudantes decorrente dos limites do ensino remoto “[...] estou sentindo falta da minha amiga que faz o mesmo curso que eu, [...] poderia estudar com ela, ter a mesma rotina, e agora eu estou sozinha [...]” (Gal). Além disso, a restrição nas interações sociais dificulta aos estudantes autorregular os próprios processos de estudos, já que não têm as referências dos pares para poderem comparar e repensar o próprio aprender “por não estar tendo tanto contato com os outros alunos não sei o que eles estão fazendo para se dedicar mais ao curso [...] sinto que estou fazendo só o básico e aí não sei se com isso vou conseguir ir tão bem [...]” (Bia). O contexto remoto também trouxe limites nas interações sociais e na realização de atividades em grupo, ampliando os desafios acadêmicos vividos na transição ao ES, tais como expresso no excerto,

[...] eu falei nos grupos [...], se tinha alguém, se tinha um espaço no grupo. Não tinha, então eu não poderia deixar de fazer as atividades. Eu estou fazendo sozinho. [...] É mais puxado. [...] porque no grupo, quando você não sabe alguma coisa, seu colega sabe, um vai ajudando o outro. E sozinho, [...] têm umas lacunas que você não consegue, têm coisas que você não consegue (Gil).

Por fim, a categoria referente à carreira diz respeito aos impasses vivenciados na escolha do curso e área, com a ausência de certeza com relação à carreira cursada e recebeu duas (0,8%) menções com relação às adversidades vividas pelos ingressantes, tais como expresso no relato,

[...] eu não me sinto tão integrada ao curso ainda, eu não sinto que eu consegui [...] me encaixar ainda tanto. [...] Às vezes, eu me sinto perdida, eu queria, realmente. Acho interessante seguir para essa área, mas, às vezes, eu não sei se essa área realmente se encaixa comigo, sabe. É essa a minha maior dificuldade (Bia).

A análise dos resultados evidenciou que as maiores dificuldades dos estudantes nas primeiras oito semanas da transição para o ES no contexto de ERE se concentram nas condições de estudo e aprendizagem, e nas condições de ensino e mediação pedagógica. E apenas as dificuldades vinculadas às decisões pedagógicas do docente responderam por um quarto das adversidades relatadas e demonstram o peso da organização didático-pedagógica sobre as experiências dos estudantes no ingresso à universidade. Chama atenção, ainda, o impacto que o ERE trouxe para as questões vinculadas ao estudo, com exigências de uma postura mais autônoma dos ingressantes.

Além disso, deve-se ressaltar a influência do ERE ao limitar as interações com os pares, trazendo implicações para a socialização dos estudantes. Atenta-se, também, para as dificuldades na regulação emocional que foram relatadas pelos estudantes, com impactos na percepção de bem-estar. Por outro lado, é notável, na amostra investigada, que as adversidades vinculadas à carreira foram relativamente restritas.

Discussão

Os resultados deste estudo demonstraram que os ingressantes vivenciam múltiplas dificuldades na transição ao ES. A presente investigação analisou as vivências de estudantes após as primeiras oito semanas do início das atividades letivas no ERE. As adversidades verificadas revelaram-se mais salientes nas condições de estudo e de aprendizagem, nas condições de ensino e na mediação pedagógica, e na regulação emocional. Apesar de descritas com uma frequência menor, também foram relatados impasses nas interações sociais e na carreira. O conjunto de evidências descritas corroboram com outras investigações (Baruth *et al.*, 2021; Blando *et al.*, 2021; Dias *et al.*, 2019; Pettigrew; Howes, 2022).

Das vivências de aprendizagem relatadas pelo grupo analisado foram verificados impasses nos fatores gerenciamento de tempo nos estudos e na rotina acadêmica, o controle volitivo de aspectos motivacionais, a estruturação do ambiente físico e social, o controle das distrações e o acesso aos recursos tecnológicos e digitais. Tais dificuldades foram igualmente apontadas na literatura recente (Baruth *et al.*, 2021; Limniou *et al.*, 2021; Pettigrew; Howes, 2022). Somam-se, ainda, as adversidades descritas em relação à autoinstrução e à insuficiência de conhecimentos prévios face às matérias do primeiro semestre e que corroboram com resultados de outras investigações (Dias *et al.*, 2019; Monteiro; Soares, 2017).

No ERE os estudantes foram compelidos a aprender com maior autonomia (Pettigrew; Howes, 2022) contrastando com os processos educacionais vividos no ensino médio e revelando reflexões dos próprios estudantes sobre a necessidade de aprimorar estratégias de estudos e da ausência de orientações mais estruturadas dos docentes na universidade (Monteiro; Soares, 2017). O que destaca a relevância da identificação precoce e do suporte institucional face a tais dificuldades vivenciadas pelos ingressantes, pois as mesmas, ao se prolongarem, tornam-se obstáculos ao desenvolvimento e à formação universitária, ao bem-estar e contribuem para o abandono do ES (Casanova; Araújo; Almeida, 2020).

Por outro lado, os estudantes que no ERE empregaram mais estratégias envolvendo orientações motivacionais intrínsecas, os que apresentavam altas crenças de autoeficácia e definiam mais os objetivos e buscavam mais ajuda tiveram rendimentos acadêmicos mais elevados (Alhazbi; Hasan, 2021). De fato, o emprego de habilidades autorregulatórias é um dos aspectos fundamentais para o sucesso no ES, uma vez que a aprendizagem também influencia a qualidade da transição e da adaptação acadêmica (Almeida; Araújo; Martins, 2016). Entretanto, os estudantes que se encontram em níveis autorregulatórios iniciais, especialmente os ingressantes, apresentam maior necessidade de apoios externos para o enfrentamento das tarefas na transição ao ES (Cameron; Rideout, 2020; Zoltowski; Teixeira, 2020). Neste sentido, é possível estimar que as dificuldades vivenciadas pelos participantes deste estudo se associam às competências autorregulatórias pouco desenvolvidas para gerenciarem parte dos processos que afetam a própria aprendizagem (Limniou *et al.*, 2021; Zoltowski; Teixeira, 2020). Tais dificuldades evidenciam a interação entre os recursos individuais do estudante no ingresso à universidade e a complexidade das tarefas exigidas na transição ao ES em

meio ao contexto educacional de ERE. Além disso, fornecem conhecimentos úteis às instituições na formulação de apoios aos seus ingressantes (Blando *et al.*, 2021; Pettigrew; Howes, 2022) já que as habilidades autorregulatórias não são inatas e a ARA pode ser desenvolvida a partir de modelação e *feedback*, tendo relevância os contextos formativos nos quais os estudantes estão inseridos, bem como suas interações com os agentes sociais (Zimmerman, 1986).

Vinculadas ao estudo e à aprendizagem, revelaram-se as dificuldades vivenciadas pelos participantes deste estudo no âmbito da mediação pedagógica e das condições de ensino. Sabe-se que a mediação pedagógica exercida pelo professor é uma das variáveis fundamentais para a transição ao ES, porque influencia as aprendizagens e o modo como o estudante se relaciona com os estudos e que trazem implicações para o seu desempenho acadêmico (Fior; Martins, 2020; Leite, 2012). Assim, as escolhas pedagógicas que não dialogavam com as necessidades dos discentes se relacionaram às experiências negativas dos participantes deste estudo no ERE e foram destacadas em outras investigações (Baruth *et al.*, 2021; Hensley; Iaconelli; Wolters, 2021). Observa-se que a atuação dos professores parece assumir relevos diferenciados a depender do momento da formação do estudante. Para os universitários de primeiro ano ocorreram impasses em atender as orientações dos professores, bem como descreveram mais vivências negativas comparados aos pares concluintes (Baruth *et al.*, 2021). Tais experiências evidenciam que a prática pedagógica e as decisões implementadas pelos professores, dentro ou fora da sala de aula, devem considerar as características dos estudantes para o estabelecimento de objetivos e do ponto de partida de ensino, para a organização dos conteúdos da disciplina, a escolha das estratégias e atividades, e para os aspectos das avaliações, sendo tais cuidados essenciais para a aprendizagem e para o sucesso acadêmico dos estudantes (Leite, 2012; Tinto, 2017).

Além disso, no contexto de ensino remoto, as interações entre alunos e professores passaram a ser mediadas exclusivamente pelas tecnologias (Fior; Martins, 2020). Sabe-se que a sala de aula representa um espaço de enriquecimento cultural e, muitas vezes, é o único momento da interação entre docentes e alunos (Tinto, 2017). Aos participantes do presente estudo, os aspectos relacionais entre professor e estudante e que incluem tanto os elementos cognitivos como afetivos da relação pedagógica se fizeram sentir pela baixa frequência de interações, o que foi avaliado negativamente pelos participantes. Outros resultados evidenciaram que a postura do docente pode favorecer experiências de acolhimento e incentivo (Silva, 2019), inclusive na transição ao ES no contexto remoto emergencial (Ensmann *et al.*, 2021; Fior; Martins, 2020) ou oportunizar vivências que aumentam os obstáculos e são percebidas pelos estudantes como atitudes de indiferença dos docentes (Baruth *et al.*, 2021; Ensmann *et al.*, 2021). Quando as relações estabelecidas não propiciam o acolhimento, bem como as decisões pedagógicas adotadas pelo professor não contemplam as necessidades acadêmicas dos discentes há impactos negativos à aprendizagem, à transição e à permanência no ES (Dias *et al.*, 2019; Monteiro; Soares, 2017; Silva, 2019). Tais evidências expõem a amplitude dos desafios enfrentados, também, pelos professores e que apesar de terem um papel crítico no ensino e na aprendizagem, especialmente no ERE, é importante ressaltar que cabe às instituições e às políticas educacionais o oferecimento de respaldos à atuação profissional e à formação continuada dos professores em serviço (Cunha, 2018).

Ainda sobre as dificuldades relatadas pelos participantes do presente estudo estão os entraves das emoções acadêmicas e a regulação emocional. Tais fatores pertencem à dimensão pessoal das vivências e que ilustra o bem-estar dos estudantes e é frequentemente apontada como a área com menores índices de adaptação acadêmica (Soares *et al.*, 2021b). Sabe-se que as emoções influenciam a aprendizagem, inclusive em ambientes mediados por tecnologia, e a ocorrência de emoções negativas e desativadoras estão associadas negativamente com o

desempenho acadêmico (Loderer; Pekrun; Lester, 2020). A pandemia de COVID-19 e as medidas de isolamento social impactaram a saúde mental dos universitários com vivências de estresse e aumento de sintomas de ansiedade e depressão (Lee *et al.*, 2021; Pereira *et al.*, 2021). Dentre as emoções relatadas pelos estudantes desta investigação, a ansiedade e o tédio correspondem aos resultados descritos em outros estudos e que evidenciaram associações com baixo desempenho acadêmico em situações avaliativas, desmotivação para estudar, além de interferir no diálogo com os docentes, na frequência às aulas, na cooperação com os pares e no enfrentamento do ERE (Alhazbi; Hasan, 2021; Miranda *et al.*, 2020). Tais evidências assemelham-se a resultados analisados no contexto de ensino presencial (Dias *et al.*, 2019; Soares *et al.*, 2021a), chamando atenção para ações institucionais que considerem as vinculações das emoções negativas ao conjunto de aspectos curriculares e organizacionais dos cursos, a sobrecarga de conteúdos e atividades, e ao baixo contato com as práticas da carreira escolhida.

Em relação às interações pessoais, hipotetiza-se que os processos educativos de socialização no contexto desta investigação foram fortemente impactados pelas características do ERE. As dificuldades apontadas pelos participantes desse estudo sobre as restrições e limites nas interações com os pares no contexto remoto assemelham-se a outros achados a respeito de sentimentos de falta de referências físicas e sociais nas interações mediadas exclusivamente pela *internet* (Ensmann *et al.*, 2021; Hensley; Iaconelli; Wolters, 2021). Somam-se outras experiências negativas como o acesso insuficiente aos recursos tecnológicos para a comunicação (Ensmann *et al.*, 2021), a predominância de tarefas individuais, a desmotivação pela escassez das interações sociais nas aulas, bem como a sensação de sobrecarga, as percepções de perda de oportunidades nas relações interpessoais e a baixa frequência na busca de ajuda (Baruth *et al.*, 2021; Ensmann *et al.*, 2021). Sabe-se que o estabelecimento de vínculos no ingresso ao ES é essencial para o enfrentamento dos desafios vividos na transição, já que viabilizam o intercâmbio de conhecimentos e de estratégias relacionadas ao curso e das vivências universitárias, bem como o apoio afetivo (Silva, 2019; Soares *et al.*, 2018). Tais fatores salientam a necessidade dos apoios institucionais à participação dos estudantes em atividades distintas, ao convívio entre os estudantes com seus pares e professores visando competências e vínculos que impactam a transição e a qualidade da adaptação acadêmica ao ES (Fior; Mercuri, 2009; Soares *et al.*, 2018).

Por fim, as dificuldades ligadas à carreira, apesar de sua influência sobre a transição ao ES e a permanência no curso (Albanaes *et al.*, 2020; Soares *et al.*, 2021a), foram descritas com uma frequência menor pelos participantes deste estudo. Hipotetiza-se que as transformações nos contextos de ensino e de aprendizagem no ERE não possibilitaram aos participantes deste estudo a maior discriminação de demandas vinculadas à carreira nas primeiras oito semanas de aulas. Tais resultados sugerem predominância das vivências dos estudantes em aspectos acadêmicos da experiência universitária no ERE e suscitam reflexões sobre a formação no ES, os conteúdos curriculares e a centralidade da sala de aula (Fior; Mercuri, 2009).

Considerações Finais

O presente estudo indicou as adversidades mais frequentes relatadas pelos ingressantes no ES no ERE e que revelam processos imbricados entre o estudar e o aprender, a mediação pedagógica e a regulação emocional. Com efeito, a transição ao ES é uma experiência desafiadora, intensa e multifacetada e o contexto remoto potencializou os desafios enfrentados pelos estudantes do primeiro ano.

Pondera-se como limites deste trabalho a análise de um grupo de ingressantes de uma única instituição pública, apesar da diversidade do ES brasileiro e da heterogeneidade de seus públicos. Novos estudos poderiam incluir grupos distintos e lançar esforços em pesquisas longitudinais a respeito das influências que as dificuldades vividas nas primeiras semanas da transição têm sobre as trajetórias ao final do primeiro ano e no decorrer da formação. Consideram-se implicações práticas para as instituições o planejamento de ações que visem experiências positivas aos estudantes, especialmente em sala de aula, e também voltadas à autorregulação, incluindo o trabalho com as emoções acadêmicas. O aperfeiçoamento da ARA dos estudantes pode ser mediado por docentes e profissionais dos serviços de apoio, observando a fundamentação teórica preconizada e reforçando o papel das instituições na formação continuada de seus agentes.

Este estudo reconhece as condições de trabalho dos docentes no ERE e reafirma a relevância da atuação dos professores junto aos ingressantes e do papel influente dos docentes no planejamento das condições de ensino para a aprendizagem. Tais processos reforçam a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes em serviço como essenciais para a qualidade das instituições de ES. Por fim, cabe ainda destacar as potencialidades reveladas no contexto da pandemia pelos esforços de gestores, professores e estudantes para a implementação do ERE e que somadas às evidências aqui fornecidas a respeito das dificuldades vividas pelos ingressantes na transição ao ES, podem auxiliar as instituições no avanço das políticas de apoio à permanência.

Referências

- Albanaes, P. *et al.* Desenvolvimento de carreira e projetos profissionais de cotistas de uma universidade federal brasileira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 21, n. 1, p. 41-52, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n105>
- Alhazbi, S.; Hasan, M. A. The role of self-regulation in remote emergency learning: comparing synchronous and asynchronous online learning. *Sustainability (Switzerland)*, v. 13, n. 11070, p. 1-12, 2021. Doi: <https://doi.org/10.3390/su131911070>
- Almeida, L. S.; Araújo, A. M.; Martins, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: Almeida, L. S.; Castro, R. V. (org.). *Ser Estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 146-164. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/42318>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Baruth, O. *et al.* Distance learning perceptions during the coronavirus outbreak: freshmen versus more advanced students. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 37, n. 6, p. 1666-1681, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12612>
- Blando, A. *et al.* Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Revista Thema*, v. 20, p. 303-314, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.303-314.1857>
- Cameron, R. B.; Rideout, C. A. 'It's been a challenge finding new ways to learn': first-year student's perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education*, v. 47, n. 3, p. 668-682, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783525>
- Casanova, J. R.; Araújo, A. M.; Almeida, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do ensino superior. *Revista E-Psi*, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020.
- Cunha, M. I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018. Doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>
- Dantas, M. A.; Brissac, R. M. S. Intervenções de carreira com estudantes da Unicamp – “De bem com meu curso: refletindo sobre a escolha!” In: Knabem, A.; Silva, C. S. C.; Bardagi, M. P. (org.). *Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 216-246. Doi: <https://doi.org/10.31012/978-65-5861-313-8>

- Dias, A. C. G. *et al.* Dificuldades percebidas na transição para a universidade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 20, n. 1, p. 19-30, 2019.
- Dias, C. E. S. B. *et al.* *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62048>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- Ensmann, S. *et al.* Connections before curriculum: the role of social presence during covid-19 emergency remote learning for students. *Online Learning Journal*, v. 25, n. 3, p. 36-56, 2021. Doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v25i3.2868>
- Fior, C. A.; Martins, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 10, e024742, 2020. Doi: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Fior, C. A.; Mercuri, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, v. 29, p. 191-215, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a10.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- Hensley, L. C.; Iaconelli, R.; Wolters, C. A. "This weird time we're in": how a sudden change to remote education impacted college student's self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 0, n. 0, p. 1-16, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>
- Heringer, R. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. In: Dias, C. E. S. B. *et al.* (org.). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 61-78. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62048>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- Hodges, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, p. 1-21, 2020.
- Lee, J. *et al.* Impact of COVID-19 on the mental health of US college students. *BMC Psychology*, v. 9, n. 95, p. 1-10, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00598-3>
- Leite, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Doi: <https://doi.org/10.9788/tp2012.2-06>
- Limniou, M. *et al.* Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, v. 11, n. 7, p. 1-15, 2021. Doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11070361>
- Loderer, K.; Pekrun, R.; Lester, J. C. Beyond cold technology: a systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, v. 70, n. 101162, p. 1-15, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>.
- Miranda, C. A. G. R. *et al.* Impactos emocionais da pandemia do Covid-19 na aprendizagem acadêmica de estudantes universitários. *Revista Currículo e Docência*, v. 2, n. 3, p. 5-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/view/252004>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- Monteiro, M. C.; Soares, A. B. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 333-341, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121124>
- Pelissoni, A. M. S.; Polydoro, S. A. J. Programas de promoção da autorregulação da aprendizagem. In: Polydoro, S. A. J. (org.). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva*. Porto Alegre: Letral, 2017. p. 33-61.
- Pereira, M. M. *et al.* Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. *Psicologia e Educação*, v. 23, n. 3, p. 1-20, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v23n3/pt_v23n3a10.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.
- Pettigrew, J. E.; Howes, P. A. COVID-19 and student perceptions toward a swift shift in learning format: does experience make a difference? *American Journal of Distance Education*, v. 37, n. 1, p. 3-20, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.201374>
- Silva, G. H. G. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. *Educação em Revista*, v. 35, e170841, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698170841>
- Soares, A. B. *et al.* A satisfação de estudantes universitários com o curso de ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, e220715, 2021a. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003220715>

- Soares, A. B. *et al.* Adaptação acadêmica de estudantes de primeiro ano de psicologia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-532, 2021b. Doi: <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2021.61054>
- Soares, A. B. *et al.* Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 70, n. 1, p. 206-223, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70n1/15.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- Tinto, V. Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, v. 19, n. 3, p. 254-269, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, v. 11, n. 4, p. 307-313, 1986. Doi: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zoltowski, A. P. C.; Teixeira, M. A. P. Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, v. 25, e47501, 2020. Doi: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.47501>

Colaboradores

M. J. MARTINS foi responsável pela concepção e desenho do estudo, coleta e análise dos dados, escrita e revisão do manuscrito. C. A. FIOR foi responsável pela concepção e desenho do estudo, análise e interpretação dos resultados, supervisão técnica, escrita e revisão do manuscrito.