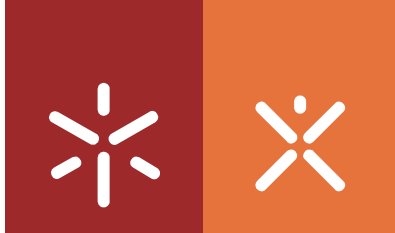




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lauro Lopes Pereira Neto

**Estudantes adultos no Ensino Superior do
Ifal-Maceió: os desafios e conquistas no
regresso à vida académica**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Lauro Lopes Pereira Neto

**Estudantes adultos no Ensino Superior do
Ifal-Maceió: os desafios e conquistas no
regresso à vida acadêmica**

Tese de Doutorado

Doutorado em Ciências da Educação

Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Leandro Silva Almeida

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse doutoramento representa o fechamento de um ciclo acadêmico, profissional e pessoal. É muito mais que uma tese, é um projeto de vida que hoje se consolida e dá lugar a novos inícios, novos projetos, novos ciclos. Ao longo desse processo, várias pessoas e instituições se fizeram presentes, por isso merecem especial destaque e reconhecimento. Dessa forma, meus agradecimentos não são dirigidos apenas àqueles que estiveram diretamente ligados ao doutoramento, mas para todas as pessoas e instituições que estiveram presentes ao longo da minha trajetória de vida.

Meu pai e minha mãe, vocês me ensinaram o valor da educação como um ato de transformação do indivíduo e da sociedade. Obrigado pela dedicação e por não medirem esforços para garantir uma educação de qualidade para mim e para os meus irmãos.

Meus filhos, Lauro Victor, Iury e Matheus, acredito que não tenha sido fácil ser filho de um professor com uma exaustiva carga horária. Agradeço-lhes por compreenderem minhas ausências e suportarem as minhas cobranças principalmente com os estudos.

Simone Tabosa, minha companheira de vida e revisora gramatical. Com você, aprendi não somente a escrever melhor, mas a ser uma pessoa melhor.

Bruno Freire, meu psicoterapeuta, obrigado por me apresentar Manuel de Barros e o “menino que carregava água na peneira”. Nossas conversas protagonizaram meu crescimento emocional.

Leandro Almeida, meu orientador, obrigado por ser essa pessoa humana, acolhedora, incentivadora e dedicada. Poder partilhar dos seus conhecimentos e da sua companhia, mesmo que a distância, foi enriquecedor para a minha formação acadêmica.

Joana Casanova, Bruna Casiraghi, Crislinda Oliveira e Armando Niemba, meus colegas de Doutorado. A pandemia não nos permitiu uma aproximação física, mas, a todo momento, senti a presença de vocês. Obrigado pelo acolhimento e por me fazerem sentir pertencente ao grupo.

Ana Amália, além de sermos colegas de trabalho e de estudos, somos coautores, colaboradores, “começamos juntos e terminaremos juntos”, lembra? Pois bem, terminamos!

Meu eterno agradecimento à Universidade Estadual de Alagoas, minha segunda casa que tão bem me acolheu, não é à toa que grito aos quatro ventos: “saí da UNEAL, mas a UNEAL não saiu de mim”. Agradeço a oportunidade de crescimento profissional.

Meus queridos amigos João Neto, Adelson Lopes, Ana Cristina e Júlia Sarah, obrigado pelo acolhimento ao chegar a Alagoas. Convivemos como colegas de trabalho durante 10 anos e tivemos a oportunidade de crescermos juntos tanto no âmbito profissional como no pessoal.

Ao IFAL, sou grato pelo acolhimento, pelo reconhecimento profissional e pelo apoio financeiro.

Iolita Lira, Regina Brasileiro, Adriana Thiara e Carlos Guedes, meus amigos e colegas de trabalho, obrigado por todo o incentivo para que esse ciclo acadêmico tivesse início e fim.

Meus queridos alunos e alunas dos cursos tecnológicos e das licenciaturas do IFAL, meus estudantes não-tradicionais, obrigado por partilharem comigo suas trajetórias de vida e por contribuírem para que, cada vez mais, procure ser um profissional melhor para vocês e por vocês.

Por fim, obrigado a todos que direta ou indiretamente acompanharam minha trajetória de vida e, de alguma forma, contribuíram para a finalização dessa tese.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Estudantes adultos no Ensino Superior do IFAL-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida acadêmica

Resumo

O Ensino Superior (ES) no Brasil - criado para atender a uma elite socioeconômica – manteve historicamente excluída uma enorme parcela da população de baixa renda do seu convívio. Nos últimos anos, essa realidade mudou com a chegada de um “novo público” que, beneficiado pelos movimentos de expansão e democratização, ingressa no ES com trajetórias de vida peculiares, após anos afastados do ensino formal. É nesse cenário que se insere os estudos dessa tese que buscou: (i) aprofundar o conceito de “novos públicos” no ES; (ii) caracterizar os estudantes não-tradicionais que acedem ao ES; (iii) identificar as expectativas acadêmicas e as dificuldades antecipadas de adaptação ao ingressarem no ES; (iv) apreciar o impacto das variáveis gênero, renda mensal e condição digital satisfatória para adaptação ao ensino remoto e (vi) investigar os fatores psicossociais que mais impactaram na satisfação com a experiência acadêmica dos estudantes durante a oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os resultados apontaram que a histórica desigualdade social e econômica desses estudantes se agravou ainda mais com o advento da pandemia, impondo novos desafios ao processo de transição acadêmica e desnudando uma nova realidade de exclusão: a desigualdade digital. Os resultados identificaram estudantes insatisfeitos com os próprios recursos econômicos, uma vez que não possuíam as condições de infraestrutura digital necessárias para o acompanhamento das atividades remotas. Isso impactou significativamente no seu estado emocional, levando-os a desenvolver níveis alarmantes de ansiedade, estresse e desconforto psíquico. Porém, apesar de todas as dificuldades, os estudantes mostraram-se motivados com a continuidade dos estudos e convictos de que só o investimento na formação acadêmica poderia garantir-lhes a tão almejada ascensão social e econômica. Espera-se que essa tese possa auxiliar as Instituições de ES a melhor compreender o perfil psicossocial dos estudantes não-tradicionais, a identificar as suas expectativas e dificuldades vivenciadas no processo de transição e adaptação acadêmica e a inferir sobre a eficácia dos contextos educativos e das ações institucionais envolvidas nesse processo. Antecipando assim ações que amenizem as desigualdades de aprendizagem, a fim de promover e oportunizar condições equitativas de aprendizagem ao universo diversificado e heterogêneo da sua população estudantil.

Palavras-chave: Adaptação Acadêmica, Ensino remoto emergencial, Ensino superior, Estudantes Não-tradicionais, Satisfação acadêmica.

Adult students in Higher Education at IFAL-Maceió: the challenges and achievements in returning to academic life

Abstract

Higher Education (HE) in Brazil - created to serve a socioeconomic elite - has historically kept excluded a huge portion of the low-income population from its convivality. In recent years, this reality has changed with the arrival of a "new public" that, benefited by the expansion and democratization movements, enters the HE with peculiar life trajectories, after years apart from formal education. It is in this context that the studies of this thesis are inserted, which aimed: (i) to deepen the concept of "new publics" in HE; (ii) to characterize the non-traditional students who access HE; (iii) to identify the academic expectations and the anticipated difficulties of adaptation when accessing HE; (iv) to appreciate the impact of the variables gender, monthly income and satisfactory digital condition for adaptation to remote teaching; and (vi) to investigate the psychosocial factors that had the most impact on the satisfaction with the academic experience of students during the offer of Emergency Remote Education. The results pointed out that the historical social and economic inequality of these students was aggravated even more with the advent of the pandemic, imposing new challenges to the academic transition process and uncovering a new reality of exclusion: digital inequality. The results identified students dissatisfied with their own economic resources, since they did not have the digital infrastructure conditions necessary to follow the remote activities. This significantly impacted their emotional state, leading them to develop alarming levels of anxiety, stress, and psychological discomfort. However, despite all the difficulties, the students were motivated to continue their studies and convinced that only the investment in their academic formation could guarantee them the desired social and economic ascension. It is hoped that this thesis can help higher education institutions to better understand the psychosocial profile of non-traditional students, to identify their expectations and difficulties experienced in the process of academic transition and adaptation, and to make inferences about the effectiveness of the educational contexts and the institutional actions involved in this process. Thus, anticipating actions to mitigate learning inequalities in order to promote and provide equitable learning conditions to the diverse and heterogeneous universe of its student population.

Keywords: Academic Adaptation, Academic Satisfaction, Emergency Remote Teaching, Higher Education, Non-traditional Students.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	7
ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS: OS NOVOS PÚBLICOS DO ENSINO SUPERIOR.....	7
1.1 Estudantes adultos no ensino superior	8
1.2 Processo de expansão e democratização: a chegada dos “novos públicos” no ensino superior do Brasil.....	12
1.3 Transição, adaptação e satisfação acadêmica dos estudantes não-tradicionais	17
1.4 A Pandemia da COVID-19 e os desafios da adaptação acadêmica ao ensino remoto	26
1.5 Apresentação dos Objetivos e do Percorso Metodológico da Tese.....	28
1.6 Apresentação dos Artigos da Tese	31
CAPÍTULO 2 – ARTIGOS.....	34
ARTIGO 1 - Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): validação	35
ARTIGO 2 - Estudantes adultos no ensino superior: estudo no IFAL-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica.....	59
ARTIGO 3 - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Estudo de Validação..	81
ARTIGO 4 - Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto. Artigo aprovado e guardando publicação, emitida carta de aceite (anexo III).....	101
ARTIGO 5 – Adaptação e Evidências de Validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R).	121
ARTIGO 6 - Satisfação acadêmica no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes do ensino superior.....	143
CONCLUSÃO	165
3.1 Principais conclusões	166
3.2 Limitações e futuros desenvolvimentos	173

3.3 Implicações para as práticas educacionais.....	175
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS	192
ANEXO I – Parecer da Comissão de Ética e Pesquisa (CEP).....	193
ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)	197
ANEXO III - Carta de aceite para publicação Revista Humanidades e Inovação.....	199
ANEXO IV – Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R)	200
ANEXO V – Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)	202

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

CEFET: Centro Federais de Educação Tecnológica

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CIED: Centro de Investigação em Educação

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19: Coronavirus Disease 2019

CRA: Coordenação de Registro Acadêmico

DAE: Departamento de Assistência Estudantil

EBTT: Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA: Educação de Jovens e Adultos

E-PSI: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde

ERE: Ensino Remoto Emergencial

ES: Ensino Superior

HE: Higher Education

IE: Instituto de Educação

IES: Instituições de Ensino Superior

IF: Instituto Federal

IFAL/Maceió: Instituto Federal de Alagoas/Campus Maceió

IFAL: Instituto Federal de Alagoas

IFs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

ISSN: Internacional Standard Serial Number

M23: Maiores de 23 anos

ME: Ministério da Educação

OMS: Organização Mundial da Saúde

PAE/Ifal: Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Alagoas

PAuP: Programa Auxílio Permanência

PGP: Programa de Graduação de Professores

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAE: Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional de Educação

PROGRAPE: Programa Especial de Graduação em Pedagogia de Pernambuco

PROLIND: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PRPPI: Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação

QAES-R: Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto

QDAA-ES: Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior

QSEA-R: Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UMinho: Universidade do Minho

UNEAL: Universidade Estadual de Alagoas

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPE: Universidade de Pernambuco

Dedico essa tese a todos os cidadãos brasileiros que cotidianamente renovam a esperança de verem consagrados os princípios igualitários, solidários, democráticos, libertários e de justiça social. Àqueles que não se deixam intimidar ou amedrontar, apesar das inúmeras demonstrações de sectarismos, negacionismos e autoritarismos ultimamente vivenciados no nosso país.

Que sejamos cada vez mais perseverantes, vigilantes, empáticos, inquietos, rebeldes e revolucionários na construção de um país melhor, de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa e diversa.

Não é na resignação, mas na rebeldia, em face
das injustiças, que nos afirmamos.
(Freire, 1996).

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, temos observado um aumento crescente e significativo de matrículas no Ensino Superior (ES) de estudantes com características pessoais, sociais e econômicas que muito diferem das características dos estudantes tradicionais que historicamente frequentaram a Universidade. Obrigados a assumir responsabilidades familiares e profissionais precocemente, alguns desses estudantes interromperam a sua trajetória escolar por anos e, só em uma idade mais avançada, retornam à vida acadêmica. É certo que a chegada de um “novo público” num universo educacional - antes homogêneo - revolucionou e impactou as Instituições de Ensino Superior (IES). Afinal, as IES, que sempre priorizaram o ingresso de estudantes com “trajetórias escolares lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo sem escorregos, aprendendo em progressão contínua” (Arroyo, 2011, p.109), passaram a receber estudantes com histórias de vida peculiares, com trajetórias escolares truncadas, com projetos de formação mais diversos.

O surgimento desse novo público - heterogêneo e diversificado - em maior parte, composto por estudantes com idade acima de 24 anos e oriundos das camadas sociais de baixa renda, passou a ser objeto de investigação na área da psicologia e da educação, buscando compreender o perfil desses novos estudantes, especialmente os estudantes adultos. Como nos estudos na base desta tese, importa identificar os motivos que influenciaram na decisão de retorno ao ensino formal, bem como analisar as suas expectativas quanto ao ES e os obstáculos enfrentados e dificuldades sentidas no processo de adaptação à realidade acadêmica.

Aprofundar os estudos sobre as trajetórias de vida desses estudantes não-tradicionais no ES permitiu, de certa forma, reviver a minha trajetória acadêmica e profissional. Em 1988, ainda como estudante, no final do primeiro ano do curso de graduação em psicologia, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), conheci a professora Analúcia Schliemann e o professor David Carraher, responsáveis pela disciplina de Processos Cognitivos. Como assim, utilizar jogos para dar aulas? Isso pode? Gostei! Aprender pensando, foi esse o principal ensinamento! Aprendi a diferenciar os estágios de desenvolvimento cognitivo, redescobrir que a criança não é um adulto em miniatura, mas possui uma forma peculiar de pensamento, uma habilidade própria de resolver problemas, construindo a cada experiência novas estruturas lógico-matemáticas. Fui apresentado aos estudos de Jean Piaget e a sua teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo humano, tendo tido a oportunidade de conhecer as investigações que deram origem ao livro “na vida 10, na escola zero”(Carraher et al., 1989). Passei a

estudar o pensamento matemático informal, intuitivo, primitivo – estratégias cognitivas ricas em significado para a criança - e a criticar as formalizações adotadas nas aulas de matemática – cristalizadas em fórmulas e teoremas - extremamente potentes enquanto instrumentos de cálculos matemáticos, contudo órfãs da contextualização cotidiana e dos contextos ecológicos de aprendizagem e de desenvolvimento humano propostos no modelo de Bronfrennbrener (1996).

Não sei ao certo se foi Ana que me convidou ou se fui eu que pedi para sê-lo, mas foi nessa época que me tornei bolsista de iniciação à pesquisa do CNPq (1989 a 1993). Trabalhei entrevistando crianças em situação de vulnerabilidade que, apesar de terem sido um “fracasso” na escola, vendendo pipoca e picolé nas ruas de Recife, apresentavam uma habilidade surpreendente para fazer contas e resolver problemas envolvendo conceitos proporcionais. Na vida eram nota dez! Que ironia, essas mesmas crianças tinham abandonado os estudos, muitas delas por terem sido reprovadas sucessivamente na escola, exatamente por não saberem utilizar a “regra-de-três”. Na escola, zero! Foi nesse contexto que comecei a investigar os processos cognitivos da aprendizagem e, de certa forma, desenvolver materiais didáticos que pudessem auxiliar o educador matemático a proporcionar aos seus estudantes a evolução de um pensamento matemático mais primitivo, intuitivo, para a formalização dos conceitos matemáticos, de aplicação mais eficiente e mais geral.

Em 1994, no primeiro ano do mestrado em psicologia cognitiva da UFPE, fui aluno e, posteriormente, orientando de Jorge da Rocha Falcão, recém-chegado do doutorado em Psicologia pela Université de Paris 5 (René Descartes/Sciences Humaines-Sorbonne). Com Jorge aprendi que o processo de aprendizagem matemática depende não só das habilidades cognitivas do aprendente, mas, em igual importância, depende das ações do professor, da sua didática de ensino, do uso adequado do contrato didático, da transposição didática e de uma sequência didática. Reorganizei minha investigação e os objetivos da dissertação mudaram, a aprendizagem matemática continuava sendo o objeto de estudo, mas não pretendia identificar apenas as estratégias de resolução de problemas das crianças, mas sistematizá-las em um conjunto de atividades didáticas que pudessem auxiliar os professores a construir suas próprias sequências didáticas. Foi nesse momento que consolidei minha identificação vocacional e tive a certeza de que a docência do ensino superior seria a minha profissão, ser um professor que forma outros professores.

Em 1998, período de início dos movimentos de expansão e democratização do acesso ao ES no Brasil, concluí o mestrado em psicologia cognitiva e alavaquei minha trajetória acadêmica. Aprovado na seleção para professor do ensino superior da Universidade de Pernambuco (UPE) passei a ministrar aulas no Programa Especial de Graduação em Pedagogia de Pernambuco (PROGRAPE), um programa

planejado com o objetivo de ofertar um curso superior de licenciatura em pedagogia para atender uma demanda reprimida de formação de professores em nível superior no Estado de Pernambuco. Os estudantes desse programa, também chamados de professores/discentes, eram professores leigos atuando na educação básica da rede pública e particular sem a formação acadêmica superior. O objetivo do PROGRAPE foi proporcionar a esses professores “uma formação profissional consistente e compatível com o momento histórico da sociedade pernambucana e brasileira” (Pernambuco, 2003). Foi a minha primeira experiência docente num curso de graduação pensado exclusivamente para atender um público não-tradicional. Foram quatro anos (1999 – 2002) acompanhando a formação acadêmica desses professores/discentes, indivíduos que, para além das dificuldades pessoais e profissionais, eram resilientes e conscienciosos da necessidade e importância daquela formação para a sua vida profissional e acadêmica.

Em 2004, agora professor efetivo da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), do Campus III – Palmeira dos Índios, passo a fazer parte do corpo docente de outros dois programas de graduação ofertados exclusivamente para estudantes não-tradicionais. O Programa de Graduação de Professores (PGP), com objetivos e estrutura curricular muito similares ao programa de formação de professores leigos ofertado pela UPE, e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), uma iniciativa do Ministério da Educação (ME) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) na oferta de cursos de graduação e licenciaturas exclusivamente para a formação de professores indígenas. Com o intuito de graduar indígenas em nível superior, a fim de habilitá-los para o exercício da docência no ensino fundamental e médio, o PROLIND buscou resolver uma dupla carência educacional: por um lado fortalecer a educação escolar indígena específica e diferenciada, por outro ampliar as demandas de formação de novas gerações de professores indígenas.

Por 10 anos (2004 – 2013) acompanhando a formação acadêmica desse público tão peculiar pude desenvolver alguns estudos sobre a formação de professores que lecionam matemática. A primeira investigação, uma pesquisa quantitativa/qualitativa intitulada “As concepções de Professores-Discentes do Programa de Graduação de Professores sobre o ensino de matemática”, teve como objetivo entender as relações dos professores-discentes do curso de graduação em pedagogia do PGP com a matemática e identificar os motivos culturais da “aversão matemática” (Pereira Neto et al., 2011). Uma outra investigação que destaco, intitulada “Matemática, jogos e brincadeiras: reflexões sobre atividades numa aldeia indígena”, buscou discutir o uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática para estudantes indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental, identificando limites e possibilidades de melhoria da

aprendizagem e contribuindo para a consolidação da formação de professores que ensinam matemática (Silva Neto et al., 2021).

Também no período em que fui professor na UNEAL, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, atuando como coordenador do subprojeto interdisciplinar Matemática/Pedagogia: “Prática Reflexiva do Professor de Matemática: atividades investigativas na sala de aula”, desenvolvido para atender os estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. O Programa buscou identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes/bolsistas do curso de licenciatura em pedagogia, em relação ao ensino e à aprendizagem matemática, e auxiliar no planejamento de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na prática docente. Desse programa, destaco as investigações desenvolvidas com o objetivo de compreender o impacto na formação acadêmica e profissional das ações desenvolvidas pelo PIBID (Pereira Neto et al., 2020).

Nessa época, os movimentos de expansão e democratização do ES já estavam bem adiantados no Brasil. Dentre os principais desdobramentos desse movimento destaco a criação da Rede Federal de Ensino Superior, especialmente a criação dos Institutos Federais (IFs). É nesse contexto que em 2014, por meio de concurso público, começo a lecionar nos cursos de licenciatura e nos cursos tecnológicos de formação superior do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Ofertados quase que exclusivamente no turno noturno, esses cursos recebiam não só estudantes com idade avançada, mas também estudantes que dividiam as tarefas acadêmicas com responsabilidades profissionais e familiares. Novamente me vi lecionando num universo recheado de trajetórias estudantis que em nada se pareciam com as trajetórias tradicionais.

No IFAL-Maceió, pude conviver com a realidade dos estudantes não-tradicionais não apenas como docente. Na gestão pública, em 2015, assumi a Coordenação de Registro Acadêmico (CRA), setor responsável pela conferência da documentação dos estudantes que ingressavam pelo sistema de cotas sociorraciais. Foi nesse momento que passei a me dar conta das trajetórias de vida truncadas e fragmentadas, marcadas por profundas desigualdades, situações de risco e vulnerabilidade social.

Minhas funções, à frente da CRA, não se limitavam apenas a conferência documental, também tinha a incumbência de acompanhar o desempenho escolar, gerenciar os dados de matrícula, de rendimento escolar, de retenção de matrícula e, principalmente, de abandono dos estudos. Era na CRA que os estudantes protocolavam os requerimentos de solicitação de transferência (*optout*), trancamento de matrícula (*stopout*) e cancelamento de matrícula (*dropout*). A escuta das queixas, lamentações, desafios, angústias e desapontamentos não faziam parte da minha função, mas, nesse momento, os estudantes precisavam desabafar, precisavam de uma escuta empática. À frente da CRA, vivenciei

momentos antagônicos na vida de muitos estudantes: a alegria do ingresso no tão almejado ES e a tristeza da decisão de abandono dos estudos.

Posteriormente, em 2017, assumi a chefia de Departamento de Assistência Estudantil (DAE), órgão que gerencia a execução da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Alagoas (PAE/Ifal) - um conjunto de princípios, diretrizes, procedimentos, critérios, competências, programas e orientações para gestão, objetivando a minoração das desigualdades de aprendizagem, o combate à evasão e a garantia de uma equidade de oportunidade de permanência exitosa dos estudantes. Dentre as ações previstas no PAE, destacam-se os programas de: Assistência à Saúde; Educação Alimentar e Nutricional; Aprendizagem e Psicologia; Intervenção Psicológica; Orientação Profissional; Acompanhamento Social; Assistência aos Estudantes com Necessidades Específicas e o Auxílio Permanência. Esse último, o Programa Auxílio Permanência (PAuP), vinculado ao Serviço Social, caracteriza-se pela transferência de recursos financeiros a estudantes para custear despesas com transporte, alimentação, moradia, creche, atendimento educacional especializado (AEE) ou outras necessidades socioeconômicas dos estudantes que apresentavam uma situação de risco e/ou vulnerabilidade social.

Em 2018, assumi a Coordenação do Curso Tecnológico Superior de Gestão de Turismo, um curso com um público estudantil marcadamente não-tradicional, voltado para a formação de profissionais qualificados para a execução de atividades no âmbito do planejamento e do gerenciamento turístico. Escutando as queixas dos estudantes quanto às dificuldades de adaptação acadêmica, me dei conta de que, enquanto instituição de ensino que prioriza ações de equidade de oportunidades, não bastava conhecer os índices acadêmicos dos estudantes (taxas de matrícula, aprovação, retenção, conclusão, evasão, trancamento ou abandono), tampouco garantir projetos de auxílio financeiro àqueles estudantes em vulnerabilidade social. Era preciso melhor compreender os obstáculos e os desafios à transição acadêmica, especialmente entre os estudantes não-tradicionais, aquando do seu ingresso no ES.

Foi com essa conjuntura que, em 2019, tomei conhecimento do acordo de cooperação técnico científica assinado entre a Universidade do Minho e o IFAL para a capacitação de recursos humanos, através da oferta de vagas nos cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação da UMinho para os servidores do IFAL. Interessado em obter mais detalhes sobre o doutoramento em Ciências da Educação, mantive contato com o professor Leandro Almeida, uma oportunidade para estreitar vínculos e conhecer um pouco mais sobre a especialidade de Psicologia da Educação. Nessa ocasião, tomei conhecimento das investigações desenvolvidas acerca do processo de transição e adaptação acadêmica de estudantes ingressantes no ES. E me interessei prontamente quando Leandro me falou do surgimento

dos “novos públicos” no ES em Portugal. Pesquisando um pouco mais sobre o assunto percebi uma carência de estudos no Brasil sobre os constructos associados à transição académica dos estudantes não-tradicionais. Posso confessar que foi um momento de identificação pessoal, profissional e académica. Não medi esforços e realizei a inscrição no processo seletivo, pois enxergava a oportunidade de não só me qualificar, assim como contribuir com essa tese para que o IFAL, enquanto instituição de ensino que prioriza ações para a promoção da permanência exitosa de todos os seus estudantes, pudesse ser beneficiada por contribuições teóricas e práticas acerca do perfil dos estudantes não-tradicionais e da compreensão das dificuldades enfrentadas durante o processo de adaptação académica.

Adotando um percurso investigativo longitudinal, busco com essa tese compreender os motivos que influenciaram os estudantes não-tradicionais na sua decisão de retorno ao ensino formal. Para isso, apresento, no capítulo 1, as principais investigações acerca do conceito de “novos públicos” no ES, os perfis e as características desse subgrupo de estudantes que, devido aos processos de expansão e democratização do ES, ocupam, cada vez mais, as vagas no ES no Brasil. Procuo também descrever os processos de transição e adaptação académica enfrentadas pelos estudantes não-tradicionais, dando especial atenção aos estudos dos impactos gerados pela pandemia da COVID-19 e pela adoção do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em substituição das aulas presenciais.

Sendo essa tese apresentada no formato de compilação de artigos, no Capítulo 2, apresento os seis artigos científicos publicados ou aceite para a publicação, frutos dos estudos de investigação. Esses artigos podem ser melhor compreendidos se os dividirmos em dois grandes grupos. O primeiro está formado por três artigos que buscavam validar a adaptação dos instrumentos de investigação à realidade Brasileira e ao modelo de ensino remoto adotado durante o período pandêmico. O segundo agrupa os artigos que tinham por objetivo analisar as expectativas académicas e as dificuldades antecipadas de adaptação que os estudantes adultos apresentaram ao ingressar no primeiro ano dos cursos superiores do IFAL/Maceió, analisar o nível de adaptação dos estudantes não-tradicionais ao modelo do ERE, adotado nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas e, finalmente, avaliar o nível de satisfação académica desses estudantes após o término do primeiro semestre letivo no modelo remoto.

CAPÍTULO 1

ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS: OS NOVOS PÚBLICOS DO ENSINO SUPERIOR

No mercado de trabalho, nas últimas décadas, tem-se observado uma crescente demanda por uma mão de obra cada vez mais qualificada e com formação acadêmica de nível superior tanto em âmbito nacional como internacional. A expansão do ensino superior - *locus* da formação de indivíduos críticos, qualificados e cultos - passou a ser compreendida como a principal estratégia para a garantia do desenvolvimento econômico de um país (Delors et al., 1998), proporcionando uma maior empregabilidade, um reconhecimento profissional e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida àqueles que conseguem concluir um curso superior.

Desencadeado pelos investimentos maciços em políticas públicas voltadas à expansão da oferta de vagas e à democratização do seu acesso, o Ensino Superior (ES) não tem sido mais um privilégio de uma pequena elite social. Pelo contrário, na atualidade, presencia-se um crescimento significativo do número de estudantes que ingressam no ES com trajetórias escolares e histórias de vida distintas. No Brasil, os processos de expansão e democratização do ES têm proporcionado não só um aumento significativo no número de vagas e de matrículas, como também uma mudança significativa no perfil dos estudantes ingressantes, garantindo o acesso ao ES de grupos étnicos-culturais menos favorecidos. As vagas no ES, antes destinadas exclusivamente aos filhos de uma elite socioeconômica, passaram a ser preenchidas por um “novo público”, caracteristicamente heterogêneo e com expressiva diversidade psicossocial e cultural, situação que ocorre também em diferentes países (Almeida et al., 2012; Fragoso & Valadas, 2018a; Gonçalves, 2014; Heringer, 2018; Paula, 2017).

Ao longo desse capítulo, buscou-se aprofundar o conceito de “novos públicos” e exemplificar os subgrupos de estudantes que os integram, dando especial atenção ao estudante adulto, assim como descrever o seu processo de transição e adaptação ao ES. De igual modo, nesse primeiro capítulo, buscou-se descrever os impactos gerados pela pandemia da COVID-19 e pela adoção das medidas de isolamento social quanto à transição acadêmica desses estudantes, nomeadamente os obstáculos à adaptação dos estudantes adultos ao modelo de ERE, adotado pelo IFAL após a suspensão das atividades

acadêmicas presenciais. Finalmente, são apresentados os objetivos e os percursos metodológicos da tese, bem como a apresentação dos artigos científicos realizados no âmbito do doutoramento.

1.1 Estudantes adultos no ensino superior

Sabendo-se da heterogeneidade de estudantes que hoje ingressam no ES, importa clarificar que estudantes podem ser categorizados como “não-tradicionais” ou “novos públicos” e esclarecer as suas características dominantes. Diferentes da elite sociocultural que tradicionalmente acedia ao ES, os “novos públicos”, também denominados de estudantes não-tradicionais, apresentam características psicossociais peculiares: adultos mais velhos, casados, pais/mães, trabalhadores, com baixo capital social. Tendencialmente são estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis que tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos, muitos deles pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho. Antes excluídos, ingressam agora na universidade, buscando agregar novos conhecimentos e uma maior qualificação técnica/profissional, ou seja, investem na própria formação acadêmica, uma vez que esta representa o fator mais significativo de mobilidade social ascendente nas sociedades contemporâneas (Faria & Almeida, 2020; Fragoso et al., 2016).

Em Portugal, por exemplo, os estudantes com idade igual ou superior a 23 anos, em sua maioria, ingressam no ES através de concursos especiais, em particular, por meio do processo de avaliação de competências e motivações dos “Maiores de 23 anos” (Fragoso et al., 2013; Fragoso et al., 2016; Fragoso & Valadas, 2018a, 2018b; Quintas et al., 2014). Segundo Quintas et al. (2014, p.36), “o processo maiores de 23 anos (M23) significa ‘o abrir do fecho’, na medida em que abre portas à inclusão de um público não tradicional, com outros saberes, ao mesmo tempo que quebra o círculo do chamado ‘elitismo’ da educação superior em Portugal”. Embora o Brasil não ofereça concursos especiais para o acesso ao ES de estudantes mais velhos, nas últimas décadas, devido à política de cotas sociorraciais, observou-se uma crescente incidência de matrículas desses estudantes, que se diferenciam dos ditos tradicionais - jovens adultos entre 18 e 24 anos – por um conjunto de variáveis psicossociais, dentre elas, uma idade mais elevada.

Após constatado que as políticas públicas tiveram sucesso ao promover a expansão e a massificação do ES, garantindo a esse novo público, oriundo de realidades socioculturais mais desfavorecidas, um acesso mais democrático à universidade, vários projetos de investigação buscaram verificar a necessidade de investigar o percurso acadêmico trilhado pelos estudantes não-tradicionais

após o seu ingresso no ES. Isso fez surgir, na área da psicologia da educação, diversos estudos sobre o processo de adaptação acadêmica, merecendo especial destaque os estudos sobre os perfis e necessidades acadêmicas dos estudantes adultos (Almeida et al., 2012; Dias et al., 2011; Heringer, 2018; Smaniotto, 2011). Objeto da tese em questão, esse percurso investigativo buscou responder às seguintes questões norteadoras: quem são esses estudantes? Quais as motivações que os levaram a retornar ao ensino formalizado? E, finalmente, quais as ações institucionais estão sendo adotadas para a garantia da sua permanência e formação exitosa no ES?

Inicialmente, respondendo às questões norteadoras, fez-se necessário entender as características psicossociais que esse novo público traz no momento de inscrição no ES. Segundo Choy e Phillips (2002), um estudante não-tradicional é aquele que possui uma ou mais das seguintes características: (i) Completa o Ensino Médio de forma não regular, por meio de programas educacionais - no Brasil, esses programas são ofertados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA; (ii) Atrasa a inscrição, não ingressa no ES no mesmo ano em que termina o ensino médio; (iii) Possui idade avançada em comparação aos estudantes tradicionais – aqueles que ingressam no ES logo após concluírem o ensino médio; (iv) Matricula-se em disciplinas ofertadas em apenas um horário, ou seja, que ocupem apenas um turno, preferencialmente o noturno; (v) Trabalha em período integral (35 horas ou mais por semana) enquanto estiver matriculado; (vi) É pai/mãe, tendo familiares a ser cargo; e (vii) É financeiramente independente.

Choy e Phillips (2002) adotaram uma categorização para descrever o grau de não tradicionalismo apresentado por um estudante: “minimamente não-tradicional”, se tiver apenas uma característica, “moderadamente não-tradicional”, se tiver duas ou três dessas características; e “altamente não-tradicional”, se tiver quatro ou mais características. Relatam que, entre os estudantes moderadamente não-tradicionais, 68% eram financeiramente independentes, 64% estavam matriculados meio período, 52% trabalhavam em período integral e 42% atrasaram a inscrição. A maior parte dos estudantes altamente não-tradicionais (80%) eram pais/mães e tinham pessoas que dependiam deles, logicamente esses estudantes eram independentes financeiramente. Além disso, estavam matriculados em meio período, trabalhavam em período integral e atrasavam a matrícula no ES (Choy & Phillips, 2002). Ressaltando que quanto mais características, maiores serão as dificuldades pessoais vivenciadas pelo estudante durante as atividades acadêmicas e, conseqüentemente, maior será o risco desse estudante abandonar os estudos e não concluir o curso pretendido (Egito & Silveira, 2018).

Para Kasworm (2010), o perfil dos estudantes não-tradicionais possui características específicas, em parte devido ao fato de apresentarem, no momento da inscrição no ES, idade superior ao estudante

tradicional e, também, por possuírem uma identidade multifacetada, com necessidades específicas e demandas sociodemográficas peculiares em razão da multiplicidade de contextos de vida. São estudantes que são mais velhos e somam às tarefas académicas, outras decorrentes de uma atividade profissional e/ou responsabilidade familiar, antecipando, por norma, maiores dificuldades de adaptação ao ambiente académico (Fragoso et al., 2016; Fragoso & Valadas, 2018b; Gonçalves, 2014; Quintas et al., 2014; Silva, 2021).

Segundo González-Monteagudo et al. (2018), esse novo público do ES é composto por: estudantes com baixo capital cultural e de primeira geração, pois, no seio das suas famílias, são os primeiros a aceder ao ES; oriundos das classes sociais de menor poder aquisitivo, em vulnerabilidade social; geralmente maduros ou adultos (maiores de 25 anos), que combinam o trabalho com o estudo; são em maior parte mulheres com grandes cargas familiares e/ou situações de desigualdade; pessoas imigrantes ou pertencentes a grupos étnicos minoritários; pessoas com deficiência, com necessidades especiais.

Observa-se que o atraso da inscrição no ES é uma característica marcante dos estudantes não-tradicionais. Esses estudantes não acedem no ES assim que terminam o ensino médio, passam um tempo fora da vida académica e ingressam com idade avançada - 24 anos ou mais - em relação aos estudantes tradicionais.

Respondendo à questão norteadora sobre os motivos que levam os estudantes não-tradicionais a ingressarem no ES, Almeida e Soares (2004) relatam que esses estudantes acedem à universidade buscando não somente a capacitação para a produção de saberes, mas procuram uma formação técnica/académica - cada vez mais indispensável à participação em projetos sociais e à realização pessoal e profissional.

Kasworm (2010) afirma que os estudantes adultos dedicam maior tempo e esforço às atividades desenvolvidas na sala de aula, são seletivos quanto ao envolvimento em atividades fora dela, escolhem apenas as atividades diretamente ligadas ao seu aprendizado, pois questionam a prioridade em sua vida entre passar o tempo livre no campus ou participar de atividades com a família ou com a comunidade. Preferem disciplinas específicas para a sua formação e ficam mais confortáveis quando são utilizadas metodologias ativas de ensino: discussões, debates, dramatização, projetos em grupo e palestras (Smaniotto, 2011). Por sua vez, Fragoso et al. (2013) afirmam que uma parcela significativa dos estudantes não-tradicionais no ES, especialmente aqueles que, sendo adultos, já constituíram suas próprias famílias, precisam conciliar papéis e gerir, em simultâneo, responsabilidades académicas, profissionais e familiares. A dificuldade na gestão do tempo e das atividades tripartidas (trabalho, família

e estudos) pode criar dificuldades acadêmicas e de domínio do capital social estabelecido tradicionalmente pelas instituições de ES.

O estudante que precisa conciliar estudo com trabalho pode gerar expectativas negativas quanto ao processo de aprendizagem e ao sucesso acadêmico, antecipando dificuldades de adaptação. A necessidade de gerenciamento do próprio tempo que, por um lado, pode ser entendido como uma dificuldade, pode ser, na verdade, uma qualidade, uma habilidade social desenvolvida pela experiência de vida e pelas diversas relações interpessoais já estabelecidas. Segundo Arroyo (2011), esses estudantes adultos protagonizam trajetórias de humanização, trazem para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e libertação. Carregam questões, necessidades diferentes daquelas que o ensino formal está acostumado a manejar. O estudante adulto tem um plano mental complexo e rico que pode tornar o aprendizado mais significativo para ele, por exemplo, relaciona os conteúdos vivenciados em sala de aula ao seu conhecimento anterior, o que faz com que se envolva de forma mais genuína e não se limite ao ambiente acadêmico (Kasworm, 2010; Smaniotto, 2011).

Finalmente, na busca por responder como esse novo público tem sido acolhido, observa-se que, infelizmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) não estavam suficientemente preparadas para essa mudança e não possuíam políticas que garantissem as condições necessárias à adaptação exitosa, à satisfação acadêmica e, conseqüentemente, ao sucesso acadêmico (Almeida et al., 2012; Almeida, 2007; Barbosa, 2019; Cerdeira et al., 2021; Heringer, 2018). Observa-se, assim, uma necessidade gritante de se enxergar esse novo público, não apenas caracterizar seu perfil sociodemográfico ou suas condições psicodinâmicas e cognitivas, mas, sim, enxergá-lo enquanto sujeito ativo do processo de aprendizagem. Dessa forma, a instituição de ensino formal deve procurar entender como esse público se revela protagonista nas sociedades modernas. “As trajetórias sociais escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política” (Arroyo, 2011, p. 25).

Fragoso e Valadas (2018a) destacam que uma parte significativa da literatura sobre estudantes não-tradicionais é inspirada pela educação de adultos. A temática dos estudantes não-tradicionais no ES significa revisitar os referenciais teóricos da educação de adultos ou de saber o que significa a educação de adultos no ES. Os estudantes mais velhos tendem a utilizar a sua vasta experiência e conhecimentos como um valioso recurso para dar sentido às novas aprendizagens e para transformar os seus conhecimentos prévios, trazendo para o processo de ensino e aprendizagem experiências anteriores, principalmente no âmbito profissional (Gonçalves, 2014). Dessa maneira, entende-se que a incorporação de saberes adquiridos ao longo da vida nos processos de aprendizagem no ES, coloca em xeque os

métodos e técnicas tradicionalmente impostas pela cultura acadêmica, institucionalizada no modelo de ES. O retorno desse estudante adulto - não-tradicional - ao ensino formalizado, nesse caso ao ES, precisa ser planejado de tal forma que garanta a sua permanência e êxito. Isso só será garantido no momento em que as IES deixarem de enxergar apenas as carências desse público, passando a reconhecer o protagonismo que esses estudantes exercem no momento atual do ES.

Segundo Santos e Quintas (2018), a missão das instituições de ES é a promoção do desenvolvimento integral do estudante, transformando-o em cidadão autônomo e crítico. É prioritária a implementação de uma cultura organizacional onde se desenvolvam aprendizagens sustentadas na investigação e na inovação, com práticas pedagógicas que apoiem uma comunidade de aprendentes ativos e participativos. É fundamental, também, que as instituições de ES garantam não só o acesso, mas o desenvolvimento adequado de todos os seus estudantes, indiscriminadamente, independentemente das suas características singulares ou das suas circunstâncias sociais. “Isso quer dizer que deve tentar contrariar as realidades que podem colocar os estudantes em situação de desvantagem” (González-Monteagudo et al., 2018, p. 62).

É nesse contexto que surge o projeto de investigação que dá origem à presente tese de doutoramento: *Estudantes adultos no ES do IFAL-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida acadêmica*. Na busca por identificar o perfil desse estudante adulto que, após anos sem frequentar o ensino formal, ingressa nos cursos superiores ofertados pelo IFAL-Maceió, a presente tese objetivou compreender os motivos que o leva à decisão de retorno ao ensino formal, bem como analisar as suas expectativas quanto ao ES e os obstáculos enfrentados e dificuldades sentidas no processo de adaptação acadêmica.

1.2 Processo de expansão e democratização: a chegada dos “novos públicos” no ensino superior do Brasil

Para melhor compreender a chegada do novo público ao ES, especialmente na rede pública, faz-se necessário relembrar como se deu o processo de expansão e democratização do ES no Brasil. Trata-se de um país com uma população marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, em que o acesso à escolarização sempre foi polarizado. Enquanto uma minoria - economicamente elitizada - monopolizava o acesso às melhores escolas e ocupavam as melhores posições sociais, a maioria da população - economicamente vulnerável - não conseguia ter acesso à

educação de qualidade. Essas desigualdades, historicamente reproduzidas no sistema educacional brasileiro, impuseram, especialmente no ES, uma segregação social e cultural (Barbosa, 2019; Heringer, 2018; Salata, 2018). Desde sua criação, a oferta do ES, pequena e exclusiva, foi pensada para atender uma elite socioeconômica brasileira. Como noutros países, as vagas nas instituições de ES estiveram, quase que exclusivamente, reservadas aos filhos dessa elite (Almeida et al., 2012).

Ingressar ou não no ES, ao longo dos anos, contribuiu para a reprodução das discrepâncias sociais, culturais e econômicas da população brasileira (Menezes Filho & Oliveira, 2014). O mercado de trabalho contribui para potencializar essas desigualdades, no momento em que privilegia com melhores salários os trabalhadores com qualificação acadêmica e profissional, em maior parte, aqueles que concluem o ES (Heringer, 2018; Menezes Filho & Oliveira, 2014). Nessas condições, para muitas famílias, a única solução para minorar essas desigualdades, romper com a estratificação social dominante e, com isso, garantir a mobilidade social e econômica ascendente, dar-se pelo aumento da escolarização dos seus filhos com o ingresso no ES.

A partir do final da década de 1990, o Brasil, em consonância com o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors et al., 1998), passou a compreender que, para garantir o seu desenvolvimento econômico, a melhoria da qualidade de vida, a diminuição das desigualdades sociais e, conseqüentemente, a ascensão social e econômica da sua sociedade, fazia-se necessário promover ações políticas que garantissem o aumento do nível de escolarização de sua população e o acesso mais democrático à educação de qualidade para a população menos favorecida, em vulnerabilidade social.

As ações políticas de promoção do desenvolvimento da educação no Brasil tiveram início com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 que buscava garantir o acesso à educação gratuita e de qualidade a toda população e, em se tratando da oferta do ES, abriu mão de um conjunto de inovações educacionais e tecnológicas que viessem a democratizar o seu acesso, tornando-o menos elitista (Brasil, 1996). Seguiu-se, no final da década de 1990, a criação do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), contendo 295 metas para o desenvolvimento da educação no país, dentre elas 35 voltadas para o desenvolvimento do ES. O PNE buscava garantir o aumento na oferta de vagas e matrículas nas instituições de ES e propunha como objetivos: a obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos nas instituições públicas, a regulamentação e institucionalização da educação a distância, a valorização do profissional da educação escolar, o apoio aos programas de formação superior continuada e a institucionalização de um sistema nacional de avaliação do ensino (Brasil, 2001).

Essas ações proporcionaram um aumento significativo da oferta de vagas nas instituições de ES no Brasil, porém isso se deu, quase que exclusivamente, na rede privada de ensino. Mesmo proporcionando uma massificação da oferta de vagas, esse movimento não deu conta de resolver a desigualdade social no acesso ao ES, especialmente na rede pública. Detentora da oferta de cursos com maior prestígio social, a rede pública de ES não acompanhou essa expansão, continuou a receber os filhos da elite (Almeida et al., 2012; Barbosa, 2019; Lamim-Guedes, 2018). A população de baixa renda, economicamente mais vulnerável, continuou sem acesso ao ES ofertado nas instituições públicas, restando-lhe apenas a rede privada de ensino, de menor prestígio social e acadêmico (Broch et al., 2020; Neves & Martins, 2014; Salata, 2018).

Uma das principais ações políticas de expansão das vagas e matrículas no ES da rede pública foi a criação da Rede Federal de Educação Superior durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que, dentre as suas metas, buscou: (i) A expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 Universidades Federais entre 2003 e 2014; (ii) O incentivo à ampliação e interiorização das universidades já existentes, incluindo novos prédios, novos cursos e novos campi; (iii) A expansão e a criação de Institutos Federais de Educação (IFs); e (iv) A criação de políticas públicas de ação afirmativa, com a adoção de cotas sociorraciais para ingresso no ES.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído através do Decreto nº 6.096/2007, buscou proporcionar uma expansão democrática do acesso ao ES, aumentando significativamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. Essa fase trouxe um expressivo crescimento das universidades federais no país, mas não só isso, observou-se também um expansivo crescimento no número de *campi* no interior do país (Brasil, 2007).

Foi nesse cenário que, em dezembro de 2008, a Lei 11.892 cria, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Aproveitando uma infraestrutura patrimonial e acadêmica já existente, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que passaram a ser equiparados às universidades federais (Brasil, 2008). Com o foco na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, os IFs passaram a ofertar: (i) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; (ii) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica - sobretudo nas áreas de ciências e matemática - e para a educação profissional; e (iii) cursos de bacharelado e

engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento.

Surge então a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), uma Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II. Inserido nesse cenário nacional, o Instituto Federal de Alagoas-IFAL, lócus dessa tese de doutoramento, foi criado por meio da integração entre duas autarquias, hoje extintas: o Centro Federal de Educação Tecnológica, fundado em 23 de setembro de 1909 com o nome de Escola de Aprendizes e Artífices; e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba, implantada em 30 de agosto de 1911.

Em 2010, os IFs registraram um total de 87.506 estudantes matriculados em cursos superiores, já em 2020 foram registradas 217.960 matrículas de estudantes no ES. Ou seja, no período de 10 anos (2010 a 2020) somando-se as matrículas nos cursos tecnológicos de curta duração e nos tradicionais cursos de Licenciatura e Bacharelado, longa duração, os IFs registraram um aumento de 258% no número de matrículas em cursos superiores (INEP, 2020). Essa combinação de ações políticas, certamente, foi eficaz em garantir a ampliação na oferta de cursos (tecnológicos, bacharelados e licenciaturas) nas universidades e institutos federais. Consequentemente, essa ampliação da oferta de cursos contribuiu significativamente para a expansão de vagas e para a ampliação do alcance, territorial inclusive, da rede federal de ES.

Mas de que adiantava ampliar o número de vagas na rede federal de ES se a camada da população de menor renda, em vulnerabilidade social, continuava excluída? Era necessário proporcionar a democratização do acesso desse público mais vulnerável às vagas que surgiam com a expansão. É nesse contexto que, em agosto de 2012, foi sancionada a Lei de cotas nº 12711, que passou a obrigar as instituições federais de ES a, gradualmente, no prazo de quatro anos, garantir 50% das suas vagas aos estudantes que haviam concluído o ensino médio em escolas da rede pública, com renda familiar igual ou inferior a 1.5 salário mínimo, distribuídas proporcionalmente por cotas raciais: negros, pardos e índios (Brasil, 2012). Do ponto de vista da inclusão e da diversificação dos públicos que passam a acessar o ES, as políticas de ação afirmativa tiveram um papel significativo, contribuindo para que as camadas da população de baixa renda, historicamente excluídas e segregadas, ascendessem ao ES na rede pública (Neves & Martins, 2014).

Para Tinto (1975), ao se matricularem na universidade, os estudantes trazem atributos formais e informais, desenvolvidos no âmbito familiar e educacional, que certamente influenciarão na sua adaptação académica e na condição de permanência ou de abandono do curso. A chegada desse novo público às universidades, com trajetórias escolares e histórias de vida distintas dos tradicionais

estudantes, fez aflorar um grande desafio institucional: compreender o perfil socioeconômico desses novos estudantes e as suas expectativas e dificuldades desencadeadas durante o processo de adaptação acadêmica (Choy, 2018; Egito & Silveira, 2018; Fragoso & Valadas, 2018a; Kasworm, 2010b; Smaniotto, 2011).

Após o seu ingresso, esse *background* que o estudante traz de suas vivências educacionais e familiares, potencializado pelas novas experiências formais e informais que adquire ao longo do percurso universitário, influencia consideravelmente a sua integração com a instituição, tanto do ponto de vista social quanto acadêmico. Desse modo, a sua permanência exitosa ou a propensão para o abandono está diretamente relacionada a sua integração com as experiências adquiridas ao longo da trajetória universitária (Casanova, 2020; Fior, 2021; Niemba, 2021; Tinto, 1975, 2010, 2012). O abandono, entendido como resultado de interações entre as características pessoais do estudante, as características formais e informais das instituições e as características da comunidade em que o estudante está inserido, passa a ser uma preocupação real das instituições públicas brasileiras.

Desconsiderando os diversos fatores psicossociais que impactam, positiva ou negativamente, a adaptação acadêmica desses estudantes não-tradicionais, as instituições públicas no Brasil centraram suas ações em políticas de assistência social, demonstrando preocupação apenas com a condição socioeconômica dos estudantes em vulnerabilidade social que, agora, ingressam no ES. Elencando as dificuldades financeiras e econômicas dos estudantes não-tradicionais como fator principal para a sua permanência no ES, em 2010, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), uma estratégia política de combate às desigualdades sociais e regionais, que, por objetivo, promoveu a democratização das condições de acesso e a permanência no ES público federal dos estudantes em vulnerabilidade social (Cislaghi & da Silva, 2013). Suas ações compreendiam o provimento de recursos econômicos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) nas modalidades de bolsas e auxílios aos estudantes (Heringer, 2018).

Porém, para garantir o sucesso acadêmico desses estudantes, faz-se necessário compreender que, para além das características pessoais, dentre elas a condição financeira e econômica, outros tantos fenômenos contribuem para a integração exitosa ou a propensão ao abandono no ES. O modelo ecológico/interacionista de Tinto (1975), defende que o abandono de um estudante no ES ocorre quando esse não consegue integrar-se: a nível social, sentimento de pertença ao grupo e integração positiva com os pares, professores e comunidade acadêmica; e a nível acadêmico, bom rendimento acadêmico, estratégias de aprendizagem adequadas e as expectativas positivas quanto ao futuro da carreira (Casanova, 2020; Farias, 2021a; Niemba, 2021; Tinto, 1997, 2010, 2012).

O processo de adaptação acadêmica dos estudantes - especialmente o estudante não-tradicional que interrompeu sua trajetória escolar por anos, agora, devido ao processo de expansão e democratização, ingressa nos cursos superiores ofertados pelo IFAL-Maceió - passou a ser o objeto de estudo dessa tese de doutoramento que, por finalidade, buscou: identificar os motivos da decisão de retorno ao ensino formal dos estudantes não-tradicionais; compreender as expectativas e as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no processo de adaptação acadêmica e mensurar o nível de satisfação acadêmica desse estudante não-tradicional com as vivências acadêmicas.

1.3 Transição, adaptação e satisfação acadêmica dos estudantes não-tradicionais

Após anos afastados do convívio escolar formal, os estudantes adultos ingressam no tão almejado ES, motivo de comemoração, afinal acreditam que só a formação acadêmica superior e a aquisição de competências técnicas e profissionais, possam garantir a sua ascensão social e econômica. Todavia, motivo de tanta alegria e satisfação, a transição acadêmica pode ocasionar momentos de angústia e expectativa. Esses estudantes estiveram afastados do ensino formal por um longo tempo e, por si só, essa ausência do convívio com o contexto de ensino e aprendizagem pode suscitar dúvidas, incertezas e insegurança quanto às suas habilidades e competências pessoais, necessárias à adaptação acadêmica.

Em se tratando dos estudantes adultos não-tradicionais, diferente dos jovens estudantes, muitos já haviam constituído família e estavam inseridos no mercado de trabalho antes mesmo de ingressarem no ES, ou seja, já apresentavam um *background* de competências psicossociais que poderiam ajudá-los no processo de transição e no estabelecimento de novas relações interpessoais (Fragoso & Valadas, 2018b; Maria & Correia, 2010; Quintas et al., 2014). Diversas investigações apontam que o processo de transição acadêmica requer do jovem estudante o convívio com um conjunto de situações que são novas e desafiadoras. O ingresso no ES requer dele a habilidade de conviver com pessoas novas e estabelecer novos vínculos sociais e afetivos. Afastado do convívio familiar e das amizades de adolescência, o jovem estudante enfrenta o seu primeiro desafio: estabelecer novas relações interpessoais com os pares, os professores e a comunidade acadêmica (Almeida, 2007; Casanova et al., 2020, 2021). Apontam ainda que os estudantes adultos apresentam uma maior capacidade de conviver em grupo e de estabelecer novos vínculos acadêmicos, comparados aos estudantes mais novos, tradicionais (Gonçalves, 2014; Kasworm, 2010; Smaniotto, 2011). Os estudantes adultos relacionam os conteúdos aprendidos nas

aulas ao seu conhecimento prévio e às suas atividades cotidianas. Isso faz com que se envolvam de forma mais genuína e não se limitem ao ambiente acadêmico, pois buscam, incessantemente, aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade à sua vida pessoal.

A transição acadêmica impõe aos estudantes outra mudança desafiadora, precisam se adaptar aos ritos e normas institucionais, às novas formas de aprendizagem, aos novos métodos de ensino e às novas formas de avaliar. Ou seja, precisam absorver o capital social estabelecido pelo convívio acadêmico, essencial para a formação de vínculos interpessoais e para a aquisição de novos conhecimentos.

A universidade possui uma cultura própria, linguagens e *habitus* que os estudantes adultos desconhecem. Traduzem-se em práticas epistemológicas e pedagógicas, num estilo próprio de comunicação (oral e escrita), e o próprio espaço físico universitário é complexo; os estudantes adultos acham o mundo universitário “assustador”. (Quintas et al., 2014, p.49)

Quando o estudante já se comporta como membro de um novo grupo, significa que ele adquiriu um novo *habitus* estudantil: fica para trás, o período de estranhamento que acontece nas primeiras semanas de chegada à instituição de ensino (Bourdieu, 2007a; Figueiredo, 2018; Valadas & Frago, 2022). Uma integração acadêmica e social estabelecida de forma satisfatória, desencadeará nesse estudante um sentimento de pertença e o estabelecimento de uma identidade, tanto com a instituição quanto com os seus diferentes agentes, favorecendo a sua permanência e a continuidade dos estudos. Todavia, quando o estudante não se apropria das regras institucionais, não consegue estabelecer uma relação interpessoal harmoniosa com os colegas e professores, desconhece as competências e habilidades - cognitivas e metacognitivas - necessárias no processo de adaptação, a integração estará comprometida, uma vez que o convívio acadêmico irá cobrar dele, seja jovem ou adulto – tradicional ou não-tradicional – um maior nível de iniciativa e autonomia na gestão do tempo, na ida às aulas, no planejamento de estratégias de aprendizagem e no estabelecimento das metas a alcançar. Estudos relatam que, face a um ensino menos estruturado, a um processo de ensino-aprendizagem mais aberto, a um ambiente acadêmico mais ambíguo e menos organizado, o estudante apresenta certa perplexidade e insatisfação com o contexto acadêmico, contribuindo para aumentar o risco de abandono (Almeida, 2007; Almeida et al., 2019; Ambiel & Barros, 2018; Araújo et al., 2014; Araújo & Almeida, 2019; Casanova et al., 2018; Casanova, 2020; Fior, 2021; Osti et al., 2020; Osti & Almeida, 2019; Suehiro & Andrade, 2018).

Finalmente, esse estudante, questionado sobre as suas habilidades e competências prévias, precisa estabelecer uma identidade com o curso e com os conteúdos trabalhados nas disciplinas, assim como desenvolver um vínculo vocacional. Muitas vezes, o insucesso acadêmico não se explica apenas pelas dificuldades cognitivas e de aprendizagem, mas pela falta de motivação do estudante. A ausência desse vínculo vocacional compromete o interesse com os estudos e com as responsabilidades acadêmicas, contribuindo fortemente para o estabelecimento do desejo de abandono.

Em Portugal, como em outros países que adotam o sistema de *numerus clausus* no acesso ao ES, as vagas em cursos mais procurados não são suficientes para os candidatos interessados, obrigando-os a ingressar em um curso que não seja de primeira opção vocacional ou na instituição de primeira escolha (Almeida et al., 2012; Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2004; Casanova, 2020; Cruz & Almeida, 2022; Farias, 2021a; Marques et al., 2017). No Brasil, essa mesma dificuldade é observada no momento em que o estudante - encaixando suas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas possibilidades disponíveis - escolhe um curso, não por afinidade vocacional, mas por falta de opção (Figueiredo, 2018).

A dificuldade do estudante em superar esses desafios pode gerar desconforto emocional e social, contribuindo fortemente para o insucesso acadêmico e, conseqüentemente, leva-lo a abandonar os estudos e o curso. Segundo Tinto (1975, 2010, 2012), o nível de integração com o contexto acadêmico tem um impacto significativo sobre as metas e objetivos do estudante e pode afetar diretamente sua decisão de persistir ou não no curso. Nem sempre o estudante - jovem ou adulto - ao ingressar no ES possui os recursos pessoais necessários para gerir as possíveis adversidades advindas do novo convívio acadêmico e, com isso, pode apresentar dificuldades em estabelecer uma integração acadêmica satisfatória, levando-o à decisão de abandono dos estudos.

Por falar em abandono, as investigações acerca do conceito de permanência dos estudantes destacam a importância de diferenciar três situações distintas: *dropout*, *stopout* e *optout*. Apontam que a situação de *dropout* se refere à decisão de abandono efetivo dos estudos, isso acontece quando o estudante resolve interromper seu vínculo institucional com o ensino superior, seja pelo baixo desempenho escolar ou por problemas pessoais (Aina, 2013; Almeida et al., 2020; Bean, 1980; Casanova, 2020b; Cvetkovski et al., 2018; Duque, 2014; Eicher et al., 2014; Rong Chen & Stephen L. DesJardins, 2010; Tinto, 1975). Já o *stopout* é utilizado para conceituar uma pausa nos estudos por um período de tempo geralmente de um ano, porém o estudante apresenta uma forte intenção de retomar o seu vínculo institucional e os estudos, ainda dentro do prazo de validade da sua inscrição (Almeida et al., 2019; Choy & Phillips, 2002; Stratton et al., 2008). Por sua vez, o conceito de *optout* descreve a

decisão de mudança de curso ou mesmo de uma instituição. No Brasil, usam-se os termos reopção de curso e transferência externa para descrever esse comportamento do estudante que, na maioria das vezes, desencadeado por questões de identificação vocacional e pelo fato de não terem ingressado no curso de primeira opção, optam por reiniciar os seus estudos num curso novo (Almeida et al., 2019; Casanova, 2020a; Montmarquette et al., 2001; Niemba, 2021). Segundo Casanova (2020), os estudantes mais velhos, devido aos compromissos familiares ou o exercício de uma profissão em tempo integral, apresentam maior probabilidade de optarem pelo *dropout*.

Porém, essa integração acadêmica não depende, única e exclusivamente, do estudante, é o resultado de um emaranhado de variáveis que envolve: o próprio estudante, os professores e a instituição acadêmica de ES (Almeida, 2007; Casanova, 2020a; Faria & Almeida, 2020; Farias, 2021a; Mercuri & Fior, 2017; Tinto, 2010a, 2012).

Estudos apontam que os estudantes de primeira geração - cujos pais não possuem formação acadêmica - podem ingressar com menores expectativas, maior desconhecimento do sistema universitário, dos seus processos e da sua cultura (Araújo et al., 2016; Casanova et al., 2021; Casanova, 2020; Pascarella et al., 2004; Soares et al., 2014). Uma família com maior escolaridade vai agregar para si e garantir para os seus descendentes um capital cultural mais intenso e socialmente aceito, irremediavelmente, os detentores deste capital cultural terão mais chance de absorverem com facilidade o capital social de uma instituição de ensino, logicamente que, em isso acontecendo, a eles estariam garantindo o sucesso escolar. Para Bourdieu (2007b, p.74), “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família”.

Os estudantes não-tradicionais, em maior parte oriundos das classes sociais menos favorecidas, que no Brasil ingressam por meio de ações afirmativas (cotas sociorraciais), parecem experimentar maiores dificuldades de integração e mais dificuldades nas tarefas acadêmicas, nomeadamente em atividades de aprendizagem que envolvam o pensamento crítico e as competências de leitura.

Estes estudantes, sobretudo quando provenientes de estratos socioeconômicos mais desfavorecidos, tendem a apresentar índices mais baixos de literacia e numeracia, assim como hábitos de estudo e formas de pensamento crítico mais frágeis, afetando negativamente a sua motivação e rendimento académico e aumentando o risco de abandono. (Casanova et al., 2018, p. 44)

Nos primeiros dias no ES, os estudantes, ao lidarem com situações novas, desafiadoras e, por vezes, ameaçadoras, precisam fazer uso de boas estratégias de *coping* - processo regulatório que pode reduzir os sentimentos negativos gerados por situações estressantes. Segundo Soares et al. (2019), o

termo *coping*, usado como uma resposta necessária e importante para o sucesso da adaptação acadêmica, refere-se aos recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados pelo estudante na tentativa de lidar com situações estressoras.

O fracasso das suas estratégias de coping irá desencadear vivências e sentimentos de alguma ansiedade e mal-estar psicológico e físico, e a continuidade destes sentimentos negativos poderá dar origem a estados marcados de ansiedade, depressão e solidão, com claros reflexos negativos na permanência e no sucesso escolar dos alunos. (Almeida, 2007, p.207)

Estudantes mais otimistas, com sentimentos de maior autoeficácia, ingressam no ES com confiança nas suas competências, acreditam na superação das dificuldades de adaptação ao contexto acadêmico e, em maior parte, apresentam integração positiva, maior probabilidade de permanência e conclusão do curso. De forma contrária, os estudantes, em especial os estudantes não-tradicionais, quando acedem ao ES sem as competências acadêmicas suficientes para enfrentarem as novas exigências do processo de ensino e de aprendizagem, podem apresentar-se mais desmotivados, com ansiedade elevada, com poucas estratégias de regulação das emoções (*coping*) e, consequentemente, podem apresentar maiores dificuldades de enfrentamento das adversidades impostas pelo convívio acadêmico e uma maior propensão ao abandono (Casiraghi, 2021; Choy, 2018; Fragoso et al., 2016; Fragoso & Valadas, 2018a, 2018b; Kasworm, 2010; Valadas et al., 2016).

Acresce que nem sempre os estudantes conseguem identificar em si mesmos essas fragilidades e, assim, procurar apoio para a sua superação, o que, por sua vez, agrava mais ainda as suas dificuldades de transição e adaptação ao ES. Como corolário do exposto, os estudantes não aprendem o suficiente dentro e fora das salas de aula, advindo daí situações de insucesso académico e abandono. (Casiraghi et al., 2020, p. 29)

Dentre os estudos sobre a adaptação acadêmica no ES, a autorregulação da aprendizagem é um construto que vem ganhando especial destaque. Definida como um conjunto organizado de pensamentos, sentimentos e condutas planejadas, sistematicamente adaptadas para incrementar a motivação e a aprendizagem, a autorregulação permite ao estudante potencializar sua capacidade de aprendizagem. Estudantes mais autorregulados são também mais ativos na sua aprendizagem, mais estratégicos, mostrando índices superiores de autonomia, controle, persistência e responsabilidade pelos resultados atingidos (Almeida, 2007; Casiraghi et al., 2020; Cobo-Rendón et al., 2022; Marini & Boruchovitch, 2014).

Em resumo, os baixos níveis de autonomia e resiliência dos estudantes face às novas responsabilidades e às dificuldades encontradas no ingresso ao ES, bem como os sentimentos de mal-estar deles decorrentes, são fatores apontados como relevantes para o insucesso académico e para o aumento do risco de abandono dos estudantes, principalmente no 1º ano. Em contrapartida, o fortalecimento de suas crenças de autoeficácia, assim como o emprego de estratégias de aprendizagem (coping) são fatores que contribuem para garantir uma aprendizagem autorregulada e potencializar o sucesso académico do estudante, permitindo que ele desfrute das diversas condições de aprendizado com ganhos para sua formação profissional (Casiraghi, 2021; Oliveira et al., 2019; Santos et al., 2015).

Porém, com já citado anteriormente, a adaptação académica desses estudantes não depende só deles próprios, os docentes e a instituição de ES são fundamentais nesse processo. A aprendizagem depende, também, da qualidade de ensino dos professores, do uso de tecnologias e metodologias de ensino que privilegiem o debate em sala de aula e a participação mais ativa dos estudantes. O modelo clássico, no qual o professor é o único detentor das informações e os estudantes são meros sujeitos passivos, está ultrapassado e não atende mais às demandas das novas gerações. Em particular, as metodologias de ensino e de avaliação dos professores, tendo em atenção características pessoais e as dificuldades de adaptação, devem se adequar à realidade dos novos públicos no ES, os estudantes não-tradicionais (Almeida et al., 2016). Os métodos de ensino que privilegiam o trabalho colaborativo, que estimulam a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico são fundamentais para que o estudante desenvolva maior autonomia e responsabilidade na execução das atividades académicas (Araújo, 2015a; Boruchovitch, 2014; Faria & Almeida, 2020; Pereira Neto et al., 2021).

Na outra ponta dessa temática, estão as instituições de ensino. Estudos apontam que o impacto do prestígio académico e da imagem social da instituição de ensino influenciam positivamente nos comportamentos de aprendizagem do estudante. Quando reconhecem a importância do seu curso e da sua instituição para a sociedade, esses estudantes passam a se sentir mais motivados, dedicam-se mais aos estudos e, conseqüentemente, apresentam maior envolvimento na vida académica e menor propensão para o abandono escolar.

A investigação sugere que Departamentos e Cursos melhor percebidos pela comunidade académica induzem nos estudantes atitudes e comportamentos favoráveis ao estudo, reflectindo-se num maior envolvimento nas actividades da Academia e, em particular, nas actividades ligadas ao curso e à aprendizagem. (Almeida, 2007, p. 210)

Em contrapartida, não muito raro, observa-se que grandes instituições de ES, pautadas pela impessoalidade, promovem um ambiente de cobrança meritocrática, de incentivo à produtividade acadêmica e ao rendimento de excelência. Isso pode se tornar um obstáculo para a adaptação acadêmica de alguns estudantes, que, por não atenderem às expectativas da instituição, podem não desenvolver um sentimento de pertença, fazendo emergir um desconforto emocional e social, potencializando a propensão ao abandono e ao insucesso escolar.

Estudos apontam a existência de um sentimento de frustração com a experiência acadêmica entre os estudantes ingressantes que, ao vivenciarem a dinâmica de funcionamento da universidade, depararam-se com professores desmotivados pelo ensino, encontram currículos e práticas de ensino tradicionais e componentes curriculares que priorizam saberes específicos, deixando de relacionar a formação acadêmica com a carreira e a profissão futura (Almeida, 2019; Araújo, 2015). Por outro lado, Kasworm (2010) afirma que os estudantes adultos mais velhos, ao vivenciarem um ambiente de aprendizagem orientada apenas para os jovens, relataram apresentar altos índices de ansiedade, baixa autoestima e uma autoimagem negativa, acreditando que não pertenciam àquele ambiente acadêmico. Daí a necessidade das IES repensarem a forma de acolhimento desses estudantes, deixando de privilegiar apenas a excelência do desempenho acadêmico – a meritocracia – e passando a enxergá-los como sujeitos responsáveis e ativos da sociedade e da comunidade acadêmica.

Muitos projetos de investigação têm focado a atenção na construção de instrumentos de medidas - com propriedades psicométricas significativas e fidedignas - em pesquisas de avaliação sobre as expectativas dos estudantes ingressantes no ES, que buscavam identificar as crenças dos estudantes sobre como seriam suas vivências na universidade e como usariam seu tempo no primeiro ano na instituição (Fior, 2021; Fleith et al., 2020; Marinho-Araujo et al., 2015). Consideradas um constructo multidimensional, as expectativas que os estudantes trazem no momento do ingresso no ES antecipam as possíveis dificuldades de adaptação com a integração social, com as vivências acadêmicas, com o próprio desempenho acadêmico, com as relações interpessoais e com a estrutura organizacional da instituição. As experiências vivenciadas pelos estudantes nas primeiras semanas de aula, respaldadas pelas expectativas que eles trazem antes de ingressar no ES, podem prever o nível e a qualidade da participação acadêmica, do compromisso e do envolvimento nas atividades curriculares ao longo do curso (Marinho-Araujo et al., 2015). Anunciando que, para alguns estudantes, a adaptação acadêmica será satisfatória enquanto que, para outros, será motivo de frustração e insatisfação, afetando fortemente a sua decisão em permanecer ou abandonar os estudos (Fleith et al., 2020).

Marinho-Araujo et al. (2015) desenvolveram a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior, posteriormente adaptada e reduzida por Fleith et al. (2020), esse estudo tinha como objetivos: identificar os fatores que se mostram preditores da participação acadêmica e do envolvimento dos estudantes nas atividades curriculares; auxiliar na compreensão das dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de integração e adaptação a esse nível de ensino; compreender as variáveis que ocasionam altas taxas de evasão das instituições de ES. O estudo aponta que os estudantes ingressantes apresentaram expectativas por uma formação acadêmica de qualidade, que proporcionasse o sucesso profissional e que potencializasse seu desenvolvimento pessoal. Concluindo que os estudantes expectavam aprender a resolver problemas de forma criativa e inovadora e desenvolver-se como uma pessoa mais responsável e autônoma (Marinho-Araujo et al., 2015).

Outros projetos de investigação, ao estudar a adaptação acadêmica, buscam compreender o perfil dos estudantes, suas habilidades e dificuldades cognitivas e metacognitivas vivenciadas no processo de ensino e de aprendizagem (Araújo et al., 2014; Ferraz et al., 2020). A adaptação acadêmica é entendida como um processo multifacetado, construído nas relações estabelecidas entre o estudante e a instituição de ensino e que auxilia no processo de transição acadêmica e no sucesso acadêmico. Os estudos na área buscam compreender o processo de integração entre as expectativas dos estudantes - momento em que antecipam possíveis dificuldades de adaptação ao convívio universitário - e a mobilização das suas habilidades e competências prévias - cognitivas, sociais e afetivas - no confronto com os desafios e exigências impostas pelo meio acadêmico (Araújo et al., 2016; Farias, 2021a; Oliveira et al., 2018).

Araújo et al. (2014) desenvolveram um estudo com estudantes portugueses do primeiro ano do ES, com maior risco de abandono e insucesso acadêmico, com o objetivo de apresentar o processo de construção e validação de um instrumento de avaliação da adaptação acadêmica. O estudo apontou que a adaptação ao ES é representada pelos estudantes portugueses por um modelo composto por múltiplas dimensões: (i) Compromisso com o curso - reportava a situações de integração da experiência em contexto de ES nos planos futuros e exploração de carreira; (ii) Adaptação social/interpessoal - relaciona as atividades de integração social do estudante no contexto do ES, nomeadamente o estabelecimento das relações de amizade; (iii) Adaptação pessoal/emocional – buscava identificar o estado emocional dos estudantes associado às experiências no ensino; (iv) Adaptação acadêmica/autorregulação - descreve as relações dos estudantes com a organização dos estudos e a regulação dos comportamentos de aprendizagem durante as aulas; (v) Adaptação institucional - apontava o nível de relacionamento acadêmico, incluindo as relações com os docentes e funcionários, assim como espaço e serviços.

Já outros estudos buscam compreender a satisfação acadêmica como elemento fundamental na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos envolvidos no processo de adaptação dos estudantes do ES (Campira et al., 2021; Osti et al., 2020; Osti & Almeida, 2019, 2022; Soares & Almeida, 2011). Quando as expectativas que os estudantes trazem não são acolhidas pela IES, a realidade acadêmica surge ainda mais desafiadora e complexa, intensificando as dificuldades de adaptação e fazendo emergir o insucesso acadêmico. É nesse contexto que surgem as investigações acerca da satisfação acadêmica, estado psicológico resultante da confirmação, ou não, das expectativas do estudante com a experiência vivenciada no ES. Num estudo detalhado de revisão da literatura, Osti e Almeida (2022) concluíram que a investigação sobre a satisfação acadêmica, além de predizer os fatores psicossociais que impactam a adaptação e a permanência dos estudantes, apresentam a satisfação acadêmica como um potente mecanismo de avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos envolvidos no processo de adaptação acadêmica dos estudantes do ES.

Originalmente elaborado por Osti e Almeida (2019), o Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA) buscava avaliar o grau de satisfação dos estudantes com as experiências relativas ao ES. O questionário configurava-se como um instrumento multidimensional e buscou identificar os indicadores de satisfação acadêmica dos estudantes repartidos por seis diferentes dimensões da experiência educacional: (i) Recursos Econômicos - suportar encargos com o curso, assegurar os custos com a subsistência diária, ter verbas para atividades da vida acadêmica; (ii) Carreira e Emprego - ter projetos para o futuro, investir na carreira, buscar competências, sentir-se em formação para o exercício futuro da profissão; (iii) Qualidade do Ensino e Relacionamento com os Professores - gostar das aulas, sentir a proximidade dos professores, adequação dos métodos de avaliação; (iv) Relacionamento Interpessoal com Colegas - convívio, integração social, amizade, festas, discussão de temas; (v) Aprendizagem e Rendimento Acadêmico - participar das aulas, realizar os trabalhos, cumprir horários, ter bom rendimento escolar; (vi) Qualidade dos equipamentos e Serviços da Instituição de Ensino - funcionários, serviços, satisfação e uso dos recursos bibliográficos, laboratoriais e informáticos.

Face ao enquadramento teórico, observa-se que a transição acadêmica é um processo desafiador para os estudantes não-tradicionais, marcada, por um lado, pela superação dos desafios e conflitos, garantindo o seu sucesso escolar ou, por outro lado, apresenta-se ameaçadora, desencadeando sofrimento emocional, o insucesso escolar e a propensão ao abandono. Como se não bastassem todos esses desafios, os últimos anos protagonizaram o surgimento de outro grande obstáculo à adaptação acadêmica dos estudantes não-tradicionais no ES: o advento da pandemia da COVID-19.

1.4 A Pandemia da COVID-19 e os desafios da adaptação acadêmica ao ensino remoto

Em 2020, com o surgimento da pandemia da COVID-19 e as medidas de isolamento social adotadas no Brasil e no mundo, os estudantes, sejam eles jovens ou adultos, tradicionais ou não-tradicionais, ingressantes ou veteranos, precisaram enfrentar um novo processo de transição acadêmica. O *locus* do processo de ensino e da aprendizagem deixou de existir presencialmente e, repentinamente, precisou ser adaptado ao ensino a distância. Da noite para o dia, as IES responderam ao apelo da Organização Mundial da Saúde (OMS) e decretaram a suspensão das atividades presenciais, as relações sociais passaram a figurar de forma digital, os docentes foram desafiados a adequar suas aulas ao modelo remoto, as metodologias de ensino a distância tomaram para si o cenário de ensino no Brasil e no mundo. Mesmo os estudantes veteranos que, a princípio, já deveriam ter superado os obstáculos da transição e da adaptação acadêmica, viram-se inseridos num novo processo de transição, precisando lançar mão de novas estratégias de adaptação e aprendizagem.

Os tradicionais obstáculos relatados pela literatura acerca da transição acadêmica evoluíram, as aulas presenciais deixaram de existir e as metodologias de ensino passaram a incorporar um modelo de ensino a distância, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Os estudantes conectados em suas casas, precisaram acompanhar as mudanças, não tão agradáveis, e buscar novas estratégias de adaptação a uma desconhecida realidade acadêmica. Se para os estudantes não-tradicionais a adaptação acadêmica já era um grande desafio, durante a pandemia da COVID-19 e com a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), tiveram que enfrentar novos desafios acadêmicos. O distanciamento social - adotado como estratégia de contenção da pandemia - privou a comunidade acadêmica do contato físico, as relações interpessoais com colegas e professores passaram a figurar virtualmente mediadas pelas mídias digitais - redes sociais, grupos de mensagens, plataformas virtuais de aprendizagem, aulas online, entre outros. Sem sombra de dúvidas, essa foi a mais marcante mudança do contexto acadêmico superior imposta pelas medidas de contenção da pandemia (Faria et al., 2021; Feitosa et al., 2020; Jorge & Cruchinho, 2021; Mélo et al., 2020; Osti et al., 2021; Saraiva et al., 2020; Silva et al., 2020). Mas esse cenário não afetou apenas os estudantes, as instituições de ensino precisaram encontrar novos processos metodológicos para se adequarem às restrições impostas pela Covid-19. Com a suspensão das atividades acadêmicas, as IES tiveram que repentinamente assegurar uma infraestrutura digital (equipamentos, sinal de rede, plataformas digitais, ambientes de aprendizagem

virtual) e a formação rápida dos docentes e funcionários para o trabalho remoto (Monteiro, 2020; Oliveira et al., 2020, 2021; Osti et al., 2021).

A transição para o ensino remoto impôs aos estudantes outros desafios: a necessidade de desenvolver uma maior autonomia na organização dos estudos e o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem. A mudança do ensino presencial para o remoto foi tão repentina que muitos estudantes não tiveram tempo de adquirir as competências e habilidades necessárias para o manuseio das interfaces tecnológicas. Viram-se imersos num novo capital social, tendo que aprender a lidar com as novas regras de convivência acadêmica (Baquero & Moraes, 2021; Osti et al., 2021). A adoção de novos termos, por exemplo, *e-learning*, encontros “síncronos e assíncronos”, plataforma digital, ambiente virtual de aprendizagem, *webinar*, videoconferência, *google classroom* - antes desconhecidos da maioria dos estudantes e docentes - passaram a fazer parte da linguagem e do cotidiano acadêmico (Amaral & Polydoro, 2020; Calado et al., 2021; Gusso et al., 2020; Palú et al., 2020; Salles et al., 2021; Sampaio et al., 2022; Silva et al., 2021).

Somou-se aos desafios já mencionados, o agravamento das condições de vulnerabilidade social de muitos estudantes, especialmente os estudantes não-tradicionais. A crise econômica provocada pela pandemia impactou, de forma generalizada, toda a população brasileira e mundial. A pandemia trouxe graves impactos financeiros aos estudantes do ES, especialmente àqueles de baixa renda, aumentando expressivamente o número de pessoas desempregadas ou que perderam sua fonte de renda, pois muitas dessas viviam na informalidade. Isso fez com que muitos estudantes, que antes da pandemia se dedicavam exclusivamente aos estudos, tivessem que procurar emprego ou assumir responsabilidades domésticas, como cuidar da casa, dos irmãos mais novos ou de familiares enfermos ou idosos (Baquero & Moraes, 2021; Osti et al., 2021).

A histórica desigualdade social, ainda mais acentuada com a pandemia, desnudou uma outra desigualdade entre os estudantes brasileiros: a exclusão digital. Estudos relatam que muitos estudantes não possuíam uma infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades remotas. A começar pela ausência de um requisito básico - internet estável e de qualidade - outras tantas dificuldades foram apontadas: o uso de um smartphone como único instrumento de pesquisa e estudos, muitas vezes um único aparelho era compartilhado por vários membros da família; ausência de um local adequado aos estudos, muitas vezes tinham que dividir o espaço físico (sala, mesa, iluminação) com os demais membros da família e suas atividades cotidianas (Osti et al., 2021; Rondini et al., 2020; Saraiva et al., 2020; Silva et al., 2021).

Esse conjunto de mudanças trouxe ainda mais obstáculos para a adaptação acadêmica dos estudantes não-tradicionais e, certamente, desencadeou uma maior vulnerabilidade emocional. Não raro, estudos têm relatado a insatisfação dos estudantes quanto à qualidade das aulas e do próprio rendimento escolar, revelando uma perspectiva negativa quanto a sua formação acadêmica e o êxito profissional futuro ((Faria et al., 2021; Ferreira et al., 2020; Osti et al., 2021b; Silva et al., 2020). Destacaram também um fracasso na elaboração das estratégias de *coping*, desencadeando, por um lado, incertezas quanto à conclusão do ano acadêmico e do próprio curso, por outro, o aumento o nível de estresse e angústia por parte de alguns grupos de estudantes (Amaral & Polydoro, 2020; Estrada Araoz & Gallegos Ramos, 2022; Faria et al., 2021; Feriguetti & Ferreira, 2021; Mourad et al., 2021).

O distanciamento social e a adoção do modelo de ensino remoto, nas IES, impactaram não somente a adaptação acadêmica dos estudantes, mas também impôs mudanças nos objetivos e percursos metodológicos dessa tese. Os instrumentos de investigação e os procedimentos de recolha de dados, diante dessa nova realidade acadêmica, precisou também passar por adaptações, como será documentado mais à frente nessa tese.

1.5 Apresentação dos Objetivos e do Percurso Metodológico da Tese

Antes de iniciar a apresentação dos artigos que integram essa tese, faz-se necessário apresentar, de forma breve, os seus objetivos centrais e, ainda, o percurso metodológico adotado, principalmente considerando as necessárias adaptações impostas pela adoção do modelo de ERE. Essa tese teve como objetivos: (i) aprofundar o conceito de “novos públicos” no ES; (ii) caracterizar os estudantes adultos que, após anos afastados do ensino formal, acedem ao ES; (iii) identificar as expectativas acadêmicas e as dificuldades antecipadas de adaptação dos estudantes adultos quanto ao ingresso no ES e as vivências acadêmicas; (iv) investigar a evidência de validade baseada na estrutura interna do questionário de adaptação ao ES remoto (QAES-R) e do questionário de satisfação com a experiência acadêmica remota (QSEA-R); (v) apreciar o impacto das variáveis gênero, renda mensal e condição digital satisfatória para o estudo remoto nas respostas dos estudantes ao Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R); (vi) investigar os fatores psicossociais que mais impactaram na satisfação com a experiência acadêmica dos estudantes durante a oferta do ERE.

Para tal façanha, adotou-se um estudo longitudinal de caráter descritivo e analítico que acompanhou as vivências acadêmicas dos estudantes adultos não-tradicionais dos cursos superiores do

IFAL-Maceió durante o primeiro semestre letivo do ano de 2020. Na sua primeira fase, o estudo incluiu a aplicação de um questionário de caracterização sociodemográfica, aplicado no primeiro mês de aula, buscando identificar os aspectos constitutivos da vida dos estudantes como: nível de escolaridade dos pais, renda familiar per capita, composição familiar, estado civil, profissão, tipo de escola de conclusão do ensino médio, entre outros. Posteriormente, a aplicação do Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior, com padrão de resposta no formato Likert de 5 pontos, variando entre 1 (nenhuma dificuldade) e 5 (muita dificuldade). Agrupando as dificuldades em três dimensões: (i) Dificuldades Acadêmicas - dificuldades ao nível da aprendizagem e organização da vida escolar; (ii) Dificuldades de Autonomia - dificuldades na gestão pessoal, financeira, das emoções, das atividades e do tempo; (iii) Dificuldade Interpessoal - dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores. Por fim, a aplicação da Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior - Versão abreviada para o Brasil. No formato tipo Likert de 6 pontos, que variam entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente), a escala avaliou as expectativas dos estudantes agrupadas nos seguintes domínios: (i) formação acadêmica de qualidade; (ii) compromisso social e acadêmico; (iii) ampliação das relações interpessoais; (iv) oportunidade de internacionalização e intercâmbio; (v) perspectiva de sucesso profissional; (vi) preocupação com a autoimagem; e (vii) desenvolvimento de competências transversais.

Cabe ressaltar que, devido à pandemia da COVID-19 e à implantação das medidas de isolamento social, as atividades letivas presenciais dos cursos superiores do IFAL foram suspensas no mês de março de 2020, segundo mês de aula do semestre 2020.1. As atividades letivas só foram retomadas, de forma virtual, em outubro de 2020 com a adoção do ERE. Essa mudança impactou diretamente o percurso metodológico dessa tese que precisou adaptar os seus instrumentos de pesquisa e os procedimentos de recolha de dados.

Dessa forma, a segunda etapa do percurso metodológico da tese se deu com o estudo de validação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptação realizada por Ferraz et al. (2020) tomando como referência o questionário construído e validado no Brasil e em Portugal (Araújo et al., 2014). A terceira etapa se deu com a aplicação do QAES-R no segundo mês de aula do ERE no semestre 2020.1, tendo como objetivo identificar o processo de adaptação dos estudantes não-tradicionais ao modelo de ensino remoto. O questionário apresenta como padrão de resposta um formato tipo Likert de 4 pontos, expressando o grau de acordo ou desacordo com cada afirmação: 1 (discordo totalmente) e 4 (concordo totalmente), sugerindo o agrupamento dos itens em cinco fatores/dimensões: (i) Adaptação pessoal/emocional - descreve o estado emocional dos estudantes (baixa autoestima e

sentimentos de mal-estar físico e psicológico) associado às experiências no ensino emergencial remoto; (ii) Desenvolvimento de carreira - reporta a situações de integração da experiência em contexto de ES remoto nos planos futuros e exploração de carreira; (iii) Adaptação ao ensino remoto - aponta o nível de adaptação dos estudantes à mudança do ensino presencial para o remoto, incluindo as relações com os docentes, o ambiente de ensino on-line e os espaços de apoio à aprendizagem; (iv) Adaptação social/interpessoal - relaciona as atividades de integração social do estudante no contexto do ensino remoto, nomeadamente o estabelecimento das relações de amizade; (v) Adaptação acadêmica/autorregulação - descreve as relações dos estudantes com a organização dos estudos e a regulação dos comportamentos de aprendizagem durante as aulas online e atividades remotas.

A quarta etapa deu-se com o estudo de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R) - adaptado à realidade das vivências acadêmicas dos estudantes durante a pandemia da COVID-19 e a adoção do ERE. O percurso metodológico foi finalizado com a aplicação do QSEA-R após a conclusão do primeiro semestre letivo no modelo de ensino remoto, buscando avaliar a satisfação acadêmica dos estudantes com o ensino remoto em cinco dimensões: a) satisfação com os recursos econômicos, procurou descrever a satisfação dos estudantes quanto aos seus recursos econômicos e os impactos desencadeados pela COVID-19, envolvendo a suficiência de recursos para custear o curso, a sua própria subsistência e a infraestrutura digital necessária para o acompanhamento das atividades remotas; b) satisfação com o ensino remoto, buscou descrever a satisfação dos estudantes quanto ao ambiente remoto de ensino, envolvendo a avaliação da qualidade do ensino remoto, o relacionamento com os professores, a adequação dos métodos digitais de avaliação e o planejamento das atividades remotas; c) satisfação com a aprendizagem e o rendimento, descreveu a satisfação dos estudantes quanto à aprendizagem e o rendimento acadêmico, envolvendo a organização dos estudos, os comportamentos de aprendizagem durante as aulas remotas, a participação nas aulas on-line (síncronas) e o comprometimento com a realização das atividades remotas (assíncronas); d) satisfação com as relações interpessoais, descreveu a satisfação dos estudantes quanto às relações interpessoais no contexto do ensino remoto, nomeadamente o estabelecimento e a manutenção das relações de amizade, agora mediadas pelas mídias digitais; e) satisfação profissional, buscou descrever a satisfação dos estudantes quanto à realização profissional, os projetos para o futuro, o investimento na carreira e a perspectiva de empregabilidade futura

Importante destacar que, após a emissão do parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 4.338.899 (anexo I), iniciou-se, de forma presencial, o procedimento de recolha dos dados da primeira fase do percurso metodológico. As demais etapas do percurso metodológico, com a

adoção do ERE, foram adaptadas ao ambiente virtual com a criação do: QAES-R DIGITAL, um formulário eletrónico hospedado na plataforma do *google docs* <https://forms.gle/zxuYuLos9kSE2UYWA> e do QSEA-R <https://forms.gle/uTk19XyGFTi3BShP9>. Após assegurada a confidencialidade e o anonimato no tratamento dos dados, os estudantes foram informados dos objetivos do estudo, convidados (por e-mail, pelo *google classroom* e pela plataforma digital de ensino adotada pelo IFAL) a aceder ao formulário eletrónico e a responder aos questionários.

1.6 Apresentação dos Artigos da Tese

A presente tese de doutoramento está apresentada na modalidade de compilação de artigos científicos publicados ou aceites para a publicação em revistas com comités de seleção de reconhecido mérito internacional, previsto no Despacho IE-PR - 02/2019, cuja aprovação pelo Conselho Científico ocorreu em 27 de junho de 2022, mediante Ofício nº E-100/2022. Os artigos científicos encontram-se publicados, doravante denominados de artigos 1, 2, 3, 5 e 6, ou aceite para publicação, artigos 4.

O artigo 1 intitulado “Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): validação” foi submetido e publicado pela Revista AMAzônica (ISSN 1983-3415, QUALIS B3). Trata-se de um estudo de adaptação e validação do QDAA-ES à realidade brasileira, que originalmente havia sido proposto por Araújo et al. (2016) para estudantes do ES de Portugal. O estudo possibilitou as garantias metodológicas necessárias à análise dos dados do próximo artigo desenvolvido no âmbito da tese.

O artigo 2 intitulado “Estudantes adultos no ensino superior: estudo no IFAL-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida académica”, submetido e publicado pela Revista AMAzônica, Dossiê Estudantes Universitários e temas livres em Educação, Psicologia e Psicopedagogia (ISSN 1983-3415, QUALIS B3), buscou identificar as expectativas académicas e as dificuldades antecipadas de adaptação que os estudantes adultos apresentam ao ingressar no primeiro ano dos cursos superiores do IFAL/Maceió. Participaram do estudo 141 estudantes que responderam à Escala Brasileira de Expectativas Académicas para Ingressantes na Educação Superior - Versão abreviada para o Brasil e ao Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior. Recorrendo-se à análise múltipla de variância (F-Manova) buscou-se apreciar o impacto das variáveis (gênero, ingresso por ação afirmativa e tempo de duração do curso) nas expectativas e antecipação das dificuldades de adaptação académica dos estudantes não-tradicionais.

O artigo 3 intitulado “Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Estudo de Validação”, submetido e publicado pela Revista E-Psi (ISSN 2182-7591, QUALIS B2), buscou contribuir para a validação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto QAES-R (Ferraz et al., 2020). O questionário foi aplicado a uma amostra de 420 estudantes matriculados no ES dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL-Campus Maceió), no reinício do semestre letivo 2020.1, na modalidade ERE. O estudo possibilitou as garantias metodológicas necessárias à análise dos dados do próximo artigo.

O artigo 4 intitulado “Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto” foi aceito e aguarda publicação pela Revista Humanidades e Inovação (ISSN 2358-8322, QUALIS A2). Com o advento da pandemia da COVID-19 e a implantação de medidas de contenção da propagação do vírus, as relações de ensino e de aprendizagem foram potencialmente impactadas. Nesse cenário o objetivo desse artigo foi analisar o nível de adaptação dos estudantes não-tradicionais ao modelo do ERE adotado nos cursos superiores ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas. Em particular, buscou-se apreciar o impacto das variáveis gênero, renda mensal e condição digital satisfatória para o estudo remoto nas respostas dos estudantes ao Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R).

O artigo 5 intitulado “Adaptação e Evidências de Validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)” submetido e publicado pela Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (ISSN 1982-5587, QUALIS A2). Trata-se da investigação da evidência de validade da adaptação à realidade pandêmica do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R). Participaram do estudo de abordagem quantitativa 365 estudantes matriculados no ERE dos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas. O QSEA-R representa um importante instrumento preditor da (in)satisfação acadêmica dos estudantes com a oferta do ensino remoto e da avaliação da eficácia institucional. O estudo possibilitou as garantias metodológicas necessárias à análise de dados necessárias ao desenvolvimento do próximo artigo.

O artigo 6 intitulado “Satisfação acadêmica no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes do ensino superior”, submetido e publicado pela Revista Educação & Formação (ISSN 2448-3583, QUALIS B1). O artigo investigou os fatores psicossociais que impactaram na satisfação acadêmica dos estudantes do ES, relacionados ao seu desempenho acadêmico durante o ERE. Por meio da aplicação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R), objetivou-se avaliar o nível de satisfação acadêmica de uma amostra de 365 estudantes matriculados nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas, ao final do semestre letivo 2020.1. Conhecer os fatores que

promovem a satisfação académica dos estudantes contribui para avaliar a eficácia dos contextos educativos e das ações institucionais envolvidas no processo de adaptação académica dos estudantes, durante a oferta do ERE.

CAPÍTULO 2 – ARTIGOS

ARTIGO 1 - Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): validação

Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): Validação. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq, XIII*(1), 33–55.
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8309/5921>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 33-55.

QUESTIONÁRIO DE DIFICULDADES ANTECIPADAS DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (QDAA-ES): VALIDAÇÃO

Lauro Lopes Pereira-Neto
Ana Amália G. B. T. Faria
Leandro S. Almeida

Resumo

O processo de democratização do ensino superior no Brasil proporcionou um aumento significativo no número de estudantes nos últimos anos, um público caracterizado por ser heterogêneo em função de vários fatores como gênero, classe social, idade, objetivos e projetos vocacionais. Desta forma, entender as principais dificuldades vivenciadas por esses estudantes, durante suas trajetórias no primeiro ano de curso, permite identificar e mensurar os indicadores sociais, motivacionais e cognitivos relacionados com a adaptação e sucesso acadêmico. O objetivo deste artigo foi contribuir para a adaptação e validação do Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior, originalmente proposto por Araújo e colaboradores (2016) para estudantes do ensino superior de Portugal, à realidade brasileira. O questionário foi aplicado a uma amostra de 332 estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). Em sua maioria, eram estudantes do gênero masculino e matriculados em cursos noturnos, com idades variando entre 16 e 65 anos. Foi realizada uma análise fatorial exploratória, recorrendo-se ao método dos componentes principais, para determinar o agrupamento de itens por fatores, que permitiu a redução da estrutura da escala em três dimensões de dificuldades: acadêmicas, que descrevem dificuldades ao nível da aprendizagem e organização da vida escolar; autonomia, que se reportam às situações de gestão financeira, das emoções e das atividades diárias; e interpessoais, que se referem às dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores. Os indicadores de precisão e validade mostram-se adequados à utilização do questionário na investigação sobre os processos de transição e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino superior; Dificuldades acadêmicas; Estudantes do 1º Ano; Transição acadêmica

Abstract

The process of democratization in higher education in Brazil has caused a significant increase in the number of students in the past years, a group characterized by its heterogeneity due to several factors such as gender, social class, age, objectives and professional plans. Therefore, understanding the



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

main difficulties experienced by these students during their first year of graduation, allows us to identify and measure the social, motivational and cognitive indicators related to academic adaptation and success. The objective of this paper was to contribute for the adaptation and validation of the Anticipated Adaptation Difficulties Questionnaire to higher education, originally proposed by Araújo and colleagues (2016) for undergraduate students in Portugal, to the Brazilian reality. The questionnaire was applied to a sample of 332 first-year undergraduate students in courses offered by the Federal Institute of Alagoas (IFAL-Campus Maceió). Most participants were male students enrolled in evening courses, aged between 16 and 65 years old. An exploratory factor analysis was carried out by using principal component method in order to determine the grouping of items by factors, allowing the reduction of the scale structure in three dimensions of difficulties: academic, regarding difficulties in terms of learning and organization school life; autonomy, which refer to situations of financial management, emotions and daily activities; and interpersonal, concerning difficulties of interaction and social integration and the management of previous social relationships. The indicators of precision and validity have shown to be suitable to the use of the questionnaire in the investigation on the processes of transition and adaptation of higher education students.

Keywords: Higher Education; Academic difficulties; 1st year undergraduate Students; Academic transition

Introdução

A crescente demanda, em âmbito nacional e mundial, de mão de obra qualificada por parte do mercado de trabalho e o reconhecimento de que o Ensino Superior (ES) é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade têm proporcionado o aumento do investimento público e familiar na formação acadêmica de nível superior. Devido a isso, cada vez mais, as instituições de ensino superior têm buscado incutir nos seus cursos a promoção de competências técnico-científicas e transversais, fundamentais nos vários domínios de atuação profissional, proporcionando, aos estudantes, ferramentas para um processo de formação permanente ao longo da vida (Andrade & Teixeira, 2017; Chickering & Gamson, 1999; Monteiro, 2012; Marinho-Araujo et al., 2015).



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

O processo de democratização do ensino superior no Brasil tem proporcionado um aumento significativo no número de estudantes que ingressam no ensino superior, caracterizados progressivamente como um público heterogêneo, em função de gênero, classe social, idade, objetivos e projetos vocacionais. Esta maior heterogeneidade instiga as instituições de ensino superior a estarem mais atentas às particularidades e necessidades desse público, levando-as a desconstruir métodos e práticas uniformes e generalistas, tradicionalmente impostos (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Araújo, 2017; Castro & Almeida, 2006; Faria & Almeida, 2020; Porto & Soares, 2017; Soares et al., 2019).

No que diz respeito à compreensão das interações do estudante com as instituições de ensino superior existe, ainda, uma escassez de indicadores que permitam mensurar a relação dos estudantes com as experiências vivenciadas durante o ingresso na universidade. Neste momento específico, várias são as dificuldades experienciadas pelos estudantes. Tendencialmente quando não são ultrapassadas, estas dificuldades acabam interferindo negativamente em sua trajetória acadêmica e, conseqüente, no sucesso acadêmico desses estudantes, podendo inclusive conduzir ao abandono (Araújo et al., 2016; Araújo et al., 2014; Bardagi & Hutz, 2009; Fior, Mercuri, & Silva, 2013; Hurtado, Carter, & Spuler, 1996; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014).

O surgimento dessas dificuldades, na maioria das vezes, está relacionado com o *background* familiar e o histórico de escolarização desses estudantes, algumas delas bastante tipificadas e estudadas na investigação disponível (Santos & Quintas, 2018; Kasworn, 2010; Bean & Metzner, 1985). Dentre tais dificuldades, podemos assinalar a saída da casa dos pais, muitas vezes necessária e que pode acarretar um afastamento da família e dos amigos, requerendo o estabelecimento de novas amizades e relações de suporte socioemocional (Araújo et al., 2016; Dong, Stupnisky, Obade, Gerszewski, & Ruthig, 2015; Pinheiro, 2003). Também alguns estudantes experienciam maiores responsabilidades e dificuldades para gerir suas atividades diárias e



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

seus recursos econômicos (Casanova, Araújo & Almeida, 2020). De igual modo, os estudantes de primeira geração, sem tradição familiar de formação superior, acedem ao ES sem a informação e as competências acadêmicas suficientes para enfrentarem as novas exigências do processo de ensino e de aprendizagem (Casiraghi et al., 2020; Fragoso & Valadas, 2018). Todos esses fatores são geradores de ansiedade e insegurança nos primeiros dias ou semanas na universidade, acarretando situações de insucesso acadêmico e abandono (Araújo & Almeida, 2019; Araújo et al., 2016; Bembenutty, 2011; Bembenutty, Cleary, & Kitsantas, 2013; Bzuneck & Boruchovitch, 2019; Ishitani, 2016; Kerby, 2015; Mercuri & Fior, 2012; Osti & Almeida, 2019; Pascarella et al., 2004; Quezada, 2005; Soares et al., 2019).

As interações relacionadas à participação nas atividades acadêmicas, ao envolvimento com as aulas e os componentes curriculares do curso, ao estabelecimento de relações interpessoais (com colegas e professores) e à administração do tempo para gerir os trabalhos e as avaliações são, nomeadamente, outras fontes de dificuldade dos estudantes neste processo de transição. Desta forma, um conjunto alargado de vivências, pautadas por dificuldades, tende a influenciar negativamente o processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências afetivas, cognitivas e sociais e, com isso, conduzir precocemente ao insucesso e abandono do ES (Astin, 1999; Castro & Almeida, 2016; Fior & Mercuri, 2018; Porto & Gonçalves, 2017).

A percepção dessas dificuldades tem sido influenciada por determinadas variáveis e características dos estudantes, destacando-se, entre elas, a influência do gênero. Estudos indicam taxas mais elevadas de ingresso, permanência e sucesso, bem como um melhor desempenho acadêmico, no público feminino, características essas atribuídas a melhores competências de gestão do estudo e maior valor atribuído à educação superior, comparativamente aos homens (Araújo et al., 2016; Granado et al., 2005; Ribeiro et al., 2017; Soares et al., 2019). O nível de educação familiar (pais e irmãos) constitui, também, um outro fator muito significativo da adaptação ao ES e do sucesso acadêmico no



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

primeiro ano. Estudos indicam que os estudantes, cujos pais possuem maior escolaridade, apresentam menores expectativas de dificuldades na adaptação ao ES (Porto & Soares, 2017; Tinto, 2012). Os jovens provenientes de classes sociais desfavorecidas, notadamente os que ingressam por meio de ações afirmativas (cota), parecem experimentar maiores dificuldades de integração e mais dificuldades acadêmicas, nomeadamente em atividades que envolvam o pensamento crítico e as competências de leitura. Igualmente, estes estudantes apresentam aspirações e expectativas mais baixas, sentindo-se menos apoiados e encorajados pelos seus pais durante o processo de aprendizagem (Casanova, Araújo, & Almeida, 2020; Pascarella et al., 2004; Soares et al., 2019; Terenzini et al., 1996). Por último, estudantes que não frequentam o curso inicialmente desejado tendem a apresentar níveis mais elevados de estresse e menores níveis de adaptação acadêmica. Essa situação pode gerar frustração e desvinculação, levando ao abandono dos estudos (Almeida et al., 2006; Araújo et al., 2015; Araújo, et al., 2014; Castro & Almeida, 2016).

Em síntese, os aspectos socioculturais e familiares, bem como os aspectos motivacionais, cognitivos e metacognitivos, impactam, significativamente, no rendimento e sucesso acadêmico dos estudantes que ingressam no ES. Segundo Pereira-Neto e Almeida (no prelo), as dificuldades relatadas se intensificam quando, nesse contexto, se estudam as trajetórias acadêmicas dos estudantes não-tradicionais. Estudantes estes que, segundo Choy (2002) e González-Montegudo e colaboradores (2018), se diferenciam dos demais, ditos tradicionais, por possuírem uma ou mais das seguintes características: completa o Ensino Médio de forma não regular; passa algum tempo fora da vida acadêmica; matricula-se em disciplinas ofertadas em apenas um horário; é trabalhador em período integral (35 horas por semana ou mais); mãe ou pai; possui baixo capital cultural e econômico; oriundo de classe trabalhadora; maduro ou adulto (maior de 25 anos); mulher com grande carga familiar e/ou situações de desigualdade; imigrante ou pertencente a grupos étnicos minoritários; pessoa com deficiência.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Face ao exposto, o objetivo deste artigo foi investigar as dimensões das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no momento de sua transição para o ES, explorando um instrumento proposto por Araújo e colaboradores (2016), já testado e validado em Portugal, adaptando-o ao contexto brasileiro. Mais concretamente, pretendemos assegurar a existência, no Brasil, de um questionário que avalie as dificuldades que os estudantes antecipam na sua entrada e adaptação ao ES. As análises efetuadas centraram-se na avaliação da precisão e validade dos resultados na versão final do questionário, que passamos a designar de Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES).

Método

Participantes

Participaram do estudo 332 estudantes ingressantes no ensino superior em 2020, matriculados no 1º período do Instituto Federal de Alagoas – IFAL/Campus Maceió, distribuídos em cursos de: longa duração, bacharelado (N= 70, 21.1%) e licenciatura (N= 168, 50.6%); e curta duração, tecnológicos (N= 94, 28.3%). Em sua maioria, os estudantes estavam matriculados em cursos noturnos (74.1%), eram do sexo masculino (63.6%), com idades variando entre 16 e 65 anos ($M = 24.72$, $DP = 8.33$), sendo distribuídos em dois grupos etários: estudantes com idades de 16 a 22 anos (56.1%) e estudantes maiores de 23 anos (43.9%). Na tabela 1, observa-se a frequência de estudantes ingressantes pelos vários cursos superiores do IFAL/Maceió em 2020 e suas áreas de conhecimento.


Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 1 - Frequências de estudantes por curso



	Frequência	Porcentagem
Válido Tecnológico em Alimentos	19	5.7
Tecnológico em Gestão de Turismo	28	8.4
Tecnológico em Design de Interiores	11	3.3
Tecnológico em Hotelaria	36	10.8
Bacharelado em Engenharia Civil	31	9.3
Bacharelado em Sistema de Informação	39	11.7
Licenciatura em Ciências Biológicas	40	12.0
Licenciatura em Física	27	8.1
Licenciatura em Letras	31	9.3
Licenciatura em Matemática	34	10.2
Licenciatura em Química	36	10.8
Total	332	100.0

Instrumentos

Trata-se do estudo de validação para o Brasil de um questionário de dificuldades antecipadas de adaptação ao ES, tomando como referência o questionário validado em Portugal por Araújo e colaboradores (2016). Inicialmente composto por 14 itens, o questionário sofreu adaptação à realidade sociocultural dos estudantes brasileiros do ES, em especial os estudantes do IFAL/Maceió e, nessa perspectiva, fez-se necessário acrescentar mais dois itens aos originalmente propostos (15 - “Gerir adequadamente os recursos económicos de que disponho” e 16 - “Conciliar emprego e estudos”). Desta forma, o questionário de dificuldades antecipadas que se procurou adaptar totalizou 16 itens (ver anexo 1). O questionário apresenta como padrão de resposta um formato Likert de 5 pontos: 1 (Nenhumas dificuldades), 2 (Poucas dificuldades), 3 (Algumas dificuldades), 4 (Bastantes dificuldades), 5 (Muitas dificuldades).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Procedimentos



Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder ao questionário sobre dificuldades antecipadas de adaptação ao ES. Aos estudantes foram assegurados a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados. As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM/SPSS, versão 26.0. Inicialmente realizou-se uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais para determinar o agrupamento de itens por fatores (validade). Posteriormente, apreciou-se a homogeneidade dos itens dentro de cada dimensão (precisão).

Resultados

Tomando por base os 14 itens de dificuldades antecipadas de adaptação ao ES, proposto por Araújo e colaboradores (2016), e os dois itens acrescentados ao estudo, procedeu-se uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais, sem definição prévia do número de fatores a reter. No sentido de apreciarmos a adequação da fatorização dos itens obtivemos um valor de coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .873 e de esfericidade de Bartlett de 2140.423 ($gl = 120$, $p < .001$), em ambos os casos favoráveis à análise. A Tabela 2 apresenta os resultados da análise que permitiu identificar três componentes com valor-próprio igual ou superior à unidade, avançando-se para uma rotação *promax*, procurando aumentar a especificidade de cada dimensão, com uma saturação mínima exigida de .35.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



Tabela 2- Análise fatorial dos itens do questionário de dificuldades antecipadas

	1	2	3	h2
1. Aprender os conteúdos das disciplinas		.42		.392
2. Gerir as minhas atividades (estudo, trabalho, família) e o meu tempo		.70		.670
3. Suportar as despesas relacionadas com o meu dia a dia		.83		.656
4. Relacionar-me com os novos colegas			.76	.698
5. Interagir com os professores	.36		.47	.499
6. Ter saudades da família ou dos amigos de sempre			.70	.447
7. Confiar nas minhas capacidades e sentir-me bem	.46		.47	.605
8. Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas	.77			.632
9. Participar ativamente nas aulas	.71			.550
10. Completar antecipadamente os trabalhos escolares que me forem pedidos	.77			.618
11. Ter bons resultados nas avaliações	.61			.597
12. Organizar as minhas atividades de estudo	.64	.43		.621
13. Fazer novos amigos			.78	.699
14. Recorrer ao suporte da família e amigos para lidar com os desafios da universidade			.46	.390
15. Gerir adequadamente os recursos económicos de que disponho		.66		.581
16. Conciliar emprego e estudos		.73		.625
Valor-próprio	6.30	1.85	1.13	
% de variância explicada	39.4	11.6	7.1	

Os resultados sugerem o agrupamento dos 16 itens em três fatores/dimensões. O primeiro fator incluiu sete itens que descrevem dificuldades ao nível da aprendizagem e organização das tarefas escolares (e.g., item 11, “Ter bons resultados nas avaliações”), optando-se assim por designar este fator/dimensão de Dificuldades Académicas. Note-se que o item 5 “Interagir com os professores” e o item 7 “Confiar nas minhas capacidades e sentir-me bem” apresentam uma saturação baixa tanto no primeiro e como no terceiro fator, já o item 12 “Organizar as minhas atividades de estudo”, apesar de apresentar saturação elevada, aparece em duplicidade com o fator 2, levando-nos a descartar esses itens na versão adaptada do questionário para os estudantes



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

brasileiros. Desta forma, ao fator/dimensão Dificuldade Acadêmica foram agrupados quatro itens (8, 9, 10 e 11).

O segundo fator agrupou seis itens que se reportam a situações de gestão pessoal financeira, das emoções e das atividades e do tempo (e.g., item 2, “Gerir as minhas atividades e o meu tempo”). Dada a natureza destas situações, que implicam uma maior autonomia dos estudantes, designa-se este fator de Dificuldades de Autonomia. Note-se que o item 1 “Aprender os conteúdos das disciplinas” e o item 12 “Organizar as minhas atividades de estudo” apresentam níveis de saturação baixo, optando-se por descartar esses itens da versão final do questionário. Sendo assim, ao fator/dimensão Dificuldade de Autonomia foram agrupados quatro itens (2, 3, 15 e 16).

O terceiro fator inclui seis itens que se referem às dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores (e.g., item 13, “Fazer novos amigos”). Dada a natureza destas dificuldades, optou-se por designar este segundo fator de Dificuldades de Relacionamento Interpessoal. Como já citado, os itens 5 e 7 apresentaram saturação dupla com o fator 1, optando-se por descartá-los em ambos os fatores. Desta forma, a este terceiro fator foram agrupados quatro itens (4, 6, 13 e 14).

De mencionar que, ficando o questionário reduzido aos 12 itens, o primeiro fator explica 36.8% da variância dos itens, o segundo fator explica 13.8% e o terceiro fator 9.4%. No seu conjunto, os três fatores explicam 60.4% da variância dos 12 itens retidos.

Na tabela 3, observa-se a análise descritiva dos resultados para as três dimensões de dificuldades, descrevendo o par dos valores mínimos e máximos, bem como a média e desvio-padrão e os índices de assimetria e de curtose da distribuição dos resultados.

**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 3- Análise descritiva dos resultados nas três dimensões de dificuldades (n = 332)

Dimensão	Dificuldade	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
DIFICULDADE ACADÊMICA	DIF8	1	5	2.22	1.02	0.65	-0.08
	DIF9	1	5	2.29	1.12	0.71	-0.17
	DIF10	1	5	2.76	1.11	0.30	-0.51
	DIF11	1	5	2.53	0.97	0.43	0.20
DIFICULDADE DE AUTONOMIA	DIF2	1	5	3.15	1.06	0.11	-0.59
	DIF3	1	5	3.08	1.15	-0.02	-0.67
	DIF15	1	5	2.66	1.27	0.40	-0.83
	DIF16	1	5	2.94	1.40	0.07	-1.18
DIFICULDADE INTERPESSOAL	DIF4	1	5	2.1	1.06	0.87	0.28
	DIF6	1	5	2.02	1.21	1.01	-0.05
	DIF13	1	5	2.11	1.18	0.96	0.07
	DIF14	1	5	2.36	1.27	0.60	-0.73

Os estudantes apresentam menor média de dificuldades no item DIF6 - *Ter saudades da família ou dos amigos de sempre*. Isso pode ser explicado pelo fato de 61.7% destes residirem em Maceió ou cidades circunvizinhas. A maior média de dificuldades (3.15) foi observada no item DIF2 - *Gerir as minhas atividades (estudo, trabalho, família) e o meu tempo*. Isso pode ser explicado pelo fato desses estudantes, em sua maioria, estarem matriculados em cursos noturnos (74.1%) e apresentarem perfil compatível com a classificação de estudante não-tradicional: estudantes maiores de 23 anos (43.9%); oriundos de escola pública (34%); com renda per capita inferior ou igual a 1.5 salário-mínimo (48.9%); casados ou divorciados (25%); e com filhos (19.5%).

Na tabela 4, observam-se os coeficientes de alfa de Cronbach obtidos nas três dimensões de dificuldades, bem como as correlações corrigidas dos itens com os totais das respectivas dimensões. Ao mesmo tempo, indica-se a oscilação no alfa de Cronbach de cada dimensão se algum dos seus itens for eliminado.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 4 – Alfas de Cronbach e correlações dos itens com o total nas três dimensões de dificuldades

Dimensão	Alfa de Cronbach	Dificuldades	Correlação de item total corrigida	Alfa se o item for excluído
DIFICULDADE ACADÊMICA	.79	DIF8	0.66	0.71
		DIF9	0.56	0.76
		DIF10	0.58	0.75
		DIF11	0.60	0.74
DIFICULDADE DE AUTONOMIA	.78	DIF2	0.62	0.71
		DIF3	0.60	0.72
		DIF15	0.55	0.74
		DIF16	0.58	0.73
DIFICULDADE INTERPESSOAL	.72	DIF4	0.61	0.60
		DIF6	0.38	0.73
		DIF13	0.68	0.54
		DIF14	0.39	0.73

Tomando os quatro itens retidos para cada uma das três dimensões, identificou-se que os coeficientes alfas de Cronbach obtidos situaram-se acima de .70, como é exigido na literatura, apesar de alguns itens terem sido eliminados e de apenas quatro itens estarem a ser considerados por dimensão. Na dimensão 1, o valor do alfa situou-se em .79, oscilando as correlações dos itens com o total entre .56 e .66. Na dimensão 2, o valor do alfa situou-se em .78, oscilando as correlações dos itens com o total entre .55 e .62. Na dimensão 3, o valor do alfa situou-se em .72, oscilando as correlações dos itens com o total entre .38 e .68. Neste caso a eliminação do item 6 ou do item 14 faz o valor de alfa situar-se em .73, não melhorando com isso o valor obtido com os quatro itens. Desta forma, nossa opção foi reter todos estes itens na versão final do questionário.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Conclusão



A transição para o ES coloca diversos desafios a serem encarados pelos estudantes que nele ingressam, principalmente as dificuldades que experimentam relacionados às novas exigências deste contexto, como o gerenciamento das tarefas escolares e a aprendizagem de novas disciplinas, as relações com professores e colegas, ou o assumir de forma autônoma as suas responsabilidades diárias. Tais dificuldades geram ansiedade e stress aos estudantes e, ao persistirem, podem desencadear o insucesso e o abandono do ES.

Esta pesquisa buscou contribuir para a adaptação e validação do Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES), tomando como referência um existente em Portugal de Araújo e colaboradores (2016). Os resultados apontaram que, após a análise fatorial, os 12 itens retidos se repartem equitativamente por três dimensões de dificuldades: dificuldades acadêmicas, dificuldades de autonomia e dificuldades de relacionamento interpessoal. Como facilmente se depreende, são domínios representativos de vivências e de desafios acadêmicos que os estudantes enfrentam ao ingressarem no ES (Almeida et al., 2012; Araújo et al., 2014; Bean & Eaton, 2000).

Os resultados deste estudo sugerem que esta versão, aplicada ao contexto brasileiro mostrou confiabilidade e validade adequadas, provando ser um instrumento adequado para a compreensão das principais dificuldades de adaptação que os estudantes vivenciam quando ingressam no primeiro ano do ES. Neste sentido, o questionário pode servir a investigação sobre a experiencição dos estudantes nas fases de transição e adaptação ao ES no Brasil, nomeadamente quando aumenta o interesse da investigação deste fenómeno. Estes estudos podem oportunizar a adoção de instrumentos que permitam, às instituições de ensino superior, proporcionar um modelo de suporte e acolhimento aos seus estudantes, no intuito de atenuar as suas



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

dificuldades de integração e adaptação ao ES. Com isso, propõe-se evitar a subestimação das dificuldades vivenciadas pelos estudantes e estimular as Instituições de Ensino Superior a aprimorar um olhar sobre as vivências e particularidades desse público, levando-as à desconstrução de um modelo acadêmico composto por métodos e técnicas, tradicionalmente impostos pela cultura acadêmica, quando a Academia servia as elites socioculturais.

Esses resultados precisam ser considerados dentro de seu contexto e limitações, já que esta escala foi aplicada à estudantes de uma única instituição de ensino superior brasileira. Este fato fomenta a necessidade de realizarmos estudos posteriores, no intuito de replicação do questionário em novas amostras, ou seja, amostras maiores e mais representativas da diversidade da população discente do ensino superior no Brasil.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Andrade, A. M. J. D., & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho académico, permanência e



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 22(2), 512-528.

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso Académico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159-178). Braga: ADIPSIEDUC.

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. D., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145.

Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>

Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development Personnel*, 25(4), 297-308.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: Percepções de



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95–105. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>

Bembenutty, H. (2011). New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 117-124.

Bembenutty, H., Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (Eds.) (2013). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/>

Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no ensino superior: Como fortalecê-la?. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 137-157). Braga: ADIPSIEDUC.

Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de público no ensino superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 27–45.

Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181.

Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L.S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 27-38.

Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1002/tl.8006>
- Choy, S. P. (2018) *Nontraditional undergraduates: findings from the condition of education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Dias, D., Soares, D., Marinho-Araújo, C., & Almeida, L. S. (2018). O que se “ensina” no Ensino Superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, 10(29), 318-337.
- Dong, Y., Stupnisky, R. H., Obade, M., Gerszewski, T., & Ruthig, J. C. (2015). Value of college education mediating the predictive effects of causal attributions on academic success. *Social Psychology of Education*, 18(3), 531–546. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9299-5>
- Faria, A.A.G.B.T., & Almeida, L. S. (2020). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: Promovendo o Sucesso e a permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>
- Fior, C. A & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 85-95.
- Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(1), 81-89.
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018) *Estudantes não-tradicionais no Ensino*



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Superior. Universidade de Coimbra: CINEP/IPC.

- Gonzalez-Monteagudo, J., Herrera-Pastor, D., & Padilla-Carmona, M. (2018). Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não tradicionais. In A. Fragoso, & S. T. Valadas (Orgs.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 59-78). Coimbra: CINEP/IPC
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41.
- Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), 135-157.
- Ishitani, T.T. (2016). Time-varying effects of academical and social integration on student persistent for first and second years in college: National data approach. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0(0), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1521025115622781>
- Jury, M., Aelenei, C., Chen, C., Darnon, C., & Elliot, A. J. (2019). Examining the role of perceived prestige in the link between students' subjective socioeconomic status and sense of belonging. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(3), 356-370.
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), 138-161.
- Marinho-Araujo, C. M., De Souza Fleith, D., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*,

14(1), 133-141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>

Mercuri, E., & Fior, C. A. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. Congressos CLABES. Consultado em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/872>

Monteiro, S. (2012). *Percursos de excelência académica no ensino superior: Estudo em alunos de Engenharia em Portugal*. Tese de Doutoramento, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação académica no ensino superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 99-114). Braga: ADIPSIEDUC.

Pascarella, E. T. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508–520. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0060>

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.

Pereira-Neto, L. L. & Almeida, L. S. (no prelo). Estudantes adultos no ensino superior: estudo no Ifal-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida académica.

Pinheiro, M. R. C. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017a). Expectativas e adaptação académica



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558-1441 (Versão digital)

em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208-219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>.

Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522.

Quezada, M. T. M. (2005) Estratégias de aprendizagem em estudantes universitárias. *Psicologia Científica.com*. Consultado em: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-6-estrategias-de-aprendizaje>.

Ribeiro, E. M. B. A., Peixoto, A. L. A., & Bastos, A. V. B. (2017). Social interaction between affirmative action students and regular students and influences in the social and academic integration at university. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 401-411. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20170041>

Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S., Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. S. N. (2019). Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>

Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/BF01680039>

Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *Student Success*, 3(1), 1.

Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014).



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Anexo 1

Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES)

Instruções:

Este questionário pretende avaliar suas expectativas de dificuldades em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Nenhuma dificuldade*) e 5 (*Muitas dificuldades*).

Não existem respostas certas ou erradas. É garantido, ao participante da pesquisa, a liberdade de não responder a quaisquer das perguntas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

Em que medida antecipa dificuldades nos primeiros tempos na Universidade?	Nenhuma dificuldade	Poucas dificuldades	Algumas dificuldades	Bastantes dificuldades	Muitas dificuldades
1. Aprender os conteúdos das disciplinas.	1	2	3	4	5
*2. Gerir as minhas atividades e o meu tempo.	1	2	3	4	5
*3. Suportar as despesas relacionadas com o meu dia a dia.	1	2	3	4	5
*4. Relacionar-me com os novos colegas.	1	2	3	4	5
5. Interagir com os professores.	1	2	3	4	5
*6. Ter saudades da família ou dos amigos de sempre.	1	2	3	4	5
7. Confiar nas minhas capacidades e sentir-me bem.	1	2	3	4	5
*8. Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas.	1	2	3	4	5
*9. Participar ativamente nas aulas.	1	2	3	4	5
*10. Completar antecipadamente os trabalhos escolares que me forem pedidos.	1	2	3	4	5
*11. Ter bons resultados nos exames.	1	2	3	4	5
12. Organizar as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
*13. Fazer novos amigos.	1	2	3	4	5
*14. Recorrer ao suporte da família e amigos para lidar com os desafios da universidade.	1	2	3	4	5
*15. Gerir adequadamente os recursos económicos de que disponho.	1	2	3	4	5
*16. Conciliar emprego e estudos	1	2	3	4	5

(**) Itens que integraram a versão final do questionário.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



Recebido: 5/10/2020. Aceito:10/11/2020

Autores:

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal

Lauro Lopes Pereira-Neto - Doutorando em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), pela Universidade do Minho. Professor do Instituto Federal de Alagoas - IFAL/Maceió. Investigação sobre os Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior. E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br

Ana Amália G. B T. Faria - Doutoranda em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), pela Universidade do Minho, Psicóloga no Instituto Federal de Alagoas (IFAL-AL). Investigação sobre expectativas e dificuldades académicas dos estudantes no ensino superior. E-mail: ana.faria@ifal.edu.br

Leandro S. Almeida – Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Professor do Instituto de Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, Portugal. Investigação voltada para os estudantes do ensino superior. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

ARTIGO 2 - Estudantes adultos no ensino superior: estudo no IFAL-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica

Pereira-Neto, L. L., & Almeida, L. S. (2021). Estudantes Adultos no Ensino Superior: estudo no Ifal-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq, XIII(1)*, 152–172.
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8315/5927>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 152-172.

ESTUDANTES ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO NO IFAL-MACEIÓ TOMANDO AS EXPECTATIVAS E DIFICULDADES DO REGRESSO À VIDA ACADÊMICA

Lauro Lopes Pereira-Neto
Leandro S. Almeida

Resumo:

No Brasil e em Portugal, nas últimas décadas, observa-se uma crescente expansão e democratização do acesso ao ensino superior que desencadearam o surgimento de um novo público: os estudantes não-tradicionais. Esses estudantes se diferenciam dos demais, ditos tradicionais, por um conjunto de fatores: idade, perfil socioeconômico, e experiência profissional, nomeadamente. Vários destes tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos, regressando agora à vida acadêmica, ao ensino superior. Esse artigo buscou analisar as expectativas e dificuldades acadêmicas que tais estudantes apresentam ao ingressar no primeiro ano dos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas-IFAL/Campus Maceió. Os estudantes responderam à Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para ingressantes na Educação Superior - versão abreviada para o Brasil, e ao questionário de Dificuldades Antecipadas de adaptação ao ensino superior - versão abreviada para o Brasil. Os resultados sugerem diferenças em função do gênero e da vulnerabilidade social, apontam que os estudantes do gênero feminino e cotistas apresentam médias significativamente maiores nas dificuldades de autonomia e interpessoal, bem como apresentam médias maiores na expectativa de compromisso social. Isso pode ser explicado devido a história de vida desses estudantes, muitas vezes, marcadas por uma multiplicidade de funções sociais, pessoais e, agora, acadêmicas. A cultura acadêmica superior precisa não só compreender as expectativas e dificuldades desses estudantes, em seu retorno ao ensino formalizado, mas também, no intuito de garantir sua adaptação e sucesso acadêmico, reconhecer o protagonismo que exercem no momento atual da educação, valorizando suas estratégias de aprendizagem, autoeficácia e autorregulação.

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudantes Não-tradicionais; Adaptação ao Ensino Superior; Expectativas Acadêmicas

ABSTRACT

In Brazil and Portugal, in recent decades, there has been a growing expansion and democratization of access to higher education that triggered the emergence of a new audience: non-traditional students. These students differ from the others, known as traditional, by a set of factors: age, socioeconomic profile, and professional experience, namely. Several of them had to interrupt their



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

school trajectory for years, now returning to academic life, to higher education. This article searched to analyze the expectations and academic difficulties that such students present when entering the first year of higher education at the Federal Institute of Alagoas-IFAL / Campus Maceió. The students answered the Brazilian Scale of Academic Expectations for those entering Higher Education - an abbreviated version for Brazil, and the Anticipated Difficulties of Adaptation to Higher Education questionnaire - an abbreviated version for Brazil. The results suggest differences in terms of gender and social vulnerability, point out that female students and quota students have significantly higher averages in the difficulties of autonomy and interpersonal, as well as higher averages in the expectation of social commitment. It is also found that students in social vulnerability have greater difficulty with autonomy and interpersonal relationships. This can be explained due to the life history of these students, often marked by a multiplicity of social, personal and, now, academic functions. The higher academic culture needs to not only understand the expectations and difficulties of these students, in their return to formalized teaching, but also, in order to guarantee their adaptation and academic success, recognize the role they play in the current moment of education, valuing their learning strategies, self-efficacy and self-regulation.

Keywords: Higher Education; Non-traditional Students; Adaptation to Higher Education; Academic Expectations

Introdução

O ingresso no Ensino Superior é considerado um passo importante de ascensão social e realização profissional, fazendo com que a procura por este nível de ensino tenha aumentado de forma exponencial nos últimos anos no Brasil e em Portugal. Observa-se, ao estudarmos a história do ensino superior no Brasil e no mundo, uma percepção de que seu acesso sempre foi privilégio de uma elite socioeconômica. As vagas nas instituições de ensino superior, historicamente, foram reservadas aos filhos da elite, considerados como estudantes tradicionais. Nesse perfil, os estudantes são indivíduos que nunca precisaram parar seus estudos, não eram repetentes, vinham de boas escolas e eram economicamente dependentes dos pais (Egito & Silveira, 2018).

O aumento de vagas na universidade, também em resposta a necessidade de mão de obra qualificada por parte das atividades econômicas, fez emergir um novo público, caracteristicamente heterogêneo e diversificado, principalmente



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

aqueles, historicamente, excluídos e, socialmente, desfavorecidos. Nesta pesquisa daremos destaque aos chamados estudantes não-tradicionais, definidos como estudantes mais velhos que interromperam a linearidade dos estudos formais por anos e, agora, acedem ao ensino superior após estabelecerem carreira e/ou família, com idade igual ou superior a 23 anos no momento do ingresso (Gonçalves, 2014; Paula, 2017; Smaniotto, 2017). Tendencialmente são estudantes que frequentam a instituição de ensino em tempo parcial, pois, na maioria das vezes já constituíram uma família, exercem uma atividade profissional regular, são oriundos de uma classe social em que a prioridade é entrar no mercado de trabalho, para assim dispor de condições sociais e econômicas apropriadas para, posteriormente, aceder à universidade (Almeida et al., 2016).

Segundo Choy (2002), um estudante não-tradicional é aquele que possui uma ou mais das seguintes características: completa o Ensino Médio de forma não regular, por meio de programas educacionais como o Supletivo, EJA, ENCCEJA entre outros; passa um tempo fora da vida acadêmica, antes de conseguir ingressar em um curso superior; matricula-se em disciplinas ofertadas em apenas um horário, ou seja, que ocupem apenas um expediente; é trabalhador em período integral (35 horas por semana ou mais); é mãe ou pai; é independente financeiramente. Já González-Monteagudo e colaboradores (2018) entende por não-tradicional, o estudante do ensino superior que apresenta as seguintes características: baixo capital cultural e de primeira geração, cujos pais não possuem habilitações superiores; baixo capital econômico e de classe trabalhadora; maduro ou adulto (maior de 25 anos), que geralmente combina o trabalho com o estudo; mulher com grande carga familiar e/ou situações de desigualdade; imigrante ou pertencente a grupos étnicos minoritários; pessoa com deficiência.

Portanto, a predominância deste estudante não-tradicional (adulto, trabalhador, com filhos) na Educação Superior, impõe novos desafios aos próprios estudantes e às instituições de ensino, principalmente no que diz respeito à



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

execução de atividades pedagógicas e extracurriculares (Correia Monteiro, 2012; Soares et al., 2018; Valadas et al., 2014). Por estas razões, entendemos que avaliar as especificidades desse público e os impactos de suas experiências significativas na universidade, torna-se relevante, principalmente no que diz respeito a análise das expectativas e dificuldades acadêmicas vivenciadas no primeiro ano. Por se tratar de um período crítico de transição e adaptação, será necessário buscar condições adequadas para que esses estudantes possam gerir com a necessária autonomia os desafios próprios do ensino superior (Araújo et al., 2016; Bisinoto et al., 2016; Marinho-Araujo et al., 2015).

As expectativas que os estudantes relatam no momento de seu ingresso, predizem o nível e a qualidade da participação acadêmica, do compromisso e do envolvimento nas atividades curriculares ao longo do curso. É a partir desta perspectiva que os estudantes definem as dimensões sobre as quais se empenharão e aplicarão seu esforço e dedicação (Barros et al., 2019; Valadas et al., 2014). Casiraghi e colaboradores (2020) sugerem que vários estudantes acedem ao ensino superior sem as competências acadêmicas suficientes para enfrentarem as novas exigências do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, muitos desses estudantes não desenvolveram o capital social necessário para a adaptação ao ensino superior (Fragoso & Valadas, 2018), acarretando situações de insucesso acadêmico e abandono (Araújo & Almeida, 2019; Araújo et al., 2016; Bembenuitty, 2011; Bembenuitty, Cleary, & Kitsantas, 2013; Bzuneck & Boruchovitch, 2019; Mercuri & Fior, 2012; Osti & Almeida, 2019; Quezada, 2005).

Fragoso e colaboradores (2013) afirmam que uma parcela significativa dos estudantes não-tradicionais no ensino superior, especialmente aqueles que em sendo adultos possuem suas próprias famílias, vai precisar conciliar papeis e gerir, em simultâneo, responsabilidades acadêmicas, profissionais e familiares. A dificuldade na gestão do tempo e das atividades tripartidas (trabalho, família e estudos) pode criar dificuldades acadêmicas e de domínio do capital social estabelecido tradicionalmente pelas instituições de ensino superior. Mas não só



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

as dificuldades e as lacunas no processo de aprendizagem dos estudantes não-tradicionais são relatadas nos estudos. Para Kasworm (2010), esses estudantes possuem habilidades e competências adquiridas nas diversas experiências obtidas ao longo de suas trajetórias de vida, possuem elevados níveis motivacionais, uma vez que abrem mão de um *background* de recursos de aprendizagem, e destacam-se por serem extremamente competentes na autogestão do tempo, apresentando uma aptidão para a liderança e a resolução de problemas.

A compreensão das possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes não-tradicionais no processo de integração e adaptação à Educação Superior, aliada a descoberta das características socioculturais e cognitivas desses estudantes, adquiridas ao longo de suas trajetórias de vida, tornam-se, portanto, ações essenciais das instituições de ensino superior. Destaca-se a necessidade de se analisar esse novo público, por meio da caracterização do seu perfil sociodemográfico, das suas condições psicodinâmicas e cognitivas, mas, antes de mais nada, estudá-los enquanto sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Desta forma, as instituições de ensino superior poderão orientar a oferta e regulação de sistemas de apoio necessários aos estudantes, já que não são raras as desistências e abandonos, em particular no decurso do primeiro ano e junto deste subgrupo de estudantes (Araújo et al., 2016; Soares et al., 2016; Tomás et al., 2014).

Segundo Bartolo-Ribeiro e colaboradores (2020), o fracasso acadêmico e o abandono escolar estão, ambos, relacionados quando se discute a adaptação dos estudantes do primeiro ano do ensino superior. Devido a isso, os autores ressaltam que a instituição de ensino e a equipe psicopedagógica devem prestar especial atenção aos hábitos de estudo e às estratégias de aprendizagem que esses estudantes apresentam, a fim de implementar planos de intervenção precoce (Casanova et al., 2018; Ferrão & Almeida, 2019). Nos estudantes adultos, essa necessidade se potencializa, uma vez que, além dos fatores cognitivos, a habilidade de aprendizagem sofre influência direta dos fatores



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

demográficos (gênero e idade), bem como dos fatores constitutivos da sua história de vida. A instituição de ensino superior deve estar atenta aos aspectos cognitivos, sociais, demográficos e familiares dos estudantes que venham a impactar no sucesso acadêmico e na adaptação ao ensino superior; deve compreender que os aspectos afetivos influenciam no autoconceito que esses estudantes trazem para a realização acadêmica e no controle de suas estratégias de aprendizagem (Bartolo-Ribeiro et al., 2020), permitindo-lhes exercer uma autorregulação durante todo esse processo (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008; Bártole-Ribeiro, 2013; Zimmerman, 2000). Para Bártole-Ribeiro (2013), o exercício da metacognição, como forma de monitoramento e controle dos processos mentais, pode permitir que estudantes adultos sejam “treinados para utilizarem melhor as suas introspecções metacognitivas para melhorar a sua formação”, enfatizando que o estímulo à autorregulação da aprendizagem deve ser uma preocupação constante da instituição de ensino superior, no sentido de garantir o sucesso acadêmico desses estudantes.

Face ao enquadramento teórico, o objetivo desse trabalho foi analisar as expectativas acadêmicas e as dificuldades de adaptação antecipadas que os estudantes adultos, ingressantes no primeiro ano do ensino superior do Instituto Federal de Alagoas – IFAL/Campus Maceió. Em particular, pretende-se nesta análise ponderar eventuais diferenças em função do gênero e da vulnerabilidade social dos estudantes cotistas (ingresso por ação afirmativa).

Método

Participantes

Participaram do estudo 141 estudantes adultos ingressantes no ensino superior em 2020, matriculados no 1º período dos cursos superiores do IFAL/Maceió. Em sua maioria, eram estudantes do gênero masculino (58.2%), com idades variando entre 23 e 65 anos ($M = 32.16$, $DP = 7.62$), distribuídos em cursos de: longa duração, bacharelado ($n = 28$, 19.9%) e licenciatura ($n = 63$, 44.7%); e



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

curta duração, tecnológicos (n = 50, 35.5%). Na tabela 1, observa-se as frequências dos cursos e suas áreas de conhecimento.



Tabela 1 - Distribuição das frequências dos alunos por curso

	Frequência	Porcentagem
Tecnológico em Alimentos	9	6.4
Tecnológico em Design de Interiores	5	3.5
Tecnológico em Gestão de Turismo	16	11.3
Tecnológico em Hotelaria	20	14.2
Bacharelado em Engenharia Civil	12	8.5
Bacharelado em Sist de Informação	16	11.3
Licenciatura em Ciências Biológicas	13	9.2
Licenciatura em Física	9	6.4
Licenciatura em Letras	11	7.8
Licenciatura em Matemática	13	9.2
Licenciatura em Química	17	12.1
Total	141	100.0

Fonte: Base de dados pesquisa.

Instrumentos

Trata-se da análise dos dados de um recorte das etapas de pesquisa do estudo de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Braga-Portugal. Um estudo longitudinal de carácter descritivo e analítico, proposto para os estudantes adultos matriculados no 1º período dos cursos superiores do IFAL/Maceió. Inicialmente, responderam a um questionário sociodemográfico, que procurava analisar os aspectos constitutivos da vida dos estudantes como: formação dos pais, renda familiar per capita, composição familiar, estado civil, profissão, tipo de escola de conclusão do ensino médio, entre outros. Posteriormente, responderam ao Questionário Brasileiro de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior, composto por 16 itens (Pereira-Neto, Faria, & Almeida, 2020, no prelo). O questionário apresenta como padrão de resposta um formato Likert de 5 pontos, variando entre 1 (nenhuma dificuldade) e 5 (muita dificuldade). A análise fatorial agrupa os itens do



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

questionário de dificuldades em três dimensões: (1) Dificuldades Acadêmicas - dificuldades ao nível da aprendizagem e organização da vida escolar; (2) Dificuldades de Autonomia - dificuldades na gestão pessoal financeira, das emoções e das atividades e do tempo; (3) Dificuldade Interpessoal - dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores.

Por fim, responderam à Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior - Versão abreviada para o Brasil (Marinho-Araújo et al., 2015). A escala é formada por 28 itens, com respostas num formato tipo Likert de 6 pontos, que variam entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente). Segundo os autores, as respostas dos estudantes às escalas foram agrupadas em componentes com valor-próprio nos seguintes domínios: (1) formação acadêmica de qualidade; (2) compromisso social e acadêmico; (3) ampliação das relações interpessoais; (4) oportunidade de internacionalização e intercâmbio; (5) perspectiva de sucesso profissional; (6) preocupação com a autoimagem e (7) desenvolvimento de competências transversais.

Procedimentos

Após recebido o parecer de aprovação submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), iniciou-se o procedimento de coleta de dados que aconteceu em março de 2020, primeiro mês de aula após o ingresso dos estudantes no Ensino Superior. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder, por meio de formulário eletrônico do google docs, aos questionários sociodemográfico e de dificuldades antecipadas. Ainda durante o mês de março de 2020, numa segunda coleta, neste momento de forma presencial, foi aplicada a Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas. Posteriormente, procederam-se análises estatísticas, realizadas com recurso ao programa IBM/SPSS, versão 26.0. A par das análises descritivas, avançou-se para uma análise múltipla de variância (F-Manova) para apreciar o impacto das



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

três variáveis dos estudantes (gênero, ingresso por ação afirmativa, tempo de duração do curso) nas suas dificuldades antecipadas de adaptação e expectativas acadêmicas.

Resultados

No Brasil, o acesso à Universidade dos estudantes de escolas de públicas e que apresentam baixa renda, ou seja, renda familiar per capita igual ou inferior a 1.5 salário mínimo, é garantido pelo sistema de cotas (ingresso por ação afirmativa). Na amostra, 38 estudantes (27%) ingressaram por ação afirmativa (cotistas) e 100 estudantes (70.9%) ingressaram por ampla concorrência (não-cotistas). Nos cursos superiores do IFAL-Maceió, os estudantes adultos possuem identidades multifacetadas, com necessidades específicas e demandas sociodemográficas particulares. São trabalhadores (n = 102, 72.3%), frequentam cursos noturnos (n = 120, 85.1%) e são pais ou mães (n = 54, 37.6%). Em relação a renda per capita da família, 63 estudantes (44.7%) declararam receber valor mensal por pessoa igual ou inferior a 1.5 salário mínimo, enquanto 78 estudantes (55.3%) declaram receber um valor mensal por pessoa superior a 1.5 salário mínimo. Quanto ao estado civil, 53% dos estudantes são solteiros, 37.9% são casados e 9.1% declararam-se divorciados. Na Tabela 2, apresentamos a estatística descritiva dos resultados nas três dimensões das dificuldades antecipadas de adaptação acadêmica em função dos agrupamentos dos estudantes: gênero, ingresso por ação afirmativa (cota) e tempo de duração do curso.


Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)
Tabela 2- Resultados nas três dimensões de dificuldades antecipadas por agrupamentos dos estudantes

Dificuldades	Gênero	Ação Afirmativa	N	Média	Desvio-Padrão
Acadêmica	Masculino	Cotista	19	10,95	4,36
		Não-cotista	63	12,17	3,93
	Feminino	Cotista	19	13,37	4,02
		Não-cotista	36	12,11	4,18
Autonomia	Masculino	Cotista	19	12,32	4,73
		Não-cotista	63	11,78	3,54
	Feminino	Cotista	19	14,05	3,73
		Não-cotista	36	11,78	3,77
Interpessoal	Masculino	Cotista	19	7,05	2,27
		Não-cotista	63	7,94	2,86
	Feminino	Cotista	19	10,32	3,46
		Não-cotista	36	8,06	3,41

Fonte: Base de dados pesquisa.

Observa-se que os estudantes adultos do gênero feminino e cotistas apresentam médias mais elevadas nas dificuldades acadêmica (13.37) e de autonomia (14.05). Em contrapartida, os estudantes adultos do gênero feminino e não-cotistas apresentaram as menores médias de respostas na dificuldade interpessoal (8.06). Para apreciação do impacto das duas variáveis dos estudantes nas suas dificuldades de adaptação antecipada, recorreu-se a uma análise múltipla de variância (F-Manova: 2×2), utilizando-se como variáveis independentes: gênero e ingresso por ação afirmativa (cota). Os resultados apontam haver homogeneidade de variância tomando-se por base as médias no teste de Levene nas variáveis: acadêmica ($F = .10, p > .05$); dificuldade de autonomia ($F = .76, p > .05$); e dificuldade interpessoal ($F = 2.26, p > .05$). Na tabela 3, apresentam-se os impactos das variáveis independentes no resultado das respostas dos estudantes adultos.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
 ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 3 – Análise múltipla de variância F-Manova nas três dimensões de dificuldades

Origem	Dificuldades	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Gênero	Acadêmica	37.32	2.25	0.14	0.02
	Autonomia	20.26	1.40	0.24	0.01
	Interpessoal	76.82	8.36	0.00	0.06
Cota	Acadêmica	0.01	0.00	0.98	0.00
	Autonomia	53.13	3.67	0.06	0.03
	Interpessoal	12.72	1.38	0.24	0.01
Gênero * Cota	Acadêmica	41.45	2.50	0.12	0.02
	Autonomia	20.26	1.40	0.24	0.01
	Interpessoal	66.38	7.22	0.01	0.05

Fonte: Base de dados pesquisa.

Ao analisar o impacto da variável gênero nas escalas de dificuldades, observa-se um valor de F de grande magnitude e estatisticamente muito significativo para a dimensão dificuldade interpessoal ($F = 8.36$, $p < .01$), observa-se também um valor de F de grande magnitude no limiar da significância estatística quando analisa-se o impacto da variável ingresso por ação afirmativa (cota) para a dimensão dificuldade de autonomia ($F = 3.67$, $p = .06$). Ao proceder a análise dos resultados, tomando o efeito de interação das duas variáveis (gênero e ingresso por ação afirmativa), observa-se um F estatisticamente significativo ($F = 7.22$, $p < .01$) na dimensão dificuldade interpessoal. O gráfico 1 ilustra as diferenças significativas na comparação entre os grupos separados por gênero e ingresso por ação afirmativa nas dimensões de dificuldade de autonomia e interpessoal. Observa-se que os estudantes cotistas, em especial do gênero feminino, apresentam mais dificuldades em comparação com os estudantes do gênero masculino. Destaca-se a inexistência de diferença significativa nas respostas dos estudantes separados por gênero que não são cotistas.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

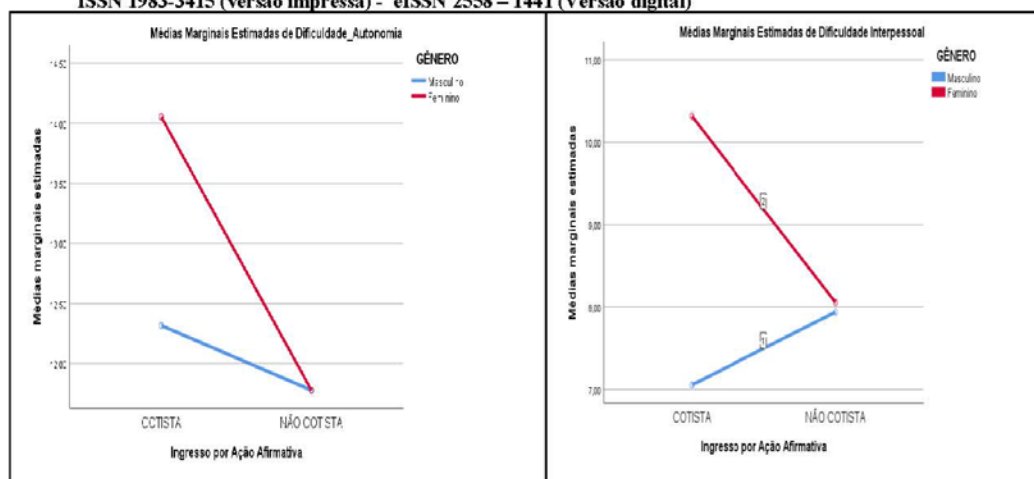


Gráfico 1 – Médias nas dificuldades de autonomia e interpessoal combinando gênero e ingresso por ação afirmativa.

Na Tabela 4, apresentamos a estatística descritiva dos resultados das respostas dos estudantes adultos nas sete dimensões em função dos agrupamentos: gênero e ingresso por ação afirmativa (cota).

**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tabela 4- Resultados das sete dimensões de expectativas acadêmicas por agrupamento de estudantes

EXPECTATIVAS	GÊNERO	Ação afirmativa	N	Média	Desvio-Padrão
Formação Acadêmica	Masculino	Cotista	18	21,78	3,19
		Não-cotista	63	21,87	2,39
	Feminino	Cotista	19	22,63	1,86
		Não-cotista	36	22,06	3,31
Compromisso Social	Masculino	Cotista	18	19,06	3,32
		Não-cotista	63	19,79	2,90
	Feminino	Cotista	19	21,11	2,79
		Não-cotista	36	19,86	3,89
Relações Interpessoais	Masculino	Cotista	18	18,61	2,83
		Não-cotista	63	18,30	3,54
	Feminino	Cotista	19	18,05	3,26
		Não-cotista	36	17,81	4,41
Internacionalização e Intercambio	Masculino	Cotista	18	16,44	3,73
		Não-cotista	63	18,52	4,25
	Feminino	Cotista	19	18,63	4,39
		Não-cotista	36	19,36	4,65
Sucesso Profissional	Masculino	Cotista	18	21,56	3,05
		Não-cotista	63	21,38	3,41
	Feminino	Cotista	19	22,58	2,32
		Não-cotista	36	21,94	3,33
Autoimagem	Masculino	Cotista	18	15,28	4,97
		Não-cotista	63	14,24	4,97
	Feminino	Cotista	19	16,16	4,37
		Não-cotista	36	14,44	5,71
Competências Transversais	Masculino	Cotista	18	20,67	3,50
		Não-cotista	63	20,40	3,08
	Feminino	Cotista	19	21,16	2,81
		Não-cotista	36	20,64	4,43

Fonte: Base de dados pesquisa.

Observa-se que os estudantes adultos do gênero feminino e cotistas apresentaram maiores médias de respostas nas dimensões de formação



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

acadêmica (22.63) e de sucesso profissional (22.58). Em contrapartida, as menores médias foram registradas na expectativa de autoimagem pelos estudantes não-cotistas do gênero masculino (14.24) e do gênero feminino (14.44). Ou seja, os estudantes adultos cotistas, em especial os do gênero feminino, apresentam maiores expectativas com as dimensões relacionadas ao desempenho acadêmico e profissional, em comparação com os estudantes não-cotistas.

A tabela 5 apresenta os impactos das variáveis independentes (gênero e ingresso por ação afirmativa) no resultado das respostas dos estudantes adultos nas sete dimensões de expectativas acadêmicas, por meio da análise múltipla de variância (F-Manova: 2 x 2). Os resultados do teste de Levene apontam haver homogeneidade de variância da amostra com valores de F de baixa magnitude e valores de $p > .05$ (embora alguns deles próximos deste limiar com $p < .10$).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)



Tabela 5 – Análise múltipla de variância F-Manova nas expectativas acadêmicas

Origem	Expectativas	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Gênero	Formação Acadêmica	7,07	0,96	0,33	0,01
	Compromisso Social	29,52	2,83	0,09	0,02
	Relações Interpessoais	7,32	0,54	0,46	0,00
	Internacionalização e Intercambio	60,24	3,23	0,07	0,02
	Sucesso Profissional	16,58	1,61	0,21	0,01
	Autoimagem	7,77	0,30	0,59	0,00
	Competências Transversais	3,54	0,29	0,59	0,00
Cota	Formação Acadêmica	1,52	0,21	0,65	0,00
	Compromisso Social	1,69	0,16	0,69	0,00
	Relações Interpessoais	2,04	0,15	0,70	0,00
	Internacionalização e Intercambio	51,96	2,79	0,10	0,02
	Sucesso Profissional	4,31	0,42	0,52	0,00
	Autoimagem	49,92	1,92	0,17	0,01
	Competências Transversais	4,10	0,33	0,57	0,00
Gênero * Cota	Formação Acadêmica	2,97	0,40	0,53	0,00
	Compromisso Social	25,88	2,48	0,12	0,02
	Relações Interpessoais	0,03	0,00	0,97	0,00
	Internacionalização e Intercambio	12,00	0,64	0,42	0,00
	Sucesso Profissional	1,39	0,14	0,71	0,00
	Autoimagem	2,99	0,11	0,74	0,00
	Competências Transversais	0,41	0,03	0,86	0,00

Fonte: Base de dados pesquisa.

Ao analisar o impacto da variável gênero nas escalas de expectativas, observa-se um valor de F de grande magnitude no limiar da significância estatística para as dimensões de expectativa de internacionalização e intercambio ($F = 3.23, p = .07$) e compromisso social ($F = 2.83, p = .09$). Os restantes resultados não apontam para diferenciação dos níveis de expectativas dos estudantes em função do gênero e da forma de ingresso no ensino superior, não se verificando ainda qualquer efeito significativo tomando a interação destas duas variáveis nas sete dimensões de expectativas. Neste sentido, a oscilação verificada nos



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

níveis de expectativas dos estudantes não aparecem associadas ao gênero e ao facto de serem ou não cotistas.

Conclusões

Podemos concluir que a variável independente gênero impacta significativamente no resultado de duas dimensões de dificuldades antecipadas: a dificuldade de autonomia, relacionada à gestão pessoal financeira, das emoções e das atividades e do tempo; e a dificuldade interpessoal, relacionada às dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores. Os estudantes cotistas do gênero feminino antecipam maiores dificuldades em comparação com os estudantes cotistas do gênero masculino. Isso poderá ser explicado devido a história de vida dessas estudantes, muitas vezes, marcadas por uma multiplicidade de funções sociais, pessoais e, agora, académicas.

Os resultados corroboram com as afirmações de Kasworm (2010) e Fragoso e colaboradores (2013) quando destacam que os estudantes não-tradicionais apresentam uma identidade multifacetada adquirida nas diversas experiências de vida, especialmente aqueles que, em sendo adultos e possuem suas próprias famílias, precisam constantemente de gerir, em simultâneo, responsabilidades académicas, profissionais e familiares. São mulheres com características pessoais ou papéis específicos (casadas, mães, trabalhadoras), características essas que determinam o caráter não-tradicional dessas estudantes, podendo justificar anteciparem maiores dificuldades na gestão da autonomia e no estabelecimento de relações interpessoais ao ingressarem no ensino superior.

Concluimos, também, que a variável gênero impacta nas respostas dos estudantes quanto à expectativa de compromisso social e à expectativa de internacionalização e intercâmbio. Os estudantes cotistas do gênero feminino apresentam maiores expectativas de compromisso social, enquanto os



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

estudantes não-cotistas do gênero feminino apresentam maiores expectativas quanto à internacionalização e intercâmbio. Estes resultados corroboram com os estudos realizados por Fragoso e Valadas (2018) e Fragoso e Colaboradores (2013) ao afirmarem que os estudantes adultos, devido as diversas funções sociais que exercem no dia-a-dia, precisam, constantemente, conciliar papéis e gerir tempo e atividades tripartidas, comprometendo as relações sociais e os compromissos acadêmicos.

Em síntese, os aspectos socioculturais e familiares bem como os aspectos cognitivos e metacognitivos impactam, significativamente, no rendimento e sucesso acadêmico dos estudantes não-tradicionais. Dessa maneira, acreditamos que a incorporação dos saberes socioculturais e cognitivos, adquiridos ao longo da vida dos estudantes não-tradicionais, colocará em xeque os métodos e técnicas tradicionalmente impostas pela cultura acadêmica universitária (Casiraghi, Boruchovitch, & Almeida, 2020), ao tempo em que convidam-na à mudança das relações de capital social tradicionalmente estabelecidas (Fragoso & Valadas, 2018).

O retorno desse novo público ao ensino formalizado, ou seja, o ingresso do estudante não-tradicional ao Ensino Superior, precisa ser planejado de tal forma que garanta a sua adaptação acadêmica e a sua permanência com êxito. Araújo e colaboradores (2016), Bisinoto e colaboradores (2016) e Marinho-Araujo e colaboradores (2015), confirmam que as Instituições de Ensino Superior precisam buscar condições adequadas para que os estudantes possam gerir com a necessária autonomia os desafios próprios do ensino superior. Isso só poderá ser garantido no momento em que o estudante adulto for compreendido além de suas carências e dificuldades, deve-se valorizar o protagonismo que exercem no momento atual da educação, das universidades e Instituições de Ensino Superior. Por isso, faz-se necessário dar continuidade aos estudos com esse novo público, delimitando ações que busquem a identificação de grupos focais de estudantes não-tradicionais no IFAL/Maceió, para a realização de entrevistas e análises qualitativas das narrativas das



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

trajetórias de vida desses sujeitos. Com o intuito de identificar as suas estratégias de aprendizagem, as suas crenças de autoeficácia e as ações de autorregulação que exercem durante o processo de aprendizagem e convívio acadêmico, que garantam-lhes a adaptação e sucesso acadêmico.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. C. P. F., Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2(1), 97-111. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201621122p.97-111>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso Acadêmico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159-178). Braga: ADIPSIEDUC.
- Araújo, A. M., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., & Almeida, L. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com estudantes do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3, 102-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, R., Monteiro, A., & Sousa, C. (2019). Autoeficácia formativa e envolvimento nos processos de aprendizagem de estudantes portugueses maiores de 23 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 140–154.
- Bártolo-Ribeiro, R. M. (2013). *O processamento cognitivo na avaliação psicológica: estudo da interferência de fatores metacognitivos na predição do rendimento na formação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra.
- Bártolo-Ribeiro, R., Peixoto, F., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2020). Regulation of cognition: Validation of a short scale for Portuguese first-year university students. *Anales de Psicología*, 36(2), 313-319. <https://doi.org/10.6018/analesps.389361>
- Bembenutty, H. (2011). New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 117-124.
- Bembenutty, H., Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (Eds.) (2013). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. S. (2016). Expectativas Acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 15-31). Braga, PT: Universidade do Minho



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no ensino superior: Como fortalecê-la?. In, L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 137–157). Braga: ADIPSIEDUC.

Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. doi:10.7334/psicothema2018.155;

Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L.S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso académico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 27-38.

Choy, S. P. (2018) *Nontraditional undergraduates: findings from the condition of education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Egito, N. B., & Silveira, M. I. M. (2018) O letramento académico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 799-819. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812983>

Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2019) Differential effect of university entrance score on first-year students’ academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 610-622. doi:10.1080/02602938.2018.1525602

Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In: A. Fragoso & S. T. Valadas, *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. (pp. 19-38) Coimbra: CINEP/IPC.

Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018) *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. Universidade de Coimbra: CINEP/IPC.

Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). Mature students’ transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.

García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., Herrero, E. T., Menéndez, R. C., & Pérez, J. C. N. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79–88. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>

Gonçalves, P. F. D. (2014) *Transição e adaptação dos novos públicos ao ensino superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho*. Tese de doutoramento e Ciência da Educação. Braga: Universidade Uminho. <http://hdl.handle.net/1822/35843>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Gonzalez-Monteagudo, J.; Herrera-Pastor, D.; Padilla-Carmona, M. (2018). Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não tradicionais. In: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. (pp. 59-78), Coimbra: CINEP/IPC

Kasworm C. (2010). Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 60 (2), 143-160.

Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>

Mercuri, E., & Fior, C. A. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. *Congressos CLABES*. Consultado em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/872>

Monteiro, S. C. (2012). *Percursos de excelência académica no ensino superior: Estudo em estudantes de Engenharia em Portugal*. Tese de Doutoramento Escola de Psicologia, Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/22925>

Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação académica no ensino superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 99–114). Braga: ADIPSIEDUC.

Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 301–315. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>

Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (no prelo). Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): Validação.

Quezada, M. T. M. (2005) Estratégias de aprendizagem em estudantes universitárias. *Psicologia Científica.com*. Consultado em: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-6-estrategias-de-aprendizaje>.

Smaniotto, S. R. U. (2011). Alunos Adultos e a Vivência no Ensino Superior. *Momentum (Atibaia)*, 1(9), 95-120.

Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas académicas de estudantes nos primeiros anos do ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206–223. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56990>

Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(1), 87-107. <https://doi.org/10.14195/1647->



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

8614 48-2_5

Valadas, S., Araújo, A., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47–67.

Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 152–164.
<https://doi.org/https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo10.pdf>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Recebido: 5/10/2020. Aceito:10/11/2020

Autores:

Lauro Lopes Pereira-Neto - Doutorando em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), pela Universidade do Minho. Professor do Instituto Federal de Alagoas - IFAL/Maceió. Investigação sobre os Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior. E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br

Leandro S. Almeida – Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Professor do Instituto de Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, Portugal. Investigação voltada para os estudantes do ensino superior. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

ARTIGO 3 - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Estudo de Validação

Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Estudo de Validação. *Revista E-Psi*, 1(10), 19–37.
<https://revistaepsi.com/artigo/2021-ano10-volume1-artigo2/>

Published Online <http://www.revistaepsi.com>



Revista E-Psi

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Estudo de Validação

Lauro L. Pereira-Neto^a, Ana Amália G. B. T. Faria^b, & Leandro S. Almeida^c

^a Instituto Federal de Alagoas, Brasil. E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br

^b Instituto Federal de Alagoas, Brasil.

^c Universidade do Minho, Portugal.

Copyright © 2021.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Resumo

Nos estudos relacionados à psicologia da educação, o fenômeno da adaptação acadêmica tem sido recorrente por sua estreita relação com o sucesso ou evasão do estudante na universidade. Durante a pandemia da Covid-19, o processo de ensino-aprendizagem passou por mudanças significativas e a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) teve impacto na adaptação acadêmica dos estudantes. O objetivo deste artigo foi contribuir para a validação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto QAES-R (Ferraz et al., 2020). O questionário foi aplicado a uma amostra de 420 estudantes matriculados no ensino superior dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). Os estudantes eram, em sua maioria, do sexo feminino, com idade entre 17 e 67 anos e matriculados em cursos tecnológicos de curta duração e cursos de longa duração, licenciaturas e bacharelados. A análise fatorial exploratória, recorrendo-se ao método dos componentes principais, permitiu agrupar os itens seguindo a estrutura das cinco dimensões proposta na versão original: institucional, interpessoal, estudo, pessoal-emocional e planejamento de carreira. Os indicadores de precisão e validade mostraram-se adequados à utilização do questionário na investigação, registrando-se impacto da vivência da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial nos níveis de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior.

Palavras-chave

Ensino superior, adaptação acadêmica, pandemia da Covid-19, evasão, ensino remoto emergencial.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Introdução

Ao longo das últimas décadas, o Ensino Superior (ES) no Brasil, como aliás em número alargado de países, passou por uma significativa expansão, resultando em uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes (Almeida et al., 2012; Ambiel & Barros, 2018; Araújo et al., 2016; Broch et al., 2020; Dalbosco, 2018; Ferrão & Almeida, 2019; Pereira-Neto & Almeida, 2021; Scher & Oliveira, 2020). Por esta razão, as universidades têm buscado rever métodos, práticas, objetivos, currículos e metodologias de aprendizagem, visando proporcionar condições satisfatórias para a garantia da adaptação acadêmica e a permanência com êxito desses estudantes. Porém, os estudos apontam que ainda são incipientes os esforços desenvolvidos pelas instituições em prol do desenvolvimento integral do aluno, destacando-se a necessidade do desenvolvimento de ações educativas que levem em consideração as características pessoais, de personalidade, econômicas e socioemocionais dos estudantes (Araújo et al., 2019; Casanova et al., 2018; Cavalcanti et al., 2019; Salata, 2018; Suehiro & Andrade, 2018).

A adaptação acadêmica no ensino superior é uma experiência marcada por vários desafios na vida do estudante que ingressa neste nível de ensino, principalmente no que diz respeito à transição da adolescência para a vida adulta e às exigências próprias dessa nova etapa da formação (Araújo et al., 2016; Bernardo et al., 2017). Ela é entendida como a capacidade do estudante em se integrar ao ensino superior, ajustando-o para a nova realidade em que está inserido, sendo necessário para isso a mobilização de processos cognitivos, sociais e afetivos. Tais processos explicitam a dinâmica da adaptação acadêmica, os níveis de envolvimento e as formas como os estudantes superam ou não as exigências do novo contexto (Andriola & Araújo, 2021; Benevides Soares et al., 2017; Faria & Almeida, 2021; Oliveira et al., 2018; Valente & Almeida, 2020).

Esse processo pode ser entendido como o equilíbrio conseguido pelos estudantes entre as suas expectativas e os seus recursos no confronto com os desafios e exigências do meio acadêmico. Quando eles ingressam nesse nível de ensino, é esperado um ajustamento ao novo contexto social, que incluem o domínio de um capital social específico: compreender as normas e valores da universidade ou instituto que frequentam, desenvolver a capacidade de lidar, muitas vezes, com a separação afetiva da família e/ou os amigos da adolescência e adquirir uma maior autonomia nas decisões diárias e nas decisões relacionadas à sua carreira (Bacan et al., 2020; Faria & Almeida, 2021; Oliveira et al., 2018; Pereira-Neto et al., 2021; Pereira-Neto & Almeida, 2021; Zanon et al., 2020).

Diversas variáveis moldam a adaptação acadêmica dos estudantes. No âmbito do estudo, por exemplo, se destaca a autorregulação para a aprendizagem, ligada ao planejamento e à organização de uma rotina de estudos e na administração do tempo entre a vida acadêmica e pessoal (Bacan et al., 2020; Dalbosco, 2018). Quanto à relação entre o curso atual e o projeto de carreira, aponta-se para a correspondência entre as expectativas dos estudantes acerca da profissão escolhida com a formação recebida, o que inclui o incentivo à exploração da carreira futura (Ambiel & Barros, 2018; Suehiro & Andrade, 2018). Nesse sentido, a adaptação acadêmica perpassa as oportunidades de crescimento

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

intelectual e profissional que as instituições de ensino superior têm a oferecer, com destaque para a qualidade e a acessibilidade dos serviços ofertados, o quadro docente e a constante atualização curricular e dos dispositivos instrucionais (Soares et al., 2020). Acrescem-se aspectos pessoais, como o bem-estar emocional e físico, autoconfiança e otimismo, mas também aspetos interpessoais, como a criação de novos vínculos e interação com colegas e a relação com pessoas significativas da instituição, os professores. A interação dessas variáveis está diretamente relacionada ao sucesso do aluno em sua adaptação acadêmica e, consequentemente, às suas decisões de permanência, conclusão do curso ou evasão (Almeida et al., 2020; Casanova et al., 2021; Dewberry & Jackson, 2018; McGhie, 2017).

Na atualidade, observa-se que a pandemia da Covid-19, bem como as restrições ocasionadas pelo isolamento social, tem fortemente impactado na adaptação acadêmica dos estudantes. No que diz respeito ao ES, as medidas de distanciamento físico entre as pessoas impuseram uma mudança do ensino presencial para o formato remoto. Esse novo modelo foi instituído no Brasil em março de 2020, com a Portaria Nº343 do MEC, alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020 e a Medida Provisória n. 934/2020, que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, a fim de se ajustar e adaptar as atividades acadêmicas ao cumprimento do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia da Covid-19. Por meio destes documentos foi autorizada, também, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos (Ambiel et al., 2020; Brasil, 2020a, 2020c, 2020d; Saraiva et al., 2020; Wenczenowicz, 2020).

Diante desse novo contexto educacional, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), importa um olhar sobre a adaptação dos estudantes a essa nova modalidade de ensino, em toda a sua abrangência. A desigualdade social, cultural e econômica sempre foi uma realidade histórica no Brasil, a pandemia da Covid-19 desnudou esse cenário, evidenciando um outro grande problema: a exclusão digital de grande parte da população brasileira. Dados da TIC Domicílios 2019, coletados em um período anterior à crise sanitária que estamos vivenciando, já indicavam que a falta de acesso à internet atingia uma a cada quatro pessoas no Brasil. Essa perspectiva está relacionada a fatores como classe social, renda familiar e grau de instrução das pessoas, o tipo de dispositivo usado e a qualidade do acesso à rede, gerando, dessa forma, as também chamadas desigualdades digitais (Branco et al., 2020; CGI.br, 2011; Gusso et al., 2020; Saraiva et al., 2020; Wenczenowicz, 2020).

Por outro lado, destacam-se as dificuldades socioemocionais que esses estudantes vêm vivenciando, já que as plataformas digitais, aplicativos, computadores e pacotes de internet não irão resolver aspectos que são inerentes e essenciais aos nossos tempos, como, por exemplo, a distância física entre os colegas de turma e professores, interferindo negativamente na formação dos vínculos e redes de suporte social. Essas variáveis são, portanto, relevantes para se compreender o comportamento do estudante universitário no decorrer de sua formação, durante a pandemia (Ambiel et al., 2020; Bacan et al., 2020; Boer, 2021; Brasil, 2020a, 2020c, 2020d; Cerqueira, 2020).

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

A adoção emergencial de um ensino a distância desencadeou importantes desafios para os universitários, nomeadamente mudanças nos seus métodos de estudo e novos padrões de relacionamento com colegas e professores. Esta nova realidade requer um olhar para as condições de ensino-aprendizagem dos estudantes e professores, uma vez que essas novas condições de ensino podem apresentar impactos negativos nas vivências acadêmicas dos estudantes, nos seus níveis de aprendizagem e na intenção de permanência ou evasão (Ambiel et al., 2020; Bacan et al., 2020; Boer, 2021; Burki, 2020; Gomes et al., 2020; Gusso et al., 2020; Rezapour-Nasrabad, 2020).

O uso de medidas, com propriedades psicométricas significativas e fidedignas, em pesquisas sobre a adaptação dos estudantes ao ensino superior tem sido uma poderosa ferramenta metodológica, utilizada com o intuito de compreender o perfil desses estudantes, suas habilidades e dificuldades cognitivas e metacognitivas vivenciadas no processo de ensino e de aprendizagem (Almeida et al., 2020; Araújo et al., 2014; Monteiro et al., 2019; Nhachengo & Almeida, 2020; Pereira-Neto & Almeida, 2021; Rossi & Oliveira, 2020; Soares et al., 2019; Vieira et al., 2017). Nesse estudo, em concreto, buscamos contribuir com novos dados para a validação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto-QAES-R (Ferraz et al., 2020) construído com base no Questionário de Adaptação ao Ensino Superior-QAES (Araújo et al., 2014), já validado e adaptado no Brasil. O questionário avalia as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos domínios institucionais, sociais, de estudos, pessoal-emocional e planejamento de carreira, focalizando a perspectiva de sua adaptação ao ensino superior remoto, ou seja, no contexto atual que a educação brasileira atravessa com o advento da pandemia da Covid-19 (Ferraz et al., 2020).

Nomeadamente, o objetivo principal desse estudo foi investigar a evidência de validade baseada na estrutura interna do QAES-R e suas estimativas de fidedignidade em uma amostra de estudantes brasileiros de cursos superiores de curta duração (tecnológicos) e de longa duração (licenciatura e bacharelado) ofertados pelo Instituto Federal de Educação de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). O objetivo secundário da pesquisa foi analisar a evidência de validade baseada na relação com outras variáveis - tipo critério concorrente - em vias de relacionar as dimensões da adaptação acadêmica avaliadas pelo QAES-R com variáveis ligadas ao contexto do ensino remoto emergencial, a saber, a percepção dos estudantes acerca das condições de estudo, a sua motivação para frequentar as aulas remotas, a intenção de abandono, o impacto financeiro ocasionado pela pandemia da Covid-19 e possíveis prejuízos de ordem psicológica ligadas a esse período.

Como hipótese para o objetivo principal da pesquisa, esperava-se encontrar uma estrutura de cinco dimensões para o QAES-R que fosse análoga às propostas de Araújo et al. (2014) e Ferraz et al. (2020) a fim de corroborar com a interpretação das pontuações desse instrumento no ensino remoto emergencial. Quanto ao objetivo secundário, conjecturava-se que as variáveis ligadas ao contexto do ensino remoto emergencial estariam, em alguma medida, correlacionadas às dimensões da adaptação acadêmica no QAES-R, assim como ocorre no ensino presencial (Ambiel & Barros, 2018; Bacan et al., 2020; Dalbosco, 2018; Soares et al., 2020).

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Métodos

Participantes

Participaram do estudo 420 estudantes matriculados no ano letivo de 2020 no Ensino Remoto Emergencial-ERE dos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL/Campus Maceió), distribuídos em cursos: tecnológicos de curta duração ($n = 234$, 55.7%) e de longa duração licenciaturas ($n = 142$, 33.8%) ou bacharelados ($n = 44$, 10.5%). As idades dos estudantes oscilaram entre 17 e 67 anos ($M = 28.75$, $DP = 9.82$), podendo ser distribuídas em dois grupos etários: estudantes com idades de 17 a 23 anos ($n = 168$, 40.2%) e estudantes maiores de 23 anos ($n = 250$, 59.5%). A maioria dos estudantes estavam matriculados em cursos noturnos (76.5 %) e eram do sexo feminino (58.6%). Também a maioria trabalha e estuda (62.1%), com renda mensal per capita igual ou inferior a 1.5 salários mínimos (52.1%). Na Tabela 1, observa-se a frequência de estudantes matriculados no ensino remoto emergencial pelos vários cursos superiores do IFAL/Maceió em 2020 e suas áreas de conhecimento.

Tabela 1. Frequências de estudantes por curso.

	Frequência	Porcentagem
Tecnológico em alimentos	34	8.1
Tecnológico em design de interiores	56	13.3
Tecnológico em gestão de turismo	72	17.1
Tecnológico em hotelaria	72	17.1
Licenciatura em ciências biológicas	24	5.7
Licenciatura em física	17	4.0
Licenciatura em letras	38	9.0
Licenciatura em matemática	34	8.1
Licenciatura em química	29	6.9
Engenharia civil	25	6.0
Sistemas de informação	19	4.5
Total	420	100

Instrumento

Foi usado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptação realizada por Ferraz et al. 2020) tomando como referência o questionário construído e validado no Brasil e em Portugal (Araújo et al., 2014). Trata-se da análise dos dados de um recorte das etapas de pesquisa do estudo de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Braga-Portugal. Inicialmente composto por 40 itens, o questionário foi adaptado à modalidade de ensino remoto emergencial-ERE dos estudantes brasileiros do ES, em especial os estudantes do IFAL/Maceió. No esforço de adaptação, foi necessário alterar as afirmações de alguns itens. Por exemplo, no item original lia-se: “Sempre que preciso resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade”. Após a adaptação lia-se: “Sou bem atendido na minha universidade quando tenho problemas burocráticos, administrativos ou no acesso às aulas

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

remotas”. Também alguns itens novos foram acrescentados, por exemplo: “Sinto-me receoso/a de que a mudança no formato das aulas atrapalhe o meu desempenho como profissional no futuro”. O questionário apresenta como padrão de resposta um formato tipo Likert de 4 pontos, expressando o grau de acordo ou desacordo com cada afirmação: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo) e 4 (concordo totalmente).

Procedimentos

Devido à pandemia da Covid-19, que ocasionou a suspensão das atividades letivas presenciais no IFAL/Maceió e consequentemente a oferta do ensino remoto emergencial, o procedimento de recolha dos dados, junto aos alunos, foi adaptado à realidade pandêmica. Após a adaptação do QAES-R, devidamente informada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder ao questionário, para isso, necessitavam acender ao formulário eletrônico do google docs. Aos estudantes foram assegurados a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso do programa IBM/SPSS, versão 27.0. Inicialmente, realizou-se uma análise da estrutura dimensional da escala com o uso da análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais para determinar o agrupamento de itens por fatores (validade). Posteriormente, apreciou-se a homogeneidade dos itens dentro de cada dimensão, por meio da estimativa de consistência interna pelo alfa de Cronbach, para se determinar a precisão da escala. Finalmente, procedeu-se a análise de correlação, utilizando-se o teste *rho* de Spearman para verificar a associação entre dimensões do QAES-R e as respostas dos estudantes relacionadas à vivência com a Covid-19 e ao ensino remoto.

Resultados

Tomando por base os 40 itens do questionário de adaptação ao ensino superior remoto QAES-R, proposto por Ferraz et al. (2020), foi realizada uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais, com a definição prévia de cinco fatores a reter. No sentido de apreciarmos a adequação da fatorização dos itens, obtivemos um valor de coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .906 e de esfericidade de Bartlett de 6328.575 ($gl = 496$, $p < .001$), em ambos os casos favoráveis à realização da análise fatorial. A Tabela 2 apresenta os resultados da análise que permitiu identificar os cinco componentes com valor-próprio igual ou superior à unidade, avançando-se para uma rotação promax, procurando aumentar a especificidade de cada dimensão e requerendo uma saturação mínima de .40 na vinculação dos itens ao fator.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Tabela 2. Análise fatorial dos itens do questionário de adaptação ao ensino superior remoto.

	Componentes					h^2
	1	2	3	4	5	
Item 23	.85					.71
Item 29	.80					.65
Item 18	.80					.57
Item 08	.79					.59
Item 34	.74					.57
Item 13	.72					.60
Item 26	.67					.47
Item 04	.51					.37
Item 27		.84				.70
Item 05		.82				.56
Item 14		.81				.70
Item 24		.73				.65
Item 09		.71				.59
Item 35		.67				.59
Item 30		.64				.50
Item 21			.81			.60
Item 31			.69			.49
Item 19			.68			.62
Item 01			.65			.57
Item 20			.65			.48
Item 15			.64			.49
Item 37			.60			.45
Item 28				.84		.65
Item 16				.77		.69
Item 32				.72		.63
Item 06				.72		.55
Item 02				.59		.44
Item 25					.82	.63
Item 17					.71	.54
Item 07					.66	.51
Item 22					.48	.62
Item 40					.47	.59
Valor-próprio	9.04	3.89	2.35	1.71	1.37	
% de variância explicada	28.26	12.15	7.33	5.35	4.27	

Os resultados sugerem o agrupamento dos 32 itens, retirados dos 40 itens que integravam o questionário original (Ferraz et al., 2020), em cinco fatores ou dimensões. O primeiro fator incluiu oito itens que descrevem a adaptação dos estudantes, buscando identificar o estado emocional (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico) associado às experiências no ensino emergencial remoto (exemplo, item 23 “Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a”), optando-se assim por designar este fator/dimensão de adaptação pessoal/emocional. O segundo fator agrupou sete itens que se reportam a situações de integração da experiência em contexto de ensino superior remoto nos planos futuros e exploração de carreira (exemplo, item 14 “Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades”), optando-se assim por designar este fator/dimensão de desenvolvimento de carreira.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

O terceiro fator incluiu sete itens relacionados com o ambiente remoto de ensino, incluindo as relações com os docentes, o ambiente de ensino on-line e os espaços de apoio à aprendizagem (exemplo, item 21 “Considero adequadas as propostas de adaptação das disciplinas práticas para as aulas on-line”). Dada a natureza dessas situações, que apontam o nível de adaptação dos estudantes à mudança do ensino presencial para o remoto, designa-se este fator/dimensão de adaptação ao ensino remoto. Faz-se necessário relatar que no item 37 “Sinto-me receoso/a de que a mudança no formato das aulas atualmente atrapalhe o meu desempenho como profissional no futuro”, as respostas foram recodificadas, invertendo-se a pontuação devido estar formulado pela negativa.

O quarto fator agrupou cinco itens relacionados com a integração social do estudante no contexto do ensino remoto, nomeadamente o estabelecimento das relações de amizade (exemplo, item 28 “Mesmo de forma remota, tenho um grupo de amigos da Universidade a quem posso recorrer sempre que necessitar”). Face ao conteúdo dos seus itens, optou-se por designar este fator/dimensão de adaptação social/interpessoal. Finalmente, o quinto fator incluiu cinco itens que descrevem as relações dos estudantes com a organização dos estudos e os seus comportamentos de aprendizagem durante as aulas remotas (exemplo, item 25 “Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor”). Sendo assim designada de fator/dimensão de adaptação académica/autorregulação.

Após esta análise fatorial, o questionário ficou reduzido a 32 itens, pois seis deles apresentaram uma saturação inferior a .40 em algum dos fatores identificados e dois estavam saturados em dois fatores. De mencionar que o primeiro fator explica 28.3% da variância dos itens, o segundo fator explica 12.2%, o terceiro fator 7.3%, o quarto fator 5.4%, enquanto o quinto fator explica 4.3% da variância dos itens. No seu conjunto, os cinco fatores explicam 57.4% da variância dos 32 itens retidos.

Na Tabela 3, observa-se a análise descritiva dos itens que integram as cinco dimensões de adaptação ao ensino superior remoto, descrevendo os valores mínimos e máximos, a média e desvio-padrão, bem como os índices de assimetria e de curtose da distribuição dos resultados.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Tabela 3. Análise descritiva dos resultados nas cinco dimensões de adaptação ao ensino superior remoto ($n = 420$).

	Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
Adaptação Pessoal-emocional	23	1	4	2.39	0.98	0.089	-1.009
	29	1	4	2.41	0.97	0.061	-0.969
	18	1	4	2.83	0.96	-0.423	-0.752
	08	1	4	2.48	0.98	-0.085	-0.996
	34	1	4	2.71	0.95	-0.269	-0.844
	13	1	4	2.40	0.95	0.023	-0.942
	26	1	4	2.44	0.92	0.039	-0.814
Desenvolvimento de Carreira	04	1	4	2.43	0.93	0.120	-0.837
	27	1	4	2.76	0.81	-0.156	-0.541
	05	1	4	2.55	0.91	0.042	-0.824
	14	1	4	2.95	0.74	-0.416	0.073
	24	1	4	2.97	0.70	-0.422	0.330
	09	1	4	3.03	0.79	-0.580	0.066
	35	1	4	3.20	0.71	-0.627	0.340
Adaptação ao Ensino Remoto	30	1	4	3.02	0.87	-0.684	-0.139
	21	1	4	2.58	0.85	-0.341	-0.500
	31	1	4	2.59	0.83	-0.245	-0.464
	19	1	4	2.47	0.88	-0.079	-0.708
	01	1	4	2.45	0.78	-0.165	-0.453
	20	1	4	2.76	0.86	-0.478	-0.304
	15	1	4	2.97	0.74	-0.514	0.248
Adaptação Social/Interpessoal	37	1	4	2.30	0.95	0.165	-0.929
	28	1	4	2.77	0.90	-0.387	-0.569
	16	1	4	2.66	0.81	-0.224	-0.400
	32	1	4	2.71	0.84	-0.271	-0.467
	06	1	4	2.39	0.90	0.132	-0.752
	02	1	4	3.25	0.63	-0.721	1.533
	25	1	4	2.41	0.79	0.118	-0.400
Adaptação Acadêmica/Autorregulação	17	1	4	2.36	0.85	0.243	-0.524
	07	1	4	2.86	0.85	-0.384	-0.444
	22	1	4	2.47	0.84	-0.026	-0.597
	40	1	4	2.87	0.87	-0.557	-0.24

Observa-se que os estudantes apresentam médias mais baixas de acordo com o que ocorre no item 37 “Sinto-me receoso/a de que a mudança no formato das aulas atualmente atrapalhe o meu desempenho como profissional no futuro”, indicando uma dificuldade de adaptação com a mudança de ensino presencial para o ensino remoto, bem como no item 17 “Planejo diariamente as minhas atividades de estudo”, que indica uma dificuldade na organização dos estudos durante o ensino remoto. Em contrapartida, médias mais elevadas foram observadas no item 02 “Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com os colegas do curso”, indicando que os estudantes expressam menor dificuldade de adaptação com a integração social no contexto do ensino remoto, e no item 35 “Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro”, sugerindo que, mesmo com o advento da pandemia da Covid-19 e a oferta de ensino remoto, os estudantes apresentam boas expectativas quanto ao planejamento da sua carreira.

Na Tabela 4, observam-se os coeficientes de alfa de Cronbach obtidos nas cinco dimensões de adaptação, bem como as correlações corrigidas dos itens com os totais das respectivas dimensões. Ao mesmo tempo, indica-se a oscilação no alfa de Cronbach de cada dimensão se algum dos seus itens for eliminado.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Tabela 4. Alfas de Cronbach e correlações dos itens com o total nas cinco dimensões de adaptação.

Dimensão	Alfa de Cronbach	Itens	Correlação item x total corrigida	Alfa se o item for excluído
Adaptação Pessoal/emocional	.88	23	.76	.85
		29	.72	.86
		18	.62	.87
		08	.68	.86
		34	.66	.86
		13	.68	.86
		26	.57	.87
		04	.47	.88
		27	.77	.85
		05	.56	.88
Desenvolvimento da Carreira	.88	14	.75	.85
		24	.72	.86
		09	.67	.87
		35	.65	.87
		30	.61	.87
		21	.61	.77
		31	.55	.78
Adaptação ao Ensino Remoto	.80	19	.67	.75
		01	.59	.77
		20	.44	.80
		15	.52	.78
		37	.42	.80
Adaptação Social/Interpessoal	.82	28	.64	.77
		16	.70	.75
		32	.65	.77
		06	.61	.78
		02	.45	.82
Adaptação Acadêmica/Autorregulação	.81	25	.62	.77
		17	.55	.79
		07	.57	.78
		22	.62	.77
		40	.63	.76

Tomando os itens retidos para cada uma das cinco dimensões, apesar do descarte de oito itens e de apenas cinco itens estarem a ser considerados nas dimensões de adaptação social/interpessoal e adaptação acadêmica/autorregulação, os coeficientes alfas de Cronbach obtidos situaram-se acima de .70, qualificado como adequado em termos de estimativas de fidedignidade (Dunn et al., 2014). Na dimensão pessoal/emocional, o valor do alfa situou-se em .88, oscilando as correlações dos itens com o total entre .47 e .76. Na dimensão de desenvolvimento da carreira, o valor do alfa situou-se em .88, oscilando as correlações dos itens com o total entre .56 e .77. Na dimensão de adaptação ao ensino remoto, o valor do alfa situou-se em .80, oscilando as correlações dos itens com o total entre .42 e .67. Na dimensão adaptação social/interpessoal, o valor do alfa situou-se em .82, oscilando as correlações dos itens com o total entre .45 e .70. E, finalmente, na dimensão acadêmica/autorregulação, o valor do alfa situou-se em .81, oscilando as correlações dos itens com o total entre .55 e .63.

Com o objetivo de estabelecer relações de validade externa do QAES-R, foram realizadas análises de correlação por meio do teste *rho* de Spearman para verificar a

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

associação entre dimensões do QAES e as respostas dos estudantes relacionados a vivência com a Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial-ERE (Tabela 5).

Tabela 5. Correlações entre as dimensões do QAES-R e as respostas relacionadas as vivências no ERE e COVID-19.

	Adaptação Pessoal/ Emocional	Desenvolvimento da Carreira	Adaptação Ensino Remoto	Adaptação Social/ Interpessoal	Adaptação Acadêmica/ autorregulação
As condições para o estudo remoto são satisfatórias?	.334***	-.084	-.316***	-.173***	-.297***
Sente-se motivado(a) com o retorno remoto das atividades letivas?	.340***	-.304***	-.477***	-.230***	-.416***
Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?	-.376***	.341***	.325***	.218***	.325***
Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro ?	-.187***	.071	.125*	.122*	.081
Você observou algum impacto psicológico em decorrência da pandemia?	-.457***	.093	.156**	.153**	.109*

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ao analisarmos as respostas dos estudantes quanto às condições para o ensino remoto emergencial, bem como se sentem motivados com o retorno remoto das atividades letivas, observam-se coeficientes moderados de correlação na dimensão de adaptação pessoal/emocional. Ou seja, o aumento significativo da dificuldade de adaptação pessoal e do desconforto do estado emocional dos estudantes (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico) está diretamente relacionado às vivências negativas relativamente às atividades letivas remotas.

Destacam-se também coeficientes moderados de correlação ao analisarmos a relação das vivências com o retorno remoto nas demais dimensões de adaptação. Isso implica dizer que os estudantes que respondem ter condições satisfatórias para o ensino remoto, igualmente aqueles que se sentem motivados com o retorno remoto das atividades letivas, apresentam níveis mais elevados de adaptação com o ensino remoto, seja a nível das relações interpessoais seja das ações acadêmicas de autorregulação.

Ao analisarmos os impactos acadêmicos, psicológicos e financeiros do isolamento social, provocados pela pandemia da Covid-19, observam-se coeficientes moderados de correlação com quatro dimensões que avaliam a adaptação dos estudantes: o ensino remoto, as relações interpessoais, as ações acadêmicas de autorregulação e o desenvolvimento da carreira. Ou seja, os estudantes que relataram não ter sofrido impactos negativos (acadêmico, psicológico e financeiro), apresentam níveis mais elevados de adaptação nessas dimensões. Por outro lado, as correlações negativas obtidas quando se considera a dimensão de adaptação pessoal e emocional, sugerem que os estudantes que afirmam ter sofrido impactos negativos durante a pandemia, também, apresentam maiores dificuldades de adaptação pessoal e maior desconforto emocional (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico).

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Discussão

A adaptação acadêmica dos estudantes do ES tem sido reconhecida como fator relevante para o seu sucesso ou abandono acadêmico. O fenômeno da adaptação ganhou maior relevância no momento em que se deu o aumento exponencial de ingressos de estudantes no ensino superior, acarretando numa grande diversificação no perfil socioeconômico desses estudantes que, nem sempre, dispõem de recursos pessoais necessários para enfrentarem, com sucesso, os desafios dessa modalidade de ensino (Almeida et al., 2020b; Ambiel & Barros, 2018; Araújo et al., 2016; Benevides Soares et al., 2017; Nunes Caldeira et al., 2020; Pereira-Neto & Almeida, 2021; Saccaro et al., 2019; Saraiva et al., 2020; Soares et al., 2020). As dificuldades de adaptação acadêmica dos estudantes do ES foram potencializadas com o advento da pandemia da Covid-19, a suspensão das atividades letivas presenciais e a inserção da modalidade de ensino remoto emergencial-ERE (CGI.br, 2011; Gusso et al., 2020; Saraiva et al., 2020; Wenczenovicz, 2020).

Nesse estudo, recolhemos novos dados para a validação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), analisando as vivências adaptativas dos estudantes no contexto da pandemia da Covid-19 e ensino remoto associado. Os resultados obtidos com uma nova amostra de estudantes, oriundos da região Nordeste do Brasil e frequentando um Instituto Federal de Educação, confirmam as qualidades métricas em termos de validade da estrutura interna e de fidedignidade do questionário. Os resultados apontaram que, após a análise fatorial, os 32 itens retidos se repartem por cinco dimensões de adaptação: adaptação pessoal/emocional; desenvolvimento da carreira; adaptação ao ensino remoto; adaptação social/interpessoal; adaptação acadêmica/autorregulação. Como facilmente se depreende, são domínios representativos das variáveis que moldam a adaptação acadêmica dos estudantes, sejam elas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem ou relacionadas aos aspectos pessoais e interpessoais (Almeida et al., 2020; Bacan et al., 2020; J. R. Casanova et al., 2021; Dewberry & Jackson, 2018; McGhie, 2017; Soares et al., 2020).

Os resultados desta pesquisa também sugerem que o QAES-R apresenta evidência de validade baseada na relação com outras variáveis, uma vez que as relações das dimensões do questionário com as variáveis de critério concorrente indicam que os estudantes, que afirmam ter sofrido impactos negativos durante a pandemia, apresentam maiores dificuldades de adaptação pessoal e maior desconforto emocional (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico). Em contrapartida, os estudantes que respondem ter condições satisfatórias para o ensino remoto apresentam níveis mais elevados de adaptação com o ensino remoto. Essa condição desnuda a exclusão digital em que vive uma parcela significativa da população brasileira. A pandemia da Covid-19, que impôs a inserção da modalidade de ensino remoto emergencial, acentuou as desigualdades digitais no Brasil (CGI.br, 2011; Gusso et al., 2020; Saraiva et al., 2020; Wenczenovicz, 2020). Em vista disso, os futuros estudos com o questionário devem considerar a infraestrutura física e tecnológica que os estudantes usufruem para acompanhar as aulas remotas emergenciais, pois se reconhece que a dimensão da adaptação institucional, nesse contexto, se estende para além dos domínios das instituições de ensino superior (Ambiel et al., 2020).

Por reconhecer a limitação da amostra desse estudo, é prevista, na agenda de pesquisa com o QAES-R, a ampliação amostral considerando as demais regiões do Brasil e a inclusão de instituições de ensino públicas e particulares a fim de agregar mais evidências

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

que sustentem a interpretação das suas pontuações. Nesse sentido, também se admite a necessidade de investigar se a estrutura do questionário com 32 itens, distribuídos em cinco dimensões, é corroborada com a aplicação de outros recursos estatísticos, como a análise fatorial confirmatória. Outra perspectiva a ser considerada é a aplicação da análise gráfica exploratória com o intuito de se aprofundar no entendimento sobre o comportamento de itens que apresentaram cargas fatoriais cruzadas em mais de uma dimensão da adaptação académica do QAES-R.

Antecipando-se um prolongamento do ensino remoto por mais tempo, sugere-se a utilização desta escala de avaliação académica, dadas as novas circunstâncias em que decorrem as atividades de ensino e de aprendizagem. Para que se possa pensar em estudantes adaptados academicamente e com desempenhos satisfatórios, faz-se necessário que não só se garantam plataformas digitais, aplicativos, computadores e pacotes de internet, mas sobretudo que, no ensino remoto, possamos resolver aspectos que são inerentes e essenciais aos nossos tempos, como, por exemplo, a distância física entre os colegas de turma e professores, interferindo negativamente na formação dos vínculos e redes de suporte social (Ambiel et al., 2020; Bacan et al., 2020; Boer, 2021; Brasil, 2020b, 2020c, 2020d; Cerqueira, 2020).

Concluimos que a adaptação académica, fortemente associada às variáveis pessoais dos estudantes e aos contextos académicos em que decorre a sua aprendizagem e desenvolvimento, está hoje fortemente condicionada pela crise pandémica em que vivemos. Merecendo especial destaque nos estudos e pesquisas sobre a adaptação académica dos estudantes e sobre o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que auxiliem os professores e alunos durante esse período de ensino remoto.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Referências

- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181–207.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Angeli dos Santos, A. A., & Ambiel, R. A. M. (2020). Development of a transcultural questionnaire of motives for higher education dropout. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 201–209. <https://doi.org/10.15689/AP.2019.1802.17694.11>
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. de O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 20(2). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Ambiel, R. A. M., Dos Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências académicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4). <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A., Soares, A. B., & Lima, T. H. (2020). *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32401.86886>
- Andriola, W. B., & Araújo, A. C. (2021). Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802251>
- Anjos, D. R. L. dos, & Aguiar-da-Silva, R. H. (2017). Questionário de Vivências Académicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1). <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100006>
- Araújo, A., Almeida, L. S., Ferreira, J., Santos, A., Noronha, A., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131–145. <https://www.researchgate.net/publication/268148778>
- Araújo, A. M., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Araújo, S. A. L., Andriola, W. B., Cavalcante, S. M. de A., & Chagas, D. M. M. (2019). Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(3), 722–743. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000300009>
- Bacan, A. R., Martins, G. H., & Santos, A. A. A. dos. (2020). Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>
- Benevides Soares, A., De Almeida Santos, Z., De Andrade, A. C., & Siqueira de Souza, M. (2017). Expectativas Académicas y Habilidades Sociales en la Adaptación a la Universidad. *Ciencias Psicológicas*, 11(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen Program Withdrawal: Types and Recommendations. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544>
- Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in Higher Education*, 46(1), 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
- Bragiatto, B. L., & Matta, C. M. B. (2019). *Adaptação Académica e Autoeficácia no Contexto Da Pandemia Covid-19*. 3(252), 58–66. <https://maua.br/files/122020/adaptacao-academica-autoeficacia-contexto-pandemia-covid-19-151501.pdf>

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

- Branco, L. S. A., Conte, E., & Habowski, A. C. (2020). Evasão na educação a distância: Pontos e contrapontos à problemática. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 132–154. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100008>
- Brasil. (2020a). Portaria nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. In *DOU - Imprensa Nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria nº 343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C3%B0%20343-20-mec.htm)
- Brasil. (2020b). PORTARIA Nº 395, DE 15 DE ABRIL DE 2020. In *DOU - Imprensa Nacional*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-16-de-marco-de-2020-248162153>
- Brasil. (2020c). PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. In *DOU - Imprensa Nacional*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Brasil. (2020d). PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020. In *DOU - Imprensa Nacional*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%2520C3%25A7o%2520de%25202020>
- Brasil. (2020e). MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020. In *DOU - Imprensa Nacional*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>
- Broch, C., Breschiliare, F. C. T., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2020). A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(2), 257–274. <https://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200002>
- Burki, T. K. (2020). COVID-19: consequences for higher education. *The Lancet. Oncology*, 21(6), 758. [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(20\)30287-4](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(20)30287-4)
- Casanova, J., Cervero Fernandez-Castañón, A., Carlos Nuñez Pérez, J., Bernardo Gutiérrez, A., & Almeida, L. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Cavalcanti, I. T. do N., Andrade, C. S. M., Tiryaki, G. F., & Costa, L. C. C. (2019). Desempenho académico e o sistema de cotas no ensino superior: Evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(1), 305–327. <https://doi.org/10.1590/s1414-407720190001000016>
- Cerqueira, B. R. S. de. (2020). Educação no Ensino Superiorem Tempos de Pandemia. *Olhar de Professor*, 23, 1–5. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16175.209209226867.0616>
- CGI.br. (2011). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. In *São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil*. Comitê Gestor da Internet no Brasil. www.cgi.br
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2). <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>
- Dalbosco, S. N. P. (2018). *Adaptação Acadêmica no Ensino Superior: estudos com ingressantes*. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo.
- Dalbosco, S. N. P., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. dos. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75–84. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p75>
- Dewberry, C., & Jackson, D. J. R. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005>
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.1787/hemp-23-5kgglbdlrptg>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3). <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

- Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Adaptação académica de estudantes do 1º ano. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2019). Student's access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(2), 434-450. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000200006>
- Ferraz, A. S., Inácio, A. L. M., Bathaus, J. K. O. B., & Santos, A. A. A. (2020). *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto*. Relatório Técnico não Publicado, Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100002>
- Fritsch, R., Jacobus, A. E., & Vitelli, R. F. (2020). Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 89-112. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100006>
- Gomes, D. E., Ensslin, S. R., Cardoso, T. L., & Andrade, D. F. de. (2020). Avaliação de desempenho de cursos de graduação ofertados na modalidade de Educação a Distância. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(3), 503-524. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000300001>
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sáhão, F. T., Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.238957>
- Matta, C. M. B. da, Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências académicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- McGhie, V. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>
- Monteiro, S., García-Aracil, A., & Almeida, L. S. (2019). Adaptation and initial validation of the perceived employability scale. *Paideia*, 29, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-4327E2935>
- Nodari, D. E., Lima, E. G. dos S., & Maciel, C. E. (2018). O desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 23(2), 312-329. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200003>
- Nhachengo, M. V., & Almeida, L. S. (2020). Transição e adaptação académica dos estudantes do Ensino Superior em Moçambique: Estudo de um instrumento de avaliação. *Revista E-Psi*, 9(1), 107-117. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo7/>
- Nunes Caldeira, S., Toledo de Sousa, Á. S., Mendes, M., Lopes Silva, O. D., & D. Martins, M. J. (2020). Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 96-113. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29042>
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação académica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(supl), 73. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3supl73>
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Pereira-Neto, L. L., & Almeida, L. S. (2021). Estudantes Adultos no Ensino Superior: estudo no Ifal-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida académica. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*, XIII(1), 152-172.
- Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): Validação. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*, XIII(1), 33-55. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8309/5921>

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

- Rezapour-Nasrabad, R. (2020). Effects of Covid-19 on higher education: Challenges and responses. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 14(3), 1366–1370.
- Rossi, G. A. N., & Oliveira, M. C. de. (2020). Adaptação e evidências de validade de Escalas de Identidade Profissional para estudantes. *Psychologica*, 63(1), 119–137. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-1_7
- Saccaro, A., França, M. T. A., & Jacinto, P. A. (2019). Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 49(2), 337–373. <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>
- Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, 30(2), 219–253. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L. (2016). *Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil*. Relatório técnico não publicado, Universidade São Francisco/Universidade do Minho.
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: Ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15(1809–4031), 1–24. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa%3E>
- Scher, A. J., & Oliveira, E. M. (2020). Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza/PR. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 5–26. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100002>
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 2(2), 139–151. <https://doi.org/10.14417/ap.911>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S. de, Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. de S. N. (2019). Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Soares, A. B., Mourão, L., & Monteiro, M. C. (2020). *O estudante universitário brasileiro: Saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira*. Appris, p. 409.
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. de. (2018). Satisfação com a experiência académica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 12(2), 1–10. <https://doi.org/10.24879/2018001200200147>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152–164. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>
- Vieira, D. A., Polydoro, S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2017). Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). In *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 111–123).
- Wenczenovicz, T. J. (2020). Ensino a distância, dificuldades presencias: Perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1750–1768. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>
- Zanon, C., Dellazzana-Zanon, L. L., Wechsler, S. M., Fabretti, R. R., & Rocha, K. N. (2020). COVID-19: Implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200072>

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Validação

Questionnaire for Adaptation to Remote Higher Education (QAES-R): Validation

Abstract

In studies related to educational psychology, the phenomenon of academic adaptation has been recurrent due to its close relationship with the success or dropout of the university student. During the Covid-19 pandemic, the teaching-learning process underwent significant changes and the implementation of Emergency Remote Teaching (ERE) had an impact on students' academic adaptation. The purpose of this article was to contribute to the validation of the Questionnaire for Adaptation to Remote Higher Education QAES-R (Ferraz et al., 2020). The questionnaire was applied to a sample of 420 students enrolled in higher education in the courses offered by the Federal Institute of Alagoas (IFAL – Maceió Campus). The majority of the students were female, aged between 17 and 67 years old and students of short-term technological courses, long-term degrees and bachelor's degrees. The exploratory factor analysis, using the method of the main components, allowed to group the items according to the structure of the five dimensions proposed in the original version: institutional, interpersonal, study, personal-emotional and career planning. The accuracy and validity indicators showed to be adequate to the use of the questionnaire in the investigation, registering the impact of the experience of Covid-19 and of Remote Emergency Teaching on the levels of adaptation of students to Higher Education.

Keywords

Higher education, academic adaptation, Covid-19 pandemic, dropout, emergency remote teaching.

Received: 24.04.2021

Revision received: 15.09.2021

Accepted: 30.09.2021

ARTIGO 4 - Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto. Artigo aprovado e guardando publicação, emitida carta de aceite (anexo III)

Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (no prelo). Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto. *Humanidades e Inovação*.

Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto

Non-traditional students and the challenges of adapting to remote higher education

Lauro Lopes PEREIRA-NETO¹

Ana Amália Gomes Barros T. FARIA²

Leandro S. ALMEIDA³

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

Palavras-chave: Ensino Superior. Estudantes Não-tradicionais. Ensino Remoto Emergencial. Adaptação Académica.

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

Keywords: Higher Education. Non-traditional students. Emergency Remote Teaching. Academic Adaptation.

¹ Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutorando em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho. Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió/AL – Brasil. Professor EBTT, Departamento de Ensino Superior. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2294245620497736>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9429-0798>. E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho. Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió/AL. Psicóloga, Departamento de Assistência Estudantil, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1312123484694493>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4096-0041>. E-mail: ana.faria@ifal.edu.br

³ Doutor em Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação, pela Universidade do Porto. Professor catedrático do Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga – Portugal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9704136908005990>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Introdução

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

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

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

Esse público específico - que precisou interromper seus estudos no passado para trabalhar, cuidar da família, exercer a maternidade, ajudar no sustento da casa,

dentre inúmeras outras situações dificultadoras - ficou ainda mais vulnerável durante a pandemia. A inibição do contato físico e os períodos de confinamento representaram, para muitos deles, a perda de um vínculo que tinham com o curso e com os colegas. Esses estudantes também foram imersos numa nova rotina de relações interpessoais mediadas pelas mídias digitais (redes sociais, grupos de mensagens, plataformas virtuais de aprendizagem, aulas online), enfrentaram desafios, tiveram que administrar o surgimento de novas dificuldades académicas e, consequentemente, adaptarem-se às novas metodologias de ensino e métodos de avaliação. Sem a presença de colegas e professores, ficaram particularmente dependentes de si próprios, sem redes prévias de colegas para recurso remoto, o que lhes exigiu níveis mais elevados de disciplina e autorregulação nas aprendizagens (HODGES *et al.*, 2020; NEVES; VALDEGIL; SABINO, 2021; OLIVEIRA; CHAVES; SANTANA, 2021; PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020; REZAPOUR-NASRABAD, 2020; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020; VIEIRA *et al.*, 2020; ZANON *et al.*, 2020). O confinamento social para os estudantes não-tradicionais – comprovadamente os menos familiarizados com as redes de colegas e a cultura académica - desencadeou níveis mais elevados de vulnerabilidade social, redução de rendimentos económicos e dificuldades em estabelecerem novos vínculos socioafetivos (BACAN; MARTINS; SANTOS, 2020; BOER, 2021; CERQUEIRA, 2020; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

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

(FERIGUETTI; FERREIRA, 2021; MOURAD; CUNHA; JORGE, 2021). Seguramente, esse conjunto de mudanças e circunstâncias negativas e desafiantes impactaram na adaptação académica dos estudantes, o que gerou níveis mais baixos de aprendizagem e de motivação ou níveis mais elevados de solidão, ansiedade e depressão (AMARAL; POLYDORO, 2020; CERDEIRA; CABRITO; GEMELLI, 2021; ESTRADA ARAOZ; GALLEGOS RAMOS, 2022; FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; FERIGUETTI; FERREIRA, 2021).

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

Método

Participantes

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

Tabela 1 - Distribuição das frequências dos estudantes por curso

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

Fonte: elaborado pelos autores

Instrumento

Foi utilizado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto QAES-R (FERRAZ *et al.*, 2020) que, no estudo de validação de Pereira-Neto, Faria e Almeida (2021), sugeriu o agrupamento de 32 itens em cinco fatores/dimensões: (1) Adaptação pessoal/emocional - descreve o estado emocional dos estudantes (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico) associado às experiências no ensino emergencial remoto (exemplo: “Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a”); (2) Desenvolvimento de carreira - reporta a situações de integração da experiência em contexto de ensino superior remoto nos planos futuros e exploração de carreira (exemplo: “Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades”); (3) Adaptação ao ensino remoto - aponta o nível de adaptação dos estudantes à mudança do ensino presencial para o remoto, incluindo as relações com os docentes, o ambiente de ensino on-line e os espaços de apoio à aprendizagem (exemplo: “Considero adequadas as propostas de adaptação das disciplinas práticas para as aulas on-line”); (4) Adaptação social/interpessoal - relaciona as atividades de integração social do estudante no contexto do ensino remoto, nomeadamente o estabelecimento das relações de amizade (exemplo: “Mesmo de forma remota, tenho um grupo de amigos da Universidade a quem posso recorrer sempre que necessitar”); (5) Adaptação académica/autorregulação - descreve as relações dos estudantes com a organização dos estudos e a regulação dos comportamentos de aprendizagem durante as aulas online e atividades remotas (exemplo: “Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor”).

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

Procedimentos

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

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

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

Resultados

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

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

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

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

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

Interpessoal	Feminino	Não	Até 1.5	23	16.04	3.52
			Maior que 1.5	13	16.08	2.93
		Sim	Até 1.5	30	20.63	3.35
			Maior que 1.5	59	18.61	3.44
	Masculino	Não	Até 1.5	47	17.40	4.47
			Maior que 1.5	15	18.07	3.20
		Sim	Até 1.5	23	14.48	3.81
			Maior que 1.5	40	14.35	2.81
	Feminino	Não	Até 1.5	23	13.30	2.34
			Maior que 1.5	13	12.38	3.04
		Sim	Até 1.5	30	14.77	3.14
			Maior que 1.5	59	13.90	3.30
Acadêmica/ Autorregulação	Feminino	Não	Até 1.5	47	12.53	3.22
			Maior que 1.5	15	13.20	3.41
		Sim	Até 1.5	23	14.96	3.39
			Maior que 1.5	40	13.25	2.95
	Masculino	Não	Até 1.5	23	11.48	2.79
			Maior que 1.5	13	10.92	3.45
		Sim	Até 1.5	30	14.20	2.75
			Maior que 1.5	59	13.44	2.97
	Feminino	Não	Até 1.5	47	11.81	3.11
			Maior que 1.5	15	12.60	3.44

Fonte: elaborado pelos autores

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

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

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

Fonte: elaborado pelos autores

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

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

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

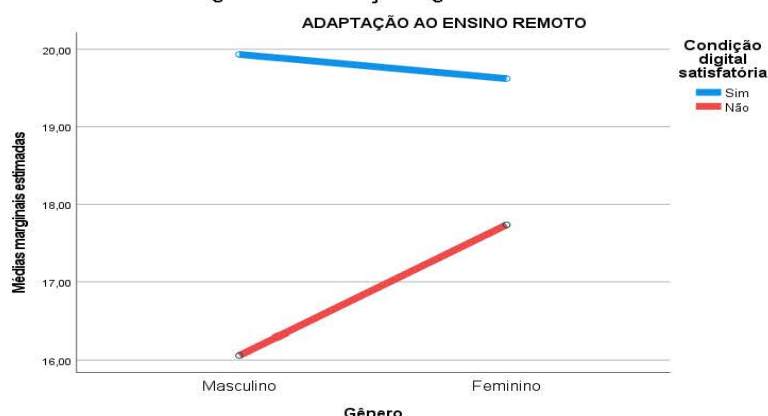


Fonte: elaborado pelos autores

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

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

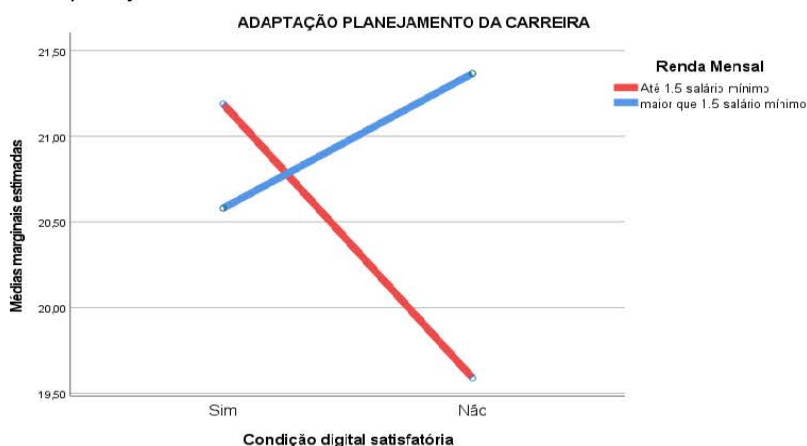
Gráfico 2 – Médias das dificuldades de adaptação ao ensino remoto combinando os efeitos das variáveis gênero e condição digital satisfatória.



Fonte: elaborado pelos autores

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

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



Fonte: elaborado pelos autores

Observa-se um cruzamento entre as linhas, ilustrando assim uma acentuada interação das duas variáveis independentes em análise. O planejamento da carreira

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

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

Discussão

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

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

Os resultados apontaram que a adaptação dos estudantes ao ERE foi diretamente impactada pelas condições sociais, emocionais e financeiras dos estudantes.

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

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

Destaca-se também a acentuada diferença de desempenho dos estudantes quando da interação das variáveis renda mensal e condições digitais de estudo. Os estudantes em vulnerabilidade social, que declararam não possuir as condições satisfatórias, apresentaram-se menos adaptados às situações de integração da experiência no contexto de ensino superior remoto, nos planos futuros e na exploração da carreira. Em contrapartida, observou-se níveis mais elevados de adaptação ao planejamento da carreira entre os estudantes com salários maiores - mesmo aqueles que declararam não possuir as condições satisfatórias - e, surpreendentemente, entre os estudantes em vulnerabilidade social que declararam possuir as condições digitais

satisfatórias. Esses estudantes mostraram um autoconceito positivo quanto à possibilidade de sucesso acadêmico e formação profissional durante o ERE, ao expressarem acreditar em novas possibilidades de aprendizado, no crescimento profissional, na possibilidade de empreender e de inovar no exercício futuro da profissão (AMARAL; POLYDORO, 2020; MERVE, 2021; SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020).

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

Considerações Finais

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

A necessidade de adaptação aos novos padrões de relacionamento, desencadeados pelas medidas de distanciamento social durante a pandemia, impôs às instituições de ensino superior a busca de respostas às questões relacionadas aos métodos de ensino e aprendizagem, aos processos de avaliação e acompanhamento do rendimento acadêmico, à construção de novos ambientes de relacionamento

interpessoal e de convívio acadêmico. Impôs, também, mudanças aos estudantes nos relacionamentos com colegas e professores, na adoção de novas estratégias de acompanhamento das atividades acadêmicas e na regulação dos comportamentos de aprendizagem.

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

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

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

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

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

Referências

- AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os Desafios da mudança para o Ensino Remoto Emergencial na graduação na UNICAMP – BRASIL. **Linha Mestra**, v. 0, n. 41a, p. 52–62, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392>. Acesso em: 4 jan. 2022.
- BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e211509, p. 1-15 2020.
- BOER, Harry. COVID-19 in Dutch higher education. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 1, p. 96–106, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2020.1859684>.
- BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020. **DOU - Imprensa Nacional**: 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BRASIL. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. **DOU - Imprensa Nacional**: 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BRASIL. PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020. **DOU - Imprensa Nacional**: 19 mar. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BRASIL. PORTARIA Nº 395, DE 15 DE ABRIL DE 2020. **DOU - Imprensa Nacional**: 16 mar. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-16-de-marco-de-2020-248162153>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro Gil; GEMELLI, Catia Eli. Mercantilização e democratização da educação superior portuguesa: perspectivas de impactos pós-pandemia. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 62, p. 113–122, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4233>.
- CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de. Educação no Ensino Superior em Tempos de Pandemia. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1–5, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16175/209209213666>.
- DUNN, Thomas J.; BAGULEY, Thom; BRUNSDEN, Vivienne. From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. **British Journal of Psychology**, v. 105, n. 3, p. 399–412, 2014. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/bjop.12046>.

- ESTRADA ARAOZ, Edwin Gustavo; GALLEGOS RAMOS, Néstor Antonio. Cansancio emocional en estudiantes universitarios peruanos en el contexto de la pandemia de COVID-19. **Educ. Form.**, v. 7, n. 1, p. e6759, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/6759>.
- FARIA, Ana Amália G.B. T.; PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; ALMEIDA, Leandro Silva. Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do Ensino Superior. **Revista Educação em Debate**, v. 43, n. 86, p. 136–150, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77985>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- FERIGUETTI, Karen Muniz; FERREIRA, Pedro. COVID-19 e os impactos na integração dos estudantes imigrantes e/ou racializados de instituições de ensino superior portuguesas. **Revista Educação em Debate**, v. 43, n. 86, p. 87–104, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77982>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- FERRAZ, Adriana Satiko *et al.* **Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto**. Campinas/SP: Universidade São Francisco, 2020. Disponível em: Relatório técnico não publicado.
- FRAGOSO, António Carlos Pestana; QUINTAS, Helena Luisa; GONÇALVES, Teresa Isabel Campos. Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. **LAPLAGE EM REVISTA**, v. 2, n. 1, p. 97–111, 2016. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/237>.
- FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra T. Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In: **Estudantes não-tradicionais no ensino superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2018a. p. 19–38.
- FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra T. **Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior**. Coleção: Eed. Coimbra: CINEP/IPC, 2018b.
- GONÇALVES, Paula Fernanda Dourado. **Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho**. 2014. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (especialidade em Psicologia da Educação) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35843>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- GUDOLLE, Lucas Socoloski; BLANDO, Alessandra; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Ensino Remoto Emergencial na educação superior: uma reflexão baseada em Paulo Freire. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. ed.especial, p. 1178–1189, 2021. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/1853bb10-4fbf-3173-8b6d-c19e3e1fcd6e/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ARTIGO 5 – Adaptação e Evidências de Validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R).

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. (2022). Adaptação e evidências de validação do questionário de satisfação com a experiência acadêmica remota (QSEA-R). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 000-000, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16756>

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Académica Remota (QSEA-R)

ADAPTAÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA REMOTA (QSEA-R)

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE EVIDENCIAS DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA REMOTA (QSEA-R)

ADAPTATION AND VALIDATION EVIDENCE OF THE REMOTE ACADEMIC EXPERIENCE SATISFACTION QUESTIONNAIRE (QSEA-R)

Lauro Lopes PEREIRA-NETO¹
Ana Amália Gomes Barros Torres FARIA²
Leandro Silva ALMEIDA³

RESUMO: O presente estudo investigou a evidência de validade da adaptação à realidade pandémica do Questionário de Satisfação com a Experiência Académica (QSEA-R). Participaram do estudo de abordagem quantitativa 365 estudantes matriculados no ensino remoto emergencial (ERE) dos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas. Os resultados confirmaram as qualidades métricas em termos de validade da estrutura interna e de fidedignidade do questionário. A pandemia da COVID-19 intensificou desigualdades e agravou a condição de vulnerabilidade social dos estudantes, que, apesar de relatarem ausência de uma infraestrutura digital satisfatória para o estudo remoto, avaliaram como satisfatória a implantação do ERE, acreditavam na integração das experiências vivenciadas no contexto pandémico e expressaram perspectivas positivas de empregabilidade e êxito profissional. Concluiu-se que o QSEA-R representa um importante instrumento preditor da (in)satisfação académica, contribuindo, desta forma, na avaliação da eficácia institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Satisfação académica. Ensino remoto emergencial. COVID-19. Sucesso académico.

RESUMEN: El estudio investigó las evidencias de validez de la adaptación a la realidad pandémica del Cuestionario de Satisfacción de la Experiencia Académica (QSEA-R). 365 estudiantes matriculados en el Enseñanza remota de emergencia (ERE) de cursos de educación superior en el Instituto Federal de Alagoas participaron en el estudio de enfoque cuantitativo. Los resultados confirmaron las cualidades métricas en términos de validez de la estructura interna y confiabilidad del cuestionario. La pandemia del COVID-19 intensificó las desigualdades y agravó la condición de vulnerabilidad social de los estudiantes quienes, a

¹ Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió – AL – Brasil. Professor EBT. Departamento de Ensino Superior. Doutorado em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação (UMinho/Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9429-0798>. E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br

² Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió – AL – Brasil. Psicóloga. Departamento de Assistência Estudantil. Doutorado em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação (UMinho/Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4096-0041>. E-mail: ana.faria@ifal.edu.br

³ Universidade do Minho (UMinho), Braga – Portugal. Professor catedrático do Instituto de Educação. Doutorado em Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação (UP/Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 000-000, out./dez. 2022 e-ISSN: 1982-5587
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v17i4.16756>



Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

pesar de reportar una infraestructura digital insatisfactoria, evaluaron como positiva la adopción de la ERE, creyeron en la integración de experiencias vividas en el contexto de la pandemia y expresaron perspectivas positivas de empleabilidad y éxito profesional. Se concluyó que el QSEA-R representa un importante instrumento para predecir la (in)satisfacción académica, contribuyendo así a la evaluación de la eficacia institucional.

PALABRAS CLAVE: Educación superior. Satisfacción académica. Enseñanza remota de emergencia. COVID-19. Éxito académico.

ABSTRACT: This study investigated the evidence of validity of the adaptation to the pandemic reality of the Academic Experience Satisfaction Questionnaire (QSEA-R). A total of 365 students enrolled in the Emergency Remote Teaching (ERE) of higher education courses at Instituto Federal de Alagoas participated in the quantitative approach study. The results confirmed the metric qualities in terms of validity of the internal structure and reliability of the questionnaire. The COVID-19 pandemic intensified inequalities and aggravated the condition of social vulnerability of students who, despite reporting an unsatisfactory digital infrastructure for remote study, evaluated the adoption of the ERE as positive, believed in the integration of experiences lived in the pandemic context and expressed positive prospects for employability and professional success. It was concluded that the QSEA-R represents an important instrument for predicting academic (dis)satisfaction, thus contributing to the evaluation of institutional efficacy.

KEYWORDS: Higher education. Academic satisfaction. Emergency remote teaching. COVID-19. Academic success.

Introdução

No Brasil e no mundo, diversos estudos relacionados à Psicologia da Educação têm apontado seus olhares na investigação da satisfação dos estudantes com a experiência académica no Ensino Superior (ES), com o intuito de identificar os fatores que possam desencadear o insucesso académico e a propensão ao abandono (AMBIEL; BARROS, 2018; CAMPIRA; BULAQUE; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020a; OSTI *et al.*, 2020b; OSTI; ALMEIDA, 2019; SUEHIRO; ANDRADE, 2018). Considerada um construto multidimensional, a satisfação académica é impactada por diversas áreas da experiência educacional, tais como a qualidade do ensino, o currículo, o relacionamento com os professores e colegas, as instalações e recursos oferecidos pela universidade (OSTI *et al.*, 2020b; SUEHIRO; ANDRADE, 2018). Nessas condições, sua investigação apresenta-se como um elemento fundamental na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos envolvidos no processo de adaptação académica dos estudantes do ES.

Tradicionalmente, dos estudantes que ingressam no ES, é esperada uma rápida adaptação ao novo contexto social e acadêmico que experienciam, fato esse que nem sempre ocorre sem que, para isso, ocorram conflitos e dificuldades (ARAÚJO, 2015; BRITO; CAMPOS, 2019; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; FARIA; ALMEIDA, 2020; NHACHENGO; ALMEIDA, 2020; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021). No percurso desse processo, cabe aos estudantes a responsabilidade de compreender as normas e os valores da universidade ou do instituto que frequentam, desenvolver a capacidade de lidar, muitas vezes, com a separação afetiva da família e/ou os amigos da adolescência, adquirir uma maior autonomia nas decisões diárias e nas decisões relacionadas à sua carreira, gerenciar novos vínculos interpessoais com colegas e professores, além de assimilar os novos métodos de ensino e avaliação (ALMEIDA, 2007; BACAN; MARTINS; SANTOS, 2020; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; FARIA; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021, n.d.).

Na busca por minorar as dificuldades e os conflitos dos estudantes e promover uma adaptação acadêmica exitosa, as instituições de ES, ao longo dos anos, têm compreendido a necessidade de identificar os fatores – sociais, de desenvolvimento pessoal, interpessoal, emocional e institucional – que possam vir influenciar no processo de adaptação, na satisfação e, conseqüentemente, na permanência ou abandono na universidade. Isso porque, quando – aos estudantes – são garantidas – pelas instituições de ensino – políticas de inserção, inclusão e acomodação de acordo com as suas necessidades, concomitantemente são promovidas as condições estruturais para uma melhor adaptação, envolvimento e rentabilização acadêmica desses estudantes (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020b; OSTI *et al.*, 2020a; OSTI; ALMEIDA, 2019).

Na atualidade, com o surgimento da pandemia da COVID-19, somou-se às tradicionais dificuldades de adaptação acadêmica outras tantas decorrentes das restrições ocasionadas pelo isolamento social. Repentinamente, as aulas presenciais foram substituídas por aulas *online*, com elementos similares aos usados pela Educação a Distância (EaD), como, por exemplo, a utilização de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, materiais para o formato *e-learning* (aprendizagem virtual), realização de videoconferências e encontros síncronos e assíncronos (GUSSO *et al.*, 2020; PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020).

Com a adoção do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas instituições de ES do Brasil, os estudantes tiveram não só que se adaptar ao modelo de aulas a distância, mas precisaram superar novos desafios, uma vez que: as relações interpessoais passaram a figurar

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

digitalmente; o processo de avaliação sofreu mudanças significativas e as estratégias de ensino e de aprendizagem tiveram que se adaptar às relações mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (AMARAL; POLYDORO, 2020; NONATO; CONTRERAS-ESPINOSA, 2022; OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

Como se não bastasse, muitos dos estudantes tiveram que conviver com uma infraestrutura digital insatisfatória para o acompanhamento das atividades remotas, desnudando assim um outro grande problema social: a exclusão digital de grande parte da população brasileira (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021). Dados da TIC Domicílios 2019, coletados em um período anterior à pandemia, já indicavam que a falta de acesso à internet atingia uma a cada quatro pessoas no Brasil. O índice de pessoas sem acesso à internet em áreas urbanas era de 16%, chegando a 50% nas áreas rurais (CGI.BR, 2011; DE SOUZA; GUIMARÃES, 2020; MARCON, 2020). A desigualdade social, cultural e econômica, que sempre foi uma realidade histórica no Brasil, com a pandemia da COVID-19 acentuou-se e mostrou-se ainda mais desigual, principalmente quando o assunto é inclusão digital (KANASHIRO, 2021; MARCON, 2020; SOUZA; MIRANDA, 2021).

Por sinal, ao falarmos de desigualdade digital, importa relatar que, para além da necessidade de uma conexão com a internet de qualidade e estável, somam-se diversas outras características econômicas e sociais necessárias ao adequado acompanhamento das atividades remotas: o tipo de instrumento de tecnologia utilizado (computador, celular, *tablet*), enfatizando o fato de que muitos estudantes possuíam apenas um *smartphone* como instrumento de pesquisa e estudos; o seu tempo de uso, muitas vezes um único aparelho era compartilhado por vários membros da família; o ambiente familiar não propício para o acompanhamento das atividades, muitas vezes, os estudantes tinham que dividir o espaço físico (sala, mesa, iluminação) com os demais membros da família e suas atividades cotidianas; o conhecimento e a habilidade no manuseio das interfaces tecnológicas (plataformas digitais, *softwares*, aplicativos), a mudança do ensino presencial para o remoto foi demasiadamente rápida que não possibilitou a aquisição de competências prévias quanto à utilização dos instrumentos tecnológicos e dos ambientes virtuais de aprendizagem (OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021; SILVA; FILHO; SILVA, 2021).

Esse conjunto de dificuldades, certamente, gerou estresse, frustração e insatisfação entre os estudantes, surgindo, com isso, receios quanto à conclusão do semestre e à continuidade dos

estudos formativos (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021, n.d.). No fundo, face à novidade do contexto pandêmico e à profundidade das mudanças ocorridas, seguramente que as vivências e os sentimentos dos estudantes se alteraram, o que desencadeou a necessidade de adaptação do instrumento de pesquisa e posterior verificação de sua validade, a fim de atender essa nova realidade educacional.

O Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA), originalmente elaborado com 40 itens (OSTI; ALMEIDA, 2019), precisou ser adaptado à realidade pandêmica. O QSEA buscava avaliar o grau de satisfação dos estudantes quanto a situações diversas relativas à experiência no ES. O questionário configurava-se como um instrumento multidimensional que se propunha a avaliar a satisfação acadêmica em diversas áreas da experiência educacional: (a) Institucional (qualidade dos equipamentos e serviços da instituição, satisfação e uso dos recursos bibliográficos, laboratoriais e informáticos); (b) Profissional (ter projetos para futuro, investir na carreira, buscar competências, e preparar-se para uma profissão); (c) Interpessoal (convívio, integração social, amizade, festas, discussão de temas); (d) Recursos Econômicos (suportar encargos com o curso, assegurar os custos com a subsistência diária, ter verbas para as atividades da vida acadêmica); (e) Aprendizagem e Rendimento (participação nas aulas, realização dos trabalhos, cumprir horários, ter bom rendimento escolar); (f) Ensino (qualidade do ensino e relacionamento com os professores, adequação dos métodos de avaliação).

Na tentativa de adaptação à realidade dos estudantes que vivenciavam a pandemia da COVID-19 e as medidas de isolamento social adotadas, nomeadamente, a adoção do ERE nas instituições de ES, fez-se necessário adequar, substituir ou subtrair alguns dos itens do questionário original, denominando-o agora de Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R), composto por 36 itens.

Desta forma, o objetivo principal desse estudo foi investigar a evidência de validade baseada na estrutura interna do QSEA-R e suas estimativas de fidedignidade em uma amostra de estudantes brasileiros de cursos superiores ofertados pelo Instituto Federal de Educação de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). O objetivo secundário da pesquisa foi analisar a evidência de validade baseada na relação com outras variáveis – tipo critério concorrente – em vias de relacionar as dimensões da satisfação acadêmica avaliadas pelo QSEA-R com variáveis ligadas às respostas dos estudantes à vivência com a COVID-19 e ao ensino remoto, dentre elas: as condições para o estudo remoto (em termos de espaço, equipamentos e tempo); a quantidade de horas por semana dedicadas aos estudos e à realização das atividades assíncronas; a avaliação

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

da participação (atenção) durante os encontros síncronos; a satisfação com o rendimento acadêmico durante o ERE.

Como hipótese para o objetivo principal da pesquisa, esperava-se encontrar uma estrutura de dimensões para o QSEA-R que fosse análoga às propostas por Osti e Almeida, (2019), a fim de corroborar com a interpretação das pontuações desse instrumento no ERE. Quanto ao objetivo secundário, conjecturava-se que as variáveis ligadas ao contexto do ERE estivessem, em alguma medida, correlacionadas às dimensões da satisfação acadêmica no QSEA-R (OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; OSTI; ALMEIDA, 2019; SUEHIRO; ANDRADE, 2018).

Métodos

Participantes

Participaram do estudo, o qual se inscreve em uma abordagem quantitativa, 365 estudantes matriculados no ano de 2021 (referente ao semestre letivo 2020.1) no ERE dos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL/Campus Maceió), distribuídos em cursos: tecnológicos de curta duração (n = 240, 65.5%) e de longa duração, licenciaturas (n = 92, 25.2%) ou bacharelados (n = 33, 9%). A tabela 1 descreve as frequências dos estudantes distribuídas por curso e área.

Tabela 1 – Distribuição da frequência dos estudantes por cursos e áreas

	Nível do Curso	Frequência	Porcentagem
Bacharelado	ENGENHARIA CIVIL	24	6.6
	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	9	2.5
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	8	2.2
Licenciatura	FÍSICA	15	4.1
	LETRAS	26	7.1
	MATEMÁTICA	23	6.3
	QUÍMICA	20	5.5
	ALIMENTOS	40	11.0
Tecnológico	DESIGN DE INTERIORES	72	19.7
	ESTÃO DE TURISMO	68	18.6
	HOTELARIA	60	16.4
Total		365	100.0

Fonte: Elaborado pelos autores

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Académica Remota (QSEA-R)

As idades dos estudantes oscilaram entre 17 e 65 anos ($M = 29.97$, $DP = 10.25$), podendo ser distribuídas em dois grupos etários: estudantes com idades de 17 a 23 anos ($n = 134$, 37.2%) e estudantes maiores de 23 anos ($n = 226$, 62.8%). A maior parte dos estudantes estava matriculada em cursos noturnos (69.6 %) e era do gênero feminino (61.3%). Maior parte destes aprendizes trabalha e estuda (65.2%), e tem renda mensal per capita igual ou inferior a 1.5 salários-mínimos (55.1%).

Instrumentos

Trata-se da adaptação do Questionário de Satisfação com a Experiência Académica (QSEA), elaborado originalmente por Osti e Almeida (2019), à realidade académica dos estudantes dos cursos de ES do Instituto Federal de Alagoas-Ifal/Campus Maceió. Cabe salientar que o questionário original fazia parte do rol de instrumentos de pesquisa do estudo de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Braga-Portugal (parecer de aprovação CEP nº. 4.338.899) que, em razão da adoção das medidas de isolamento social durante a vigência da pandemia da COVID-19, nomeadamente, a implantação do ERE, precisou ser adaptado, passando a denominar-se de Questionário de Satisfação com a Experiência Académica Remota (QSEA-R). Durante a adaptação, alguns itens do modelo original foram alterados. Por exemplo, no item original lia-se: Suportar as despesas com a minha alimentação e outras necessidades básicas. Após a adaptação, leia-se: Suportar as despesas com a minha alimentação e outras necessidades básicas durante a pandemia da COVID-19. Outros itens foram substituídos, por exemplo, no modelo original, o item mobiliário e equipamento das salas de aula, foi substituído pelo item ‘as atividades assíncronas planejadas pelos professores’ (tarefas, questionários, textos, vídeos, *links* etc.). Enquanto outros foram subtraídos, uma vez que não condiziam com a realidade do ensino remoto, por exemplo: a limpeza e a segurança existentes no campus universitário ou a rede de transporte públicos para aceder à universidade.

Desta forma, do questionário original, que continha 40 itens, após adaptado, terminou com 36 itens. Utilizando um padrão de resposta no formato tipo Likert de 5 pontos, o questionário buscava expressar o grau de insatisfação ou de satisfação com a experiência académica remota: 1 (muito insatisfeito), 2 (insatisfeito), 3 (nem insatisfeito, nem satisfeito), 4 (satisfeito), 5 (muito satisfeito).

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

Procedimentos

A implantação do ERE, durante a pandemia da COVID-19, impôs à pesquisa de doutoramento a necessidade de adaptação dos instrumentos de coleta de dados. Com o QSEA não foi diferente, os itens foram alterados, subtraídos ou substituídos, dando origem ao QSEA-R, um questionário eletrônico desenvolvido na plataforma do *Google Docs*, hospedado no link: <https://forms.gle/uTk19XyGFTi3BShP9>. Após asseguradas a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados, os estudantes foram informados dos objetivos do estudo, convidados (por e-mail, pelo google classroom e pela plataforma digital de ensino adotada pelo IFAL) a acender o formulário eletrônico e a responder ao QSEA-R.

Buscando validar a adaptação do QSEA-R à realidade do ERE nos cursos superiores do IFAL/Campus Maceió, assim como comprovar as seis dimensões da satisfação acadêmica, análogas às dimensões propostas por Osti e Almeida (2019), análises estatísticas foram realizadas com recurso do programa IBM/SPSS, versão 27.0. Inicialmente, realizou-se uma análise da estrutura dimensional da escala com o uso da análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais para determinar o agrupamento de itens por fatores (validade). Posteriormente, apreciou-se a homogeneidade dos itens dentro de cada dimensão, por meio da estimativa de consistência interna pelo alfa de Cronbach, para se determinar a precisão da escala. Finalmente, procedeu-se à análise de correlação, utilizando-se o teste *rho* de Spearman para verificar a associação entre dimensões do QSEA-R e as respostas dos estudantes relacionadas à vivência com a COVID-19 e ao ensino remoto.

Resultados

Tomando por base os 36 itens do questionário de satisfação com a experiência acadêmica remota QSEA-R, foi realizada uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais, sem definição prévia do número de fatores a reter. A Tabela 2 apresenta os resultados da análise fatorial que, apesar de identificar seis componentes com valor-próprio igual ou superior à unidade, esses não se apresentaram análogos às dimensões propostas por Osti e Almeida (2019), havendo claras dificuldades na identificação de um sexto fator. Cabe lembrar que, com a adaptação do questionário original à realidade pandêmica, 4 itens foram subtraídos e 6 itens foram alterados.

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)

Tabela 2 – Análise fatorial dos itens com definição prévia de seis fatores

	Componente						h ²
	1	2	3	4	5	6	
Item 3	.98						.70
Item 23	.91						.72
Item 14	.88						.70
Item 28	.87						.64
Item 4	.78						.53
Item 11	.76						.63
Item 27	.72						.65
Item 19	.66						.52
Item 21	.63						.64
Item 12	.48					.37	.51
Item 13	.45	.43					.62
Item 5	.40	.34					.58
Item 24	.35						.38
Item 8		.91					.69
Item 35		.87					.65
Item 10		.84					.71
Item 2		.70					.58
Item 18		.63					.69
Item 20		.52					.59
Item 29			.95				.85
Item 33			.92				.81
Item 9			.91				.76
Item 16			.79				.72
Item 6			.70				.60
Item 26			.31				.49
Item 17				.98			.76
Item 31				.94			.74
Item 34				.85			.68
Item 15	.33			.52			.60
Item 1				.47			.50
Item 25					.89		.80
Item 36					.85		.78
Item 30					.79		.79
Item 7					.76		.69
Item 22						.89	.79
Item 32				.31	.40	.42	.57
Valor próprio	14.41	2.65	2.14	1.86	1.55	1.05	
% de variância explicada	40.03	7.35	5.95	5.16	4.31	2.91	

Fonte: Elaborado pelos autores

Desta forma, uma vez que a análise anterior não apresentou fatorização consistente, procedemos a uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais com uma definição prévia de cinco fatores a reter. No sentido de apreciarmos a adequação da fatorização dos itens, obtivemos um valor de coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .946 e de esfericidade de Bartlett de 8028,614 ($gl = 630$, $p < .001$), em ambos os casos favoráveis à realização da análise fatorial.

A Tabela 3 apresenta os resultados da análise, que permitiu identificar os cinco componentes com valor-próprio igual ou superior à unidade, avançando-se para uma rotação

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

promax, procurando aumentar a especificidade de cada dimensão e requerendo uma saturação mínima de .40 na vinculação dos itens ao fator.

Tabela 3 – Análise fatorial dos itens do questionário de satisfação com a experiência acadêmica

	Componentes					h2
	1	2	3	4	5	
29- A suficiência dos meus recursos econômicos para as despesas diárias	.89					.86
33- Ter dinheiro suficiente para as minhas despesas com o curso	.86					.81
9 - Suportar as despesas com a minha alimentação e outras necessidades básicas durante a pandemia da COVID-19	.85					.77
16- Ter recursos financeiros suficientes para participar de eventos (congressos, seminários, cursos etc.)	.76					.71
6- Conseguir dinheiro para custear as despesas com equipamentos e serviços necessários para acompanhar as aulas remotas	.68					.61
3- A competência pedagógica dos meus professores		.82				.73
23- O método como os professores motivam os estudantes		.79				.77
14- Os métodos de avaliação usados pelos professores		.77				.73
28- A relação dos professores com os estudantes do meu curso		.75				.68
11- As atividades planejadas pelos professores nas plataformas digitais (tarefas, questionários, textos, vídeos, links etc.)		.67				.65
8- A forma como eu me organizo para estudar e aprender			.80			.74
10- O meu rendimento acadêmico nos trabalhos ou avaliações			.77			.73
35- O meu nível de participação nas aulas <i>online</i>			.76			.66
2- O meu nível diário de energia e capacidade de trabalho			.66			.59
18- A qualidade das minhas aprendizagens			.61			.66
25- A quantidade de amigos que tenho no meu curso, mesmo que de forma remota				.83		.80
36- Ter colegas com quem falar sobre as decisões que tenho que tomar				.80		.77
30- O convívio que consigo ter com colegas da universidade, mesmo que de forma remota				.78		.79
7- Número de amigos a que posso recorrer em momentos difíceis				.73		.68
32- Ter colegas de diferentes culturas e grupos sociais na Universidade				.51		.46
17- As expectativas de emprego na área do meu curso					.85	.77
31- As oportunidades de emprego quando concluir este curso					.83	.75
34- As possibilidades deste curso me vir a realizar profissionalmente					.76	.68
15- A ligação das matérias com a profissão que desejo ter					.57	.58
1- A ligação do meu curso à(s) profissão(ões) que gostaria de ter no futuro					.51	.49
Valor-próprio	10.01	2.39	1.95	1.71	1.39	
% de variância explicada	40.03	9.57	7.80	6.84	5.58	

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a análise fatorial, o questionário ficou reduzido a 25 itens, distribuídos em cinco dimensões (anexo 1). Alguns itens foram excluídos do questionário original por apresentarem uma saturação inferior a .40 em algum dos fatores identificados. Na dimensão 4, dois itens foram descartados (item 22 e item 26). Na dimensão 3, dois itens foram descartados (itens 13 e 20), pois estavam saturados em dois fatores. Finalmente, a dimensão 2 apresentou um número

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)

elevado de itens, muito provavelmente devido ao fato de optarmos pela análise fatorial com retenção de cinco fatores, levando-nos a descartar cinco itens que se apresentaram descontextualizados na atual estrutura fatorial (itens 4, 19, 27, 21, 12, 5 e 24).

Desta forma, cada um dos fatores/dimensões incluiu cinco itens, o primeiro fator descreveu a satisfação dos estudantes quanto aos seus recursos econômicos e os impactos desencadeados pela COVID-19, envolvendo a suficiência de recursos para custear o curso, sua própria subsistência e manter uma infraestrutura digital necessária para o acompanhamento das atividades remotas, optando-se assim por designar este fator/dimensão de satisfação com os recursos econômicos. O segundo fator descreveu a satisfação dos estudantes quanto ao ambiente remoto de ensino, envolvendo a avaliação da qualidade do ensino remoto, o relacionamento com os professores, adequação dos métodos digitais de avaliação, o planejamento das atividades remotas, optando-se assim, por designar este fator/dimensão de satisfação com o ensino remoto.

O terceiro fator descreveu a satisfação dos estudantes quanto à aprendizagem e o rendimento acadêmico, envolvendo a organização dos estudos, os comportamentos de aprendizagem durante as aulas remotas, a participação nas aulas *online* (síncronas) e o comprometimento com a realização das atividades remotas (assíncronas), optando-se assim, por designar este fator/dimensão de satisfação com a aprendizagem e o rendimento.

O quarto fator descreveu a satisfação dos estudantes quanto às relações interpessoais no contexto do ensino remoto, nomeadamente o estabelecimento e a manutenção das relações de amizade, agora mediadas pelas mídias digitais. Face ao conteúdo dos seus itens, optou-se por designar este fator/dimensão de satisfação com as relações interpessoais. Finalmente, o quinto fator descreveu a satisfação dos estudantes quanto à realização profissional, os projetos para o futuro, o investimento na carreira e a perspectiva de empregabilidade futura, optando-se assim por designar este fator/dimensão de satisfação profissional.

De mencionar que o primeiro fator explica 40% da variância dos itens, o segundo fator explica 9.6%, o terceiro fator 7.8%, o quarto fator 6.8%, enquanto o quinto fator explica 5.6% da variância dos itens. No seu conjunto, os cinco fatores explicam 69.8% da variância dos 25 itens retidos.

Na Tabela 4, observa-se a análise descritiva dos itens que integram as cinco dimensões de satisfação com a experiência acadêmica remota, descrevendo os valores mínimos e máximos, a média e desvio-padrão, bem como os índices de assimetria e de curtose da distribuição dos resultados.

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

Tabela 4 – Análise descritiva dos resultados nos itens distribuídos pelas cinco dimensões (n = 365)

	Item	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
Recursos Econômicos	29	361	1	5	3.06	1.19	-.12	-.73
	33	360	1	5	3.01	1.23	-.05	-.82
	9	364	1	5	3.07	1.22	-.06	-.89
	16	365	1	5	2.65	1.19	.16	-.83
	6	364	1	5	3.10	1.17	-.11	-.78
Ensino Remoto	3	365	1	5	4.07	.97	-1.04	.89
	23	361	1	5	3.62	1.11	-.72	-.04
	14	362	1	5	3.64	1.02	-.70	.05
	28	360	1	5	3.89	.98	-.76	.17
	11	365	1	5	3.59	1.03	-.58	.00
Aprendizagem e Rendimento	8	364	1	5	3.31	1.08	-.46	-.37
	10	364	1	5	3.38	1.10	-.64	-.20
	35	360	1	5	3.66	1.10	-.62	-.21
	2	365	1	5	3.32	1.01	-.29	-.30
	18	364	1	5	3.52	1.00	-.78	.37
Relações Interpessoais	25	361	1	5	3.42	1.24	-.40	-.79
	36	361	1	5	3.29	1.24	-.36	-.86
	30	362	1	5	3.31	1.21	-.38	-.67
	7	365	1	5	3.22	1.29	-.17	-1.05
	32	357	1	5	3.76	1.16	-.70	-.29
Profissional	17	362	1	5	3.45	1.13	-.54	-.36
	31	360	1	5	3.38	1.09	-.45	-.32
	34	358	1	5	3.85	.99	-.89	.71
	15	365	1	5	3.91	1.01	-1.01	.82
	1	365	1	5	3.81	1.00	-.81	.40

Fonte: Elaborado pelos autores

Observa-se que os estudantes apresentaram médias mais baixas de satisfação na dimensão de recursos econômicos, por exemplo no item 6 “Conseguir dinheiro para custear as despesas com equipamentos e serviços necessários para acompanhar as aulas remotas”, indicando que a pandemia da COVID-19 e as medidas de isolamento social impactaram significativamente na condição econômica desses estudantes, intensificando assim a desigualdade social e a vulnerabilidade social entre si. Em contrapartida, observam-se médias mais altas de satisfação nas dimensões de ensino remoto, de acordo com o que ocorre no item 3, “A competência pedagógica dos meus professores”, indicando que os estudantes avaliam como satisfatória a implantação do modelo de ensino remoto proposto pelas instituições de ES durante a pandemia da COVID-19. Médias altas de satisfação também foram observadas na dimensão profissional, como observado no item 34, “As possibilidades deste curso me vir a realizar profissionalmente”, indicando que os estudantes, apesar das limitações econômicas impostas pela pandemia, acreditavam na integração das experiências vivenciadas no contexto de ERE e expressavam perspectivas positivas de empregabilidade e êxito profissional.

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)

Na Tabela 5 observam-se os coeficientes de alfa de Cronbach obtidos nas cinco dimensões de satisfação, bem como as correlações corrigidas dos itens com os totais das respectivas dimensões (ritc). Ao mesmo tempo, indica-se a oscilação no alfa de Cronbach de cada dimensão se algum dos seus itens for eliminado (alfa se).

Tabela 5 – Alfas de Cronbach e correlações dos itens com o total nas cinco dimensões de satisfação

	Alfa	Item	Ritc	Alfa se
Recursos Econômicos	.91	29	.87	.87
		33	.83	.88
		9	.76	.89
		16	.75	.90
		6	.67	.91
Ensino Remoto	.89	3	.71	.87
		23	.78	.86
		28	.70	.87
		14	.77	.86
		11	.71	.87
Aprendizagem e Rendimento	.87	8	.71	.83
		35	.66	.84
		10	.75	.82
		2	.64	.85
		18	.68	.84
Relações Interpessoais	.87	25	.78	.82
		36	.77	.82
		30	.78	.82
		7	.68	.84
		32	.45	.89
Profissional	.85	1	.57	.84
		15	.62	.83
		34	.71	.81
		31	.71	.81
		17	.69	.81

Fonte: Elaborado pelos autores

Tomando os itens retidos para cada uma das cinco dimensões, apesar do descarte de onze itens, os coeficientes alfas de Cronbach obtidos situaram-se acima de .70, qualificado como adequado em termos de estimativas de fidedignidade (DUNN; BAGULEY; BRUNSDEN, 2014). Na dimensão recursos econômicos, o valor do alfa situou-se em .91, oscilando as correlações dos itens com o total entre .67 e .87. Na dimensão de ensino remoto, o valor do alfa situou-se em .89, oscilando as correlações dos itens com o total entre .71 e .78. Na dimensão de aprendizagem e rendimento, o valor do alfa situou-se em .87, oscilando as correlações dos itens com o total entre .68 e .71. Na dimensão relações interpessoais, o valor do alfa situou-se em .87, oscilando as correlações dos itens com o total entre .45 e .78. E,

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

finalmente, na dimensão profissional, o valor do alfa situou-se em .85, oscilando as correlações dos itens com o total entre .57 e .71.

Com o objetivo de estabelecer relações de validade externa do QAES-R, foram realizadas análises de correlação por meio do teste *rho* de Spearman para verificar a associação entre as dimensões do QAES e as respostas dos estudantes relacionados à vivência com a COVID-19 e o ERE (Tabela 6).

Tabela 6 – Correlações entre as dimensões do QAES-R e as respostas relacionadas as vivências no ERE e COVID-19

	Profissional	Interpessoal	Recursos Econômicos	Ensino Remoto	Aprendizagem e Rendimento
Você considera que as suas condições para o estudo remoto (em termos de espaço, equipamentos e tempo) no semestre 2020.1 foram SATISFATÓRIAS?	-,238**	-,285**	-,356**	-,326**	-,457**
Durante o semestre 2020.1, ofertado no formato Remoto (<i>online</i>), você pensou em abandonar seu curso?	,281**	,292**	,229**	,330**	,498**
Durante o Ensino Remoto Emergencial, em média, quantas horas por semana você dedicou para os estudos e a realização das atividades planejadas pelos professores nas plataformas digitais?	-0,02	0,00	-0,01	-0,01	,143**
Com a extensão da oferta pelo Ifal do Ensino Remoto Emergencial nos cursos superiores, você pensa em continuar os estudos nas disciplinas ofertadas no semestre 2020.2?	-,184**	-,160**	-0,07	-,162**	-,204**
Numa escala de 1 a 10, como você avalia a sua participação (atenção) durante os encontros síncronos (<i>online</i>)?	,221**	,333**	,200**	,355**	,611**
Numa escala de 1 a 5, em que 1 = nada satisfeito(a) e 5 = muito satisfeito(a), como classifica a sua satisfação com seu rendimento no curso?	,403**	,372**	,337**	,517**	,741**

Legenda: * $p < .05$, ** $p < .001$

Fonte: Elaborado pelos autores

Analisando os dados identificamos que os estudantes que possuíam uma infraestrutura digital satisfatória, em termos de espaço físico, equipamentos tecnológicos e tempo de estudos, apresentaram níveis mais elevados de satisfação nas várias dimensões identificadas. Estes dados levam-nos a concluir que os níveis de satisfação com a experiência acadêmica remota por parte dos estudantes está relacionada com a sua condição socioeconômica, desnudando, com isso, uma desigualdade digital entre os estudantes agravada pela pandemia da COVID-19.

Observamos ainda que os maiores níveis de satisfação nas cinco dimensões foram apresentados pelos estudantes que, mesmo vivenciando o desafio de adaptar-se ao modelo de

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)

ERE, responderam não ter desejado abandonar os estudos no semestre letivo 2020.1 e, conseqüentemente, expressaram desejo em dar continuidade aos estudos no semestre letivo 2020.2. Os estudantes que avaliaram positivamente a sua participação nos encontros síncronos (aulas *online*) apresentaram também níveis mais elevados de satisfação nas dimensões estudadas, correlação positiva também observada nas respostas dos estudantes quando questionados sobre o nível de satisfação com o seu rendimento. Esse dado é corroborado ao analisarmos as respostas dos estudantes quanto às horas de estudos dedicadas à realização das atividades assíncronas (atividades planejadas pelos professores nas plataformas digitais).

Os estudantes mais satisfeitos com o processo de aprendizagem e rendimento acadêmico foram aqueles que mais dedicaram tempo para a realização das atividades assíncronas, revelando, assim, que a satisfação acadêmica remota foi melhor compreendida pelos estudantes que souberam autorregular, reorganizar os estudos remotos e traçar estratégias para a realização das atividades nas plataformas digitais.

Contrariamente, não observamos correlação entre o tempo dedicado aos estudos assíncronos e a satisfação profissional, revelando que as condições insatisfatórias de acompanhamento das atividades assíncronas (espaço físico, equipamentos tecnológicos adequados e tempo de estudos) comprometeram profundamente a perspectiva desses estudantes quanto à realização profissional futura e à percepção de empregabilidade após a conclusão do curso. O esforço pessoal para a realização das atividades assíncronas foi fortemente comprometido devido, em parte, às dificuldades econômicas impostas pela pandemia da COVID-19 e, em parte, às limitações de convívio interpessoais ocasionadas pela adoção de medidas de isolamento social, justificando, assim, a ausência de correlação entre o tempo dedicado às atividades assíncronas e as dimensões de satisfação interpessoal e de recursos econômicos.

A mesma ausência de correlação foi observada entre o tempo dedicado ao acompanhamento das atividades digitais e a dimensão de satisfação com o ensino remoto. A dificuldade em comprometer-se com as atividades *online*, planejadas nas plataformas digitais, acabou por gerar conflitos interpessoais entre professores e estudantes, assim como comprometeu a percepção destes em relação ao seu próprio desempenho acadêmico.

Discussão

Nesse estudo, buscamos recolher dados que pudessem contribuir com a validação do QSEA-R, um instrumento de avaliação da eficácia institucional e da satisfação dos estudantes

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

com a experiência acadêmica no ES. Os resultados confirmaram as qualidades métricas em termos de validade da estrutura interna e de fidedignidade do questionário, apesar de não análogo às dimensões propostas originalmente por (OSTI; ALMEIDA, 2019). A disparidade dos resultados pode ser explicada pela necessidade de adaptação, substituição e subtração de itens do questionário original, devido às mudanças nas vivências acadêmicas desencadeadas pela Pandemia da COVID-19, nomeadamente, a implantação do ERE. Após a análise fatorial, o QSEA-R apresentou-se reduzido a 25 itens, distribuídos por cinco dimensões: satisfação com os recursos econômicos, satisfação com o ensino remoto, satisfação com a aprendizagem e o rendimento, satisfação com as relações interpessoais e satisfação profissional.

Os resultados desta pesquisa indicaram que os estudantes que se apresentaram mais satisfeitos com a vivência do ERE foram aqueles que apresentavam uma infraestrutura digital satisfatória, levando-nos a concluir que a satisfação com a experiência acadêmica remota esteve diretamente relacionada com a condição socioeconômica desses estudantes. Corroborando com estudos anteriores, os resultados apontaram que a pandemia da COVID-19 impactou significativamente as condições financeiras e econômicas da sociedade brasileira, intensificando ainda mais a histórica desigualdade social e, particularmente, agravando a condição de vulnerabilidade social de uma grande parcela dos estudantes (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; KANASHIRO, 2021; MARCON, 2020; OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021, n.d.; SOUZA; MIRANDA, 2021).

Observamos também como importante o resultado que aponta que, mesmo estando sofrendo com os impactos emocionais e econômicos – devido à pandemia – assim como precisando adaptar-se às novas relações interpessoais e de aprendizagem – impostas pelo isolamento social – os estudantes, além de não expressarem desejo de abandonar os estudos no semestre letivo 2020.1, afirmaram estar convictos em dar continuidade aos estudos no semestre letivo 2020.2. Fato esse corroborado pelos estudos anteriores, ao afirmarem que apesar das limitações econômicas impostas pela pandemia, os estudantes avaliam como satisfatória a implantação do modelo de ensino remoto, acreditam na integração das experiências vivenciadas no contexto pandêmico, e expressam perspectivas positivas de empregabilidade e êxito profissional (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021, 2022).

Vale salientar que, ao avaliarem as suas vivências com o modelo de ensino remoto, os estudantes expressaram contentamento com os encontros síncronos (aulas *online*) e com o seu

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)

próprio rendimento pessoal nas atividades realizadas, levando-nos a concluir que desenvolveram estratégias adequadas de autorregulação dos estudos, adaptando-se bem às mudanças (OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021). Em contrapartida, a ausência de uma infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades planejadas nas plataformas digitais de ensino – os encontros assíncronos – comprometeram a percepção desses estudantes quanto ao seu desempenho pessoal e suas perspectivas futuras quanto à obtenção de emprego e ao desempenho profissional, apontando uma profunda desigualdade digital entre os estudantes que, para além de não possuírem uma conexão com a internet de qualidade e estável, somaram-se diversas outras vulnerabilidades sociais que se sobrepuseram às questões tecnológicas, comprometendo assim o adequado acompanhamento das atividades remotas (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020; SOUZA; MIRANDA, 2021).

Considerações finais

Por reconhecer a limitação da amostra desse estudo, faz-se necessária uma ampliação amostral, considerando a aplicação do QSEA-R nas demais regiões do Brasil e incluindo, para tal, não só instituições públicas de ensino, como também as instituições particulares, a fim de agregar mais evidências que sustentem a interpretação das suas pontuações. Nesse sentido, também se admite a necessidade de investigar se a estrutura do questionário com 25 itens, distribuídos em cinco dimensões, é corroborada com a aplicação de outros recursos estatísticos, como a análise fatorial confirmatória.

A satisfação acadêmica, definida como um estado psicológico resultante da confirmação, ou não, das expectativas do estudante com a experiência vivenciada no ES, apresentou-se como fator determinante para uma adaptação acadêmica exitosa. A sua ausência desencadeou nos estudantes incertezas, receios e estresse, impactando significativamente no seu processo de adaptação, nos níveis de aprendizagem e, consequentemente, na intenção de permanência ou abandono na universidade. Essas condições reforçam ainda mais a importância dos estudos de investigação da satisfação com a experiência acadêmica, especialmente àquelas vivenciadas durante o período da pandemia da COVID-19 e a adoção do ERE. Uma vez que, além de servirem como instrumento preditor dos fatores psicossociais que impactam na adaptação e na permanência dos estudantes, apresentam-se como um potente mecanismo de avaliação da eficácia institucional.

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. **Revista galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7078>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. **Linha Mestra**, n. 41a, p. 52-62, set. 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392/418>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia - Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 254-267, mar./abr. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872018000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 abr. 2021.
- ARAÚJO, A. M. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas académicas. **Lumen: Educare**, Hortolândia, v. 1, n. 1, p. 13-32, jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/576>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BACAN, A. R.; MARTINS, G. H.; SANTOS, A. A. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, e211509, p. 1-15, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932020000100149&tlng=pt. Acesso em: 09 jan. 2022.
- BRITO, C. A. F.; CAMPOS, M. Z. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: O papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 371-387, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11769>. Acesso em: 13 set. 2021.
- CAMPIRA, F. P.; BULAQUE, P. Z.; ALMEIDA, L. S. Satisfação com experiências académicas: Variáveis preditoras em estudantes universitários de Moçambique. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1979-1994, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15421/11373>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- CASANOVA, J.; BERNARDO, A. B.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1. ano do Ensino Superior. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 8, n. 2, p. 211-228, dez. 2021. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/29117>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. Disponível em: www.cgi.br. Acesso em: 16 abr. 2021.
- DE SOUZA, M. N.; GUIMARÃES, L. M. S. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: Uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. 2, p. 284–

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)

302, jun./out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51097>. Acesso em: 03 abr. 2022.

DUNN, T. J.; BAGULEY, T.; BRUNSDEN, V. De alfa a ômega: Uma solução prática para o problema generalizado de estimativa de consistência interna. **British Journal of Psychology**, v. 105, n. 3, p. 399-412, ago. 2014. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjop.12046>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: Análise em função do gênero e sistema de cotas. **Revista Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, Amazonas, v. 13, n. 1, p. 94-115, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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

FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659797>. Acesso em: 16 abr. 2021.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-26, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344390307_ENSINO_SUPERIOR_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA_DIRETRIZES_A_GESTAO_UNIVERSITARIA. Acesso em: 07 fev. 2022.

KANASHIRO, P. R. T. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: Ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, n. 1, p. 1-9, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16145>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: Que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 80-103, ago. 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2792912-inclus%C3%A3o-e-exclus%C3%A3o-digital-em-contextos-de-pandemia-que-educa%C3%A7%C3%A3o-estamos-praticando-e-para-quem. Acesso em: 02 nov. 2021.

NHACHENGO, M. V.; ALMEIDA, L. S. Transição e adaptação acadêmica dos estudantes do Ensino Superior em Moçambique: Estudo de um instrumento de avaliação. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 107-117, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo7/>. Acesso em: 05 out. 2021.

Lauro Lopes PEREIRA-NETO; Ana Amália Gomes Barros T. FARIA e Leandro S. ALMEIDA

- NONATO, E. R. S.; CONTRERAS-ESPINOSA, R. S. Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 13-18, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/13660/9515>. Acesso em: 09 out. 2021.
- OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 13 out. 2021.
- OSTI, A.; JUNIOR, J. A. F. P.; ALMEIDA, L. D. S. O Comprometimento académico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. **Praksis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 275-292, set./dez. 2021. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/74311>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- OSTI, A. *et al.* Satisfação académica de estudantes universitários: construção de uma escala de avaliação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-13, nov. 2020a. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14704>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- OSTI, A. *et al.* Satisfação académica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020b. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo6/>. Acesso em: 19 maio 2021.
- OSTI, A.; ALMEIDA, L. S. Satisfação académica no Ensino Superior. In: ADIPSIEDUC. (org.). **Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades**. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC, 2019.
- PAULO, J. R.; ARAÚJO, S. M. M. S.; OLIVEIRA, P. D. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: Tecendo algumas considerações. **Dialogia**, São Paulo, v. 36, p. 193-204, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18318/8737>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Estudantes Adultos no Ensino Superior: Estudo no Ifal-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida académica. **Amazonica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação Atual Arquivos Sobre**, Amazonas, v. 13, n. 1, p. 152-172, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8315>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto. **no prelo**, v. 1, p. 234, 2021.
- PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto: Estudo de Validação. **Revista E-Psi**, v. 1, n. 10, p. 19-37, 2021. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2021-ano10-volume1-artigo2/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Adaptação e evidências de validação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)

SILVA, G.; FILHO, J. D. S.; SILVA, M. V. A realização de atividades acadêmicas no ensino superior em tempos de pandemia: Até que ponto é possível? **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-18, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19384>. Acesso em: 08 out. 2021.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. In: EDITORA IOLE (org.). **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

SUEHIRO, A. C. B.; ANDRADE, K. S. Satisfação com a experiência acadêmica: Um estudo com universitários do primeiro ano. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23430>. Acesso em: 05 maio 2021.

Como referenciar este artigo

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação e evidências de validação do questionário de satisfação com a experiência acadêmica remota (QSEA-R). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 000-000, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i4.16756>

Submetido em: 09/05/2022

Revisões requeridas em: 21/08/2022

Aprovado em: 13/10/2022

Publicado em: 30/11/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

ARTIGO 6 - Satisfação acadêmica no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes do ensino superior.

Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2022). Satisfação acadêmica no contexto da pandemia da Covid-19 em estudantes do Ensino Superior. *Educ. Form.*, v. 7, p. e8477, 2022.
DOI: 10.25053/redufor.v7.e8477. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8477>. Acesso em: 8 dez. 2022.
<https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8477>

Satisfação académica no contexto da pandemia da Covid-19 em estudantes do Ensino Superior

Lauro Lopes Pereira-Netoⁱ

Instituto Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil

Ana Amália Gomes de Barros Torres Fariaⁱⁱ

Instituto Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil

Leandro Silva Almeidaⁱⁱⁱ

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da investigação sobre os fatores psicossociais que impactaram a satisfação académica dos estudantes do Ensino Superior relacionados ao seu desempenho académico durante o Ensino Remoto Emergencial. Por meio da aplicação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota, objetivou-se avaliar o nível de satisfação académica de uma amostra de 365 estudantes matriculados nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas. A satisfação académica foi diretamente impactada pela vulnerabilidade social e digital dos estudantes, especialmente entre os de maior idade quanto à satisfação com os recursos económicos, à perspectiva de realização profissional futura e à empregabilidade. Mesmo não possuindo uma infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades remotas, a maior parte dos estudantes mostraram-se motivados para a continuidade dos estudos, pois acreditavam que só com o investimento na própria formação académica iriam garantir a mobilidade social ascendente tão almejada.

Palavras-chave

Ensino Superior; Covid-19; Ensino Remoto Emergencial; satisfação académica.

Academic satisfaction in the context of the pandemic of Covid-19 in students of Higher Education

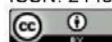
Abstract

This article presents the results of a research on the psychosocial factors that impacted the academic satisfaction of Higher Education students related to their academic performance during the Emergency Remote Learning. Through the application of the Questionnaire of Satisfaction with the Remote Academic Experience, it aimed to assess the level of academic satisfaction of a sample of 365 students enrolled in Higher Education courses at the Federal Institute of Alagoas. Academic satisfaction was directly impacted by the students' social and digital vulnerability, especially among the older students regarding satisfaction with economic resources, the perspective of future professional achievement and employability. Even without a satisfactory digital infrastructure to follow the remote activities, the majority of students were motivated to continue their studies, because they believed that only investing in their own academic training would guarantee them the upward social mobility they had so longed for.

Keywords

Higher Education; Covid-19; Emergency Remote Teaching; academic satisfaction.

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, e8477, 2022
DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8477>
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>
ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

**Satisfacción académica en el contexto de la pandemia de Covid-19
en estudiantes de la Educación Superior**

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación sobre los factores psicosociales que inciden en la satisfacción académica de los estudiantes de Educación Superior relacionados con su rendimiento académico durante el Enseñanza Remota de Emergencia. A través de la aplicación del Cuestionario de Satisfacción con la Experiencia Académica a Distancia, se pretendió evaluar el nivel de satisfacción académica de una muestra de 365 estudiantes matriculados en cursos de Educación Superior en el Instituto Federal de Alagoas. La satisfacción académica se vio directamente afectada por la vulnerabilidad social y digital de los estudiantes, especialmente entre los discentes de mayor edad en cuanto a la satisfacción con los recursos económicos, la perspectiva de logros profesionales futuros y la empleabilidad. Incluso sin una infraestructura digital satisfactoria para supervisar las actividades a distancia, la mayoría de los estudiantes estaban motivados para continuar sus estudios porque creían que solo invirtiendo en su propia formación académica podrían garantizar la movilidad social ascendente que tanto habían anhelado.

Palabras clave

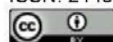
Educación Superior; Covid-19; Enseñanza Remota de Emergencia; satisfacción académica.

1 Introdução

No Brasil, nas últimas décadas, houve um aumento de matrículas de estudantes no Ensino Superior (ES) associado a uma expressiva diversidade psicossocial e cultural. Isso se deve à implantação de políticas públicas voltadas para a expansão do ES. Nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), por exemplo, esse aumento foi de 880 mil em 2003 para 1,8 milhão em 2017, possibilitando, assim, um passo importante na abertura do acesso ao ES no Brasil (HERINGER, 2018; TREVIZAN, 2019). Considerado um marco histórico da educação brasileira, esse processo proporcionou uma qualificação científica e tecnológica da população em geral e democratizou o acesso ao ES de grupos ético-culturais menos favorecidos, proporcionando uma mudança significativa no perfil dos estudantes ingressantes.

As vagas nas IES, antes destinadas exclusivamente aos filhos de uma elite socioeconômica, devido ao processo de expansão das universidades e às políticas de democratização do acesso ao ES, passaram a ser preenchidas por um “novo público”, caracteristicamente heterogêneo e diversificado. São estudantes que apresentam características psicossociais peculiares: pertencem a grupos etários maiores, são casados, são pais/mães e trabalhadores com baixo capital social. Tendencialmente são

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, e8477, 2022
DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8477>
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>
ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis que, antes excluídos, acedem agora à universidade buscando agregar novos conhecimentos e uma maior qualificação técnica/profissional, ou seja, investem na própria formação académica, uma vez que esta representa o fator mais significativo de mobilidade social ascendente nas sociedades contemporâneas (ALMEIDA *et al.*, 2012; FRAGOSO; VALADAS, 2018a; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; HERRERA-PASTOR; PADILLA-CARMONA, 2018; HERINGER, 2018; MARTINS, 2016; PAULA, 2017; PINTO; LEITE, 2020).

Em Portugal, por exemplo, existe uma legislação específica que permite aos jovens-adultos, maiores de 23 anos, participarem de uma avaliação de competências e de motivação para acederem ao ES sem que, para isso, tenham que ter concluído o Ensino Médio. Trata-se de uma política de promoção de igualdade de oportunidades que, nos últimos anos, foi a responsável pelo aumento significativo das matrículas no ES desses discentes, que se diferenciam dos demais estudantes tradicionais, pois tendem a ter idade mais avançada quando ingressam no ES, possuem um vínculo empregatício e um agregado familiar (BAPTISTA, 2007, 2009; FRAGOSO; VALADAS, 2018a, 2018b; GONÇALVES, 2014; GONÇALVES *et al.*, 2011; VALADAS; FRAGOSO, 2022). Apesar de o Brasil não ofertar concursos especiais para o acesso ao ES de estudantes mais velhos, nas últimas décadas, devido à política de cotas, observou-se uma crescente incidência de matrículas desses discentes, que se diferenciam dos convencionais – jovens adultos entre 18 e 24 anos – por um conjunto de variáveis psicossociais associadas à idade mais elevada (ALMEIDA *et al.*, 2012; BARBOSA, 2019; DIAS *et al.*, 2011; HERINGER, 2018; PASCUEIRO, 2009; PAULA, 2017; SMANIOTTO, 2011).

Apesar de se reconhecer que as políticas públicas tiveram sucesso ao promover a expansão e a massificação do ES, o que garantiu a esse novo público oriundo de realidades socioculturais mais desfavorecidas um acesso mais democrático à universidade, verifica-se que, infelizmente, as IES não estão suficientemente preparadas para essa mudança. Esta não preparação se traduz na ausência de políticas que garantam as condições necessárias à adaptação exitosa, à satisfação académica e, consequentemente, ao sucesso académico desses estudantes (ALMEIDA *et al.*, 2012; BARBOSA, 2019; CERDEIRA; CABRITO; GEMELLI, 2021; HERINGER, 2018).

Nesse sentido, a necessidade de investigar o percurso académico trilhado pelos estudantes após o ingresso no ES fez surgir, na área da Psicologia da Educação, diversos

estudos sobre o processo de adaptação acadêmica, merecendo especial destaque os estudos sobre os perfis e necessidades acadêmicas dos estudantes adultos mais velhos, que, geralmente, acendem à universidade após estabelecerem vínculos profissionais e constituírem família. Esses discentes compõem, hoje, o novo público universitário brasileiro, convivendo cotidianamente com os demais estudantes – convencionais – apresentando um perfil heterogêneo e diversificado, não só pela condição socioeconômica ou pela idade, mas por assumirem, cotidianamente, uma multiplicidade de responsabilidades – profissionais, familiares e acadêmicas – e por apresentarem expectativas e motivações acadêmicas específicas (EGITO; SILVEIRA, 2018; FARIAS; ALMEIDA, 2020; FERRÃO; ALMEIDA, 2019; FRAGOSO; VALADAS, 2018a; MARTINS, 2016; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; PINTO; LEITE, 2020).

Por outro lado, se para os estudantes – convencionais ou não – a adaptação acadêmica já era um desafio (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2021; CAMPIRA *et al.*, 2021; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; FIOR, 2021; FIOR; MERCURI, 2018; PINTO, 2020), durante a pandemia da Covid-19 e com a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), esses desafios aumentaram em diversidade e intensidade: alguns estudantes que haviam se separado dos pais tiveram que regressar à casa familiar – muitas distantes dos grandes centros urbanos; as relações interpessoais com colegas e professores passaram a figurar digitalmente; as aulas presenciais foram substituídas por aulas *on-line*; e, finalmente, os estudantes, conectados – bem ou mal – em suas casas, foram desafiados a implementar novas estratégias de estudos e aprendizagem. Em particular, os encontros (as)síncronos requisitaram dos discentes uma maior autonomia de estudo, impuseram a apropriação e o domínio de recursos tecnológicos, bem como o desenvolvimento de habilidades no manuseio das suas interfaces (AMARAL; POLYDORO, 2020; COBO-RENDÓN *et al.*, 2022; NONATO; CONTRERAS-ESPINOSA, 2022; OLIVEIRA; SILVA, O.; SILVA, M., 2020; SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020).

Estudos desenvolvidos durante a pandemia apontaram que grande parte dos estudantes não possuíam uma infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades remotas. A começar pela ausência de um requisito básico – uma internet estável e de qualidade –, os estudantes relatavam que não possuíam equipamentos tecnológicos adequados (computador, *tablet* ou *notebook*) e que o ambiente familiar não era propício para o acompanhamento das atividades, uma vez que precisavam dividir o espaço

com os demais membros da família e com suas atividades cotidianas (FERRAZ *et al.*, 2020; KANASHIRO, 2021; SANTOS; REIS, 2021; SILVA, G.; FILHO; SILVA, M., 2021).

No intuito de amenizar essa desigualdade digital, o Ministério da Educação (MEC) e as IFES, dentre elas o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), adotaram políticas públicas de auxílio estudantil, proporcionando aos estudantes sem condições de acesso à internet a manutenção do vínculo institucional, por meio da comunicação, orientação e interação de forma remota. No sentido de minorar as dificuldades desencadeadas pela mudança do modelo de ensino, os estudantes em vulnerabilidade social passaram a receber um SIM card (chip telefônico) com pacote de dados móveis e um auxílio conectividade, aporte financeiro para compra de um *tablet* (BRASIL, 2016, 2020a, 2020b).

Na busca de identificar os impactos da adoção do ERE na adaptação acadêmica e na propensão ao abandono ou permanência exitosa dos seus estudantes, as IES têm promovido diversos estudos sobre a satisfação com a experiência acadêmica remota. Considerada um constructo multidimensional, a satisfação acadêmica pode ser descrita como uma maioria pelo estudante que, ao vivenciar a sensação de avançar em seus objetivos educacionais, desenvolve um alto nível de identificação e pertencimento ao curso, estabelece boas relações interpessoais com os colegas e professores e, conseqüentemente, promove a qualidade das suas aprendizagens e o sentimento de sucesso acadêmico. Lógico que a pandemia e o ensino remoto complicaram as circunstâncias de vida acadêmica dos estudantes, sendo de se esperar desses discentes níveis mais elevados de insatisfação, cansaço emocional e dificuldade em regular as emoções (ESTRADA ARAOZ; GALLEGOS RAMOS, 2022; PELISSON; BORUCHOVITCH, 2022). Esses estudos podem contribuir para a validação da qualidade dos serviços educacionais prestados durante a pandemia, bem como permitem compreender como as condições vivenciadas pelos estudantes impactam a satisfação acadêmica, nos níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, na sua intenção de permanência ou abandono do curso (AMBIEL *et al.*, 2020; COBO-RENDÓN *et al.*, 2022; HASSAN *et al.*, 2021; OSTI *et al.*, 2020a, 2020b; OSTI; PONTES JÚNIOR; ALMEIDA, 2021).

Na linha desse enquadramento teórico, o objetivo principal deste estudo foi avaliar, por meio da aplicação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R), o nível de satisfação acadêmica de uma amostra de estudantes dos cursos superiores do IFAL/Maceió. O objetivo secundário da pesquisa foi investigar os

fatores psicossociais que mais impactaram a satisfação acadêmica dos discentes durante a oferta do ERE.

2 Metodologia

2.1 Participantes

Participaram do estudo 365 estudantes matriculados em 2021 (semestre letivo 2020.1) no ERE dos cursos superiores ofertados pelo IFAL. Os estudantes tinham idades entre 17 e 65 anos ($M = 30$, $DP = 10,25$), distribuídos em dois grupos etários: entre 17 e 24 anos (40,6%) e 30 anos ou mais (59,4%). A maioria estavam matriculados em cursos noturnos (69,6 %), eram do sexo feminino (61,3%), trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo (65,2%) e possuíam uma renda mensal per capita igual ou inferior a 1.5 salários mínimos (55,11%). Esses estudantes frequentavam cursos de curta duração, denominados cursos tecnológicos (65,8%), seguidos dos cursos de longa duração, bacharelado e licenciatura (34,2%).

2.2 Instrumentos

Foi utilizado neste estudo o QSEA-R, adaptado à modalidade de ERE dos estudantes brasileiros do ES, proposto por Pereira-Neto, Faria e Almeida (s.d.). Composto por 25 itens, o questionário avalia cinco dimensões: a) satisfação com os recursos econômicos – procurou descrever a satisfação dos estudantes quanto aos seus recursos econômicos e os impactos desencadeados pela Covid-19, envolvendo a suficiência de recursos para custear o curso, a sua própria subsistência e a infraestrutura digital necessária para o acompanhamento das atividades remotas; b) satisfação com o ensino remoto – buscou descrever a satisfação dos estudantes quanto ao ambiente remoto de ensino, envolvendo a avaliação da qualidade do ensino remoto, o relacionamento com os professores, a adequação dos métodos digitais de avaliação e o planejamento das atividades remotas; c) satisfação com a aprendizagem e o rendimento – descreveu a satisfação dos estudantes quanto à aprendizagem e ao rendimento acadêmico, envolvendo a organização dos estudos, os comportamentos de aprendizagem durante as

aulas remotas, a participação nas aulas *on-line* (síncronas) e o comprometimento com a realização das atividades remotas (assíncronas); d) satisfação com as relações interpessoais – descreveu a satisfação dos estudantes quanto às relações interpessoais no contexto do ensino remoto, nomeadamente o estabelecimento e a manutenção das relações de amizade, agora mediadas pelas mídias digitais; e) satisfação profissional – buscou descrever a satisfação dos estudantes quanto à realização profissional, os projetos para o futuro, o investimento na carreira e a perspectiva de empregabilidade futura. Os estudos prévios encontraram coeficientes alfas de Cronbach acima de .70 nas várias dimensões do questionário, confirmando as qualidades métricas em termos de validade da estrutura interna e de fidedignidade.

Ademais, aplicou-se um Questionário Sociodemográfico com questões relacionadas às informações pessoais dos discentes – gênero, idade, curso, renda mensal, experiência profissional – e às vivências no ERE: condições para o estudo remoto (em termos de espaço, equipamentos e tempo de estudo); quantidade de horas por semana dedicadas aos estudos e à realização das atividades assíncronas; avaliação da participação (atenção) durante os encontros síncronos; satisfação com o rendimento académico durante o ERE; propensão pessoal à permanência ou ao abandono dos estudos.

2.3 Procedimentos

Durante a pandemia da Covid-19, em 2020, as aulas nos cursos superiores do IFAL foram suspensas e somente foram retomadas em janeiro de 2021 no formato de ensino remoto (*on-line*). Em maio de 2021, após o término do primeiro semestre de implantação do ERE no IFAL/Maceió, referente ao semestre letivo 2020.1, o QSEA-R foi aplicado com o objetivo de avaliar o nível de satisfação dos estudantes com a experiência académica remota. Cabe ressaltar que o Questionário de Satisfação com a Experiência Académica (QSEA), originalmente proposto por Osti e Almeida (2019), fazia parte do rol de instrumentos de pesquisa do estudo de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Braga-Portugal (parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa nº 4.338.899), precisou ser adaptado à realidade pandêmica, passando a denominar-se de Questionário de Satisfação com a Experiência Académica Remota (QSEA-R) – um questionário eletrônico desenvolvido na plataforma do Google Docs,

hospedado no *link*: <https://forms.gle/uTk19XyGFTi3BSHP9>. Após a confidencialidade e o anonimato assegurados no tratamento dos dados, os discentes foram informados dos objetivos do estudo, convidados a aceder o formulário eletrônico e responder ao QSEA-R. As análises estatísticas foram realizadas com recurso do programa IBM/SPSS, versão 28.0.

3 Resultados

As respostas dos estudantes ao Questionário Sociodemográfico, tomando as variáveis referente às condições satisfatórias para o estudo remoto e as suas propensões quanto à permanência ou ao abandono do curso, indicam que 39,5% dos estudantes responderam não possuir condições satisfatórias para o estudo remoto (*on-line*), enquanto 48,5% informaram ter pensado em abandonar os estudos durante a pandemia. Surpreendentemente, a maioria dos estudantes (91,5%) apresentaram intenção em continuar com os estudos no semestre 2020.2, mesmo cientes de que o IFAL ofertaria as disciplinas no modelo de ensino remoto. Na Tabela 1, são apresentados os resultados das respostas dos estudantes nas cinco dimensões da satisfação com a experiência acadêmica no ensino remoto, descrevendo a amplitude, a média, o desvio-padrão e o índice de assimetria e de curtose dos resultados.

Tabela 1 – Resultados nas cinco dimensões de satisfação com a experiência acadêmica remota

Satisfação	N	Mín.	Máx.	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
Profissional	354	5.00	25.00	18.40	4.12	-0.80	0.64
Interpessoal	357	5.00	25.00	16.99	4.95	-0.39	-0.37
Recursos Econômicos	357	5.00	25.00	14.95	5.14	-0.11	-0.61
Ensino Remoto	357	5.00	25.00	18.84	4.24	-0.89	0.80
Aprendizagem e o Rendimento	357	5.00	25.00	17.22	4.25	-0.66	0.36

Fonte: Elaboração própria (2021).

Podemos verificar que os resultados indicam média mais alta, ou seja, mais próxima da pontuação máxima, na dimensão de satisfação com o ensino remoto, bem como na dimensão de satisfação profissional. Em contrapartida, os resultados apontam média mais

baixa nas respostas dos estudantes à dimensão de satisfação com os recursos econômicos. Em qualquer uma das cinco dimensões os resultados vão desde a pontuação mínima e máxima teoricamente possíveis, registrando-se níveis apropriados de assimetria e curtose no sentido de uma distribuição gaussiana dos valores da amostra.

Na Tabela 2, apresentam-se as análises de correlação, por meio do teste ρ de Spearman, buscando a associação entre as respostas dos estudantes quanto à vivência no ERE e à percepção do próprio rendimento acadêmico.

Tabela 2 – Correlações entre as respostas relacionadas às vivências no ERE e Covid-19 e as dimensões de satisfação acadêmica

Satisfação	Horas de estudo atividades assíncronas	Participação dos encontros síncronos	Satisfação com o próprio rendimento	Abandonar o curso em 2020.1	Continuar os estudos em 2020.2
Profissional	-0.02	.221**	.403**	.281**	-.184**
Interpessoal	0.00	.333**	.372**	.292**	-.160**
Recursos Econômicos	-0.01	.200**	.337**	.229**	-0.07
Ensino Remoto	-0.01	.355**	.517**	.330**	-.162**
Aprendizagem e o Rendimento	.143**	.611**	.741**	.498**	-.204**

Legenda: * $p < .05$, ** $p < .001$.
Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados apresentam níveis muito significativos de correlação nas respostas a todas as dimensões de satisfação acadêmicas estudadas em associação à avaliação dos estudantes quanto à participação nos encontros síncronos, ao seu próprio rendimento acadêmico e à sua propensão ao abandono dos estudos durante a oferta do ERE. Os resultados revelaram que a satisfação acadêmica é mais elevada entre discentes que melhor avaliaram sua participação nos encontros, mostraram-se satisfeitos com o seu próprio desempenho acadêmico e, conseqüentemente, não apresentaram desejo em abandonar os estudos. Os resultados revelaram também níveis elevados de satisfação acadêmica entre o grupo de estudantes que relataram desejo em dar continuidade aos estudos remotos no semestre 2020.2. Cabe fazer a ressalva de que os estudantes com maior propensão ao abandono do curso durante a oferta do ERE foram aqueles que manifestaram insatisfação com a dimensão de recursos econômicos.

Destaca-se também um dado significativo e isolado, quando comparadas as respostas dos discentes quanto às horas de estudos dedicadas à execução das atividades assíncronas, os estudantes que apresentaram uma satisfação positiva com a aprendizagem e o rendimento acadêmico foram aqueles que melhor se autorregularam, ou seja, conseguiram gerir o seu tempo para promover de forma exitosa o acompanhamento e execução das atividades, nas plataformas de ensino, sem a presença do professor.

Com o intuito de entender o impacto das variáveis psicossociais (renda mensal e infraestrutura digital para o estudo remoto) nos resultados das respostas dos estudantes ao QSEA-R, ante as correlações moderadas ou elevadas entre algumas dimensões do questionário, procedeu-se à análise múltipla de variância (F-Manova: 3 x 2).

A Tabela 3 apresenta a estatística descritiva dos resultados das respostas dos estudantes nas cinco dimensões de satisfação académica, agrupados quanto ao gênero, às condições digitais satisfatórias e à renda mensal desses estudantes.

Tabela 3 – Resultados nas cinco dimensões de satisfação académica por agrupamentos dos estudantes

Dimensões de Satisfação	Renda familiar	Infraestrutura digital satisfatória	N	Média	Desvio Padrão
Profissional	Até 1.5 salário mínimo	Sim	98	19.70	3.68
		Não	86	17.15	4.48
	Entre 1.5 e 3 salários mínimos	Sim	74	19.01	3.77
		Não	27	16.81	4.29
	Mais de três salários mínimos	Sim	37	17.84	4.27
Interpessoal		Não	18	17.50	3.40
	Até 1.5 salário mínimo	Sim	98	18.51	4.44
		Não	86	14.79	5.51
	Entre 1.5 e 3 salários mínimos	Sim	74	17.42	4.33
		Não	27	15.00	4.60
Recursos Económicos	Mais de três salários mínimos	Sim	37	18.73	4.69
		Não	18	17.00	4.35
	Até 1.5 salário mínimo	Sim	98	15.40	4.38
		Não	86	10.44	4.44
	Entre 1.5 e 3 salários mínimos	Sim	74	16.35	3.92
Ensino Remoto		Não	27	14.74	3.74
	Mais de três salários mínimos	Sim	37	19.35	4.28
		Não	18	19.17	5.14
	Até 1.5 salário mínimo	Sim	98	20.20	3.56
		Não	86	16.73	4.47
Aprendizagem e o Rendimento	Entre 1.5 e 3 salários mínimos	Sim	74	19.85	3.44
		Não	27	16.70	4.47
	Mais de três salários mínimos	Sim	37	19.27	4.81
		Não	18	18.28	4.51
	Até 1.5 salário mínimo	Sim	98	19.10	3.44
		Não	86	15.10	4.31
	Entre 1.5 e 3 salários mínimos	Sim	74	18.47	3.33
		Não	27	14.37	4.60
	Mais de três salários mínimos	Sim	37	18.11	4.16
		Não	18	14.67	3.97

Fonte: Elaboração própria (2021).

Tomando as médias nas dimensões do questionário, observa-se que os estudantes estiveram mais satisfeitos nas seguintes dimensões: profissional, que remete à expectativa de empregabilidade e à probabilidade futura de êxito profissional; e de ensino remoto, relacionada às vivências acadêmicas durante a oferta do ERE. Cabe fazer um especial destaque: os estudantes que melhor avaliaram essas duas dimensões foram aqueles que declararam possuir a infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades remotas. Em compensação, observa-se que a ausência de uma infraestrutura digital impactou demasiadamente a satisfação acadêmica dos discentes, especialmente nas dimensões relacionadas aos recursos econômicos e à autorregulação.

Na Tabela 4, apresentam-se os efeitos principais e de interação que se mostraram significativos tomando as duas variáveis independentes e as cinco dimensões de satisfação acadêmica com a experiência de ERE. Os resultados do teste de Levene apontaram homogeneidade de variância da amostra com valores de F de baixa magnitude e valores de $p > .05$.

Tabela 4 – Análise do impacto das variáveis psicossociais renda mensal e infraestrutura digital nas dimensões de satisfação acadêmica

	Satisfação	Quadrado Médio	Z	Sig.	η^2
Renda	Profissional	14.74	0.914	0.40	0.01
	Interpessoal	42.49	1.887	0.15	0.01
	Recursos Econômicos	819.60	44.674	0.00	0.21
	Ensino Remoto	3.70	0.226	0.80	0.00
	Aprendizagem e o Rendimento	18.16	1.218	0.30	0.01
Infraestrutura Digital	Profissional	167.15	10.362	0.00	0.03
	Interpessoal	399.50	17.739	0.00	0.05
	Recursos Econômicos	294.14	16.033	0.00	0.05
	Ensino Remoto	373.87	22.768	0.00	0.06
	Aprendizagem e o Rendimento	859.58	57.658	0.00	0.15
Renda * Infraestrutura Digital	Profissional	23.58	1.462	0.23	0.01
	Interpessoal	24.73	1.098	0.33	0.01
	Recursos Econômicos	149.66	8.157	0.00	0.05
	Ensino Remoto	29.71	1.809	0.17	0.01
	Aprendizagem e o Rendimento	1.84	0.124	0.88	0.00

Fonte: Elaboração própria (2021).

Iniciamos a análise tomando os efeitos secundários ou de interação entre as duas variáveis estudadas. Foram observados efeitos estatisticamente significativos na

dimensão relacionada aos recursos econômicos ($F(2,334) = 44.674$, $p < .001$), com um Eta ao quadrado ($\eta^2 = .21$), que explica 21% da variância de respostas da amostra. Esse efeito de interação das variáveis renda mensal e infraestrutura digital pode ser mais bem compreendido na análise do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Efeito da interação das variáveis renda mensal e infraestrutura digital nas respostas à dimensão de satisfação com os recursos econômicos



Fonte: Elaboração própria (2021).

Os estudantes que recebiam maiores salários, ou seja, declararam renda mensal superior a três salários mínimos, independentemente de possuírem ou não uma infraestrutura digital adequada aos estudos remotos, apresentaram-se mais satisfeitos com essa dimensão. Contudo, aqueles estudantes em vulnerabilidade social e que declararam não ter as condições adequadas – quanto aos equipamentos tecnológicos e ferramentas digitais necessárias ao acompanhamento das atividades remotas – apresentaram-se insatisfeitos com a dimensão de recursos econômicos. Essa diferença significativa nas respostas dos três grupos de estudantes, quando diferenciados quanto à renda mensal, é evidenciada pelo teste de Bonferroni ($p < .001$) e pela análise de correlação ($r = .45$, $p < .001$). A satisfação com os recursos econômicos está diretamente relacionada ao aumento da renda mensal dos estudantes.

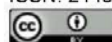
Por fim, observa-se níveis significativos de desempenho em todas as dimensões de satisfação acadêmica estudadas, quando é tomada como referência a variável de infraestrutura digital. Os discentes que relataram possuir uma infraestrutura digital

adequada para o acompanhamento das aulas e atividades remotas, independentemente da renda mensal, mostram-se mais satisfeitos em todas as dimensões estudadas.

4 Discussão

Nossos achados indicaram que os estudantes, impactados financeiramente pela pandemia da Covid-19, relataram não possuir a infraestrutura digital satisfatória necessária para o acompanhamento das atividades remotas, apresentando uma elevada propensão ao abandono do curso durante a oferta do ERE. Apesar dessa vulnerabilidade digital, a maioria absoluta dos estudantes apresentaram intenção em continuar com os estudos no semestre 2020.2, mesmo cientes de que o IFAL ofertaria as disciplinas no modelo de ensino remoto. Esses resultados, ao tempo que confirmam a existência de uma profunda desigualdade social e digital entre os estudantes, consagram os esforços desencadeados para minorar essas desigualdades (BRASIL, 2016, 2020a, 2020b). Durante a pandemia e a oferta do ERE, o IFAL priorizou o investimento em políticas públicas de auxílio estudantil, proporcionando, assim, ações que pudessem garantir a permanência exitosa dos seus estudantes em vulnerabilidade social (AMBIEL; BARROS, 2018; KANASHIRO, 2021).

Os resultados mostraram que os estudantes, ao final do primeiro semestre letivo, avaliaram positivamente a sua participação no ambiente remoto de ensino, no que tange à avaliação da qualidade do ensino, ao relacionamento com os professores, à adequação dos métodos digitais de avaliação e ao planejamento das atividades remotas. Apontaram também evidências de que as experiências vivenciadas no ERE proporcionaram perspectivas positivas quanto à realização profissional futura e à percepção de empregabilidade após a conclusão do curso, especialmente entre os estudantes em vulnerabilidade social. Entende-se que os discentes em vulnerabilidade social, geralmente aqueles com maior idade – denominados de “novo público” do ES – acreditam que o investimento na formação acadêmica em nível superior irá lhes garantir a possibilidade de mobilidade social ascendente, reforçando a ideia de estudos anteriores (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; HERRERA-PASTOR; PADILLA-CARMONA, 2018; HERINGER, 2018; MARTINS, 2016; PINTO; LEITE, 2020; VALADAS; FRAGOSO, 2022).



Em contrapartida, nossos estudos apontaram uma destacada insatisfação com os recursos econômicos, revelando que a adaptação ao modelo de ensino remoto foi diretamente impactada pelas condições sociais e financeiras, fortemente comprometidas pela pandemia e pelas medidas de isolamento social adotadas, especialmente entre os estudantes com idade mais avançada. A pandemia gerou nos estudantes mais incertezas e dificuldades – emocionais, pessoais e financeiras – especialmente entre aqueles provenientes da população de baixa renda e que não possuíam a infraestrutura digital necessária para o acompanhamento das aulas e atividades remotas. Os resultados corroboram estudos anteriores (AMARAL; POLYDORO, 2020; FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; OSTI; PONTES JÚNIOR; ALMEIDA, 2021) ao destacar que os recursos econômicos dos estudantes, fortemente azequenos pela pandemia da Covid-19 e pelas medidas de isolamento social adotadas, impactaram significativamente a satisfação acadêmica durante as vivências do ERE.

5 Considerações finais

Conhecer os fatores que promovem a satisfação dos estudantes, sejam eles convencionais ou não, com base na avaliação dos seus interesses e percepções sobre as vivências experimentadas no ES, é essencial para auxiliá-los a alcançarem um aproveitamento satisfatório e exitoso. Ao mesmo tempo que permite compreender o perfil desses estudantes, a avaliação da satisfação acadêmica permite inferir sobre a eficácia dos contextos educativos e as ações institucionais envolvidas no processo de adaptação acadêmica dos estudantes durante a oferta do ERE.

Nossa pesquisa evidenciou desigualdades sociais entre os estudantes dos cursos superiores do IFAL/Maceió – especialmente quando os diferenciamos pela idade –, que, agravadas pela pandemia da Covid-19, geraram outro tipo de desigualdade: a digital. Os estudantes de maior idade apresentaram-se mais vulneráveis econômica e digitalmente, condição essa que interferiu significativamente nos níveis de satisfação acadêmica. Essa vulnerabilidade digital, vivenciada no contexto de ERE, impactou significativamente as perspectivas desses discentes quanto à realização profissional futura e à percepção de empregabilidade após a conclusão do curso. Porém, mesmo não possuindo a infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades

remotas, a maioria absoluta dos estudantes mostraram-se motivados para a continuidade dos estudos, uma vez que acreditavam que só o investimento na própria formação acadêmica iria garantir-lhes a mobilidade social ascendente tão almejada.

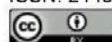
Faz-se necessário também destacar o esforço do IFAL em promover políticas de assistência estudantil durante a pandemia e a oferta do ERE. A adoção de programas como o auxílio conectividade e o aporte financeiro, voltados aos estudantes em vulnerabilidade social e digital, promoveu as condições necessárias para o acompanhamento das atividades remotas, garantindo, com isso, a permanência exitosa dos discentes e, de certa forma, minimizando as desigualdades.

As limitações desta pesquisa apontam para a realização de estudos com amostras mais amplas, de diferentes instituições públicas e particulares e com outros constructos com os quais a satisfação acadêmica possa estar relacionada, como a integração acadêmica, a motivação para aprender e as expectativas dos estudantes em relação aos diversos aspectos da vida acadêmica. Como desdobramento deste estudo, seria pertinente desenvolver pesquisas futuras no intuito de investigar as variáveis que impactam a satisfação acadêmica dos estudantes, para além das suas características psicossociais, incluindo, para tal, as medidas de cultura e de comportamento institucional, os dados associados à natureza acadêmica e as medidas de desempenho, como o coeficiente de rendimento acadêmico e os índices de aprovação, reprovação e evasão.

Por fim, com este estudo, esperamos contribuir para a ampliação do conhecimento sobre os fenômenos relacionados com a satisfação acadêmica dos estudantes, especialmente aqueles que compõem o “novo público” universitário. Acreditamos que, ao entenderem o papel deste constructo em sua vivência acadêmica, esses discentes ficarão ainda mais comprometidos com o seu próprio processo formativo, potencializando, assim, o seu rendimento e sucesso acadêmico. Espera-se também que as IFES, fazendo uso de estudos sobre a satisfação acadêmica, possam melhor compreender o perfil psicossocial e identificar as expectativas e dificuldades vivenciadas pelos estudantes no processo de adaptação acadêmica, no intuito de proporcionarem condições equitativas de aprendizagem ao universo diversificado e heterogêneo da sua população estudantil, e, com isso, consigam avaliar a sua própria eficácia institucional e direcionar ações de planejamento, intervenção e investimento, a fim de promoverem o desenvolvimento integral e de garantirem a permanência exitosa dos seus estudantes.

6 Referências

- ALMEIDA, L. *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.
- AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp - Brasil. *Linha Mestra*, Campinas, n. 41a, p. 52-62, 2020.
- AMBIEL, R. A. M. *et al.* *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. Porto Alegre: Psicovida, 2020.
- AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 254-267, 2018.
- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 135-159, 2021.
- BAPTISTA, A. V. Motivação para o ingresso e aprendizagem no Ensino Superior: o caso dos estudantes maiores de 23 da Universidade de Aveiro. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 10., 2009, Braga. *Atas [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- BAPTISTA, A. V. O concurso para maiores de 23 anos: uma nova porta de acesso ao ensino superior para estudantes não-tradicionais. In: CONGRESSO GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2007, A Corunha. *Atas [...]*. A Corunha: Universidade da Corunha, 2007.
- BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?. *Revista de Educação*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 240-253, 2019.
- BRASIL. *Deliberação nº 55/Cepe, de 25 de outubro de 2016*. IFAL-Cepe: Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFAL, 2016. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/pro-reitoria-de-ensino/plano-estrategico-institucional-de-permanencia-e-exito-dos-estudantes-do-ifal-deliberacao-no-55-cepe-2016-ifal.pdf/view>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. *Instrução normativa nº 2 / 2020*. IFAL-Proen-DPE: Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados para o reestabelecimento do vínculo entre os/as estudantes e a Instituição por meio da sua inserção em políticas de conectividade, a saber: Auxílio Conectividade e Projeto Alunos Conectados, 2020a. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/proen-publica-instrucao-normativa-sobre-politica-institucional-de-conectividade/instrucao-normativa-2-proen-dpe-assinada.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.



BRASIL. *Portaria nº 2984, de 1º de setembro de 2020*. IFAL-REITORIA: Estabelece as condições, os valores e as etapas dos procedimentos para regulamentação dos editais para concessão de Auxílio Conectividade, no âmbito Instituto Federal de Alagoas (IFAL), 2020b.

CAMPIRA, F. P. *et al.* Satisfação académica: um estudo qualitativo com estudantes universitários de Moçambique. *Educação & Formação*, v. 6, n. 3, p. 1-16, 2021.

CASANOVA, J.; BERNARDO, A. B.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, A Coruña, v. 8, n. 2, p. 211-228, 2021.

CERDEIRA, L.; CABRITO, B. G.; GEMELLI, C. E. Mercantilização e democratização da educação superior portuguesa: perspectivas de impactos pós-pandemia. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 62, p. 113-122, 2021.

COBO-RENDÓN, R. *et al.* Aceptación tecnológica, autorregulación del aprendizaje y satisfacción académica en universitarios durante la pandemia por Covid-19. *Revista E-Psi*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 28-45, 2022.

DIAS, D. *et al.* The democratisation of access and success in higher education. *Higher Education Management and Policy*, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1-20, 2011.

EGITO, N. B.; SILVEIRA, M. I. M. O letramento académico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 799-819, 2018.

ESTRADA ARAOZ, E. G.; GALLEGOS RAMOS, N. A. Cansancio emocional en estudiantes universitarios peruanos en el contexto de la pandemia de Covid-19. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. e6759, 2022.

FARIA, A. A. G. B. T.; PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do Ensino Superior. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 136-150, 2021.

FARIAS, R. V.; ALMEIDA, L. S. Expectativas académicas no Ensino Superior: uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 68-93, 2020.

FERRÃO, M. E.; ALMEIDA, L. S. Student's access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 434-450, 2019.

FERRAZ, A. S. *et al.* *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto*. Campinas: [s.n.], 2020. Relatório técnico não publicado.

FIOR, C. A. Evasão do Ensino Superior e papel preditivo do envolvimento académico. *Amazônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, Humaitá, v. 13, n. 1, p. 9-32, 2021.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento académico no Ensino Superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 85-95, 2018.

FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. Dos “novos públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. (coord.). *Estudantes não tradicionais no Ensino Superior*. Coimbra: [s.n.], 2018a. p. 19-38.

FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. *Estudantes não tradicionais no Ensino Superior*. Coimbra: [s.n.], 2018b.

GONÇALVES, P. F. D. et al. Os novos públicos no Ensino Superior: vivências académicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGIA, 11., 2011, A Coruña. *Atas [...]*. A Coruña: Universidad de A Coruña, 2011.

GONÇALVES, P. F. D. *Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho*. 2014. Tese Doutorado em Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; HERRERA-PASTOR, D.; PADILLA-CARMONA, M. T. Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não tradicionais. FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. (coord.). *Estudantes não tradicionais no Ensino Superior*. Coimbra: [s.n.], 2018. p. 59-77.

HASSAN, S. U. N. et al. Academic self-perception and course satisfaction among university students taking virtual classes during the Covid-19 pandemic in the kingdom of saudi-arabia (Ksa). *Education Sciences*, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 1-14, 2021.

HERINGER, R. Democratização da Educação Superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

KANASHIRO, P. R. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 24, n. 1, p. 1-9, 2021.

MARTINS, M. *Univers(al)idade - estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: transições, obstáculos e conquistas*. [S.l.: s.n.], 2016.

NONATO, E. R. S.; CONTRERAS-ESPINOSA, R. S. Educação, Ensino Remoto Emergencial e tecnologias. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 65, p. 13-18, 2022.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas: Educação*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

OSTI, A. *et al.* Satisfação acadêmica de estudantes universitários: construção de uma escala de avaliação. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-13, 2020a.

OSTI, A. *et al.* Satisfação acadêmica: pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020b.

OSTI, A.; PONTES JÚNIOR, J. A. F. P.; ALMEIDA, L. D. S. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da Covid-19 em estudantes brasileiros do Ensino Superior. *Praksis*, Novo Hamburgo, v. 3, p. 275-292, 2021.

PASCUEIRO, L. Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao Ensino Superior: a presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 28, p. 31-52, 2009.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017.

PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Estudantes adultos no Ensino Superior: estudo no IFAL-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica. *Amazonica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, Humaitá, v. 13, n. 1, p. 152-172, 2021.

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação e evidências de validação do questionário de satisfação com a experiência acadêmica remota (QSEA-R). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, São Paulo, v. no prelo.

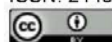
PELLISSON, S.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de regulação emocional de estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, n.1, e7152, 2021.

PINTO, J. R. C. O abandono de estudantes do Ensino Superior: estudo de variáveis pessoais e contextuais. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2020.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. e216818, p. 1-17, 2020.

SANTOS, G. M. T.; REIS, J. P. C. Aprendizagem e o Ensino Remoto Emergencial: reflexões em tempos de Covid-19. In: IOLE (org.). *Ensino Remoto e a pandemia de Covid-19*. Boa Vista: IOLE, 2021. p. 71-97.

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, e8477, 2022
DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8477>
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>
ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

SEABRA, F.; AIRES, L.; TEIXEIRA, A. Transição para o Ensino Remoto de Emergência no Ensino Superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 316-334, 2020.

SILVA, G.; SANTOS FILHO, J. D.; SILVA, M. V. A realização de atividades académicas no ensino superior em tempos de pandemia: até que ponto é possível?. *Dialogia*, São Paulo, n. 38, p. 1-18, 2021.

SMANIOTTO, S. R. U. Alunos adultos e a vivência no Ensino Superior. *Momentum*, Atibaia, v. 1, n. 9, p. 95-120, 2011.

TREVIZAN, E. Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni): contextos, condicionantes e resultados de sua implementação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

VALADAS, S. T.; FRAGOSO, A. As desigualdades no acesso e na transição para o mercado de trabalho de estudantes não tradicionais. *Revista E-Psi*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 208-225, 2022.

Lauro Lopes Pereira-Neto, Instituto Federal de Alagoas, Universidade do Minho

 <https://orcid.org/0000-0001-9429-0798>

Professor EBTT do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorando em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho (UM).

Contribuição de autoria: Conduziu a revisão teórica do artigo, a recolha e a análise estatística dos dados e assumiu a redação do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2294245620497736>

E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria, Instituto Federal de Alagoas, Universidade do Minho

 <https://orcid.org/0000-0003-4096-0041>

Psicóloga no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho (UM).

Contribuição de autoria: Conduziu a recolha de dados e a revisão da redação do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1312123484694493>

E-mail: ana.faria@ifal.edu.br

Leandro Silva Almeida, Universidade do Minho, Instituto de Educação

 <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Professor catedrático do Instituto de Educação. Doutorado em Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação, pela Universidade do Porto (UP).

Contribuição de autoria: Orientou a pesquisa, o seu enquadramento teórico, as análises estatísticas e a revisão da redação final do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9704136908005990>

E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Linoel de Jesus Leal Ordonez e Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Como citar este artigo (ABNT):

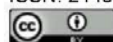
PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres; ALMEIDA, Leandro Silva. Satisfação acadêmica no contexto da pandemia da Covid-19 em estudantes do Ensino Superior. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e8477, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8477>



Recebido em 13 de julho de 2022.

Aceito em 28 de outubro de 2022.

Publicado em 6 de dezembro de 2022.



CONCLUSÃO

Os estudos realizados e os artigos publicados pretenderam dar respostas aos objetivos centrais da presente tese, nomeadamente: (i) aprofundar o conceito de “novos públicos” no ES; (ii) caracterizar os estudantes adultos que, após anos afastados do ensino formal, acedem ao ES; (iii) identificar as expectativas académicas e as dificuldades antecipadas de adaptação dos estudantes adultos quanto ao ingresso ao ES e as suas vivências académicas; (iv) investigar a evidência de validade de constructos baseada na estrutura interna do questionário de dificuldades antecipadas de adaptação ao ES (QDAA-ES), do questionário de adaptação ao ES remoto (QAES-R) e do questionário de satisfação com a experiência académica remota (QSEA-R); (v) apreciar o impacto das variáveis gênero, renda mensal e condição digital satisfatória para o estudo remoto nas respostas dos estudantes nas dimensões avaliadas através o QAES-R e do QSEA-R; e, (vi) investigar os fatores psicossociais que mais impactaram na satisfação com a experiência académica dos estudantes durante a oferta do ERE.

Cabe destacar que o percurso metodológico, assim como a elaboração dos artigos foram impactados pelo advento da pandemia da COVID-19. Os artigos 1 e 2 são frutos da recolha de dados que aconteceu no início do semestre 2020.1, ainda no modelo de ensino presencial. As medidas de contenção do vírus impuseram às IES da rede pública brasileira a suspensão das aulas por seis meses ininterruptos e a adoção tardia de um modelo de ensino remoto emergencial. Isso acabou impondo a essa tese a necessidade de adaptação dos seus instrumentos de pesquisa e dos seus procedimentos de recolhimento dos dados para atender à nova realidade. Faz-se ainda necessário esclarecer que a pandemia impactou não apenas na programação dessa tese, mas também na programação das revistas científicas que precisaram se adequar e ajustar os seus prazos de avaliação e publicação dos artigos recebidos, devido o aumento significativo de submissões durante o período pandêmico, motivo pelo qual os três últimos artigos, na época em que essa tese foi concluída, não haviam sido publicados embora aceites para publicação.

3.1 Principais conclusões

Nesse contexto, as principais conclusões dessa tese acompanham o cronograma de execução dos estudos de investigação adaptados à realidade pandêmica. Os dois primeiros artigos referem-se às recolhas de dados na modalidade de ensino presencial, os artigos 3 e 5 referem-se ao processo de adaptação à realidade pandêmica e ao levantamento de evidências de validação do QAES-R e do QSEA-R. Por fim, os artigos 4 e 6 analisaram o processo de transição acadêmica do modelo presencial para o modelo remoto, buscando identificar as variáveis que mais impactaram na adaptação e na satisfação acadêmica dos estudantes.

O artigo 1 – “Questionário de dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior (QDAE-ES): validação”, investigou as dimensões das principais dificuldades que os estudantes antecipam no seu ingresso e na adaptação ao ES, explorando um instrumento proposto por Araújo et al. (2016), já testado e validado em Portugal, adaptado ao contexto do ensino superior brasileiro. As análises efetuadas centraram-se na avaliação da precisão e validade dos resultados na versão final do questionário, passando a ser designado Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAE-ES). Após a análise fatorial, os resultados apontaram que os itens do questionário se repartiram equitativamente por três dimensões de dificuldades análogas à versão original: dificuldades acadêmicas, relacionadas ao nível da aprendizagem e da organização das tarefas escolares; dificuldades de autonomia, que implicam uma maior autonomia dos estudantes quanto à gestão pessoal, financeira, das emoções, das atividades e do tempo; dificuldades de relacionamento interpessoal, antecipam as dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais.

Os resultados confirmaram as qualidades métricas em termos de validade da estrutura interna e de fidedignidade dessa versão do questionário (contexto brasileiro), provando ser um instrumento adequado para a compreensão das principais dificuldades de adaptação que os estudantes vivenciam quando ingressam no primeiro ano do ES. Nesse sentido, concluímos que o questionário pôde ser utilizado como instrumento de investigação das dificuldades antecipadas pelos estudantes do primeiro ano no desenvolvimento do próximo artigo dessa tese.

O artigo 2 – “Estudantes adultos no ensino superior: estudo no IFAL-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica”, priorizou identificar as expectativas acadêmicas e as dificuldades antecipadas de adaptação que os estudantes adultos apresentam ao ingressar no primeiro ano dos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas-IFAL/Campus Maceió.

Considerando os estudos sobre o ingresso dos “novos públicos” no ES, nomeadamente, aqueles que adotaram uma categorização para descrever o grau de não tradicionalismo apresentado por um estudante (Choy & Phillips, 2002), concluímos que os participantes da pesquisa se enquadram no perfil de “estudantes não-tradicionais”, uma vez que a maior parte deles apresentaram quatro ou mais características não-tradicionais: declararam trabalhar em tempo integral, conciliando as atividades académicas com as profissionais; frequentavam cursos noturnos, opção de muitos que já possuíam vínculo empregatício antes de ingressar no ES; já haviam constituído família antes de ingressar no ES; eram pais ou mães; apresentavam vulnerabilidade social com renda per capita igual ou inferior a 1.5 salário mínimo; eram oriundos de escola pública e ingressaram no ES pelo sistema de cotas sociorraciais.

Podemos concluir que a variável independente gênero impactou significativamente no resultado de duas dimensões de dificuldade antecipada de autonomia e de relacionamento interpessoal. Os estudantes do gênero feminino que afirmaram ter ingressado pelo sistema de cotas sociorraciais anteciparam maiores dificuldades em comparação com os estudantes cotistas do gênero masculino, corroborando com os estudos na área quando afirmam que os estudantes não-tradicionais, nomeadamente os do gênero feminino apresentam uma identidade multifacetada adquirida nas diversas experiências de vida (Fragoso et al., 2016; Fragoso & Valadas, 2018a; González-Monteagudo et al., 2018; Kasworm, 2010). São mulheres com características pessoais ou papéis sociais específicos (casadas, mães, trabalhadoras), características essas que determinam o caráter não-tradicional dessas estudantes, podendo justificar a antecipação de maiores dificuldades na gestão da autonomia e no estabelecimento de relações interpessoais ao ingressarem no ensino superior.

O artigo 3 – “Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): estudo de validação”, buscou recolher dados para a validação do QAES-R, proposto por Ferraz et al. (2020), que analisou as vivências adaptativas dos estudantes no contexto da pandemia da Covid-19, durante a oferta do ERE, numa amostra estudantes oriundos da região Nordeste do Brasil e frequentando um Instituto Federal de Educação. Ao passo em que buscou, também, identificar quais as variáveis psicossociais estariam, em alguma medida, correlacionadas com as dimensões da adaptação académica no QAES-R, buscando resultados que corroborassem com alguns estudos anteriores (Ambiel et al., 2020; Ferraz et al., 2020; Soares et al., 2020).

Os resultados confirmaram as qualidades métricas em termos de validade da estrutura interna e de fidedignidade do questionário, apontando que, após a análise fatorial, os itens retidos se repartem por cinco dimensões de adaptação, análogas as encontradas nos estudos originais (Araújo et al., 2014; Ferraz et al., 2020): adaptação pessoal/emocional, descrevem a adaptação dos estudantes, buscando

identificar o estado emocional (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico) associado às experiências no ensino emergencial remoto; desenvolvimento da carreira, reportam a situações de integração da experiência em contexto de ensino superior remoto nos planos futuros e exploração de carreira; adaptação ao ensino remoto, apontam o nível de adaptação dos estudantes à transição do ensino presencial para o remoto e as mudanças ocorridas no ambiente de ensino, nas relações com os docentes, nos ambientes de ensino on-line e nos espaços de apoio à aprendizagem; adaptação social/interpessoal, relacionados com a integração social do estudante no contexto do ensino remoto, nomeadamente o estabelecimento das relações de amizade; adaptação académica/autorregulação, descrevem as relações dos estudantes com a organização dos estudos e os seus comportamentos de aprendizagem durante as aulas remotas.

Concluimos que, como facilmente se depreende, essas dimensões são domínios representativos das variáveis que moldam a adaptação académica dos estudantes, sejam elas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem ou relacionadas aos aspectos pessoais e interpessoais (Almeida et al., 2020; Bacan et al., 2020; Casanova et al., 2021; Dalbosco et al., 2018; Dewberry & Jackson, 2018; Matta et al., 2017; Soares et al., 2020). Nesse sentido, o questionário pôde ser utilizado como instrumento de investigação no desenvolvimento do próximo artigo dessa tese.

O estudo, que também propôs uma análise das correlações das variáveis psicossociais dos estudantes e suas respostas aos itens das dimensões de adaptação académica ao ensino remoto, aponta que a adaptação académica ao modelo do ERE esteve fortemente impactada pela ausência de uma infraestrutura digital satisfatória necessária ao acompanhamento das atividades remotas. Os estudantes que responderam não possuir as condições satisfatórias para o ensino remoto apresentaram níveis mais baixos de adaptação com o ensino remoto. Destacamos ainda um aumento significativo da dificuldade de adaptação pessoal e do desconforto do estado emocional dos estudantes e na organização dos estudos, nomeadamente entre os estudantes que afirmaram ter sofrido impactos negativos (financeiros e emocionais) durante a pandemia. Em contrapartida, os estudantes expressaram menor dificuldade de adaptação com a integração social no contexto do ensino remoto e com o desenvolvimento da carreira futura, sugerindo que, mesmo com o advento da pandemia da COVID=19 e a oferta do ensino remoto, os estudantes apresentavam boas expectativas quanto ao planeamento da sua carreira, pois acreditavam que só a formação académica irá garantir-lhes uma maior empregabilidade.

Concluimos que a adaptação académica, associada às variáveis pessoais dos estudantes e aos contextos académicos em que decorre a sua aprendizagem, esteve fortemente condicionada pela crise pandêmica, especialmente entre os estudantes que apresentavam vulnerabilidade social e a ausência de

uma infraestrutura digital de apoio à sua aprendizagem. Essa situação de carência de equipamento acentuou, ainda mais, as desigualdades sociais de certos grupos de estudantes e desnudou a exclusão digital em que vive uma parcela significativa da população brasileira (CGI.br, 2021; Gusso et al., 2020; Saraiva et al., 2020; Wenczenovicz, 2020).

O artigo 4 – “Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto”, objetivou identificar o processo de transição acadêmica do modelo de ensino presencial ao ensino remoto e apreciar o impacto das variáveis gênero, renda mensal e condição digital satisfatória nas respostas dos estudantes não-tradicionais (mais velhos) ao Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R). Esses estudantes apresentaram um conjunto de características pessoais e sociodemográficas, que facilmente os definem como pertencentes ao grupo de estudantes altamente não-tradicionais (Choy & Phillips, 2002; Fragoso et al., 2016; Fragoso & Valadas, 2018a, 2018b; González-Monteagudo et al., 2018; Kasworm, 2010).

Os estudantes que declararam não possuir as condições satisfatórias para o acompanhamento das atividades remotas, apresentaram uma maior dificuldade de adaptação ao novo modelo de ensino, principalmente nas dimensões: emocional - baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico; interpessoal - estabelecimento das relações de amizade; acadêmica/autorregulação - as relações dos estudantes com a organização dos estudos e os seus comportamentos de aprendizagem durante as aulas remotas. O que nos leva a concluir que a pandemia da COVID-19 e as medidas de contenção de sua propagação contribuíram significativamente para o surgimento de sofrimento emocional e psicológico. As mudanças abruptas nas relações de ensino provocadas pela pandemia, acarretaram nesses estudantes dificuldades para lidar com as emoções, com as perdas e, conseqüentemente, com a organização dos estudos e o desempenho acadêmico (Amaral & Polydoro, 2020; Faria et al., 2021; Feriguetti & Ferreira, 2021; Oliveira et al., 2020; Osti et al., 2021).

Por outro lado, esses mesmos estudantes se apresentaram mais adaptados às dimensões de planejamento da carreira, ou seja, demonstraram uma integração positiva das experiências vivenciadas no contexto de ensino superior remoto emergencial e dos planos futuros na carreira. Eles mostraram um autoconceito positivo quanto à possibilidade de sucesso acadêmico e formação profissional durante o ERE, no momento em que expressarem acreditar em novas possibilidades de aprendizado, no crescimento profissional, na possibilidade de empreender e de inovar no exercício futuro da profissão (Amaral & Polydoro, 2020; Merve, 2021; Silva et al., 2020). Apresentaram-se também mais adaptados quando questionados sobre o ambiente remoto de ensino, incluindo as relações com os professores, os

espaços de apoio à aprendizagem e o processo de avaliação do desempenho no modelo remoto (Neves et al., 2021; Paulo et al., 2020; Silva & Altino Filho, 2020).

Cabe destacar que não foi identificada diferença significativa nos resultados das respostas dos estudantes quando se toma como referência a variável renda, levando-nos a concluir que receber um salário alto não garantiu a adaptação acadêmica bem sucedida, mas, sobretudo, possuir as condições digitais satisfatórias apresentou-se como fator preponderante na adaptação acadêmica desses estudantes. A pandemia da COVID-19 e as medidas de isolamento social, associadas à histórica desigualdade social no Brasil e à ausência de uma infraestrutura digital satisfatória, impactaram significativamente na regulação dos comportamentos de aprendizagem e no estabelecimento de vínculos sociais e afetivos. Isso nos levou a concluir que a adaptação acadêmica dos estudantes não-tradicionais ao ERE esteve ameaçada, uma vez que as condições de vulnerabilidade social e de exclusão digital comprometeram as relações acadêmicas, os níveis de aprendizagem e a intenção de permanência ou evasão desses estudantes. No entanto, nem tudo foi apresentado como dificuldade, inusitadamente os estudantes não-tradicionais revelaram uma integração positiva entre as experiências vivenciadas no contexto de ensino remoto emergencial e suas perspectivas de êxito profissional. Corroborando com estudos anteriores, esses estudantes aprenderam, ao longo do tempo, a lidar com as adversidades, enfrentar desafios e gerenciar simultaneamente atividades diversas (Fragoso & Valadas, 2018b; González-Monteagudo et al., 2018; Kasworm, 2010; Quintas et al., 2014; Smaniotto, 2011; Valadas & Fragoso, 2022).

O artigo 5 – “Adaptação e evidências de validação do questionário de satisfação com a experiência acadêmica remota (QSEA-R)”, buscou recolher dados para a validação do QSEA-R, um instrumento de avaliação da eficácia institucional e da satisfação dos estudantes com a experiência acadêmica. Após a análise fatorial, o QSEA-R apresentou-se reduzido a 25 itens distribuídos por cinco dimensões de satisfação: recursos econômicos - satisfação quanto aos seus recursos econômicos e os impactos desencadeados pela COVID-19, envolvendo a suficiência de recursos para custear o curso, sua própria subsistência e manter uma infraestrutura digital necessária para o acompanhamento das atividades remotas; ensino remoto - satisfação quanto ao ambiente remoto de ensino, envolvendo a avaliação da qualidade do ensino remoto, o relacionamento com os professores, adequação dos métodos digitais de avaliação, o planejamento das atividades remotas; aprendizagem e rendimento - satisfação quanto à aprendizagem e o rendimento acadêmico, envolvendo a organização dos estudos, os comportamentos de aprendizagem durante as aulas remotas, a participação nas aulas online (síncronas) e o comprometimento com a realização das atividades remotas (assíncronas); relações interpessoais -

satisfação quanto às relações interpessoais no contexto do ensino remoto, sobretudo o estabelecimento e a manutenção das relações de amizade mediadas pelas mídias digitais; profissional - satisfação quanto à realização profissional, os projetos para o futuro, o investimento na carreira e a perspectiva de empregabilidade.

Concluimos que o estudo confirmou as qualidades métricas em termos de validade da estrutura interna e de fidedignidade do questionário, apesar de não ser análogo às dimensões propostas originalmente pelos autores da escala (Osti & Almeida, 2019). A disparidade dos resultados evidenciou a necessidade de adaptação, substituição e subtração de itens do questionário original, em nosso entender, decorrentes de mudanças nas vivências acadêmicas dos estudantes desencadeadas ou associadas à pandemia da COVID-19. Nesse sentido, o questionário, após as modificações introduzidas, pôde ser utilizado como instrumento de investigação no desenvolvimento do próximo artigo dessa tese.

Ao avaliarem as suas vivências com o modelo de ensino remoto, os estudantes expressaram contentamento com os encontros síncronos (aulas online) e com o seu próprio rendimento pessoal nas atividades realizadas, levando-nos a concluir que desenvolveram estratégias adequadas de autorregulação dos estudos, adaptando-se bem às mudanças (Osti et al., 2021). Além disso, os estudantes mais satisfeitos com a vivência do ERE foram aqueles que apresentavam uma infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades acadêmicas (síncronas e assíncronas), levando-nos a concluir que a satisfação com a experiência acadêmica remota esteve diretamente relacionada com a condição socioeconômica desses estudantes. Em contrapartida, a ausência de uma infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades planejadas nas plataformas digitais de ensino – encontros assíncronos – comprometeram a percepção desses estudantes quanto ao seu desempenho pessoal, a sua formação acadêmica e ao desempenho profissional futuro. Revelando, também, uma profunda desigualdade digital entre os estudantes que, além de não possuírem uma conexão com a internet de qualidade e estável, somaram-se diversas outras vulnerabilidades sociais que se sobrepuseram às questões tecnológicas, comprometendo o adequado acompanhamento das atividades remotas (Souza & Guimarães, 2020; Faria et al., 2021; Kanashiro, 2021; Marcon, 2020; Oliveira et al., 2020; Osti et al., 2021; Souza & Miranda, 2021).

Importante destacar que, mesmo diante das dificuldades e obstáculos impostos pela pandemia e pelo isolamento social, a maior parte dos estudantes, além de não expressarem desejo de abandonar os estudos no semestre letivo 2020.1, mostraram-se convictos em dar continuidade aos estudos no semestre letivo 2020.2. Levando-nos a concluir que, apesar das limitações econômicas impostas pela pandemia, os estudantes apresentavam-se satisfeitos com a implantação do ERE e com a integração

das experiências vivenciadas no contexto pandêmico, expressando perspectivas positivas de empregabilidade e êxito profissional.

O artigo 6 – “Satisfação acadêmica no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes do ensino superior”, pretendeu avaliar o nível de satisfação acadêmica de uma amostra de estudantes dos cursos superiores do IFAL/Maceió e investigar os fatores psicossociais que mais impactaram na satisfação acadêmica dos estudantes durante a oferta do ERE.

Os resultados mostraram que, ao final do primeiro semestre letivo, os estudantes avaliaram positivamente a sua participação no ambiente remoto de ensino, no que tange à avaliação da qualidade do ensino, o relacionamento com os professores, adequação dos métodos digitais de avaliação e o planejamento das atividades remotas. Apontaram também evidências de que as experiências vivenciadas no ERE, proporcionaram perspectivas positivas quanto à realização profissional futura e a percepção de empregabilidade, especialmente entre os estudantes em vulnerabilidade social. Entende-se que os estudantes em vulnerabilidade social, geralmente aqueles com maior idade - denominados de “novo público” do ensino superior - acreditavam que só o investimento na formação acadêmica em nível superior, garantia-lhes a possibilidade de mobilidade social ascendente, reforçando os achados de estudos anteriores (González-Monteagudo et al., 2018; Heringer, 2018; Marques et al., 2016; Valadas & Fragoso, 2022).

Em contrapartida, apontaram uma acentuada insatisfação com os recursos econômicos, revelando que a adaptação ao modelo de ensino remoto foi diretamente impactada pelas condições sociais e financeiras, fortemente comprometidas pela pandemia e pelas medidas de isolamento social adotadas, especialmente entre os estudantes com idade mais avançada e provenientes da população de baixa renda. Levando-nos a concluir que, assim como visto em estudos anteriores, a ausência de recursos econômicos, fortemente afequados pela pandemia da COVID-19, impactou significativamente na satisfação acadêmica durante as vivências do ERE. (Amaral & Polydoro, 2020; Faria et al., 2021; Osti et al., 2021).

No âmbito de um estudo longitudinal proposto nessa tese, identificamos que algumas das dificuldades antecipadas pelos estudantes no momento do ingresso no ES – relatadas no artigo 2 - mantiveram-se presentes ao longo do semestre 2020.1, confirmadas nos resultados dos artigos posteriores. Os estudantes - especialmente os do gênero feminino - anteciparam dificuldades quanto ao rendimento acadêmico e o estabelecimento de estratégias de aprendizagem, bem como anteciparam dificuldades quanto à formação de novos vínculos interpessoais com os pares, docentes e comunidade acadêmica. Ao analisarmos as respostas desses estudantes nos estudos sobre a adaptação e satisfação

acadêmica com o ensino remoto (artigo 4 e 5), concluímos que as dificuldades, inicialmente antecipadas pelos estudantes, continuavam presentes. Os estudantes continuavam preocupados, apresentando dificuldade de adaptação com as relações interpessoais e com as suas habilidades de autorregulação e organização pessoal para o acompanhamento das atividades acadêmicas. Cabe salientar que, com a adoção do ERE, esses estudantes foram imersos num novo processo de transição acadêmica. Se os desafios de transição acadêmica no modelo de ensino presencial já cobravam desses estudantes uma maior autonomia na gestão pessoal, com a pandemia, tiveram que se adaptar a um novo modelo de ensino que cobrou deles ainda mais autonomia para enfrentar os obstáculos da adaptação acadêmica.

Identificamos, ainda, que as respostas dos estudantes quanto às suas expectativas e dificuldades acadêmicas antecipadas (artigo 2), às suas vivências de adaptação acadêmica ao ERE (artigo 4) e às suas percepções de satisfação com o ensino remoto (artigo 6) estiveram fortemente impactadas pela condição econômica. A maioria desses estudantes que se apresentavam vulneráveis social e digitalmente durante a implantação do ERE - especialmente aqueles que não possuíam uma infraestrutura digital satisfatória para o acompanhamento das atividades acadêmicas remotas (síncronas e assíncronas) - fizeram transparecer uma profunda insatisfação com os recursos econômicos. Concluímos que a condição de vulnerabilidade desses estudantes - agravada pela pandemia e pela crise econômica vivenciada mundialmente - impactou significativamente no seu estado emocional, levando-os a desenvolver níveis alarmantes de ansiedade, estresse e desconforto psíquico (Faria et al., 2021). Contudo, é importante destacar a capacidade de resiliência e perseverança do estudante não-tradicional que, apesar de apresentar grande desigualdade social e de infraestrutura digital, manteve-se motivado com a continuidade dos estudos no semestre 2020.2 - mesmo ciente de que o IFAL ofertaria as disciplinas no modelo de Ensino Remoto – reforçando a crença de que somente o investimento na própria formação acadêmica possibilitaria a mobilidade social ascendente tão almejada.

3.2 Limitações e futuros desenvolvimentos

Apesar de acreditarmos que os objetivos centrais da tese tenham sido contemplados nos estudos, faz-se necessário apontar algumas limitações, já descritas ao longo dos artigos. A amostra dos estudantes que participaram dos estudos de validação dos instrumentos de investigação limitou-se a um Instituto Federal de Educação da região Nordeste do Brasil, necessitando uma ampliação amostral

considerando as demais regiões do Brasil, com a inclusão de instituições de ensino públicas e particulares - a fim de agregar mais evidências que sustentem a interpretação das suas pontuações.

Também se admite como limitação a ausência de investigações que validem se a estrutura interna dos itens dos instrumentos investigados (QDAA-ES, QAES-R, QSEA-R) - distribuídos em fatores/dimensões - manteve-se fidedigna com a aplicação de outros recursos estatísticos, como a análise fatorial confirmatória. Outra perspectiva a ser considerada é a aplicação de análises gráficas exploratórias com o intuito de se aprofundar o entendimento sobre o comportamento de itens que apresentaram cargas fatoriais cruzadas em mais de uma dimensão.

Como desdobramento desse estudo, seria pertinente desenvolver pesquisas futuras no intuito de investigar as variáveis que impactam o sucesso acadêmico dos estudantes, especialmente os estudantes não-tradicionais, para além das suas características psicossociais. Incluindo, para tal, as medidas de cultura e de comportamento institucional, os dados associados à natureza acadêmica, as medidas de desempenho como o coeficiente de rendimento acadêmico, os índices de aprovação, reprovação e evasão, bem como o desenvolvimento de investigações que busquem identificar as competências cognitivas e metacognitivas - estratégias de aprendizagem, as crenças de autoeficácia e ações de autorregulação - que os estudantes não-tradicionais lançam mão durante o processo de adaptação acadêmica.

Para isso, faz-se necessário dar continuidade aos estudos com esse “novo público”, delimitando ações que busquem a identificação e caracterização desses estudantes não-tradicionais no ES, adotando um modelo de abordagem biográfica-narrativa (González-Monteagudo et al., 2018). No âmbito do paradigma qualitativo, essa abordagem apresenta-se numa perspectiva subjetiva, experiencial e longitudinal, buscando identificar as trajetórias e carreiras, as identidades pessoais e educativas, as experiências de aprendizagem, os momentos de transições relevantes, os fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem e as formas como vivenciam os complexos desafios de adaptação ao ES.

Para investigações futuras, apontamos a necessidade de estudos de natureza longitudinal, em que possa ser analisado o momento pós-pandêmico e o impacto futuro da adoção do modelo de ensino remoto emergencial, buscando identificar mudanças no rendimento acadêmico dos estudantes, na sua formação profissional e na sua empregabilidade (Paulos et al., 2017, 2018; Valadas et al., 2016; Valadas & Fragoso, 2022). Desenvolver também investigações que visem compreender o processo de transição dos diplomados ao mercado de trabalho, identificar as competências transversais dos estudantes não-tradicionais egressos do ES que venham a impulsionar a sua empregabilidade.

3.3 Implicações para as práticas educacionais

Concluimos que o ingresso dos estudantes no ensino superior, especialmente os estudantes não-tradicionais, é marcado por um processo de adaptação quase sempre acompanhado por algumas frustrações, incertezas e, no limite, abandonos. Desenvolver investigações que identifiquem os aspectos socioculturais, psicossociais, cognitivos e metacognitivos desse público apresenta-se como fundamental para auxiliar as IES a identificar os fatores que contribuem para o desejo de abandono desses estudantes. Para além das medidas remediativas tradicionalmente adotadas no Brasil, especialmente a oferta de auxílio financeiro para os estudantes em vulnerabilidade social, as IES precisam traçar ações que antecipem as possíveis dificuldades dos estudantes, garantindo-lhes condições satisfatórias de adaptação acadêmica e permanência exitosa.

Amparadas pelas investigações sobre o abandono, desenvolvidas em grande parte pela área da psicologia da educação, as IES podem adotar um modelo de suporte e acolhimento aos estudantes, no intuito de minimizar os impactos negativos dos desafios impostos pelo processo de transição acadêmica e, com isso, promover uma adaptação com menos desafios, garantindo-lhes uma permanência exitosa. Isso só poderá ser alcançado no momento em que as IES passem a acompanhar de perto as vivências acadêmicas e as particularidades de vida desses estudantes, promovendo a desconstrução de um modelo de ensino composto por métodos e técnicas tradicionalmente impostos pela cultura acadêmica na época em que o ES servia - quase exclusivamente - aos interesses das elites socioculturais dominantes. A cultura acadêmica no ensino superior precisa não só compreender as expectativas e dificuldades desses estudantes em seu retorno ao ensino formalizado, mas também, reconhecer o protagonismo que exercem no momento atual da educação, valorizando suas estratégias de aprendizagem, percepções de autoeficácia e competências de autorregulação.

Essas condições reforçam ainda mais a importância dos estudos de investigação da satisfação com a experiência acadêmica, uma vez que, além de servirem como instrumento preditor dos fatores psicossociais que impactam na adaptação e na permanência dos estudantes, apresentam-se como um potente mecanismo de avaliação da eficácia institucional. Conhecer os fatores que promovem a satisfação dos estudantes, sejam eles tradicionais ou não-tradicionais, com base na avaliação dos seus interesses e percepções sobre as vivências experimentadas no ensino superior, permite às IES, além de compreender o perfil psicossocial e identificar as expectativas e dificuldades vivenciadas pelos estudantes, inferir sobre a eficácia dos contextos educativos e das ações institucionais envolvidas no

processo de adaptação acadêmica, antecipando assim ações que amenizem as desigualdades de aprendizagem, a fim de promover e oportunizar condições equitativas de aprendizagem ao universo diversificado e heterogêneo da sua população estudantil.

Por fim, é consenso pensar que as abruptas mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, impostas pela pandemia da COVID-19, podem e devem ter impactado a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário que busquemos investigar o processo de adaptação acadêmica pós-pandemia. As dificuldades vivenciadas com a pandemia despertaram para a necessidade de mudanças no processo de ensino e de aprendizagem que não devem se limitar apenas à época pandêmica.

O retorno das atividades letivas presenciais não precisa ser marcado pelo retorno aos métodos de ensino tradicionais. Esperamos que essa tese possa auxiliar as IES, nesse período pós-pandêmico, a adaptarem e desenvolverem um novo capital social, estabelecendo medidas e ações institucionais que visem a construção de um ambiente de aprendizagem mais plural e flexível, passando a conjugar o ensino remoto com o ensino presencial. As IES e os seus docentes precisam reinventar as metodologias de ensino e os relacionamentos acadêmicos, tornando-os mais colaborativos. Precisam proporcionar aos estudantes a oportunidade de conviver com múltiplos espaços de aprendizagem. Precisam dar suporte aos estudantes com as dificuldades de autonomia e de autorregulação que porventura possam existir.

Ao reconhecer a diversidade e heterogeneidade do universo estudantil, esperamos que as IES possam promover ações que garantam a equidade de oportunidades de aprendizagem. Para isso, devem repensar a tradicional busca pela excelência acadêmica e o incentivo à meritocracia, dando lugar à exploração dos potenciais e competências não só cognitivas, mas adaptativas dos estudantes. Em resumo, as IES, ao protagonizarem as mudanças institucionais e acadêmicas pós-pandêmicas, estarão proporcionando o desenvolvimento integral dos estudantes a partir da implantação de ações educativas que incentivem a autonomia estudantil e desencadeiem o fortalecimento das relações interpessoais e do sentimento de pertencimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437–456. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Educación, Revista Galego-Portuguesa de Psicología e*, 15, 203–215.
- Almeida, L. S. (2019). *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades*. Braga: ADIPSIEDUC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=731388>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1o ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. de CASTRO (Eds.), *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1o ano*. (pp. 146–164). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Angeli dos Santos, A. A., & Ambiel, R. A. M. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 201–209. <https://doi.org/10.15689/AP.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Angeli dos Santos, A. A., & Ambiel, R. A. M. (2020). Development of a transcultural questionnaire of motives for higher education dropout. *Avaliacao Psicologica*, 18(2), 201–209. <https://doi.org/10.15689/AP.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários : Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In S. Polydoro & E. N. G. da S. Mercuri (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 1–18). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Amaral, E., & Polydoro, S. (2020). Os Desafios Da Mudança Para O Ensino Remoto Emergencial Na Graduação Na Unicamp – Brasil. *Linha Mestra*, 41a, 52–62. <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n41ap52-62>
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. de O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 20(2), 254–267. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>

- Ambiel, R., Santos, A., Benevides Soares, A., Lima, T., Barros, L., Inácio, A., Ferraz, A., Salvador, A., Martins, G., & Bathaus, J. (2020, May 24). *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32401.86886>
- Araújo, A., Almeida, L. S., Ferreira, J., Santos, A., Noronha, A., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131–145. <https://www.researchgate.net/publication/268148778>
- Araújo, A. M. (2015). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen: Educare*, 1(1), 13–32. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-27>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso acadêmico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159–178). Braga: ADIPSIEDUC.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131–145. https://www.researchgate.net/publication/268148778_Questionario_de_Adaptacao_ao_Ensino_Superior_QAES_Construcao_e_validacao_de_um_novo_questionario
- Araújo, A. M., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano || Anticipated adaptation difficulties to higher education: a study with first-year students. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Arroyo, M. (2011). *Miguel Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo* (Paulo Henrique de Queiroz Nogueira & Shirley Aparecida de Miranda, Eds.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bacan, A. R., Martins, G. H., & Santos, A. A. A. dos. (2020). Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40(e211509), 1–15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>
- Baquero, M., & Morais, J. (2021). Brasil pós-pandemia. Reconstruindo o capital social e uma cultura política assertiva. *Revista USP*, 1(131), 99–120. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i131p99-120>
- Barbosa, M. L. O. (2019). Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(2), 240. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>

- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Bourdieu, P. (2007a). O capital social: notas provisórias. In M. A. Nogueira & Afrânio Catani (Eds.), *Escritos de Educação* (pp. 65–70). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2007b). Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de Educação* (pp. 71–80). Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1996). *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2001). *Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10.172*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>
- Brasil. (2007). *DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm
- Brasil. (2008). *LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Brasil. (2012). *LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Broch, C., Breschiliare, F. C. T., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2020). A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(2), 257–274. <https://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200002>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Calado, A., Ribeiro, M., & Félix, S. (2021). *Educação Pós Pandemia*. ED Think Consultadoria e Inovação. https://edthink.pt/wp-content/uploads/2021/09/EducacaoPosPandemia_v2.pdf
- Campira, F. P., Bulaque, P. Z., & Almeida, L. S. (2021). Satisfação com experiências acadêmicas: variáveis preditoras em estudantes universitários de Moçambique. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 16(3), 1979–1994. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15421>
- Carraher, T., Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (1989). *Na vida dez, na escola zero*. Cortez Editora.

- Casanova, J., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181.
- Casanova, J., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 8(2), 211–228. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Casanova, J., Cervero Fernandez-Castañón, A., Carlos Nuñez Pérez, J., Bernardo Gutiérrez, A., & Almeida, L. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Casanova, J. R. (2020a). *O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais* [Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Psicologia da Educação]. Braga: Universidade do Minho.
- Casanova, J. R. (2020b). *O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais* [The dropout of Higher Education students: Study of personal and contextual variables] [Doutorado em Ciências da Educação, especialidade Psicologia da Educação, Braga: Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/72076>
- Casiraghi, B. (2021). *Fundamentação e avaliação de variáveis psicológicas da aprendizagem em estudantes universitários: prevendo o sucesso académico no Ensino Superior* [Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Psicologia da Educação], Braga: Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/74778/1/Bruna_Casiraghi.pdf
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2020). *Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso académico no Ensino Superior*. 2020(1), 27–38. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>
- Cerdeira, L., Cabrito, B. G., & Gemelli, C. E. (2021). Mercantilização e democratização da educação superior portuguesa: perspectivas de impactos pós-pandemia. *Humanidades e Inovação*, 8(62), 113–122. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4233>
- CGI.br. (2021). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. In *São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil*. Comitê Gestor da Internet no Brasil. www.cgi.br
- Choy, S. (2018). *Nontraditional undergraduates: findings from the condition of education* (National Center for Education Statistics, Ed.). <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
- Choy, S., & Phillips, G. W. (2002). Nontraditional Undergraduates. *National Center For Education Statistics*, 26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546117.pdf>

- Cislighi, J. F., & da Silva, M. T. (2013). O Plano Nacional de Assistência Estudantil: *SER Social*, 14(31), 473–496. https://doi.org/10.26512/ser_social.v14i31.13025
- Cobo-Rendón, R., Romero, R., Becerra, P., & Ortega, M. (2022). Aceptación tecnológica , autorregulación del aprendizaje y satisfacción académica en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista E-Psi*, 11(1), 28–45.
- Cruz, C., & Almeida, L. S. (2022). Cursos Técnicos Superiores Profissionais : As escolhas e expetativas dos estudantes. *Revista E-Psi*, 11(1), 194–207.
- Cvetkovski, S., Jorm, A. F., & Mackinnon, A. J. (2018a). Student psychological distress and degree dropout or completion: a discrete-time, competing risks survival analysis. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 484–498. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1404557>
- Cvetkovski, S., Jorm, A. F., & Mackinnon, A. J. (2018b). Student psychological distress and degree dropout or completion: a discrete-time, competing risks survival analysis. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 484–498. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1404557>
- Dalbosco, S. N. P., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. dos. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75–84. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p75>
- de Souza, M. N., & Guimarães, L. M. da S. (2020). Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6(4), 284–302. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51097>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. In *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educação:+um+tesouro+a+des+cobrir.+Relatório+para+a+UNESCO+da+Comissão+Internacional+sobre+Educação+para+o+sécul+o+XXI#0>
- Dewberry, C., & Jackson, D. J. R. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005>
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.1787/hemp-23-5kgglbdlrptg>

- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1–2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.807677>
- Egito, N. B. do, & Silveira, M. I. M. (2018). O letramento académico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 799–819. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812983>
- Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021–1030. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.007>
- Estrada Araoz, E. G., & Gallegos Ramos, N. A. (2022). Cansancio emocional en estudiantes universitarios peruanos en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Educ. Form.*, 7(1), e6759. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.6759>
- Faria, A. A. G. B. T., Pereira-Neto, L. L., & Almeida, L. S. (2021). Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do Ensino Superior. *Revista Educação Em Debate*, 43(86), 136–150. <https://doi.org/doi.org/10.24882/eemd.v43i86.77985>
- Faria, A. A. G. de B. T., & Almeida, L. S. (2020). Adaptação académica de estudantes do 1º ano. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>
- Farias, R. V. (2021a). *Transição, adaptação e sucesso académico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba* [Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Psicologia da Educação]. Braga: Universidade do Minho.
- Farias, R. V. (2021b). *Transição, adaptação e sucesso académico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba*.
- Feitosa, M. C., Moura, P. D. S., Ramos, M. D. S. F., & Lavor, O. P. (2020). Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? *Anais Do Congresso Sobre Tecnologias Na Educação (Ctrl+e 2020)*, 60–68. <https://doi.org/10.5753/ctrl+e.2020.11383>
- Feriguetti, K. M., & Ferreira, P. (2021). COVID-19 e os impactos na integração dos estudantes imigrantes e/ou racializados de instituições de ensino superior portuguesas. *Revista Educação Em Debate*, 43(86), 87–104. <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77982>

- Ferraz, A. S., Inácio, A. L. M., Bathaus, J. K. O. B., & Santos, Acácia A. A. (2020). *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto*. [Relatório técnico não publicado]
- Ferreira, De. H. L., Branchi, B. A., & Sugahara, C. R. (2020). atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia. *Revista Praxis*, 12(1), 19–28.
- Figueiredo, A. C. (2018). Limites para afiliação à vida académica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educação e Pesquisa*, 44, 173462. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173462>
- Fior, C. A. (2021). Evasão Do Ensino Superior E Papel Preditivo Do Envolvimento Acadêmico. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 13(1, jan-jun), 9–32.
- Fleith, D. de S., Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Gomes, C. M. A., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2020). Validity Evidence of a Scale on Academic Expectations for Higher Education. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30(e3010), 1–11. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3010>
- Fragoso, A. C. P., Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. *LAPLAGE EM REVISTA*, 2(1), 97–111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661642>
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018a). Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19–38). CINEP/IPC.
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018b). *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (Coleção: E). Coimbra: CINEP/IPC.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Gonçalves, P. F. D. (2014). *Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho* [Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Psicologia da Educação], Braga: Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35843>
- González-Monteagudo, J., Herrera-Pastor, D., & Padilla-Carmona, M. T. (2018). Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não tradicionais. In *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 59–77). Coimbra: CINEP/IPC.

- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., de Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Higher education in the times of pandemic: University management guidelines. *Educacao e Sociedade*, 41(September), 1–26. <https://doi.org/10.1590/es.238957>
- Heringer, R. (2018a). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Heringer, R. (2018b). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- INEP. (2020). *Censo da educação superior 2020 [Higher education survey 2020]*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>
- Jorge, P., & Cruchinho, M. (2021). Valor Formativo Das Aprendizagens Significativas Durante a Crise Pandémica Por Covid-19 Para O Desenvolvimento Do Ensino Virtual No Ensino Superior. *Revista Educação Em Debate*, 43(86), 348–359. <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/78000>
- Kanashiro, P. R. (2021). Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. *Olhar de Professor*, 24(1), 1–9. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16145.054>
- Kasworm, C. E. (2010a). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/0741713609336110>
- Kasworm, C. E. (2010b). Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/0741713609336110>
- Lamim-Guedes, V. (2018). Massificação do ensino superior: multiversidade e as inivações no ensino superior. *Anais CIET:EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e Construção Do Conhecimento*, 1–11.
- Marcon, K. (2020). Inclusão E Exclusão Digital Em Contextos De Pandemia: Que Educação Estamos Praticando E Para Quem? *Criar Educação*, 9(2), 80. <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6047>

- Maria, A., & Correia, R. (2010). Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais. *Learning*, 2010(1), 1–6.
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. de S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Marini, J., & Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso académico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 102–126.
- Marques, A. P., Sá, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). *Ser Diplomado do Ensino Superior: Escolhas, Percursos e Retornos*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Marques, J. F., Martins, M. H., Doutor, C., & Gonçalves, T. (2016). *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas*. Algarve: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO).
- Matta, C. M. B. da, Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências académicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583–591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Mélo, C. B., Farias, G. D., Moisés, L. de S., Beserra, L. R. M., & Piagge, C. S. L. D. (2020). Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(11), e4049119866. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9866>
- Menezes Filho, N. A., & Oliveira, A. P. de. (2014). A Contribuição da Educação para a Queda na Desigualdade de Renda per Capita no Brasil. *Insper, Policy Paper*, 9, 1–30.
- Mercuri, E. N. G. da S., & Fior, C. A. (2017). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma Universidade Confessional. *Congressos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/872>
- Merve, C. (2021). Are the effects of pandemics on our life always bad? Positive effects of Covid-19 on our life. *Educational Research and Reviews*, 16(9), 382–388. <https://doi.org/10.5897/err2021.4193>
- Monteiro, J. C. da S. (2020). Educação em meio à COVID-19: ferramenta síncrona e assíncrona para aprendizagem remota. *Anais Do II Simpósio Internacional e V Nacional de Tecnologias Digitais Na Educação*.

- https://www.academia.edu/44868445/Educa%C3%A7%C3%A3o_em_meio_%C3%A0_COVID_19_ferramenta_s%C3%ADncrona_e_ass%C3%ADncrona_para_aprendizagem_remota
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20(5), 475–484. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(00\)00029-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00029-7)
- Mourad, L. A. de F. A. P., Cunha, F. Í. J., & Jorge, W. J. (2021). *Ensino Remoto Emergencial: experiências docentes em tempo de pandemia*. Maringá/PR: Uniedusul Editora.
- Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2014). Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In C. B. Martins & M. M. Vieira (Eds.), *Educação Superior e os Desafios no Novo Século: contextos e diálogos Brasil-Portugal* (pp. 95–124). [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino superior no Brasil.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino_superior_no_Brasil.pdf)
- Neves, V. N. S., Valdegil, D. de A., & Sabino, R. do N. (2021). Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, 3(2), e325271. <https://doi.org/10.47149/PEMO.V3I2.5271>
- Niamba, A. (2021). O Abandono Dos Estudantes No Ensino Superior: O Modelo De Vicent Tinto. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq, XIII(1)*, 195–211.
- Oliveira, B. de, Chaves, S. O. A. de C., & Santana, T. N. P. (2021). O ensino no contexto da COVID-19: um estudo quali-quantitativo sobre as tecnologias digitais utilizadas por estudantes da Universidade Federal do Tocantins. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(62), 152–166.
- Oliveira, K. L. de, Inácio, A. L. M., Silva, A. O. G. da, Mariano, M. L. S., & Franco, S. A. P. (2019). Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro: Intellectual styles, learning strategies and academic adjustment in Brazilian higher education. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 134–149. <https://doi.org/10.21814/rpe.14268>
- Oliveira, K. L. de, Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 9(3supl), 73–89. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp73>
- Oliveira, S. da S., Silva, O. S. F., & Silva, M. J. de O. (2020). Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 25–40. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>
- Orgs, S. A. J. P. (2004). Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & June 2016.

- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação académica no Ensino Superior. In *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades* (pp. 99–114). Braga: ADIPSIEDUC.
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2022). A satisfação académica no contexto do ensino superior brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 17(3), 1558–1576. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16088>
- Osti, A., Almeida, L. S., Chico, B. M., & de Oliveira, V. (2020). Satisfação académica de estudantes universitários: construção de uma escala de avaliação. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1–13. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14704>
- Osti, A., Junior, J. A. F. P., & Almeida, L. D. S. (2021a). Academic commitment in the context of the covid-19 pandemic in brazilian higher education students | O Comprometimento académico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. *Praksis*, 3, 275–292. <https://doi.org/10.25112/RPR.V3.2676>
- Osti, A., Junior, J. A. F. P., & Almeida, L. D. S. (2021b). Academic commitment in the context of the covid-19 pandemic in brazilian higher education students | O Comprometimento académico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. *Praksis*, 3, 275–292. <https://doi.org/10.25112/RPR.V3.2676>
- Palú, J., Schütz, J. A., & Mayer, L. (2020). *Desafios da educação em tempos de pandemia* (J. PALÚ, J. A. SCHÜTZ, & L. MAYER, Eds.). Editora Ilustração. <https://doi.org/10.46550/978-65-991146-9-4>
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Paula, M. de F. C. de. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 301–315. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>
- Paulo, J. R. de, Araújo, S. M. M. S., & Oliveira, P. D. de. (2020). Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. *Dialogia*, 36, 193–204. <https://doi.org/10.5585/DIALOGIA.N36.18318>
- Paulos, L., Fragoso, A., & Valadas, S. (2018). Transição de diplomados do Ensino Superior para o mercado de trabalho: desafios e oportunidades na educação e no acesso ao emprego. In A. Fragoso & S. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 209–229). Coimbra: CINEP/IPC.

- Paulos, L., Valadas, S. T., & Fragoso, A. (2017). Empregabilidade e transição para o mercado de trabalho: perspetivas de estudantes/diplomados não-tradicionais do ensino superior. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova, & L. S. Almeida (Eds.), *Ser diplomado do ensino superior: escolhas, percursos e retornos* (pp. 119–138). Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho. [http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/47170/1/Ser Diplomado do Ensino Superior 2017.pdf#page=17](http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/47170/1/Ser%20Diplomado%20do%20Ensino%20Superior%202017.pdf#page=17)
- Pereira Neto, L. L., Brasileiro, R. M. de O., Moreira, R. L. S., Nascimento, D. L. do, Nonato, B. J. do A. D., Souza Junior, G. H. de, Dâmaso, M. R. N., & Lessa, J. E. V. (2021). A formação continuada do profissional docente em matemática: (re)discutindo metodologias para o ensino fundamental. In E. R. Navarro & M. do C. de Sousa (Eds.), *Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências - volume 1* (pp. 493–503). Editora Científica. <https://doi.org/10.37885/201202513>
- Pereira Neto, L. L., Silva Neto, J. F. da, & Anderson Gomes dos Santos. (2011). As concepções de Professores-Discentes do Programa de Graduação de Professores sobre o ensino de matemática. *3º SIPEMAT - Simpósio Internacional de Pesquisa Em Educação Matemática*, 1–12.
- Pereira Neto, L. L., Silva Neto, J. F. da, Quirino, J. S. A., & Pereira, J. S. T. L. (2020). Por uma matemática menos aversiva: contribuições do PIBID à formação profissional docente. In J. F. da Silva Neto, E. M. Lima, & D. N. Brandão (Eds.), *Pesquisas e práticas de ensino de matemática em Alagoas* (pp. 33–56). Arapiraca: EDUNEAL.
- Pernambuco. (2003). *Parecer CEE/PE Nº 53/2005-CES*. Reconhecimento Do Curso de Licenciatura Em Pedagogia/Habilitação Em Magistério Do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries Do PROGRAPE – Programa Especial de Graduação Em Pedagogia. <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/53-2005.pdf>
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33–56. <https://doi.org/10.21814/rpe.6245>
- Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. (2020). Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>
- Rong Chen, & Stephen L. DesJardins. (2010). Investigating the Impact of Financial Aid on Student Dropout Risks: Racial and Ethnic Differences. *The Journal of Higher Education*, 81(2), 179–208. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0085>

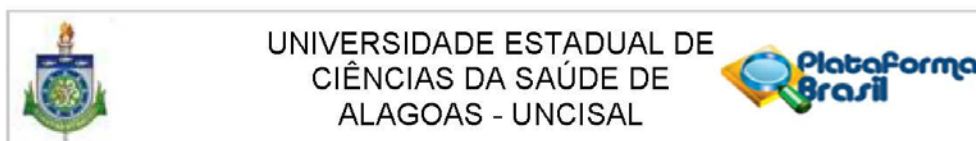
- Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, 30(2), 219–253. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>
- Salles, M., Kadri, E., Ismenia, D., Ortenzi, G., Pereira De Lima, M. P., Gusmão, S., & Calazans, B. (2021). Experiência de docência e pesquisa no ensino superior no contexto pandêmico da COVID-19. *Revista Educação Em Debate*, 43(86), 168–186. <https://doi.org/10.24882/EEMD.V43I86.77987>
- Sampaio, H., Pires, A., & Carneiro, A. M. (2022). De volta ao futuro? A pandemia de covid-19 como catalisadora de mudanças no ensino superior. *Revista Humanidades e Inovação*, 9(02), 53–66.
- Santos, A. S. dos, Oliveira, C. T. de, & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 150–163. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p150-163>
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Praxis Educativa*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16289.094>
- Silva, A. C. O., Sousa, S. de A., & Menezes, J. B. F. (2020). O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios Remote teaching in student perception: challenges and benefits. *Periodicos.Uninove.Br*, 36, 298–315.
- Silva, C. L., & Altino Filho, H. V. (2020). Ensino remoto e formação de professores: um estudo com os licenciandos de pedagogia. *Pensar Acadêmico*, 18(5), 909–922. <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i5.2438>
- Silva, F. P. A. da. (2021). Aprendizagens, afetos e desafios: docência e discência em contexto pandêmico da COVID-19. *Revista Educação Em Debate*, 43(86), 76–86. <https://doi.org/10.24882/EEMD.V43I86.77981>
- Silva, G. da, Filho, J. D. D. S., & Silva, M. V. da. (2021). A realização de atividades acadêmicas no ensino superior em tempos de pandemia: até que ponto é possível? *Dialogia*, 38, 1–18. <https://doi.org/10.5585/38.2021.19384>
- Silva Neto, J. F. da, Campos, N. R. de, Lima, E. M., & Pereira Neto, L. L. (2021). Matemática, jogos e brincadeiras: Reflexões sobre atividades numa aldeia indígena. In *Educação Contemporânea – Volume 27 – Prática Docente, Inclusão* (Vol. 27, pp. 138–143). Editora Poisson. <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-120-7.CAP.20>
- Smaniotto, S. R. U. (2011). Alunos Adultos e a Vivência no Ensino Superior. *Momentum*, 1(9), 95–120. <https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/61/0>

- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. de, Nogueira, C. C. de C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49–60. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712014000100006>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S. de, Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. de S. N. (2019). Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Académica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Soares, A. B., Mourão, L., & Monteiro, M. C. (2020). O Estudante Universitário Brasileiro: Saúde Mental, Escolha Profissional, Adaptação à Universidade e Desenvolvimento de Carreira. In *O Estudante Universitário Brasileiro: Saúde Mental, Escolha Profissional, Adaptação à Universidade e Desenvolvimento de Carreira*. Editora e Livraria Appris. <https://doi.org/10.18366/ablm.2501.2021>
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2011). Questionário de satisfação académica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. S. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 103–124). Coimbra: Almedina. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Soares-41/publication/236983187_Soares_A_P_Almeida_L_S_2011_Questionario_de_Satisfacao_Academica_In_C_Machado_M_Goncalves_L_Almeida_M_R_Simoes_Eds_Instrumentos_e_
- Souza, D. G. de, & Miranda, J. C. (2021). Desafios da implementação do ensino remoto. In Editora IOLE (Ed.), *Ensino remoto e a pandemia de COVID-19* (pp. 41–54). Editora IOLE. <https://doi.org/http://doi.org/10.5281/zenodo.4448422>
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 27(3), 319–331. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2007.04.003>
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. de. (2018). Satisfação com a experiência académica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 12(2), 1–10. <https://doi.org/10.24879/2018001200200147>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>

- Tinto, V. (2010a). *From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention*. 51–89. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2
- Tinto, V. (2010b). From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 51–89). https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2
- Tinto, V. (2012). A theory of individual departure from institutions of higher education. In V. Tinto (Ed.), *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (pp. 84–137). Chicago: The University of Chicago Press.
- Valadas, S. T., & Fragoso, A. (2022). As desigualdades no acesso e na transição para o mercado de trabalho de estudantes não-tradicionais. *Revista E-Psi*, 11(1), 208–225.
- Valadas, S. T., Fragoso, A., Vilhena, C., & Conceição, M. C. (2016). Non-Traditional students transitions to higher Education. A case study in the University of Algarve. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (Issue June, pp. 9–21). Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve.
- Wenczenovicz, T. J. (2020). Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(4), 1750–1768. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>

ANEXOS

ANEXO I – Parecer da Comissão de Ética e Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudantes adultos no ensino superior do IFAL-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida académica.

Pesquisador: LAURO LOPES PEREIRA NETO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36503120.0.0000.5011

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.338.899

Apresentação do Projeto:

O referido projeto se propõe a estudar os alunos adultos, também denominados alunos não-tradicionais, que ingressam no ensino superior com idade acima de 23 anos. Esse público se diferencia dos alunos ditos tradicionais por um conjunto de fatores: idade, perfil sócio-econômico, experiência profissional, trajetória escolar marcada por frustrações, rupturas, evasão. Observa-se, ao estudarmos a história do ensino superior no Brasil e no mundo, uma percepção de que o acesso a esse nível de ensino foi privilégio de uma elite socio-economica-cultural. As vagas nas instituições de ensino superior historicamente foram reservadas aos filhos da elite. A expansão e a democratização do acesso ao ensino superior desencadearam o surgimento de um novo público nas instituições de ensino superior, os alunos adultos, não-tradicionais. Alunos esses que, levados pela ruptura da linearidade do ensino formal, tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos, mas que agora ascendem ao ensino superior, ocupando quantidades significativas de vagas nas instituições de ensino superior. Mas, quem são esses alunos adultos? O que os motiva? Quais as suas expectativas com o ensino superior? Quais obstáculos enfrentam? Quais as suas necessidades, habilidades e competências? A pesquisa se utilizará da aplicação de questionários validados no Brasil: Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para ingressar na educação superior de Marinho-Araujo, C. M.; Fleith, D.S.; Almeida, L.S.; Bisinoto, C.; Rabelo, M.L. (2015); o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior -QAES de Araújo, Almeida, Ferreira, Santos, Noronha, Zanon, (2013); Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA) de

Endereço: Rua Jorge de Lima, 113

Bairro: PRADO

CEP: 57.010-300

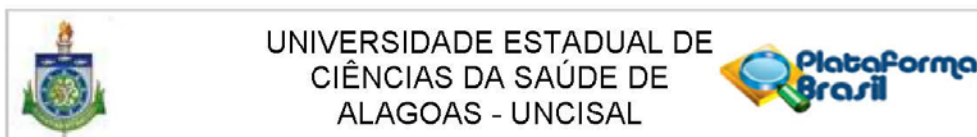
UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3315-6787

Fax: (82)3315-6787

E-mail: cep@uncisal.edu.br



Continuação do Parecer: 4.338.899

Almeida, L. S. & Osti, A. (2017), bem como a realização de entrevistas individuais ou a um grupo focal centradas nas narrativas das trajetórias de vida desses alunos. Nestas entrevistas, privilegiamos a coleta de informações sobre o processo de adaptação, o envolvimento e a satisfação dos estudantes, recolhendo, ainda, junto ao Serviços Acadêmicos, informações relativas ao seu rendimento acadêmico e persistência/evasão.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO

- Endender quem são esses alunos que, levados pela ruptura da linearidade do ensino formal, tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos, mas que agora ingressam nos cursos tecnológicos superiores ofertados pelo IFAL-Maceió, identificando os motivos que os levaram a decisão de retorno ao ensino formal, bem como, analisando as suas expectativas quanto ao ensino superior e os obstáculos enfrentados nas vivências acadêmicas.

SECUNDÁRIOS

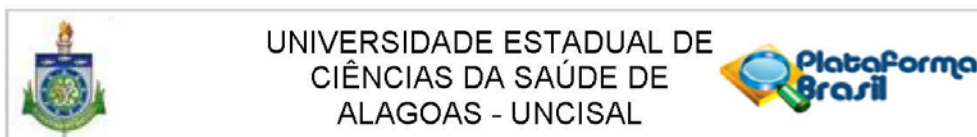
- Conhecer o perfil dos alunos adultos ingressantes nos cursos superiores do IFAL-Maceió e as trajetórias de vida que antecedem o acesso ao ensino superior;
- conhecer as expectativas e vivências acadêmicas desses alunos adultos quanto ao sucesso acadêmico e sua permanência exitosa. Dando especial atenção às relações desse aluno adulto com: os professor, os alunos jovens, a comunidade acadêmica (servidores e técnicos), os objetos de conhecimento, as avaliações, as atividades acadêmicas;
- especificar os obstáculos, impostos pelas práticas tradicionalmente instituídas no ensino superior, ao sucesso acadêmico e à aprendizagem desses alunos, que porventura possam contribuir para o insucesso e evasão;
- Mensurar a satisfação acadêmica desses alunos com o curso, os docentes, a instituição de ensino, como forma de compreender as vivências e as estratégias adaptativas desses alunos;
- Identificar como esses alunos adultos percebem as ações pedagógicas e administrativas, preventivas e corretivas, adotadas pelo IFAL-Maceió com vistas ao controle da retenção e da evasão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

A realização dessa pesquisa não provocará maiores riscos, mas poderá produzir alguns incômodos como: constrangimento e inibição diante do observador; sensibilização emocional devido questões

Endereço: Rua Jorge de Lima, 113
Bairro: PRADO **CEP:** 57.010-300
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3315-6787 **Fax:** (82)3315-6787 **E-mail:** cep@uncisal.edu.br



Continuação do Parecer: 4.338.899

presentes no questionário e escalas (já que estes podem exigir auto-observação e identificação biográfica para serem respondidos); constrangimento por não saber responder aos testes e perguntas; e sensação de perda de tempo.

Para isso o participante poderá contar com a assistência do setor de psicologia, vinculado ao Departamento de Assistência Estudantil-DAE do IFAL/campus Maceió, coordenado pela psicóloga Maria Telma Barbosa Gomes, CRP 15/0712, horário de atendimento das 13h às 19h.

Adotar-se-á procedimentos metodológicos de modo a preservar a identidade e a privacidade de informações dos participantes envolvidos na pesquisa.

BENEFÍCIOS

Os benefícios previstos com a participação na pesquisa envolvem: a garantia de adaptação e sucesso acadêmico no curso, bem como, a sua permanência com êxito, conseguidos através da construção do perfil do aluno adulto que frequenta os cursos superiores do IFAL/Campus Maceió, esses dados serão apresentados aos gestores da instituição, coordenadores e professores dos cursos superiores por meio de relatório e apresentações em reuniões e seminários acadêmicos;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo se encontra de acordo com a Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Nesta oportunidade, lembramos que o pesquisador tem o dever de durante a execução do experimento, manter o CEP informado através do envio a cada seis meses, de relatório consubstanciado acerca da pesquisa, seu desenvolvimento, bem como qualquer alteração, problema ou interrupção da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1495897.pdf	05/10/2020 16:01:01		Aceito

Endereço: Rua Jorge de Lima, 113

Bairro: PRADO

CEP: 57.010-300

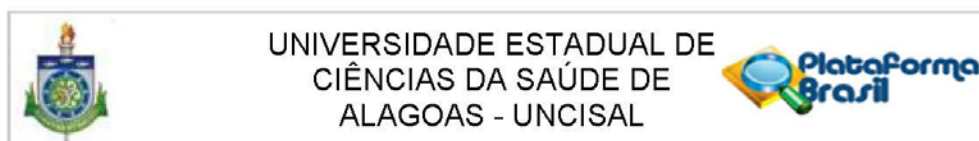
UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3315-6787

Fax: (82)3315-6787

E-mail: cep@uncisal.edu.br



Continuação do Parecer: 4.338.899

Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_PARECER_CONSUBSTANCIADO_DO_CEP.docx	05/10/2020 16:00:37	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE_Lauro_NOVO.docx	05/10/2020 15:45:17	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Uso_Imagem_Voz.pdf	05/10/2020 15:05:07	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Outros	Guiao_da_entrevista.pdf	05/10/2020 14:50:44	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Outros	Escala_expectativas_NOVA.pdf	05/10/2020 14:39:02	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Outros	QSEA_NOVA.pdf	05/10/2020 14:38:44	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Outros	QAES_NOVO.pdf	05/10/2020 14:37:52	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_AUTORIZACAO_LAURO2.pdf	04/08/2020 12:04:55	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_DOUTORAMENTO_UMINHO_LAURO.DOC	01/08/2020 23:50:16	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Outros	Entrevista_Autorregulacao_Aprendizagem.pdf	22/07/2020 21:20:44	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Isencao_de_conflito_de_Interesses_Laurosigned.pdf	22/07/2020 20:42:28	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade_e_compromisso_do_pesquisador_Laurosigned.pdf	22/07/2020 20:38:39	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	28/01/2020 14:20:02	LAURO LOPES PEREIRA NETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 14 de Outubro de 2020

Assinado por:
MARIA DO CARMO BORGES TEIXEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge de Lima, 113
Bairro: PRADO **CEP:** 57.010-300
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3315-6787 **Fax:** (82)3315-6787 **E-mail:** cep@uncisal.edu.br

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

2/2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”

1. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **“Estudantes adultos no ensino superior do IFAL-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida acadêmica”**, que será realizada no Instituto Federal de Alagoas/Campus Maceió recebi do Sr. *Lauro Lopes Pereira Neto, Psicólogo, professor EBTT*, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

2. Este estudo se destina a **Conhecer o perfil dos alunos adultos ingressantes nos cursos superiores do IFAL-Maceió, suas trajetórias de vida que antecedem o acesso ao ensino superior, suas expectativas e vivências acadêmicas quanto ao sucesso acadêmico e sua permanência exitosa**; considerando que a importância deste estudo é entender quem são os alunos que, levados pela ruptura da linearidade do ensino formal, tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos, mas que agora ingressam nos cursos tecnológicos superiores ofertados pelo IFAL-Maceió; os resultados que se desejam alcançar buscam contribuir para a adaptação e sucesso acadêmico dos alunos adultos no ensino superior, evitando a evasão e priorizando a permanência com êxito; tendo início planejado para começar em agosto de 2020, após a aprovação pelo sistema CEP/CONEP e terminar em Dezembro de 2021.

3. O (a) Senhor (a) participará do estudo da seguinte maneira: Numa primeira fase, responderá ao questionário de caracterização sociodemográfica, nesse questionário constarão perguntas referente às informações pessoais, familiares, demográficas, sociais, culturais e econômicas; Num segundo momento, responderá a escala brasileira de expectativas acadêmicas para ingressantes na educação superior, adaptada da escala portuguesa sobre expectativas acadêmicas de estudantes que ingressam no Ensino Superior; no terceiro momento responder ao questionário de adaptação ao ensino superior-QAES; e no final do período letivo, será aplicado o Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA). A realização dessa pesquisa não provocará riscos à sua saúde física e/ou mental, mas poderá produzir alguns incômodos como: constrangimento e inibição diante do observador; sensibilização emocional devido os quesitos presentes nos questionários e escalas; constrangimento por não saber responder aos testes e perguntas; e sensação de perda de tempo, e serão minimizados da seguinte forma, sentindo algum desconforto, você poderá contar com a assistência psicológica do Ifal-Campus Maceió.

4. Os benefícios previstos com a sua participação são contribuir para a garantia de adaptação e sucesso acadêmico no curso, bem como, a sua permanência com êxito, conseguidos através da construção do perfil do aluno adulto que frequenta os cursos superiores do IFAL/Campus Maceió, esses dados serão apresentados aos gestores da instituição, coordenadores e professores dos cursos superiores por meio de relatório e apresentações em reuniões e seminários acadêmicos; para isso o (a) Senhor (a) poderá contar com a assistência do setor de psicologia, vinculado ao Departamento de Assistência Estudantil-DAE do IFAL/campus Maceió.

5. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

6. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL é um colegiado transdisciplinar de caráter consultivo, educativo e deliberativo. O CEP/UNCISAL tem por Finalidade defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos obedecendo aos

Pesquisa: Estudantes adultos no ensino superior do IFAL-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida acadêmica. Pesquisador: Lauro Lopes Pereira Neto

pressupostos da Resolução 466/12 do Conselho nacional de Saúde – CNS e de todas as suas complementares. (Regimento Interno do CEP UNCISAL artigos 1º e 2º).

7. A qualquer momento, o (a) Senhor (a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente.

8. O (a) Senhor (a) deverá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas é garantida a existência de recursos.

8. O (a) Senhor (a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo ***“Estudantes adultos no ensino superior do IFAL-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida acadêmica”***, consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

9. Este documento foi elaborado em 2 vias de igual teor, firmado por cada uma das partes envolvidas no estudo: participante voluntário(a) da pesquisa e pelo Pesquisador Principal responsável pela pesquisa.

Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCISAL: Rua Dr Jorge de Lima, 113. Trapiche da Barra, CEP.: 57010-382. Sala 203, segundo andar, Prédio Sede. Telefone: 3315 6787. Correio eletrônico: comitedeeticaucisal@gmail.com. Website: <https://cep.uncisal.edu.br/> Horário de funcionamento: diariamente no horário de 13:00 as 19:00 horas.

Ciente, _____ DOU O MEU CONSENTIMENTO
SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Pesquisador principal: LAURO LOPES PEREIRA NETO
Av. Eraldo lins Cavalcante, 139 – Serraria, Maceió-Alagoas CEP. 57046-570
E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br
Telefone: (82) 988395191
Instituição Proponente: Instituto Federal de Alagoas/Campus Maceió
Av. do Ferroviário, 530 - Centro, Maceió - AL, 57020-600
E-mail: de.ifal.maceio@gmail.com
Telefone: (82) 21267000

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador principal

Assinatura ou impressão digital do(a)
voluntário(a) ou responsável legal

Assinatura de testemunha

Atenção: Rubricar todas as páginas do TCLE

Pesquisa: Estudantes adultos no ensino superior do IFAL-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida acadêmica. Pesquisador: Lauro Lopes Pereira Neto

ANEXO III - Carta de aceite para publicação Revista Humanidades e Inovação



TOCANTINS



Humanidades
& Inovação

DECLARAÇÃO

Prezados (as), Lauro Lopes Pereira Neto,
Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria,
Leandro Silva Almeida

Confirmamos, com satisfação, a publicação integral do artigo: OS ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS E OS DESAFIOS DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR REMOTO, no segundo semestre de 2022 da Revista Humanidades & Inovação com o número de ISSN: 2358-8322.

A Revista Humanidades & Inovação editada pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Brasil, tem por objetivo a difusão de estudos e pesquisas de professores e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica, relativos ao conhecimento científico das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, com especial enfoque para a linguagem e processos educativos, comunicação, educação e tecnologia, sociologia e processos de inovação gerenciais, sociais e tecnológicos.

O referido periódico está disponível para acesso on-line por meio da plataforma SEER, com periodicidade trimestral e publica artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros.

Atenciosamente,

Palmas-TO, 29 de setembro de 2022.


Kyldes Baitista Vicente
EDITORA-CHEFE
REVISTA HUMANIDADES & INOVAÇÃO

REVISTA HUMANIDADES E INOVAÇÃO
e-ISSN: 2358-8322

E-mail: rev.humanidades@unitins.br
<http://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/index>

ANEXO IV – Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R)

QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR REMOTO (QAES-R) Adaptado por Ferraz et al. (2020) e validado por Pereira-Neto et al (2021)
--

Queremos conhecer as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação às alterações no processo de ensino e aprendizagem durante o período de isolamento social para conter a pandemia do Corona vírus (COVID-19). Este questionário pretende avaliar a sua adaptação acadêmica frente à mudança no ensino presencial para as aulas on-line (ensino remoto).

Instruções

Indique para cada um dos itens o seu grau de concordância, selecionando entre as opções 1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Concordo) ou 4 (Concordo totalmente).

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As aulas remotas atendem as minhas necessidades de aprendizagem	1	2	3	4
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com os colegas do curso	1	2	3	4
3. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual	1	2	3	4
4. Estou no curso superior que sempre sonhei	1	2	3	4
5. Mesmo de forma remota, sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz na Universidade	1	2	3	4
6. Realizo as atividades acadêmicas dentro do prazo	1	2	3	4
7. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste	1	2	3	4
8. Acredito que possa me realizar profissionalmente na área do curso que escolhi	1	2	3	4
9. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a	1	2	3	4

10. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades	1	2	3	4
11. Meus professores dão boas aulas on-line	1	2	3	4
12. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas on-line que eu	1	2	3	4
13. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo	1	2	3	4
14. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a	1	2	3	4
15. Mesmo com as mudanças no formato das aulas, penso que estou tendo uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro	1	2	3	4
16. Sou bem atendido na minha universidade quando tenho problemas burocráticos, administrativos ou no acesso às aulas remotas	1	2	3	4
17. Considero adequadas as propostas de adaptação das disciplinas práticas para as aulas on-line	1	2	3	4
18. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário	1	2	3	4
19. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a	1	2	3	4
20. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos	1	2	3	4
21. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor	1	2	3	4
22. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades	1	2	3	4
23. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim	1	2	3	4
24. Mesmo de forma remota, tenho um grupo de amigos da Universidade a quem posso recorrer sempre que necessitar	1	2	3	4
25. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controle	1	2	3	4
26. Mesmo com a mudança para aulas on-line não mudaria de curso	1	2	3	4
27. Estou satisfeito(a) com os espaços de apoio à aprendizagem da minha Universidade (ex.: biblioteca virtual, tutoriais de acesso à plataforma on-line, chats com os professores)	1	2	3	4
28. Mesmo de forma remota, é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso	1	2	3	4
29. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a	1	2	3	4
30. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro	1	2	3	4
31. Sinto-me receoso/a de que a mudança no formato das aulas atualmente atrapalhe o meu desempenho como profissional no futuro	1	2	3	4
32. Consigo acompanhar as aulas on-line	1	2	3	4

ANEXO V – Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica Remota (QSEA-R)

Adaptado do QSEA, originalmente proposto por Andreia Osti (UNESP, Brasil) & Leandro Almeida (UMinho, Portugal)

Queremos conhecer o seu nível de satisfação em relação às alterações no processo de ensino e aprendizagem durante o período de isolamento social para conter a pandemia do Corona vírus (COVID-19). Este questionário pretende avaliar o seu grau de satisfação relativamente a um conjunto alargado de situações da sua experiência no Ensino Superior, durante o período de suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto (on-line).

Instruções:

Para cada situação deve graduar a sua resposta numa escala de 1 a 5 (1 - muito insatisfeito/a, 2 - insatisfeito/a, 3 - nem insatisfeito/a nem satisfeito/a, 4 - satisfeito/a, 5 - muito satisfeito/a). Responda com sinceridade às situações colocadas. Não existem respostas certas ou erradas. É garantido ao participante da pesquisa a liberdade de não responder a quaisquer das perguntas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

Durante o ensino remoto emergencial, sinto-me insatisfeito(a) ou satisfeito(a) com...	1 - Muito insatisfeito/a	2 - insatisfeito/a	3 - nem insatisfeito/a nem satisfeito/a	4 - satisfeito/a	5 - muito satisfeito/a
1. A ligação do meu curso à(s) profissão(ões) que gostaria de ter no futuro	1	2	3	4	5
2. O meu nível diário de energia e capacidade de trabalho	1	2	3	4	5
3. A competência pedagógica dos meus professores	1	2	3	4	5
4. Conseguir dinheiro para custear as despesas com equipamentos e serviços necessários para acompanhar as aulas remotas	1	2	3	4	5
5. Número de amigos a que posso recorrer em momentos difíceis	1	2	3	4	5
6. A forma como eu me organizo para estudar e aprender	1	2	3	4	5
7. Suportar as despesas com a minha alimentação e outras necessidades básicas durante a pandemia da COVID-19	1	2	3	4	5

8. O meu rendimento académico nos trabalhos ou avaliações	1	2	3	4	5
9. As atividades assíncronas planeadas pelos professores (tarefas, questionários, textos, vídeos, links, etc)	1	2	3	4	5
10. Os métodos de avaliação usados pelos professores	1	2	3	4	5
11. A ligação das matérias com a profissão que desejo ter	1	2	3	4	5
12. Ter recursos financeiros suficientes para participar de eventos (congressos, seminários, cursos, etc.)	1	2	3	4	5
13. As expectativas de emprego na área do meu curso	1	2	3	4	5
14. A qualidade das minhas aprendizagens	1	2	3	4	5
15. O método como os professores motivam os estudantes	1	2	3	4	5
16. A quantidade de amigos que tenho no meu curso, mesmo que de forma remota	1	2	3	4	5
17. A relação dos professores com os estudantes do meu curso	1	2	3	4	5
18. A suficiência dos meus recursos económicos para as despesas diárias	1	2	3	4	5
19. O convívio que consigo ter com colegas da universidade, mesmo que de forma remota	1	2	3	4	5
20. As oportunidades de emprego quando concluir este curso	1	2	3	4	5
21. Ter colegas de diferentes culturas e grupos sociais na Universidade	1	2	3	4	5
22. Ter dinheiro suficiente para as minhas despesas com o curso	1	2	3	4	5
23. As possibilidades deste curso me vir a realizar profissionalmente	1	2	3	4	5
24. O meu nível de participação nas aulas síncronas (online)	1	2	3	4	5
25. Ter colegas com quem falar sobre as decisões que tenho que tomar	1	2	3	4	5