

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 QUESTIONNAIRE OF SATISFACTION WITH THE REMOTE ACADEMIC EXPERIENCE (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 pandêmica do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (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 pandêmico e expressaram perspectivas positivas de empregabilidade e êxito profissional. Concluiu-se que o QSEA-R representa um importante instrumento preditor da (in)satisfação acadêmica, contribuindo, desta forma, na avaliação da eficácia institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Satisfação acadêmica. Ensino remoto emergencial. COVID-19. Sucesso acadêmico.

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 do Ensino Superior. Departamento de Ensino Superior. Doutorando 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. Doutoranda 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

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 acadêmica no Ensino Superior (ES), com o intuito de identificar os fatores que possam desencadear o insucesso acadêmico 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 acadêmica 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 acadêmica dos estudantes do ES.

Tradicionalmente, dos estudantes que ingressam no ES, é esperada uma rápida adaptação ao novo contexto social e acadêmico que experenciam, 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 a 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

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

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
Licenciatura	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	8	2.2
	FÍSICA	15	4.1
	LETRAS	26	7.1
	MATEMÁTICA	23	6.3
	QUÍMICA	20	5.5
Tecnológico	ALIMENTOS	40	11.0
	DESIGN DE INTERIORES	72	19.7
	ESTÃO DE TURISMO	68	18.6
	HOTELARIA	60	16.4
Total		365	100.0

Fonte: Elaborado pelos autores

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 Acadêmica (QSEA), elaborado originalmente por Osti e Almeida (2019), à realidade acadêmica 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 Acadêmica 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 acadêmica remota: 1 (muito insatisfeito), 2 (insatisfeito), 3 (nem insatisfeito, nem satisfeito), 4 (satisfeito), 5 (muito satisfeito).

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.

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

	Componente						h2
	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

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					h ²
	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

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.

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
Ensino Remoto	6	364	1	5	3.10	1.17	-.11	-.78
	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
Aprendizagem e Rendimento	28	360	1	5	3.89	.98	-.76	.17
	11	365	1	5	3.59	1.03	-.58	.00
	8	364	1	5	3.31	1.08	-.46	-.37
	10	364	1	5	3.38	1.10	-.64	-.20
Relações Interpessoais	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
	25	361	1	5	3.42	1.24	-.40	-.79
Profissional	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
	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.

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,

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

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 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 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, conseqüentemente, 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.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no Ensino Superior. **Revista galego-Portuguesa de Psicologia 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 acadêmicas. **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. 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 acadêmicas: 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 acadêmica 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. 284–302, 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.

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 acadêmico 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 acadêmica 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 acadêmica: 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 acadêmica 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 acadêmica. **Amazônica - 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.

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. 2626-2647, 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: 30/12/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

