



Educação & Formação

ISSN: 2448-3583

Universidade Estadual do Ceará

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

Educação & Formação, vol. 7, núm. 1, e8477, 2022

Universidade Estadual do Ceará

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8477>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585869643036>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Satisfação acadêmica 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 acadêmica dos estudantes do Ensino Superior relacionados ao seu desempenho acadêmico 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 acadêmica de uma amostra de 365 estudantes matriculados nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas. A satisfação acadêmica foi diretamente impactada pela vulnerabilidade social e digital dos estudantes, especialmente entre os de maior idade quanto à satisfação com os recursos econômicos, 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 acadêmica iriam garantir a mobilidade social ascendente tão almejada.

Palavras-chave

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

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.

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

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 acadêmica, 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 acadêmica e, conseqüentemente, ao sucesso acadêmico desses estudantes (ALMEIDA *et al.*, 2012; BARBOSA, 2019; CERDEIRA; CABRITO; GEMELLI, 2021; HERINGER, 2018).

Nesse sentido, a necessidade de investigar o percurso acadêmico 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 (34,12%).

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 acadêmico 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 acadêmica remota. Cabe ressaltar que o Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (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 Acadêmica 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 acadêmica, agrupados quanto ao gênero, às condições digitais satisfatórias e à renda mensal desses estudantes.

Tabela 3 – Resultados nas cinco dimensões de satisfação acadêmica 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 Econômicos	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 azequenados 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 acadêmica: 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 acadêmica 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 acadêmico 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 acadêmicas 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 acadêmico. *Amazônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação, Humaitá*, v. 13, n. 1, p. 9-32, 2021.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico 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 acadêmicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA, 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 acadêmico. *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. *Amazônica: 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.

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 acadêmicas 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 EBT 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.