



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

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

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

^b Instituto Federal de Alagoas, Brasil.

^c Universidade do Minho, Portugal.

Copyright © 2021.

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

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



Open Access

Resumo

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

Palavras-chave

Ensino superior, adaptação acadêmica, ensino remoto emergencial.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, o Ensino Superior (ES) no Brasil, como aliás em número alargado de países, passou por uma significativa expansão, resultando em uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes (Almeida et al., 2012; Ambiel & Barros, 2018; Araújo et al., 2016; Broch et al., 2020; Dalbosco, 2018; Dias et al., 2011; Ferrão & Almeida, 2019; Fritsch et al., 2020; Pereira-Neto & Almeida, 2021; Scher & Oliveira, 2020). Por esta razão, as universidades têm buscado rever métodos, práticas, objetivos, currículos e metodologias de aprendizagem, visando proporcionar condições satisfatórias para a garantia da adaptação acadêmica e a permanência com êxito desses estudantes. Porém, os estudos apontam que ainda são incipientes os esforços desenvolvidos pelas instituições em prol do desenvolvimento integral do aluno, destacando-se a necessidade do desenvolvimento de ações educativas que levem em consideração as características pessoais, de personalidade, econômicas e socioemocionais dos estudantes (Ambiel et al., 2016; Araújo et al., 2019; Casanova et al., 2018; Cavalcanti et al., 2019; Cunha & Carrilho, 2005; Pascarella et al., 2004; Salata, 2018; Suehiro & Andrade, 2018).

A adaptação acadêmica no ensino superior é uma experiência marcada por vários desafios na vida do estudante que ingressa neste nível de ensino, principalmente no que diz respeito à transição da adolescência para a vida adulta e às exigências próprias dessa nova etapa da formação (Araújo et al., 2016; Bernardo et al., 2017; Nodari et al., 2018). Ela é entendida como a capacidade do estudante em se integrar ao ensino superior, ajustando-o para a nova realidade em que está inserido, sendo necessário para isso a mobilização de processos cognitivos, sociais e afetivos. Tais processos explicitam a dinâmica da adaptação acadêmica, os níveis de envolvimento e as formas como os estudantes superam ou não as exigências do novo contexto (Andriola & Araújo, 2021; Benevides Soares et al., 2017; Faria & Almeida, 2021; Ferreira et al., 2001; Oliveira et al., 2018; Valente & Almeida, 2020).

A adaptação acadêmica pode ser entendida como o equilíbrio conseguido pelos estudantes entre as suas expectativas e os seus recursos no confronto com os desafios e exigências do meio acadêmico. Quando eles ingressam nesse nível de ensino, é esperado um ajustamento ao novo contexto social, que incluem o domínio de um capital social específico: compreender as normas e valores da universidade ou instituto que frequentam, desenvolver a capacidade de lidar, muitas vezes, com a separação afetiva da família e/ou os amigos da adolescência e adquirir uma maior autonomia nas decisões diárias e nas decisões relacionadas à sua carreira (Bacan et al., 2020; Cunha & Carrilho, 2005; Faria & Almeida, 2021; Oliveira et al., 2018; Pereira-Neto et al., 2021; Pereira-Neto & Almeida, 2021; Zanon et al., 2020).

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

Nesse sentido, a adaptação acadêmica perpassa as oportunidades de crescimento intelectual e profissional que as instituições de ensino superior têm a oferecer, com destaque para a qualidade e a acessibilidade dos serviços ofertados, o quadro docente e a constante atualização curricular e dos dispositivos instrucionais (Soares et al., 2020). Acrescem-se aspectos pessoais, como o bem-estar emocional e físico, autoconfiança e otimismo, mas também aspetos interpessoais, como a criação de novos vínculos e interação com colegas e a relação com pessoas significativas da instituição, os professores. A interação dessas variáveis está diretamente relacionada ao sucesso do aluno em sua adaptação acadêmica e, conseqüentemente, às suas decisões de permanência, conclusão do curso ou evasão (Almeida et al., 2020; Casanova et al., n.d.; Dewberry & Jackson, 2018; Matta et al., 2017; McGhie, 2017; Soares & Del Prette, 2015).

Na atualidade, observa-se que a pandemia de Covid-19, bem como as restrições ocasionadas pelo isolamento social, tem fortemente impactado na adaptação acadêmica dos estudantes. No que diz respeito ao ES, as medidas de distanciamento físico entre as pessoas impuseram uma mudança do ensino presencial para o formato remoto. Esse novo modelo foi instituído no Brasil em março de 2020, com a Portaria Nº343 do MEC, alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020 e a Medida Provisória n. 934/2020, que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, a fim de se ajustar e adaptar as atividades acadêmicas ao cumprimento do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia da Covid-19. Por meio destes documentos foi autorizada, também, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos (Ambiel et al., 2020; Bragiatto & Matta, 2019; Brasil, 2020a, 2020c, 2020d, 2020e; Saraiva et al., 2020; Wenczenovicz, 2020).

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

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

A adoção emergencial de um ensino a distância desencadeou importantes desafios para os universitários, nomeadamente mudanças nos seus métodos de estudo e novos padrões de relacionamento com colegas e professores. Esta nova realidade requer um olhar para as condições de ensino-aprendizagem dos estudantes e professores, uma vez que essas novas condições de ensino podem apresentar impactos negativos nas vivências acadêmicas dos estudantes, nos seus níveis de aprendizagem e na intenção de permanência ou evasão (Ambiel et al., 2020; Anjos & Aguilar-da-Silva, 2017; Bacan et al., 2020; Boer, 2021; Burki, 2020; Gomes et al., 2020; Gusso et al., 2020; Rezapour-Nasrabad, 2020).

O uso de medidas, com propriedades psicométricas significativas e fidedignas, em pesquisas sobre a adaptação dos estudantes ao ensino superior tem sido uma poderosa ferramenta metodológica, utilizada com o intuito de compreender o perfil desses estudantes, suas habilidades e dificuldades cognitivas e metacognitivas vivenciadas no processo de ensino e de aprendizagem (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2020; Anjos & Aguilar, 2017; Araújo et al., 2014; Monteiro et al., 2019; Pereira-Neto & Almeida, 2021; Rossi & Oliveira, 2020; Santos et al., 2016; Soares et al., 2019; Vieira et al., 2017). Nesse estudo, em concreto, buscamos contribuir com novos dados para a validação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto-QAES-R (Ferraz et al., 2020) construído com base no Questionário de Adaptação ao Ensino Superior-QAES (Araújo et al., 2014), já validado e adaptado no Brasil. O questionário avalia as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos domínios institucionais, sociais, de estudos, pessoal-emocional e planejamento de carreira, focalizando a perspectiva de sua adaptação ao ensino superior remoto, ou seja, no contexto atual que a educação brasileira atravessa com o advento da pandemia do Covid-19 (Ferraz et al., 2020).

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

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

Métodos

Participantes

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

Tabela 1. Frequências de estudantes por curso.

		Frequência	Porcentagem
Válido	Tecnológico em alimentos	34	8,1
	Tecnológico em design de interiores	56	13.3
	Tecnológico em gestão de turismo	72	17.1
	Tecnológico em hotelaria	72	17.1
	Licenciatura em ciências biológicas	24	5.7
	Licenciatura em física	17	4.0
	Licenciatura em letras	38	9.0
	Licenciatura em matemática	34	8.1
	Licenciatura em química	29	6.9
	Engenharia civil	25	6.0
	Sistemas de informação	19	4.5
	Total	420	100

Instrumento

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

Universidade”. Após a adaptação leia-se: “Sou bem atendido na minha universidade quando tenho problemas burocráticos, administrativos ou no acesso às aulas remotas”. Também alguns itens novos foram acrescentados, por exemplo: “Sinto-me receoso/a de que a mudança no formato das aulas atrapalhe o meu desempenho como profissional no futuro”. O questionário apresenta como padrão de resposta um formato tipo Likert de 4 pontos, expressando o grau de acordo ou desacordo com cada afirmação: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo) e 4 (concordo totalmente).

Procedimentos

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

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

Resultados

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

Tabela 2. Análise fatorial dos itens do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto.

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

Os resultados sugerem o agrupamento dos 32 itens, retirados dos 40 itens que integravam o questionário original (Ferraz et al., 2020), em cinco fatores ou dimensões. O primeiro fator incluiu oito itens que descrevem a adaptação dos estudantes, buscando identificar o estado emocional (baixa autoestima e sentimentos de mal-estar físico e psicológico) associado às experiências no ensino emergencial remoto (exemplo, item 23 “Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a”), optando-se assim por designar este fator/dimensão de adaptação pessoal/emocional.

O segundo fator agrupou sete itens que se reportam a situações de integração da experiência em contexto de ensino superior remoto nos planos futuros e exploração de carreira (exemplo, item 14 “Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades”), optando-se assim por designar este fator/dimensão de desenvolvimento de carreira.

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

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

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

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

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

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

	Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
Adaptação Pessoal-emocional	23	1	4	2.39	0.98	.089	-1.009
	29	1	4	2.41	0.97	.061	-.969
	18	1	4	2.83	0.96	-.423	-.752
	08	1	4	2.48	0.98	-.085	-.996
	34	1	4	2.71	0.95	-.269	-.844
	13	1	4	2.40	0.95	.023	-.942
	26	1	4	2.44	0.92	.039	-.814
	04	1	4	2.43	0.93	.120	-.837
Desenvolvimento de Carreira	27	1	4	2.76	0.81	-.156	-.541
	05	1	4	2.55	0.91	.042	-.824
	14	1	4	2.95	0.74	-.416	.073
	24	1	4	2.97	0.70	-.422	.330
	09	1	4	3.03	0.79	-.580	.066
	35	1	4	3.20	0.71	-.627	.340
	30	1	4	3.02	0.87	-.684	-.139
Adaptação ao Ensino Remoto	21	1	4	2.58	0.85	-.341	-.500
	31	1	4	2.59	0.83	-.245	-.464
	19	1	4	2.47	0.88	-.079	-.708
	01	1	4	2.45	0.78	-.165	-.453
	20	1	4	2.76	0.86	-.478	-.304
	15	1	4	2.97	0.74	-.514	.248
	37	1	4	2.30	0.95	.165	-.929
Adaptação Social/ Interpessoal	28	1	4	2.77	0.90	-.387	-.569
	16	1	4	2.66	0.81	-.224	-.400
	32	1	4	2.71	0.84	-.271	-.467
	06	1	4	2.39	0.90	.132	-.752
	02	1	4	3.25	0.63	-.721	1.533
Adaptação Acadêmica/ Autorregulação	25	1	4	2.41	0.79	.118	-.400
	17	1	4	2.36	0.85	.243	-.524
	07	1	4	2.86	0.85	-.384	-.444
	22	1	4	2.47	0.84	-.026	-.597
	40	1	4	2.87	0.87	-.557	-.240

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

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

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

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

itens com o total entre .45 e .70. E, finalmente, na dimensão acadêmica/autorregulação, o valor do alfa situou-se em .81, oscilando as correlações dos itens com o total entre .55 e .63.

Com o objetivo de estabelecer relações de validade externa do QAES-R, foram realizadas análises de correlação por meio do teste rho de Spearman para verificar a associação entre dimensões do QAES e as respostas dos estudantes relacionados a vivência com a Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial-ERE (Tabela 5).

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

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

Legenda: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

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

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

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

Discussão

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

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

Os resultados desta pesquisa também sugerem que o QAES-R apresenta evidência de validade baseada na relação com outras variáveis, uma vez que as relações das dimensões do

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

Por reconhecer a limitação da amostra desse estudo, é prevista, na agenda de pesquisa com o QAES-R, a ampliação amostral considerando as demais regiões do Brasil e a inclusão de instituições de ensino públicas e particulares a fim de agregar mais evidências que sustentem a interpretação das suas pontuações. Nesse sentido, também se admite a necessidade de investigar se a estrutura do questionário com 32 itens, distribuídos em cinco dimensões, é corroborada com a aplicação de outros recursos estatísticos, como a análise fatorial confirmatória. Outra perspectiva a ser considerada é a aplicação da análise gráfica exploratória com o intuito de se aprofundar no entendimento sobre o comportamento de itens que apresentaram cargas fatoriais cruzadas em mais de uma dimensão da adaptação acadêmica do QAES-R.

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

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

Referências

- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). Questionário de vivências acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181–207.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Angeli dos Santos, A. A., & Ambiel, R. A. M. (2020). Development of a transcultural questionnaire of motives for higher education dropout. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 201–209. <https://doi.org/10.15689/AP.2019.1802.17694.11>
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. de O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 20(2). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Ambiel, R. A. M., Dos Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4). <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A., Soares, A. B., & Lima, T. H. De. (2020). *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32401.86886>
- Andriola, W. B., & Araújo, A. C. (2021). Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802251>
- Anjos, D. R. L. dos, & Aguilar-da-Silva, R. H. (2017). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1). <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100006>
- Araújo, A., Almeida, L. S., Ferreira, J., Santos, A., Noronha, A., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131–145. <https://www.researchgate.net/publication/268148778>
- Araújo, A. M., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Araújo, S. A. de L., Andriola, W. B., Cavalcante, S. M. de A., & Chagas, D. M. M. (2019). Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(3), 722–743. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000300009>
- Bacan, A. R., Martins, G. H., & Santos, A. A. A. dos. (2020). Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>
- Benevides Soares, A., De Almeida Santos, Z., De Andrade, A. C., & Siqueira de Souza, M. (2017). Expectativas Acadêmicas y Habilidades Sociales en la Adaptación a la Universidad. *Ciencias Psicológicas*, 11(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen Program Withdrawal: Types and Recommendations. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544>
- Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in Higher Education*, 46(1), 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
- Bragiatto, B. L., & Matta, C. M. B. da. (2019). *Adaptação Acadêmica e Autoeficácia no Contexto Da Pandemia Covid-19*. 3(2252), 58–66. <https://maua.br/files/122020/adaptacao-academica-autoeficacia-contexto-pandemia-covid-19-151501.pdf>

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

- Faria, A. A. G. de B. T., & Almeida, L. S. (2021). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2019). Student's access and performance in the Portuguese Higher Education: Issues of gender, age, socio-cultural background, expectations, and program choice. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(2), 434–450. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000200006>
- Ferraz, A. S., Inácio, A. L. M., Bathaus, J. K. O. B., & Santos, Acácia A. A. (2020). *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto*. [Relatório Técnico não Publicado]. Universidade São Francisco: Campinas, SP.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100002>
- Fritsch, R., Jacobus, A. E., & Vitelli, R. F. (2020). Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 89–112. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100006>
- Gomes, D. E., Ensslin, S. R., Cardoso, T. L., & Andrade, D. F. de. (2020). Avaliação de desempenho de cursos de graduação ofertados na modalidade de Educação a Distância. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(3), 503–524. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000300001>
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. de, Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.238957>
- Matta, C. M. B. da, Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583–591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- McGhie, V. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>
- Monteiro, S., García-Aracil, A., & Almeida, L. S. (2019). Adaptation and initial validation of the perceived employability scale. *Paideia*, 29, 1–9. <https://doi.org/10.1590/1982-4327E2935>
- Nodari, D. E., Lima, E. G. dos S., & Maciel, C. E. (2018). O desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 23(2), 312–329. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200003>
- Nunes Caldeira, S., Toledo de Sousa, Á. S., Mendes, M., Lopes Silva, O. D., & D. Martins, M. J. (2020). Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 96–113. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29042>
- Oliveira, K. L. de, Santos, A. A. A. dos, & Inácio, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3supl), 73. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3supl73>
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Pereira-Neto, L. L., & Almeida, L. S. (2021). Estudantes Adultos no Ensino Superior: estudo no Ifal-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*, XIII(1), 152–172.
- Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): Validação. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*, XIII(1), 33–55. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8309/5921>
- Rezapour-Nasrabad, R. (2020). Effects of Covid-19 on higher education: Challenges and responses. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 14(3), 1366–1370.

- Rossi, G. A. N., & Oliveira, M. C. de. (2020). Adaptação e evidências de validade de Escalas de Identidade Profissional para estudantes. *Psychologica*, 63(1), 119–137. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-1_7
- Saccaro, A., França, M. T. A., & Jacinto, P. de A. (2019). Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 49(2), 337–373. <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>
- Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, 30(2), 219–253. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>
- Santos, A. A. A. dos, Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A., & Almeida, L. (2016). *Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil*. Relatório técnico não publicado. Universidade São Francisco/Universidade do Minho, 2016.
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: Ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15(1809–4031), 1–24. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa%3E>
- Scher, A. J., & Oliveira, E. M. (2020). Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza/PR. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 5–26. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100002>
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 2(2), 139–151. <https://doi.org/10.14417/ap.911>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S. de, Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. de S. N. (2019). Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Soares, A. B., Mourão, L., & Monteiro, M. C. (2020). *O estudante universitário brasileiro: Saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira*. Appris, p. 409.
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. de. (2018). Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 12(2), 1–10. <https://doi.org/10.24879/2018001200200147>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152–164. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo10.pdf>
- Vieira, D. A., Polydoro, S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2017). Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). In *Adaptação, desenvolvimento e sucesso acadêmico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 111–123).
- Wenczenovicz, T. J. (2020). Ensino a distância, dificuldades presencias: Perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1750–1768. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>
- Zanon, C., Dellazzana-Zanon, L. L., Wechsler, S. M., Fabretti, R. R., & Rocha, K. N. da. (2020). COVID-19: Implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200072>

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

Abstract

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

Keywords

Higher education, academic adaptation, emergency remote teaching.

Received: XX.XX.XXXX

Revision received: XX.XX.XXXX

Accepted: XX.XX.XXXX