

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GEISAN MUNIQUE GIOVANETTI GOMES

ADAPTAÇÃO, SATISFAÇÃO E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES
DE DIFERENTES PERÍODOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

CURITIBA

2023

GEISAN MUNIQUE GIOVANETTI GOMES

ADAPTAÇÃO, SATISFAÇÃO E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES
DE DIFERENTES PERÍODOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme da Silva Gasparotto.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Gomes, Geisan Munique Giovanetti.

Adaptação, satisfação e autoeficácia acadêmica de estudantes de diferentes período de graduação em Educação Física durante a Pandemia de COVID-19 / Geisan Munique Giovanetti Gomes – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme da Silva Gasparotto

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Educação física – Conhecimentos e aprendizagem. 4. Ensino superior. 5. Professores de educação física - Formação. 6. COVID-19 (doença). I. Gasparotto, Guilherme da Silva. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GEISAN MUNIQUE GIOVANETTI GOMES** intitulada: **ADAPTAÇÃO, SATISFAÇÃO E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE DIFERENTES PERÍODOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**, sob orientação do Prof. Dr. **GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita a homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

12/04/2023 13:38:37.0

GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/03/2023 10:58:25.0

PAULO SERGIO RIBEIRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

30/03/2023 19:52:34.0

GISLAINE CRISTINA VAGETTI

Avaliador Interno (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ)

*Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus;
a toda a minha família e esposo que sempre me apoiou e incentivou a chegar até
aqui; e a todos os amigos que torceram por mim.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conduzir a minha vida na Tua paz, Tu és a minha força. "Mas graças a Deus, que sempre nos conduz vitoriosamente em Cristo e por nosso intermédio exala em todo lugar a fragrância do seu conhecimento." (BÍBLIA Sagrada, Coríntios, cap. 2, vers. 2:14).

À minha família, que sempre esteve presente em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, Rosicléia Eloina Stadler Giovanetti e Gioani Giovanetti, pela educação recebida e formação de caráter.

Ao meu esposo, Fabio Ricardo Hilgenberg Gomes, pelo apoio e incentivo, por me sustentar e motivar nos momentos difíceis - te amo.

Às minhas lindas filhas, Lavínia Bianca Giovanetti Gomes, Lívia Beatriz Giovanetti Gomes e Laísa Bernadeth Giovanetti Gomes, que trouxeram bênçãos, graça e ânimo para minha vida - amo muito vocês.

À minha tia de coração, Luciana Nunes (tia Luca), mãe dos meus primos Josana A. N. Stadler (Jo) e Josmar R. N. Stadler (Rafa), que, mesmo após a separação de meu tio, ainda na minha infância, e não tendo, teórica e legalmente, obrigação de oferecer ajuda, foi uma das pessoas que me amparou com um teto para morar e estudar, sempre incentivando os estudos.

Aos meus avós (*In memoriam*) Alfredo Orlando Stadler (vô Fredo), Cipriano Giovanetti (vô Zico), Alice Pinheiro Giovanetti, Djanira Pinheiro Stadler (vó Polaca) e Odila Giovanetti, pelo apoio.

À minha irmã, Giselle Thais Giovanetti Santos, e sua família, que sempre torceram por mim e incentivaram a atingir esse objetivo.

Aos meus sogros, Neusa M. H. Gomes e Alcides L. M. Gomes, cunhados Felipe R. H. Gomes e, principalmente e ao meu cunhado e tradutor particular Frederico R. H. Gomes. E aos demais familiares pelo apoio.

Agradeço aos professores que me influenciaram, de forma pessoal, profissional ou pela formação acadêmica: no ensino fundamental anos iniciais – Profa. Carmem Andrea Stadler Krebs; ensino fundamental anos finais – Profa. Eliane Carneiro; ensino médio – Prof. Remi Ivo Thomaz (*In memoriam*); na graduação - Prof. Dr. Fabio Ricardo Hilgenberg Gomes, Prof. Dr. Paulo Sérgio Ribeiro, Prof. Luiz Gonzaga de Rezende e Prof. Dr. Moacir Avila de Matos Jr.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Guilherme da Silva Gasparotto, pelo apoio, dedicação, paciência, conselhos e instruções, meu eterno agradecimento.

Obrigada, professores, por nunca desistirem de mim e acreditarem no meu futuro. Sem vocês, eu nada seria.

Agradeço aos Professores Coordenadores dos Departamentos de Educação Física das Instituições UEPG - Prof. Dr. Moacir A. Matos Jr., Prof. Dr. Nilo M. Okuno e Gonçalo C. M. do Carmo; e UNICENTRO campus Guarapuava - Prof. Dr. Marcos A. Queiroga, por autorizarem a realizar minha pesquisa.

Agradeço aos estudantes dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) das instituições supracitadas, por participarem da pesquisa.

Aos colegas dos grupos de pesquisa – GEPEM, por todas as trocas e contribuições. Em especial a Marcia F. Spies, que iniciou esta caminhada comigo, ela no doutorado e eu no mestrado.

Aos amigos que conquistei nesta jornada, Fernanda Monteiro Colete e Adriano A. da Silva, também pelas trocas, contribuições e momentos de descontração “CDF’s”.

APRESENTAÇÃO

Início por uma breve trajetória até aqui. Meus pais foram abençoados com duas filhas. Cresci envolta a muito carinho, atenção e cuidado. Apesar das dificuldades na infância, tenho lindas recordações.

Sempre morei em Ivaí- PR, uma cidade pequena que hoje tem mais ou menos 15 mil habitantes. No pré escolar, a primeira professora que me influenciou em relação ao esporte e à Educação Física, foi a Professora Carmem Andrea Stadler Krebs (irmã de minha mãe), a única professora que sempre fez brincadeiras ao ar livre e nos treinava para competir no JAI's (Jogos Abertos de Ivaí), onde jogávamos futebol, queimada (caçador), entre outros.

Meus pais não tinham condições de pagar uma babá para cuidar de nós, porém minha mãe sempre nos incentivou a estudar, nos matriculando em todo tipo de curso que aparecia em contraturno. Por ser a caçula, havia cursos em que acompanhava minha irmã (dormia na sala esperando por ela). Foi na quinta série (6º ano) que comecei a treinar handebol e atletismo, com a Profa. Eliane Carneiro, me tornando atleta escolar, onde participei de vários jogos estudantis (regional e estadual). Esta professora, como pessoa, profissional e técnica, marcou muito minha formação. Foi com quem tive mais contato durante todo o período escolar, sendo técnica do ensino fundamental ao ensino médio. Sempre dedicou seu tempo à Educação Física e ao esporte (handebol), demonstrando amor pela profissão. Ela me incentivou, me corrigiu quando era preciso, enfim, contribuiu para eu ser quem sou hoje.

Durante o ensino médio, o professor e diretor Remi Ivo Thomaz (já falecido) sempre dizia: "Estude, pois tudo pode ser tirado de você, menos o conhecimento." Ele foi exemplo de profissional dedicado e que amava o que fazia, me auxiliou quando prestei vestibulares e, como não consegui ingressar numa universidade pública, ele me ajudou a conseguir um emprego. Assim, consegui pagar transporte e mensalidade do curso de graduação Licenciatura em Educação Física e, com a nota do Enem, consegui um bom desconto na mensalidade.

Pegava o ônibus universitário de Ivaí para Ponta Grossa, estudava no período noturno e chegava em casa às 2h da madrugada. Na metade do curso, o prof. Fabio R. H. Gomes conseguiu um estágio remunerado em Ponta Grossa para

mim, onde morei por seis meses com uma prima, no centro, e o restante do curso com a tia Luca.

Na faculdade, tive excelentes professores que me motivaram a não desistir, quando pensei nisso, e até mesmo dedicaram seu tempo além das aulas para me auxiliar nas disciplinas em que tinha dificuldade (Prof. Dr. Moacir A. Matos Jr e Prof. Luiz Gonzaga de Rezende). Também o Prof. Dr. Paulo Sérgio Ribeiro que, além do citado acima, ainda foi meu primeiro orientador de TCC. Quase morri, mas passo bem (risos).

Brincadeira à parte, não posso deixar de mencionar uma ocorrência marcante. Após várias cobranças para me dedicar ao TCC, quando estava quase finalizando o trabalho, enviei um e-mail ao professor. Não recordo bem o conteúdo, mas tinha duplo sentido, se com vírgula ou sem vírgula. E eu mandei com a interpretação errada, ou seja, frase sem vírgula. Quando cheguei para orientação do trabalho, ele estava com a carta de pedido de orientação em mãos e falou para procurar outro orientador, pois não seria possível continuar daquela forma.

Peguei o papel e saí triste da sala, com o coração na mão, sentei no refeitório e desabei a chorar, pensando em desistir, até que o professor Fabio sentou, conversou comigo e disse que iria conversar com o professor, para que eu tivesse pelo menos a chance de me explicar. Foi então que consegui elucidar o que estava ocorrendo e ambos me incentivaram a não desistir e terminar o curso no tempo certo.

Então me formei em janeiro de 2015, comecei minha carreira como professora de Educação Física, fiz especialização em Educação Física Escolar e Educação Especial, que é uma das minhas paixões, trabalhei por um ano como professora na APAE de Ivaí. Não poderia deixar de contar essa história.

O professor Fabio foi quem mais lecionou em minha turma, e era bem rígido e não deixava passar nada. Não que isso fosse algo ruim, porém, durante o curso, não nos dávamos bem, e nem sei como ele me ajudou em relação ao TCC. Minha percepção em relação a ele, como pessoa, começou a mudar quando me incentivou a não desistir do meu sonho.

Naquele momento, começou uma amizade que se tornou carinho e, depois, paixão e selamos nosso Amor com o matrimônio, no qual tivemos três momentos felizes e especiais, as notícias de gestação de nossas princesas. Aos sete meses da primeira gestação tive que parar de trabalhar, pois a bebê havia encaixado e eu

precisava repousar. Assim que ela completou oito meses de vida, veio uma nova gravidez e, como foi uma decisão não trabalhar no primeiro ano de vida da primeira filha, acabei ficando mais um tempo afastada do trabalho, pois não era concursada e dificilmente contrariam gestante.

Foi então que decidi ingressar no mestrado, fazendo um teste na UEPG e três na UFPR. Em todas as entrevistas a pergunta mais relevante foi: “Com as crianças, vai ter tempo disponível para estudar e cumprir o edital? E a resposta foi e será sim, pois quem é determinado e responsável, tudo aquilo que se propõe a fazer, faz. Com organização, é possível cumprir com o proposto. Ao contrário de problemas, as crianças são meu combustível de felicidade, harmonia e dedicação, pois tudo o que faço é pensando nelas.

Durante o doutorado de meu esposo, conheci seu colega de grupo, Guilherme da Silva Gasparotto, que veio auxiliá-lo na elaboração de um artigo. Vendo a forma como ele ensinava e explicava detalhadamente o que deveria ser corrigido, surgiu uma grande admiração por sua postura e diligência. Na sequência, dediquei meu projeto para ingresso no mestrado já com a intenção de alcançá-lo como orientador, e deu certo. Posso afirmar que, graças ao seu aporte e dedicação, consegui terminar este estudo com êxito.

E termino dizendo que, no meio do mestrado, descobri a terceira gestação, e mesmo com minha terceira filha recém-nascida, concluí esta pesquisa, intitulada “Adaptação, satisfação e autoeficácia acadêmica de estudantes de diferentes períodos de graduação em Educação Física durante a pandemia de Covid-19.

“Como sou pouco e sei pouco, faço o pouco que me cabe me dando por inteiro.”

Ariano Suassuna

RESUMO

Ao ingressar na graduação em Educação Física, o estudante traz consigo experiências pessoais que sofrerão influência das vivências acadêmicas, sendo necessárias adaptações pessoais para concluir essa formação. A satisfação acadêmica e a percepção de autoeficácia são aspectos dessas adaptações, que podem ser diferentes em momentos distintos do curso. Contudo, a pandemia da Covid-19 remodelou a forma de estudar, por conta do isolamento social, influenciando a adaptação, satisfação acadêmica e a percepção da autoeficácia dos acadêmicos de Educação Física. Sobretudo, compara-se os concluintes aos ingressantes, sendo os concluintes com período maior de aulas práticas e momentos presenciais do que os ingressantes. De acordo com o exposto, a pergunta de partida deste estudo é: existem diferenças nas adaptações acadêmicas, satisfação acadêmica e percepção de autoeficácia acadêmica de estudantes universitários do curso de Educação Física de diferentes períodos de graduação durante a pandemia de Covid-19? Portanto, o presente estudo tem como objetivo analisar diferenças das adaptações acadêmicas, satisfação acadêmica e percepção de autoeficácia acadêmica entre diferentes períodos de graduação dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), durante o período pandêmico. Esta pesquisa se caracteriza como descritivo-comparativo do tipo transversal. A amostra deste estudo foi composta por 87 acadêmicos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física de duas instituições públicas do estado do Paraná-Brasil, os quais foram agrupados em G1 (acadêmicos do segundo ano) e G2 (acadêmicos do quarto ano). Para verificar estas variáveis, foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Questionário de Vivência Acadêmica (QVA-r), Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) e Escala Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (EAAES). Os dados foram tabulados e analisados quantitativamente por meio do *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 24. Foram realizadas análises descritivas (média, desvio padrão, máximo e mínimo, frequência absoluta e relativa) das variáveis envolvidas. Na análise inferencial, o teste de Kolmogorov-Smirnov (teste de normalidade) identificou a natureza paramétrica da maioria das variáveis, e não paramétrica da dimensão interpessoal e dimensão estudo (QVA-r), dimensão Instituição (ESEA) e a dimensão Gestão Acadêmica (autoeficácia acadêmica), indicando o Teste t não-pareado para amostras independentes (paramétrico) e o teste U de Man-Whitney (não-paramétrico), sendo adotada a significância de $p \leq 0,05$. Resultados: a média de idade dos acadêmicos foi de 25,29 anos ($dp \pm 8,67$), a idade mínima de 18 e máxima de 57 anos, a maioria são do sexo masculino (52,9%), (65,5%) cursam Bacharelado em Educação Física, (51,7%) estão no quarto ano da formação acadêmica, (59,8%) exercem atividades extracurriculares e (57,5%) já trabalham na área da Educação Física; ocupando apenas um período do dia (40,2%). A análise inferencial mostrou existir diferença significativa entre os grupos apenas na dimensão pessoal (vivências acadêmicas), sendo o quarto ano com melhor percepção desta dimensão ($M=3,30$; $dp \pm 0,45$); “satisfação com o curso” mostrou existir diferença significativa entre a média dos grupos, sendo a melhor média para o quarto ano ($M=51,80$; $dp \pm 10,28$; $t(85) = 2,108$; $p=0,03$); na percepção da autoeficácia não houve diferença entre os grupos. Considerações finais: Os estudantes veteranos apresentaram melhor escore geral na adaptação acadêmica e

satisfação acadêmica do que os ingressantes, indicando que a pandemia da covid-19 afetou sua vivência acadêmica no curso de Educação Física.

Palavras-chave: educação; adaptações acadêmicas; satisfação acadêmica; autoeficácia acadêmica; educação física; ensino superior; Covid-19.

ABSTRACT

When entering a Physical Education undergraduate course, the student brings personal experiences that will be influenced by the academic experiences, requiring personal adaptations to complete this education. Academic satisfaction and perceived self-efficacy are aspects of these adaptations, which may be different at different times during the course. However, the Covid-19 pandemic has reshaped the way of studying, due to social isolation, influencing adaptation, academic satisfaction, and perceived self-efficacy of Physical Education students. Above all, comparing the students in the final year to the students in the beginning, the students in the final year have a longer period of practical classes and face-to-face sessions than the students in the beginning. The correct translation of the given sentence to Portuguese would be: "According to the above, the starting question of this study is: are there differences in academic adaptation, academic satisfaction, and academic self-efficacy perception among university students in the Physical Education course from different graduation periods during the Covid-19 pandemic?" Therefore, this study aims to analyze possible differences in academic adaptations, academic satisfaction and perceived academic self-efficacy among different periods of Physical Education undergraduate courses (Bachelor's and Bachelor's Degree) during the pandemic period. This research is characterized as a cross-sectional descriptive-comparative study. The sample of this study consisted of 87 undergraduate and graduate Physical Education students from two public institutions in the state of Paraná, Brazil, who were grouped into G1 (second-year students) and G2 (fourth-year students). To verify these variables, the following instruments were used: Sociodemographic Questionnaire, Academic Experience Questionnaire (QVA-r), Academic Experience Satisfaction Scale (ESEA), and Academic Self-efficacy Scale of Higher Education Students (EAAES). Data were tabulated and quantitatively analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, version 24. Descriptive analyses (mean, standard deviation, maximum and minimum, absolute and relative frequency) of the variables involved were performed. In the inferential analysis, the Kolmogorov- Smirnov test (normality test) identified the parametric nature of most variables, and the non-parametric of the interpersonal dimension and study dimension (QVA-r), Institution dimension (ESEA), and the Academic

Management dimension (academic self-efficacy), indicating the unpaired t-test for independent samples (parametric) and the Man-Whitney U test (non-parametric), with a significance level of $p \leq 0.05$. Results: the mean age of the students was 25.29 years ($dp \pm 8.67$), the minimum age was 18 and the maximum 57 years, most of them are male (52.9%), (65.5%) attend a Bachelor's Degree in Physical Education, (51.7%) are in the fourth year of academic training, (59.8%) have extracurricular activities and (57.5%) already work in the area of Physical Education; occupying only one the day (40.2%). The inferential analysis showed that there was a significant difference between the groups only in the personal dimension (academic experiences), with the fourth year having the best perception of this dimension ($M=3.30$; $dp \pm 0.45$); "satisfaction with the course" showed that there was a significant difference between the groups' means, with the best mean for the fourth year ($M=51.80$; $dp \pm 10.28$; $t(85) = 2.108$; $p=0.03$); in the perception of self-efficacy, there was no difference between the groups. Final considerations: Veteran students had better overall scores in academic adjustment and academic satisfaction than freshmen, indicating that the Covid-19 pandemic affected their academic experience in the Physical Education course.

Keywords: education; academic adaptations; academic satisfaction; academic self-efficacy; physical education; higher education; Covid-19.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – SELEÇÃO DE ARTIGOS SATISFAÇÃO ACADÊMICA.....	31
FIGURA 2 – SELEÇÃO DE ARTIGOS AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA.....	55
FIGURA 3 – DESENHO DE ESTUDO.....	68
FIGURA 4 – DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	69

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESTRATÉGIA DE BUSCA DE STREAMING DE BUSCAS NAS BASES DE DADOS.....	29
QUADRO 2 – INFORMAÇÕES EXTRAÍDAS DOS ARTIGOS INCLUÍDOS NA REVISÃO.....	33
QUADRO 3 – ESTRATÉGIA DE BUSCA STREAMING DE BUSCAS NAS BASES DE DADOS.....	53

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA E RELATIVA DOS DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL.....	74
TABELA 2 – MÉDIA, DESVIO-PADRÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS ENTRE OS ESTUDANTES DOS SEGUNDO E QUARTO ANOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL.....	76
TABELA 3 – MÉDIA, DESVIO-PADRÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DA SATISFAÇÃO ACADÊMICA ENTRE OS ESTUDANTES DOS SEGUNDO E QUARTO ANOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL	78
TABELA 4 – MÉDIA, DESVIO-PADRÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA ENTRE OS ESTUDANTES DOS SEGUNDO E QUARTO ANOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
COVID-19	Coronavírus ou SARS-Cov-2
EaD	Educação a Distância
EAAE	Escala de Autoeficácia Acadêmica em estudantes do Ensino Superior
ESEA	Escala de Satisfação com Experiências Acadêmicas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Google forms	Formulário eletrônico da plataforma google
HCoV- HKU1	Causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave
HCoV- NL63	Causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave
HCoV- OC43	Causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave
HCoV- 229E	Causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MERS- CoV	Causador da Síndrome Respiratória do Oriente Médio ou (MERS)
OMS	Organização Mundial da Saúde
QVA-r	Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida
SA	Satisfação Acadêmica
SARS- CoV-2	Causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave ou (SARS)
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	<i>United Nations International Children's</i> (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste

LISTA DE SÍMBOLOS

@ - arroba

□ - productores de números

p - pearson

≤ - menor ou igual

® - marca registrada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.2.1	Definição do problema.....	19
1.3	OBJETIVOS.....	25
1.3.1	Objetivo geral.....	25
1.3.2	Objetivos específicos.....	25
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	27
2.1	MAPEAMENTO DA SATISFAÇÃO ACADÊMICA EM RELAÇÃO AO CURSO	27
2.1.1	Evidências identificadas nos estudos selecionados após procedimento sistemizado de busca e seleção.....	30
2.1.2	O que foi evidenciado entre os estudos selecionados.....	47
2.2	MAPEAMENTO DA PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR.....	51
2.2.1	Identificação das evidências após busca sistematizada para seleção dos estudos.....	52
2.2.2	Identificação das evidências dos estudos selecionados após busca sistemizada.....	54
2.2.3	Evidências dos estudos selecionados.....	55
2.3	ADAPTAÇÕES REALIZADAS NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA, PROVOCADA PELO EFEITO DA PANDEMIA DA COVID- 19 NO BRASIL.....	58
2.3.1	A educação no ensino superior, o curso de Educação Física e suas adaptações decorrentes da Covid-19.....	60
2.3.2	Processo de seleção de estudos para apresentação das adaptações realizadas no ensino superior em educação física.....	63
2.3.3	A Educação no Brasil durante a pandemia da Covid-19.....	64
2.3.4	Como se referir ao vírus: Covid-19 ou SARS-CoV-2.....	66
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	69
3.2	LÓCUS E PARTICIPANTES.....	68
3.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	71
3.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	72
3.5	ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO.....	73

4	ANÁLISE E E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
4.1	COMPARAÇÃO DAS VIVÊNCIAS/ADAPTAÇÕES ACADÊMICAS.....	76
4.2	SATISFAÇÃO ACADÊMICA COM O CURSO.....	77
4.3	AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA.....	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	94
	APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS – VERSÃO REDUZIDA (QVA-r).....	95
	APÊNDICE 3 - ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA- (ESEA).....	98
	APÊNDICE 4. ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR- (EAAE).....	100
	ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	102

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso de Educação Física, o estudante traz consigo uma experiência pessoal que, com o passar do tempo, sofre influência do meio universitário. As vivências acadêmicas proporcionam adaptações necessárias para o processo de formação desses estudantes (OLIVEIRA, 2015). Esse processo de adaptação acadêmica pode, então, acarretar algumas expectativas em relação ao curso: positivas, quando desencadeadas a partir de experiências satisfatórias; negativas, quando expostas a situações de grande dificuldade.

Nessa perspectiva, expectativas negativas podem advir de sentimentos como ansiedade, medo ou dúvidas, possibilitando que o estudante questione a sua satisfação acadêmica e a sua percepção de autoeficácia em relação ao processo de graduação (SCHLEICH; POLYDORO, 2006; SOUZA; REINERT, 2010).

A pandemia de Coronavírus SARS-CoV-2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020a). No estudo de Gois *et al.* (2021), mais de 50% dos docentes investigados se sentiram despreparados para o ensino remoto, dando continuidade às aulas de Educação Física que vinham sendo trabalhadas presencialmente até o início da pandemia. Por essa razão, a necessidade de adaptação dos estudantes de atividades presenciais para atividades remotas, foi fundamental nesse período, e diversos estudos demonstraram ser imprescindível o ensino remoto ou híbrido (HAMPTON *et al.*, 2020; WILSON *et al.*, 2021).

O crescimento da educação *online* e a demanda pelo ensino remoto durante o isolamento tiveram uma certa magnitude e a característica de evolução da pandemia proporcionou mudança relevante e repentina em determinadas formas de ensino (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 148). Diante disso, e levando em consideração que a satisfação acadêmica é um julgamento formulado a partir da realidade percebida, levantar e entender possíveis fatores explicativos desse fenômeno podem gerar contribuição relevante para o debate científico sobre possíveis consequências das adaptações no ensino durante a pandemia.

Nessa lógica, o curso de graduação com características adaptadas de formação dos estudantes, comparado a processos anteriores à pandemia, pode ser capaz de interferir de forma positiva ou negativa na formação do acadêmico (RAMOS *et al.*, 2015). Em cursos com características práticas, como o curso de

Educação Física, isso pode ser ainda mais evidente (VIEIRA *et al.*, 2021, p. 8).

Os autores Loch, Rech e Costa (2020) defendem que o curso de Educação Física tem urgência da discussão sobre maior participação do campo da Saúde Coletiva. Em 2020, os estudantes enfrentaram incertezas que a pandemia de Covid-19 trouxe, tendo um contratempo a mais na trajetória acadêmica. A resiliência, a adaptabilidade e a habilidade para lidar com situações estressantes são importantes preditoras de autoeficácia no ensino *online* (HAMPTON *et al.*, 2020).

Nesse sentido, uma vez que a percepção de autoeficácia é resultado da interação de avaliações que a pessoa faz de si mesma e que outras pessoas fazem dela, e essa percepção tem potencial de impactar em diversos domínios do desenvolvimento humano, bem como ter conhecimento sobre a satisfação acadêmica permite formular estratégias a fim de melhorar a aprendizagem dos estudantes, uma baixa percepção de autoeficácia e de insatisfação dos estudantes poderia, por consequência, frustrar suas expectativas no ensino superior, gerando baixo desempenho acadêmico, integração mais reduzida à vida universitária, insucesso profissional e, até mesmo, abandono do curso, como apontam algumas pesquisas (GASPAROTTO *et al.*, 2020; PINTO *et al.*, 2017; SOUZA; REINERT, 2010).

Alguns estudos apontam que a satisfação acadêmica é uma resposta automática e pessoal, resultado do período em que o aluno frequenta ou frequentou o curso. Ela também decorre do atendimento ou da eliminação de uma necessidade (ARCHER, 1997; PALACIO *et al.*, 2002; PINTO *et al.*, 2017; OLIVEIRA; VINÍCIUS PLENTZ *et al.*, 2020). Assim, a Satisfação Acadêmica é um conjunto de aspectos que corroboram e impactam na avaliação do aluno em relação ao curso.

A autossatisfação condicional inclui o desempenho e alcance de seu potencial aos indivíduos, criando autoincentivo para persistir em seus esforços, até que seu desempenho corresponda aos padrões internos (BANDURA; SCHUNK, 1981). Ou seja, a satisfação antecipada para as realizações e a insatisfação incentivam ações autodirigidas.

Já a crença da autoeficácia acadêmica em relação ao Ensino Superior se associa com a performance e o rendimento do estudante além da motivação através de avaliações e o controle da aprendizagem percebida. Na área acadêmica, ao acreditar na sua autoeficácia, os estudantes adquirem convicções pessoais para

realizar uma tarefa em um grau de qualidade definida (BANDURA; SCHUNK, 1981). A autopercepção de eficácia pode afetar a escolha de atividades das pessoas, quanto esforço elas gastam e por quanto tempo persistirão em face das dificuldades (BANDURA, 1977; BANDURA; SCHUNK, 1981).

Sendo assim, a percepção da autoeficácia ocorre a partir da crítica que a pessoa faz sobre o quão bem ela pode realizar uma ação necessária para resolver situações-problema com imprevisíveis elementos estressantes. Segundo Bandura (a2001, b2004 e c2008), a autoeficácia se desenvolve ao longo da vida por meio de experiências de êxito, da observação do sucesso alheio, das críticas e avaliações positivas, e de um bom estado emocional e físico. Portanto, o processo de desenvolvimento universitário se dedica às atividades exigidas com persistência, além dos desafios encontrados, mantendo o foco para se chegar no objetivo.

Apesar de se identificar a presença de alguns estudos, na literatura consultada, que investigaram estas variáveis no ensino superior, as mesmas encontram-se analisadas de forma independente e observadas em outros cursos de graduação (OLIVEIRA *et al.*, 2020). E em relação à pandemia da Covid-19, este estudo se apresenta como uma exposição relativamente nova, no que tange a seus impactos na Educação. Algumas lacunas permanecem sem esclarecimento, considerando os muitos desafios enfrentados pelo corpo docente, forçado a fazer a transição rápida de seu curso presencial para um formato *online* (WILSON *et al.*, 2021).

Levando em consideração a transição dos discentes do curso presencial para o *online*, devido à pandemia de Coronavírus SARS-Cov-2 ou Covid-19, poderiam as adaptações acadêmicas - percepção da autoeficácia acadêmica e satisfação acadêmica - dos estudantes dos cursos de Educação Física ingressantes ser diferentes dos concluintes, durante o período pandêmico? Por esse motivo, a presente investigação tem como objetivo analisar diferenças das Adaptações Acadêmicas, Satisfação Acadêmica e a percepção de Autoeficácia Acadêmica entre diferentes períodos de graduação dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), durante o período da pandemia da Covid-19.

1.1 JUSTIFICATIVAS

Pessoal

O Esporte e a Educação Física sempre foram conteúdos que auxiliaram no desenvolvimento pessoal e acadêmico da autora. Com a necessidade de realizar uma atividade em contraturno (quando adolescente), para não ficar sozinha em casa enquanto os pais trabalhavam, conheceu então a modalidade de Handebol. O incentivo cativante da professora (técnica), mostrando os benefícios que o esporte traria, fez surgir a admiração pela profissional que apresentou a modalidade e o amor pelo esporte em geral, influenciando-a a cursar Licenciatura em Educação Física e, assim, poder transmitir a seus alunos a disciplina com a mesma disposição e empenho com os quais foi apresentada.

Durante o período acadêmico, na graduação, a autora desenvolveu alguns estudos sobre tópicos da Educação Física, percebendo, dessa forma, a importância de desenvolver pesquisas que venham a contribuir na área acadêmica, levando-a a especializar-se em Educação Física Escolar e Educação Especial, ocasiões que despertaram a curiosidade em desenvolver um estudo no contexto acadêmico universitário e visualizou a oportunidade de ingressar no mestrado para cumprir seu papel de pesquisadora e, posteriormente, colaborar com sua pesquisa para a Educação Física escolar.

Em trabalho anterior, a autora estudou as adequações dos conteúdos da Educação Física no decorrer do tempo, que se adequaram através da 'evolução' e as necessidades da sociedade. No contexto pandêmico, em 2021, a autora percebeu, empiricamente, o impacto que o ensino remoto causou aos estudantes que vivenciaram a adaptação e readequação frente à pandemia, e, vislumbrando a oportunidade do projeto, observou que o estudo sobre o tema poderia satisfazer sua vontade pessoal de contribuir para a Educação, a Educação Física, sua carreira como pesquisadora e o avanço das pesquisas na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do PPGE – UFPR.

Social

O presente estudo busca oferecer ao meio acadêmico, não apenas aos discentes no âmbito educacional, um entendimento sobre motivação e satisfação do estudante e suas experiências vividas nos centros acadêmicos, como as relações

professor/aluno ou aluno/aluno, para um melhor desempenho acadêmico em contextos de adaptação.

Além disso, propõe apresentar aos docentes, atendendo às necessidades acadêmicas e educacionais, novas orientações ou sugestões de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, para que o estudante se envolva e tenha um melhor interesse e satisfação com as aulas durante o processo de adaptação, ocorrido por conta das mudanças necessárias no período.

E, ainda, contribuir com os profissionais que atuam em serviços de apoio ao estudante e com as equipes de gestão das IES, auxiliando no desenvolvimento do curso de Educação Física, obtendo um melhor conhecimento, por meio dos resultados deste estudo, para auxiliar a minimizar possíveis fatores que possam impactar no desenvolvimento do curso, como evasão estudantil, e manter uma boa relação entre Instituição/Comunidade.

Muitos estudantes universitários associam o trabalho com a vida acadêmica, por conta das ações sociais promovidas pelas universidades (supervisionadas pelos professores) que visam o bem-estar social. Cada aluno aprende com suas experiências e vivências no ambiente social em que vive, seja em atividades acadêmicas ou não. Portanto, a universidade, além de provedora de conhecimento técnico-científico, tende a ser participativa no constructo de satisfação acadêmica e de percepção da autoeficácia acadêmica do estudante.

Esta pesquisa contribuirá não somente para uma resposta das hipóteses relacionadas aos discentes, docentes e profissionais que atuam como apoio das IES, mas também irá possibilitar novas pesquisas e estudos acadêmicos que tratem de outras situações-problema que possam surgir ao final do trabalho. O estudo do tema pode, ainda, a depender do resultado, dar luz a possíveis demandas de atividades e trabalhos de extensão acadêmica, auxiliando pesquisadores e docentes em relação à ciência e prática do ensino do curso conforme as adaptações necessárias para o ensino-aprendizado do estudante.

Acadêmica

Esta dissertação pretende contribuir para o entendimento do processo de adaptação acadêmica que ocorre quando o estudante encara novas perspectivas do

mundo acadêmico, no que diz respeito a fatores como desempenho acadêmico, convívio social e novas regras (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011). Nesta pesquisa, o pano de fundo foi a conjuntura da pandemia de Covid-19, que submeteu o sistema educacional a adaptações bruscas e não previstas.

Algumas dessas alterações não planejadas impactaram em percepções e julgamentos subjetivos e, inclusive, na análise de mérito do curso, frente a uma avaliação prévia à mudança. Por esse ponto de vista, observar o nível de satisfação acadêmica do estudante pode auxiliar nas análises em função de julgamento formulado através da realidade percebida (SCHLEICH *et al.*, 2006; SOUZA; REINERT, 2010), assim como a percepção da autoeficácia acadêmica baseada nas convicções dos estudantes quanto às suas capacidades (BANDURA; SCHUNNK, 1981).

Os estudos prévios analisados identificaram que a adaptação abrupta do espaço físico para o digital tem sido desafiadora (BRAGIATTO; MATTA, 2020; LAGO *et al.*, 2021). Os pesquisadores desenvolvem análises na intenção de prover não somente a comunidade científica, mas também as IES, de informações e habilidades, contribuindo para novas práticas educativas, levando os estudantes a um bom desempenho e formação.

Na Educação Física, a adaptação ocorreu em busca de minimizar a perda de conteúdo, especialmente de características práticas, e dar continuidade ao ensino fazendo com que os alunos participassem efetivamente das aulas (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020; BAUMAN *et al.*, 2020; GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020; BRUSCATO; BAPTISTA, 2021).

Segundo Bruscato e Baptista (2021); Godoi, Kawashima e Gomes (2020) e Honorato e Nery (2020), as adaptações adotadas pelas universidades de cursos do ensino superior foram a adoção de aulas remotas e o estilo híbrido, para dar continuidade na formação dos alunos. No decorrer da pandemia, as mudanças necessárias na Educação causaram impacto na rotina da maioria dos docentes e discentes (MIRANDA, 2020).

Em relação ao contexto social, cultural e econômico entre os estudantes, a falta de equipamentos necessários para estudar (notebook e tablete) e espaço propício fez com que a percepção dos estudantes em relação à aprendizagem fosse regular ou até mesmo insatisfatória (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021; MIRANDA, 2020; HONORATO; NERY, 2020; GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020).

Na literatura consultada, constatou-se que alguns autores pesquisaram sobre as adaptações no ensino superior frente à pandemia, e que as mesmas trataram de fatores diferentes da atual proposta de pesquisa, ou de algum dos aspectos de forma isolada, meramente descritiva. Cabe citar, ainda, que os estudos identificados analisaram o fenômeno em cursos diferentes da Educação Física, que tem a peculiaridade de intensa utilização do corpo no processo de aprendizagem do estudante (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Portanto, identificou-se como lacuna literária a falta em compreender, nos cursos de Educação Física, as adaptações realizadas e como se manifestam as percepções dos estudantes, tanto os menos expostos ao ensino remoto, quanto os mais expostos.

Também foi observada a relevância acadêmica de se verificar as relações das adaptações acadêmicas durante o período de pandemia, especificamente com as variáveis “satisfação acadêmica” e “percepção da autoeficácia acadêmica”, ainda pouco exploradas nesse contexto, sob a hipótese de que podem impactar no desempenho acadêmico, bem como no desenvolvimento profissional do aluno (BANDURA; SCHUNK, 1981; SCHLEICH *et al.*, 2006; SOUZA; REINERT, 2010).

1.2 PROBLEMA

1.2.1 Definição do problema

Há diferença nas adaptações acadêmicas, satisfação acadêmica e percepção de autoeficácia acadêmica de estudantes universitários do curso de Educação Física de diferentes períodos de graduação durante a pandemia de Covid-19?

1.2.2 Delimitação do problema

O presente estudo torna-se relevante em investigar sobre a adaptação acadêmica, a satisfação acadêmica e a percepção da autoeficácia acadêmica em meio à pandemia da Covid-19, contribuindo não apenas para os discentes dos cursos de Educação Física, como também para os docentes, profissionais que atuam e apoiam os estudantes e as equipes gestoras do ensino Universitário.

Nesse intento, buscar-se-á verificar se há diferenças das adaptações

acadêmicas, satisfação acadêmica e percepção de autoeficácia acadêmica entre diferentes períodos de graduação dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), durante o período da pandemia da Covid-19, tanto com os alunos ingressantes, quanto com os concluintes, dos cursos de Educação Física.

Foi no ano de 2020 que ocorreu a maior ruptura educacional da história, obrigando, em seu auge, quase 1,6 bilhão de estudantes a deixarem suas salas de aula, em mais de 190 países (UNESCO, 2020a), fazendo com que os estudantes universitários se adaptassem ao ensino remoto.

Dessa forma, a satisfação acadêmica formula estratégias a fim de melhorar a aprendizagem dos estudantes, contribuindo com os docentes e as coordenações (PINTO *et al.*, 2017), enquanto que a insatisfação acadêmica gera o efeito contrário, frustrando as expectativas no ensino superior.

Os desafios que a instituição universitária enfrentou durante o período pandêmico têm um grau de complexidade ligado à transferência das diversas atividades do ensino presencial para o remoto. A satisfação acadêmica é uma resposta automática e pessoal, resultado do período em que o aluno frequenta ou frequentou o curso (MENDONÇA *et al.*, 2012; VASCONCELOS; SILVA, 2011; PINTO *et al.*, 2017).

Os alunos desenvolvem a sua autoeficácia através de suas experiências, observação do sucesso alheio, das críticas e avaliações positivas, e de um bom estado emocional e físico no ensino superior (BANDURA, 2001, 2004, 2008). O processo de desenvolvimento do estudante na universidade deve-se às atividades obrigatórias que são realizadas com persistência, além dos desafios no decorrer do curso, como a adaptação ao ensino remoto. A percepção da autoeficácia acadêmica se associa com a performance e o rendimento do estudante em relação ao ensino superior. Ele adquire convicções pessoais para realizar uma tarefa de qualidade (BANDURA; SCHUNK, 1981).

Em se tratando da pandemia da Covid-19, ainda há uma grande lacuna nas pesquisas relacionadas à matéria, pois é fato novo que ainda vem sendo estudado. De acordo com o exposto, este estudo coadjuvou para a formação dos docentes através da análise crítica realizada para o entendimento dos estudantes, docentes e contribuintes dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), com uma

visão mais crítica sobre o tema sugerido e seu devido valor no ambiente educacional.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analisar diferenças das adaptações acadêmicas, satisfação acadêmica e a percepção de autoeficácia acadêmica entre diferentes períodos de graduação dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), durante o período da pandemia da Covid-19.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar a amostra em relação a aspectos sociodemográficos dos participantes.

- Descrever as adaptações acadêmicas, satisfação e percepção de autoeficácia acadêmica de alunos do segundo ano do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) e do quarto ano do mesmo curso, durante a pandemia da Covid-19.

- Comparar as adaptações acadêmicas, o nível de satisfação e percepção de autoeficácia acadêmica dos alunos do segundo ano do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) com os do quarto ano do mesmo curso, durante a pandemia da Covid-19.

Esta dissertação tem, em sua estrutura, cinco seções principais, sendo: Introdução, Revisão de Literatura, Material e Métodos, Análise e Discussão dos Dados e Considerações Finais. As três seções complementares trazem Referências, Apêndices e Anexo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, são apresentadas duas Revisões de Escopo (*scoping review*), para mapear as variáveis Satisfação Acadêmica e Percepção da Autoeficácia Acadêmica em relação ao curso, e uma Revisão Narrativa, que apresenta um panorama do que foi a Covid-19 e as Adaptações ou adequações que a área da Educação precisou realizar por conta da pandemia.

2.1 MAPEAMENTO DA SATISFAÇÃO ACADÊMICA EM RELAÇÃO AO CURSO

Para garantir o bom desempenho do acadêmico e a qualidade de ensino, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam variáveis que expliquem ou auxiliem a compreensão dos diferentes aspectos para uma formação de qualidade. A qualidade não se associa apenas a resultados, mas, também, a produtos, a satisfação, a eficácia, a precisão (RIBEIRO, 2010).

A Satisfação Acadêmica vem mostrando uma relação com esse constructo, nos aspectos ligados à evasão no ensino superior, engajamento e à realização pessoal e profissional (ALMEIDA, 2019). Tem como definição uma necessidade ou fator, ou seja, necessidade humana (interna ou externa) gerada por variáveis que atendem essa necessidade (FERMINO *et al.*, 2008). Ao eliminarmos uma necessidade, podemos dizer que estamos satisfeitos com algo, por conseguinte, quanto maior o nível/grau de Satisfação Acadêmica, menor a chance de abandono do curso e maior o desempenho acadêmico (BARRIENTOS-ILLANES *et al.*, 2021).

Logo, a Satisfação Acadêmica é um pressuposto de indicador de qualidade da IES em que o aluno estuda (PINTO *et al.*, 2017; CAMPIRA; ALMEIDA; ARAÚJO, 2021) e, com isso, a Instituição pode usar a Satisfação Acadêmica como referência de ensino, pois se o estudante estiver contente com o ensino fará propaganda da mesma para outras pessoas. Assim, a instituição poderá realizar melhorias no curso em relação às dimensões que se mostrem com nível baixo durante a pesquisa.

Referente ao maior número de alunos ingressantes no ensino superior, essa necessidade de estudo tornou-se mais evidente em relação às adaptações e transição ao ensino superior, assim como sentimentos de insatisfação ante as suas condições e vivências acadêmicas (CAMPIRA; ALMEIDA; ARAÚJO, 2021).

Pelo exposto, verifica-se ser de suma importância o estudo da Satisfação Acadêmica no ensino universitário.

Ao investigar o nível de satisfação acadêmica do estudante, propõe-se auxiliar nas análises através do julgamento formulado e realidade percebida. Estudos como os de Polydoro; Schleich, (2005); Santos; Suehiro, (2007); Ramos *et al.* (2015), afirmam que de forma geral os estudantes têm nível elevado em relação à dimensão da satisfação com o curso (sobre o relacionamento com os colegas e professores; domínio do conteúdo; qualidade de formação e seu desempenho obtido).

Por essa razão, realizou-se uma busca sistematizada no modelo de Revisão de Escopo (*scoping review*) proposto pelo Instituto Joanna Briggs (AROMATARIS; MUNN, 2020), com o intuito de mapear a Satisfação Acadêmica dos graduandos do ensino superior em relação ao curso. Esse tipo de procedimento permite identificar evidências, características ou fatores relacionados a um determinado conceito.

Para a definição da pergunta foram utilizados os termos de definição da estratégia PICO (P: paciente/amostra, I: intervenção, C: comparação, O: *outcomes* — desfecho), sendo: P – acadêmicos, estudantes universitários ou graduandos; I – Satisfação Acadêmica e ensino superior; CO – grau ou nível de Satisfação Acadêmica dos estudantes em relação ao curso (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2007).

Assim sendo, elaborou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Qual o nível (positivo ou negativo, satisfeito ou insatisfeito) de Satisfação Acadêmica dos graduandos do ensino superior em relação ao seu curso?

Esse procedimento utilizou o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* - PRISMA (MOHER *et al.*, 2015) e seis bases de dados científicos para seleção dos textos incluídos na revisão, sendo elas: *Academic search premier- APS (EBSCO)*, *Science Direct*, *SciElo. Org (Brasil)*, *Scopus*, *PubMed*, *PsycINFO (APA)* e *Web of Science*.

De acordo com os protocolos de cada base, adaptou-se as buscas dando origem à combinação dos seguintes descritores e palavras-chaves: “satisfação acadêmica”, “academic satisfaction”, “satisfacción académica”, “ensino superior”, “college education”, “enseñanza superior” e os limitadores de tempo e idioma, além dos operadores booleanos AND e OR. Os descritores foram definidos de acordo com o vocabulário controlado da *Medical Subject Headings-MeSH* e Descritores em

Ciências da Saúde-DeCS. A estratégia de busca completa foi descrita no quadro de *streaming* de buscas nas bases de dados (Quadro 1).

QUADRO 1 - ESTRATÉGIA DE BUSCA DE STREAMING DE BUSCAS NAS BASES DE DADOS

BASES DE DADOS	STREAMING DE BUSCAS
Academic search premier-APS (EBSCO)	ALL= ("satisfação acadêmica" OR "academic satisfaction" OR "satisfacción académica" AND "ensino superior" OR "college education" OR "enseñanza superior") Limitadores - Data de publicação: 2017- 2022; Idioma: Português, Inglês e Espanhol
Science Direct	ALL=("satisfação acadêmica" OR "academic satisfaction" OR "satisfacción académica" AND "ensino superior" OR "college education" OR "enseñanza superior")- Data de publicação: 2017-2022; Idioma: Português, Inglês e Espanhol
SciElo Org (Brasil)	(satisfação Acadêmica) OR (Academic Satisfaction) OR (Satisfacción Académica) AND (Educação Superior) OR (college education) OR (educación universitaria) OR (ensino superior) OR (university education) OR (enseñanza superior) OR (faculdades) OR (faculties) OR (facultades) OR (instituições de ensino superior) OR (higher education institutions) OR (instituciones de educación superior) OR (universidade) OR (university) OR (universidad) - últimos 5 anos 2017 à 2022- áreas temáticas – educacional e educação- tipo de literatura- artigo
Scopus	ALL=("satisfação acadêmica" OR "academic satisfaction" OR "satisfacción académica" AND "ensino superior" OR "college education" OR "enseñanza superior") - (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "Portuguese") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish"))
PsycInfo	Satisfação acadêmica OU Título: academic satisfaction OU Título: satisfacción académica AND Título: ensino superior OU Título: college educations OU Título: enseñanza superior Faixa etária: Adulto (18 anos ou mais) AND Somente texto completo da APA AND Ano: 2017 até 2022
PubMed	ALL=("satisfação acadêmica" OR "academic satisfaction" OR "satisfacción académica" AND "ensino superior" OR "college education" OR "enseñanza superior")- últimos 5 anos
Web of Scienc	ALL= ("satisfação acadêmica" OR "academic satisfaction" OR "satisfacción académica" AND "ensino superior" OR "college education" OR "enseñanza superior")- Education Educational Research (Categorias da Web of Science) and English or Portuguese or Spanish (Idiomas)

Fonte: A Autora (2023).

Para os critérios de inclusão, foram considerados estudos que tratassem do tema Satisfação Acadêmica durante o período de graduação do estudante e satisfação com o curso, com universitários acima de 18 anos, publicados na área da Educação nos últimos 6 anos (janeiro de 2017 a novembro de 2022), nos idiomas Espanhol, Inglês e Português. Foram utilizados os operadores booleanos AND e OR e realizadas as buscas por títulos. Não foi utilizado o operador booleanos AND NOT.

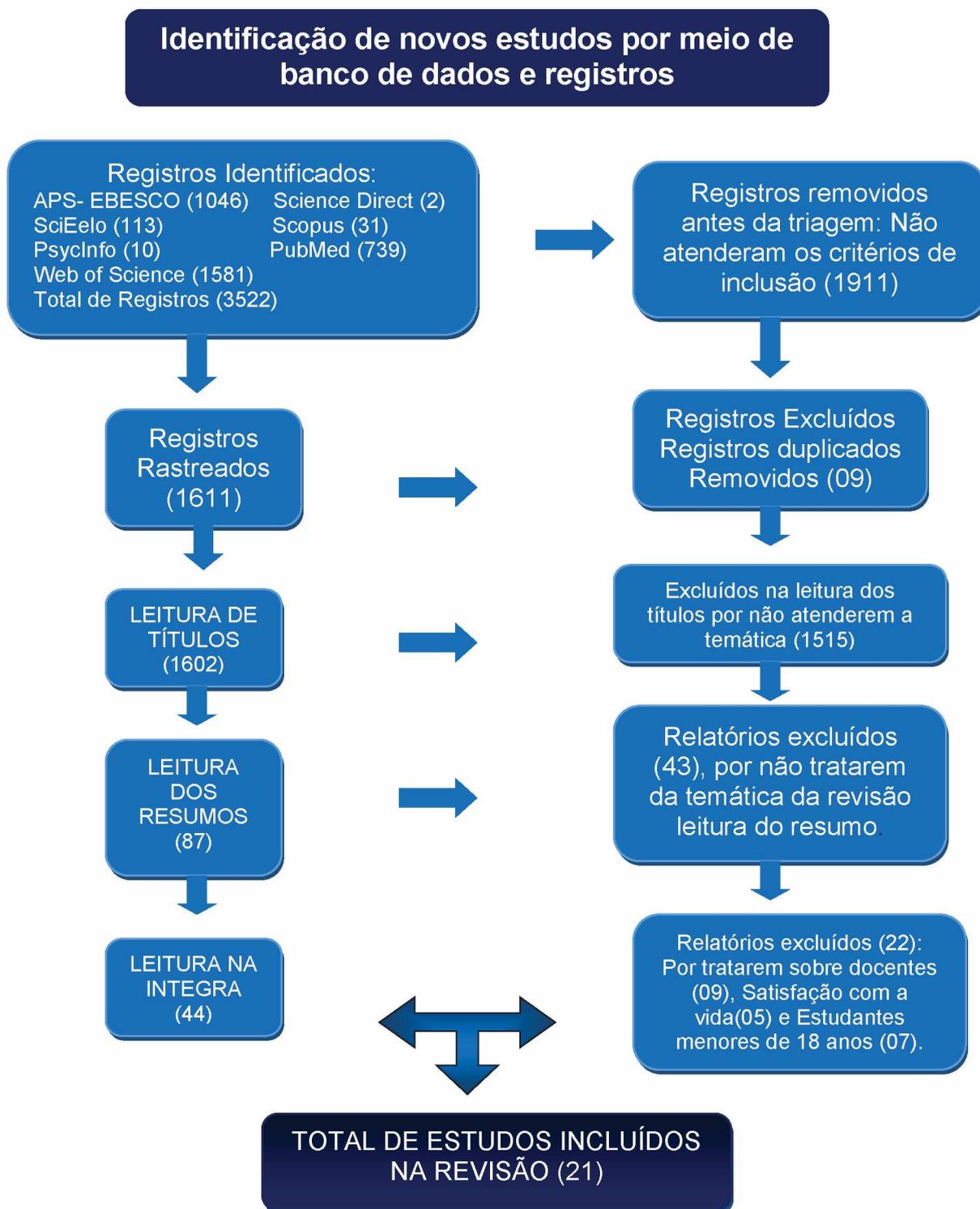
Os critérios de exclusão foram: estudos que não contemplem o tema Satisfação Acadêmica; estudos em que os participantes tenham idade inferior a 18 anos ou que a variável seja estudada na educação básica; estudos que tratam da variável estudada, porém a satisfação seja do docente e não do discente; e artigos publicados antes de 2017 ou com acesso antecipado ao do ano de 2023.

Foi realizada uma busca nas bases de dados *APS-EBSCO*; *SciElo*; *Science Direct*; *Scopus*; *PsycInfo*; *PubMed* e *Web of Science*, obtendo 3.522 artigos encontrados como primeira busca. Após utilizar os filtros de tempo (2017 – 2022), idioma (Inglês, Português e Espanhol) e idade (acima de 18 anos), obteve-se um total de 1.611 artigos. Foram excluídos 9 por duplicação, ficando com 1.602 para leitura de títulos. Após seleção por títulos, foram escolhidos 87 artigos. Destes, foram excluídos 43 por não atenderem à temática após leitura do resumo, e 44 foram selecionados para a leitura na íntegra, sendo que 21 artigos atenderam a todos os critérios e foram incluídos nesta revisão.

2.1.1 Evidências identificadas nos estudos selecionados após procedimento sistematizado de busca e seleção

A Figura 1 apresenta, através de um fluxograma, o processo de seleção de artigos: A Satisfação Acadêmica do estudante em relação ao curso.

FIGURA 1 – SELEÇÃO DE ARTIGOS SATISFAÇÃO ACADÊMICA



Fonte: A Autora (2023), com base no Prisma (2020).

Ao realizar a seleção dos estudos, foram considerados alguns fatores sobre a temática Satisfação Acadêmica, bem como encontrá-la em seus objetivos ou metodologia.

Como fator relacionado à Satisfação Acadêmica destaca-se que as IES podem compreender suas fragilidades e deficiências através da variável estudada e que a influência do docente na qualidade de ensino também se relaciona à Satisfação do estudante, entre outros fatores que influenciam ou não a Satisfação Acadêmica, como mostra o Quadro 2.

QUADRO 2- INFORMAÇÕES EXTRAÍDAS DOS ARTIGOS INCLUÍDOS NA REVISÃO

(continua)

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
Osti e Almeida/ 2022	189 trabalhos que compõem a amostra.	Explorar, na produção nacional, quais são os trabalhos publicados que tratam sobre a temática da satisfação acadêmica na área educacional e discutir quais resultados vêm sendo encontrados.	A pesquisa qualitativa bibliográfica foi direcionada para o acervo do Scientific Electronic Library OnLine (Scielo), das bibliotecas universitárias da Faculdade de Educação da UNICAMP, USP, UNESP e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, selecionados trabalhos publicados nos últimos dez anos.	Esta pesquisa qualitativa bibliográfica foi direcionada para o acervo do <i>Scientific Electronic Library OnLine (Scielo)</i> , das bibliotecas universitárias das Faculdades de Educação da <i>UNICAMP, USP, UNESP e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i>	Os dados indicam que no Brasil existem muitos estudos que investigam os aspectos que influenciam o sucesso acadêmico e a permanência ou abandono de universitários, entretanto, a temática específica da satisfação acadêmica ainda é pouco investigada.	Em síntese, este estudo, reunindo publicações em torno da (in)satisfação acadêmica dos estudantes do ES, possibilita afirmar que a investigação sobre a satisfação acadêmica auxilia a compreender as fragilidades e deficiências nas IES e apresenta descobertas importantes a respeito do sucesso e permanência do estudante universitário.
Rossato; Pinto e Müller/ 2020	384 acadêmicos, dos cursos de Administração Diurno, Administração Noturno, Ciências Econômicas, Ciências Biológicas, Enfermagem, Nutrição e Zootecnia.	O objetivo deste trabalho é identificar o grau de satisfação acadêmica dos alunos dos cursos de Ensino Superior de uma instituição pública do Rio Grande do Sul com o curso, com	Os dados foram coletados por meio de um questionário e analisados com o auxílio do software SPSS, por meio dos testes estatísticos U Mann Whitney para até dois grupos e o de Kruskal Wallis para mais de dois grupos, a fim de verificar as diferenças de	- Escala de Satisfação Acadêmica Schleich, Polydoro e Santos (2006). - E duas questões abertas, nas quais os acadêmicos narraram fatores que mais agradam e desagradam sua experiência acadêmica.	Os resultados apresentaram significância para o sexo, curso, idade e se os acadêmicos trabalhavam ou não. Pelos resultados, identificou-se que homens, estudantes do curso de Economia e pessoas mais velhas possuem experiências mais satisfatórias com sua formação	- Identificou-se que homens, estudantes do curso de Economia e pessoas mais velhas possuem experiências mais satisfatórias com sua formação acadêmica - A partir da análise das questões de natureza descritiva, os resultados apontaram que o vocábulo “professor” aparece tanto nas

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
		oportunidades de desenvolvimento e com a satisfação com a instituição.	satisfação quanto às variáveis de perfil. As questões qualitativas foram analisadas por meio de nuvens de palavras criadas no software Word Art		acadêmica. Nas questões de cunho qualitativo, identificou-se forte influência do professor para a satisfação com o curso, além de serem verificadas limitações entre a integração de teoria e prática nas disciplinas.	questões que mais agradam tanto naquelas que mais desagradam os estudantes. - O descontentamento com o curso, resultou em desistência, absenteísmo e restrições quanto à aprendizagem.
Souza; Fagundes; Silva e Barbosa /2018	A população do estudo foi composta por egressos do curso de graduação em nutrição Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão. Do curso de Nutrição, da referida universidade.	Identificar o grau de satisfação dos graduandos em Nutrição com o curso e a profissão.	Pesquisa transversal, descritiva, com abordagem quantitativa e abordagem, cuja coleta de dados foi baseada no aplicativo de um questionário online. Dados categóricos foram apresentados como frequências absolutas e relativas; e os contínuos, como média e desvio padrão.	Um questionário online foi elaborado após adaptações de relatórios de pesquisas anteriores. Constava de 30 questões, sendo três abertas e 27 fechadas. Essas três perguntas foram feitas em uma escala Likert de satisfação (1 muito insatisfeito, 2 insatisfeito, 3 indiferente, 4 satisfeito, 5 muito satisfeito), com opção de resposta "não se aplica", quando necessário.	Resultados: A área da Nutrição mais citada pelos egressos foi a Nutrição Clínica. O curso foi avaliado positivamente, assim como a qualificação dos professores. No que diz respeito às perspectivas profissionais, os entrevistados manifestaram interesse em se tornarem professores e aprimorar seus conhecimentos com a pós-graduação.	Conclusões: - Este estudo permitiu conhecer as dificuldades enfrentadas pelos egressos em relação ao percurso acadêmico e à profissão, como a necessidade de mais aulas práticas e a baixa remuneração e carga horária excessiva. Tal consciência poderá nortear ações futuras e garantir a qualidade da graduação. Os entrevistados manifestaram interesse em se tornarem professores e aprimorar seus conhecimentos com a pós-graduação.
Lucas <i>et al.</i> / 2020	Artigos em texto integral livre, nos idiomas	- Analisar na evidência científica a	Artigos em texto integral livre, nos idiomas português,	As bases de dados: CINAHL, LILACS, MEDLINE,	Emergem 3 categorias: Satisfação/autoconfiança com a simulação;	Contudo, e apesar dos resultados obtidos representarem

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
	português, inglês e espanhol, entre 2008-2018,	satisfação dos estudantes com a prática simulada; reconhecer a satisfação dos estudantes de enfermagem com a prática simulada; - Analisar a eficácia da simulação no treino de competências; - Analisar os contributos das estratégias de ensino na simulação.	inglês e espanhol, entre 2008-2018, disponíveis na CINAHL, LILACS, MEDLINE, MEDICLATINA, cochrane Database of Systematic Reviews, MedicLatinaPubMed, BDEnf, IBECS e SCIELO. Emerge 3 categorias: satisfação/autoconfiança com a simulação; Eficácia da simulação no treino de competências;	MEDICLATINA, Cochrane Database of Systematic Reviews, MedicLatinaPubMed, BDEnf, IBECS e SCIELO.	Eficácia da simulação no treino de competências; Impacto das várias estratégias de ensino com a simulação na aquisição de competências em Enfermagem. Os estudantes sentem-se satisfeitos com a prática da simulação, considerando-a, uma experiência que contribui para a autoconfiança e promotora da aquisição de competências.	importantes contributos para o conhecimento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Enfermagem, reforça-se a necessidade futura de desenvolver mais estudos sobre o impacto da prática simulada nos resultados da aprendizagem, assim como, estudos longitudinais que demonstrem a efetividade da prática simulada a longo prazo.
Campira; Bulaque e Almeida/ 2021	Participaram deste estudo 711 estudantes. Distribuídos por diferentes colégios da Universidade do Licungo. Faculdade de Educação; Faculdade de Artes e Humanidades; e Faculdade de Ciências e	Analisar o impacto das variáveis pessoais e do contexto na (in) satisfação com experiências académicas em estudantes da Universidade Licungo em Moçambique.	Foi aplicado, na modalidade online, um questionário contendo itens de descrição social e académica dos estudantes e de avaliação de satisfação com as experiências académicas.	Questionário contendo questões de e descrição académica dos alunos e os itens de avaliação de satisfação com experiências académicas. O questionário de satisfação é composto por 26 itens. Com as dimensões: Curso, Aprendizagem e Desempenho;	Os resultados do presente estudo sugerem a necessidade de implementação de estratégias de gestão universitária mais focadas nas características individuais e do contexto dos estudantes, visando melhorar a prestação de serviços e a satisfação dos estudantes.	Variáveis contextuais como ocupação estudantil, mudança de residência para cursar o ensino superior, tipo de curso o aluno está cursando e a própria escolha do curso aparecem como as variáveis com maior impacto na satisfação com as experiências académicas dos alunos, seguido variáveis de desempenho,

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
	Tecnologia.			Infraestrutura e Serviços; Recursos Financeiros; e, Relacionamento Interpessoal.		nomeadamente, número de faltas e nível de participação nas aulas e intenção de abandonar ou desistir do curso que frequenta.
Ribeiro; Correia e Campos/ 2021	44 alunos, sendo alunos das áreas: 12 de 'Humanas'; 17 de 'Saúde' e 15 de 'Exatas'. Com discentes do primeiro ao décimo período, e idades entre 18 e 59 anos	Objetivo analisar quais setores impactam na percepção do discente referente à satisfação acadêmica do ensino superior.	A pesquisa se dividiu em duas etapas: (1) um questionário solo seguido por (2) um debate em grupos focais por área de estudo. Assim, foi passado um questionário individual. Sobre o que eles achavam mais relevantes: como estímulo para entrar na pesquisa; (2) o que achavam importante em cada um dos pilares, podendo estes selecionar quantos desejassem e adicionar opções caso percebessem ausência de itens; (3) fazer uma hierarquia dos cinco itens mencionados. No segundo momento foi iniciado o grupo focal, onde era	Um questionário s setores que eles achavam mais relevantes: como estímulo para entrar na pesquisa e também já captar algumas informações; (2) o que achavam importante em cada um dos pilares, podendo estes selecionar quantos desejassem e adicionar opções caso percebessem ausência de itens e (3) fazer uma hierarquia dos cinco itens mencionados.	A pesquisa teve como resultado principal a categoria 'Acadêmica', principalmente no que diz respeito à 'qualidade de ensino' e com o 'docente', mas também se tem destaque para o 'serviço', a 'estrutura física' e o 'relacionamento' com o aluno. Como resultado principal o setor 'Acadêmico' e 'Docente' foram os pontos tidos como principais para a satisfação do aluno do ensino superior e que as avaliações são espontâneas e sofrem influência do contexto.	Este estudo tem relevância por categorizar o que o aluno entende como importante em uma Instituição de Ensino Superior, tendo a área 'Acadêmica' como a principal categoria, principalmente relacionada com a qualidade do ensino e com o relacionamento com o mercado. Em segundo lugar fica o 'Docente', com sua metodologia de ensino, demonstrando a importância profissional.

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
			debatido em conjunto os três itens do questionário individual. Em caso de alteração da hierarquia, um novo questionamento era feito.			
Morris e Lent/ 2019	731 universitários que se identificaram como membros de grupos de minorias sexuais. Eles foram matriculados em várias faculdades e universidades em todo os Estados Unidos e a idade variou entre 18 a 30 anos.	Examinar preditores sociocognitivos e culturais de satisfação acadêmica em estudantes universitários de minorias sexuais.		- Preditores cognitivos sociais de domínio e vida Satisfação: Explorando os precursores teóricos do bem-estar subjetivo Lent <i>et al.</i> Avalia as dimensões: Autoeficácia acadêmica; Expectativas de resultados acadêmicos; Progresso da meta acadêmica; Apoios ambientais; Satisfação acadêmica;	As descobertas indicaram que o modelo ajustou-se bem aos dados e foi responsável por quantidades substanciais da variação na satisfação acadêmica e intenções de persistência. O preditor específico da cultura, assédio heterossexista, foi associado a satisfação acadêmica indiretamente.	Consideramos as implicações dos resultados para pesquisas futuras e para esforços práticos para promover o bem-estar acadêmico de estudantes de minorias sexuais.
Allan, B. A; <i>et al.</i> / 2021	1.154 alunos de graduação que participaram de uma ou mais das cinco ondas de estudo. As idades dos participantes variaram de 18 a 5s	Examinar as relações longitudinais entre o classismo e o satisfação com a vida em uma amostra de estudantes de	Estudo quantitativo.	- Classismo: Questionário de experiências de classismo – Acadêmica (CEQ-A; Langhout <i>et al.</i> , 2007). - Avaliar a percepção de estudantes	Com uma grande amostra de alunos de graduação pesquisados cinco vezes ao longo de um ano acadêmico descobrimos que o classismo institucional previu um maior classismo	Este estudo tem implicações para a compreensão dos fatores que afetam a retenção de alunos de classes sociais mais baixas e como as instituições de ensino superior podem intervir

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
		graduação e examinou a vontade do trabalho como mediadora dessas relações.		universitários sobre sua capacidade de fazer escolhas ocupacionais, usamos a Escala de Volição para o Trabalho de 16 itens-Versão do aluno (WSV-SV; Duffy, Diemer e Jadidian, 2012). - Satisfação Acadêmica: Usamos a Escala de Satisfação Acadêmica de sete itens para medir a satisfação dos participantes com a sua vida e acadêmica (Quaresma e outros, 2007).	interpessoal e menor volição de trabalho ao longo do tempo. Por sua vez, a vontade de trabalho previu maior satisfação acadêmica e com a vida hora extra.	para enfrentar as barreiras enfrentados por estudantes economicamente marginalizados.
Rojas <i>et al.</i> ,/2018	81 alunos de graduação foram entrevistados em medicina. Matriculados na primeira e terceira série do semestre, na Faculdade de Medicina da Universidade do Vale do México, Campus Villahermosa, de 9 a 12 de novembro de	Determinar o nível de satisfação do aluno de Bacharelado em Medicina com a atuação professor acadêmico e tutoria na Universidad del Valle do México, Campus Villahermos.	Foi realizado um estudo observacional, analítico, transversal e prospectivo em alunos do primeiro e terceiro semestre do curso de Medicina da Universidad del Valle de México, Campus Villahermosa. Foi aplica-do um questionário de 22 itens com uma escala do tipo Likert.	Foi aplicado um instrumento de coleta de dados, que consistia em um questionário formulado a 14 itens que incluíam dados gerais do aluno, bem como a satisfação com o desempenho dos professores e os tutoriais recebidos durante a estadia	81 alunos de graduação foram entrevistados em Medicina, 37 homens, 44 mulheres. Referindo-se a 50 alunos considerados satisfeitos.	A maioria dos estudantes expressaram-se satisfeitos com o desempenho, número e atitude acadêmica dos professores.

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
	2015.					
Ramírez, F. R./2019	320 alunos, Técnicos Universitários em Paramédicos Escolares (TSUPE) e despressurizados (TSUPD) e o Grau de Proteção Civil e de Emergência (LPCE) da referida instituição educacional.	O objetivo deste trabalho foi investigar o nível de satisfação acadêmica dos estudantes de ambos os Técnicos Universitários em Paramédicos Escolares (TSUPE) e despressurizados (TSUPD) e o Grau de Proteção Civil e de Emergência (LPCE) da referida instituição educacional.	Trata-se de um estudo transversal, descritivo e correlacional, realizado em estudantes de TSUPE, TSUPD e LPCE, pertencentes à Direção de Carreiras de Proteção Civil da UTVT, localizada na cidade de Santa María Atarasquillo, no município de Lerma, Estado do México.	Adaptou-se e aplicou-se o instrumento de avaliação da satisfação do aluno de Álvarez, Chaparro e Reyes (2015).	Os resultados indicam que os alunos do TSUPE, TSUPD e LPCE estão satisfeitos com a qualidade acadêmica. E que a atenção por parte do professor é o fator principal. Por fim, um aspecto de melhoria são os serviços de apoio.	Concluiu que conseqüentemente, os alunos do TSUP consideram o programa relevante. Este primeiro exercício de avaliação permitiu identificar o grau de satisfação dos alunos da TSUP e LPCE, que varia de satisfeito a muito satisfeito, além de conhecer a sua opinião sobre o que consideram ser um ensino de qualidade.
González-Contreras, <i>et al.</i> / 2019	649 estudantes da área da saúde de uma universidade chilena.	Analisar a relação entre as práticas pedagógicas percebidas por alunos de cursos de graduação em saúde de uma universidade chilena e sua satisfação	Trata-se de uma investigação quantitativa, não experimental e transversal.	- Questionário de Satisfação Acadêmica, realizada por Inzunza <i>et al.</i> , (2015). - Questionário sociodemográfico.	Os alunos perceberam práticas pedagógicas mais tradicionais, planejadas e menos centradas no aluno. Além disso, as práticas pedagógicas percebidas, juntamente com o nível estudado, a graduação, o sexo e a idade do aluno, Preveem 37,19% de	Em conclusão, o presente estudo mostra que a satisfação acadêmica varia de acordo com o grau e os níveis educacionais concluídos pelo aluno, associado ao seu sexo e é favorecido pelas práticas pedagógicas Construtivistas.

AUTOR/ANO	PARTICIPANTES/AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
		acadêmica.			satisfação acadêmica.	
Huamán; Huamán e Cordero/ 2020	A inteligência emocional foi avaliada em 87 professores e informações sobre a satisfação acadêmica foram coletadas em 597 alunos.	O objetivo da investigação foi conhecer a relação entre a inteligência emocional de professores universitários (modelo Bar-On) e a satisfação acadêmica de universitários, vistos como parte do bem-estar psicológico (posição eudaimônica).	Esta pesquisa insere-se na abordagem quantitativa. Da mesma forma, o desenho do estudo foi não experimental, de tipo correlacional.	- A inteligência emocional, se usou a versão adaptada ao contexto peruano do instrumento Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i), traduzido para o espanhol como Inventário Quociente Emocional Bar-On (ICE). - A Satisfação acadêmica. A versão original foi construída para medir a satisfação em estudantes universitários Brasileiros (Sisto <i>et al.</i> , 2008).	Os resultados indicaram que as variáveis do estudo se correlacionam positivamente (0,80), de correlação com a satisfação acadêmica. Além disso, observou-se que 91% dos professores obtiveram níveis médios e altos de inteligência emocional. Além disso, professores com mais de 45 anos apresentaram maior desenvolvimento de habilidades emocionais e maior satisfação acadêmica por parte dos estudantes.	Apesar das limitações, as conclusões do estudo contribuem para ampliar o conhecimento sobre a interação professor-aluno nível universitário, tornando-se um antecedente para pesquisas futuras sobre habilidades emocional, seu impacto no meio ambiente aprendizado universitário e satisfação acadêmico.
Oliveira <i>et al.</i> 2020	251 universitários matriculados nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física de uma universidade pública do estado de Santa Catarina/Brasil.	O objetivo deste estudo descritivo foi analisar a associação entre autoeficácia no Ensino Superior e a satisfação acadêmica de estudantes universitários em Educação Física.	A presente investigação classifica-se como descritiva, com abordagem quantitativa dos dados.	- Escala de Autoeficácia na Formação Superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). - Escala de Satisfação com as Experiências Acadêmicas (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).	Os resultados mostraram escores médios superiores a sete em todas as dimensões da autoeficácia, com destaque para as dimensões social e gestão. Especificamente, quanto mais o aluno se percebe auto eficaz, mais satisfeito ele fica com a instituição. As	Inicialmente, destaca-se que o processo de amostragem por conveniência adotado nesta investigação implica maior cautela na interpretação dos achados e na comparação com demais estudos relacionados. Dentre elas, o fato de não ter sido explorada uma percepção mais

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
					evidências ressaltam a importância de pesquisas focadas na relação entre autoeficácia acadêmica e satisfação de estudantes do Ensino Superior para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados.	aprofundada e qualitativa dos estudantes. Além disso, este estudo se deteve em analisar a realidade de apenas uma instituição, limitando uma análise mais ampla sobre como a AE pode influenciar a satisfação dos alunos na realidade do ensino superior.
Salles; et al.. / 2020	139 alunos matriculado no curso de Fisioterapia da A Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV) no primeiro semestre de 2016. Totalizando 400 acadêmicos. Após coleta em sala com alunos presentes o N = a 139.	O objetivo deste estudo foi avaliar os determinantes da satisfação geral dos universitários em relação ao curso.	Começando de universo da pesquisa, a amostra foi formada por todos os alunos presentes em sala de aula nos dias de coleta, desde março a junho, abrangendo 139 alunos, equivalente a 34,75% da população total.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário Sociodemográfico. - Questões sobre: Os alunos foram questionados sobre a condição do entrevistado no curso, com perguntas como o semestre, tipo de estudo (estudo ou estudo e trabalho) e turno de estudos. - Modelo de Paswan e Young. As perguntas desenvolvidas a partir do modelo de Paswan e Young (2002). - Satisfação geral do aluno: As perguntas foram adicionadas em cada um dos cinco constructos propostos e uma pergunta sobre Satisfação dos alunos 	Alguns dos resultados divergiram da literatura e, considerando que os estudos nacionais abordaram apenas estudantes em curso de Ciências Contábeis, pode-se inferir que características específicas dos cursos podem afetar a satisfação do aluno. Tal consideração pode ser baseada em diferenças em currículos, carga horária, formação teórica e infraestrutura, bem como a necessidade de maior atenção e acompanhamento por parte do professor, especialmente durante os estágios supervisionados do	O modelo final foi composto por cinco constructos- envolvimento do professor, interesse do aluno, interação professor-aluno, demanda do curso e organização do curso - e 23 variáveis. A pesquisa demonstrou que o modelo era não é adequado para medir a Satisfação Geral dos alunos do Curso de Fisioterapia de uma IES privada, pois era provou que o envolvimento e o interesse dos alunos constructos não influenciam a satisfação geral do aluno em relação ao curso.

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
				com o curso.-	curso de fisioterapia.	
Bueno; <i>et al.</i> ,/ 2022	Participaram do estudo 544 alunos.	Avaliar as propriedades psicométricas da Experiência Acadêmica Escala de Satisfação (ESEA) aplicada a estudantes de Farmácia e Odontologia e investigar o efeito das características demo-gráficas e relacionadas ao curso nos fatores da ESEA.	A validade de construto foi medida por análise fatorial confirmatória (CFI, TLI, RMSEA).	Escala de Satisfação (ESEA) (Schleich <i>et al.</i> , 2006),	Em geral, os alunos relataram estar satisfeitos com a experiência acadêmica. Estudantes de odontologia e do primeiro e segundo anos do curso apresentaram maior satisfação com a experiência acadêmica.	ESEA produziu dados válidos e confiáveis. As características relacionadas ao curso, mas não as características demográficas, afetaram significativamente a experiência acadêmica dos alunos.
Santos; Zanon e Ilha,/ 2019	372 universitários (66,4% do sexo feminino) de uma instituição de ensino superior paulista, com idade entre 17 e 53 anos (M = 22,84; DP = 6,09).	Objetivo avaliar se a autoeficácia na formação superior pode predizer a satisfação com a experiência acadêmica.	Estudo quantitativo	- Escala de Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). - Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006).	Uma análise de regressão múltipla indicou que o conjunto das facetas da autoeficácia acadêmica explicou grande parte da variância da satisfação acadêmica total (aproximadamente 64%), sendo que a faceta interação social apresentou coeficiente de regressão elevado ($\beta = 0,79$; $p < 0,001$).	Esta amostra é pouco representativa da população de universitários brasileiros, o que não permite a generalização dos achados. Ademais, devido ao delineamento correlacional usado nesta investigação, não se pode inferir causalidade entre autoeficácia e satisfação acadêmica. Esses resultados indicam que a

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
						autoeficácia é uma importante preditora da satisfação acadêmica. Esses resultados indicam que a autoeficácia é uma importante preditora da satisfação acadêmica.
Gopalan; Beutell e Middlemiss / 2021	208 estudantes internacionais matriculados em uma universidade ocidental nos EUA.	Este estudo tem como objetivo investigar o ajustamento cultural de estudantes internacionais, a satisfação acadêmica e intenções de rotatividade usando a perspectiva de sistemas ecológicos e explora fatores que afetam o desempenho acadêmico sucesso e rotatividade explorando três fases: chegada, ajuste e adaptação.	Estudo quantitativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoeficácia - Escala de cinco itens de Schwarzer e Jerusalem (1995). - O suporte organizacional percebido foi medido usando a escala de quatro itens criada por Eisenberger <i>et al.</i> (1986). - Ajuste Cultural foram medidas usando o inventário de enfrentamento multidimensional de Endler e Parker (1990). - A satisfação acadêmica foi avaliada por meio da escala de cinco itens desenvolvida por Judge <i>et al.</i> (1998). - As intenções de rotatividade foram medidas usando uma escala de três itens 	Os resultados indicam que a autoeficácia, como uma característica pré-permanência, afeta as variáveis de ajuste inclusive de ajuste cultural, afetando a satisfação acadêmica e as intenções de rotatividade. Variáveis de ajuste (coping, ajustamento cultural e suporte organizacional) mediarão relações entre eficácia e intenções de rotatividade. Limitações/implicações da pesquisa.	Dados os desafios que os estudantes internacionais enfrentam nos EUA para se adaptar tanto a nova cultura e ambiente acadêmico, é imperativo identificar quais elementos de sua transição e ambiente acadêmico e ambiente preveem o sucesso acadêmico. Este é um dos primeiros estudos que testam as proposições derivadas de Modelo de Schartner e Young (2016).

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
				desenvolvido por O'Driscoll e Beehr (1994).		
Campira; Almeida e Araujo/ 2021	30 alunos de diferentes cursos graduação do 1º ou 2º ano de uma IES públicas da cidade da Beira (Moçambique). Alunos que participaram no estudo foram divididos por curso: Educação Básica; primeira infância Educação; Psicologia; e Ciências da Educação;	Analisar a satisfação dos estudantes moçambicanos em relação diferentes aspectos de sua experiência acadêmica.	Estudo quantitativo.	A entrevista semiestruturada foi desenvolvida para coletar dados com base na revisão da literatura. As questões visavam explorar as experiências de satisfação e insatisfação dos alunos com o curso e a instituição. O objetivo desta entrevista foi responder a perguntas e situações que indicam satisfação/insatisfação dos alunos com a experiência acadêmica	Os resultados indicam que as dimensões mais valorizadas estão relacionadas com as infraestruturas da instituição, as relações interpessoais e as condições de aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia e a preparação para o futuro emprego também emergiram. As condições de aprendizagem e as infraestruturas da instituição foram os aspectos com maior insatisfação dos alunos.	Conclui-se que estes estudos podem ser usados para identificar itens para a construção de um instrumento de aplicação coletiva para avaliar a satisfação acadêmica dos alunos e, por outro lado, sugerir onde as instituições podem introduzir mudanças para apoiar a aprendizagem e o engajamento dos alunos.
Barrientos-Illanes; <i>et al.</i> ,/ 2021	273 calouros de uma universidade particular na região do Bío Bío, Chile.	Objetivo do estudo foi estimar a influência de fatores cognitivo-motivacionais na intenção de permanência de universitários, avaliando o papel mediador	A pesquisa utilizou um desenho quantitativo, transversal e não experimental.	- Escala de percepção do suporte à autonomia (versão abreviada): avalia a percepção do corpo discente sobre o grau em que o corpo docente promove sua autonomia. - Escala de autoeficácia acadêmica percebida:	Os resultados indicaram que a satisfação acadêmica regula totalmente o efeito da percepção de apoio à autonomia e da percepção da autoeficácia acadêmica sobre a intenção de permanência.	Conclui-se que os níveis positivos de satisfação acadêmica influenciam positivamente a intenção de continuar estudando uma carreira universitária.

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
		da satisfação acadêmica.		este instrumento mede "expectativas de autoeficácia em situações específicas do contexto educacional" (del Valle <i>et al.</i> , 2018). - Escala de satisfação acadêmica: avalia o grau em que o corpo discente se sente geralmente satisfeito com seus estudos. - Escala de intenção de permanência: composta por um item que mensurava a intenção de Estudantes continuem estudando na mesma carreira.		
Polat e Karabatak/ 2022	94 alunos de graduação como participantes.	Investigar o impacto do modelo de sala de aula invertida no senso de pertencimento dos alunos e em seu sucesso acadêmico e satisfação acadêmica.	Os participantes foram divididos em três grupos: um grupo experimental com o modelo de sala de aula invertida e dois grupos de controle com os modelos presencial tradicional e educação a distância. Os grupos participaram das mesmas sessões de conteúdo do curso	- Teste de desempenho acadêmico o teste de desempenho acadêmico desenvolvido por Bingöl e Halisdemir (2017). - Escala de satisfação acadêmica uma Escala de Satisfação Acadêmica do tipo Likert de cinco pontos desenvolvida por Schmitt <i>et al.</i> (2008).	O desempenho acadêmico dos alunos, a satisfação acadêmica e os níveis gerais de pertencimento aumentaram significativamente na sala de aula invertida em comparação com os outros modelos de sala de aula. Sugestões para pesquisas futuras e limitações do estudo são fornecidas.	Este estudo confirmou que um modelo de sala de aula invertida que integra a tecnologia no ambiente educacional melhorou o desempenho acadêmico dos alunos, a satisfação acadêmica e o pertencimento geral.

AUTOR/ ANO	PARTICIPANTES/ AMOSTRA	OBJETIVO	MÉTODO OU METODOLOGIA	DESFECHO E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	PRINCIPAIS RESULTADOS	CONCLUSÃO
			que são adequadas para seu modelo de sala de aula durante oito semanas.	- Escala geral de pertencimento a General Belongingness Scale, desenvolvida por Malone <i>et al.</i> (2012).		
Tadesse; Tadesse e Dagnaw/ 2022	850 estudantes elegíveis de duas universidades. Todos os cursos regulares de graduação em saúde do segundo e terceiro ano Alunos da Faculdade de Ciências encontrados em Debretabor e Mekelle Universities durante o período de coleta de dados.	O estudo teve como objetivo comparar a satisfação acadêmica da aprendizagem baseada em problemas e aulas teóricas estudantes de graduação em ciências da saúde em universidades etíopes, 2021.		Satisfação acadêmica (escala Likert de cinco pontos mesclada como Satisfeito ou Insatisfeito) é a variável dependente. As variáveis independentes foram características sociodemográficas	O resultado do estudo revelou que a magnitude da satisfação acadêmica entre os alunos de aprendizagem baseada em problemas e em palestras. Foi significativamente associado à satisfação acadêmica entre os alunos com aulas presenciais alunos aprendendo.	O estudo revelou que a satisfação acadêmica entre os alunos de aprendizagem baseada em problemas foi maior do que alunos de aprendizado baseado em palestras. Incorporando e implementando a aprendizagem baseada em problemas como uma instrução formal método em todo o currículo das universidades é recomendado.

Fonte: A Autora (2023).

2.1.2 O que foi evidenciado entre os estudos selecionados

Dentre os 21 estudos selecionados, 10 deles obtiveram resultados semelhantes, apesar de utilizarem instrumentos diferentes para avaliar a Satisfação Acadêmica. Tiveram como objetivo investigar, avaliar ou comparar a variável Satisfação Acadêmica em relação ao curso em que estavam matriculados.

Esses estudos obtiveram resultados semelhantes quando citaram que a Satisfação Acadêmica varia de acordo com o grau e/ou os níveis educacionais concluídos pelo aluno no ensino superior. Além da influência do docente e a qualidade de ensino oferecida pela instituição em que se encontra matriculado, tem influência na satisfação do aluno com o curso, tanto na dimensão acadêmica quanto na dimensão da Instituição (ROJAS *et al.*, 2018; SOUZA; FAGUNDES; SILVA; BARBOSA, 2018; GONZÁLEZ-CONTRERAS *et al.*, 2019; RAMÍREZ, 2019; LUCAS *et al.*, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2020; ROSSATO; PINTO; MÜLLER, 2020; CAMPIRA; ALMEIDA; ARAÚJO, 2021; e TADASSE; TADASSE; DAGNAW, 2022).

Dois estudos foram revisões com buscas sistematizadas (OSTI; ALMEIDA, 2022; LUCAS *et al.*, 2020). Uma realizou a busca sobre Satisfação Acadêmica no Brasil, chegando ao resultado de que poucos estudos com essa temática foram realizados neste país. A outra, foi realizada no período entre 2008 a 2018, sobre a mesma temática, relacionada aos estudantes de Enfermagem, mostrando a segurança e satisfação dos alunos com o curso e confiança por meio do professor.

Ambos concluíram que a Satisfação Acadêmica tem relação com a permanência ou abandono do curso e que as fragilidades e as deficiências das IES são compreendidas através da satisfação do acadêmico com o curso.

Alguns artigos encontrados tratam a variável Satisfação Acadêmica como variável independente, porém mostram que sua presença interfere nos resultados dos desfechos. Huamán. Huamán e Cordero (2020) dizem que os resultados indicaram que a inteligência emocional e Satisfação Acadêmica do estudo se correlacionam positivamente, sendo o componente interpessoal o de maior coeficiente de correlação com a Satisfação Acadêmica.

Os resultados dos demais estudos buscaram verificar setores que impactam na variável Satisfação Acadêmica, como Ribeiro, Correia e Campos (2021), que dizem que a qualidade de ensino e o corpo docente (com sua metodologia de

ensino) são os setores mais importantes em uma IES e ‘interferem’ na Satisfação Acadêmica.

Já Campira, Bulaque e Almeida, (2021) ressaltam que os setores de maior impacto são: ocupação estudantil, mudança de endereço para cursar o ensino superior e tipo de curso escolhido pelo aluno, na Satisfação com Experiência Acadêmica.

Morris e Lent (2019) examinaram preditores sociocognitivos e culturais de Satisfação Acadêmica em estudantes de minorias sexuais (lésbicas, gays etc.) e, como resultado, obtiveram que as intenções de persistência nos alunos que se identificaram como lésbicas, gays ou bissexuais, o fator da cultura e assédio heterossexistas, foram associados à Satisfação Acadêmica.

Ressaltando a cultura, houve o estudo de Gopalan, Beutell e Middlemiss (2021) que investigou o ajustamento cultural de estudantes internacionais e a Satisfação Acadêmica dos mesmos, chegando ao resultado que a Autoeficácia é uma característica de pré-permanência e afeta o ajuste cultural do indivíduo além da Satisfação Acadêmica e as intenções de rotatividade.

Barrientos-Illanes *et al.* (2021), que investigaram a influência cognitiva-motivacional da permanência do estudante e como papel mediador a Satisfação Acadêmica, concluíram que os níveis positivos de satisfação acadêmica influenciam positivamente a intenção de continuar estudando uma carreira universitária.

O estudo de Polat e Karabatak (2022) investigou o modelo invertido da sala de aula no senso de pertencimento dos alunos e em seu sucesso acadêmico e satisfação acadêmica. Considerou que um modelo de sala de aula invertida, que integra a tecnologia no ambiente educacional, pode melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, a Satisfação Acadêmica e o pertencimento geral.

Blake *et al.*, (2021) examinaram as relações longitudinais entre o classismo e a satisfação com a vida e descobriram que o classismo institucional previu um maior classismo interpessoal e menor volição de trabalho ao longo do tempo. Por sua vez, a vontade de trabalho previu maior Satisfação Acadêmica.

Alguns estudos realizados no Brasil utilizaram o mesmo instrumento para avaliar a Satisfação Acadêmica, a ESEA, como o estudo desenvolvido por Schleich, Polydoro e Santos (2006), levando em consideração que os resultados dos mesmos foram semelhantes como quanto mais satisfeito o aluno estiver, melhor sua satisfação com a instituição de ensino e curso, como também que a Autoeficácia é

um importante preditivo da Satisfação Acadêmica (SANTOS; ZANON ILHA, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2020; ROSSATO; PINTO; MÜLLER, 2020; BUENO *et al.*, 2022).

O estudo de Bueno *et al.* (2022) avaliou as propriedades psicométricas da ESEA e concluiu que produziu dados válidos e confiáveis. As características relacionadas ao curso afetaram significativamente a experiência acadêmica dos alunos, enquanto que as características demográficas não.

Percebeu-se, também, que a maioria dos estudos ligados à área da saúde como Medicina, Nutrição, Educação Física, Paramédicos e Proteção Civil, bem como alguns das áreas de exatas e humanas, tem maior nível de Satisfação Acadêmica com o curso, ou seja, tem maior significância nas dimensões de ensino-aprendizagem e qualidade de ensino, podendo-se dizer que o docente interfere na Satisfação Acadêmica do estudante (ROJAS *et al.*, 2018; SOUZA; FAGUNDES; SILVA; BARBOSA, 2018; GONZÁLEZ-CONTRERAS *et al.*, 2019; RAMÍREZ, 2019; HUAMÁN; HUAMÁN; CORDERO, 2020; RIBEIRO; CORREIA; CAMPOS, 2021; TADESSE; TADESSE; DAGNAW, 2022).

Desses estudos, apenas Ramírez (2019) e Huamán, Huamán e Cordero, (2020) utilizam instrumentos validados para avaliar a Satisfação Acadêmica, os demais estudos utilizam questionários elaborados pelos seus autores para avaliar a temática, contendo questões abertas e fechadas.

Verificou-se que os estudos realizados em universidades dos Estados Unidos da América (EUA) relacionam a Satisfação Acadêmica ao classicismo social, estudantes de minoria sexual e ajuste cultural. Mostram que a Satisfação Acadêmica dessas amostras tem maior significância quando o classicismo interpessoal prevê maior satisfação do aluno. Os estudantes de minorias sexuais tiveram variações na Satisfação Acadêmica, porém com intenção de permanência no curso e os ajustes culturais dos estudantes afetaram positivamente a Satisfação Acadêmica dos mesmos (MORRIS; LENT, 2019; ALLAN *et al.*, 2021; GOPALAN; BEUTELL; MIDDLEMISS, 2021).

Salles *et al.* (2020), ao investigar a variável Satisfação Acadêmica dos estudantes em relação ao curso, consideraram que o envolvimento do aluno e interesse não influenciam na satisfação geral em relação ao curso. Já Barrientos-Illanes *et al.* (2021), que investigaram estudantes (universitários) chilenos, dizem que os níveis de Satisfação Acadêmica influenciam positivamente na intenção do aluno continuar estudando.

Os estudos de Campira, Almeida e Araújo (2021) e Campira, Bulaque e Almeida (2021) investigaram estudantes de Moçambique, com questionários elaborados pelos próprios autores e entrevista semiestruturada para avaliar a satisfação dos alunos. Consideraram que, através de suas análises, há um déficit na infraestrutura e ensino-aprendizagem, levando-os à insatisfação acadêmica.

Considera-se que este mapeamento realizado sobre Satisfação Acadêmica com o curso tem como principal achado que, quanto maior o nível/grau de Satisfação do estudante com o ensino-aprendizagem fornecido pela instituição, melhor a qualidade de ensino da mesma. Que o docente tem influência na satisfação do aluno em relação ao curso, ou seja, a metodologia de ensino do docente faz toda a diferença para o aluno.

A instituição de Ensino Superior pode adequar-se para elevar sua qualidade de ensino através dos estudos sobre Satisfação Acadêmica, melhorando os setores de menor nível/grau de satisfação do estudante. A percepção da autoeficácia do estudante, as capacidades de organizar ou realizar tarefas com um bom desempenho acadêmico, mostram-se como importantes preditoras de influência nos resultados sobre satisfação acadêmica.

A Satisfação Acadêmica ou Satisfação com Experiência Acadêmica, como é mencionada em alguns estudos, também tem papel importante em relação ao desempenho acadêmico e engajamento acadêmico. Quanto maior o nível/grau de Satisfação do estudante, menor o abandono do curso. Dentre os trabalhos encontrados, a maioria deles eram quantitativos, sendo três realizados no EUA, dois em Moçambique, dois no Chile, um no México e os demais no Brasil. Porém, apenas um avaliou o curso de Educação Física, mencionando a relação da Autoeficácia com a Satisfação Acadêmica.

Visto o que a literatura aponta, constata-se a necessidade de maior compreensão sobre essa variável, para melhorar as possibilidades de estudos e uma metodologia (quanti/quali), complementando uma à outra, e, assim, realizar mais estudos com análises diferentes dentro do curso, na busca de melhorar a qualidade de ensino.

A seguir, é apresentada uma busca sistematizada baseada em revisão de escopo sobre a Autoeficácia Acadêmica no ensino superior.

2.2 MAPEAMENTO DA PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

A necessidade de conhecimento do estudante durante o ensino superior deve-se à adaptação ou transição a que é submetido, de um tipo de ensino para outro. Essa tal adaptação ou desempenho e as experiências adquiridas dependem da forma como são acolhidos pela Instituição de Ensino (ABREU, 2013). A Percepção da Autoeficácia é uma importante variável para integração no ensino superior e a mudança promovida pela frequência do referido nível (POLYDORO; GUERREIRO-CANSANOVA, 2010).

A Autoeficácia é como um mecanismo baseado nas expectativas e crenças sobre a capacidade do indivíduo para realizar ações necessárias (BANDURA, 1997, 2008). Em relação ao estudante no ensino superior, auxilia nas capacidades cognitivas e habilidades necessárias para a resolução de problemas comuns no processo multidimensional. Segundo Polydoro, Guerreiro-Cansanova (2010) a Autoeficácia no ensino superior se define com as capacidades e crenças do estudante para organizar ou executar cursos, referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas.

O desempenho dos estudantes também é avaliado pela Percepção da Autoeficácia, segundo Greco *et al.* (2020), e essa dimensão tem relação significativa com as experiências acadêmicas e seu desempenho. Essa variável prediz a realização acadêmica bem como o desempenho acadêmico (CUERVO; ARREOLA; VALADEZ; SIERRA; TÁNORI-QUINTANA, 2018).

Em relação aos estudantes do ensino superior, esta pesquisa fez-se notória levando em consideração a transição e adaptação do estudante para o ensino superior, bem como a autoeficácia e a experiência acadêmica como estratégia de estudo (BORZONE; VALDEBENITO, 2017).

A Percepção da Autoeficácia Acadêmica é de fundamental relevância ao investigar-se o nível da mesma, pois pode auxiliar através das crenças e capacidades do indivíduo a realizar tarefas a que será exposto, como resolver situações-problema (BANDURA, 1997).

Em relação com o curso, quão melhor e positivo for o resultado da mesma, menor o seu abandono e mais eficazes são a instituição de ensino e o trabalho metodológico do professor.

Então, diante do exposto, foi realizada uma busca com o intuito de mapear “Qual a principal relação da variável Autoeficácia Acadêmica com a percepção de graduandos do ensino superior?”

2.2.1 Identificação das evidências após busca sistematizada para seleção dos estudos

Este estudo segue o modelo proposto pelo Instituto Joanna Briggs (AROMATARIS; MUNN, 2020), que permite identificar evidências, características ou fatores relacionados a um determinado conceito.

Para a definição da pergunta, foram utilizados os termos de definição da estratégia PICO (P: paciente, I: intervenção, C: comparação, O: *outcomes* — desfecho), sendo: P – acadêmicos, estudantes universitários ou graduandos; I – Percepção da Autoeficácia Acadêmica e ensino superior; CO – grau ou nível da Percepção da Autoeficácia Acadêmica dos estudantes em relação ao curso.

Logo elaborou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Qual o nível/grau (positivo ou negativo) de Percepção da Autoeficácia Acadêmica dos graduandos do ensino superior em relação ao seu curso?

Esta revisão de escopo utilizou o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* - PRISMA (MOHER *et al.*, 2015) e seis bases de dados científicos para seleção dos textos incluídos na revisão, sendo elas: *Academic search premier- APS (EBSCO)*, *Science Direct*, *SciElo. Org (Brasil)*, *Scopus*, *PubMed*, *PsycINFO (APA)* e *Web of Science*.

De acordo com os protocolos de cada base, adaptou-se as buscas dando origem à combinação dos seguintes descritores: “Autoeficácia”, “Self efficacy”, “Autoeficacia”, “ensino superior”, “college education”, “enseñanza superior” e os limitadores de tempo e idioma, além dos operadores booleanos AND e OR. Os descritores foram definidos de acordo com o vocabulário controlado da Medical Subject Headings-MeSH e Descritores em Ciências da Saúde-DeCS. A estratégia de busca completa se encontra descrita no Quadro 3 de *streaming* de buscas nas bases de dados.

QUADRO 3- ESTRATÉGIA DE BUSCA STREAMING DE BUSCAS NAS BASES DE DADOS

BASES DE DADOS	STREAMING DE BUSCAS
Academic search premier- APS (EBSCO)	TI autoeficácia OR TI self efficacy OR TI autoeficacia AND TI ensino superior OR TI college education OR TI enseñanza superior TI autoeficácia OR TI self efficacy OR TI autoeficacia AND TI ensino superior OR TI college education OR TI enseñanza superior
Science Direct	"autoeficácia" OR "self efficacy" OR "autoeficacia" AND "ensino superior" OR "college education" OR "enseñanza superior"
SciElo Org (Brasil)	(ti:(*autoeficácia)) AND (ti:(ensino superior))
Scopus	(TITLE (autoeficácia) OR TITLE (self-efficacy) OR TITLE (autoeficacia) AND TITLE (ensino superior) OR TITLE (college education) OR TITLE (enseñanza superior))
PsycInfo	Title: autoeficácia OR Title: self efficacy OR Title: autoeficacia AND Title: ensino superior OR Title: college education OR Title: enseñanza superior
PubMed	(((((autoeficácia[Title]) OR self efficacy[Title]) OR autoeficacia[Title]) AND ensino superior[Title]) OR college education[Title]) OR enseñanza superior[Title])
Web of Science	(((((TI=(autoeficácia)) OR TI=(self efficacy)) OR TI=(autoeficacia)) AND TI=(ensino medio)) OR TI=(college education)) OR TI=(enseñanza superior))

Fonte: A Autora (2023).

Para os critérios de inclusão foram considerados estudos que tenham como objetivo a Percepção da Autoeficácia Acadêmica durante o período de graduação do estudante e Autoeficácia Acadêmica em relação ao curso, universitários acima de 18 anos, publicados na área da Educação nos últimos 6 anos (janeiro de 2017 a novembro de 2022), nos idiomas Espanhol, Inglês e Português. Foram utilizados os operadores booleanos AND e OR e realizadas as buscas por títulos. Não foi utilizado o operador booleanos AND NOT.

Os critérios de exclusão foram: estudos que não contemplem o tema Percepção da Autoeficácia Acadêmica ou que utilizem autoeficácia geral para prever autoeficácia acadêmica; estudos em que os participantes tenham idade inferior a 18 anos ou que a variável seja estudada na educação básica; estudos que

tratam da variável estudada, porém a Percepção da Autoeficácia Acadêmica seja estudada com o docente ou outra população que não seja estudantes universitários; e artigos publicados antes de 2017 ou com acesso antecipado no ano de 2023.

Foi realizada uma busca nas bases de dados *APS-EBSCO*; *SciElo*; *Science Direct*; *Scopus*; *PsycInfo*; *PubMed* e *Web of Science*, obtendo 156.930 artigos encontrados como primeira busca. Após utilizar os filtros de tempo (2017 – 2022); idioma (Inglês, Português e Espanhol) e idade (acima de 18 anos), obteve-se um total de 1.125 artigos. Foram excluídos 15 por duplicação, ficando com 1.110 para leitura de títulos. Após seleção por títulos, foram escolhidos 69 artigos e destes foram excluídos 25, por não atenderem a temática após leitura do resumo. 44 foram selecionados para a leitura na íntegra e, desses, 17 artigos atenderam a todos os critérios de inclusão, compondo esta revisão.

2.2.2 Identificação das evidências dos estudos selecionados após busca sistematizada

A Figura 2 apresenta, através de um fluxograma, o processo de seleção de artigos: Percepção da Autoeficácia Acadêmica do estudante em relação ao curso.

FIGURA 2 – SELEÇÃO DE ARTIGOS AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA



Fonte: A Autora (2023), com base no Prisma (2020).

2.2.3 Evidências dos estudos selecionados

Segundo Bandura (1997), existem quatro principais fontes de autoeficácia: as experiências pessoais, as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos. Nos estudos selecionados para esta pesquisa, percebe-se que a relação da autoeficácia se encontra na primeira fonte, que são as experiências pessoais.

Dos 17 artigos selecionados, apenas um foi realizado no Brasil, no curso de Educação Física. Segundo o autor Oliveira *et al.* (2020), se destacaram significativamente as dimensões social e gestão, afirmando que quanto mais autoeficaz o curso, mais satisfeito o acadêmico está com a instituição de ensino. Este estudo utilizou a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (POLYDORO; GUER-REIRO-CASANOVA, 2010).

Dois estudos, um realizado na China e outro nos Países Baixos, investigaram sobre a atividade física com autoeficácia e exercício físico regular com autoeficácia. Massar e Malmberg (2017) dizem que a confiança do estudante está relacionada à Autoeficácia Acadêmica e o exercício físico com a nutrição. Os autores Wang *et al.* (2020) manifestam que alunos da área de humanidade (como se referem os autores) praticam pouca atividade física, então baixo nível de Autoeficácia Acadêmica, porém, estudantes universitários que praticam atividade física têm alto nível de Autoeficácia Acadêmica. Ou seja, quanto maior a prática regular de exercícios ou atividade física, maior o nível de autoeficácia do estudante.

Dois estudos foram realizados na Alemanha, sendo de Peiffer, Ellwart e Preckel (2020) e de Pumptow e Brahm (2021). O primeiro identifica que a relação da Autoeficácia com Autoconceito gera uma diferenciação empírica entre as correlações usando apenas itens cognitivos do Autoconceito e da Autoeficácia no ensino superior, que, portanto, formam constructos positivamente relacionados. Já o estudo de Pumptow e Brahm (2021) pretendeu desenvolver um instrumento com foco especial nas expectativas de Autoeficácia Acadêmica, mostrando sua confiabilidade e que o instrumento parece adequado para tal avaliação.

Greco *et al.* (2022), na Itália, desenvolveram uma escala para avaliar a autoeficácia acadêmica e a experiência acadêmica em relação ao desempenho do aluno, mostrando que as dimensões de autoeficácia são significativas com experiências acadêmicas e desempenho dos alunos.

Dominguez- Lara, Navarro-Loli e Prada-Chanpoña (2019), no Peru, avaliaram se o item único de Autoeficácia Acadêmica (IUAA) tem validade para avaliar a autoeficácia em relação à personalidade. O estudo concluiu que a escala é adequada para avaliar a autoeficácia acadêmica e que a mesma tem relação com o desempenho acadêmico do aluno.

Os estudos de Alexand e Harris (2022), no EUA; Arreola *et al.* (2018), no México; Borzone Valdebeni (2017), no Chile; Willans *et al.* (2017), na Austrália, e

Kaldheim *et al.* (2021), na Noruega, obtiveram resultados semelhantes sobre a Autoeficácia Acadêmica, dizendo que a experiência acadêmica, a tomada de decisão (de permanecer ou não no curso ou em relação a situações adversas) e a aprendizagem baseada em simulação interprofissional bem projetada/preparada, podem desenvolver autoeficácia no estudante. Porém, dessas pesquisas, apenas Alexand e Harris (2022); Borzone Valdebeni (2017) e Willans *et al.* (2017) utilizaram instrumentos validados em seus estudos.

O estudo de Zakariya (2021), realizado na Noruega, traz que há um suporte empírico para projetar intervenções de autoeficácia, como *proxies* para melhorar o desempenho dos alunos. E Peiffer, Ellwart e Preckel (2020) declaram que a diferenciação empírica da autoeficácia acadêmica tem correlações latentes positivas em relação ao desempenho acadêmico.

Os estudos realizados na Espanha afirmam que o traço de ansiedade, resolução de problemas, expressão emocional, retraimento social e clareza emocional foram significativamente relacionados à variável dependente, prevendo uma variação baixa nos níveis de autoeficácia percebida. Também perceberam que se o nível de inteligência emocional for baixo, o nível de autoeficácia também será (MORALEZ-RODRIGUEZ; PÉREZ-MARMOL, 2019; NAVARRO-MATEU *et al.*, 2020).

Tadese e Mihretie (2021), na Etiópia, investigaram a Autoeficácia para prevenir a Covid-19 e Alemany-Arrebola *et al.* (2020), na Espanha, pesquisaram a relação da Autoeficácia no período de confinamento. Ambos os trabalhos concluíram que quando o traço de ansiedade expressa mais emoções negativas, diminui o nível de autoeficácia acadêmica, e o período de confinamento também gera nível de estresse alto causando, assim, baixo nível de Autoeficácia Acadêmica. Portanto, uma situação como a pandemia da Covid-19 aumenta os níveis de ansiedade do estudante podendo, dessa forma, influenciar no nível de Autoeficácia Acadêmica.

Dos estudos selecionados nesta revisão, percebe-se que um foi realizado no continente Africano, um no Asiático, um na Oceania, cinco no Americano e nove no continente Europeu, o que permite visualizar a abrangência dos países em que foram encontrados estudos que investigaram a variável Autoeficácia Acadêmica.

A seguir, será apresentada a revisão narrativa sobre as adaptações realizadas no ensino superior, provocada pelo efeito da Covid-19.

2.3 ADAPTAÇÕES REALIZADAS NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA, PROVOCADA PELO EFEITO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL

Em dezembro de 2019, detectou-se um aumento no número de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Posteriormente, verificou-se que esses casos eram resultado da contaminação por uma nova cepa de Coronavírus, ainda não detectada em seres humanos. Em janeiro de 2020, as autoridades chinesas de saúde confirmaram a identificação do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e alertaram a Organização Mundial da Saúde (OMS).

A doença resultante da contaminação pelo novo Coronavírus ficou mundialmente conhecida como Covid-19 que, devido ao contágio rápido e à alta taxa de letalidade, disseminou-se de maneira acelerada para várias partes do mundo (OMS, 2020). Em poucos meses, diversos países começaram a divulgar a identificação e presença do novo Coronavírus em seus territórios, bem como os problemas de saúde relacionados à contaminação pela Covid-19, o que desencadeou o estado de pandemia, decretado pela OMS ainda em meados de 2020.

O avanço dos casos e a necessidade de adoção de medidas sanitárias para tentar frear o avanço da doença, fizeram com que nações tomassem medidas preventivas, como o isolamento social. Esse distanciamento foi uma das medidas consideradas mais eficazes para achatar a curva de contaminação e, em algum momento, impactou na rotina da maioria das pessoas, inclusive no que se refere ao sistema de educação (MIRANDA, 2020).

Todos os níveis de ensino foram, de algum modo, afetados pela pandemia da Covid-19. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontam que instituições de ensino foram fechadas em mais de 150 países e que cerca de 90% dos estudantes no mundo ficaram sem aulas presenciais, por conta do isolamento social durante a pandemia da Covid-19 (HONORATO; NERY, 2020).

O ensino superior foi um dos níveis escolares mais prejudicados pela pandemia, visto que o grupo de estudantes desse grau de ensino é adulto e, naquele momento, dados científicos mostravam que esse público estava mais vulnerável do que crianças, no que diz respeito às complicações trazidas pela doença (SOBRINHO JUNIOR, 2020). Além disso, muitos estudantes universitários

também associavam o trabalho com a vida acadêmica e tinham a necessidade de transitar por diversos ambientes, o que poderia agravar a situação sanitária pela propagação do vírus.

Diante disso, a comunidade científica e os gestores das universidades iniciaram uma série de debates sobre as alternativas de ensino que gerassem menor ônus possível à educação dos estudantes (CAVALCANTE *et al.*, 2020).

Entre as áreas de estudo impactadas pelo modelo de ensino emergencial adotado por grande parte das IES, certamente aquelas com componentes práticos no currículo sofreram os maiores prejuízos, uma vez que essas instituições optaram pelo formato de aulas *online*, ou seja, o ensino remoto. Nesse sentido, o curso superior de Educação Física, que tem uma grande parte de sua matriz curricular de atividades práticas, experimentou diversas alternativas utilizando as tecnologias e repensando as práticas, na tentativa de minimizar as perdas de conteúdo e qualidade de ensino (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER; 2020).

O processo de adaptação acadêmica ocorre quando o estudante encara novas perspectivas do mundo acadêmico (como desempenho acadêmico, convívio social e novas regras). Estudos relacionados a adaptação acadêmica buscam prover as IES de informações e habilidades, contribuindo para novas práticas educativas, levando os estudantes a um bom rendimento, vivências acadêmicas e desenvolvimento institucional (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; BRAGIATTO; MATTA, 2020).

As adaptações significativas aos sistemas mediante implantações de novas ferramentas tecnológicas para melhor adequação educacional visaram dar continuidade ao ensino, de forma que os estudantes do curso de Educação Física não tivessem prejuízo durante a pandemia. Algumas dessas alternativas utilizadas durante o período apresentaram resultados satisfatórios, no que diz respeito ao ensino; no entanto outras não, e a apresentação dessas alternativas, bem como a discussão sobre efetividade, pode auxiliar pesquisadores e docentes na prática do ensino desse curso e incorporação ao ensino presencial, quando do seu retorno (BAUMAN *et al.*, 2020).

Diante disso, o objetivo deste estudo foi revisar a literatura por meio de uma revisão narrativa, sobre as adaptações realizadas no ensino superior em Educação Física, advindas da pandemia da Covid-19, no Brasil.

2.3.1 A educação no ensino superior, o curso de Educação Física e suas adaptações decorrentes da Covid-19

Na dinâmica das medidas de prevenção ao contágio, praticamente duas formas de isolamento social foram adotadas, o isolamento horizontal e o isolamento vertical (CAVALCANTE *et al.*, 2020). No isolamento vertical, foram selecionados os grupos de maior vulnerabilidade à Covid-19 para permanecerem sem contato com outras pessoas. Já no isolamento horizontal, preconizou-se que todas as pessoas permanecessem em casa, principalmente nos momentos de maiores níveis de contágio. No Brasil, foi adotado o isolamento horizontal na maior parte dos estados e municípios, assim como a quarentena de casos suspeitos e confirmados (CAVALCANTE *et al.*, 2020).

Em termos de atuação das universidades com a comunidade, o trabalho de extensão tem particular importância social. O trabalho de extensão acadêmica visa cuidar das necessidades da população interna e externa (da comunidade em que a cerca). Através das ações sociais, os estudantes promovem atividades pensando no bem-estar social, sempre supervisionados pelos professores. Diante do cenário pandêmico, houve a necessidade da migração do presencial para o que se chamou de *home office*, fazendo com que a extensão do ensino universitário também se adaptasse à nova realidade (SILVA *et al.*, 2021).

Um exemplo foi o debate levantado pelos gestores e professores da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) sobre as adaptações necessárias para as aulas durante a pandemia da Covid-19, pois com a necessidade de as aulas acontecerem de forma remota, o curso de Educação Física buscou alternativas visando garantir a continuidade do ensino com participação efetiva dos alunos e professores (BAUMAN *et al.*, 2020; GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020).

Reconhece-se que os docentes não tiveram muito tempo para planejamentos das aulas, por conta das mudanças em sua rotina no que diz respeito ao ensino remoto, para atender a necessidade de reformulação de materiais didáticos, estratégias de ensino e propostas pedagógicas para manter as atividades de extensão e pesquisa (CAVALCANTE *et al.*, 2020).

A alternativa encontrada pelo curso de Educação Física na UNIMONTES foi a realização de *lives* pelos alunos do curso através do *Instagram*, onde deveriam

passar informações atuais relacionadas a possíveis alternativas para a continuação das práticas de atividade física, por parte dos escolares, em meio ao distanciamento social (BAUMAN *et al.*, 2020).

No que tange às atividades de ensino, houve a paralização das aulas da educação básica ao ensino universitário. Lembrando que, em março de 2020, através da Portaria nº 343, o MEC definiu a substituição das aulas presenciais por aulas no estilo remoto, ou por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com o objetivo de flexibilizar o ensino a distância para o sistema federal de ensino, exceto para os cursos de Medicina e para os estágios em laboratório dos demais cursos da área da saúde (BRASIL, 2020). Cavalcante *et al.* (2020) também citam que:

No dia 19 de março, a Portaria 345 altera a decisão ante os cursos de Medicina e flexibiliza também as aulas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso. A partir disso, medidas para viabilizar esse processo começaram a ser realizadas. O Ministério da Educação brasileiro ampliou a capacidade de webconferências nas universidades e institutos federais, triplicando a capacidade de salas virtuais que podem ser acessadas por computadores e smartphones. (CAVALCANTE *et al.*, 2020, p. 54).

A utilização das redes sociais¹ *Facebook from meta*® e *Instagram*® ajudaram os docentes e estudantes a desempenhar suas atividades de forma remota. Também foram utilizadas as videoconferências² com os *softwares*: *Elluminate Live!*, *Wimba*®, *Adobe Connect*®, *Zoom*®, *Blackboard*®, *Collaborate*® e *Google Meet* ® (ROIG-VILA; URREA-SOLANO; MERMA-MOLINA, 2021; SILVA *et al.*, 2021). A utilização dos *softwares* contribuiu para amenizar as dificuldades que os alunos encontraram para dar continuidade ao seu processo de aprendizagem.

Honorato e Nery (2020); Godoi, Kawashima e Gomes, (2020) afirmam que, ao substituir o ensino presencial por ensino remoto surge um problema recorrente à realidade social brasileira, há estudantes, até mesmo universitários, que não têm acesso a internet banda larga, parecendo inviáveis os recursos da mesma para a educação durante a pandemia.

¹ Redes Sociais são como um conjunto de pessoas (indivíduos, grupos, organizações, comunidades) vinculados através de suas relações sociais. Ou melhor, trata-se de formas de interação social, espaços de convivência e conectividade que se definem fundamentalmente por intercâmbios dinâmicos entre os sujeitos que as formam, através da internet (LORAZES, 1996; RIZO GARCIA, 2003).

² “Os sistemas de videoconferência possibilitam a comunicação entre grupos de pessoas independentemente de suas localizações geográficas, através de áudio e vídeo simultaneamente.” (TAROUCO *et al.*, 2003).

Os professores expõem a vivência nunca presenciada no âmbito escolar, como relata um dos participantes do estudo de Arruda, Gomes e Arruda (2021).

A paralisação das aulas nas escolas e nas universidades em decorrência da Covid-19 não afeta igualmente os estudantes, há realidades e contextos sociais, culturais e econômicos que revelam situações discrepantes e, porque não, antagônicas. Sou professora da educação básica e estou vivenciando situações distintas relacionadas ao meu trabalho. De um lado, a educação privada, na qual sou mediadora entre a plataforma de ensino online e os alunos. Recentemente, o governo começou a implementar aulas remotas. As aulas são gravadas e repassadas por uma rede de televisão, sem que sejam observadas as especificidades das escolas e dos alunos. Em suma, a pandemia, aliada a paralisação das aulas, contribuiu para aumentar o abismo educacional existente entre o ensino privado e o público, ampliando ainda mais as desigualdades tão presentes em nosso país. (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p.3).

De acordo com estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a desigualdade cresceu no Brasil e registrou aumento persistente no segundo semestre de 2019, ou seja, em relação ao acesso à internet a realidade brasileira ainda é precária. Na área rural, 44% da população têm acesso à internet e na área urbana, só 70%, de acordo com a pesquisa realizada pela TIC Domicílios, em 2019 (WENCZENOVICZ, 2020).

Por outro lado, um aspecto importante para o ensino *online*, devido à adaptação abrupta do espaço físico para o digital, é a dinâmica das aulas, pois os impactos emocionais e sociais causados pelo isolamento exigem mudanças nas práticas em sala de aula e/ou em videoconferência (LAGO *et al.*, 2021).

Nas aulas de Educação Física, essa adaptação para o ensino remoto durante a pandemia causou impacto relevante na prática docente, por ser uma disciplina prioritariamente pautada no movimento corporal com ensino prático. “No novo contexto de ensino modificado pela pandemia, um dos desafios apontados pelos professores foi a adaptação para as aulas online e dominar as ferramentas tecnológicas” (GODOI *et al.*, 2020, p.90).

Segundo o estudo de Spies *et al.* (2021), além dos desafios tecnológicos (como a falta de suporte para a realização das atividades, até a insuficiência de formação dos professores para a situação), também são citados os desafios pedagógicos (como a reorganização dos conteúdos) ou a forma de ensinar no modelo *online*.

“A inibição ou resistência dos alunos em ligar a câmera durante as aulas online. Na opinião dos professores, dificulta a avaliação dos alunos e gera dúvidas se os alunos estão acompanhando ou não a aula” (GODOI *et al.*, 2020, p. 91).

Em alguns casos, por esses percalços no processo de ministrar aulas e ressignificar as práticas tradicionais da educação física, com viés voltado para a cultura do movimento, o ensino remoto mostrou-se positivo à medida em que foram encarados como um desafio pessoal e profissional (LÓPEZ; CHOA-MARTÍNEZ, 2020; BRUSCATO; BAPTISTA, 2021; SPIES *et al.*, 2021).

Nas universidades, uma das adaptações para o ensino-aprendizagem do estudante foi adotar o estilo híbrido, pela necessidade de fazer evoluir a experiência de aprendizagem, preparando o estudante para uma vida profissional, ativa e colaborativa (GARRISON, 2011; BRUSCATO; BAPTISTA; 2021).

O ensino híbrido pode ter a combinação das modalidades presencial e a distância. Pode-se, por exemplo, realizar a teoria a distância e a discussão e/ou atividades presencialmente, ou o inverso (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021; GODOI, KAWASHIMA; GOMES, 2020).

Dessa forma, o uso do computador no ensino a distância se refere ao uso ativo de novos recursos, não apenas para “transportar” o ensino presencial para o computador (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021). No curso de Educação Física, por exemplo, que envolve muitas atividades práticas e até mesmo estágios para conclusão do curso, uma das soluções foi o estilo híbrido para auxiliar os acadêmicos durante o ano letivo sem muitos prejuízos.

2.3.2. Processo de seleção de estudos para apresentação das adaptações realizadas no ensino superior em educação física

Esta pesquisa apresenta uma revisão de abordagem qualitativa do tipo narrativa, onde foram revisados com criticidade e de forma analítica os trabalhos selecionados. Segundo Romanowski e Ens (2006), a pesquisa narrativa pode apresentar um estado do conhecimento sobre o ensino superior no contexto atual da Educação Física e suas adaptações em relação à Covid-19.

A revisão narrativa caracteriza-se por ser descritivo-discursiva e não costuma apresentar características de reprodutibilidade e repetitividade, tornando-se

empírica e/ou inconclusiva na opinião de alguns pesquisadores (SEGURA-MUÑOZ *et al.*, 2002).

Ainda que se trate de uma revisão narrativa, alguns critérios foram estabelecidos para delimitação do assunto, temas e objetos de estudo desta pesquisa. Entre os critérios para a busca das referências estiveram a escolha de algumas bases de dados científicos, utilização de termos específicos ao tema e utilização de operadores booleanos.

Foi realizada, inicialmente, uma busca em três bases de dados: *Redalyc*, BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e Google Acadêmico. Também foram consultados os sites e publicações da OMS; do Ministério da Saúde; da UNESCO e da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), com o objetivo de ampliar o horizonte de resultados e para a obtenção de fundamentação necessária a esta revisão.

A busca utilizou os seguintes descritores: "Covid-19" OR "Coronavírus" AND "Adaptação" AND "Educação" AND "Educação Superior" AND "Educação Física". Com vistas a obter resultados mais específicos, foram aplicados os filtros Pandemia, Educação e Brasil.

Como critérios de inclusão, foram selecionados apenas artigos redigidos nos idiomas português, inglês e espanhol e que contemplassem a pandemia da Covid-19, Educação, adaptações na educação decorrentes do isolamento social, ensino superior, Educação Física.

Como critérios de exclusão foram recusados artigos da área da saúde e/ou que contemplassem unicamente a educação básica.

2.3.3. A Educação no Brasil durante a pandemia da Covid-19

Nenhum país escapou ileso à pandemia do coronavírus. A alta intensidade do avanço da doença, no Brasil, fez com que os estados e municípios decretassem situação de emergência, devido ao frágil sistema de saúde do país (SPIES *et.al*, 2021).

As medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países durante o período de pandemia causaram o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior (ALMEIDA; ALVES, 2020; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020; VIEIRA; SILVA, 2020).

No Brasil, o MEC decretou, em 17 de março de 2020, através da Portaria nº 343, a suspensão de aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais ancoradas em meios digitais enquanto perdurasse a situação de pandemia do novo Coronavírus (VIEIRA; SILVA, 2020).

A consequente desativação das atividades de instituições e redes escolares, públicas e privadas, comunitárias e confessionais, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, durante o período de pandemia, apresentou um cenário educacional extremamente crítico no país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Com a implementação inesperada do ensino remoto emergencial, muitos estudantes e professores não estavam preparados para a mudança, seja por falta de adaptação às tecnologias digitais, falta de acesso aos equipamentos ou à rede de internet (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Nesse período, a demanda, no que diz respeito ao acesso à internet, cresceu significativamente. No ano de 2020, devido ao afastamento físico, o número de *lives* realizadas no *Instagram* aumentou em 70% (FIORE, 2020). A revista *Exame* obteve informações do *YouTube* indicando um crescimento de 4.900% na busca por conteúdos ao vivo. A reportagem ainda destaca a sobrecarga da internet relativa ao aumento de 30% do tráfego global de dados (AGRELA *et. al.*, 2020).

A UNESCO destaca que nem todo o país tem acesso à internet ou meio virtual, para que se pudessem ser realizadas aulas fora do contexto presencial. A ação social/coletiva através do sistema de ensino, em relação às desigualdades sociais, leva a educação escolar a rever seus rumos e suas organizações (ASSIS, 2021).

Assim, como destaca Spies *et al.* (2021), a adoção do ensino remoto veio substituir emergencialmente a impossibilidade do ensino presencial. O que é desafiador em todos os níveis de ensino devido à necessidade de adaptação à modalidade remota.

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). (RANDONI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

No entanto, educação a distância ou ensino remoto não é o mesmo que aprendizagem EaD (Educação a Distância), pois a EaD propõe atividades “síncronas

e assíncronas”, enquanto o ensino remoto deve ser estruturado de forma que o professor e o aluno se mantenham em isolamento social, tendo em destaque a interação virtual diária (MARINS; SOUSA, 2020).

No dia 3 de abril de 2020, o MEC publicou, através da Portaria nº 376, sobre como deveriam ocorrer as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio durante a pandemia.

Em caráter excepcional, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2020a, p.1).

O ano de 2020 foi atípico, principalmente no âmbito educacional. A exigência repentina de professores e alunos a se adequarem no formato *online* e a readequação da agenda educacional imposta pela pandemia da Covid-19 contribuíram para que a educação tomasse novo percurso, pensando em não perder o ano letivo e auxiliando na não disseminação do vírus.

Mais de dois anos após a primeira infecção pela Covid-19, o país contabilizou, aproximadamente, 30 milhões de contaminados e mais de 600 mil mortes. No dia 1º de abril de 2022, uma portaria presidencial dispensou a utilização do uso de máscaras em estados e municípios, ficando opcional o seu uso.

2.3.4. Como se referir ao vírus: Covid-19 ou SARS-CoV-2

O aparecimento e a ampla difusão da Covid-19 exigiram algumas medidas urgentes para evitar o seu contágio, que foram rapidamente adotadas pela maioria da população mundial. Recomendações como usar máscaras, higienizar bem as mãos (usar álcool em gel 70º), deixar os ambientes ventilados, evitar aglomerações e reduzir ao máximo o contato físico com pessoas, principalmente em ambientes fechados, foram as principais recomendações dos órgãos de saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já haviam sido identificados antes da situação de emergência mundial: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-CoV, que causa síndrome respiratória aguda grave

(CAVALCANTE; ABREU, 2020). Também foi mencionado o MERS-CoV, que causa síndrome respiratória do Oriente Médio. Mas foi a alta taxa de contaminação pela SARS-Cov-2 que levou a OMS a decretar situação de pandemia, em 11 de março de 2020, trinta dias após a identificação do vírus (OMS, 2020).

A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como sintomas febre, cansaço, tosse seca, dor de garganta e dificuldades respiratórias (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021; FARIAS, 2020; CUNHA *et al.*, 2020). Há, ainda, casos passíveis de intubação, nas situações mais graves.

O vírus ataca de diferentes formas o sistema imunológico do paciente e, em algumas vezes, leva-o a óbito (SANTOS, 2020). Considerando os sintomas citados, alguns grupos são considerados de risco: hipertensos, obesos, sedentários, idosos com mais de 65 anos, fumantes, diabéticos, profissionais da saúde, entre outros.

No Brasil, o primeiro caso de Covid-19 foi detectado em São Paulo, no dia 26 de fevereiro de 2020. A doença avançou rapidamente pelo país, com transmissão comunitária declarada em todo o território nacional, em 20 de março de 2020 (CAVALCANTE; ABREU, 2020).

Nesse contexto de pandemia, fez-se necessária a decretação do isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, assim como em outras partes do mundo. A partir de então, os gestores em educação, professores e alunos, precisaram adotar algumas adaptações nos modos de aprender e ensinar, e as aulas à distância foram a opção mais segura para o momento (HONORATO; NERY, 2020).

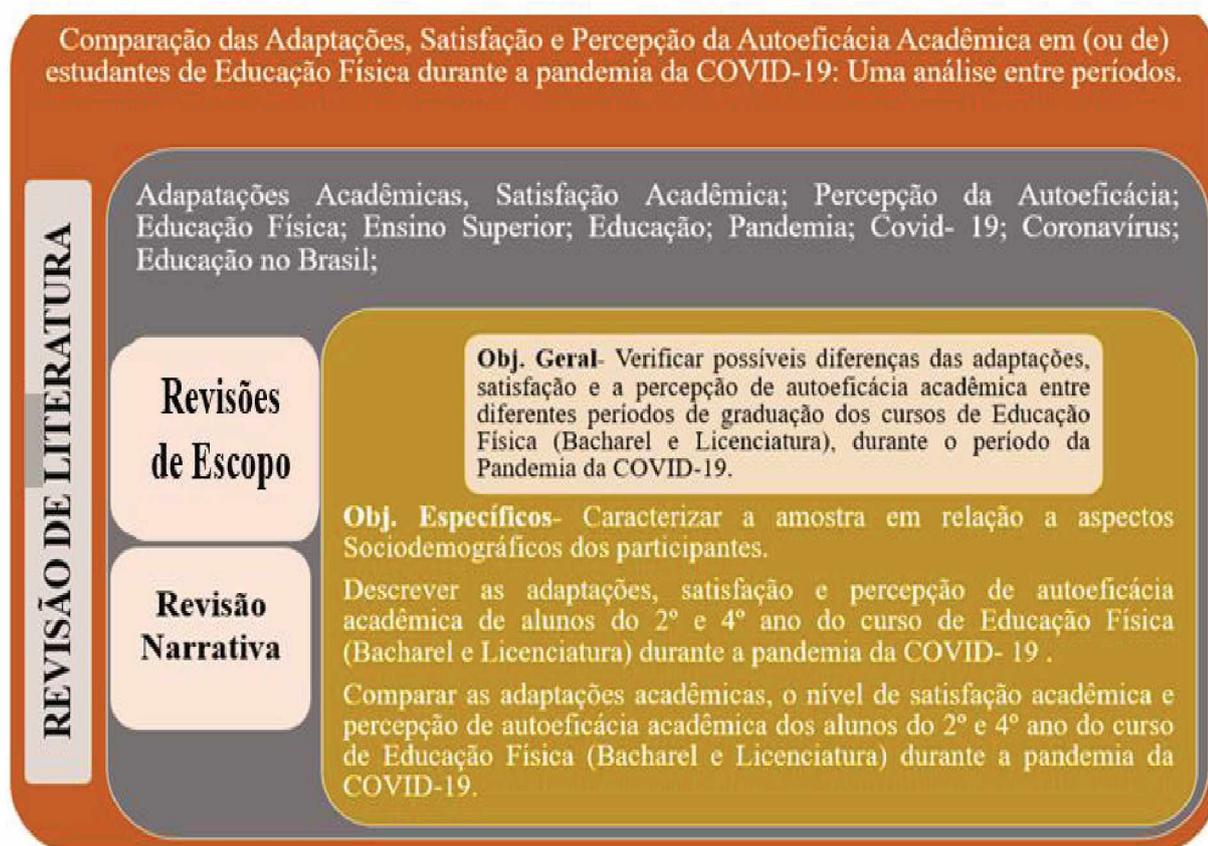
O ensino remoto trouxe desafios como a dificuldade em realizar atividades práticas, a demanda de auxílios digitais para aquisição de Internet, a falta de capacitação para utilizá-la, tanto por parte dos educadores quanto pelos alunos (GAUR, 2020). A necessidade de as instituições de ensino se adaptarem para um modelo remoto possibilitou que alunos e professores minimizassem o impacto da pandemia no âmbito educacional, ao mesmo tempo em que revelou as muitas faces da desigualdade.

A pandemia da Covid-19 afetou muito mais o ensino em países pobres e em desenvolvimento do que em nações de alta renda, e um dos motivos foi o acesso a computadores e outros dispositivos tecnológicos de educação a distância (UNESCO, 2020a). No Brasil, o MEC se manifestou em relação à substituição das aulas por meios digitais, considerando a necessidade de reorganizar atividades acadêmicas

para prevenção de contágio do vírus. No entanto, ressalta-se a importância do uso da Internet no ambiente acadêmico, mesmo com as dificuldades encontradas para esse acesso, o quanto ela pode ser aliada aos sistemas de ensino (LOBO; MAIA, 2015).

A figura 3 mostra como ocorreu o desenho de estudo desta pesquisa:

FIGURA 3 - DESENHO DE ESTUDO



FONTE: A Autora, 2023.

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo se caracteriza como descritivo-comparativo do tipo transversal. Segundo Sampiere, Collado e Lucio (2013; p.126) estudos descritivos podem estabelecer hipóteses, essas também descritivas (prevendo um número ou valores). Projetos transversais descritivos investigam a incidência de modalidades, categorias ou níveis de uma ou mais variáveis em uma população. Frasson e Sobrinho Junior (2009) mencionam que “O método comparativo busca apresentar as diferenças e similaridades entre indivíduos, classes ou grupos”, ou seja, de uma determinada amostra. A figura 4 ilustra a caracterização da pesquisa.

FIGURA 4 - DESENHO METODOLÓGICO DE ESTUDO



FONTE: A Autora, 2023.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

Para esta pesquisa, a seleção da amostra foi realizada de forma intencional a investigar os alunos dos segundo e quarto anos do curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e

da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) campus Guarapuava - PR, durante o período da pandemia da Covid-19.

A amostra foi composta por 87 acadêmicos, entre homens e mulheres, estudantes do curso de Educação Física de Licenciatura ou Bacharelado, com idade acima de 18 anos, das respectivas IES citadas, durante o período da pandemia da Covid-19, sendo 54 acadêmicos da UEPG e 33 da UNICENTRO, os quais foram alocados de acordo com o período de estudo, sendo: Grupo Alunos do quarto ano (n=45 acadêmicos) e Grupo Alunos do segundo ano (n=42 alunos).

Levando em consideração o período pandêmico, o convite aos participantes aconteceu de forma *online*, via e-mail e *WhatsApp*. O primeiro contato foi com os responsáveis dos Departamentos de Educação Física, os quais encaminharam o *link* do formulário eletrônico (*Google Forms*) em que estava incluído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ciência e anuência dos participantes, como também os questionários a serem respondidos.

Após o aceite para participar da pesquisa, o participante teve à sua disposição o contato com os pesquisadores, para quaisquer esclarecimentos, através do email e número de celular.

Além da coleta de forma *online*, para obtenção do N da amostra satisfatório para as análises estatísticas, foi realizada uma coleta presencial (devido ao retorno presencial das atividades acadêmicas) seguindo todos os protocolos éticos do estudo que foram usados de forma *online*.

Os critérios de inclusão foram: serem alunos dos segundo e quarto anos devidamente matriculados no curso de Educação Física, no ano de 2021 (Licenciatura e Bacharelado) das IES mencionadas; terem ingressado no curso antes e durante o período da pandemia da Covid-19; responder corretamente os questionários solicitados. Foram excluídos possíveis participantes que não responderam corretamente os questionários solicitados e não atenderam aos critérios de inclusão.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para atender aos objetivos do estudo e adquirir informações sobre as variáveis, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário Sociodemográfico: caracterizador da amostra com perguntas básicas sobre a população investigada.
- Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r), de Almeida, Ferreira e Soares (1999): questionário de autorrelato de 60 itens, no qual é possível dimensionar a adaptação dos estudantes universitários às várias exigências da vida acadêmica. As dimensões que compõem o QVA-r são: (I) pessoal; (II) interpessoal; (III) carreira; (IV) estudo; e (V) institucional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

Essa versão reduzida do questionário possibilita que o participante responda a cada item de acordo com seu grau de satisfação, em uma escala Likert ascendente de 5 pontos, onde 1 significa nada a ver comigo/totalmente em desacordo/nunca acontece e 5 significa: tudo a ver comigo/totalmente de acordo/ac acontece sempre, de forma que, quanto maior a pontuação alcançada em cada item, mais satisfatórias serão as vivências acadêmicas e, em consequência, mais bem adaptado e integrado ao contexto universitário estará o respondente (OLIVEIRA, 2015).

- Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA): que contém 35 itens, em escala Likert de cinco pontos (onde 1 significa nada satisfeito e 5 significa totalmente satisfeito), de acordo com o modelo teórico da sua construção e validação, que mede a satisfação com o curso (sobre o relacionamento com os colegas e professores; domínio do conteúdo; estratégias de aula e de avaliação; qualidade de formação e seu desempenho obtido), oportunidade de desenvolvimento (oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional proporcionadas em atividades curriculares e extracurriculares ou por programas/serviços de apoio ao estudante;) e a satisfação com a instituição (sobre a infraestrutura da instituição e salas de aula como conforto, localização, segurança e limpeza; os recursos e equipamentos disponíveis nos laboratórios e biblioteca e o atendimento recebido dos funcionários) (POLYDORO; SCHLEICH, 2005).

- Escala de Autoeficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (EAAE): que contém 34 itens, em escala Likert de dez pontos (considerando um contínuo entre pouco e muito). De acordo com o modelo teórico da sua construção e validação, esta escala é utilizada para identificar a percepção dos estudantes em relação a suas crenças de autoeficácia na formação superior. Organizada nas dimensões: 1 - autoeficácia acadêmica: entendida como a confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso; 2 - autoeficácia na regulação da formação: compreende a confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais; 3 - autoeficácia na interação social: destinada às questões envolvidas na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais; 4 - autoeficácia em ações proativas: confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais; e 5 - autoeficácia na gestão acadêmica: confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação a atividades acadêmicas (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram tabulados e analisados via *software* SPSS 24.0 (*Statistical Package for the Social Science*)³. Foram realizadas análises descritivas (média, desvio padrão, máximo e mínimo, frequência absoluta e relativa) das variáveis envolvidas. Na análise inferencial, foi realizado o teste de Kolmogorov- Smirnov para verificação da normalidade dos dados.

A maioria das variáveis mostraram a natureza paramétrica, e quatro variáveis foram consideradas não-paramétricas pelo teste de normalidade, sendo elas: Dimensão Interpessoal e Dimensão Estudo (QVA-r), Dimensão Instituição (ESEA) e a Dimensão Gestão Acadêmica (Autoeficácia Acadêmica). Portanto, utilizou-se na análise comparativa o Teste t não-pareado para amostras independentes (paramétrico) e o teste U de Man-Whitney (não-paramétrico). Para esta análise, os participantes foram agrupados em G1 (acadêmicos do segundo ano) e G2 (acadêmicos do quarto ano). Foi adotada a significância de $p \leq 0,05$.

³ SPSS- software de análises estatísticas.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO

Este estudo seguiu a Resolução nº 466/2012 do CNS e a Resolução nº 510/2016 do CNS, as quais apresentam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Durante o processo, foram obedecidos os referenciais básicos da bioética no que diz respeito à autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, visando assegurar, com isso, os direitos e deveres do pesquisador e dos sujeitos pesquisados.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Paraná e aprovada pelo Parecer nº 5.245.120 e CAAE: 53320221700008156 (Anexo 1). A coleta de dados ocorreu após a sua aprovação ética.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicia-se esta seção com a apresentação dos dados que caracterizam a amostra deste estudo. A média de idade dos acadêmicos foi de 25,29 anos ($dp \pm 8,67$), a idade mínima de 18 e máxima de 57 anos. A maioria dos acadêmicos foram do sexo masculino (52,9%); 62,1% estudavam na UEPG; 65,5% cursavam Bacharelado em Educação Física; 51,7% estavam no quarto ano da formação acadêmica, sendo o período de estudos integral (64,4%); 59,8% exerciam atividades extracurriculares; 57,5% já trabalhavam na área da educação Física; ocupando apenas um período do dia (40,2%). Demais informações encontram-se na Tabela 1.

TABELA 1- FREQUÊNCIA ABSOLUTA E RELATIVA DOS DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL

(continua)			
	VARIÁVEL	N	%
Sexo	Masculino	46	52,9
	Feminino	41	47,1
	Total	87	100,0
Instituição	UEPG	54	62,1
	UNICENTRO	33	37,9
	Total	87	100,0
Curso	Bacharelado	57	65,5
	Licenciatura	30	34,5
	Total	87	100,0
Ano matriculado	4º	45	51,7
	2º	42	48,3
	Total	87	100,0
Período em que estuda	Integral	56	62,1
	Noturno	31	37,9
	Total	87	100,0
Atividade extracurricular	Sim	52	59,8
	Não	35	40,2
	Total	87	100,0
Trabalha na área da EF	Sim	50	57,5
	Não	37	42,5
	Total	87	100,0
Período da atividade	Tempo integral	6	6,9

	VARIÁVEL	N	%
extracurricular	Períodos alternados/ sem horário fixo.	18	20,7
	Apenas um período do Dia	35	40,7
	Não respondeu	28	32,2
	Total	87	100,0

FONTE: A Autora (2023).

Em relação à idade dos acadêmicos, pode-se dizer que esta amostra tem maturidade em relação a outros estudos, pois a média de idade destes estudos foi $(21,4 \pm dp2,4)$ e $(23,28 \pm dp5,45)$ (SANTOS; ZANON ILHA, 2019; ALEMANY-ARREBOLA *et al.*, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2020; RIBEIRO; CORREIA; CAMPOS, 2021; TADESE; MIHRETIE, 2021).

Ao contrário dos estudos de Tadese e Mihretie (2021) e de Bueno *et al.* (2022), em que a maioria dos estudantes eram do sexo feminino, o presente estudo teve como maioria acadêmicos do sexo masculino (52,9%), assim como o de Oliveira *et al.* (2020), mostrando que a adesão masculina no curso de graduação em Educação Física, no Brasil, é maior do que dizem os dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2021) que cerca de 58,1% dos estudantes universitários são mulheres.

Foram investigadas, neste trabalho, as IES UEPG e UNICENTRO-Guarapuava, sendo que 62,1% dos estudantes estudavam na UEPG e 65,5% cursavam Bacharelado em Educação Física, confirmando os dados do Censo de Educação Superior (2020), que diz que “O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (59,8%)”. Cerca de 51,7% dos estudantes estavam matriculados no quarto ano da formação acadêmica, estudando em período integral (64,4%). 59,8% exerciam atividades extracurriculares e 57,5% já trabalhavam na área da Educação Física ocupando apenas um período do dia (40,2%).

No estudo de Oliveira *et al.* (2020), a predominância de estudantes com experiência esportiva (52,8%) mostra que o percentual dos estudos é parecido, levando em consideração que o estudo supracitado investigou as variáveis de Satisfação Acadêmica e Autoeficácia Acadêmica em estudantes de Educação Física numa Instituição de ensino superior do estado de Santa Catarina. Então, pode-se afirmar que o estágio, remunerado ou não, é de grande importância e permite uma melhor preparação profissional (RAMOS, 2002).

A seguir é apresentada a análise inferencial por instrumento utilizado.

4. 1 COMPARAÇÃO DAS VIVÊNCIAS/ADAPTAÇÕES ACADÊMICAS

Na análise descritiva das dimensões do instrumento de vivências acadêmicas, os alunos do segundo ano tiveram apenas a dimensão Estudo ($M=3,0$ $dp\pm 0,46$) mais elevada do que os alunos do quarto ano. Nas demais dimensões e no escore geral do instrumento, os acadêmicos do quarto ano mostraram ter mais elevada percepção das vivências acadêmicas que os alunos do segundo ano. De maneira geral, para ambos os grupos a percepção da vivência acadêmica mostra-se regular no escore geral e em todas as dimensões.

Na análise inferencial, os testes de comparação mostraram existir diferença significativa entre os grupos apenas na dimensão pessoal, sendo o quarto ano com melhor percepção desta dimensão ($M=3,30$; $dp\pm 0,45$). Estas e demais informações encontram-se na Tabela 2.

TABELA 2- MÉDIA, DESVIO PADRÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS ENTRE OS ESTUDANTES DOS SEGUNDO E QUARTO ANOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL

Variável	Grupo	Média	dp	t ou U	p
QVA-r	Segundo	3,27	0,27	1,50	0,138
	Quarto	3,36	0,29		
Pessoal	Segundo	3,09	0,28	2,57	0,013
	Quarto	3,30	0,45		
Interpessoal*	Segundo	3,34	0,35	776,00	0,150
	Quarto	3,46	0,44		
Carreira	Segundo	3,45	0,42	1,46	0,147
	Quarto	3,57	0,36		
Estudo*	Segundo	3,00	0,46	778,50	0,156
	Quarto	2,86	0,44		
Institucional	Segundo	3,50	0,47	1,08	0,280
	Quarto	3,61	0,46		

FONTE: A Autora (2023).

NOTA:* Teste não paramétrico.

O instrumento QVA-r pode mensurar a adaptação dos estudantes em relação às várias exigências da vida acadêmica, através das dimensões: Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional.

Na análise inferencial, os testes de comparação mostraram existir diferença significativa para o quarto ano na dimensão Pessoal ($M=3,30$; $dp\pm 0,45$). Esse resultado se mostrou significativo devido aos estudantes terem encarado o desafio pessoal e profissional ao ressignificar as práticas tradicionais (LOPES; OCHOA-MARTINEZ, 2020; BRUSCATO; BAPTISTA, 2021). Outro motivo para esse resultado foi a possibilidade do maior tempo de aula presencial, ou seja, os acadêmicos vivenciaram aproximadamente dois anos de aulas presenciais no ensino superior, o que proporcionou experiência e convívio acadêmico (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Tendo em vista que o ambiente acadêmico é o ambiente em que o estudante constitui seu convívio social.

Os resultados do estudo de Soares *et al.* (2019), mostraram existir relação entre a instituição ao interagir com o estudante em seu processo de Adaptação Acadêmica, o que pode justificar o achado nesta amostra, visto o maior tempo de interação presencial dos veteranos no período pré-pandemia. Portanto, é no ambiente acadêmico que o estudante cria sua “identidade acadêmica” e isso depende das vivências e relações dele para que a desenvolva (SCHWARZ, 2021).

À vista disso, há uma necessidade de ações institucionais, na perspectiva de fortalecimento do ensino superior, que visem propiciar uma melhor adaptação acadêmica aos alunos ingressantes, na busca por atender as necessidades e reduzir ao máximo os efeitos ocorridos pelo isolamento social advindo da pandemia da Covid-19 e assim oferecer um ensino de qualidade aos estudantes ingressantes (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011; TEIXEIRA *et al.*, 2008).

4.2 SATISFAÇÃO ACADÊMICA COM O CURSO

Na análise das médias das dimensões do instrumento que avalia a Satisfação Acadêmica, os estudantes do quarto ano mostraram ter melhores médias em todas as dimensões em relação aos estudantes do segundo ano. Na análise inferencial, apenas a dimensão “satisfação com o curso” mostrou existir diferença significativa entre a média dos grupos, sendo a melhor média para o quarto ano ($M=51,80$; $dp\pm 10,28$; $t(85)= 2,108$; $p=0,03$). As demais dimensões não apresentaram diferença significativa. Estas e demais informações encontram-se na Tabela 3.

TABELA 3- MÉDIA, DESVIO PADRÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DA SATISFAÇÃO ACADÊMICA ENTRE OS ESTUDANTES DO SEGUNDO E QUARTO ANOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL

Variável	Grupo	Média	dp	t ou U	p
ESEA	Segundo	123,52	19,44	1,37	0,173
	Quarto	130,18	25,11		
Satisfação com o curso	Segundo	47,55	8,35	2,108	0,038
	Quarto	51,80	10,28		
Oportunidade	Segundo	33,60	6,19	0,858	0,394
	Quarto	34,89	7,72		
Instituição *	Segundo	42,38	7,01	0,842	0,400
	Quarto	43,49	9,75		

FONTE: A Autora (2023).

NOTA:* Teste não paramétrico

Os alunos do quarto ano tiveram melhores médias que os alunos do segundo ano em todas as dimensões (satisfação com o curso, oportunidade de desenvolvimento e satisfação com a instituição) da ESEA. Mais uma vez pode-se dizer que a hipótese de que os alunos que tiveram maior período presencial durante a pandemia da Covid-19 têm um escore melhor que os alunos que tiveram maior participação online. Este resultado denota ter ocorrido por conta da vivência que os alunos do quarto ano tiveram do curso, em relação ao ensino metodológico e a relação professor/aluno, principalmente em terem maior tempo de realização de aulas práticas presenciais.

O estudo de Oliveira *et al.* (2020) também demonstrou resultados da média dos estudantes utilizando a mesma escala e resultados semelhantes em todas as dimensões. Este resultado pode ser explicado pela qualidade do ensino das instituições, visto que ambas as universidades tiveram nota máxima no MEC⁴ (2018). Outras causas que amparam o achado são a influência do docente e a qualidade de ensino que não se associa apenas em resultados, mas na satisfação, eficácia e produtos, como o ensino-aprendizagem oferecido pela instituição (ROJAS *et al.*, 2018; SOUZA; FAGUNDES; SILVA; BARBOSA, 2018; GONZÁLEZ-CONTRERAS *et al.*, 2019; RAMÍREZ, 2019; LUCAS *et al.*, 2020; OLIVEIRA *et al.*,

⁴ <http://portal.mec.gov.br/pec-g/cursos-e-instituicoes>.

2020; ROSSATO; PINTO; MÜLLER, 2020; CAMPIRA; ALMEIDA; ARAÚJO, 2021; TADASSE; TADASSE; DAGNAW, 2022).

Concebe-se que o quarto ano tenha médias melhores que o segundo ano pela maturidade dos estudantes e suas vivências acadêmicas colaborarem para a sua permanência no ensino superior, fazendo com que a sua Satisfação Acadêmica seja mais elevada (OSTI; ALMEIDA, 2022; LUCAS *et al.*, 2020). Tem colaboração para este resultado o fato de que os veteranos vivenciaram o curso da maneira como se espera que ele seja, com grande parte prática, pois os estudantes de segundo ano ingressaram na universidade com expectativas e características pessoais esperando uma dinâmica de curso mais prática e, no entanto, tiveram a experiência de um curso quase (ou totalmente) teórico, ou seja, descaracterizado do que se expectava.

Na análise inferencial, apenas a dimensão “satisfação com o curso” mostrou existir diferença significativa entre a média dos grupos, sendo a melhor média para o quarto ano ($M=51,80$; $dp\pm 10,28$; $t(85)= 2,108$; $p=0,03$), uma vez que essa dimensão avalia o relacionamento entre aluno/aluno e professor/aluno, estratégias de avaliação e aulas, qualidade de formação e desempenho obtido pelo estudante (POLYDORO; SCHLEICH, 2005).

Esse resultado se deve às vivências acadêmicas e à maturidade dos estudantes, como já mencionado, pois a ocupação estudantil e a motivação da formação fazem com que a Satisfação Acadêmica seja mais elevada (OSTI; ALMEIDA, 2022; LUCAS *et al.*, 2020). O resultado mais significativo para o quarto ano se apresenta pela experiência acadêmica durante o período presencial. Rossato, Pinto e Müller (2020) afirmam que a satisfação com o curso do aluno tem forte influência do professor. As demais dimensões não apresentaram diferença significativa.

4.3 AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA

Ao verificar-se as médias das dimensões do instrumento que avalia a Autoeficácia Acadêmica, observa-se que as melhores médias, na maioria das dimensões, foram dos acadêmicos do quarto ano, sendo que, para o segundo ano, as melhores médias se deram na dimensão “Gestão acadêmica” e “Intersocial”.

Observa-se que as médias apresentam boa percepção da Autoeficácia Acadêmica no escore geral e em todas as dimensões. Na análise inferencial, foi observado-se não existir diferença significativa entre os grupos em nenhuma dimensão do instrumento de Autoeficácia Acadêmica. Essas e demais informações encontram-se na Tabela 4.

TABELA 4 - MÉDIA, DESVIO PADRÃO E ANÁLISE COMPARATIVA DA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA ENTRE OS ESTUDANTES DO SEGUNDO E QUARTO ANOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL

Variável	Grupo	Média	dp	t ou U	p
Autoeficácia	Segundo	7,42	1,32	0,698	0,487
	Quarto	7,64	1,60		
Acadêmico	Segundo	7,38	1,42	1,558	0,123
	Quarto	7,90	1,60		
Regulação e Formação	Segundo	7,44	1,53	0,679	0,499
	Quarto	7,69	1,90		
Pró-Atividade	Segundo	6,95	1,45	0,420	0,676
	Quarto	7,10	1,88		
Intersocial	Segundo	7,67	1,55	0,042	0,967
	Quarto	7,66	1,38		
Gestão acadêmica *	Segundo	7,87	1,57	883,5	0,600
	Quarto	7,86	1,94		

FONTE: A Autora (2023).

NOTA: * Teste não paramétrico.

Na escala EAAE, ao observar-se a análise descritiva, ambos os grupos mostraram ter médias muito próximas. Na análise inferencial confirmou-se não existir diferença significativa na Autoeficácia Acadêmica. Resultado cabível devido a ambos os grupos terem vivências e domínio das tecnologias em ambientes virtuais, o que auxiliou nas suas capacidades cognitivas e habilidades necessárias para a resolução de problemas. Neste sentido, a pandemia não afetou a sua Autoeficácia (BANDURA, 2008; LOBO; MAIA, 2015; GAUR, 2020).

Diferentemente das outras variáveis, nesta amostra, a autoeficácia mostra não ter sofrido alterações pelo tempo de atividades presenciais e práticas no curso de educação física.

No estudo de Oliveira *et al.* (2020), que realizou a mesma análise com estudantes de Educação Física e utilizou o mesmo instrumento para avaliar

Autoeficácia Acadêmica, percebe-se que a média entre os estudantes são semelhantes às do presente estudo. E também apresentou escore médio elevado nas dimensões “Gestão Acadêmica” e “Intersocial”, pois que a maioria (57,0%) de seus participantes encontravam-se matriculados na primeira metade da sua formação.

Este estudo apresentou algumas limitações. A primeira foi o número da amostra, a qual não permite extrapolações. Outra limitação se encontra nos questionários autorrelatados, visto que alguns constructos de percepção subjetiva podem não retratar de forma completa a percepção do acadêmico sobre algumas variáveis. No entanto, o estudo mostra força em investigar as variáveis em um período pandêmico, no qual professores, instituições e acadêmicos tiveram que se adaptar na busca da excelência na formação de nível superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar possíveis diferenças das Adaptações Acadêmicas, Satisfação Acadêmica e Percepção da Autoeficácia Acadêmica entre diferentes períodos de graduação dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), durante o período da pandemia da Covid-19. Os estudantes investigados foram alunos de duas universidades estaduais do Paraná (UEPG e UNICENTRO - Guarapuava) que vivenciaram o ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19.

Participaram 87 estudantes com idades entre 18 e 57 anos, que concordaram em responder os questionários (QVA-r, ESEA e EAAE) aplicados para a análise. A maioria dos estudantes cursavam o quarto ano de Bacharelado em Educação Física e já exerciam atividades extracurriculares ou trabalhavam na área.

Como resultado, verificou-se que os estudantes do segundo ano (os ingressantes) apresentaram melhor escore somente na dimensão “Estudo” do questionário vivência Acadêmica e nas dimensões “Gestão Acadêmica” e “Interpessoal” na percepção da Autoeficácia Acadêmica.

Por outro lado, os estudantes do quarto ano tiveram melhor percepção e melhores médias no escore geral de todos os questionários, com diferença significativa na dimensão “Pessoal” do questionário de vivência acadêmica e na dimensão “Satisfação com o Curso”.

Levando em consideração esses resultados, a hipótese é de que os estudantes que passaram mais tempo em ensino presencial, iniciando posteriormente o ensino remoto, portanto os veteranos, apresentaram melhor escore geral na Adaptação Acadêmica, Satisfação Acadêmica e Percepção da Autoeficácia Acadêmica do que os ingressantes, que cursaram a maior parte da sua formação no modelo *online* de ensino, por conta da pandemia da Covid-19.

Pressupõe-se, também, que os resultados com diferença significativa para os estudantes do quarto ano (nas dimensões “Pessoal” - vivência acadêmica e “Satisfação com o Curso”) mostraram a importância do convívio presencial, corroborando a significância do convívio aluno/aluno e professor/aluno, ou seja, a importância da presença do professor em sala de aula e sua metodologia de ensino. Também que a Satisfação Acadêmica junto com a Autoeficácia Acadêmica mostra-

se uma importante preditora no que diz respeito ao desempenho acadêmico, engajamento e qualidade de ensino.

Por fim, para atingir uma literatura com maior robustez, sugere-se que em estudos futuros a investigação seja produzida com N maior de estudantes e que possa se realizar uma comparação entre Instituições de Ensino Superior, também verificando a possível relação entre variáveis de estudo, ou entrevistas como instrumentos de coleta de dados. E, ainda, a averiguação em diferentes fontes de informações, de maneira que a visão do estudo seja melhor ambientada no constructo Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- AGRELA, L.; CURY, M. E.; VITORIO, T. **Na quarentena, o mundo virou uma live**. Revista Exame, 23 abr. 2020. Disponível em: <<https://exame.com/revista-exame/o-mundo-e-uma-live/>>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ALEMANY-ARREBOLA, I.; ROJAS-RUIZ, G.; GRANDA-VERA, J.; MINGORANCE-ESTRADA, A. C. Influência do Covid-19 na percepção de autoeficácia acadêmica, ansiedade-estado e ansiedade-traço em estudantes universitários. **Fronteras da Psicologia**, [S.l.], v. 11, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.570017.
- ALEXANDER, J. D.; HARRIS, C. Efeitos dos estilos parentais na autoeficácia na tomada de decisão de carreira de estudantes universitários. **The Career Development Quarterly**, [S.l.], v. 70, n. 3, p. 229–236, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/cdq.12303>.
- ALLAN, B. A. *et al.* Classism, work volition, life satisfaction, and academic satisfaction in college students: a longitudinal study. **Journal of Diversity in Higher Education**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 66-75, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000221>.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. Questionário de vivências acadêmicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], n. 3, p. 181-207, 1999. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida%2C%20Ferreira%20%26%20Soares%2C%201999.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A.P.; FERREIRA, J. A. Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). **Revista Psicologia**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. DOI: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v14i2.510>.
- ALMEIDA, L. S. Ensino superior: combinando exigências e apoios. *In*: ALMEIDA, L. S. (ed.). **Satisfação acadêmica no ensino superior**: desafios e oportunidades. Braga: ADIPSIEDUC, 2019.
- ARREOLA, D. I. C.; VALADEZ SIERRA, M. D.; CUERVO, A. A. V.; TÁNORI QUINTANA, J. Diferenças na autoeficácia acadêmica, bem-estar psicológico e motivação para a realização em estudantes universitários com alto e baixo desempenho acadêmico. **Psicologia do Caribe**, [S.l.], v. 35, n. 1, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2018-14575-001>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- ARRUDA, E. P.; GOMES, S. dos S.; ARRUDA, D. E. P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 1730-1753, 2021. DOI: 10.21723/riiae.v16i3.14788.

ASSIS, A. E. S. Q. Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469825112>.

BANDURA, A.; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], v. 41, n. 3, p. 586–598, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, [S.l.], p. 52, 2001. DOI: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behaviour Research and Therapy**, [S.l.], v. 42, n. 6, p.613-630. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.02.001>.

BANDURA, A. Toward an agentic theory of the self. *In*: MARSH, H.; CRAVEN, R. G.; MCINERNEY, D. M. (eds.) **Self-processes, learning and enabling human potential**. Charlotte: Information Age Publishing, 2008. p. 15-49.

BARRIENTOS-ILLANES, P. *et al.* Influência da percepção de apoio à autonomia, autoeficácia e satisfação acadêmica na intenção de permanecer universitário. **Revista Eletrônica Educare**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 90-103, 2021. DOI: <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>.

BORZONE VALDEBENITO, M. A. Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. **Acta Colombiana de Psicología**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 266–274, 2017. DOI: [10.14718/ACP.2017.20.1.13](https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13).

BUENO, L. J. *et al.* Academic experience satisfaction of pharmacy and dentistry students. **Pharmacy Education**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 503-514, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46542/pe.2022.221.503514>.

BAUMAN, C. D. *et al.* Prática de atividade física em tempos de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. **RENEF - Caderno Especial - Relato de Experiência**. [S.l.], v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/3137>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRAGIATTO, B. L.; MATTA, C. M. B. Adaptação acadêmica e autoeficácia no contexto da pandemia Covid-19. **Instituto Mauá de Tecnologia**. 2020. Disponível em: <https://maua.br/files/122020/adaptacao-academica-autoeficacia-contexto-pandemia-covid-19-151501.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. **Diário Oficial**

da União. Brasília-DF, 1º jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União.** Brasília-DF, 4 fev. 2020, seção 1, p. 1. b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=PRT&numero=188&ano=2020&data=03/02/2020&ato=9ecUTW61EMZpWT815>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRUSCATO, A. M.; BAPTISTA, J. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], vol. 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035>.

CAMPIRA, F. P.; ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. Satisfação acadêmica: um estudo qualitativo com estudantes universitários de Moçambique. **EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO**, Fortaleza, v. 6, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4913><https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>.

CAMPIRA, F. P.; BULAQUE, P. Z.; ALMEIDA, L. S. Satisfação com experiências acadêmicas: variáveis preditoras em estudantes universitários de Moçambique. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1979-1994, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v16i3.15421>.

CAVALCANTE, A. S. P. *et al.* Educação superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil. **LILACS, BDEFN - Enfermagem**, [S.l.], v. 38, p. 52-60, 27 mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v38n1supl.86229>.

CAVALCANTE, J. R.; ABREU, A. de J. L. Covid-19 no município do Rio de Janeiro: análise espacial da ocorrência dos primeiros casos e óbitos confirmados. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S.l.], v. 29, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000300007>.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, [S.l.], v. 34, n. 6, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>.

DOMINGUEZ-LARA, S., NAVARRO-LOLI, JS, E PRADA-CHAPOÑAN, R. Autoeficácia acadêmica de item único: mais evidências de validade com o modelo Big Five em estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 210–217, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.16070.12>

FARIAS, H. S. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade, **Espaço e Economia**, [S.l.], v. 17, 2020, DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.11357>.

FIOR, C. A. *et al.* Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.l.], v. 26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218T>.

FIORE, M. Com pandemia, Instagram vê uso de lives crescer 70% durante mês de março. **B9 Company**, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.b9.com.br/124805/com-pandemia-instagram-ve-uso-delives-crescer-70-durante-mes-de-marco/>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GARRISON, D. **E-learning no século XXI**: uma estrutura para pesquisa e prática. Nova York: Routledge, 2011.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de Covid-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 86-101, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18659>

GOIS, P. K. M. *et al.* Reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Física Escolar. **Revista ComCenso: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 220-227, 2021.

GONZÁLEZ-CONTRERAS, A. *et a.* Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. **FEM: Revista de la Fundación Educación Médica**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 103-107, 2019. Disponível em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000300003. Acesso em: 22 nov. 2022.

GOPALAN, N.; BEUTELL, N. J.; MIDDLEMISS, W. International students' academic satisfaction and turnover intentions: Testing a model of arrival, adjustment, and adaptation variables. **Quality Assurance in Education**, [S.l.], 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0001>.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: teoria e prática**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n1/v13n1a06.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

GUIMARÃES, A. S. M. *et al.* Atuação da equipe multiprofissional em saúde, no cenário da pandemia por Covid 19. **Health Residencies Journal**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51723/hrj.v1i2.37>.

HAMPTON, D. *et al.* Self-efficacy and satisfaction with teaching in online courses, **Nurse Educator**, [S.l.], v. 45, n. 6, p. 302-306, 2020. DOI: 10.1097/NNE.0000000000000805.

HONORATO, T.; NERY, A. C. B. História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores africanos (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga,

Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa). **Acta Scientiarum**, [S.l.], v. 42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.54998>.

HUAMÁN, T. D. R.; HUAMÁN, A. L. T.; CORDERO, R. C. Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>.

JARDILINO, J. R. L.; AMARAL, D. J.; LIMA, D. F. A interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 101-119, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LAGO, N. C. *et al.* Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 391-406, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14439>.

LOCH, M. R.; RECH, C. R.; COSTA, F. F. da. A urgência da saúde coletiva na formação em educação física: lições com o Covid-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 25, n. 9, p. 3511-3516. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.19482020>.

LÓPEZ, J. A. H.; OCHOA-MARTÍNEZ, P. Y. Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por Covid-19. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 1-7, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>.

LUCAS, I. *et al.* Satisfação dos estudantes de enfermagem com a prática simulada. **Revista Recien-Revista Científica de Enfermagem**, [S.l.], v. 10, n. 32, p. 314-323, 2020. DOI: [10.24276/rrecien2020.10.32.314-323](https://doi.org/10.24276/rrecien2020.10.32.314-323).

MARTINS, M. P. de S.; SOUSA, R. P. de. Ensino de história: estudos domiciliares em tempos de Covid-19. **Olhar de Professor**. [S.l.], v. 23, p. 1-5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15974.209209226464.0614>.

Massar, K., Malmberg, R. Explorando a transferência de autoeficácia: a autoeficácia acadêmica prediz a autoeficácia em exercícios e nutrição. **Revista de Psicologia Social**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 108-135, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/02134748.2016.1248026>.

MENDONÇA, C. M. C., *et al.* Análise da importância, desempenho e influência de serviços na retenção de alunos em curso de Administração. **Revista Gestão e Planejamento**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 294-314, 2012. Disponível em: <http://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1136>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF, 6 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Como se proteger?** Confira medidas não farmacológicas de prevenção e controle da pandemia do novo coronavírus. Portal Coronavírus. Brasília, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-proteger>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MIRANDA, K. K. C. de O. *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. Congresso Nacional de Educação, 7., 2021, Maceió. **Anais.** Maceió: Realize Eventos Científicos, 2021.

MORALES-RODRÍGUEZ, F. M.; PÉREZ-MÁRMOL, J. M. O papel da ansiedade, estratégias de enfrentamento e inteligência emocional na percepção geral de autoeficácia em estudantes universitários. **Fronteiras da Psicologia**, [S.l.], v. 10, 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01689.

MORRIS, T. R.; LENT, R. W. Heterosexist harassment and social cognitive variables as predictors of sexual minority college students' academic satisfaction and persistence intentions. **Journal of Counseling Psychology**, [S.l.], v. 66, n. 3, p. 308, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1037/cou0000341>.

NAVARRO-MATEU, D. *et al.* Não sirvo para nada e por isso estou estressado: Análise do efeito da autoeficácia e inteligência emocional no estresse do aluno usando SEM e QCA. **Fronteiras da Psicologia**, [S.l.], v. 11, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00295.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação 1870 - 1920 - 1970 – 2020. **História da Educação**, [S.l.], v. 25, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616>. Acesso em: 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, R. E. C. **Vivências acadêmicas:** interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2015.

OLIVEIRA, V. P. *et al.* Autoeficácia no ensino superior e satisfação com as experiências acadêmicas: percepções de estudantes de educação física. **Movimento**, [S.l.], v. 26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.101307>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Nomeando a doença de coronavírus (Covid-19) e o vírus que a causa.** 11 fev. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(Covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(Covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it). Acesso em: 20 fev. 2022.

OSTI, A.; ALMEIDA, L. da S. A satisfação acadêmica no contexto do ensino superior brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17,

n. 3, p. 1558–1576, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16088. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16088>. Acesso em: 14 dez. 2022.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PEREIRA, A. F. *et al.* Satisfação de estudantes universitários de educação física com experiências acadêmicas. **Motrivivência**, [S.l.], v. 30, n. 53, p. 84-100, 2018. DOI: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p84>.

PEIFFER, H.; ELLWART, T.; PRECKEL, F. Autoconceito de capacidade e autoeficácia no ensino superior: uma diferenciação empírica com base na sua estrutura fatorial. **PLoS ONE**, [S.l.], v. 15, n. 7, 2020. DOI: 10.1371/journal.pone.0234604.

PINTO, N. G. M. *et al.* Satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro: uma análise das evidências empíricas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 3-17, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i2.1600>.

POLAT, H.; KARABATAK, S. Effect of flipped classroom model on academic achievement, academic satisfaction and general belongingness. **Learning Environments Research**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 159-182, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09355-0>.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO, D. C. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PUMPTOW, M.; BRAHM, T. A autoeficácia dos alunos em mídias digitais e sua importância para as instituições de ensino superior: desenvolvimento e validação de um instrumento de pesquisa. **Tecnologia, Conhecimento e Aprendizagem** [S.l.], v. 26, n. 3, p. 555–575, 2021. DOI: 10.1007/s10758-020-09463-5.

RAMOS, G. N. S. Os estágios extracurriculares na preparação profissional em educação física. **Movimento Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, p. 127-141, 2002. Disponível em: <https://www.motricidades.org/spqmh/wp-content/uploads/creupglau.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RIVERA- RAMÍREZ, F. Nível de satisfação acadêmica de estudantes de paramédico e proteção civil da Universidade Tecnológica de Valle de Toluca. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Guadalajara, v. 10, n. 19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.551>.

RIBEIRO, J. L. L. S. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Revista da Avaliação da Educação**

Superior, Campinas, v. 16, n. 1, p. 57-71, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000100004>.

ROJAS, E. G. *et al.* Satisfacción de estudiantes en medicina con desempeño docente y tutorías académicas. **Investigación en educación médica**, [S.l.], v. 8, n. 30, p. 60-67, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1891>.

ROIG-VILA, R.; URREA-SOLANO, M.; MERMA-MOLINA, G. La comunicación en el aula universitaria en el contexto del Covid-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. **Revista Iberoamericana de Educación a Distância**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 197-220, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M. e DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, [S.l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: [10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57](https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57).

ROSSATO, V. P.; PINTO, N. G. M.; MÜLLER, A. P. Satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior: o caso de um universitário. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S.l.], v.11, n. 3, p.185–211. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7769/gesec.v11i3.1082>.

SALLES, P. F. L. *et al.* Evaluation of the satisfaction of undergraduate students through the structural equations modeling. **Journal of Education**, [S.l.], v. 200, n. 1, p. 23-31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022057419864533>.

SANTOS, E. *et al.* Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 2, p. 251-270, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.7741>.

SANTOS, A. A. A. dos; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 36, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes de ensino superior. **Avaliação Psicológica**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a03.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SCHWARZ, J. C.; DE LIMA DIAS, M. S.; CAMARGO, D. de. Dificuldades encontradas por estudantes no ensino superior e práticas institucionais adotadas para superá-las: uma revisão de literatura. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 741-761, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n3p741-761> Acesso em: 08 jan. 2022.

SEGURA-MUÑOZ, S. I. *et al.* Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. *In: Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem (SIBRACEN)*, 8, 2002, Ribeirão Preto. **Anais** [...]. Ribeirão Preto: Proceedings, 2002.

SILVA NUNES, R. K. *et al.* Desafios e adaptações da extensão universitária em tempos de pandemia: relato de experiência. **Rev. Ciênc. Plur**, [S.l.], v. 7 n. 1, p. 211-223, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/2446-7286.2021v7n1ID23003>.

SILVA SOARES, A. K. *et al.* Psychometric properties of the academic major satisfaction scale (AMSS) in brazilian college students. **Revista de Psicologia**, [S.l.], v.39, n.1, p.229-252, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202101.010>.

SISTO, F. F. *et al.* Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 45-55, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100007. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; MAIA, F. A.; SANTOS, Z. de A. Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 1–16, 2019. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/1783. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C. de C. P. A Covid-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, [S.l.], n. 36, p. 128-148, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18249>.

SOUZA, J. C. N.; SILVA, D. G.; BARBOSA, K. B. F. Education, satisfaction and professional prospects of nutrition graduates of a federal university in the Brazilian northeast. **Demetra: Food, Nutrition & Health**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 5, mar. 2018. DOI: [10.12957/demetra.2018.28602](https://doi.org/10.12957/demetra.2018.28602).

SOUZA, S. A.; REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/ insatisfação discente. **Avaliação**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 159-176, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100009>.

SPIES, M. F. *et al.* Aspectos relacionados à atuação de professores/as de educação física durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19. **Educação Física e Esporte** [S.l.], v. 19, n. 3, p. 65-70, set./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27592>. Acesso em: 21 fevereiro 2022.

TADESE, M.; MIHRETIE, A. Attitude, preparedness, and perceived self-efficacy in controlling Covid-19 pandemics and associated factors among university students during school reopening. **PloS one**, [S.l.], v.16, n. 9, 2021. DOI: [10.1371/journal.pone.0255121](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255121).

TADESSE, S. G.; TADESSE, D. G.; DAGNAW, E. H. Problem based learning approach increases the academic satisfaction of health science students in Ethiopian universities: a comparative cross sectional study. **BMC Medical Education**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03397-5>.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>.

UNESCO. **UNESCO lança publicação com orientações sobre práticas educacionais abertas durante a pandemia**. 26 maio 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-lanca-publicacao-com-orientacoes-sobre-praticas-educacionais-abertas-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 7 set. 2021.

UNESCO. **Pandemia causou perda de quatro meses a alunos de países pobres**. 30 outubro 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/98412-pandemia-causou-perda-de-quatro-meses-alunos-de-paises-pobres>. Acesso em: 20 fevereiro 2022.

UNESCO. **School Closures caused by Coronavirus**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/Covid19/educationresponse>. Acesso em: 21 fevereiro 2022.

VASCONCELOS, A. L. F. S.; SILVA, M. N. Uma investigação sobre os fatores contribuintes na retenção dos alunos no curso de Ciências Contábeis em uma IFES: um desafio à gestão universitária. **Registro Contábil**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 21-34, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25913/1.10.pdf?sequence=1&sAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VIEIRA, D. A. *et al.* A perspectiva do professor de educação física para as aulas no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, [S.l.], v. 11, n. 16, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46551/rn2020111600043>.

VIEIRA, M. de F.; SILVA, C. M. S. da. A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

WANG, K.; YANG, Y.; ZHANG, T.; OUYANG, Y.; LIU, B.; LUO, J. A relação entre atividade física e inteligência emocional em universitários: o papel mediador da autoeficácia. **Fronteiras da Psicologia**, [S.l.], v. 11, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00967.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 1750-1768, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>.

WILSON, J. L. *et al.* A transição para o ensino online durante a pandemia Covid-19. **Sage Journals**, [S.l.], 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/23779608211026137>.

ZAKARIYA, Y. F. Autoeficácia entre o desempenho anterior e atual em matemática de estudantes de graduação: uma abordagem de variável instrumental para expor uma relação causal. **Fronteiras da Psicologia**, [S.l.], v. 11, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.556607.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Data:/...../.....

Nome:..... Idade:.....

Sexo:

Masculino () Feminino ()

RA:.....

Melhor e-mail:.....

Instituição:.....

Curso:

Educação Física Licenciatura ()

Educação Física Bacharelado ()

Período/Semestre:

Matutino: () Vespertino: ()

Noturno: () Integral: ()

Exerce atividade extracurricular, se sim qual?

Estagio ()

Trabalho na área - Educação Física ()

Esta atividade:

() ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo

() ocupa apenas um período do dia

() é em tempo integral

**APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS –
VERSÃO REDUZIDA (QVA-r)**

<p align="center">QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS VERSÃO REDUZIDA (QVA-R)</p>	Tudo a ver comigo / totalmente de acordo / acontece sempre.	Bastante a ver comigo / bastante em acordo / acontece bastantes vezes.	Algumas vezes de acordo comigo e outras não / algumas vezes acontece e outras não.	Pouco a ver comigo / bastante em desacordo / poucas vezes se acontece.	Nada a ver comigo / totalmente em desacordo / nunca acontece.
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.					
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi					
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.					
4. Costumo ter variações de humor					
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.					
6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.					
7. Escolhi bem o curso que frequento.					
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.					

9. Sinto-me triste ou abatido(a).					
10. Administro bem meu tempo.					
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).					
12. Gosto da Universidade em que estudo					
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.					
14. Sinto-me envolvido com o meu curso					
15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade.					
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento					
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.					
18. O curso que estou fazendo foi determinado, sobretudo, pela facilidade de acesso					
19. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.					
20. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas profissionais.					
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.					
22. Acredito que o meu curso me possibilitará realização profissional.					
23. Sinto confiança em mim próprio(a).					
24. Acredito possuir bons amigos na universidade.					
25. Sinto-me saudável e com um bom ritmo de trabalho.					
26. Sinto-me mais isolado(a) das outras pessoas de algum tempo para cá.					
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.					
28. Tenho momentos de angústia.					
29. Utilizo a biblioteca da Universidade.					
30. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.					
31. Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo.					
32. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.					
33. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.					
34. Consigo manter o trabalho escolar sempre em dia.					

35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter más notas.					
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.					
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.					
38. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática.					
39. Penso em muitas coisas que me deixam triste.					
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.					
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.					
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.					
43. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.					
44. Faço boas anotações das aulas.					
45. Sinto-me fisicamente debilitado(a).					
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.					
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.					
48. A biblioteca da minha Universidade está bem equipada.					
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.					
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.					
51. Tenho dificuldades em tomar decisões.					
52. Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.					
53. Tenho capacidade para estudar.					
54. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.					
55. Tenho me sentido ansioso(a).					
56. Estou no curso que sempre sonhei.					
57. Sou pontual na chegada às aulas.					
58. A minha Universidade tem boa infraestrutura.					
59. Não consigo estabelecer uma boa proximidade com meus colegas.					
60. Mesmo que pudesse, não mudaria de curso.					

APÊNDICE 3 - ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA (ESEA)

Caro(a) estudante

O objetivo deste instrumento é avaliar **o grau de satisfação atribuído por você a diferentes aspectos da sua experiência acadêmica.**

Considerando a confidencialidade de suas respostas, solicitamos que preencha o instrumento a partir da análise do que tem sido mais comum em sua vivência no ensino superior, na instituição e curso que frequenta atualmente. Para cada aspecto você deverá indicar **o seu grau de satisfação**, seguindo a escala de 1 a 5, sendo os níveis extremos: 1. **Nada satisfeito** e 5. **Totalmente Satisfeito**

Não existem respostas certas ou erradas. Indique aquilo que realmente sente.

POR FAVOR, NÃO DEIXE ITENS EM BRANCO.

Para informar sua satisfação diante de cada aspecto abordado a seguir, tome por base a maioria das situações vividas em sua experiência acadêmica atual.

Nada
Total-
satisfeito
satisfeito
 ←.....→

11	Relacionamento com os professores	(1) (2) (3) (4) (5)
22	Diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela Instituição	(1) (2) (3) (4) (5)
33	Currículo do curso	(1) (2) (3) (4) (5)
44	Recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na Instituição	(1) (2) (3) (4) (5)
55	Relacionamento com os colegas do curso	(1) (2) (3) (4) (5)
66	Eventos sociais oferecidos pela instituição	(1) (2) (3) (4) (5)
77	Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria	(1) (2) (3) (4) (5)
88	Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido	(1) (2) (3) (4) (5)
99	Envolvimento pessoal nas atividades do curso	(1) (2) (3) (4) (5)
110	Programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição	(1) (2) (3) (4) (5)
111	Condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional (conhecimento e habilidades para a atuação)	(1) (2) (3) (4) (5)
112	Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas	(1) (2) (3) (4) (5)
113	Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram	(1) (2) (3) (4) (5)
114	Reconhecimento por parte dos professores do meu	(1) (2) (3) (4) (5)

APÊNDICE 4 - ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR- (EAAE)

Caro(a) estudante

O objetivo deste instrumento é avaliar a **autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior**.

Considerando a confidencialidade de suas respostas, solicitamos que preencha o instrumento a partir da análise do quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual.

Marque sua resposta em uma **escala de (1) a (10)**, considerando um contínuo entre **pouco** e **muito**.

Não existem respostas certas ou erradas. Indique aquilo que realmente sente.

POR FAVOR, NÃO DEIXE ITENS EM BRANCO.

Pouco <- -> Muito

11	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
66	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
77	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
88	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
99	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
110	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
111	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

112	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
113	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
114	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
115	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
116	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
117	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
118	Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
119	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
220	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
221	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
222	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
223	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
224	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
225	Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
226	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
227	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
228	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
229	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
330	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
331	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
332	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
333	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
334	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Comparação das adaptações acadêmicas, satisfação acadêmica e percepção da autoeficácia de estudantes de Educação Física durante a pandemia da COVID-19: Uma análise entre períodos da graduação.

Pesquisador: GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53320221.7.0000.8156

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.245.120

Apresentação do Projeto:

Segundo pesquisador proponente, Guilherme da Silva Gasparotto, faz-se necessária a identificação de possíveis diferenças das adaptações acadêmicas, satisfação acadêmica e a percepção de autoeficácia acadêmica entre diferentes períodos da graduação dos cursos de Educação Física (Bacharel e Licenciatura), durante o período da Pandemia da COVID-19 para avaliar o impacto desta ruptura de formato de ensino e no envolvimento do estudante no contexto acadêmico de sua formação. Este estudo buscará a identificação de possíveis diferenças das adaptações acadêmicas, satisfação acadêmica e a percepção de autoeficácia acadêmica do estudante, entre diferentes períodos da graduação dos cursos de Educação Física (Bacharel e Licenciatura), durante o período da Pandemia da COVID-19. A amostra será de conveniência, investigará alunos dos cursos de Educação Física (Bacharel e Licenciatura), da UFPR, UEPG e UNICENTRO. Para atender aos objetivos do estudo serão utilizados: Questionário Sociodemográfico, Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r). Espera-se contribuir academicamente tanto para discentes dos cursos de Educação Física e outros cursos superiores, quanto para os docentes e profissionais que atuam em serviços de apoio ao estudante e as equipes de gestão das IES. Segundo o autor, a adaptação dos estudantes às atividades presenciais para atividades remotas, durante o período pandêmico, foi fundamental. Essa ruptura de formato de ensino possivelmente terá influência no envolvimento do estudante com seu processo formativo, o que pode, por sua

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

CEP: 82.920-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 5.245.120

vez, estar relacionado à satisfação acadêmica e a percepção da autoeficácia acadêmica do estudante.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Verificar possíveis diferenças das adaptações acadêmicas, satisfação acadêmica e a percepção de autoeficácia acadêmica entre diferentes períodos de graduação dos cursos de Educação Física (Bacharel e Licenciatura), durante o período da Pandemia da COVID-19.

Específicos:

- Caracterizar a amostra em relação a idade, sexo, etnia, estado civil e aspectos demográficos dos participantes.
- Comparar as adaptações acadêmicas dos alunos do 2º ano do curso de Educação Física (Bacharel e Licenciatura) com os do 4º ano do curso de Educação Física (Bacharel e Licenciatura), durante a pandemia da COVID-19.
- Comparar o nível de satisfação acadêmica dos alunos do 2º ano do curso de Educação Física (Bacharel e Licenciatura) com os do 4º ano do curso de Educação Física (Bacharel e Licenciatura), durante a pandemia da COVID-19.
- Comparar o nível de percepção de autoeficácia Acadêmica dos alunos do 2º ano do curso de Educação Física (Bacharel e Licenciatura) com os do 4º ano do curso de Educação Física (Bacharel e Licenciatura), durante a pandemia da COVID-19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e maneiras de preveni-los ou minimizá-los bem como os benefícios estão descritos e adequados ao desenho do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia está descrita de maneira detalhada das etapas que serão realizadas. Encontra-se instruído adequadamente e com orçamento próprio do proponente e cronograma compatíveis ao desenho do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos necessários para a apreciação ética foram enviados.

Endereço: Rua Emilio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Telefone: (41)3888-5275

Município: CURITIBA

CEP: 82.920-030

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 5.245.120

Recomendações:

Comunicações Gerais:

Considerando as questões referentes ao COVID-19, o CEP/IFPR esclarece ou orienta que:

- da aprovação do protocolo de pesquisa por parte do comitê não decorre a obrigatoriedade da realização, de maneira imediata, da parte da pesquisa que envolve seres humanos;
- o cronograma da pesquisa pode ser alterado a qualquer tempo, desde que o(a) pesquisador(a) informe, antecipadamente, ao comitê a alteração por meio da Plataforma Brasil, via EMENDA. Portanto, dadas as condições atuais, recomenda-se pela prorrogação da data da realização da etapa da pesquisa que envolve seres humanos, quando esta prever ou implicar contato físico, de maneira que seja realizada apenas quando nem o(a) pesquisador(a) e nem o(a) participante da pesquisa sejam colocados em risco.
- todos os(as) pesquisadores(as) devem evitar o contato físico com os participantes de pesquisa. Em caso de impossibilidade, devem realizar suas pesquisas de acordo com as recomendações de prevenção de contágio e transmissão de COVID-19, divulgadas pelos órgãos competentes;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando as resoluções brasileira que normatizam a ética na pesquisa envolvendo os seres humanos, este comitê, após deliberação, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Comunicações:

- solicitar à secretaria do CEP/IFPR uma via do TCLE ou, quando for o caso, do TALE, com carimbo, sendo este o modelo reproduzido para aplicar junto aos participantes. Entrar em contato com a secretaria do CEP/IFPR pelo e-mail cep@ifpr.edu.br, informando o número do CAAE do Protocolo de Pesquisa;
- deve-se apresentar a este CEP relatórios PARCIAL (semestral - demonstrando fatos relevantes e resultados parciais do desenvolvimento da pesquisa) e FINAL, através da Plataforma Brasil (PB), conforme o modelo disponibilizado na página eletrônica do CEP/IFPR. O envio deve ser feito no modo: NOTIFICAÇÃO;
- solicitações que impliquem ALTERAÇÕES do projeto (alteração de instrumento de coleta de dados, comunicação de interrupção da pesquisa, inclusão de pesquisadores, pedido de prorrogação de prazo, entre outras) ou comunicação da ocorrência de eventos adversos devem ser enviadas no modo EMENDA. A Emenda, apresentada de forma clara e sucinta, deve ser enviada

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

UF: PR

Telefone: (41)3888-5275

Município: CURITIBA

CEP: 82.920-030

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Comitê de Ética
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 5.245.120

ANTES de que as modificações sejam colocadas em prática. Deve-se enviar, também, todos os documentos nos quais houver modificação, destacando nos documentos os trechos modificados. Atentar para a necessidade de alterações no cronograma;

- **IMPORTANTE:** a pesquisa deve ser realizada em acordo com o que consta e está previsto no Protocolo apreciado e aprovado pelo CEP/IFPR. Qualquer modificação realizada no projeto (inclusão de pesquisadores ou colaboradores, novos participantes, alterações em questionários, etc.) que chegue ao conhecimento do Comitê e que não tenha sido comunicada, antecipadamente e via EMENDA, e aprovada pelo CEP/IFPR, poderá resultar em parecer de NÃO APROVADO para o relatório do projeto e será comunicada aos órgãos responsáveis.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1858726.pdf	17/12/2021 08:35:59		Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_UFPR.pdf	17/12/2021 08:35:29	GUILHERME DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_UNICENTRO.pdf	17/12/2021 08:35:12	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_UEPG.pdf	17/12/2021 08:34:53	GUILHERME DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_REVISADO.docx	17/12/2021 08:32:10	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO.docx	16/11/2021 14:29:49	GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/11/2021 14:29:01	GUILHERME DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA_UFPR.pdf	16/11/2021 14:17:35	GUILHERME DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA_UNICENTRO.pdf	16/11/2021 14:17:14	GUILHERME DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA_UEPG.pdf	16/11/2021 14:16:48	GUILHERME DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	16/11/2021 14:13:51	GUILHERME DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE	16/11/2021	GUILHERME DA	Aceito

Endereço: Rua Emílio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

CEP: 82.920-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

E-mail: cep@ifpr.edu.br



Continuação do Parecer: 5.245.120

Assentimento / Justificativa de Ausência	E_ESCLARECIDO.docx	14:13:22	SILVA GASPAROTTO	Aceito
Outros	CHECKLIST.pdf	16/11/2021 14:13:02	GUILHERME DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 15 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
CLAUDIONEI CELLA PAULI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Emilio Bertolini, 54

Bairro: Cajuru

CEP: 82.920-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3888-5275

E-mail: cep@ifpr.edu.br