



Congresso Internacional  
de Administração  
ADM 2021

**24 a 28**  
**de outubro**  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil

**SOBREVIVÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES  
EM TEMPOS INCERTOS:**

O papel dos gestores e do ambiente externo  
no sucesso e no fracasso organizacional.

## PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

### ÁREA TEMÁTICA: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

Roberta Souza Santos, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil, roberta.sm21@gmail.com

Kelmara Mendes Vieira, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil, kelmara.vieira@ufsm.br

Giana Silva Giacomelli, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil, gianagiacomelli@gmail.com

### Resumo

A pandemia da COVID-19 alterou a vida e cotidiano da sociedade fazendo com que atividades e serviços fossem interrompidos devido a propagação da doença em escala global. Um destes serviços foi a educação sendo uma das primeiras afetadas. No Brasil as instituições de educação superior tiveram que ajustar rapidamente a transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Este estudo se propôs a analisar a percepção geral dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto de uma instituição pública de ensino superior, localizada no interior do Rio Grande do Sul. A metodologia de coleta de dados foi uma *survey on line*, e a para análise dos resultados se adotou o emprego de técnicas de estatística descritiva, análise fatorial exploratória e de regressão múltipla. Os resultados em geral demonstraram a satisfação dos docentes quanto a questões relativas aos serviços e atendimentos prestados pela instituição de ensino e sua infraestrutura, com a infraestrutura em *home-office* utilizada, bem como se mostraram satisfeitos com os aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino remoto emergencial.

**Palavras-chave:** ensino remoto emergencial; percepção docente; avaliação do processo de ensino-aprendizagem; COVID-19.

### Abstract

The COVID-19 pandemic has changed the life and daily life of society, making activities and services interrupted due to the spread of the disease on a global scale. One of these services was education, being one of the first affected. In Brazil, higher education institutions had to quickly adjust the transposition from face-to-face teaching to emergency remote teaching. This study aimed to analyze the general perception of teachers about the teaching-learning process in the context of a public institution of higher education, located in the interior of Rio Grande do Sul. The data collection methodology was an online survey, and the analysis of the results was adopted the use of techniques of descriptive statistics, exploratory factor analysis and multiple regression. The results in general showed the satisfaction of teachers regarding issues related to the services and assistance provided by the educational institution and its infrastructure, with the home office infrastructure used, as well as being satisfied with the general aspects of the teaching-learning process in the form of emergency remote teaching.

**Keywords:** remote emergency teaching; faculty perception; evaluation of the teaching-learning process; COVID-19.

### Introdução

A pandemia da Covid-19 fez alterações na vida e no cotidiano da sociedade, encerrando atividades, serviços diversos e impactando no funcionamento das instituições, dentre as quais, as de ensino estiveram entre as mais afetadas (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020). Devido à crise imposta pela situação sanitária que se iniciou na Ásia passando pela Europa, África e chegando às Américas conforme pontua Amaral e Polydoro (2020), também se fez pressentir no Brasil mais precisamente em meados de março de 2020. Diante de tal fato, as Instituições de Educação Superior (IES) introduziram rapidamente o Ensino Remoto Emergencial (ERE) de modo a evitar a propagação e transmissão do vírus. Esta iniciativa foi realizada de maneira a manter as aulas e evitar que o ano letivo fosse cancelado, além da tentativa de preservar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (LOTON et al., 2020). Assim o uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE) junto às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) foi o meio pelo qual se permitiu a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, quando o formato presencial se tornou inexecutável diante do alto risco da doença (OLIVEIRA et al., 2020).

O ERE, termo impresso por Hodges et al. (2020), constitui uma alternativa transitória das entregas educacionais da modalidade totalmente presencial ao virtual, não tendo como foco a criação de sistemas estruturados de ensino, mas oportunizando aos discentes o acesso ao processo de ensino-aprendizagem de uma forma rápida e confiável em tempo de crise. Em continuidade também se define pelo uso e prática da EaD e produção de atividades remotas, através de adaptações de métodos da sala de aula presencial para a realidade virtual se valendo de vários recursos digitais (POSSOLLI; FLEURY, 2021). As autoras ainda nesse contexto conceituam os termos remoto e emergencial, sendo que o primeiro se caracteriza pelo afastamento no tempo e lugar com a sua utilização somente para o período pandêmico e este último é devido a situação de saúde pública constatada pelas autoridades obrigando a população ao distanciamento social. Entende-se que este tipo de ensino se assemelha com as práticas da EaD, porém não se pode confundi-la com esta modalidade de ensino, sendo apenas utilizada para situações de anormalidades atípicas, como foi o fato da pandemia da Covid-19. Constituem de “soluções temporárias, totalmente remotas, adaptadas aos recursos e às possibilidades disponíveis, com manutenção da interação síncrona para mediação, para um ensino que não se caracteriza pela simples transposição das aulas presenciais para o ambiente digital” (AMARAL; POLYDORO, 2020).

Depreende-se de tal situação que as instituições educacionais em geral e diante de uma situação de ineditismo não dispunham de planejamento para este desafio, pois conforme Hodges et al. (2020) as IES, por exemplo, depararam-se com decisões de como enfrentar a continuidade dos seus serviços sem prejudicar os discentes e a qualidade de suas principais atividades, entre estas se encontra àquelas exercidas pelo docentes, principal agente ativo diante do contexto vivenciado. Relata-se também que as mudanças na vida cotidiana tanto de docentes e discentes ao fazerem o uso de plataformas digitais ou mesmo outras formas de tecnologias não é uma forma garantidora de que àqueles sejam capazes de avaliar nos seus processos de ensino e aprendizagem (MONTERIO; LIMA, 2022). Essa perspectiva se corrobora no sentido que as tecnologias constituem somente um meio ou ferramentas para aprimorar as práticas e o conhecimento educacional (SILVA; CARVALHO, 2021).

Com isto, compreende através dos fatos a possibilidade de se encontrar diferentes desafios impostos ao campo do profissional docente, como por exemplo, falta de atualização aos docentes diante dos recursos tecnológicos sobrevivendo de maneira não estruturada e imediatista; dificuldades frente às práticas digitais em sala de aula; resistência em aceitar a adaptação das aulas presenciais para o ensino *on line*; necessidade de formação continuada dos professores a fim de os mesmos possam maximizar e incorporar o uso dos dispositivos tecnológicos às suas atividades; sobrecarga de trabalho; insatisfação com as aulas remotas e ao processo de ensino-aprendizagem; ineficiência da comunicação aluno-professor frente ao uso massivo dos meios eletrônicos. (HERRMANN, 2018; DI LÊU, 2018; ROZA, 2019; ROSSETO, 2021; SANTOS, 2021; VIANA, et al. 2021).

Em vista das imensas provocações apresentadas principalmente quanto ao processo de ensino-aprendizagem exercido pelos docentes dentro do contexto do ERE, entende-se que as percepções dos sujeitos envolvidos necessitam de suas avaliações com o fim auxiliar a gestão das IES nos processos decisórios.

Para que as IES possam continuamente exercer a busca constante e inovadora pela qualidade de seus serviços a avaliação institucional constitui uma política necessária. De acordo com Barreyro (2018), nas duas últimas décadas, a avaliação institucional vem se transformando em nível global, pois as tendências como acreditação/avaliação, situações de ranqueamento entre as universidades e avaliação a nível internacional de estudantes já se contextualizam no mundo. Compreende com isso uma busca permanente com a qualidade da educação superior e também certa preocupação com a ausência de pessoas qualificadas principalmente para o mercado de trabalho entre outros problemas, conforme pontua a autora.

A avaliação institucional das IES brasileiras ocorre por meio do Sistema Nacional de Avaliação na Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004). O objetivo deste sistema é assegurar o processo nacional de avaliação nas IES através da avaliação institucional, dos cursos e do desempenho dos discentes (BRASIL, 2004). Na dimensão dos cursos o objetivo é identificar as condições de ensino ministradas; para os discentes a avaliação se constitui da realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que procura aferir a aprendizagem conforme as diretrizes curriculares e por fim da avaliação institucional, que deverá realizada de forma externa, por meio de visitas técnicas de representantes do Ministério da Educação, e interna, por meio de processos avaliativos promovidos pelas Comissões Próprias de Avaliação das IES. (BRASIL, 2004).

A avaliação institucional se configura como uma atitude estratégica que possibilita aos gestores direcionar ações que qualifiquem e profissionalizem o trabalho realizado pelas organizações, sejam elas públicas ou privadas (FERREIRA, 2014). A avaliação instrumentaliza a gestão na busca pela melhoria da qualidade de seus processos, uma vez que todo o ciclo de melhoria exige indicadores que direcionem as ações a serem realizadas em busca dos objetivos e metas institucionais (COSTA; DIAS JR., 2020). No âmbito dos sistemas de ensino, mundialmente, a avaliação é adotada como uma ferramenta que possibilita ao poder público a supervisão, controle e regulação das políticas públicas de educação (HAAS, 2017).

A complexidade e pluralidade do contexto universitário exigem da gestão o conhecimento da sua essência sem perder o acompanhamento da dinâmica universitária. (HAJJ; COSTA;

ARAÚJO, 2020). Neste contexto, o embasamento em indicadores é fundamental para reconhecer as características dos cursos, bem como a visão da comunidade acadêmica, com relação a instituição (COSTA; DIAS JR., 2020).

A participação da comunidade universitária faz parte das normas que regulam o SINAES sendo necessária para a efetividade da avaliação institucional que se dá mediante a participação de dos docentes, discentes, técnicos-administrativos e representantes da sociedade civil organizada (BRASIL, 2004). A necessidade de adaptações pelas IES, diante do contexto de pandemia, certamente interferiu no modo de ver as instituições e impactou na adaptação de famílias, estudantes e docentes. Neste contexto, os docentes como condutores do processo de ensino-aprendizagem precisaram reinventar a forma de ensinar (DUARTE; MEDEIROS, 2020; SILVA et al., 2020).

É neste sentido que o presente artigo tem como objetivo analisar a percepção dos docentes de uma IES durante o Ensino Remoto Emergencial - ERE se justificando pela importância de esclarecer e compreender, sob a análise dos docentes, as experiências e atitudes deste profissional quanto ao ERE dentro das dimensões avaliativas da IES, tendo por foco principal a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ouvir estes profissionais oferece a possibilidade de obter informações que permitam à gestão conduzir suas atividades direcionadas ao alcance da qualidade permanente.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

A avaliação como ferramenta do Estado vigora desde o século XX, em especial como causa das políticas para o campo da educação (FREIRE; LIMA; BORGES, 2021). Ainda, de acordo com Thompson (2021) “a avaliação educacional é um importante instrumento de gestão utilizado pelas instituições de ensino para se mensurar qualidade do ensino, da infraestrutura e de toda gama de atividades”.

Barreyro (2018) discute que embora os processos de avaliação na educação superior tenham iniciado pela década de 1980, no Brasil começaram dez anos mais tarde com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), seguindo com o Exame Nacional de Cursos (Provão). E, finalmente com a instituição do SINAES, quando a avaliação institucional assume o papel central dentro do processo avaliativo e oferece aos gestores, em todos os níveis, uma visão integrada da organização de forma que fique evidente a conexão entre as políticas realizadas em cada instituição e a missão instituída por aquela entidade (CONAES, 2004).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861, no ano de 2004. Para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES (2004), o SINAES representou um grande avanço no processo avaliativo brasileiro, na medida em que ultrapassou importantes fronteiras da avaliação, constituindo-se em um processo permanente, formativo, construtivo e abrangente, respeitando a individualidade das instituições de ensino superior e a valorizando sua função social.

O SINAES tem o objetivo de avaliar todos os aspectos que envolvem o processo formativo em uma instituição de ensino superior (COSTA; DIAS JR., 2020). Esta avaliação envolve

avaliações externas, como o ENADE e as visitas aos cursos realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como avaliações internas (autoavaliações) promovidas pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) de cada instituição.

Desde a implementação do SINAES há exigências no sentido que as IES tornem as avaliações internas sistemáticas de modo que possam embasar as decisões dos gestores com vistas a melhoria do ensino, pesquisa e extensão e estes alinhados aos demais planos estratégicos de cada instituição (THOMPSON, 2021). A prática da autoavaliação também tem o papel de ir além do julgamento de valor e envolve a reflexão e acompanhamento de todos os partícipes do processo (DURLI et al., 2018).

É no intuito de garantir a ocorrência sistemática da autoavaliação institucional, no âmbito das IES, que a Lei 10.861/2004 exige a criação das Comissões Próprias de Avaliação - CPA, com “atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo (INEP)”, garantindo sua autonomia em relação aos conselhos e outras comissões colegiadas e a instituição de estatuto ou regimento próprios (BRASIL, 2004). As CPA's constituem o elo com a comunidade acadêmica diante do processo avaliativo e sua acreditação, esta proximidade tende a influenciar positivamente a uma maior participação especialmente quando consegue apresentar resultados à comunidade acadêmica. Os resultados dos processos avaliativos devem ser apresentados de forma que alcancem inclusive o entendimento da sociedade, para que os cidadãos possam identificar as contribuições que a instituição pode trazer à toda a comunidade (FERREIRA, 2014).

A ligação entre os objetivos institucionais, os propósitos avaliativos, os resultados obtidos e as ações oriundas destes resultados, é o que oferece sentido ao processo avaliativo (HAJJ; COSTA; ARAÚJO, 2020). Sias, et al. (2018) indicam que a finalidade dos resultados da avaliação institucional, no âmbito educacional, é justamente qualificar todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o ambiente em que ocorre até os atores envolvidos.

As alterações vivenciadas com a adoção do ensino remoto emergencial agregaram desafios à prática docente, exigindo o conhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e mediação pedagógica que se constitui da complementação entre a ação humana e a ação tecnológica (TDIC) (DUARTE; MEDEIROS, 2020). Neste sentido está a importância de conhecer, sob a perspectiva do docente, como se deram as condições gerais para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

## **2. MÉTODOS**

Neste trabalho optou por um enfoque quantitativo, que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) faz uso de coleta de dados numéricos para testar pressuposições com processos que seguem uma ordem rigorosa e usam medições estatísticas para comprovar as teorias. Quanto a estratégia para a coleta dos dados fez-se o uso de uma survey. As surveys são uma das muitas formas existentes para realizar observações no campo das ciências sociais, e tem como principal característica realizar a verificação da amostra e não a sua população (BABBIE, 2003).

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que atualmente conta 260 cursos presenciais ativos e uma população de 2.053 docentes (UFSM, 2022). O instrumento

de investigação foi aplicado a esta população através do sistema de questionários da UFSM pelo portal oficial, em que se obteve um total de 1.020 respondentes. O instrumento de coleta de dados contou com 6 seções, na primeira questionou sobre a percepção docente com relação aos aspectos ambientais de trabalho em relação às estruturas de home-office e também disponibilizadas pela instituição, como conexão com a internet, mobiliários, equipamentos de áudio e vídeo e computador. A segunda seção avaliou as plataformas e ferramentas digitais disponíveis, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), as orientações para uso dos AVAs e o acervo bibliográfico digital. Na terceira seção os docentes puderam avaliar os serviços e atendimento prestados por setores relacionados ao registro e controle acadêmico e ao ensino, pesquisa e extensão. A quarta seção avalia o apoio institucional oferecido aos docentes para a manutenção do processo de ensino-aprendizagem no contexto remoto.

Na quinta parte os docentes responderam sobre a quantidade de disciplinas que ministraram e indicaram quantas consideraram satisfatórias e insatisfatórias. Por fim, na seção 6 foram avaliados aspectos do processo de ensino-aprendizagem relacionados ao envolvimento dos discentes. As características de perfil dos respondentes foram incorporadas à base de dados, por se tratar de um instrumento aplicado via sistema institucional de questionários, mantendo o sigilo da identificação dos respondentes.

Quanto às técnicas de análise foram consideradas duas fases, na primeira se fez uso da estatística descritiva e na segunda a análise multivariada. A primeira tem por relevância descrever a amostra e verificar o nível médio de satisfação dos docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem, e a última são as técnicas em se consideram múltiplas questões sobre indivíduos ou objetos (HAIR, 2009). Dessa forma, em relação a esta etapa foram utilizadas as técnicas de Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise de Regressão (AR).

Com o intuito de examinar se AFE é adequada para a amostra, foram aplicados dois testes: o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Para sustentação das variáveis na AFE, utilizou-se o critério das comunalidades, sendo mantidas as variáveis com comunalidades maiores ou iguais a 0,5. Para avaliação das cargas fatoriais, usou-se o método dos componentes principais, e para definir o número de fatores, foram utilizados os critérios dos autovalores maiores que 1,0 e a porcentagem da variância explicada. Como procedimento de rotação, utilizou-se a rotação varimax normalizada. Para avaliar o nível de confiabilidade dos fatores gerados através da AFE, usou-se o Alfa de Cronbach, sendo valores superior a 0,6 considerados aceitáveis (HAIR et al., 2009).

Por fim, o estudo objetivou a examinar o impacto dos fatores relativos ao ambiente e estrutura, ferramentas digitais, serviços e atendimento pela instituição, apoio ao processo de ensino-aprendizagem, disciplinas ministradas durante o ERE no processo de ensino-aprendizagem, através de uma análise de regressão múltipla. Assim, foi estimado um modelo de regressão linear pelo método dos mínimos quadrados ordinários. Para verificar os pressupostos de normalidade e homoscedasticidade, foram aplicados os testes Kolmogorov Smirnov (KS) e Pesarán-Pesarán, respectivamente. Para análise da multicolineariedade entre as variáveis independentes, foi utilizado o fator de inflação da variância (FIV).

### 3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A investigação foi realizada *online* através do Sistema de Questionários do portal oficial da instituição e abrangeu os seus três campi, localizados nos municípios de Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul (RS), no período de 18/10/2021 a 12/11/2021. Foram obtidos um total de 1020 respostas dos docentes em vista de uma população de 1827 docentes aptos a responder. Dentre os que responderam pesquisa a maioria é do sexo masculino (52,7%). Em relação à idade, a média foi de 47,7 anos com desvio padrão de 9,82 evidenciando a faixa etária entre 40 a 59 anos (61,7%). Sobre o estado civil se constatou a predominância de casados (50,8%) (Tabela 1 – Perfil descritivo dos respondentes com as variáveis de sexo, idade, estado civil, grupo étnico, grupo pessoa com deficiência, campus de lotação e tempo de instituição. Tabela 1).

Ainda na Tabela 1 é possível identificar que a maioria dos respondentes é da raça branca (95,1%) e não tem nenhuma incapacidade (99,5%). No tocante ao campus de lotação, 88% atuam no campus sede que está localizado em Santa Maria. E 72,7% dos respondentes tem entre 1 semestre e 20 anos de atuação na instituição.

VARIÁVEIS	ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	(%)
Sexo	Masculino	538	52,7
	Feminino	482	47,3
Idades em Categorias	De 27 anos até 39 anos	254	24,9
	De 40 anos até 59 anos	629	61,7
	De 60 anos até 74 anos	137	13,4
Estado Civil	Casado (a)	518	50,8
	Solteiro (a)	408	40
	Viúvo (a)	2	0,2
	União Estável	24	2,4
	Divorciado (a)	53	5,2
	Separado judicialmente	9	0,9
	Desquitado (a)	3	0,3
Etnia	Outros	3	0,3
	Branca	970	95,1
	Preta	4	0,4
	Parda	34	3,3
	Amarela	2	0,2
	Indígena	1	0,1
Pessoa com Deficiência	Não declarada	9	0,9
	Não se aplica	1015	99,5
	Deficiência Auditiva	2	0,2
	Deficiência Física	1	0,1
Campus de lotação	Deficiência Visual	2	0,2
	Santa Maria	898	88
	Frederico Westphalen	55	5,4
Tempo de Instituição	Palmeira das Missões	67	6,6
	Menos de um a 10 anos	436	42,7
	De 11 anos até 20 anos	306	30
	De 21 anos até 30 anos	224	22

De 31 anos até 49	54	5,3
-------------------	----	-----

Tabela 1 – Perfil descritivo dos respondentes com as variáveis de sexo, idade, estado civil, grupo étnico, grupo pessoa com deficiência, campus de lotação e tempo de instituição.

Após as análises sociodemográficas, buscou-se verificar os construtos da escala de percepção docente sobre o processo de ensino-aprendizagem, para tanto se aplicou a técnica de análise fatorial exploratória (AFE). Nesta, foi adotado o método de rotação Oblimin com normalização de Kaiser. Também se optou a extração das cargas fatoriais através da análise de componentes principais e para que a variável fosse mantida sua comunalidade deveria ser superior a 0,50 com critério de extração de autovalores maiores que um. Do primeiro conjunto de variáveis testadas foram retiradas três por não atenderem o limite de comunalidade, sendo elas: ambiente virtual de aprendizagem - tipo moodle (0,367), acervo bibliográfico digital (0,369) e ambiente virtual de aprendizagem - tipo google classroom (0,451).

O teste de esfericidade e ajustamento da amostra também se mostrou satisfatório com índice de KMO 0,894 e a esfericidade de Bartlett assumiu o valor de 1868,30 com nível de significância (sig 0,000). A análise de porcentagem da variância identificou que o instrumento compreende a três fatores, que explicam 66,80% da variância acumulada, todos com autovalores maiores do que um. A Tabela 2, abaixo, mostra como ficou os construtos expressos pela análise.

FATORES	CARGA	VAR	$\alpha$
<b>FATOR 1 – SERVIÇOS E ATENDIMENTOS INSTITUCIONAL</b>			
Pró-reitoria de Graduação	0,867	39,41%	0,921
Pró-reitoria de Extensão	0,861		
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa	0,854		
Departamento de Registro e Controle Acadêmico	0,835		
Atuação da área de apoio pedagógico	0,775		
Orientações para o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem	0,711		
Oportunidade para desenvolver competências pedagógicas no REDE	0,695		
<b>FATOR 2 – INFRAESTRUTURA INSTITUCIONAL</b>			
Computador	0,852	15,23%	0,812
Equipamentos de áudio e vídeo	0,835		
Conexão com a internet	0,758		
Infraestrutura física	0,742		
<b>FATOR 3 – INFRAESTRUTURA HOME-OFFICE</b>			
Equipamentos de áudio e vídeo	-0,876	12,16%	0,860
Computador	-0,874		
Infraestrutura física	-0,796		
Conexão com a internet	-0,791		

Tabela 2 - Fatores extraídos da Análise Fatorial Exploratória com suas respectivas cargas, variância explicada e índice de confiabilidade.

Em continuidade em relação a questão perceptiva envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, na avaliação dos docentes quanto a questão participação e contribuição dos estudantes durante as aulas, um pouco mais da metade demonstrou certa insatisfação (51,3%). Este resultado se pode relacionar com monólogos digitais ou a sensação de estar falando sozinho para a câmera, como bem mencionado no estudo de Santos (2020), o que pode ser compreensível esta ausência interacional dos discentes frente ao computador. Neste caminho reforçam Silva et al. (2022) que os docentes devem buscar alternativas didáticas para minimizar

obstáculos que possam surgir em virtude de alterações educacionais, como no caso do ERE. Os mesmos autores ainda mencionam a necessidade de interações discentes a fim de que os mesmos possam perceber o processo de ensino-aprendizagem. Contudo no quesito cumprimento das atividades por parte dos estudantes a avaliação foi altamente satisfatória (77,1%). Também no aspecto desenvolvimento da turma no uso de tecnologias, a percepção dos docentes demonstrou ter relevante satisfação (79,2%) com os discentes e quanto aos tópicos desenvolvimento de trabalhos em grupo e aprendizado dos estudantes (67,7%) e (69%) dos docentes, respectivamente, avaliaram estarem satisfeitos com os discentes (Tabela 3).

VARIÁVEIS	MÉDIA	%					
		1	2	3	4	5	6
Participação/contribuição dos estudantes durante as aulas	3,39	9,4	20,9	21	25,2	17,2	6,4
Cumprimento das atividades por parte dos estudantes	4,3	1,7	5,9	15,4	28,2	35,6	13,3
Desenvolvimento da turma no uso de tecnologias	4,42	1,9	6,1	12,9	23,5	38,7	17
Desenvolvimento da turma nos trabalhos em grupo	4	5,5	9,8	16,9	26,3	29,8	11,6
Aprendizado dos estudantes	4	3,9	9	18,2	28,3	33,4	7,3

Tabela 3 - Estatística descritiva do fator Processo de ensino-aprendizagem abrangendo os três campi da instituição localizados nos municípios de Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul (RS).

Para examinar a percepção geral sobre o processo de ensino-aprendizagem foi estruturada esta dimensão a partir da técnica de análise fatorial. Com isso, foi adotado o método de rotação Oblimin com normalização de Kaiser. Também se optou a extração das cargas fatoriais através da análise de componentes principais e para que fosse mantida sua comunalidade estas deveriam ser superiores a 0,50 com critério de extração de autovalores maiores que um. Das variáveis analisadas não houve a necessidade de extrair nenhuma carga, pois todas apresentaram comunalidade superior a 0,5 demonstrando uma boa fatorabilidade.

O teste de esfericidade e ajustamento da amostra também se mostrou satisfatório com índice de KMO 0,877 e a esfericidade de Bartlett assumiu o valor de 2075,100 com nível de significância (sig 0,000). A análise de porcentagem da variância identificou que somente esta dimensão explica 71,71% da variância acumulada (Tabela 4).

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	CARGA	VAR	$\alpha$
Aprendizado dos estudantes	0,880		0,899
Desenvolvimento da turma nos trabalhos em grupo	0,857		
Desenvolvimento da turma no uso de tecnologias	0,844	71,71%	
Cumprimento das atividades por parte dos estudantes	0,843		
Participação/contribuição dos estudantes durante as aulas	0,808		

Tabela 4 - Estatística descritiva do fator Processo de ensino-aprendizagem abrangendo os três campi da instituição localizados nos municípios de Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul (RS).

Por conseguinte, a partir dos resultados das duas análises fatoriais (Tabela 2 e Tabela 4) foram criadas as variáveis representativas dos fatores. Para o cômputo das variáveis foi considerada a média das respostas dos entrevistados às questões componentes de cada fator. A Tabela 5 e a Figura 1 apresentam os resultados encontrados.

FATORES	MÉDIA	D.P.	MÍNIMO	MÁXIMO
Serviços e Atendimentos institucional	4,74	1,10	1	6
Infraestrutura institucional	3,54	1,29	1	6
Infraestrutura Home-Office	4,62	1,05	1	6
Processo de Ensino aprendizagem	3,99	1,07	1	6

Tabela 5 - Estatística descritiva das médias, desvio padrão, mínimo e máximo dos fatores.

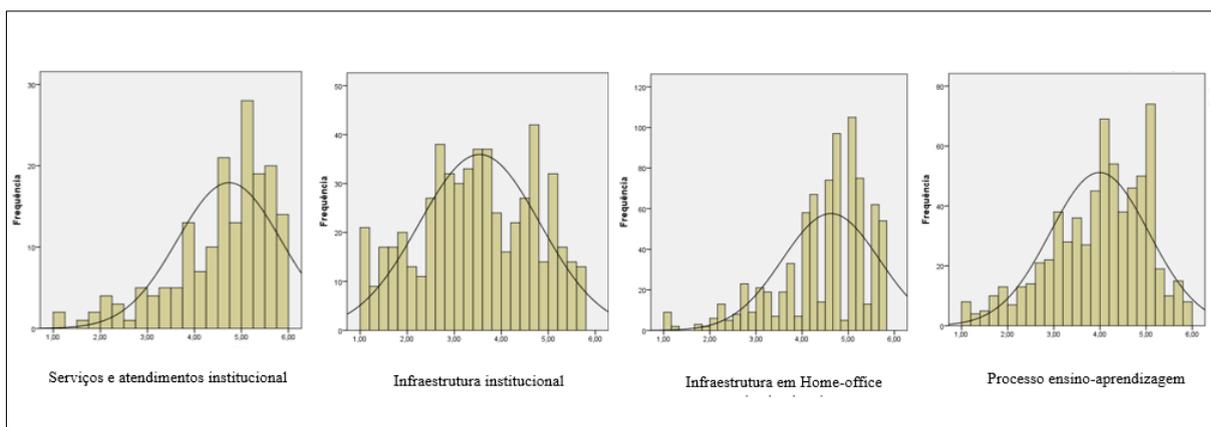


Figura 1 - Distribuição de frequência dos fatores: serviços e atendimento institucional, infraestrutura institucional, infraestrutura home-office e processo de ensino-aprendizagem.

Na Tabela 5, observa-se que os fatores serviços e atendimento institucional e infraestrutura home-office apresentaram uma média superior a 4,00 o que evidencia a satisfação nesses quesitos pelos discente. Assim como, a percepção com relação à infraestrutura institucional e ao envolvimento do estudante no processo de ensino-aprendizagem retrataram médias superiores a 3,50 podendo ser considerados satisfatórios para a amostra pesquisada.

Salienta-se ainda que as distribuições de frequência são assimétricas à direita, para as dimensões serviços e atendimentos, infraestrutura de home-office e processo de ensino-aprendizagem, conforme observado na Figura 1, ou seja, uma grande parcela dos docentes se diz satisfeitos com as asserções do instrumento. Por isso, entente que a percepção em geral docente sobre o processo de ensino-aprendizagem se orientou em direção para a satisfação e que os fatores associados a esta perspectiva se afirmam nesse mesmo sentido.

Nesse ínterim, com o propósito de analisar se o fator acima é impactado pelas dimensões: serviços e atendimentos da instituição, a sua infraestrutura, infraestrutura *home-office* e pela variável quantidade de disciplinas ministradas no ERE, foi utilizada a técnica estatística de análise de regressão (AR). Para tanto, elaborou-se as estimativas apresentadas nas Tabela 6.

VARIÁVEIS	COEF. $\beta$	TESTE T	SIG.	FIV
Serviços e Atendimentos	0,476	6,044	0,000	1,227
Infraestrutura da instituição	-0,033	-0,426	0,671	1,211
Infraestrutura home-office	0,168	2,147	0,033	1,216
Quantidade de disciplinas ministradas durante o ERE	0,013	0,176	0,860	1,016

Tabela 6 - Resultados da regressão múltipla por Mínimos Quadrados Ordinários pelo método Enter, estimada para a satisfação com o Fator Processo de Ensino-aprendizagem.

O resultado apresenta 4 variáveis independentes com um R quadrado de 0,297, o que significa 29,7% destas influem em conjunto na variável dependente. O modelo também apresentou os pressupostos para validade com o índice de Durbin-Watson próximo a 2 (1,841), o que indicada ausência de autocorrelação, valores do FIV (fator de inflação da variância) superiores a 10, o que representa ausência de multicolinearidade entre as variáveis previsoras e distribuição normal dos resíduos, uma vez que o teste Kolmogorov-Smirnov não foi significativo (sig. 0,079).

Por fim, em análise dos coeficientes que exprimem a grandeza e a direção de cada uma das variáveis independentes sobre a dependente, verificou-se que: serviços e atendimentos pela instituição e infraestrutura *home-office* impactaram de modo satisfatório na percepção dos docentes em relação ao fator acima analisado. Essas análises vão ao encontro com os achados de Possolli e Fleury (2021).

Constata-se em estudos relativos ao ERE avaliações sob o amparo de dimensões como uso de TDICs, adaptação às plataformas digitais, atividades desenvolvidas em home-office, interações professor-aluno; acesso à internet e equipamentos, apoio institucional aos professores, todos categorizados conforme estudo de Possolli e Fleury (2021). Viana, et al. 2021, também em sua pesquisa com IES públicas, privadas e filantrópicas estruturou de forma semelhante construtos avaliativos como, por exemplo, informações sobre e no Ambiente de Virtual de Aprendizagem (AVA), manuseio de ferramentas eletrônicas, apoio e assistência ao AVA, Internet, problemas com conexão, outras ferramentas, sustentação das aulas, aulas ao síncronas, avaliação no semestre e relações com o ensino- aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pademia da Covid-19 alterou profundamente a vida da sociedade globalizada no tocante a vários aspectos, em vista dos procedimentos sanitários impostos principalmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como o distanciamento e isolamento social com o propósito de controlar a expansão da doença. Um dos aspectos de mais foi atingido foi o serviço educacional. Conforme dados a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a pandemia afetou em torno de 1,5 bilhão de estudantes, entre crianças e jovens (BURNS, 2020; UNESCO, 2020). Com isto as instituições de vários países tiveram que ajustar seus calendários acadêmicos a fim de que o ano letivo não fosse perdido, para tanto muitas conseguiram através do intenso uso das TIC's promover o ERE, uma alternativa que se tornou viável durante a crise sanitária.

Este trabalho teve como propósito analisar a percepção dos docentes de uma IES durante o ERE principalmente quanto aos aspectos de serviços oferecidos pela instituição, a sua infraestrutura disponível, a infraestrutura *home-office* do docente ao ministrar suas aulas, a satisfação quanto ao processo de ensino-aprendizagem e os fatores subjacentes que mais impactaram em relação a este último. Os resultados evidenciaram que os docentes estão na maioria satisfeitos, quanto ao processo de ensino-aprendizagem especialmente quanto a aspectos de cumprimentos das atividades, desenvolvimento com o uso das TIC's, trabalhos em grupo e aprendizagem geral dos discentes, no entanto a insatisfação dos docentes somente foi constatada no que se refere a uma maior participação do alunos na aula compreendendo que os mesmos contribuíram pouco neste sentido. De modo consequente, foi verificado que o apoio institucional no tocante a aspectos de serviços e atendimento quanto necessitam e ainda a própria infraestrutura em *home-office* foram os que mais impactaram quanto ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, pode-se entender a satisfação analisada durante o ERE.

Embora a coleta de dados tenha sido em período de Pandemia da Covid-19, uma das implicações desta pesquisa é a probabilidade de viés amostral. Normalmente pesquisa com encaminhamentos *online* estão sujeitas a vieses que, no caso em questão, se pode dar pelo acesso à internet. Em que pese o instrumento tenha sido encaminhado a todos os docentes regularmente ativos da instituição ora analisada, alguns poderiam não ter chance de responder a pesquisa, devido a possíveis falhas de conexões ou outros imprevistos.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, E.; Polydoro, S. (2020). Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. *Linha mestra*, (14:41a). pp.52-62.
- Barreyro, G.B. (2018). A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), (23), pp. 5-22.
- Brasil. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. (2004). Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Disponível em: [http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes\\_Avaliacao\\_IES.pdf](http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf). Acesso em: 24 jun. 2022.
- Brasil. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf> . Acesso em: 26 junho 2022.
- Burns, T. (2020). A helping hand: education responding to the coronavirus pandemic. OECD: Education and Skills Today. Disponível em: <https://bit.ly/3iw3abG>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- Costa, F. J.; Dias Jr., J. J. L. (2020) Avaliação da formação superior pelo discente: proposta de um instrumento. *Avaliação*, (25:2). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TtV5rVwwMjm3rdxpJbfJkjh/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- De Jesus Viana, M. et al. (2021). Avaliação do ensino Online em tempos de pandemia através da satisfação e insatisfação dos docentes universitários. *Pensar Acadêmico*, (19: 5), pp. 1413-26.

- De Sousa Oliveira, E. et al. (2020). A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, (6:7), pp. 52860-67.
- Di Lêu, M. F. A. (2018). A Influência do Ensino Híbrido no Processo de Aprendizagem dos Estudos no Curso de Fisioterapia em uma Instituição de Ensino Superior da Cidade de Recife-PE. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação). Faculdade Humanística, Assunção, 166f. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/674/558>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- Dos Santos, H. M. R. (2020). Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. *Praxis educativa*, (15), pp. 1-17.
- Durli, Z. et al. (2018). Sistema de autoavaliação de cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), (23), pp. 350-71.
- Ferreira, P. V. (2014). Avaliação institucional como instrumento de gestão e planejamento estratégico. *Revista Formadores: Vivências e Estudos, Cachoeira, BA*, (7:3), pp. 45-62.
- Freire, F. M.; Lima, D. C. B. P.; Borges, L. C. (2021). Avaliação institucional na Educação Superior brasileira: uma análise dos instrumentos para oferta de cursos a distância. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (26), pp. 1-17.
- Hair, J. F. et al. (2009) *Análise Multivariada de Dados*. 6. ed. Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. São Paulo: Bookman. Título original: *Multivariate Data Analysis*.
- Hajj, Z. S. El; Costa, B. R. L.; Araújo, R. M. (2020). Gestão universitária: fatores preponderantes na percepção de representantes das comissões próprias de avaliação e Instituições de Ensino Superior brasileiras. *Revista Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, (12:35), pp. 469-96.
- Hass, C. M. (2017). O SINAES e a concepção de qualidade: o que pensam os gestores acadêmicos das universidades da grande São Paulo. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, (44), pp. 67-92.
- Hermann, I. C. (2018). Descrição e Análise da Utilização do Ensino Híbrido na UFGD. Dissertação (Mestre em Administração Pública), PROFIA/UFGD, Dourados, 109f. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/989/1/IvanClaudbHerrmann.pdf>. Acesso em 28 jul.2022.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T.; Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Virginia Tech Online. Available online at. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10919/104648> . Acesso em: 28 jul. 2022.
- Loton, D. et al. (2020). Remote learning during COVID-19: Student satisfaction and performance (now updated with data going to November 2020).
- Monteiro, S. S.; Lima, G. R. (2022). Uso do Jamboard® como recurso didático e avaliativo no ensino superior. *Revista Prática Docente*, (7:1), e005.
- Possolli, G. E.; Fleury, P. F. F. (2021). Desafios e mudanças na prática docente no ensino remoto emergencial na Educação Superior em Saúde e Humanidades. *Research, Society and Development*, (10:13), e146101320655.
- Rosseto, L. P. et al. (2020). Relatos de experiências de professores do nível superior no processo de ensino-aprendizagem durante à pandemia covid-19. *Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes*, (2:1). Acesso em: 21 mai. 2021

- Roza, J. C. (2019). Aprendizagem na Docência Digital na Perspectiva do B-learning e do Tpack na Produção Compartilhada de Novas Pedagogias. Tese (Doutorado em Educação), UFSM, Santa Maria, 279f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19485>. Acesso em 28 jul.2022.
- Sias, M. A. F.; Dutra, R. M. M. C.; Bretanha, S.; Rodrigues, A. C. S. (2018). Avaliação institucional: conceitos, objetivos, participação e implicações para a escola. *RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, S. 1., (4), ed. Especial. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/786/461>. Acesso em: 25 jun.2022.
- Silus, A. et al. (2020). Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, (16:2), pp. e5336-e5336.
- Silva, E. D. et al. (2022). Estratégias de avaliação da aprendizagem no ensino superior em contexto pandêmico: uma Revisão Sistemática da Literatura. *Revista Prática Docente*, (7:2), e22050.
- Silva, F.N. et al. (2020). Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial. *Rev. Docência Ens. Sup.* [Internet]. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24727>
- Silva, M. V.; Carvalho, E. T. (2021). O uso de tecnologias digitais no processo de aprendizagem no ensino remoto: Uma reflexão necessária. *Revista Prática Docente*, (6:3), e095.
- Thompson, C. E. M. (2021). Autoavaliação nos Cursos de Graduação. In: DE OLIVEIRA, Isabel Cristina Pereira; FILHO, Carlos Antônio Pereira Gonçalves; DO CANTO, José Pereira (org.). E-book Desafios da Autoavaliação Institucional: cursos, programas de pandemia. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2021. p. 14-27. Disponível em: <http://cpa.ufrpe.br/sites/cpa.ufrpe.br/files/E-book%20-%20Desafios%20da%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20-%20Cursos,%20Programas%20&%20Pandemia.pdf#page=38>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- UNESCO. Covid-19: educational disruption and response. Beirut, 24 mar 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educationaldisruption-and-response>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM em Números. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em 2 ago. 2022.