



AVALIAÇÃO DISCENTE DOS CURSOS DE GESTÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

STUDENT EVALUATION OF MANAGEMENT COURSES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

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 afetou de modo global diversas atividades e serviços, entre eles o setor educacional foi um dos mais atingidos, o que ocasionou uma abrupta migração das aulas presenciais para o Ensino Remoto Emergencial. Dentro desta perspectiva, o objetivo do presente artigo foi avaliar a satisfação discente com as disciplinas ofertadas pelos cursos de gestão em uma universidade pública, no período da pandemia. A coleta de dados se deu por meio de uma *survey on line*, valendo as análises de dados por meio das técnicas de estatística descritiva e regressão linear múltipla. Os resultados evidenciaram que, em geral, os alunos demonstraram satisfação com o ensino *on line*. Os aspectos avaliados foram atuação docente na disciplina, metodologia de ensino, satisfação geral e conteúdo da disciplina. Este último representou a média mais elevada de satisfação. Já a análise de regressão indicou que a metodologia de ensino exerceu influência considerável na satisfação geral. Com isso, observou-se que a instituição conseguiu enfrentar os desafios impostos, para que os seus serviços educacionais se desenvolvessem de modo a superar a situação de crise sanitária pública. Um fator que pode ter contribuído para isso foram sua infraestrutura física e tecnológica, além de docentes capacitados.

Palavras-chave: avaliação; COVID-19; satisfação discente; ensino remoto emergencial.

Abstract

The pandemic of COVID-19 affected globally several activities and services, among them the educational sector was one of the most affected, which caused an abrupt migration from classroom classes to Emergency Remote Learning. Within this perspective, the objective of the present article was to evaluate student satisfaction with the subjects offered by management courses at a public university during the pandemic period. A coleta de dados se deu por meio de uma *survey on line*, valendo as análises de dados por meio das técnicas de estatística descritiva e regressão linear múltipla. Os resultados evidenciaram que, em geral, os alunos demonstraram satisfação com o ensino *on line*. The aspects evaluated were teaching performance in the subject, teaching methodology, general satisfaction and subject content. The latter represented the highest satisfaction average. The regression analysis indicated that the teaching methodology had considerable influence on the overall satisfaction. Thus, it was observed that the institution was able to face the challenges imposed, so that its educational services were

developed in order to overcome the situation of public health crisis. A factor that may have contributed to this was its physical and technological infrastructure, in addition to trained teachers.

Keywords: evaluation; COVID-19; student satisfaction; emergency remote teaching.

1. INTRODUÇÃO

O *Coronavirus disease* (COVID-19) doença respiratória surgiu em Wuhan na China, em dezembro de 2019, logo se espalhou rapidamente pela Europa, Ásia, África, Oceania e Américas vindo a se caracterizar como uma emergência pública em saúde (Who, 2019; Gopal, Singh & Aggarwal, 2021; Andrade, Nogueira & Neves, 2022). A pandemia da COVID-19 como ficou caracterizada afetou consideravelmente a realidade de muitos países principalmente nos contextos sociais, econômicos, políticos, ambientais e educacionais.

Com isso, a sociedade global teve que se adequar às restrições sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), entre as quais o distanciamento e isolamento social com o fim de evitar a propagação do vírus (Sameera, Mahmood & Saleem, 2022). Desse modo, vários serviços foram impactados entre eles a educação que, de diferentes maneiras e de forma não homogênea buscou adaptar suas estratégias, para que as aulas não fossem canceladas (Gonzalez et al., 2020). O sistema educacional foi um dos serviços que mais sentiu os efeitos da pandemia resultando no fechamento de escolas e universidades em todo o mundo, em consequência houve interrupção abrupta das relações entre discentes e docentes (Gopal, Singh, & Aggarwal, 2021).

Assim, as instituições de educação tiveram que migrar de forma não planejada com as aulas presenciais para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), valendo-se do intenso uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (Hosseini, Egodawatte & Ruzgar, 2021). O ERE se constitui um método temporário, não estruturado e *on line*, pelo qual se processa o ensino-aprendizagem, em vista da impossibilidade de professores e alunos estarem fisicamente em sala de aula (Shisley, 2020). Este modelo envolve procedimentos didáticos-pedagógicos amplamente remotos, em que o objetivo principal não é instituir um sistema robusto e planejado como ocorre com a educação a distância, implementada e desenvolvida em diversos sistemas de educação pelo mundo, mas ofertar a instrução e acesso à suportes de ensino por tempo determinado, rápido e eficaz, somente enquanto perdurar a situação emergencial (Hodges et al., 2020).

O ERE com o auxílio das diversas ferramentas tecnológicas educacionais permitiu enfrentar o desafio imposto pela pandemia da COVID-19. Todavia houveram questões como aprendizagem autônoma, avaliações e outras que poderiam representar maiores exigências acadêmicas (Gonzalez et al., 2020). As instituições de ensino em geral tiveram que rever suas práticas em relação ao processo de ensino-aprendizagem na tentativa de manter a qualidade dos seus serviços, além da integridade acadêmica em relação às avaliações que, conseqüentemente seriam igualmente afetadas (Hosseini, Egodawatte & Ruzgar, 2021).

Com base no exposto, o objetivo deste estudo é avaliar a satisfação discente com as disciplinas ofertadas pelos cursos de gestão em uma universidade pública, no período da pandemia. A pesquisa se justifica em razão do ensino superior, durante a emergência em saúde pública, ter sido um dos mais impactados, além do que exigiu dos referidos cursos a inovação com alterações nos métodos de ensino devido as aulas interrompidas (Alam et al., 2022; Ratten, 2023). A contribuição dos discentes, principalmente, quando indagados em relação às percepções de satisfação, tem a possibilidade de indicar a forma como este sujeito interage com o processo de ensino-aprendizagem, por isso a avaliação tem uma razão de ser (Osgerby, Jennings & Bonathan, 2018). Assim, é importante conhecer as opiniões e crenças que os discentes têm sobre esse processo (Garcia-Garduño, 2014). A prática avaliativa realizada pelas

instituições educacionais é uma constante, sendo uma forma de obter informações sobre a prestação de suas atividades e serviços, e mais ainda com aqueles que fazem parte de seu cotidiano, ou seja, os educandos.

A avaliação pelos discentes permite que os profissionais da educação refinem suas práticas e também auxilia a instituição na tomada de decisões, para que o ciclo da melhoria se aperfeiçoe de modo contínuo (Pan et al., 2021). Avaliar principalmente em contextos adversos e inesperados poderá auxiliar para que o campo da educação se prepare a futuros e possíveis eventos desfavoráveis e aprenda a gerir melhor essas situações a partir da avaliação dos resultados da experiência da COVID-19.

2. REFERENCIAL

A pandemia certamente apontou uma crise global na educação e seu impacto foi ainda maior nas práticas educacionais do que em comparação a outros conflitos. Como resultado trouxe novas questões sobre a função da educação na vida das pessoas, instituições e sociedades (Ratten & Jones, 2020). Uma delas são as transformações decorrentes das abordagens tecnológicas que vêm transformando cada vez mais o setor educacional, e com a pandemia da COVID-19 houve a urgência de se desenvolver com precisão o seu uso. Em vista da forma abrupta com que se deu a transposição das aulas presenciais para o ERE se fez pressentir a necessidade intensiva dos meios eletrônicos de comunicação (Sarfraz, Khawaja & Ivascu, 2022).

Frisa-se que no período de crise muitos discentes não dispunham de acessos aos recursos tecnológicos, além de diversas dificuldades de se adaptarem a uma nova realidade *online*. Soma-se a isto os desafios aos docentes, às instituições e a implementação de sistemas educacionais de aprendizagem com qualidade e tecnologia relevante (Sameera, Mahmood & Saleem, 2022). O ERE de certa forma possibilitou que setor educacional inovassem seus sistemas, no intuito de elevar a qualificação dos cursos e satisfação geral dos discentes (Kang & Park, 2022).

Entende-se que as tecnologias digitais de informação e comunicação constituem ferramental dinamizador, para que docentes e discentes instruem e aprendem, respectivamente. Todavia, não se prescinde a precaução com as avaliações, por meio da integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (Bas & Bastug, 2021). Nesse sentido há uma inquietação e as avaliações são necessárias para a compreensão dos problemas e conseqüentemente orientação à gestão na direção das melhores resoluções. As avaliações oferecem ricas oportunidades para elevar o pensamento crítico dos discentes (Calma & Cotronei-Baird, 2021).

A preocupação com a qualidade na educação é uma constante e merece atenção da gestão na formação dos acadêmicos. O processo de ensino-aprendizagem, as avaliações em geral, os retornos (*feedbacks*) constituem atividades inter-relacionadas e a partir das perspectivas inovadoras da aprendizagem direciona às alternativas de repensar a natureza da avaliação para o processo maior (Sewagegn & Dessie, 2021). As avaliações têm a potencialidade para desestruturar o *status quo*, à medida que se acolhe as limitações dos entendimentos que rodeiam o sucesso ou fracasso dos discentes, portanto, pode ser compreendida por imbuir práticas complexas ao envolver professores e alunos. Também visa registrar, fazer o manuseio de informações disponíveis, realizar diálogos, obter dados comportamentais e sociodemográficos (Broughana & Prinsloob, 2019).

Quando se menciona a avaliação institucional na educação superior brasileira, há regulamentação por parte do estado, para que as universidades promovam ampla avaliação abrangendo a participação da comunidade acadêmica entre eles docentes, discentes,

funcionários (Brasil, 2004). Há também agentes certificadores externos do estado que discutem a avaliação de conceito sobre cursos e desempenho dos discentes (Brasil, 2004). Nesse sentido, a pretensão do estado é promover uma cultura avaliativa permanente dentro das instituições, sendo fator para aprimorar a qualidade educacional. No sistema avaliativo regulamentado o discente é agente ativo no processo.

Neste contexto, há uma diversidade de tipos de avaliação como avaliação de programas, do docente e discente, dos materiais educacionais, assim como provas e exames (Phillips, 2018). Entende-se assim que as avaliações educacionais são amplas, genéricas e complexas, por isso a percepção de interesse da comunidade científica sobre o tema. Todavia, estudar e analisar as motivações, satisfações e interesses dos discentes, neste processo maior, constitui uma forma para diminuir a complexidade que o envolve. As avaliações deverão possuir um caráter múltiplo quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Ela contemporaneamente não é sobretudo utilizada para ofertar notas, mas principalmente realizar retornos aos discentes e docentes sobre os resultados da aprendizagem (Osgerby, Jennings & Bonathan, 2018).

Além disto, satisfação discente é uma questão amplamente debatida no ensino superior, principalmente devido à falta de um método universal para medir a satisfação do aluno e as dificuldades em realizar avaliação na área da educação pode levar os discentes a se deter mais no ambiente de aula (Bakoush, 2022). O fato é que o docente não é sozinho o principal agente do processo de ensino-aprendizagem e na retenção do conhecimento, pois na contemporaneidade esse foco se inverte e aos professores cabem ministrar métodos que estimulem as criatividade, as habilidades, os trabalhos em equipe, ou seja, uma aprendizagem ativa (Martínez-Jiménez & Ruiz-Jiménez, 2020).

Apesar disto, ao se considerar as características de um ensino eficaz, pode-se mencionar a extensão do conhecimento em aula, estruturação das disciplinas, clareza no ensino, interações com os discentes, comunicação, uso de tecnologias, frequência de *feedbacks*, equidade na avaliação, disponibilidade do professor (Henderson et al., 2014; Sadrina et al., 2018). Neste aspecto o docente é o agente integrador para melhorar a aprendizagem dos discentes o que permitirá desenvolver também suas habilidades e reconhecer o conhecimento como modelo de informação (Dessie & Sewagegn, 2019).

Nos cursos de gestão as alterações foram ainda mais céleres, durante a pandemia da COVID-19, muito embora sejam cursos adaptativos às transformações principalmente com o uso das tecnologias em suas práticas (Allen, Cunliffe & Easterby-Smith, 2019; Anderson et al., 2018; Ratten, 2023). Os responsáveis pelos cursos de gestão responderam às mudanças impostas pela emergência sanitária, porém as suas ações ainda necessitam de estudos (Shahzad et al., 2021; Ratten, 2023). Com isso, entende-se que as avaliações em cursos de gestão são imprescindíveis, pois sua flexibilidade pode oportunizar diversificação nas formas e métodos de ensino. Assim, há relevância constante e imperativa que os processos avaliativos sejam colocados em prática, a fim de averiguar o andamento da qualidade educacional.

Além do mais, no ERE, como sua estruturação não fora planejada quando em comparação com os ecossistemas da educação a distância, na sua avaliação há necessidade da elaboração de questões mais amplas principalmente no início da implementação. Para o êxito nas avaliações, o ERE deveria focar mais no contexto, nas entradas e nos elementos do processo do que propriamente nos resultados, pois a urgência desse ensino em curto espaço de tempo exige maiores esforços no início das atividades, para que então a aprendizagem seja eficiente (Hodges et al., 2020).

Portanto, devido as provocações decorrentes das transformações impostas pela pandemia da COVID-19, compreende-se ser essencial avaliar as percepções dos discentes no ERE (Sarfraz; Khawaja & Ivascu, 2022).

3. MÉTODO

O presente estudo, apoia-se na abordagem de cunho quantitativo, que por sua vez faz uso precipuamente do exame e coleta de dados numéricos através de atividades que seguem uma ordem rígida, valendo-se de medições estatísticas para comprovar ou responder o problema da pesquisa (Sampieri, Collado & Lucio, 2013). O processamento e refinamento dos dados através da análise quantitativa ampara e contribui para uma melhor tomada de decisão (Render, Stair & Hanna, 2010).

Em relação a coleta de dados a estratégica adotada foi uma *survey*, que se constitui da técnica de levantamento por meio de questionários. Normalmente as *surveys* são estruturadas e dado a uma amostra de certa população, a fim de obtenção das informações dos respondentes e têm como principal função a análise desta no intuito de realizar generalizações (Babbie, 2003; Malhotra, 2012).

Assim, a pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que dispõem de 276 cursos entre graduação, especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado com um total de 26.774 alunos (UFSM, 2023). O instrumento de pesquisa foi aplicado a população de 2.009 discentes pertencentes dos 15 cursos de gestão, por meio do Sistema de Questionários da instituição e contou com a participação efetiva de 1.475 alunos, equivalente a uma taxa de retorno de 73,41%.

O instrumento deste manuscrito contou com 4 partes, em que a primeira considerava questões sobre a atuação e atividades dos docentes na condução das disciplinas. Na segunda, os discentes foram indagados em relação a aspectos da metodologia e desenvolvimento da disciplina e na terceira questionava a respeito do conteúdo da disciplina e sua capacidade promover a aprendizagem. Por fim, a quarta e última solicitava aos discentes sobre a percepção de satisfação geral. Para a obtenção das respostas, foi utilizada uma escala em grau de concordância (1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente, 3 - discordo, 4 - concordo, 5 - concordo parcialmente e 6 - concordo totalmente). Quanto as características de perfil dos discentes, por se tratar de um sistema eletrônico próprio da universidade, estas já estavam integradas à base de dados.

A análise dos dados ocorrerá em duas fases, sendo a estatística descritiva e análise multivariada. A primeira teve o intuito de descrever a amostra e verificar as dimensões consideradas no ERE. Na segunda fase, foi estimada uma regressão robusta pelo método de White (1980), para verificar o impacto das outras dimensões na satisfação geral com o ERE. Assim, esta última expressou a variável dependente, e as médias dos aspectos atuação docente nas disciplinas, metodologia de ensino e conteúdo das disciplinas ministradas, além da variável de idades e 8 variáveis binárias (*Dummies*), representaram às independentes. As variáveis *Dummies* foram: *Dummy* sexo (1 homem e 0 mulher), *Dummy* primeiro membro da família a ingressar no ensino superior (1 significando a opção não e 0 sim), *Dummy* Benefício socioeconômicos (1 significando a opção não e 0 sim), *Dummy* assistência à moradia estudantil (1 significando a opção não e 0 sim), *Dummy* estado civil (1 significando casado e 0 outras opções), *Dummy* grupo étnico (1 raça branca e 0 outras opções), *Dummy* pessoa com deficiência (1 significando inexistência de deficiência e 0 existência de deficiência) e *Dummy* modalidade de curso (1 significando cursando graduação e 0 cursando outras modalidades).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo investigou todos os discentes integrantes dos cursos de gestão distribuídos por dois campiis pertencentes à UFSM, sendo que efetivamente se obteve um total de 1.475 respondentes, em que toda a população dos referidos cursos de gestão foi convidada.

Dentre os respondentes a maioria afirmou ser do sexo feminino (63,5%). No aspecto relativo a idade, a média foi de 32,2 anos com desvio padrão de 9,8 com destaque para faixa etária entre 19 a 30 anos, compreendendo (48,9%). Ainda, observou-se que uma expressividade dos discentes não informaram sobre seu estado civil (84,9%). Mais da metade se autodeclararam ser branco (77,6%), também uma grande parte dos alunos afirmaram não possuir nenhuma deficiência (98,2%). Já em relação à unidade de estudos (78,1%) disseram pertencer ao campus sede da universidade, ou seja, Santa Maria e (60,0%) ingressaram em 2021.

No contexto, sobre benefícios assistenciais ofertados e mantidos pela universidade, a maior parte (92,3%) pontuou não possuir nenhum auxílio econômico e (96,3%) não contam com assistência à moradia estudantil. Além disto, mais da metade dos discentes (65,4%) relataram não serem o primeiro membro do núcleo familiar a cursar o ensino superior.

Quando considerada a modalidade em relação aos cursos de gestão nessa ordem, tem-se que um pouco mais da metade dos discentes disseram cursar graduação (50,3%), seguido por cursos em nível de mestrado ou doutorado (26,6%) e de aperfeiçoamento (19,6%). Em relação a especificidade dos cursos couberam destaque os que disseram realizar Administração (33,4%), (21,3%) mestrados profissionais em Gestão de Organizações Públicas ou de Políticas Públicas na gestão educacional e (11,0%) aperfeiçoamento em Gestão Pública Municipal. A Tabela 01 mostra em detalhes o perfil dos respondentes.

VARIÁVEIS	ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Sexo	Masculino	539	36,5
	Feminino	936	63,5
Categoria de idades	De 19 anos a 30 anos	721	48,9
	De 31 anos a 40 anos	453	30,7
	De 41 anos a 65 anos	301	20,4
Estado civil	Solteiro (a)	134	9,1
	Casado (a)	65	4,4
	União estável	12	0,8
	Divorciado (a)	12	0,8
	Não informado	1252	84,9
Grupo étnico	Branca	1145	77,6
	Preta	85	5,8
	Parda	146	9,9
	Indígena	1	0,1
	Não declarada	98	6,6
Pessoa com deficiência (PCD)	Não se aplica	1449	98,2
	Deficiência auditiva	5	0,3
	Deficiência física	20	1,4
	Deficiência visual	1	0,1
Município de estudo	Santa Maria/RS	1152	78,1
	Palmeira das Missões	323	21,9
Ano de ingresso	2008	1	0,1

	2012	1	0,1	
	2013	2	0,1	
	2015	11	0,7	
	2016	5	0,3	
	2017	39	2,6	
	2018	72	4,9	
	2019	171	11,6	
	2020	288	19,5	
	2021	885	60	
Nível de modalidade	Graduação	742	50,3	
	Especialização Latu sensu	289	19,6	
	Mestrado/Doutorado	393	26,6	
	Pós-médio Técnico	51	3,5	
Cursos em Gestão	Administração_Município de Santa Maria	286	19,4	
	Administração_Município de Palmeira das Missões	207	14	
	Gestão Ambiental	92	6,2	
	Gestão de Cooperativas	81	5,5	
	Gestão de Turismo	76	5,2	
	Doutorado em Administração	18	1,2	
	Especialização em Gestão de Organização Pública em Saúde	116	7,9	
	Especialização em Gestão Educacional	5	0,3	
	Especialização em Gestão Pública Municipal	162	11	
	Mestrado em Administração	9	0,6	
	Mestrado em Administração Pública	51	3,5	
	Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas	186	12,6	
	Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional	129	8,7	
		Residência em Gestão e Atenção Hospitalar	6	0,4
		Técnico em Administração_Pós Médio	51	3,5
Primeiro membro da família a ingressar no Ensino Superior	Não	644	65,4	
	Sim	340	34,6	
Benefício Sócioeconômico (BSE)	Não	1361	92,3	
	Sim	114	7,7	
Assistência à moradia estudantil (AME)	Não	1421	96,3	
	Sim	54	3,7	

Tabela 01 – Perfil descritivo com as variáveis de sexo, idades, estado civil, grupo étnico, PCD, município de estudos, ano de ingresso, nível da modalidade, cursos de gestão, primeiro membro de sua família no ensino superior, BSE e AME.

Na próxima etapa da pesquisa, procurou-se descrever as variáveis consideradas no instrumento de pesquisa. A dimensão atuação docente evidenciou como o profissional conduziu a dinâmica de suas atividades, durante a emergência em saúde pública. Os resultados mostraram que os

discentes avaliaram positivamente os professores na maioria dos aspectos relacionados, com destaque ao comprometimento e disponibilidade do professor para o esclarecimento de dúvidas, feedbacks às tarefas (68,0%) e conhecimento sobre uso das tecnologia de informação e comunicação (66,6,%). Isso vai ao encontro da análise de Quispe e Alecchi (2021) realizada com alunos da pós-graduação em administração no Peru, em que discutiram como fundamental a atenção e disposição dos professores às demandas discentes e explicações da disciplina, assim como a satisfação percebida de que os docentes sabiam manejar as ferramentas tecnológicas e sistemas de informação para apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão metodologia do ensino pode ser compreendida como o desenvolvimento dos procedimentos, atividades e demais processos do ERE, ou a forma como qualquer curso, seja presencia ou *on line* se organiza. É importante dar atenção especial para um planejamento a adequado, com a inserção do uso de ferramentas virtuais, que sejam promotoras da atenção e interação dos alunos, além do uso estratégico das comunicações e práticas pedagógicas (Quispe & Alecchi, 2021). Assim, a assimilação da satisfação foi, em geral, elevada para os aspectos metodológicos, ressaltando apenas uma frequência relativamente menor de (57, 8%) observada em relação a influência que o uso dos materiais didáticos pudessem exercer no aprendizado. Materiais didáticos intuitivos e acessíveis podem colaborar na satisfação do aluno (Ho, Cheong, &Weldon, 2021). Nesse sentido, a organização do curso, a coerência dos materiais entregues, além de fatores motivacionais e facilitação para aprendizagem colaborativa são essenciais, para obtenção da satisfação (Paechter, Maier, & Macher, 2010; Kovacevic et al., 2021)

O construto conteúdo da disciplinas, diz respeito a avaliação da disciplina em si, tal como a interdisciplinariedade, o momento oportuno para a realização da disciplina e sua pertinência à formação profissional. Os resultados evidenciaram que mais de (60%) dos discentes avaliaram os itens desta dimensão satisfatoriamente. As maiores porcentagens foram (68,9%) e (67,6%) para relevância da disciplina e incentivo à formação profissional. Os bons resultados desta dimensão podem estar relacionados às avaliações positivas do planejamento metodológico e *performance* dos docentes. O estudo de Inoue et al. (2021) evidenciou que cursos remodelados, para atender situações como o ERE possibilitaram a entrega de melhores infraestruturas, tanto físicas como tecnológicas, adequadas às necessidades da aprendizagem. E que essa reestruturação pode ofertar oportunidades, para que os discentes se percebam autoeficazes em se programar, monitorar e avaliar seu aprendizado, na proporção que modificam seus padrões mentais.

Por fim, a dimensão de satisfação geral com o ERE procurou observar as opiniões dos discentes sobre as demais dimensões desenvolvidas no levantamento. A variável que recebeu a maior porcentagem para a satisfação com ERE foi “o (a) professor(a) demonstrou interesse e disposição durante as aulas”, ou seja, (67,8%). Pode-se inferir que os papéis dos docentes para o sucesso do aprendizado, em situações atípicas, tem uma relevância ainda maior principalmente quando as interações são reduzidas. Os vínculos professor-aluno têm na necessidade constante de serem consolidados no ensino a distância (Quispe & Alecchi, 2021; Ho, Cheong, &Weldon, 2021).

Ao contrário de muitos estudos que resultaram em prever a insatisfação do discente, durante o período da pandemia da COVID-19, este levantamento indicou a satisfação dos alunos para cursos de gestão da UFSM. Desta forma, entende-se que além da instituição agir de forma rápida, esta conseguiu uma adaptação adequada, para que esses resultados se concretizassem.

A Tabela 02 indicou que todas as variáveis pesquisadas receberam médias superiores a (5,00) direcionando a um alto grau de satisfação. Níveis elevados de satisfação também foram constatados por Martínez-Jiménez e Ruiz-Jiménez (2020) que identificaram opiniões positivas

dos discentes, com a utilização de recursos de tecnologia no contexto da aprendizagem a distância, particularmente nos cursos de administração e gestão de recursos humanos.

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	MÉDIAS	%					
			1	2	3	4	5	6
Atuação docente na disciplina	O (a) professor(a) utilizou meios de interatividade que contribuíram com o processo de ensino-aprendizagem.	5,23	3,0	3,1	3,9	9,1	19,2	61,6
	O (a) professor(a) mostrou-se comprometido(a) com a aprendizagem dos (as) alunos(as).	5,32	3,2	2,5	3,8	6,3	18,4	65,8
	O(a) professor(a) mostrou-se disponível para o esclarecimento de dúvidas e questões a respeito da disciplina.	5,35	3,2	2,4	3,0	6,6	16,8	68,0
	O (a) professor (a) esteve ativamente envolvido(a) no desenvolvimento do ensino em REDE.	5,29	3,4	2,8	3,8	7,2	17,5	65,3
	O (a) professor (a) forneceu retorno sobre as atividades avaliativas.	5,28	3,4	3	3,7	7,2	18,2	64,7
	O (a) professor (a) demonstrou domínio das tecnologias da informação e comunicação utilizadas.	5,35	2,8	2,2	3,8	6,4	18,2	66,6
	Metodologia de ensino	As atividades avaliativas tiveram um nível de dificuldade apropriado.	5,25	3,7	2,2	3,8	7,4	21,4
As videoaulas assíncronas (gravadas) contribuíram para o processo de aprendizagem.		5,18	5,3	2,3	3,6	7,9	19,0	61,9
Os materiais disponibilizados estimularam meu aprendizado.		5,14	3,5	4,2	4,2	8,6	21,8	57,8
O ambiente virtual de aprendizagem foi bem organizado.		5,24	2,8	3,2	4,3	8,0	20,1	61,6
Os objetivos da disciplina foram claramente comunicados.		5,33	2,6	2,5	3,5	7,5	18,4	65,6
As aulas síncronas (aulas em tempo real, "ao vivo") contribuíram para o processo de aprendizagem.		5,24	3,8	3,0	3,6	8,5	17,6	63,5
Conteúdo das disciplinas		Consigo estabelecer relações entre os conteúdos desta disciplina com outros conteúdos, práticas e vivências do meu curso.	5,35	2,0	2,4	3,7	6,7	21,1
	Compreendo a relevância desta disciplina para a minha formação.	5,45	1,9	1,7	2,2	6,4	18,9	68,9
	Acredito que a disciplina está inserida de maneira adequada na sequência aconselhada do curso.	5,38	2,7	1,9	2,9	6,9	19,0	66,6
	Acredito que esta disciplina incentiva a minha formação profissional.	5,40	2,3	1,9	2,6	7,4	18,1	67,6
Satisfação Geral com o ERE	As estratégias de ensino colaboraram para a aprendizagem	5,17	3,8	4,0	4,3	6,7	22,3	58,9
	O professor atuou de maneira satisfatória na disciplina	5,22	3,7	3,6	4,0	6,9	19,2	62,5
	No geral, eu fiquei muito satisfeito(a) com esta disciplina.	5,18	4,0	3,6	3,7	7,6	20,9	60,2
	Estou satisfeito com o conteúdo abordado nesta disciplina	5,25	3,4	2,9	3,4	7,1	22,1	61,2

O (a) professor(a) demonstrou interesse e disposição durante as aulas.	5,34	3,7	2,4	3,2	5,6	17,3	67,8
--	------	-----	-----	-----	-----	------	------

Tabela 02 – Estatística descritiva das dimensões, variáveis, médias e porcentagem válida da Satisfação Geral com o ERE.

Na sequência, foi dimensionada a média geral de respostas, que representou cada um dos construtos avaliativos. Para tanto, foram construídos a Tabela 03 e o Gráfico 01, seguintes.

CONSTRUTOS	MÉDIA	D.P.	MÍNIMO	MAXIMO
Atuação docente na disciplina	5,30	1,15	1	6
Metodologia de ensino	5,23	1,17	1	6
Conteúdo das disciplinas	5,39	1,03	1	6
Satisfação geral com o ERE	5,22	1,24	1	6

Tabela 03 - Estatística descritiva das médias, desvio padrão, mínimo e máximo dos construtos

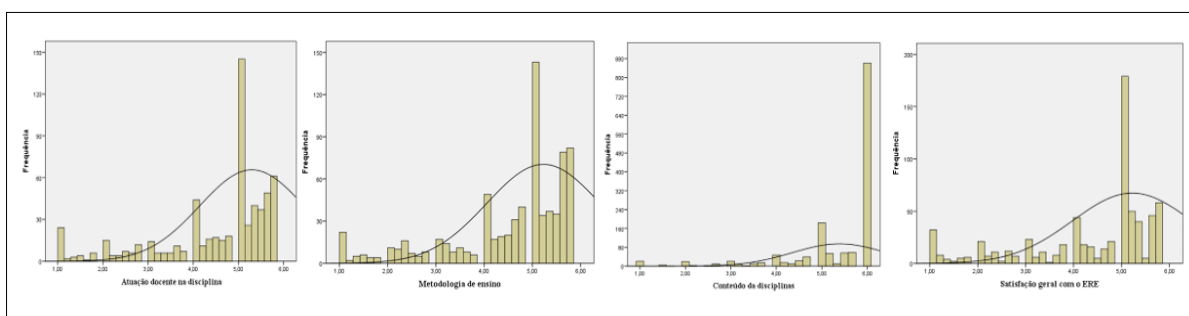


Figura 01 - Distribuição de frequência dos construtos: atuação docente, metodologia, conteúdo da disciplina e satisfação geral com o ERE

Com isso, ao se considerar a Tabela 03 ficou demonstrado que os construtos, em que se fundamentaram o instrumento de pesquisa, obtiveram médias de concordância alta para satisfação, ou seja, superiores a (5,00). O construto conteúdo da disciplina apresentou a melhor média (5,39). Já as distribuições de frequências, de acordo com a Figura 01, foram assimétricas à direita demonstrando tendência à satisfação em todos os aspectos levantados e destaque mais uma vez para o conteúdo da disciplina.

Dando continuidade e conforme mencionado anteriormente, fez-se uma regressão robusta, visto que os resíduos pela técnica dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) apresentaram heterocedasticidade. Assim, os parâmetros de estimação são representados na Tabela 04.

MODELO	COEF. PADRONIZADO	TESTE DE WALD		VIF
		QUI-QUADRADO DE WALD	SIG.	
Atuação docente na disciplina	0,375	79,185	0,000	6,414
Metodologia de ensino	0,524	169,001	0,000	8,349
Conteúdo das disciplinas	0,097	13,385	0,000	3,379
Idades	0,016	2,835	0,092	1,267

<i>Dummy</i> Sexo	0,007	0,582	0,445	1,07
<i>Dummy</i> Primeiro Membro Família a ingressas no Ensino Superior	0,003	0,128	0,721	1,061
<i>Dummy</i> Benefício Socio Economico	0,01	0,613	0,434	1,741
<i>Dummy</i> Assistência Moradia	-0,009	0,612	0,434	1,712
<i>Dummy</i> Casado	-0,004	0,468	0,494	1,068
<i>Dummy</i> Branco	-0,01	1,271	0,259	1,057
<i>Dummy</i> Não PCD	0,006	0,238	0,626	1,074
<i>Dummy</i> Graduação	-0,005	0,354	0,552	1,234

Tabela 04 - Valores e significância dos coeficientes do modelo de regressão robusta estimado para a Satisfação Geral com o ERE

O resultado demonstrou um R^2 ajustado de (0,927), ou seja, as variáveis independentes ilustraram 92,7% da variação com a satisfação com o ERE. Os valores de VIF apresentaram valores menores que 10, confirmando a ausência de multicolinearidade.

Em vista disto, a análise de regressão robusta mostrou que a dimensão metodologia de ensino exerce a maior influência na satisfação geral dos discentes com o ERE, seguindo-se das dimensões de atuação docente e abordagens de conteúdos em relação às disciplinas, respectivamente. O levantamento de Almusharraf e Khahro (2020) realizado na pandemia da COVID-19, também mostrou um elevado nível de satisfação dos discente com o ERE, envolvendo questões sobre formas metodológicas de ensino, *performance* dos docentes e temas das disciplinas, além de outros aspectos descritos pelos autores. Já as demais variáveis relacionadas como idades e as *Dummies* não exerceram, neste estudo, efeitos significativos no modelo. A metodologia dos cursos é um forte predeterminante para a satisfação dos alunos (Quispe e Alecchi (2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 afetou significativamente a sociedade global, em especial, as escolas e universidades. Estas tiveram que se adaptar com a situação de ineditismo, de forma rápida e não estruturada, a fim de que a condução das aulas não sofresse com paralizações ou mesmo perda do ano letivo. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem presencial teve que se adaptar com novas formas metodológicas, sendo que a principal foi através do uso das ferramentas de tecnologias digitais de informação e comunicação, que possibilitaram as instituições educacionais a dar continuidade às suas atividades. A forma que ocorrera, no Brasil, foi denominada precipuamente de ERE.

O objetivo deste estudo se propôs a verificar a satisfação dos discentes com o ERE na decorrência da situação de emergência em saúde pública, em aspectos como desempenho do trabalho dos docentes, metodologia de ensino e temas das disciplinas ministradas durante o ERE. Os resultados evidenciaram que os discentes, em sua maioria, sentiram-se satisfeitos com o processo de ensino-aprendizagem, na ocasião da pandemia da COVID-19. Destaca-se nesse sentido a avaliação positiva verificada pelo interesse e atuação do profissional docente, o que vai ao encontro das análises de Almusharraf e Khahro (2020). Os achados sugerem ainda que, a abordagens metodológicas adotadas no ERE, pela instituição, foram consideradas adequadas o que pode ter contribuído, para que as demais variáveis recebessem avaliações positivas.

Com isso, observou-se que a UFSM conseguiu enfrentar os desafios impostos para que os seus serviços educacionais se desenvolvessem de modo a atender situação de crise sanitária imposta

pela COVID-19. Um fator que pode ter contribuído para isso foram sua infraestrutura física e tecnológica, além de docentes capacitados.

As limitações desta pesquisa foram: a possibilidade de viés amostral, características de levantamento tipo *survey*; a pesquisa foi apenas em uma única universidade e com os cursos de gestão (graduação e pós-graduação) e seus resultados não podem ser generalizados para outras instituições de ensino. Além disso, este artigo exibiu a perspectiva dos discentes, sem adicionar professores e técnicos-administrativos em educação.

REFERÊNCIAS

- Alam, S. et al. (2022). Predicting students' intention to continue business courses on online platforms during the Covid-19: An extended expectation confirmation theory. *The International Journal of Management Education*, Volume 20, Issue 3, 2022, 100706. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100706>
- Allen, S., Cunliffe, A.L., & Easterby-Smith, M. (2019). Understanding sustainability through the lens of ecocentric radical-reflexivity: Implications for management education. *Journal of Business Ethics*, 154 (3), pp. 781-795. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3420-3>
- Almusharraf, N., & Khahro, S. H. (2020). Students Satisfaction with Online Learning Experiences during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 15.21, pp. 246-67. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.15647>
- Anderson, L. et al. (2018). Management education in turbulent times. *Journal of Management Education*, 42 (4), pp. 423-440. https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_proquest_journals_2067608576
- Andrade, F. M. R., Nogueira, L. P. M., & Neves, L. C. (2022). Formação De Educadores Do Campo Nas IFES Brasileiras: Desafios Do Ensino Remoto Em Tempos De Pandemia Covid-19. *Education Policy Analysis Archives*, Vol.30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6616>
- Babbie, E. (2003). *Métodos de Pesquisa de Survey*. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG.
- Bakoush, M. (2022). Evaluating the Role of Simulation-based Experiential Learning in Improving Satisfaction of Finance Students. *The International Journal of Management Education*, Vol.20 (3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100690>
- Bas, G., & Bastug, M. (2021). Teaching-learning Conceptions, Teaching Motivation, and Perceptions towards ICT: A Research in Turkish Public High Schools. *Education and Information Technologies* 26.2, pp. 1607-625. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10324-y>
- Brasil (2004), Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Broughan, C., & Prinsloo, P. (2020). (Re)centring Students in Learning Analytics: In Conversation with Paulo Freire. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 45.4, pp. 617-28. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1679716>
- Calma, A., & Cotronei-Baird, V. (2021). Assessing Critical Thinking in Business Education: Key Issues and Practical Solutions. *The International Journal of Management Education* 19.3, 100531. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100531>

- Dessie, A.A., & Sewagegn, A. A. (2019). Moving beyond a sign of judgment: Primary school teachers' perception and practice of feedback. *International Journal of Instruction*, 12(2), pp. 51- 66. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1224a>
- Garcia-Garduno, J.M. E. (2014). Para Qué Sirve La Evaluación De La Docencia? Un Estudio Exploratorio De Las Creencias De Los Estudiantes. *Education Policy Analysis Archives* 22, p. 15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>
- Gonzalez, T. et al. (2020). Influence of COVID-19 confinement on Students' Performance in Higher Education. *PloS One* 15.10 (2020): E0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of Online Classes on the Satisfaction and Performance of Students during the Pandemic Period of COVID 19. *Education and Information Technologies* 26.6, pp: 6923-947. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1>
- Hair, J. F. et al. (2009). *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Henderson, C. et al. (2014). Assessment of teaching effectiveness: Lack of alignment between instructors, institutions, and research recommendations. *Physics Education Research*, 10, pp: 1–20. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.010106>
- Ho, I.M.K., Cheong, K.Y., & Weldon, A. (2021). Predicting student satisfaction of emergency remote learning in higher education during COVID-19 using machine learning techniques. *PLoS ONE* 16(4): e0249423. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249423>
- Hodges, C. B. et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Virginia Tech Online. Available online at. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Hosseini, M.M., Egodawatte, G., & Ruzgar, N. S. (2021). Online Assessment in a Business Department during COVID-19: Challenges and Practices. *The International Journal of Management Education* 19.3: 100556. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100556>
- Inoue, N. et al (2022). The Impact of COVID-19 Pandemic On student Performance and Self-evaluation in Preclinical Operative Dentistry. *European Journal of Dental Education* 26.2: 377-83. <https://doi:10.1111/eje.12713>
- Kang, D., & Park, M. J. (2022). Interaction and Online Courses for Satisfactory University Learning during the COVID-19 Pandemic. *The International Journal of Management Education* 20.3: 100678. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100678>
- Kovacevic, I. et al. (2021). Recognizing Predictors of Students' Emergency Remote Online Learning Satisfaction during COVID-19. *Education Sciences* 11.11: 693. <https://doi.org/10.3390/educsci11110693>
- Malhotra, N. (2012). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 6.ed. Tradução Lene Belon Ribeiro e Monica Stefani. Porto Alegre: Bookman. Título original: Marketing Research: An Applied Orientation.
- Martínez-Jiménez, R., & Ruiz-Jiménez, M. C. (2020). Improving Students' Satisfaction and Learning Performance Using Flipped Classroom. *The International Journal of Management Education* 18.3: 100422. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100422>
- Osgerby, J., Jennings, P., & Bonathan, A. (2018). Do Students See the Benefits? An Exploratory Study of Undergraduate Accounting Students' Perceptions of a Programme Focussed Assessment. *The International Journal of Management Education* 16.2, pp: 327-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.04.006>

- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Comput. Educ.* 54, pp. 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.005>
- Pan, G. et al. (2021). Students' Evaluation of Teaching in the Project-based Learning Programme: An Instrument and a Development Process. *The International Journal of Management Education* 19.2: 100501. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100501>
- Phillips, D. C. (2018). The Many Functions of Evaluation in Education. *Education Policy Analysis Archives* 26, p: 46. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3811>
- Quispe, M. Del C. A., & Alecchi, B. (2021). A Business School Student Satisfaction with Emergency Remote Teaching. *Journal of Education and E-Learning Research* 8.4: 375. <https://doi:10.20448/journal.509.2021.84.375.384>
- Ratten, V., & Jones, P. (2021). Covid-19 and Entrepreneurship Education: Implications for Advancing Research and Practice. *The International Journal of Management Education* 19.1: 100432. <https://doi-org.ez47.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.ijme.2020.100432>
- Ratten, V. (2023). The Post COVID-19 Pandemic Era: Changes in Teaching and Learning Methods for Management Educators. *The International Journal of Management Education* 21.2. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100777>
- Render, B., Stair, R.M., & Hanna, M.E. (2010). *Análise Quantitativa para Administração: com Excel® e POM-QM para Windows*. 10 ed. Tradução Lori Viali. Porto Alegre: Bookman. Título original: Quantitative Analysis for Management.
- Ruiz-Jiménez, M. C. et al. (2022). Students' Attitude: Key to Understanding the Improvement of Their Academic Results in a Flipped Classroom Environment. *The International Journal of Management Education* 20.2: 100635. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100635>
- Sadrina, M. R., & Ichsan, M. (2018). The evaluation of project-based learning in Malaysia: Propose a new framework for polytechnic system. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 8(2), pp: 143–150 https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_330e293248964972a5b8903fad445551
- Sameera, B., Mahmood, A., & Saleem, S. (2022). The Role of Institutional Factors and Cognitive Absorption on Students' Satisfaction and Performance in Online Learning during COVID 19. *PloS One* 17.6: E0269609. https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_plos_journals_2687700955
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5.ed. Porto Alegre: Penso.
- Sarfraz, M., Khawaja, K. F., & Ivascu, L. (2022). Factors Affecting Business School Students Performance during the COVID-19 Pandemic: A Moderated and Mediated Model. *The International Journal of Management Education* 20.2: 100630. <https://doi-org.ez47.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.ijme.2022.100630>
- Sewagegn, A.A., & Dessie, A.A. (2021). Students' perception of the teaching-learning practice at a University in Ethiopia. *IKENGA: International Journal of Institute of African Studies*. Vol. 22 Issue 3, pp: 1-23. <https://doi.org/10.53836/ijia/2021/22/3/002>
- Shahzad A. et al. (2021). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: The group comparison between male and female. *Quality and Quantity*, 55 (3), pp: 805–826. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01028-z>

- Shisley S. (2020). Emergency remote learning compared to online learning. <https://learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote-learning-compared-to-online-learning>
- Universidade Federal de Santa Maria (2023). *UFSM em números*. <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>
- White, H. A. (1980). Heteroskedasticity-consistent covariance matrix estimator and a direct test for heteroskedasticity. *Econometrica: Journal of The Econometric Society*, 48 (4), pp: 817-838. <https://doi.org/10.2307/1912934>
- Who, World Health Organization (2019). *Coronavirus disease (COVID-19)*. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1