



Impactos do ensino remoto emergencial em um curso de administração na pandemia da COVID-19

Impacts of the temporary remote learning in a Business course over the COVID-19 pandemic

Daniel Henrique Dario Capitani¹, Rodrigo Aparecido Ferreira Gonçalves²

Resumo

Este estudo teve como objetivo avaliar os impactos do ensino remoto emergencial em um curso de graduação em Administração no Brasil, durante a pandemia da COVID-19. Para isso, foram analisados dados gerais sobre matrícula, evasão e desempenho dos alunos nas disciplinas do curso, bem como aplicados questionário e entrevistas com o corpo docente, para identificar a percepção desses com relação ao desempenho dos alunos e processo pedagógico aplicado nas disciplinas ao longo dos anos de 2020 e 2021. Em geral, embora o número de evasão tenha reduzido substancialmente e as aprovações nas disciplinas aumentado, especialmente no ano de 2020, nota-se que o fato decorreu por flexibilização nas regras de progressão da universidade, bem como na forma das avaliações nas disciplinas. Tal fato é corroborado pelo corpo docente, ao apontarem que o engajamento e motivação dos estudantes foi aquém do desejado, mesmo se aplicando diferentes ferramentas pedagógicas e disponibilização de novos recursos tecnológicos para o aprendizado. Ademais, problemas externos, como relacionados ao ambiente de estudo, questões familiares e de saúde mental foram determinantes para reduzir o engajamento dos estudantes. Entende-se, portanto, que houve um prejuízo no aprendizado neste período, com o ensino remoto emergencial sendo útil para suprir parcialmente as necessidades básicas da formação dos estudantes universitários.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; COVID-19; Ensino universitário; Administração.

Abstract

This study proposes to investigate the impacts of the temporary remote learning in a Business undergraduate course in Brazil along the COVID-19 pandemic. We analyzed general academics data from the different classes, as well as We applied a questionnaire and interviews with this course professors, aiming to obtain their perceptions regarding the students learning over this period. Although the decreasing in students waiver and increasing in their grade, these results derived from a flexibilization in the university regulations and classes exams. This fact was confirmed by the professor's perceptions, where they point out for a decreasing in student's motivation and engagement. Further, other issues as a lack an appropriate place for study, familiar problems and mental health lead for this low engagement level. Then, we understand that learning process was negatively affected over the pandemic and the temporary remote learning was useful to reduce this potential loss for universities' students.

Keywords: Temporary remote learning; COVID-19; University learning; Business.

¹ Economista, Mestre e Doutor em Economia Aplicada pela ESALQ/USP, Professor na Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp, Campinas (SP), Brasil. *E-mail:* daniel.capitani@fca.unicamp.br

² Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas (SP), Brasil.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, causada pelo SARS-COV-2 modificou intensamente as atividades de ensino em todo o mundo. No seu auge, a COVID-19 afetou mais de 1,6 bilhão de alunos de todas as idades, ou 94% da população estudantil do mundo (Unesco, 2022). No novo cenário de isolamento social imposto, as instituições de ensino, desde o básico ao superior, tiveram que se reinventar como forma de evitar a propagação do vírus. Desse modo, adotaram o modelo de ensino remoto para prosseguir com o processo de aprendizagem.

Assim sendo, nesse período, as instituições de ensino superior (IES) no Brasil enfrentaram um grande desafio referente à adaptação do novo método de ensino remoto. Importante ressaltar, a priori, que embora comumente falado ensino à distância, o modo de oferta improvisado das disciplinas curriculares pelas IES tem sido designado como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Hodges *et al.*, 2020), pois, o ensino à distância (EAD) padrão envolve planejamento entre professores, estratégias, suporte e estrutura para oferta das disciplinas, o que não houve na interrupção do ensino presencial causado pela pandemia.

Para Gusso *et al.* (2020), dentre as novas problemáticas que surgiram no ensino remoto emergencial encontram-se a falta de suporte técnico e psicológico a professores, a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”), a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores, o descontentamento dos estudantes e o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Outra problemática que surgiu durante este contexto envolve o fato do ensino remoto como única fonte de aprendizado, utilizando-se plataformas virtuais e exigindo-se adaptação à nova realidade tanto aos estudantes, como docentes (Souza; Miranda, 2020). De acordo com Senra e Silva (2020), o principal objetivo do ERE não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo. Para os autores, o planejamento pedagógico das disciplinas sofre impactos, sobretudo aqueles voltados ao aprendizado contínuo decorrente da troca de experiências entre docentes e alunos.

Ademais para o caso brasileiro e suas disparidades socioeconômicas e

regionais, o acesso à tecnologia não é equânime a todos os estudantes. De acordo com Souza e Miranda (2020), a cada dez pessoas, quatro não têm acesso à internet de qualidade no Brasil. Ainda, Appenzeller *et al.* (2020) relatam que durante a pandemia os principais problemas identificados no ensino remoto foram a instabilidade da conexão à internet e/ou acesso exclusivo por redes móveis.

Nesse sentido, com base na mudança vivenciada no caráter do ensino ao longo da pandemia da COVID-19, o presente trabalho tem como objetivo avaliar os impactos do ERE no curso de graduação de Administração da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), localizado na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) em Limeira (SP). Especificamente, objetiva-se avaliar os potenciais impactos no aprendizado, progressão e permanência dos alunos do referido, buscando identificar se o período de ERE, adotado nos anos de 2020 e 2021, teve alguma influência significativa no desempenho e aprendizado dos estudantes.

Para isso, primeiramente são analisados dados acadêmicos e estatísticas gerais gerados pelos sistemas educacionais e de gestão da universidade, comparando-se os critérios de aprovação, evasão e reprovação nas disciplinas do curso antes e após esse período. Em seguida, são

apresentadas e discutidas as informações obtidas a partir de questionário e entrevistas aplicados ao corpo docente do curso em questão. Após a identificação do panorama geral, avança-se com o entendimento dos potenciais impactos, buscando entender, sob a percepção do corpo docente, se elementos curriculares e práticas pedagógicas foram explorados aquém do idealmente estabelecido no ensino presencial e que puderam afetar o desempenho e aprendizado desses estudantes.

Entende-se, portanto, que esta pesquisa tende a agregar novos elementos a um tema recente e de grande relevância para a sociedade atual. Neste contexto, o estudo pode transparecer e responder diversos questionamentos acerca do impacto da pandemia na educação superior no Brasil. Ademais, abrange a área do ensino superior com mais alunos matriculados no país, focando-se, especificamente, no curso com mais alunos matriculados em uma universidade pública de grande porte e com índices de produtividade acadêmica de destaque.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Com o início da pandemia da COVID-19, rápidas medidas de adaptação para o controle da doença e impedir a proliferação do vírus foram tomadas. Nesse momento, foi publicada a Portaria MEC nº 343/2020 (Brasil, 2020), que orientava a substituição da aula presencial por aulas remotas, levando as IES a se adequarem à nova realidade. É importante destacar, no entanto, que o ambiente das IES já vinha se adaptando ao uso de tecnologias, como sistemas educacionais e a integralização do EAD que, conforme Alves *et al.* (2020), consiste em uma modalidade de educação em que se utiliza recursos tecnológicos como ferramenta para o aprendizado e para a conexão de alunos e professores em ambientes diferentes.

O EAD tem sido objeto de estudo desde o final do século XX e, apesar do aprendizado virtual carregar o estigma de ser de qualidade inferior ao aprendizado presencial, existe uma metodologia eficaz para a educação online que consiste em um planejamento e desenho instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático (Hodges *et al.*, 2020).

Desta forma, Alves *et al.* (2020) explicam que o EAD é uma modalidade de ensino online que deriva de um planejamento detalhado. Em contrapartida, o ERE, como o aplicado por diferentes escolas e IES ao longo da pandemia, faz uso da internet como principal ferramenta de modo a solucionar parcialmente o problema educacional imposto pelo isolamento social, sem recriar ecossistema educacional adequado (Hodges *et al.*, 2020). Assim, o ERE supre a demanda de um momento muito específico, buscando minimizar os problemas de curto e médio prazo à educação em todo o mundo, sendo notória sua diferença para o EAD.

De acordo com Alves *et al.* (2020), o modelo do ERE apresenta falhas estruturais, sendo incerto qual seria seu impacto no longo prazo. Porém, ao longo de sua aplicação, foi possível observar problemas gerais, como a baixa adesão de alunos, seja por falta de interesse ou por acesso limitado às tecnologias virtuais. Além disso, soma-se a ausência de assistência para docentes e discentes.

2.2 DIFICULDADES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DURANTE O ERE

A educação nunca foi submetida a mudanças tão rápidas como ao longo da

pandemia da COVID-19. O ERE levantou, por parte dos alunos, questões relacionadas ao desempenho acadêmico, ao lado social e familiar, e às dificuldades em organizar uma rotina de estudos em ambiente domiciliar, tanto pela falta de infraestrutura adequada, quanto pela dificuldade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), principalmente na camada da população com maior vulnerabilidade social. Freitas *et al.* (2022) identificaram, por exemplo, que metade dos estudantes brasileiros consideravam seus desempenhos nas disciplinas cursadas como abaixo do ideal no período de ERE.

Também, é necessário mencionar os problemas mentais relacionados às próprias condições da pandemia. Maia e Dias (2020), por exemplo, sinalizam a um aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) em estudantes universitários. Dentre as possíveis causas, Gundim *et al.* (2021) elencam fatores como a quebra da rotina acadêmica, o afastamento de amigos e colegas, a preocupação com o atraso de atividades, além das questões familiares (emprego, renda, estabilidade) e sanitárias.

Outro ponto importante a ser considerado com relação às dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a pandemia envolve o ambiente de aprendizagem, sobretudo em residências

com pouca infraestrutura (Cunha *et al.*, 2020). Assim, assistir às aulas era um desafio, ainda mais quando estas aconteciam de forma síncrona (em tempo real). Rocha, Schimiguel e Pires (2020) observam, ainda, que o ato de assistir às aulas de forma assíncrona reduzia a interação com o docente e outros alunos no ambiente virtual, tornando o aprendizado ainda mais difícil.

Ademais, de acordo com Aquino Filho, Amaral e Schimiguel (2015) e Couto, Couto e Cruz (2020), apesar da evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) provocar grandes transformações e abrir o leque de possibilidades para se trabalhar com o ensino-aprendizagem, no Brasil acabam por se tornar barreiras para o aprendizado, devido ao fato de muitos estudantes não possuírem acesso às ferramentas usadas durante o ERE.

No entanto, há de se destacar que, ao contrário de outros cursos que demandavam muitas atividades práticas ou de laboratório (GOMES *et al.*, 2020), para os cursos de Administração, as TICs supriram bem a maior parte de suas demandas, como aponta Rocha *et al.* (2020), Del Fiaco *et al.* (2020) e Costa (2021), destacando uma maior facilidade em implementar materiais de estudo, acessar conteúdo pedagógico e ministrar as

aulas, além de haver uma facilitação no desenvolvimento de outras atividades do ambiente universitário, como palestras e eventos de pequenos portes, que foram supridas pelas chamadas *lives*.

2.3 DIFICULDADES DOS PROFESSORES E DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA EM RELAÇÃO AO ENSINO DURANTE O ERE

A transição do ensino presencial para o ERE durante a pandemia foi repentina e inesperada, gerando desafios aos professores, uma vez que seu papel consiste em compartilhar conhecimento e demanda uma diversidade de ações, intervenções e processos no ambiente de sala de aula (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021; Honorato; Marcelino, 2020).

Tal contexto exigiu dos professores uma rápida adaptação do ensino presencial para o ensino de forma remota. Nesse âmbito, Valente *et al.* (2020) afirmam que o ERE ganhou protagonismo em um momento de crise, colocando os docentes frente aos desafios de construir rapidamente novas formas de ensinar-aprender, ressignificando suas práticas pedagógicas.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos professores durante o ERE, Honorato e Marcelino (2020)

observaram que muitos não se sentiam preparados para o uso das tecnologias digitais para o ensino remoto. Nessa perspectiva, Rocha *et al.* (2020) apontam que haviam limitações por parte dos professores em articular o uso de tecnologias no processo de ensino. Ou seja, diversas instituições de ensino migraram para as plataformas online de ensino e esperou-se que o professor soubesse como manusear e obter o melhor desempenho possível dos alunos a partir de métodos pedagógicos não utilizados até então. Ademais, não obstante essa expectativa criada em cima dos professores, o ERE trouxe consigo novas formas de precarização do trabalho docente (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021).

No intermédio dessa relação se encontra a gestão das universidades durante a pandemia, que enfrentou muitas dificuldades no âmbito de oferecer suporte necessário e alinhar novas metodologias com os professores e, ao mesmo tempo, oferecer suporte necessário aos estudantes com relação às TICs, o ensino e o andamento do semestre letivo no geral. Gusso *et al.* (2020) apontam algumas dificuldades possíveis que surgiram como: oferta e demanda por computadores; manejo da plataforma de ensino; características do ambiente de trabalho e estudo; tempo disponível do estudante para

participar das aulas; expectativas no processo de ensino-aprendizagem; objetivos de aprendizagem em cada disciplina; condições dos professores para planejar e implementar as condições do ensino; e condições dos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Neste mesmo estudo os autores avaliaram a dificuldade da gestão universitária em tomar decisões durante a pandemia, visto que, era preciso se atentar às variáveis que poderiam ocasionar problemas.

Desta forma, percebe-se que durante todo o tempo do ERE, a gestão universitária tinha como meta principal garantir o melhor ambiente para professores e alunos, adequando a infraestrutura necessária, como através das TICs, que, segundo Araújo, Pimenta e Farias (2020) garantiram o funcionamento da instituição, possibilitando aos servidores o acesso ao trabalho, por via remota, e assegurando o contato entre as equipes gestoras para a tomada de decisões.

3 METODOLOGIA

Primeiramente, a pesquisa seguiu uma análise exploratória, ou seja, conhecendo, identificando e analisando o conjunto de dados que foram utilizados. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009),

uma pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Conjuntamente realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de websites. O estudo também se utiliza da análise explicativa, através de medidas descritivas numéricas. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa explicativa procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados.

De forma a amparar e corroborar as análises exploratória e explicativa, o estudo buscou abordar questões inerentes ao desenvolvimento das disciplinas de graduação do curso de Administração da Unicamp ao longo do período de ensino remoto emergencial. Para isso, foram consultados os docentes que atuam no curso, através da aplicação de um questionário e de entrevistas.

Cabe salientar que o estudo foi validado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CPE/CHS), através da Faculdade

de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (CHS/Unicamp), sob CAAE nº 58668422.1.0008142, e parecer de aprovação nº 5.670.516.

Primeiramente, com base no questionário, é importante frisar que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), trata-se de um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, segundo este seguiu um roteiro de questionário estruturado. Para esta pesquisa, o questionário seguiu um roteiro de questões fechadas, isto é, em que o informante deve escolher uma resposta entre as constantes em uma lista previamente estabelecida, indicando a resposta que melhor representa a situação reportada. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), o questionário fechado, ou estruturado, permite padronizar os dados coletados, permitindo ao pesquisador organizar as informações necessárias para complementação de seu problema de investigação. Em suma, o questionário foi direcionado a todo o corpo docente do curso que atuou durante a pandemia e englobou questões abordadas na revisão de literatura, composto por 22 perguntas. Sua aplicação se deu inicialmente por meio da

plataforma Google Forms. No total obteve-se 22 respostas.

Posteriormente à aplicação dos questionários, foram conduzidas entrevistas abertas a uma amostra dos docentes do curso, buscando-se captar elementos que possam ter afetado o ensino de graduação no período da pandemia. Segundo Prodanov e Freitas (2013), em uma entrevista aberta, também conhecida como não padronizada, não existe rigidez de roteiro e, assim, o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões e ter mais liberdade para desenvolver e direcionar a entrevista. No total, foram realizadas sete entrevistas abertas, realizadas com um professor para cada grande área do curso que foram separadas de acordo com as disciplinas das áreas de Recursos Humanos, Economia, Sustentabilidade, Marketing, Finanças e Teoria geral. Entende-se que, adicionando-se as respostas obtidas com os dados primários coletados e as respostas dos questionários, pôde-se investigar com maior amplitude os potenciais impactos do ERE no curso em questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 APRESENTAÇÃO

Esta seção está organizada da seguinte maneira: primeiro, são apresentados os impactos da pandemia no curso verificados através dos dados coletados junto aos sistemas e órgãos da universidade; na sequência, é efetuada a apresentação das respostas obtidas através do questionário direcionado ao corpo docente do curso; por fim, é exposto o que foi abordado nas entrevistas abertas com os professores das principais áreas do curso, relacionando as respostas agrupadas por tópicos.

4.2 IMPACTOS DA PANDEMIA NO CURSO

Através do Sistema Integrado de Dados Institucionais (S-Integra), foram coletados dados acerca do número de matriculados e evadidos no curso de graduação em administração da Unicamp, entre o período de 2014 até 2021. Analisando a priori, os dois anos de pandemia, observa-se que em 2020 houve um total de 3 alunos evadidos no curso, isto representa, uma redução de 94,9% em relação ao número de evadidos do curso em 2019, cujo total observado foi de 59

alunos, maior número de evadidos no período analisado. Analisando 2021, observa-se uma variação percentual de 64,41% em relação à 2019. Em relação à proporção de evadidos por alunos matriculados, nota-se que esta variava entre 4 a 7% até 2019, reduzindo-se para 0,3% em 2020 e 2,1% em 2021³ (Quadro 1).

³ O curso de Administração iniciou-se em 2014, com a oferta de 180 vagas anuais. Nesse ano, houveram alunos dos antigos cursos de Gestão da Unicamp com reingresso aprovado e, por isso, o nº de matriculados foi maior que as vagas ofertadas.

Quadro 1. Matriculados e evadidos no curso de Administração da Unicamp, 2014-2021

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Matriculados	243	469	663	864	1011	1009	985	988
Evadidos	17	15	32	31	47	59	3	21
% Evadidos / Matriculados	7,0%	3,2%	4,8%	3,6%	4,6%	5,8%	0,3%	2,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados S-Integra (2022)

Conjuntamente, é possível verificar que os dois anos pandêmicos, o número de evasão é o menor desde 2016, possivelmente pela política estabelecida pela universidade no período, como estender o prazo para integralização, que permitiu a potenciais alunos desistentes a trancarem suas matrículas sem afetar o prazo de integralização no curso. Ademais, em razão da pandemia ter imposto um isolamento a toda a sociedade, entende-se que, nesse período, não haviam estímulos a potenciais alunos desistentes a cancelarem suas matrículas na universidade, uma vez que outras instituições de ensino superior também estavam aplicando o ERE. Também, não haveriam necessidades de gastos adicionais para permanência estudantil na cidade de Limeira no período, sendo outro fator que potencialmente minimizou os impactos na evasão.

Ademais foi analisado o índice de aprovados, reprovados e desistência nas disciplinas obrigatórias do curso, com base em dados disponibilizados pela coordenação do curso a partir da base da Diretoria Acadêmica da Unicamp (DAC).

A amostra total foi de 34 disciplinas obrigatórias do curso de Administração⁴. Com base nos dados consultados, observa-se que o número de aprovação geral cresceu nos dois anos de pandemia e ERE (Figura 1). Especificamente, nota-se que o número de reprovações caiu ao longo do ERE, sendo que em 2019, 13% dos alunos matriculados foram reprovados (além de outros 3,2% de desistentes), enquanto em 2020 e 2021, esta proporção foi de, respectivamente, 6,3% e 9,8%. Em outras palavras, as aprovações aumentaram cerca de 10% em 2020, e 8,6% em 2021, tomando 2019 como base de referência.

⁴ No entanto, é importante ressaltar que tal base de dados considera todos os alunos matriculados nas disciplinas, podendo haver, eventualmente, alunos de outros cursos da Unicamp, sobretudo do curso de Administração Pública nas disciplinas básicas divididas entre os dois cursos, com o curso de Administração tendo um contingente 3 vezes maior de alunos, em média.

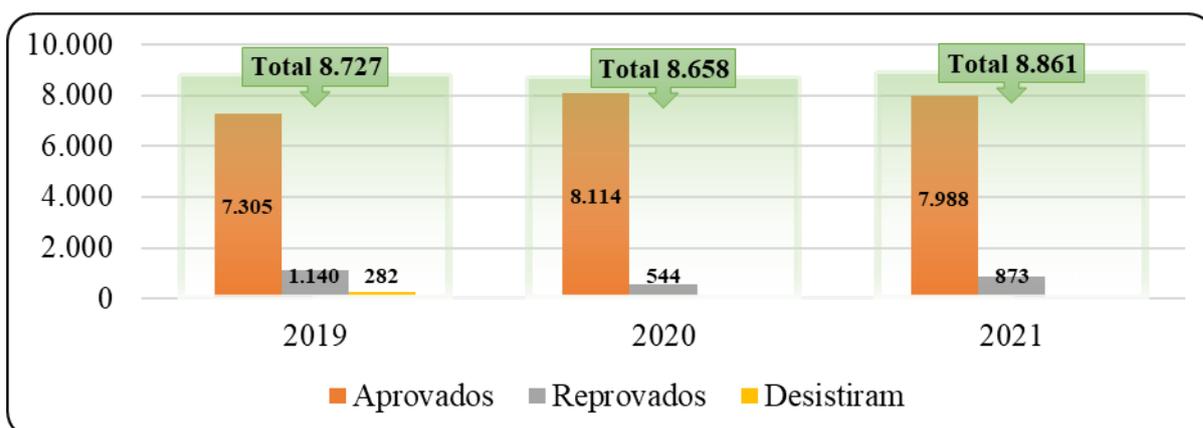


Figura 1. Comparação anual de aprovados, reprovados e desistência (2019-2021)

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o intuito de observar mais precisamente os índices através das áreas do curso, separou-se as disciplinas de acordo com as respectivas áreas centrais, sendo 8 no total, as quais, Teoria Geral (incluindo disciplinas gerais de gestão e Estratégia), Marketing, Finanças e Custos, Operações e Produção, Exatas, Humanidades, Economia e Direito. No que tange ao índice de reprovação em 2020, observa-se que decaiu substancialmente em 2020 e aumentou levemente em 2021

em todas as áreas, exceto as disciplinas da área de marketing (Quadro 2). O aumento nas aprovações se deu, sobretudo, nas disciplinas das áreas de finanças e custos, operações e produção, exatas e economia, ou seja, as que envolvem mais conceitos analíticos, como cálculos, dados e gráficos. Nas demais áreas (Teoria Geral, Marketing, Humanidades e Direito), a variação não foi tão intensa, apresentando um ligeiro aumento.

Quadro 2. Variação dos índices de aprovação, reprovação e evasão por ano

Área	Indicadores	2019	2020	2021	Dif. pp. 19-20	Dif. pp. 19-21
Direito	Aprovação	90,34%	97,28%	89,49%	6,94%	-0,85%
	Reprovação	7,57%	2,72%	10,51%	-4,85%	2,93%
	Evasão	2,09%	0%	0%	-2,09%	-2,09%
Economia	Aprovação	81,95%	91,81%	89,27%	9,86%	7,32%
	Reprovação	16,42%	8,19%	10,73%	-8,23%	-5,69%
	Evasão	1,63%	0%	0%	-1,63%	-1,63%
Exatas	Aprovação	65,22%	89,70%	81,50%	24,48%	16,29%
	Reprovação	31,55%	10,30%	18,50%	-21,25%	-13,05%
	Evasão	3,24%	0%	0%	-3,24%	-3,24%
Finanças e Custos	Aprovação	76,03%	94,46%	89,28%	18,43%	13,25%
	Reprovação	21,91%	5,54%	10,72%	-16,38%	-11,19%
	Evasão	2,06%	0%	0%	-2,06%	-2,06%
Humanidades	Aprovação	89,36%	93,40%	93,39%	4,04%	4,03%
	Reprovação	8,09%	6,60%	6,61%	-1,49%	-1,48%
	Evasão	2,55%	0%	0%	-2,55%	-2,55%
Marketing	Aprovação	97,17%	94,85%	95,88%	-2,32%	-1,29%
	Reprovação	0,47%	5,15%	4,12%	4,68%	3,65%
	Evasão	2,36%	0%	0%	-2,36%	-2,36%
Operações e Produção	Aprovação	79,41%	95,07%	86,05%	15,66%	6,63%
	Reprovação	13,24%	4,93%	13,95%	-8,31%	0,72%
	Evasão	7,35%	0%	0%	-7,35%	-7,35%
Teoria Geral (Gestão e Estratégia)	Aprovação	89,05%	94,59%	93,04%	5,54%	3,99%
	Reprovação	6,77%	5,41%	6,96%	-1,36%	0,19%
	Evasão	4,18%	0%	0%	-4,18%	-4,18%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Diferença por pontos percentuais.

Para fins de comparação, as disciplinas verificadas da área de Exatas obtiveram um aumento na aprovação de 24.4 p.p. de 2019 para 2020 e de 16.3 p.p. de 2019 para 2021. No outro extremo, para as disciplinas da área de Humanidades, o

aumento na aprovação foi apenas de 4.04 p.p. de 2019 para 2020 e de 4.03 p.p. de 2019 para 2021. Em geral, é possível constatar que as disciplinas em que as reprovações eram tradicionalmente mais altas, ao longo do ERE, as taxas de

aprovações se aproximaram daquelas disciplinas que já tinham um alto grau de aprovações no ensino presencial. Este fenômeno foi mais evidente em 2020. Em 2021, por outro lado, embora as taxas de reprovações ainda fossem menores que as de 2019, eram maiores que as de 2020, sugerindo que os docentes podem ter conseguido adaptar parcialmente os métodos avaliativos no ERE para algo menos distante do ensino presencial. Por outro lado, os números podem indicar uma menor taxa de aproveitamento dos alunos no segundo ano de ERE, que não são perceptíveis pelas desistências, uma vez que a universidade criou métricas de aumentar o prazo de integralização.

4.3 QUESTIONÁRIO

No que tange ao questionário, a amostra final foi de 22 participantes e a coleta de dados foi realizada no período compreendido entre os dias 29 de setembro de 2022 a 17 de novembro de 2022. As perguntas foram elaboradas respeitando-se os principais pontos identificados como gargalos nos estudos avaliados na revisão de literatura, bem como outros pontos potencialmente críticos com base na realidade da universidade ao longo do ERE.

Primeiramente buscou-se investigar as principais razões que poderiam imputar

em dificuldades aos estudantes, segundo a percepção dos docentes. Nesse sentido, foram realizadas perguntas que buscassem avaliar questões relacionadas com a motivação, infraestrutura, saúde mental, apoio externo, entre outros. Primeiramente, observa-se na Figura 2 os principais pontos apresentados como dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo das disciplinas do ERE, em que se prevalecem as questões relacionadas à saúde mental e ao ambiente de estudo como os principais gargalos observados neste período pelos docentes (Figura 3).

Apesar das dificuldades mencionadas, 50% dos professores consideram que o índice de trancamento ou abandono da disciplina se manteve igual (Figura 3). No entanto, pelos dados apresentados na seção anterior, observa-se que o índice de trancamentos se reduziu, em decorrência da flexibilização das regras na universidade, o que, aparentemente, não foi notado pelos docentes, sugerindo-se que a percepção se passa, sobretudo, pela potencial falta de interesse e participação por parte dos alunos ao longo de suas disciplinas ministradas no ERE.

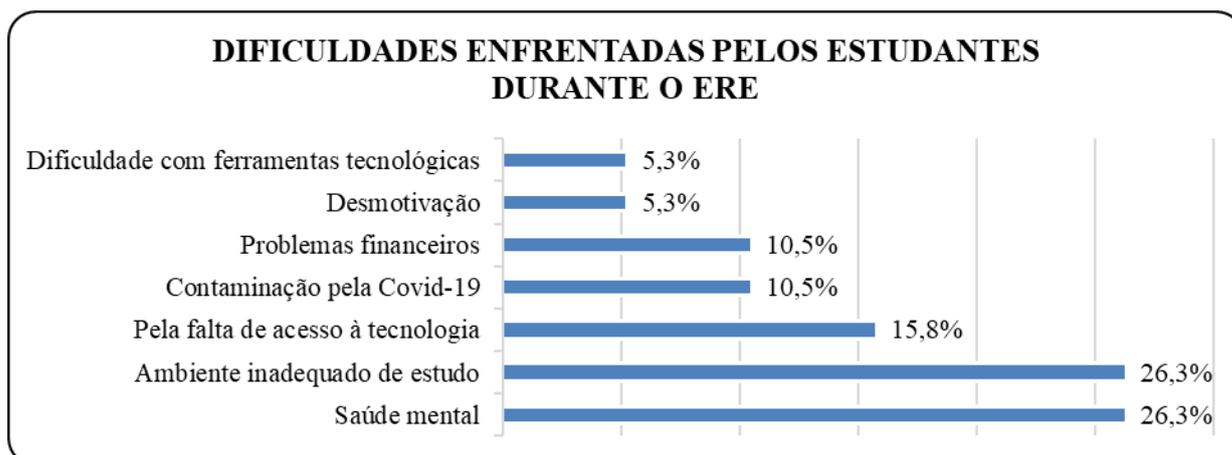


Figura 2. Dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ERE

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa).

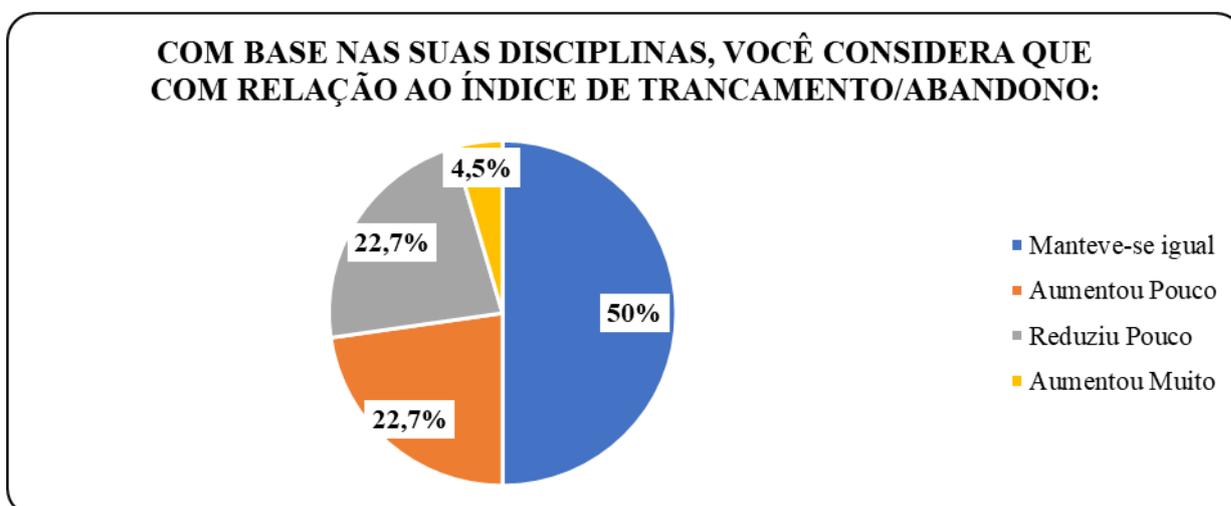


Figura 3. Percepção sobre o índice de trancamento/abandono

Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa).

Algo que está intrinsicamente ligado com a percepção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes é a aprendizagem. Para isso, foi elaborado uma pergunta para analisar como os docentes consideraram o processo de aprendizagem de seus alunos no ERE. Para

63,6% houve uma piora, enquanto apenas 4,5% apontam que melhorou um pouco, e outros 31,8% que manteve-se igual (Figura 4).

Ainda assim, em contraposição à percepção de diminuição no processo de aprendizagem, 50% consideram que houve

uma melhora nas notas gerais (Figura 5). Importante notar que a maior frequência de respostas sinalizando uma melhora das

notas, corrobora-se com o aumento do índice de aprovação no período, como demonstrado anteriormente (Quadro 2).

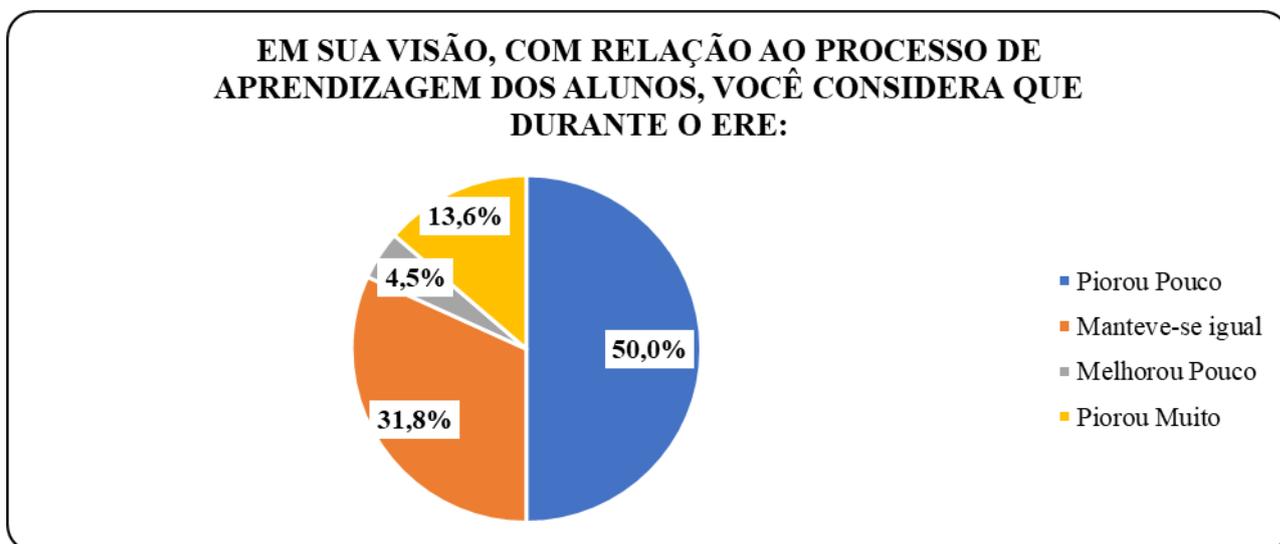


Figura 4. Processo de aprendizagem dos estudantes
Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa).



Figura 5. Percepção com relação às notas dos alunos
Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa).

Já referente à motivação e engajamento dos estudantes, 45,5% dos docentes classificaram os estudantes como menos motivados, com baixa adesão às aulas síncronas nos dois anos de ERE (30% a 50%), havendo uma gradual redução na adesão entre 2020 a 2021, indicando um possível desgaste dos alunos com o ERE (Figura 6).

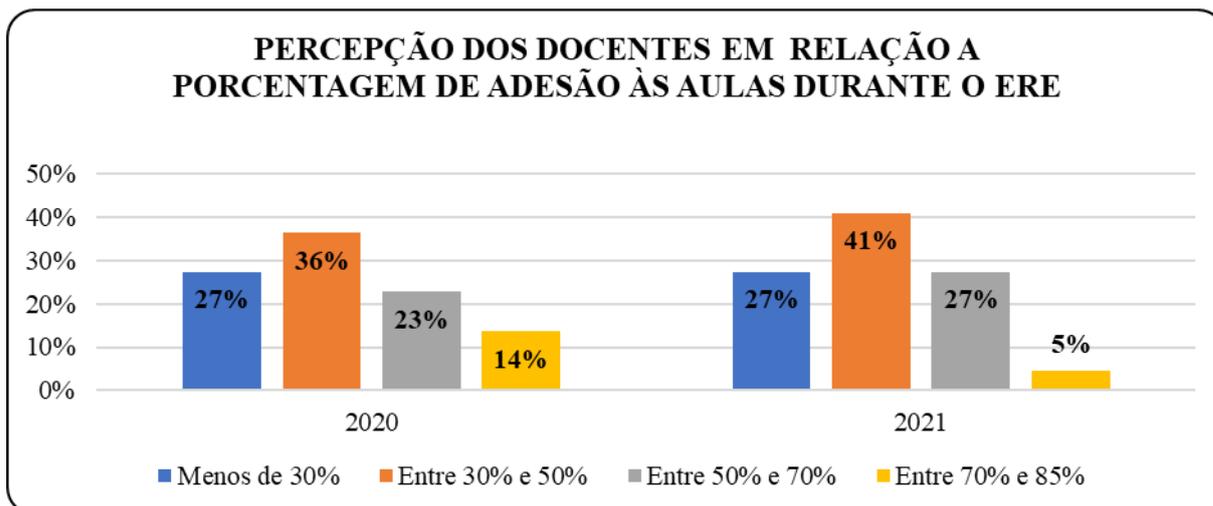


Figura 6 – Porcentagem de adesão às aulas
Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa).

Ainda no âmbito da adesão às aulas, uma pergunta buscou captar as percepções com base no fato de não haver contagem de presença durante o ERE. Nota-se que 81,8% das respostas apontam para uma redução no empenho dos alunos ao longo das disciplinas. Ademais, observa-se que 36,4% dos docentes realizaram métodos diferentes de aulas

(mais assíncronas ou mais síncronas) para a mesma disciplina em diferentes semestres e, deste total, verifica-se que 50% fizeram isto como tentativa de aumentar a adesão dos estudantes (Figura 7). Ainda, ressalta-se que, como resultado dessa mudança 55,6% dos professores consideraram que houve uma melhora.

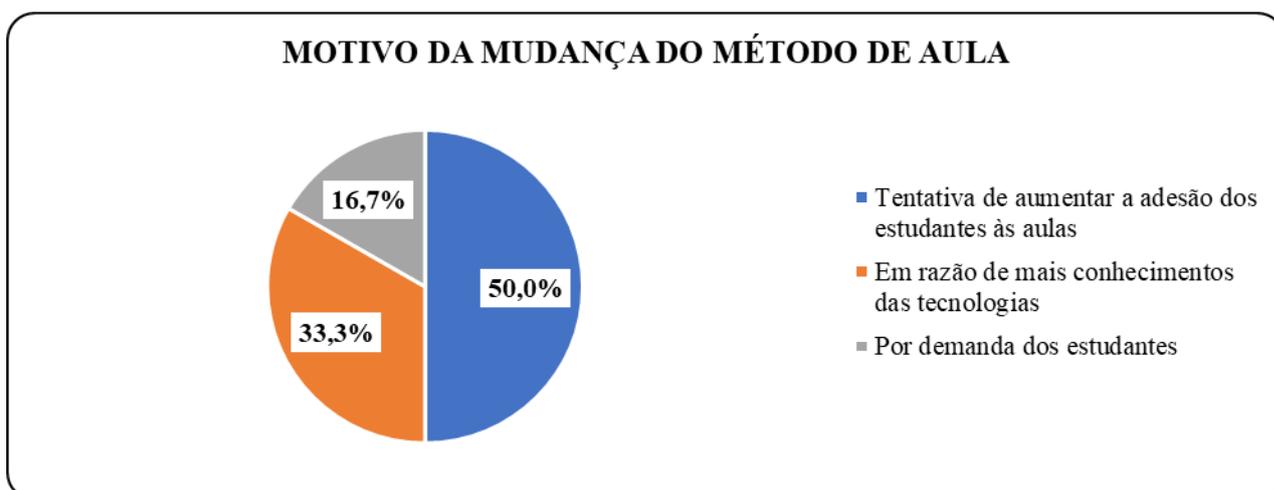


Figura 7. Motivo da mudança do método de aula
Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa).

Com relação às aulas assíncronas, 72,7% dos docentes responderam que realizaram aulas nesse formato. Desse percentual, divide-se em 27,3% os que usaram esse formato de forma majoritária e 45,5% em forma híbrida (intercalando com aulas síncronas). Além disso, foi perguntado sobre a percepção com relação à adesão dos estudantes aos vídeos e outros recursos disponibilizados por eles, com

37,5% considerando uma adesão média, 31,3% uma adesão alta e 12,5% uma adesão muito alta. O restante considerou baixa a adesão, totalizando 18,8%. Além disso, 44,3% dos docentes indicaram uma melhor participação e aprendizado dos estudantes ao longo da disciplina nas aulas síncronas, enquanto 25% nas aulas assíncronas (Figura 8).

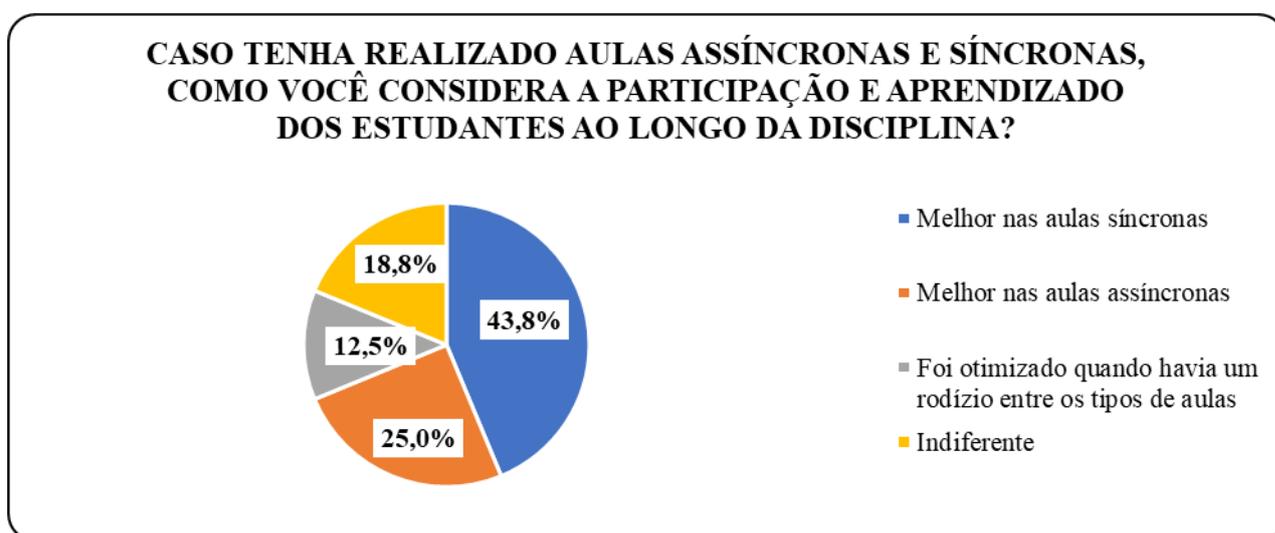


Figura 8. Percepção sobre aulas síncronas e assíncronas
Fonte: Elaboração própria (dados da pesquisa).

Por fim, no que se refere à transição para o ERE, 72,7% dos docentes indicaram que enfrentaram dificuldades. Também, 81,8% indicaram que houve aumento da carga horária de trabalho durante o ERE (84,9%). Por fim, vale destacar que, como maioria das respostas, 63,6% avaliam como boa ou ótima sua adaptação ao período do ERE, enquanto 36,4% avaliam como regular.

4.4 ENTREVISTA

Como apresentado, sete docentes responsáveis por disciplinas de diferentes áreas foram entrevistados. A compilação das respostas foi agrupada em relação ao tópico que foi comentado ou abordado pelo entrevistado, tal como segue abaixo.

4.4.1 Engajamento, motivação e aprendizagem dos estudantes

Primeiramente, foi identificado um conjunto de respostas relativas ao tópico de engajamento dos estudantes. As respostas tiveram bastante foco no quesito da adesão tanto das aulas síncronas como nas assíncronas e, assim como foi apresentado nas respostas do questionário, observa-se uma percepção de baixa adesão às aulas, sobretudo nas aulas síncronas, tendo alguns docentes apontado, também, por conta do menor rigor nas avaliações.

Ainda nesse tópico, um docente ressalta uma espécie de rodízio entre as aulas síncronas e assíncronas para melhorar a participação dos alunos, porém, enfatiza o fato de não haver contagem de presença como um fator que não colaborava com a participação dos estudantes. Importante salientar que, através do questionário aplicado, a maioria dos docentes também indicou que o fato da não contagem de presença influenciou no empenho dos alunos. Tais constatações convergem com o apresentado por Espinosa (2021), apontando que o engajamento estudantil também pode ser entendido como uma manifestação de sua motivação para aprender.

Outro importante ponto indicado pelos docentes foi com relação à

desmotivação geral por parte dos alunos. Mais especificamente, também relataram que a motivação decaiu ao longo dos dois anos de ERE, sendo necessário mudar o formato das aulas e atividades ao longo dos cursos, buscando-se aumentar o interesse dos alunos às disciplinas.

Um dos docentes acredita que o fato de não haver contagem de presença diminuiu a motivação dos alunos. Além disso, outro professor menciona que implementou projetos que ajudariam os estudantes a desenvolver novas competências e compartilharem em suas redes sociais, como forma de instigá-los a acompanhar toda a matéria disponibilizada, e que o resultado surtiu certo efeito. Ainda, um docente enfatizou os problemas que os estudantes enfrentavam relacionados à própria pandemia e questões familiares afetavam a saúde mental de muitos, o que poderia justificar a menor motivação às aulas.

Nesse sentido, a questão da aprendizagem também foi abordada, sendo que alguns docentes apontaram que foi difícil mensurar, dada a complexidade de perceber o verdadeiro grau de abstração do conteúdo por parte dos alunos, sobretudo pelo fato das avaliações se tornarem relativamente mais fáceis no período. Assim, foi unânime a percepção dos docentes que o aprendizado foi

prejudicado, mesmo com maiores médias e aprovações. Tais questões seguem as percepções anteriores advindas do questionário aplicado.

4.4.2 Adaptação dos professores

Bem como indicado através do questionário, os professores entrevistados relataram dificuldades e tiveram que se adaptar para poder seguir com as aulas no ERE. Um dos entrevistados destaca que inovou em seu novo modelo de ensino, disponibilizando acesso a materiais diversos e a um banco de exercícios que o aluno poderia acessar e estudar em seu horário específico, sem muita cobrança de prazos, destacando que essa estratégia aumentou o engajamento. Já outros docentes relataram a dificuldade de direcionar a didática quando não se tem o contato visual com os alunos.

Com relação ao uso das novas tecnologias, alguns docentes relatam que a foi mais difícil de início, porém satisfatória depois do segundo semestre. Houve, também, a necessidade de adaptar o modelo de avaliação de acordo com o formato de aula, sobretudo nas aulas que anteriormente utilizavam explicações e resoluções de exercícios na lousa. Em alguns casos, as provas foram substituídas por trabalhos. Outros, adaptaram um

roteiro de aula em conjunto com roteiro de estudo fora do horário da aula. Um docente, ressaltou, ainda, que por conta dessas adaptações, considera que sua produtividade ao lecionar aumentou, embora outros tenham destacado que a carga horária de trabalho aumentou consideravelmente. Neste mesmo sentido, Araújo e Lua (2021) enfatizam que o trabalho nesse período era sem limites temporais definidos.

Ademais, o fato do trabalho remoto ser realizado no ambiente doméstico foi uma dificuldade destacada pelos docentes, sobretudo os com crianças em casa, pois havia a necessidade de gerenciar lazer, alimentação e estudo, no mesmo momento em que haviam as atribuições do trabalho. Além disso, compartilhar o ambiente de trabalho com outras pessoas na própria casa demandou adaptações de infraestrutura, muitas vezes improvisadas. Nesse sentido, um dos entrevistados apontou uma deterioração de sua saúde mental, desenvolvendo ansiedade no período. Percebe-se, portanto, que muitos dos pontos reportados estão em consonância com o estudo de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), que apontam as dificuldades de adaptação do corpo docente no ERE.

4.4.3 Pontos positivos e negativos do período

No que se refere aos pontos positivos e negativos do período, a maioria dos entrevistados elencou os vieses negativos. Todavia, um professor destacou a dificuldade de mensurar isso, uma vez que se envolve a dimensão humana e, muitos passavam por outras dificuldades relacionadas à pandemia. Outro docente considera que um ponto prejudicial aos alunos foi a interrupção da vivência universitária no período de isolamento social.

Ainda assim, um professor considera que o método utilizado durante os dois anos de pandemia poderia ser melhorado. Em outras palavras, considera que a partir do 2º semestre de 2020 poderia haver um maior planejamento com relação aos treinamentos para os professores ou um auxílio geral com relação ao ERE.

Por outro lado, foram observados pontos positivos pelos entrevistados, como a criação de novas competências, o uso de novas ferramentas virtuais, facilitação e agilidade na comunicação. Ainda, dois docentes comentaram a facilidade de realizar palestras e trazer convidados externos para abordar diferentes temáticas de interesse do curso e dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo avaliar os impactos no ensino de graduação do curso de Administração da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/UNICAMP), por meio de estatísticas gerais do curso e englobando uma perspectiva do corpo docente, através da aplicação de questionário e entrevistas. Em geral, observou-se que, embora o número de evadidos diminuiu e as médias dos alunos nas disciplinas do curso aumentaram, nota-se um gargalo na concepção desse sistema de ERE. Observa-se, por exemplo, que os métodos de avaliação foram prejudicados, assim como uma baixa adesão às aulas e consulta aos materiais, sinalizando-se que os indicadores macro, como as notas e aprovações, não seriam boas referências para pautar uma conclusão acerca da efetividade desse sistema.

Ademais, destaca-se que questões como o ambiente de estudo e trabalho, saúde mental, questões familiares e sanitárias, influíram no comportamento dos alunos nesse período, reduzindo-se a assiduidade e motivação, sobretudo quando analisado ao longo do segundo ano de ERE. Ademais, as regras de flexibilização da universidade, como a suspensão do controle de frequência e

aumento do prazo de integralização podem ter colaborado com uma menor disposição dos estudantes.

Em suma, entende-se que este estudo pode contribuir com a literatura crescente sobre o tema, podendo elencar novos elementos, sobretudo do ponto de vista de um curso da área de negócios em uma universidade pública brasileira e com ampla oferta de vagas no vestibular. No entanto, ressalta-se que suas limitações partem do ponto de vista de uma realidade muito específica do curso e universidade, além do fato da amostra dos dados consultados serem limitadas. Nesse sentido, espera-se que novos estudos sejam aplicados para o entendimento do ERE em mais cursos da área de negócios e gestão, bem como trabalhem com mais dados compilados por suas IES. Ademais, outra possibilidade desejável é que visem compreender a temática, também, sob a ótica dos alunos, para que novas percepções sejam inclusas na interpretação desses resultados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. M.; FERREIRA, J. V.; BOTREL, L.; FERREIRA, M.; ARAÚJO, P. H. Ensino à distância: características e desafios. In: Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. **Anais [...]**. Belo Horizonte: 2020.
- AQUINO FILHO, G. F. A.; SCHIMIGUEL, J.; AMARAL, L. H. Utilização de blog para a construção de um ambiente colaborativo. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, out. 2015.
- ARAÚJO, T. M. DE; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46: e27, 2021.
- ARAÚJO, A. M. S.; PIMENTA, L. B.; FARIAS, S. C. A educação superior na pandemia: gestão e mediação tecnológica. **Revista Fontes Documentais**, v. 3, p. 583-591, 2020.
- APPENZELLER, S. *et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.
- COSTA, L. M. T. **A visão de estudantes de um curso de Administração sobre a vivência da modalidade de ensino remoto emergencial, adotada durante a pandemia do (COVID-19)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Administração), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
- COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia da COVID-19. **EDUCAÇÃO**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.

Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020

DEL FIACO, J. L. M. *et al.* Experiências docentes do curso de administração no processo de ensino-aprendizagem-avaliação durante a pandemia. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v. 2, n. 2, 2020.

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, 2021.

FERREIRA, L.; FERRAZ, R.; FERRAZ, R. C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio-Revista de Letras**, v. 13, n. 1, 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, E. O. *et al.* Autoavaliação de estudantes universitários sobre seu desempenho acadêmico durante a pandemia da COVID-19. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 43, p. e20210088, 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. UFRGS. 2009. 35 p

GOMES, V. T. S. *et al.* A pandemia da COVID-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

GUNDIM, V. A. *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 35, 2021.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: a visão dos professores. **REDE: Diálogos da Educação**, v. 1, n. 1, p. 208-20, 2020.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da Covid-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo. Feevale. 2013. 53- 106 p.

ROCHA, F. S. M.; LOSS, T.; ALMEIDA, B. L. C.; MOTTA, M. S.; KALINKE, M. A. O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da COVID-19. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 58-82, 2020.

ROCHA, C. R. DA S.; SCHIMIGUEL, J.; PIRES, G. V. Estudo em casa na pandemia: panorama interdisciplinar sobre os responsáveis e filhos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e35996531, 10 ago. 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. Education in times of COVID-19: remote teaching and teacher exhaustion. **Praxis Educativa**, v. 15, 2020.

SENRA, V. B. C.; SILVA, M.S. A educação frente à pandemia de COVID-19: atual conjuntura, limites e consequências. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, 2020, 101771-101785.

SISTEMA INTEGRADO DE DADOS INSTITUCIONAIS DA UNICAMP (**S-Integra**). Disponível em: https://www.siarh.unicamp.br/indicadores/View.jsf?categoria=PUB_ACAD_HISTORICO. Acesso em: 30 nov. 2022

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, 4 Nov. 2020.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND

CULTURAL ORGANISATION. **COVID-19 Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <https://report.iiep.unesco.org/supporting-countries-during-Covid-19-and-beyond>. Acesso em: 30 nov. 2022.

VALENTE, G. S. C. *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153, 9 set. 2020.

Recebido em: 09/12/2022

Aceito em: 04/12/2023