



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

A gestão do plano estratégico para manutenção das aulas durante a Pandemia COVID-19 e a satisfação dos estudantes de medicina

CELIMARA GAMBA LIMA

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)

AGNALDO GONCALVES

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)

DENISE DE OLIVEIRA ALONSO

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)

CELSO MACHADO JR.

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)

A GESTÃO DO PLANO ESTRATÉGICO PARA MANUTENÇÃO DAS AULAS DURANTE A PANDEMIA COVID-19 E A SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DE MEDICINA

1 Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas brasileiras são incentivadas a permanecer em constante processo de adaptação e inovação de seus modelos e práticas de gestão para gerar vantagem competitiva, quer pelo aumento da concorrência dada pela ampliação da educação superior pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Programa Mais Médicos (PMM) (Agapito, 2017; Santos Junior *et al.*, 2021). Segundo os autores, no caso dos cursos de Medicina, adiciona-se a necessidade de adaptação às novas características do mercado e demandas tecnológicas. A sociedade é fisiológica e essas constantes transformações exigem postura atenta de liderança para uma gestão participativa e democrática, capaz de reagir de forma rápida (Vaz & Fossatti, 2022).

As IESs oferecem serviços centrados na formação profissional, que por sua natureza heterogênea e intangível, são acompanhados pelas incertezas dos alunos consumidores, quanto ao real valor ou qualidade do que será ou foi adquirido em longo prazo. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, considerando aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente, para embasar políticas públicas. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), das auto avaliações institucionais e dos cursos, a fim de gerar indicadores de qualidade dos cursos úteis para os estudantes como referência quanto às condições de cursos e instituições, além de subsidiar o Ministério da Educação e Cultura (MEC) nas ações de regulação, credenciamento e acreditação das IESs (Felix, Bertolin, & Polidori, 2017; Brasil. Ministério da Educação, 2018).

A qualidade dos serviços oferecidos pelas IESs é simbolizada pela relação entre as expectativas e o percebido como recebido pelo aluno e, por isso, a avaliação sistemática e contínua da percepção da qualidade do serviço oferecido pela IES se posiciona como potencial indicador para tomada de decisões estratégicas, evitando o emprego inadequado de recursos e insatisfação do aluno (Pereira Filho, Añez, Gomes & Dant, 2019).

Subitamente, em março de 2020, as IESs brasileiras foram surpreendidas pela suspensão imediata de todas as atividades presenciais, em respeito à rígida estratégia de isolamento social empregada na emergência sanitária, devido à pandemia da COVID-19 (Brasil. Ministério da Educação, 2020). Este fato exigiu das IESs uma rápida definição de estratégias para elaboração de plano de contingência emergencial que permitisse a manutenção dos serviços, forçando a migração do ensino presencial para o remoto, o que impossibilitou a manutenção do oferecimento de aulas práticas e clínicas, influenciou a metodologia de ensino e de avaliação de rendimento às quais o alunado estava adaptado. Esses fatores somados às incertezas do momento social vivenciado podem ter influenciado a percepção de qualidade dos serviços oferecidos pela IES.

Diante do panorama exposto, a questão-chave que norteia esta pesquisa é: de que forma o planejamento estratégico para a manutenção dos serviços da IES, durante o isolamento social da Pandemia do Covid-19, influenciou a satisfação dos estudantes com as aulas e com o sistema de avaliação de rendimento? Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção de satisfação dos alunos do curso de medicina ao plano estratégico de adaptação das atividades acadêmicas ao ambiente virtual, na modalidade de educação remota.

Utilizar o modelo de contingência imposto pela Pandemia-Covid-19 no sistema educacional, bem como as ações estratégicas adotadas para a continuidade das atividades acadêmicas justifica-se pois potencializa a identificação de fragilidades e oportunidades de gestão acadêmica, com foco na melhora da qualidade dos serviços prestados e fidelização dos alunos.

2 Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica deste trabalho está estruturada em três seções: A primeira discorre sobre a gestão escolar e a importância da avaliação institucional para a tomada de decisões estratégicas. Enquanto, a segunda discute as mudanças no ensino provocadas pela Pandemia COVID-19 no contexto do ensino superior. Por fim, a terceira descreve as características específicas do curso estudado neste artigo.

2.1 A Gestão Escolar e a avaliação institucional

Segundo Nardes, Gallon, Taufer e Bitencourt (2021, p. 70), “O alinhamento de políticas e práticas da Gestão de Pessoas com a estratégia organizacional tem contribuído para qualificar as IES de modo a oferecer serviços de melhor qualidade”. Assim, a IES tem no seu arcabouço de contribuições, a habilidade para desenvolver conhecimento, entender as necessidades coletivas e desenvolver competências que possam melhor atender às demandas no mercado, associados a capacidade de gerar lucratividade e produtividade, além da redução de custos (Ribeiro, Soares, Jurza, Ziviani & Neves, 2017). Para os autores, estas características possibilitam o estabelecimento de vantagem competitiva para a instituição.

Segundo Oliveira e Vasques-Menezes (2018), a gestão escolar estava mais ligada aos aspectos administrativos da função, mas evoluiu para uma abordagem de teor mais pedagógico, com ênfase na gestão escolar democrática. A gestão democrática se caracteriza pela participação autônoma e ativa de todos os componentes, em um processo de gestão que prevê acompanhamento, avaliação e devolutiva de informações. Nessa perspectiva, o gestor escolar, fundamentado no Projeto Político Pedagógico do curso e no Regimento Institucional, tem suas ações destinadas a organizar, coordenar e liderar o corpo docente e técnico do curso a fim de que seu curso possa oferecer formação profissional de qualidade e reconhecida pelos estudantes (Silveira & Coelho, 2019).

No Brasil, o SINAES gera indicadores de qualidade dos cursos a partir das informações advindas do ENADE, das auto avaliações institucionais e dos cursos com a finalidade de subsidiar o MEC nas ações de regulação, credenciamento e acreditação das IESs. Essas informações são públicas e fonte de referência para os estudantes na busca dos melhores cursos e instituições (Felix *et al.*, 2017; Brasil. Ministério da Educação, 2018).

A avaliação deve utilizar-se de recursos pedagógicos capazes de verificar o ensino e a aprendizagem, a fim de que as partes interessadas possam definir estratégias para melhorar a qualidade da formação dos egressos e dos serviços oferecidos pela IES. Em um contexto mais amplo, novos mecanismos de avaliação e acreditação podem também contribuir para melhoria na qualidade geral e regulação das diversas IESs (Antunes, 2017; Felix *et al.*, 2017). Para a gestão escolar, a utilização da auto avaliação é parte fundamental do processo de aprendizagem, logo, deve estar alinhada aos interesses e às necessidades dos envolvidos e a busca de um processo de melhoria contínua. A gestão com a participação de diversos atores envolve elementos como a pesquisa, a educação e ações conjuntas em um processo compartilhado entre os diversos componentes da IES (Cardoso, Oliveira, Casanova, Toledo & Santos, 2019).

Na universidade e no setor de serviços em geral, a intangibilidade e heterogeneidade produzem incertezas no consumidor. A qualidade dos serviços oferecidos é simbolizada pela relação entre as expectativas e o que foi efetivamente percebido como recebido pelo cliente e, por isso, a avaliação da qualidade do serviço oferecido pela IES necessita da delimitação dos atributos operacionais que melhor representam o contexto investigado (Pereira Filho *et al.*, 2019). Para os autores, quando os gestores entenderem as discrepâncias entre os serviços esperados e recebidos, terão melhores condições de tomar decisões estratégicas, evitando decisões equivocadas, o uso inadequado de recursos e conseqüente insatisfação do alunado.

2.2 Mudanças no ensino provocadas pela Pandemia COVID-19

Subitamente, em março de 2020, as IESs brasileiras foram obrigadas a suspender todas as atividades presenciais por tempo indeterminado, em respeito à estratégia de isolamento social empregada na emergência sanitária devido à pandemia da COVID-19 (Brasil. Ministério da Educação [MEC], 2020), fato que exigiu das IESs uma rápida definição de estratégias para a manutenção do oferecimento dos serviços educacionais.

Os protocolos de isolamento social impostos pelas autoridades sanitárias exigiram das IESs o planejamento de estratégias emergenciais. Para o enfrentamento da situação, as gestões debruçaram-se no planejamento e implementação de alternativas capazes de continuar a oferecer seus serviços, com o mínimo de prejuízo. Os planos estratégicos emergenciais foram variados, mas entre as alternativas possíveis, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tiveram destaque, por oferecerem a oportunidade imediata da manutenção das aulas de forma remota em plataformas digitais (Moretti-Pires *et al.*, 2021; Oliveira, Teixeira, Torres & Morais, 2021; Oliveira & Chaves, 2020; Silva, Faustino, Oliveira Sobrinho & Silva, 2021).

Essa modalidade conhecida por Educação Remota Emergencial (ERE) é uma estratégia de ensino, a princípio temporária e de curto prazo, que entrega os conteúdos, que foram planejados para o formato presencial, por meio de aulas *online* síncronas, ou seja, com professores e alunos conectados em tempo real. Esse modelo de educação que se utiliza fortemente das TICs já era, em partes, utilizado pelos cursos de educação à distância (EaD) e por uma pequena parte de IESs que utilizavam o modelo híbrido (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

A educação remota (ER), diferente do modelo da EaD, se baseia no desenvolvimento de atividades educacionais utilizando tecnologias digitais para promover a comunicação entre discentes e docentes em tempo real. A ER é flexível e acolhedora e permite aos indivíduos participação e acesso independentemente de sua localização física/geográfica, desde que tenham condições tecnológicas para se conectarem (Jili, Mfundo & Masuku, 2021; Tsabedze & Ngoepe, 2020). Dependendo da natureza do conhecimento a ser desenvolvido, a ER pode ser capaz de substituir o ensino presencial, mas não se configura como a melhor modalidade para temáticas que envolvem desenvolvimento de habilidades práticas e clínicas, nas quais o modelo presencial ainda é preponderante (Moretti-Pires *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2021). Destarte, esta modalidade de ensino impactou fortemente as IESs que mantinham cursos com necessidade de atividades práticas e laboratoriais para desenvolvimento de habilidades profissionais ou daqueles baseados em metodologias ativas (Foo, Cheung & Chu, 2021).

Diversas ferramentas tecnológicas que puderam ser oferecidas pelas IESs, em curto espaço de tempo, e utilizadas para a manutenção das aulas e atividades dos cursos universitários, possuem recursos agregados, tais como: envio de documentos e avaliações; armazenamento e compartilhamento de arquivos; videoconferências e aulas remotas em tempo real, além de redes sociais de comunicação, que permitem interação entre diversos participantes simultaneamente (Dias *et al.*, 2021; Garcia & Garcia, 2020; Mota, 2019; Santos, Acosta, Santana, Catapan & Baade, 2020). O uso dessas ferramentas tecnológicas como recursos educacionais foi importante para manter o vínculo entre todos os atores da IES, mitigando efeitos adversos no processo de formação (Arruda, 2020).

O emprego das TICs no desenvolvimento das aulas possibilitou a continuidade das atividades didático-pedagógicas, mas com limitações nas aulas práticas e laboratoriais, bem como nas avaliações de desempenho. Assim, foi necessário desenvolver novos processos de avaliação apoiados nas TICs, o que tornou a ação de avaliar ainda mais desafiadora. (Paschoalino, Ramalho, & Queiroz, 2020)

2.3 Caracterização do Curso estudado

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina da IES estudada é orientado para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes e explicita o perfil e as competências do profissional médico a ser formado, bem como a metodologia problematizadora de ensino-aprendizagem a ser utilizada, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso

de Medicina (Brasil. MEC, 2014). No contexto da metodologia utilizada, os conteúdos são distribuídos em cenários ou setores, de forma que não existem disciplinas. O Laboratório Morfofuncional (LMF) é um dos setores que se se faz presente nas três Unidades Temáticas Curriculares (UTC) modulares e verticais, que compõem o semestre do 1º ao 3º ano. Esta capilaridade de atuação do Laboratório Morfofuncional, estabelece o desafio de ofertar diferentes conteúdos para turmas em diferentes estágios de desenvolvimento, com papel fundamental na resolução dos casos clínicos problema disparadores das sessões tutoriais, integrando as áreas de conhecimento morfológicas funcionais, exames clínicos laboratoriais e abordagem terapêutica.

As aulas do LMF são semanais e caracterizadas como práticas laboratoriais com grupos reduzidos, orientadas por facilitadores especialistas em cada área de conhecimento e orientadas por dois tipos de roteiros: (i) busca ativa - estudo teórico prévio e (ii) aula prática presencial. A avaliação da aprendizagem abrange componentes formativos de caráter contínuo para acompanhamento do processo de aprendizagem, além de provas (componentes somativos) de caráter pontual, visando avaliação do conhecimento agregado a partir das atividades acadêmicas em um determinado período. (Higa, Moreira, Pinheiro, Tonhom, Carvalho & Bracciali, 2018; Troncon, 2016).

3 Metodologia

Esta pesquisa se baseia no plano contingencial para enfrentamento da pandemia, assim a coleta de dados se apoia em material elaborado e divulgado pela instituição de ensino em análise. A pesquisa se posiciona como descritiva documental (Gil, 2022), pois busca descrever o plano estratégico para manutenção das aulas e as opiniões e crenças da amostra dos estudantes de medicina a partir de informações oriundas de documentos institucionais e de formulários de avaliação institucional. Quanto à abordagem, busca associar variáveis ordinais oriundas de questões de escala tipo *Likert* com dados qualitativos oriundos das questões abertas (Creswell & Creswell, 2021).

O cenário escolhido para este estudo foi o setor Laboratório Morfofuncional (LMF) do curso de graduação em medicina de uma IES municipal do Grande ABC, São Paulo, Brasil. A IES a ser analisada foi escolhida por conveniência, em decorrência da estrutura organizacional do curso, que atua com um gestor geral e com auxiliares para cada um dos setores temáticos de atuação dos alunos. Assim, cada setor atua como “unidade estratégica de negócio” com corpo docente, recursos, espaços físicos personalizados e avaliação específicos, o que permite a sua análise individualizada. (Fusco, 1997; Silva, 2020).

O recorte temporal deste estudo é o primeiro semestre do ano de 2020, momento da implantação dos rígidos protocolos de isolamento social empregados na emergência sanitária devido à pandemia da COVID-19. Para caracterizar este momento, a amostra escolhida é composta de estudantes dos 1º ao 4º semestres do curso de medicina na vigência do 2º semestre de 2019 e sua continuidade no 1º semestre de 2020.

Desenvolveu-se uma pesquisa documental com o intuito de identificar o Plano Estratégico Contingencial desenvolvido pela Coordenação do LMF para manutenção das aulas e das avaliações de aprendizagem durante a vigência da suspensão das aulas presenciais. Adicionalmente, para a coleta de informações referentes à satisfação dos alunos, este estudo utilizou dados secundários do banco das Auto Avaliações Institucionais (AI) do LMF, adaptado da Avaliação Institucional praticada pela IES. Foram utilizadas apenas as questões referentes às aulas e provas do LMF de duas AIs: a de novembro/2019 (AI_2019-2) para avaliar a percepção pré-pandemia e a de junho/2020 (AI_2020-1), para avaliar o semestre em questão.

A AI é ferramenta semestral e regular, realizada por preenchimento de questionário eletrônico, diagnóstica das principais fortalezas e fragilidades associadas às aulas e ao desempenho dos facilitadores, utilizada pela Coordenação para promover reflexão e posterior planejamento mais efetivo para os semestres seguintes. O acesso aos dados foi autorizado pela Gestão do Curso, responsável pelo banco.

Da AI_2019-2 foram utilizadas cinco questões (escala do tipo *Likert* - 0=totalmente insatisfeito e 10=totalmente satisfeito), para identificar a percepção de satisfação do estudante quanto ao LMF: (1) Importância para a formação do médico; (2) Importância dos conteúdos para a resolução da Situação Problema da UTC; (3) O volume de conteúdos é adequado; (4) O aprofundamento dos conteúdos é adequado; (5) Dinâmica das aulas e facilitadores (Assiduidade; Qualidade das aulas; Abertura de espaço para interação e dúvidas; Empenho em auxiliar nas dificuldades do aluno).

A fim de classificar o nível de satisfação da AI_2019-2, utilizou-se a escala: 0 = “Totalmente insatisfeito”; entre 1 e 3 = “Insatisfeito”; entre 4 e 6 = “Descontente” considerando este um ponto neutro de satisfação; entre 7 e 8 = “Satisfeito” e entre 9 e 10 = “Totalmente satisfeito”. Esta classificação está baseada nos princípios do *Net Promoter Score* (NPS) que considera os valores de 0 a 6 como clientes detratores; 7 e 8 como neutros ou passivos e 9 a 10 como promotores. O índice NPS foi calculado ($NPS = \% \text{ Clientes Promotores} - \% \text{ Clientes Detratores}$) e posteriormente classificado em quatro zonas (a) Excelência com pontuação entre 75 e 100; (b) Qualidade, entre 50 e 74; (c) Aperfeiçoamento, entre 0 e 49; (d) Crítica, entre -100 e -1 (Almeida, Barros, Silva & Mello, 2020, Mitre, 2018).

Da AI_2020-1 (adaptado para o primeiro semestre da Pandemia) foram utilizadas quatro questões (escala do tipo *Likert* - 0=totalmente insatisfeito e 10=totalmente satisfeito), para identificar a satisfação do estudante quanto ao LMF em relação: (1) às atividades presenciais antes da pandemia; (2) às atividades remotas (ambiente virtual síncrono) durante a pandemia; (3) ao processo de avaliação (prova) presencial antes da pandemia; (4) ao processo de avaliação (prova) remota (virtual) antes da pandemia; e duas questões abertas para digitação (5) Cite 3 fortalezas do processo de avaliação remota proposto na vigência da pandemia; (6) Cite 3 fragilidades do processo de avaliação remota proposto na vigência da pandemia.

Para o tratamento estatístico dos dados ordinais oriundos da escala tipo *Likert* foi utilizado o teste de correlação de Spearman para amostras não paramétricas e dados pareados, e análise de variância de duplo fator de Friedman por postos de amostras relacionadas, ajustados pela correção de Bonferroni, indicados para variáveis a partir da escala ordinal, utilizando o *software* SPSS v.25 (Oliveira *et al.*, 2019, Schrum, Johnson, Ghuy & Gombolay, 2020).

A análise qualitativa dos pontos negativos (fragilidades) e positivos (fortalezas) apontados pelos estudantes segue a técnica de análise de conteúdo temática, em três fases: (1) pré-análise, para sistematizar e estabelecer indicadores; (2) exploração do material, categorização dos indicadores por palavras-chave; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consistindo em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. As palavras-chave foram analisadas por meio de planilha eletrônica Microsoft Excel®, contabilizando 14 palavras-chave (7 para indicadores positivos e 7 para negativos), com a devida frequência de registros pelos estudantes (Bardin, 2011; Mendes & Miskulin, 2017).

A utilização de dados secundários da Avaliação Regular Institucional do cenário LMF constitui-se como uma limitação deste estudo, pois restringe a coleta de informações e análise mais aprofundada.

4 Apresentação e Análise dos resultados

A apresentação dos resultados foi dividida em três seções: Plano Estratégico Contingencial desenvolvido pela Coordenação do LMF, Satisfação do estudante com o modelo das aulas e provas e Fragilidades e Fortalezas do modelo proposto para avaliação.

4.1 Plano Estratégico Contingencial

Conforme pesquisa documental realizada, a primeira comunicação quanto ao início da pandemia ocorreu no dia 13/03/2020, após a coletiva de imprensa do então Governador do Estado de São Paulo, João Doria, quando a reitoria da IES enviou e-mail de suspensão temporária das atividades acadêmicas presenciais de 16 a 23 de março, com orientação de que professores e funcionários administrativos mantivessem expediente normal. No mesmo dia, a gestão do curso de

medicina enviou e-mail de convocação, em caráter emergencial, para reunião com presença obrigatória de todos os coordenadores de atividades no dia 16/03. Consta na ata desta reunião que a Gestão do Curso solicitou ao grupo de coordenadores que permanecesse atento e preparado para tomadas de decisão em conjunto, pois o período estava cercado de incertezas dado à gravidade da situação e que cada atividade desenvolvesse um calendário “coringa” a ser aplicado após o retorno das aulas.

Em 18/03, e-mail enviado pela IES prorrogou a suspensão das atividades acadêmicas presenciais até 06/04, permitindo a realização de atividades remotas, conforme decisão de cada Gestão. Em retorno, o grupo de coordenadores agendou reunião para 24/03, pela plataforma *Zoom Meetings*® de videoconferência, a fim de experimentar e avaliar uso desta ferramenta para aulas remotas, planejar e propor estratégias para o retorno do oferecimento das aulas no modelo remoto em regime de exceção, enquanto a IES buscava recursos para o enfrentamento do isolamento social. Na ata desta reunião consta a sugestão para cada professor criar um grupo de *Whatsapp* com seus alunos, inscrever-se no plano *free* da plataforma *Zoom*, criar as aulas (reuniões), enviar o link da conferência por e-mail, treinar seus alunos na plataforma entre 30/03 e 03/04 e retomar as aulas na modalidade remota, a partir de 06/04, tendo atividades avaliativas temporariamente suspensas. Cabe destaque que, na troca de mensagens, encontram-se apontamentos de que o processo foi viabilizado pelos professores, a partir de equipamentos eletrônicos e internet próprios, em *home office*, sem treinamento ou apoio institucional e algumas queixas de dificuldades com o domínio da tecnologia. Paralelamente, os coordenadores definiram calendário de retorno e reposição específico para cada atividade.

Neste momento crucial, a gestão precisou adotar postura participativa e contar com seu capital social para multiplicar as competências individuais para o grupo, com a finalidade de atender às necessidades coletivas, reagir à contingência vivenciada, manter a prestação de serviços e o ambiente institucional (Nardes *et al.*, 2021; Ribeiro *et al.*, 2017; Vaz & Fossati, 2022).

Hayashi, Saiki, Kanter & Ho (2022) apontaram que os reitores das faculdades de medicina japonesas utilizaram sugestões de várias partes interessadas para a tomada de decisão no enfrentamento dos desafios institucionais e sociais da pandemia do COVID-19, mesmo na ausência de diretrizes governamentais claras e consideraram como um exemplo de liderança eficaz durante uma crise.

Em 05/04 os coordenadores foram comunicados de que a IES disponibilizou a plataforma *Google Workspace*® e seus recursos, como meio institucional oficial para desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, com professores e alunos inseridos em suas respectivas salas de aula do *Google Class*®, respeitando as turmas e horários anteriores ao isolamento social. Consta na ata de reunião de coordenações e professores, de 09/04, que os professores foram orientados a migrar da plataforma *Zoom*, limitada a 50 min por conferência, para o *Google Meet*® institucional, que atendia mais de duzentas pessoas simultaneamente, sem limite de tempo para a videochamada. Este modelo é semelhante ao descrito pela literatura, como praticado por outras IESs (Al-Naabi, Kelder & Carr, 2021; Dias *et al.*, 2021; Ferreira, Branchi & Sugahara, 2020; Garcia & Garcia, 2020; Moretti-Pires *et al.*, 2021; Oliveira & Chaves, 2020).

A ER *online* emergencial por meio de TICs digitais em substituição à educação presencial, constituindo-se como a mais viável estratégia para entrega de conteúdos curriculares e para manter o vínculo entre os atores, mas mesmo recebendo pouca resistência à implantação, o fato de estudantes, professores e suas famílias estarem confinados, em condições de fragilidade, deve ser considerado em toda sua complexidade para entender possíveis vieses de percepção, muitas vezes influenciados por fatores emocionais mais importantes (Arruda, 2020; Hodges *et al.*, 2020).

Conforme apontamentos da reunião específica do LMF de 09/04, a coordenação orientou seus professores a abdicar dos objetivos de aprendizagem dos roteiros de estudo prático pela impossibilidade de acesso aos recursos educacionais físicos disponíveis no acervo da IES, e concentrar apenas nos objetivos teóricos. Portanto, durante a ER, as aulas se concentraram exclusivamente na entrega da teoria, caracterizada por aulas expositivas com uso de alguns recursos de metodologia ativa. Essa limitação possivelmente influenciou a aprendizagem por articulação de

informações, conhecimentos e experiências aplicados no cotidiano da vida profissional. Higa *et al.* (2018) enfatizam que no currículo orientado por competências, a vivência de diversas experiências em múltiplos cenários práticos de aprendizagem ao longo do curso, possibilita ao estudante a capacitação para o aprendizado da formação médica, fato este que foi impraticável por conta da pandemia.

Além da manutenção das aulas em um contexto tão particular, foi preciso planejar como seriam realizadas as avaliações de aprendizagem. A partir de 21/04 observa-se intensa troca de e-mails entre coordenações e gestão para elaborar uma proposta de avaliação de rendimento escolar (prova), avalizada pela gestão do curso, com definição de estratégias e datas na reunião dos coordenadores de 29/4. Nesta reunião ficou acordado que o modelo de prova seria baseado em casos clínicos disparadores, específicos por semestre e UTC, redigidos pelos coordenadores e professores de Tutoria e LMF. O arquivo com o caso clínico e as duas propostas de prova (Tutoria e LMF) foram disponibilizados aos estudantes de todos os semestres, em um sábado pré-agendado, às 9 horas. A prova foi realizada à distância, sem supervisão, com tempo máximo de 9 horas para integralização e envio dos arquivos, via *Google* Sala de Aula. Este modelo parece estar alinhado às sugestões da literatura, de que os instrumentos de avaliação devem ser desenvolvidos e planejados com o intuito de tornar eficiente a qualidade da avaliação global do estudante (Higa *et al.*, 2018, Troncon, 2016).

A análise documental do arquivo da prova de LMF da UTC-1 aponta para um instrumento de avaliação composto por 4 questões discursivas baseadas em critérios de avaliação pré-estabelecidos (qualidade, capacidade de síntese, originalidade e referencial teórico) a partir do caso clínico disparador, por meio do *Google* formulário. O modelo de prova do LMF para a UTC-2 foi diferente, continuou relacionado ao caso clínico disparador, mas foi composto de 2 questões objetivas com 6 a 8 alternativas cada, sendo que o aluno deveria assinalar apenas as afirmativas corretas, e 2 questões permaneceram discursivas, com extensão do tempo para realização das provas de LMF e Tutoria de 9 para 11 horas. Na UTC-3 houve uma nova adaptação, de forma que as 4 questões passaram a ser objetivas, de assinalar as verdadeiras. A implementação do modelo da prova se deu por conta da reclamação por parte dos representantes de sala, registrado em atas de reuniões *online* da coordenação com as turmas, que alegaram excessiva carga de trabalho para integralização da prova.

A agilidade na implementação do modelo de prova categoriza essa liderança como inovadora, pois Vaz e Fossatti (2022) colocam que o distanciamento social impôs um novo modelo de gestão que apresentou várias mudanças em curto espaço de tempo caracterizando: “[...] uma nova gestão acadêmica ágil, aberta às transformações e com visão sistêmica dos movimentos sociais contemporâneos.”

Esta humanidade nunca vivenciou situação de encarceramento com mitigação do relacionamento social semelhante à imposta por esta pandemia. A gestão do conhecimento perpassa pela capacidade de produzir um novo conhecimento e expandi-lo, buscando entender as necessidades coletivas para desenvolver novas competências. Analisar uma ocorrência, ponderar sugestões, discutir com os pares e tomar decisões ancoradas no conhecimento compartilhado pelos atores do processo são medidas que podem assegurar a condução adequada dos mecanismos pelos quais o desempenho organizacional pode ser sustentado (Nonaka & Takeuchi, 1997; Ribeiro *et al.*, 2017).

4.2 Satisfação do estudante com o modelo de aulas e provas

Este estudo fez um recorte das turmas do 1º e do 2º anos do curso de medicina, a partir das Avaliações Institucionais do LMF de dois semestres consecutivos, sendo a AI_2019-2 anterior à Pandemia Covid-19 para tentar expressar a percepção dos estudantes no momento pregresso e a AI_2020-1 no primeiro semestre da vigência da Pandemia Covid-19.

Do total de 174 estudantes respondentes da AI_2019-2 de 1º (T12) a 4º (T9) semestres, 54 estudantes eram do 1º Semestre (31,0%); 42 do 2º Semestre (24,1%); 40 do 3º Semestre (22,9%) e 38 do 4º Semestre (21,8%).

Com relação à satisfação dos estudantes com as aulas presenciais desenvolvidas pelo LMF encontramos valores percentuais superiores à 59,5% para “Muito satisfeito” e superiores à 97,5% para “Muito satisfeito”+“Satisfeito” do 2º ao 4º semestres. Neste item apenas o 1º semestre apontou escores de 40,7% para “Muito satisfeito” e superiores à 81,4% para “Muito satisfeito”+“Satisfeito”. Este resultado diferente dos demais semestres pode ser influenciado pela adaptação à metodologia ativa que ocorre nos semestres iniciais, pois observamos a crescente de alunos muito satisfeitos e diminuição progressiva dos descontentes quando observamos os escores do 1º ao 4º semestre. Nenhum estudante apontou nota zero, classificado como “Totalmente insatisfeito”, para qualquer das perguntas utilizadas neste estudo.

Tabela 1. Satisfação com as aulas do Laboratório Morfofuncional (LMF) em 2019.

		Aulas presenciais LM		Grau de importância LM		Adequação dos conteúdos		Satisfação Geral	
		Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
T9	Insatisfeito	-	-	26	68,4	1	2,6	-	-
	Descontente	-	-	-	-	8	21,1	1	2,6
	Satisfeito	8	21,1	-	-	29	76,3	12	31,6
	Muito satisfeito	30	78,9	12	31,6	-	-	25	65,8
	Total	38	100,0	38	100,0	38	100,0	38	100,0
T10	Insatisfeito	-	-	37	92,5	26	65,0	1	2,5
	Descontente	1	2,5	-	-	12	30,0	20	50,0
	Satisfeito	12	30,0	-	-	2	5,0	17	42,5
	Muito satisfeito	27	67,5	3	7,5	-	-	2	5,0
	Total	40	100,0	40	100,0	40	100,0	40	100,0
T11	Insatisfeito	-	-	35	83,3	2	4,8	1	2,4
	Descontente	1	2,4	-	-	20	47,6	4	9,5
	Satisfeito	16	38,1	-	-	18	42,9	23	54,8
	Muito satisfeito	25	59,5	7	16,7	2	4,8	14	33,3
	Total	42	100,0	42	100,0	42	100,0	42	100,0
T12	Insatisfeito	-	-	46	85,2	8	14,8	-	-
	Descontente	10	18,5	-	-	24	44,4	12	22,2
	Satisfeito	22	40,7	-	-	22	40,7	26	48,1
	Muito satisfeito	22	40,7	8	14,8	-	-	16	29,6
	Total	54	100,0	54	100,0	54	100,0	54	100,0

Fonte: dos autores.

Nota: 1º Semestre = T12; 2º Semestre = T11; 3º Semestre = T10; 4º Semestre = T9

Panorama diferente se observa quando os alunos se posicionam quanto à percepção do grau de importância do LMF para a resolução do caso clínico da semana e para a vida profissional. Neste caso, com exceção do 4º semestre que está mais maduro, mas acompanha o fenômeno, os muito satisfeitos não ultrapassaram o escore de 16,7%, concomitantemente à atribuição de notas inferiores à 4, classificadas neste estudo como “Insatisfeito” para, pelo menos, 83,3% dos alunos de 1º a 3º semestres.

No mesmo sentido, observamos alto grau de descontentamento com relação à adequação do volume de conteúdos do LMF e de seu grau de aprofundamento. Pode-se considerar que não houve pontuação para “Muito Satisfeito”, com a maioria se concentrando entre “Insatisfeito” e “Descontente”.

A análise desses dados sugere que a Coordenação volte sua atenção aos quesitos com baixos escores de satisfação para identificar a origem dos fatores negativos e desenvolver estratégias que possam melhor atender às expectativas dos estudantes. Pereira Filho *et al.* (2019) salientam que quando os gestores entenderem as discrepâncias entre os serviços esperados e recebidos, terão melhores condições de tomar decisões estratégicas, evitando decisões equivocadas, uso inadequado de recursos e consequente insatisfação do cliente.

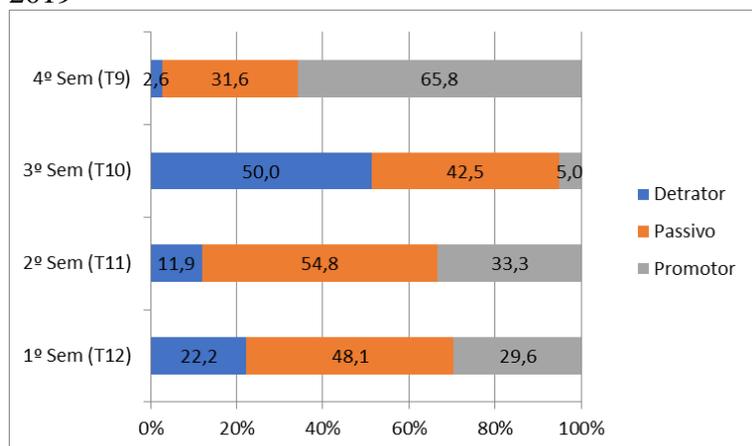
Para interpretar os resultados das AIs, a IES deste estudo utiliza o *Net Promoter Score* (NPS), motivo pelo qual será citado neste estudo, tendo sido proposto para avaliar a lealdade do

cliente e a intenção de recomendar a empresa para outros, sem oferecer subsídios para a detecção de fragilidades (Almeida *et al.*, 2020, Mitre, 2018). Sua aplicação para avaliar a satisfação de estudantes com seu curso é discutível, uma vez que a questão na AI é diferente da do padrão do NPS. Além do mais, na universidade, as notas 7 e 8 que classificam o cliente como passivo, são considerados escores elevados pelos estudantes em suas performances, sendo este outro ponto de reforço para desqualificar o NPS para aplicação no contexto educacional.

Neste estudo, a média de alunos passivos foi de 44,2% indicando que a maioria dos estudantes não se posiciona como detrator ou promotor, algo que faz sentido, uma vez que o serviço oferecido pela IES é de processo para formação profissional, sendo que cada etapa desse processo tem suas características.

O destaque fica por conta do 3º semestre que apresentou comportamento diferente, uma vez que o razoável seria que à medida que o estudante progride nos semestres do curso, vai sendo fidelizado pelos serviços oferecidos e desloca seu comportamento de detrator para promotor. Com exceção do 3º semestre observamos uma certa linearidade na diminuição dos detratores e aumento dos promotores. Vale colocar que, pelas argumentações dos professores e Coordenação, frequentemente os 3º semestres costumam ser bastante queixosos e insatisfeitos, dada à construção da matriz curricular, que condensa temas de alta complexidade para um grupo ainda em adaptação.

Figura 1. Classificação do perfil dos alunos as aulas no Laboratório Morfofuncional (LMF) em 2019



Fonte: dos autores (2022)

Ao utilizar a classificação pelo índice do NPS, para tentar entender a satisfação geral com o LMF, o 3º semestre se encontra na zona crítica (NPS -45), indicando que a experiência desses alunos foi frustrante e esse grupo será o primeiro a reclamar e desqualificar o LMF junto a outros estudantes. É preciso que a gestão repense estratégias para atender às expectativas deste grupo. Os 1º e 2º semestres encontram-se na zona de Aperfeiçoamento (NPS 7,4 e 21,4 respectivamente), indicando que merecem atenção, precisam ser ouvidos para que sejam realizados ajustes para aumentar a eficiência dos serviços e atender à expectativa. O 4º semestre está na zona de Qualidade (NPS 63,2), indicando que estes alunos detectam vários pontos positivos nas atividades do LMF, mas têm vários pontos de fragilidades que podem apontar para a melhoria e alinhamento do curso).

Semelhante ao encontrado por Mitre (2018) e Almeida *et al.* (2020), a maior parte dos estudantes estão nos semestres iniciais do curso e são passivos, uma vez que estão envolvidos com seu aprendizado e menos preocupados com a imagem da IES. A análise da AI_2019-2 elucida que há vários pontos de fragilidade que podem ser elucidados a fim de definir ações estratégicas, tais como a importância e aplicabilidade dos conhecimentos do LMF nas situações clínicas e a adequação do volume de conteúdos desenvolvido.

O curso estudado tem organização semestral, e por esse motivo, para a análise do semestre da vigência da pandemia, além de manter as turmas estudadas pela AI_2019-2 que progrediram de semestre, passando a compor os 2º a 5º semestres, a T13 ingressou como 1º semestre. Do total de 218 respondentes da AI_2020-1 de 1º (T13) a 5º (T9) semestres, 43 estudantes são do 1º Semestre-

T13 (20,2%); 54 do 2º Semestre (24,8%); 44 do 3º Semestre (19,3%), 40 do 4º Semestre (18,4%) e 38 do 5º semestre (17,5%).

Quando perguntados ao final do primeiro semestre de 2021 sobre a satisfação com as aulas presenciais do LMF antes da pandemia, é esperado que a avaliação do estudante estivesse enviesada pelas experiências vividas no semestre e pela análise comparativa que o respondente faz. Os dados oriundos desta questão só foram considerados nesta pesquisa como referencial para avaliar a satisfação com o que foi desenvolvido no semestre, de forma pareada.

Tabela 2: Satisfação com as aulas e provas do Laboratório Morfofuncional (LMF) em no primeiro semestre de 2020.

		LMF_p (AP)		LMF_r (DP)		Prova_p (AP)		Prova_r (DP)	
		Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
5ª Sem T9	Insatisfeito	-	-	-	-	-	-	-	-
	Descontente	14	36,8	3	7,9	9	23,7	6	15,8
	Satisfeito	17	44,7	16	42,1	19	50,0	12	31,6
	Muito satisfeito	7	18,4	19	50,0*	10	26,3	20	52,6
	Total	38	100,0	38	100,0	38	100,0	38	100,0
4ª Sem T10	Insatisfeito	-	-	-	-	-	-	-	-
	Descontente	12	30,0	5	12,5	6	15,0	5	12,5
	Satisfeito	23	57,5	13	32,5	25	62,5	25	62,5
	Muito satisfeito	5	12,5	22	55,0*	9	22,5	10	25,0
	Total	40	100,0	40	100,0	40	100,0	40	100,0
3ª Sem T11	Insatisfeito	-	-	-	-	-	-	-	-
	Descontente	12	28,6	9	21,4	8	19,0	8	19,0
	Satisfeito	22	52,4	25	59,5	25	59,5	14	33,3
	Muito satisfeito	8	19,0	8	19,0	9	21,4	20	47,6
	Total	42	100,0	42	100,0	42	100,0	42	100,0
2ª Sem T12	Insatisfeito	6	11,1	-	-	-	-	-	-
	Descontente	18	33,3	6	11,1	18	33,3	10	18,5
	Satisfeito	18	33,3	22	40,7	20	37,0	16	29,6
	Muito satisfeito	12	22,2	26	48,1*	16	29,6	28	51,9
	Total	54	100,0	54	100,0	54	100,0	54	100,0
1ª Sem T13	Insatisfeito	-	-	2	4,7	-	-	-	-
	Descontente	-	-	11	25,6	4	9,1	6	13,6
	Satisfeito	11	25,6	21	48,8*	21	47,7	27	61,4
	Muito satisfeito	32	74,4	9	20,9	19	43,2	11	25,0
	Total	43	100,0	43	100,0	44	100	44	100,0

* (p<0,05)

Fonte: dos autores.

Nota: LMF_p(AP) = aula presencial antes da pandemia; LMF_r(DP) = aula remota durante a pandemia; Prova_p(AP) = prova presencial antes da pandemia; Prova_r(DP) = prova remota durante a pandemia;

Com exceção do 1º semestre (T13) que teve um mês de aula presencial como referência antes do isolamento social e mostra preferência pelas aulas presenciais, todos os outros semestres manifestaram estarem mais satisfeitos com as atividades e aulas do LMF de forma remota comparado à presencial. Os estudantes ingressantes possivelmente têm preferência pelas aulas presenciais neste momento por conta da expectativa de utilizar os recursos do acervo do LMF, fato que foi impedido pelo distanciamento social.

A correlação entre a satisfação com as atividades desenvolvidas nas aulas presenciais e as provas presenciais praticadas antes da pandemia é significativa, comportamento semelhante quando comparamos as respostas para a satisfação entre as aulas remotas e as provas remotas (Spearman, p<0,01). Esses dados indicam que as respostas dos estudantes foram coerentes.

A análise de variância aponta que, em relação às aulas presenciais, a diferença a favor das aulas remotas foi significativa (p<0,05) para o 2º, 4º e 5º semestres (T12, T10 e T9). Somente o 3º semestre (T11) mostra comportamento diferente dos outros, conforme observado na AI_2019-2,

reforçando a ideia de que este semestre do curso tem características próprias, independente da turma.

Segundo Moran (2007), no passado a EAD esteve vinculada com ensino técnico e de qualidade duvidosa, o que cria preconceitos com respeito a sua pertinência para aplicação no ensino superior. A pandemia fez com que todos os atores da universidade adotassem o ER, que é uma modalidade de ensino diferente do EAD, mas que afasta fisicamente professores e alunos e utiliza as TICs como recursos para aprendizagem.

Até antes da pandemia, a acreditação de cursos nas modalidades EAD ou híbrida não era tarefa simples, pois existia falta de confiança de que a influência da distância física entre professores e alunos pudesse diminuir a qualidade da aprendizagem (Casey, 2008). Os resultados deste estudo mostram que a experiência dos estudantes com o ER foi positiva, uma vez que das 5 turmas estudadas, 3 delas aprovaram o ER utilizado em substituição às aulas presenciais, que foram obrigatoriamente suspensas.

4.3 Fragilidades e Fortalezas do modelo proposto para avaliação

De forma geral, os estudantes se mostraram satisfeitos com o modelo utilizado para a avaliação virtual durante a pandemia, com uma diferença discreta, mas não significativa para escores maiores referentes à avaliação virtual quando comparada à avaliação presencial pré-pandemia.

Para atingir o objetivo de formar egressos competentes, a avaliação regular durante a formação não pode nem deve ser aplicada somente como prova de conteúdos, mas sim como um componente educativo, que tem como finalidade orientar todo o processo de ensino e aprendizagem e requer mudanças consistentes, sistemáticas e intencionais nas formas de avaliar. (Dias *et al.*, 2021; Monteiro & Santos, 2019)

Monteiro & Santos (2019) acrescentam que o uso mais frequente das TICs tem mudado a concepção da avaliação devido à variedade de recursos oferecidos, como acesso a formulários, videoaulas, textos, compartilhamento de arquivos e produção otimizada em grupo, além de facilitar o trabalho docente pelos múltiplos formatos disponíveis para a realização das avaliações de aprendizagem.

O apontamento das fortalezas e fragilidades na AI era optativo. Dos 218 respondentes, 68,3% apontaram pontos positivos e 65,6% apontaram pontos negativos referentes ao modelo virtual de prova utilizado. A partir da categorização dos conteúdos relacionados como fortalezas e fragilidades da proposta inovadora de avaliação durante a Pandemia, foi criada uma nuvem de palavras-chave (*Tag cloud*) para destacar as que apresentaram maior frequência.

Dentre as fortalezas apontadas pelos estudantes, três delas merecem destaque: a construção de questões objetivas após a primeira UTC, a coerência entre as questões e os assuntos discutidos na UC e a integração da avaliação das temáticas específicas do LMF entre si, com o caso clínico e com o conhecimento desenvolvido ao longo das sessões tutoriais.

(1) A Construção de questões objetivas após a primeira UTC. Este parâmetro foi citado por 36,3% dos estudantes, que alegaram ter havido impacto positivo sobre a ansiedade natural de produzir texto sintético e buscar referências, ter poupado tempo e ser interessante para simular questões de prova de concurso ou residência. Essas observações reforçam a importância de a gestão acadêmica ser ágil e aberta às transformações para assegurar a condução adequada dos mecanismos pelos quais o desempenho organizacional pode ser sustentado (Nonaka & Takeuchi, 1997; Ribeiro *et al.*, 2017; Vaz & Fossatti, 2022).

(2) A coerência entre as questões e os assuntos discutidos na UC foi citada por 32,3%, demonstrando que os estudantes compreenderam a relação entre o que foi solicitado na prova e o desenvolvido pelos roteiros de estudo e discutido nas atividades virtuais, de forma condizente e aplicada à clínica médica, considerada uma prova justa e condizente com os saberes.

(3) A integração da avaliação das temáticas específicas do LMF entre si, com o caso clínico e com o conhecimento desenvolvido ao longo das sessões tutoriais, apontada por 30,3% dos estudantes, demonstra a necessidade de repensar o processo realizado antes da pandemia, ainda

fracionado de avaliação do saber para desenvolver uma avaliação inovadora, que pretende avaliar cognitivamente mais do que conteúdo, mas também conhecimento e habilidades.

Outra questão importante que pode ter influenciado a preferência pela avaliação *online* é a mudança de postura dos professores frente à avaliação, que entenderam que o estresse e as condições emocionais dos estudantes deveriam ser considerados, pois são aspectos psicológicos relacionados à aprendizagem. Desta forma os professores mudaram a expectativa da avaliação de uma prova de capacidade de reproduzir conteúdos, para compreensão da relevância dos conteúdos e aplicação do conhecimento, ou seja, houve uma resignificação do papel da avaliação. (Garcia & Garcia, 2020)

Tabela 3: Fortalezas e fragilidades do modelo de prova virtual do Laboratório Morfofuncional.

CATEGORIA	PALAVRA CHAVE	DESCRITOR	FREQUÊNCIA		CATEGORIA	PALAVRA CHAVE	DESCRITOR	FREQUÊNCIA	
			Absoluta	Relativa				Absoluta	Relativa
POSITIVO (n=201)	OBJETIVA	Questões objetivas Questão teste Prova direta	73	36,32%	NEGATIVO (n=193)	DIA	Mesmo dia da tutoria, extensa Acúmulo, sobrecarga no dia Cansaço mental e físico	63	32,64%
	COERÊNCIA	Adequada ao conteúdo e roteiros Prova justa Condizente com a clínica	65	32,34%		REDAÇÃO	Enunciado confuso ou ambíguo Erros semântica e gramática Questão com objetivo implícito	60	31,09%
	INTEGRADA	Relacionada com a tutoria Relacionada ao caso clínico Relaciona saberes de LMF e ACT	61	30,35%		LINHAS	10 linhas é pouco Limita a qualidade da resposta Perda de tempo para síntese	58	30,05%
	TEMPO	Tempo maior que no presencial Aumento do tempo na UC2 Tempo adequado na UC2	50	24,88%		ENXUTA	Nº questões x conteúdo x nota Não avalia todo o conhecimento Muito rasa	49	25,39%
	ENXUTA	Prova curta Boa quantidade de questões Rápida e direcionada	37	18,41%		DEVOLUTIVA	padrão de resposta + 10 linhas correção incoerente / confuso Devolutiva eletrônica impessoal	37	19,17%
	RACIOCÍNIO	Fez raciocinar e entender Fez relacionar conhecimentos Exigiu entendimento	35	17,41%		TEMPO	Pouco tempo, corrigido na ZUC Tempo insuficiente Final de semana	33	17,10%
	CONSULTA	Consulta diminui a ansiedade Tira o foco de decorar Ajuda a raciocinar	31	15,42%		CONTEUDO	Conteúdo restrito a 1 SP Não avalia o conhecimento Não me senti avaliado / testado	25	12,95%

Fonte: dos autores. **Nota:** As 7 (sete) palavras de maior destaque na nuvem de palavras foram analisadas quanto à sua frequência absoluta e relativa no conteúdo das citações dos estudantes.

Dentre as fragilidades apontadas pelos estudantes destacam-se:

(1) A realização de uma avaliação constituída por diversas vertentes em um único dia, pois, mesmo que fundamentada em uma única situação-problema, foi motivo de sobrecarga, tornando-se extensa e acarretando cansaço físico e mental (32,6%).

(2) A forma de elaboração do enunciado das questões discursivas e das alternativas propostas, que foi alvo de crítica por parte de 31,0% da amostra, alegando que o objetivo da questão não estava claro ou continha erros (semântica e gramática) o que acarretou dificuldade de interpretação, apesar do suporte oferecido pelos facilitadores durante o período de avaliação.

(3) O limite máximo de 10 linhas para as respostas das questões dissertativas da avaliação, referido por 30,05% dos estudantes. Este parâmetro tinha como objetivo desenvolver a objetividade e capacidade de síntese do estudante, porém foi citado como uma fragilidade provavelmente porque a prova envolvia muitas horas seguidas de dedicação, produzindo fadiga e dificuldade de raciocínio. Estas fragilidades são importantes para fazer refletir sobre a necessidade de a gestão planejar oficinas docentes para discutir a avaliação e gerar conhecimento a partir da experiência vivenciada.

Pereira Filho et al (2019) encontraram baixo entendimento dos gestores em relação às necessidades de melhoria dos alunos e alertam para que esses gestores busquem conhecer e controlar os desejos dos alunos para alinhar políticas que garantam a excelência da qualidade nas IESs a fim de evitar esforços e investimentos em algo pouco ou nada desejado pelos clientes. Os autores apontam que na visão gerencial, a maioria dos atributos se constitui como vantagem temporária, indicando que, na educação, há ampla capacidade dos concorrentes de copiar estratégias, levando à normalização dos serviços educacionais como um todo, sugerindo que a gestão controle esses recursos sempre buscando inovar e agregar valor ao elemento, transformando em vantagem sustentável.

Estamos vivenciando tempos de mudança de paradigma e de filosofia educacional, que exigem uma política ativa de formação docente e de apropriação digital para o corpo docente e discente. Mudanças organizacionais são custosas e geralmente surgem em situações de caos configurando-se como enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de flexibilidade e de inovação. (Moreira, Henriques & Barros, 2020)

As restrições da pandemia e o uso das TICs como recursos educacionais levaram a uma ressignificação da avaliação, sob a ótica dos professores, e à incerteza sobre a adequação, alcance e consequências da avaliação da aprendizagem praticada, provavelmente por conta da urgência que impôs um grau de adaptação e improvisação nas práticas pedagógicas, pela dificuldade de inovar buscando avaliar competências e não tão somente conteúdo e até mesmo por conta dos diferentes graus de domínio das ferramentas de educação digital. (Garcia & Garcia, 2020)

Dias *et al.*, (2021) colocam que a pandemia trouxe medidas restritivas que forçaram o uso de ferramentas tecnológicas e que o uso dessas TICs foi se solidificando no compartilhamento de materiais didáticos, na matrícula e formação das turmas, na aceleração dos processos, na administração mais confortável de provas pelos professores. Indicam uma forte tendência da permanência do uso dessas tecnologias no modelo presencial, pois boa parte delas foi incorporada aos processos.

No entanto, todas essas mudanças aconteceram de forma reativa e acelerada, com pouco tempo para amadurecimento das propostas antes de sua implantação. A reflexão sobre este processo, que se impôs como forma de resposta da IES à situação emergente, é fundamental para se evitar possíveis prejuízos, como, por exemplo, “anomalias educacionais”.

Guo, Tian, Firmin e Xia (2022) introduzem o conceito de “anomalias educacionais” como comportamentos ou fenômenos que interferem negativamente na vida do estudante afetando sua saúde física e mental e o desenvolvimento acadêmico. Enfatizam que é possível prever o desempenho dos alunos em relação aos exames finais de um ano letivo e o grau de reprovação no curso por meio de indicadores de anomalias educacionais, como o desempenho acadêmico anterior (histórico), que reflete o QI e a atitude do aluno em relação ao aprendizado, características demográficas, gerenciamento do tempo e atividades diárias relacionadas à aprendizagem e a características psicológicas e emocionais relacionadas com a aprendizagem.

O fraco desempenho acadêmico é uma das razões pelas quais os alunos abandonam os estudos e o curso (evasão universitária) e pode conduzir o estudante a enfrentar estigma social e até apresentar comportamentos extremos como automutilação e suicídio. Esta perspectiva pode colocar luz sobre nossos resultados, pois em meio a um momento de incertezas e instabilidade emocional como no início da pandemia, o medo de lidar com o insucesso pode ter motivado os estudantes de medicina a preferirem o modelo virtual em detrimento do presencial por conta da possibilidade de realizar o processo de avaliação domiciliar, discutindo com seus pares e minimizando o risco de atribuição de baixos conceitos para o aproveitamento acadêmico, uma vez que o desempenho dos alunos em relação aos exames finais de um ano letivo está relacionado às aprovações/reprovações nos cursos. (Guo et al., 2022)

5 Conclusão / Contribuição

Utilizando-se a pandemia do COVID-19 como um modelo de contingência, com abrangência mundial, que gerou incertezas, inseguranças e inúmeros desafios para os gestores de modo geral. A gestão acadêmica do Plano de Contingência realizada pela coordenação mostrou-se dinâmica e flexível, aberta ao diálogo, resultando em ajustes que foram bem absorvidos pelos estudantes, uma vez que os dados mostram a aceitação do modelo de atividades e aulas do LMF, mesmo na impossibilidade de realização de atividades práticas e os ajustes processados para as avaliações das UCs 2 e 3 foram citados como fortalezas do processo. A decisão de implementar o modelo de aulas e avaliação pode ter influenciado positivamente nos resultados de satisfação com o modelo remoto, portanto, a expectativa do estudante é favorável a processos inovadores e participativos.

As fortalezas e fragilidades apontadas se posicionam como pontos a serem considerados em decisões futuras. Como fortalezas, os estudantes priorizam avaliações (provas) objetivas, mas que exijam raciocínio e entendimento, coerentes com os conteúdos desenvolvidos, relacionadas com a clínica médica e preparadas para permitir consulta a fim de diminuir a ansiedade. Outro aspecto importante é produzir provas menos extensas e cansativas, com enunciado claro e objetivo, evitando duplo sentido, erros gramaticais e de semântica. A devolutiva também é importante que seja honesta e esclarecedora.

A contribuição deste estudo se faz por chamar a atenção dos gestores envolvidos com IESs sobre o impacto das determinações da gestão nas percepções do corpo discente, trazer à tona atributos que são de importância para os alunos e destacar fragilidades e fortalezas com o processo de avaliação de rendimento escolar. Este conhecimento pode instrumentalizar futuras decisões estratégicas capazes de aumentar o engajamento dos estudantes com o corpo docente, com o curso e com a IES e criar vantagem competitiva. As limitações deste estudo apontam para a necessidade de desenvolver instrumentos de pesquisa mais adequados em comparação à simples análise de dados oriundos de banco de dados educacionais, para melhor esclarecer o fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agapito, A. P. F. (2017). Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, 16(32), 123–140. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p123-140>
- Al-Naabi, I., Kelder, J. A., & Carr, A. (2021). Preparing teachers for emergency remote teaching: A professional development framework for teachers in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(5), 4. <https://doi.org/10.53761/1.18.5.4>
- Almeida, D. S., Barros, M. A. Silva, C. E. S. & Mello, C. H. P. (2020). Utilização do Net Promoter Score para avaliação do curso de Engenharia de Produção de uma Universidade Federal de Ensino Superior. In: *XL Encontro nacional de engenharia de produção*, Foz do Iguaçu, PR. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Silva-25/publication/346734380>
- Antunes, A. P. (2017). Formação acadêmica em metodologia qualitativa: Prática pedagógica em Psicologia da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 36(36), 147-161.
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, 7(1), 257–275.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. SP: Edições 70.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/sinaes>.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). *Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020*. Diário Oficial Da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Casey, D. M. (2008). A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.
- Cardoso, G. C. P., Oliveira, E. A., Casanova, A. O., Toledo, P. P. S., & Santos, E. M. (2019) Participação dos atores na avaliação do Projeto QualiSUS-Rede: reflexões sobre uma experiência de abordagem colaborativa. *Saúde em Debate*, 43(120), 54-68. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201912004>.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto (5th edição). RJ: Grupo A.
- Dias, G. N., Silva, P. R. S. da, Pamplona, V. M. S., Araújo, J. C. O., Barbosa, E. da S., Lobato, F. da S., Souza Júnior, J. C. B. de, Silva Junior, W. L. P. da, Vogado, G. E. R., Barreto, W. D. L., Leal, A. P. I. P., Silva Junior, A. F., & Pinto, G. P. (2021). A utilização do Formulários Google como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia de Covid-19: Um estudo em uma escola de educação básica. *Research, Society and Development*, 10(4), e44910414180. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14180>

- Felix, G. T., Bertolin, J. G. & Polidori, M. M. (2017). Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre Brasil e Portugal. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 22(1), 35–54. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100003>
- Ferreira, D. H. L., Branchi, B. A. & Sugahara, C. R. (2020). Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. *Revista Práxis*, 12(1sup). <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3464>
- Foo, C., Cheung, B. & Chu, K. (2021). A comparative study regarding distance learning and the conventional face-to-face approach conducted problem-based learning tutorial during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 21(1), 1–6. <https://doi.org/10.1186/S12909-021-02575-1>
- Fusco, J. P. A. (1997). Unidades estratégicas de negócios: uma ferramenta para gestão competitiva de empresas. *Gestão & Produção*, 4(1), 36–51. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X1997000100002>
- Garcia, J. & Garcia, N. F. (2020). Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. *EccoS – Revista Científica*, 55, e18870. <https://doi.org/10.5585/ECCOS.N55.18870>
- Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa*, RJ: Grupo GEN.
- Guo, T., Bai, X., Tian, X., Firmin, S., & Xia, F. (2022). Educational Anomaly Analytics: Features, Methods, and Challenges. *Frontiers in Big Data*, 4(124), 1-16. <https://doi.org/10.3389/FDATA.2021.811840/BIBTEX>
- Hayashi, M., Saiki, T., Kanter, S. L., & Ho, M. J. (2022). Leaders' perspectives and actions to manage challenges in medical education presented by the COVID-19 pandemic: a nationwide survey of Japanese medical colleges. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/S12909-022-03193-1>
- Higa, E., Moreira, H., Pinheiro, O., Tonhom, S., Carvalho, M. H. de, & Braccialli, L. (2018). Caminhos da avaliação da aprendizagem ativa: visão do estudante de medicina. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 171–184. <http://hdl.handle.net/10437/9310>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Jili, N; Mfundo & Masuku M. (2021). Emergency Remote Teaching in Higher Education During Covid-19: Challenges and Opportunities. *International Journal of Higher Education*, 10(5), 1-9. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n5p1>
- Mendes, R. M. & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Caderno Pesquisa*, 47(165), 1044-1066. <https://doi.org/10.1590/198053143988>.
- Mitre, J. (2018). *Satisfação do cliente como ponto de partida para aumentar a competitividade de um hospital especializado*. (Tese de Doutorado). Repositório Digital FGV, São Paulo, SP. 68 pp. <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/24750>
- Monteiro, R. L. de S. G., & Santos, D. S. (2019). A utilização da ferramenta Google Forms como instrumento de avaliação do ensino na Escola Superior de Guerra. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 4(2), 27–38. <https://doi.org/10.17648/2596-058X-RECITE-V4N2-3>
- Moran, J.M. (2007). Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. *Escola de Comunicação e Artes USP*. Recuperado de: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>.
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Moretti-Pires, R. O., Campos, D. A., Tesser Junior, Z. C., Oliveira Junior, J. B., Turatti, B.O. & Oliveira, D. C. (2021). Estratégias pedagógicas na educação médica ante os desafios da Covid-19: uma revisão de escopo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1), e025. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200350>
- Mota, J. S. (2019). Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades &*

Inovação, 6(12), 371-373.

Nardes, L., Gallon, S., Taufer, E., & Bitencourt, B. M. (2021). A implantação de um modelo de gestão de pessoas com base na gestão por competências em uma instituição de ensino superior privada. *Revista Gestão Organizacional*, 14(2), 69–94. <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i2.5644>

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa: Como as empresas japonesas geram dinâmica da inovação*, 20a ed., Brasil: Elsevier.

Oliveira, I. C. & Vasques-Menezes (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876-900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>.

Oliveira, G., Teixeira, J., Torres, A & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52, 1357–1376.

Oliveira, G. S., Paula Heimann, J., Silva, J. C. G. L., Mello Freire, G., Neto, P. S., & da Cunha, L. H. R. (2019). Razões que levaram os acadêmicos do Brasil a optarem pelo curso de engenharia florestal, sob a ótica do "mix de marketing". *Brazilian Journal of Development*, 5(11), 23907-23926.

Oliveira, W. A. & Chaves, S. N. (2020). Os desafios da gestão do ensino superior durante a pandemia da covid-19: uma revisão bibliográfica. *Revista de Saúde - RSF*, 7(2), 40–58.

Pereira Filho, E., Añez, M. E. M., Gomes, D. C. & Dant, M. L. R. (2019). Factores que crean una ventaja competitiva: consonancias y diferencias entre gestores y estudiantes de instituciones educativas. *Contaduría y administración*, 64(3), e111.

<https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1581>

Ribeiro, J. S. D. A. N., Soares, M. A. C., Jurza, P. H., Ziviani, F., & Neves, J. T. R. (2017). Gestão do conhecimento e desempenho organizacional: integração dinâmica entre competências e recursos. *Pesquisa Brasileira Em Ciência Da Informação e Biblioteconomia*, 12(2), 4–17.

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2017v12n2.36757>

Santos, A. M. dos, Acosta, A. C., Santana, F. E., Catapan, M. F., & Baade, J. H. (2020).

Tecnologias educacionais em tempo de isolamento social: uma pesquisa com professores. *Research, Society and Development*, 9(9), e17996450–e17996450. <https://doi.org/10.33448/RSD-V9I9.6450>

Santos Júnior, C. J. dos, Misael, J. R., Trindade Filho, E. M., Wyszomirska, R. M. de A. F., Santos, A. A. dos, & Costa, P. J. M. de S. (2021). Expansão de vagas e qualidade dos cursos de Medicina no Brasil: “Em que pé estamos?” *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(2), 1–10.

<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200523>

Schrum, M. L., Johnson, M., Ghuy, M., & Gombolay, M. C. (2020, March). Four years in review: Statistical practices of likert scales in human-robot interaction studies. In *Companion of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction* (pp. 43-52).

Silva, A. C. (2020). Strategic business units: an exploratory research. *Research, Society and Development*, 9(2), 1–12. <https://doi.org/10.33448/RSD-V9I2.2226>

Silva, P. H. dos S., Faustino, L. R., Oliveira Sobrinho, M. S. de, & Silva, F. B. F. (2021). Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1), e044. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200459>

Silveira, R. B. & Coelho, T. C. (2019) Gestão democrática na escola e o papel do gestor escolar. *Caderno Científico UNIFAGOC de Graduação e Pós-Graduação*, 3(2), 44-54.

Troncon, L. E. de A. (2016). Estruturação de sistemas para avaliação programática do estudante de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(1), 30–42. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015V40N1E01392015>

Tsabedze, V. & Ngoepe, M. (2020). A Framework for Archives and Records Management Education in an Open Distance E-Learning Environment in eSwatini. *Education for Information*, 36(2), 157-175. <https://doi.org/10.3233/EFI-190294>

Vaz, D. & Fossatti, P. (2022). Gestão universitária em tempos de pandemia: decisões ágeis adotadas por uma instituição de ensino superior. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(59), 137–148.