

Clima educacional durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia de covid-19: percepções dos estudantes

Educational climate during the Emergency Remote Teaching in the covid-19 pandemic: students' perception

Angelo de Medeiros Stevanato¹ 

Vitória de Lima Fernandes¹ 

Derek Chaves Lopes¹ 

Paulo Roberto Silva² 

¹Estudante de Medicina. Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS). Brasília, DF, Brasil.

²Mestre em Educação de Profissionais da Saúde (MHPE). Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS). Brasília, DF, Brasil.

Autor correspondente:

Angelo de Medeiros Stevanato.
E-mail: angelo.stevanato@escs.edu.br

Recebido em 16/11/2021

Aprovado em 12/03/2023

RESUMO

Objetivo: analisar as percepções de estudantes do 1º ao 4º ano do curso de medicina de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira sobre o clima educacional durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) imposto pela pandemia de covid-19.

Método: foram realizados 6 grupos focais com 35 estudantes, entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, os quais foram gravados e transcritos, com posterior análise de discurso.

Resultados: os estudantes trouxeram visões majoritariamente negativas, destacando problemas nos três domínios que compõem um clima educacional: relacionamentos, orientação a objetivos e organização / regulação. Abordaram com frequência as repercussões da pandemia sobre a saúde mental dos estudantes e os efeitos no aprendizado.

Conclusão: os estudantes perceberam diversos aspectos negativos no clima educacional da sua instituição no período de ERE.

Palavras-chave: Educação Médica; Educação a Distância; Covid-19; Grupos Focais.

ABSTRACT

Objective: to analyze the perceptions of students from the 1st to the 4th year of the medical course at a public Brazilian Higher Education Institution (IES) regarding the educational climate of their college during the period of Emergency Remote Teaching imposed by the covid-19 pandemic.

Method: six focus groups were conducted with 35 students between December 2020 and January 2021. These sessions were recorded, transcribed, and subsequently subjected to discourse analysis.

Results: the students expressed predominantly negative views, highlighting issues in the three domains that constitute an educational climate: relationships, goal orientation, and organization/regulation. They frequently addressed the repercussions of the pandemic on students' mental health and how it affected their learning experience.

Conclusion: the students identified various negative aspects in the educational climate of their institution during the period of Emergency Remote Teaching (ERT).

Keywords: Education, Medical; Education, Distance; Covid-19; Focus Groups.

INTRODUÇÃO

O conceito de clima educacional é de grande relevância para o campo da educação. Ele pode ser definido como uma percepção coletiva – compartilhada por alunos, professores, gestores e demais funcionários – sobre determinada instituição de ensino¹⁻². O termo abrange tudo que acontece na instituição – desde a organização administrativa até os relacionamentos interpessoais, incluindo a estrutura física, os métodos de ensino e de avaliação adotados, a abertura para inovações e até mesmo os valores adotados pelo grupo e que criam a sensação de identidade entre seus membros¹⁻².

Está bem estabelecido que o clima da instituição influencia diretamente no comportamento dos envolvidos no processo educacional. Diversos estudos mostram sua contribuição para a satisfação e qualidade de vida dos estudantes e, em última análise, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem³⁻⁴. Uma vez que esse é um objetivo de destaque para instituições de ensino, o entendimento do seu clima educacional é de fundamental relevância⁵⁻⁶.

Considerando esse panorama, é evidente que a pandemia de covid-19 afetou profundamente o clima educacional das instituições de ensino⁷⁻⁸. Houve migração em massa e às pressas das atividades educacionais para o ambiente virtual *online*, gerando um cenário inusitado para docentes, discentes e gestores.

Essa transição abrupta não permitiu o tempo necessário para o planejamento adequado e para o treinamento de professores e alunos. Hodges *et al.*⁹ denominaram esse movimento educacional ocor-

rado durante a pandemia como Emergency Remote Teaching, ou Ensino Remoto Emergencial (ERE), em português.

No caso das faculdades de medicina e de outros cursos da saúde, o ERE contou com um desafio adicional: a suspensão das atividades em cenários clínicos, tão relevantes para a formação nesses cursos¹⁰⁻¹⁴. Diversas Instituições de Ensino Superior (IES) no mundo interromperam as atividades práticas em cenários de saúde e adotaram o ensino remoto através da realização de videoconferências síncronas⁸.

A IES na qual foi realizado o presente estudo é uma IES pública situada no Distrito Federal, Brasil, cujas atividades práticas são realizadas nos hospitais regionais do Sistema Único de Saúde (SUS). O seu Projeto Pedagógico, até o ano de 2020, não previa o uso de ferramentas de ensino remoto, sendo o ensino completamente presencial. Porém, durante o período de ERE, a IES adotou videoconferências síncronas para a realização de suas atividades educacionais (que priorizam as metodologias ativas de ensino aprendizagem – especialmente a aprendizagem baseada em problemas – e geralmente são realizadas em pequenos grupos com cerca de 8 a 12 estudantes). As práticas nos cenários de clínicos foram, em parte, substituídas por dinâmicas *online* e, em parte, suspensas e condensadas para o final do ano letivo, quando as condições sanitárias frente à pandemia permitiram sua realização. Da mesma forma, as avaliações foram todas adiadas e aplicadas ao final do ano letivo.

Considerando todas as mudanças trazidas pelo período de ERE e a importância do estudo do clima educacional, percebe-se uma lacuna na literatura acerca do efeito da pandemia, do isolamento social e do ERE sobre o ensino da medicina e, em especial, sobre o clima educacional das escolas médicas. Há poucos estudos que utilizam uma abordagem qualitativa para analisar as mudanças de percepção do clima educacional pelos estudantes durante esse período. Além disso, faltam estudos que avaliem de maneira qualitativa os impactos do ERE sobre o ensino médico em países menos desenvolvidos¹⁵.

Portanto, este estudo tem por objetivo avaliar a percepção dos estudantes do 1º ao 4º ano do curso de medicina de uma IES pública brasileira acerca das mudanças trazidas pelo ERE ao clima educacional da instituição.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, por meio da realização de grupos focais¹⁶ com acadêmicos de medicina de uma IES pública do Distrito Federal. A produção da pesquisa e a elaboração do relatório utilizaram aspectos dos *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ)¹⁷, em sua versão em língua portuguesa¹⁸.

Equipe de Pesquisa e Reflexividade

Para a operacionalização dos grupos, um dos pesquisadores, com experiência prévia conduzindo estudos qualitativos, incluindo a metodologia de grupos focais, (PRS – masculino) – médico, mestre em Educação de Profissionais de Saúde e que atuava como gerente de avaliação da escola – instruíram, em uma demonstração, os demais pesquisadores (AMS – masculino, DCL – masculino VLF – feminino) – estudantes de medicina à época do estudo – sobre como conduzir e moderar a entrevista, como abordar os participantes com perguntas abertas e como deveriam ser tomadas as notas de campo.

A cada grupo, um dos três pesquisadores treinados (AMS, DCL, VLF) era sorteado para assumir o papel de moderador, enquanto os outros dois participavam como observadores, tomando notas de campo. Os pesquisadores que conduziram os grupos focais eram alunos da escola, assim como os participantes, sendo, portanto, conhecidos pelos participantes enquanto colegas de curso. O principal motivador no tópico da pesquisa foi a suposição dos pesquisadores, também estudantes, que o ERE levou a mudanças importantes no clima educacional.

Estruturação Teórica e Seleção de Participantes

Como base metodológica para o estudo seguiu-se o modelo de análise temática, proposto por Braun e Clarke¹⁹. Optou-se por essa abordagem devido à sua flexibilidade e ampla aplicabilidade, permitindo abordagem indutiva a partir dos dados coletados, mas sem deixar de considerar aspectos dedutivos relacionados aos três domínios do clima educacional propostos por Schönrock-Adema *et al.*²⁰, que serão discutidos a frente.

Os participantes foram selecionados por amostragem mista, intencional – de modo a incluir

estudantes representativos em termos étnico-demográficos – e de conveniência. O recrutamento se deu através de mensagens de texto pelo aplicativo Whatsapp® em conversas individuais e em grupos de alunos. Os critérios de inclusão foram: ser aluno do curso de medicina e estar até o quarto ano de curso.

Não se delimitou um número ideal de estudantes participantes ou grupos a serem realizados, sendo conduzidos novos grupos focais até que se atingisse a saturação de ideias, sem repetição dos grupos. Ao final, foram realizados seis grupos focais, com duração média de 60 a 70 minutos cada. Inicialmente, 36 alunos declararam interesse e, desses, 35 participaram do estudo, com um único membro que não participou por perder a data do encontro. Participaram 6 estudantes da 1ª série, 6 da 2ª série, 12 da 3ª série e 11 da 4ª série, em grupos de 5 ou 6 participantes. Não houve desistências durante ou após o grupo focal. Todos os participantes preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Coleta de Dados e Cenário da Realização dos Grupos

Os dados foram coletados durante os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Um roteiro semiestruturado de perguntas foi elaborado pelos autores sendo testado durante a realização do primeiro grupo. Após a atividade, através da análise de respostas de um formulário anônimo dos participantes e da análise parcial dos resultados, considerou-se o roteiro adequado, seguindo-se um padrão de aplicação. Os resultados deste primeiro grupo foram posteriormente incluídos na análise.

Na condução do grupo, como introdução aos participantes, os pesquisadores informaram que eram estudantes de medicina, orientados por um membro do corpo gestor da escola, e que realizavam os grupos focais com finalidade exclusiva de compreender as vivências do corpo discente durante o período de ERE, como parte de um projeto de pesquisa, sem o objetivo de que essas opiniões fossem repassadas à direção da escola e que isso trouxesse mudanças ao planejamento do ERE sendo executado. Neste momento, não se comentou com os participantes sobre hipóteses ou possíveis vieses dos autores.

Todos os envolvidos participaram de sua residência, por meio de videochamada feita na plataforma Google Meet®. Foi recomendado aos participantes que permanecessem em um quarto privado durante sua participação no grupo focal, sem a presença de outras pessoas, se possível. Para o conhecimento dos pesquisadores, não havia mais ninguém presente além dos participantes e dos próprios pesquisadores.

Análise de Dados

As videochamadas dos grupos focais foram gravadas em vídeo e áudio para posterior análise. Cada um dos grupos foi transcrito manualmente *ipsis litteris* para um documento *online*, compartilhado entre os pesquisadores, no Google Documentos®, onde as notas de campo realizadas durante o grupo também foram anexadas. Nesse processo, percepções dos pesquisadores acerca da linguagem não verbal dos participantes também eram registradas.

Após a transcrição, um dos autores foi responsável por atribuir um código numérico a cada aluno e indexar cada uma das falas ao código do seu respectivo autor, ocultando sua identidade. O código era composto por três números (Aluno XYZ), de 1-9, que indicavam: X: a série do participante; Y: o grupo focal do qual ele participou; Z: a ordem de fala. Nesses mesmos documentos foi feita, manualmente, pelos quatro pesquisadores, de modo assíncrono, toda a análise e codificação dos discursos. Discussões entre os pesquisadores sobre possíveis discordâncias na análise eram realizadas em videochamadas na plataforma Google Meet®. Os participantes não foram consultados pelos autores para comentar ou corrigir as transcrições, nem para fornecer *feedback* sobre os resultados.

Ao final do grupo focal, os participantes eram convidados a preencher um formulário anônimo relatando sua experiência como participante da pesquisa.

A análise dos achados seguiu as seis fases de análise temática propostas por Braun e Clarke¹⁹. As etapas de familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca e revisão de temas foram realizadas de maneira indutiva. Durante a definição e nomeação dos temas, bem como na elaboração do relatório, uma análise dedutiva com base nos domínios do clima educacional

foi realizada, buscando enquadrar os achados para análise.

Aspectos Éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio do CAAE 37035220.7.0000.5056.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no trabalho de Moos²¹, Schönrock-Adema *et al.*²⁰ sugeriram que o clima educacional fosse avaliado, de maneira teórica, por três domínios ou dimensões:

1. Domínio “Relacionamentos”, que se refere ao suporte interpessoal e ao envolvimento do estudante com o ambiente;
2. Domínio “Orientação a objetivos”, que diz respeito à aquisição das habilidades esperadas para determinado curso;
3. Domínio “Organização / regulação”, que diz respeito à forma como a instituição organiza as atividades educacionais e mantém o controle do ambiente.

A fim de padronizar a nomenclatura utilizada, os temas principais identificados durante a análise temática foram agrupados nesses domínios e apresentados a seguir. Ao final, outras temáticas relevantes que extrapolam esses domínios também são demonstradas.

Domínio Relacionamentos

As falas dos estudantes demonstram que as relações sociais na comunidade acadêmica eram muito boas antes da pandemia, tanto entre si, quanto dos estudantes com os professores. Porém, é unânime que ambas foram profundamente afetadas durante o período de ERE.

A perda de convivência no ambiente da faculdade e de eventos sociais ligados à instituição foi destacada como um fator importante no enfraquecimento das relações e na perda da sensação de pertencimento à escola. Esses fatores, inclusive, foram apontados pelos alunos como causas de desmotivação para estudar, como demonstrado:

[...] liga, bateria, esporte... isso eram válvulas de escape para o aluno. Até mesmo ficar na cantina antes das aulas era uma válvula de escape. A gente não tá tendo nada disso. [...] Eu senti que as pessoas estavam mais estressadas, mais tristes, mais desmotivadas [...] (Aluno 411)

Eu mesmo sinto muita falta daquele contato lá, de estar lá na faculdade. [...] Quando você tá lá na faculdade, vivendo ali e todo mundo ali no dia-a-dia, [...] você acaba tendo mais contato e se envolvendo mais. [...] Isso te motiva mais a estudar, porque você tá na biblioteca, você tá vendo seus colegas estudarem, então você quer estudar também. (Aluno 413)

O estudo de Rania *et al.*³ identificou que a rede de apoio e os relacionamentos cultivados pelo estudante em um ambiente de faculdade são determinantes para a percepção positiva do clima educacional. As falas apresentadas, além de ilustrarem esse achado, ressaltam sentimentos de tristeza e desmotivação. Além das dificuldades da adoção do ERE, deve-se considerar ainda que diferentes autores destacam como o isolamento social e a dificuldade de relacionamentos durante a pandemia de covid-19 podem ter grande impacto negativo sobre a vida da pessoa^{7,22,23}.

Segundo os participantes, as interações no ambiente *online* ficaram voltadas exclusivamente para a discussão de conteúdos curriculares. Os alunos não encontraram espaço para pequenas conversas e não havia momentos de descontração com amigos e colegas durante e entre as atividades.

[...] é quase que estritamente profissional [...], você entra na reunião na hora que você tem que entrar e sai na hora que você tem que sair. Não tem essa conversa, não tem nenhum momento de intervalo ali de aula, ali nesse meio termo. E eu acho que isso atrapalha também em trazer uma experiência boa, né? Porque eu acho que as experiências que a gente tem, tipo, como a gente lida, como a gente vive o curso contribuem pro nosso aprendizado. (Aluno 326)

Para a maioria, houve grande dificuldade na criação ou manutenção de novas relações com colegas. Sem conseguir expandir suas redes de relacionamentos, os estudantes passaram a interagir em pequenos grupos de amizades previamente formadas. A fala do “Aluno 112” ilustra como o relacionamento social foi particularmente difícil para os alunos do primeiro ano do curso, que estavam ainda se conhecendo quando as atividades migraram para o formato remoto. Houve ainda relatos

que alguns laços foram criados exclusivamente por contato *online*.

Em relação à formação de amizades, com certeza foi muito mais difícil porque a gente não tem o ambiente da faculdade, né, pra se encontrar - nem que seja assim pro lanche, ou pra ter os eventos fora da faculdade, né, como a atlética e eventos sociais, que seja. Então eu acho que essa criação de relacionamentos, de amizade, né, na faculdade, dificultou muito. (Aluno 112)

Além das perdas de interação social entre alunos, participantes de todos os grupos relataram que a dificuldade de relacionamento se estendeu, também, às interações com os professores.

Também acho que (mudou) o contato com os doutores, né? (No presencial) Você está ali, frente a frente com a pessoa, então às vezes você sente a abertura de ir ao final da aula conversar e tirar uma dúvida, ou pedir ajuda em alguma coisa assim que precisar. (Aluno 313)

Apesar disso, segundo alguns participantes, muitos docentes foram compreensivos com as dificuldades pessoais dos alunos e buscaram formas de se aproximar um pouco dos alunos e auxiliá-los a aprender, algo que melhorava a percepção do clima educacional quando ocorria.

É interessante notar que se dá pouca atenção ao domínio “Relacionamentos” nos principais artigos publicados sobre efeitos do ERE no ensino, como os de Hodges *et al.*⁹, Khalil *et al.*¹¹, Nimavat *et al.*²⁴ e Rajab *et al.*²⁵. Esses autores focam mais nos pontos de “Organização / regulação” e “Orientação a objetivos”. Esses domínios estão mais sob controle das direções das escolas e, possivelmente, por isso despertam mais interesse na literatura. Ainda assim, os resultados deste estudo sugerem que se trata de um componente importantíssimo na percepção dos alunos.

Domínio Orientação a Objetivos

Nesse domínio, um prejuízo foi unânime e destacou-se em todos os grupos focais: a falta de atividades práticas durante o período de ERE, devido ao isolamento social. Para os participantes, a abundância dessas atividades e a inserção dos alunos nos cenários assistenciais desde o início do curso eram alguns dos pontos mais fortes da instituição. Assim, eles acreditam que isso foi uma barreira à aquisição de habilidades e mesmo à fixação da teoria:

[...] na hora lá (da discussão teórica no período de ERE) talvez soubesse uma ou duas coisas, mas quando chegou na hora da prática é muito diferente. Quando a gente tem contato com o paciente, realmente aprende. (Aluno 412)

[...] (a queda na participação) começou quando eu vi que eu não estava vendo paciente e todo aquele conteúdo que eu tava consumindo não tava fazendo sentido. E não tinha perspectiva, né, de a gente voltar e tudo mais. (Aluno 416)

Diversos estudos¹⁰⁻¹³ discutem a importância das práticas para o sucesso da formação em cursos da área da saúde, devido à importância do contato com o paciente e do ensino à beira leito. Somou-se a isso o cansaço causado pelo tempo prolongado de exposição a telas e a ausência de comunicação não verbal durante as dinâmicas online, as quais podem desencorajar a participação, levando a uma forma mais passiva de aprendizado^{11,26}. Esses aspectos, recorrentes durante os grupos, foram destacados pelo Aluno 115:

[...] chegou em um momento que eu passava literalmente o dia todo sentado na frente do computador, tendo que estudar pra vários... várias coisas diferentes [...] E aí chega uma hora que seu cérebro já não tá mais associando as coisas direito, você entra num estado, assim, super cansativo. (Aluno 115)

Ainda sobre as práticas, os estudantes reconheceram que sua realização era inviável diante da situação sanitária e das medidas adotadas pelo governo, mas, mesmo assim, nenhum grupo aprovou as alternativas que a instituição buscou para substituí-las. Uma crítica recorrente foi que a instituição não planejou adequadamente um modelo de atividades que correspondesse às necessidades do curso.

[...] nossa metodologia busca, né, formar gente proativa, autônoma, autossuficiente, capaz de... de se desenvolver. [...] E aí eu não sei se isso foi levado muito em consideração na hora de fazer [as dinâmicas online], porque focou muito no teórico. Eu acho que ficou... eu fiquei mais com a sensação de que a gente tava tapando um buraco ali, preenchendo porque não podia deixar a gente só com tutoria. (Aluno 415)

Os tutoriais foram menos criticados, pois conseguiram transportar seu modelo para o ambiente remoto. Vários estudantes mencionaram que houve uma adaptação coletiva ao modelo, com o tempo. Ainda assim, foram destacados certos problemas, como falta de fluidez na discussão, falta de

comunicação não verbal, menor participação de pessoas mais tímidas e dificuldades tecnológicas. Nesse sentido, a maior parte dos alunos prefere o modelo presencial

[...] se a gente tivesse numa sala, tipo, ao vivo, alguns iriam estar falando 'Sim!', ou alguém já estaria falando 'Ah, mas...', sabe? Alguém querendo complementar ou querendo refutar alguma coisa. Eu sinto falta disso, sabe? Que é uma coisa que não tem. (Aluno 324)

Quem gostava de falar, falava mais; quem não gostava, não falava nada. [...] Tem gente que ficou a tutoria inteira sem falar nada [...], então eu acho que isso foi muito ruim para o aprendizado de umas pessoas. [...] Três pessoas no grupo falavam, o resto ficava quieto, só observando, né? (Aluno 421)

Quanto ao estudo individual e à percepção do aprendizado teórico, as opiniões foram divididas: alguns alunos relataram maior aprendizado teórico e aumento das horas de estudo, principalmente nos primeiros meses de ERE; por outro lado, boa parte dos participantes percebeu piora no rendimento, dizendo que seu estudo foi mais superficial e que houve perda da motivação conforme o período de ERE se estendia. Muitos foram os relatos de que foi necessário mais esforço mental e que houve um cansaço generalizado dos estudantes.

Com relação ao que é curricular, a gente... eu, pelo menos, percebi que a gente teve um pouco mais de tempo pra estudar, pra desenvolver os conteúdos e tudo mais. Eu consegui estudar mais do que eu estudaria normalmente, dar um foco melhor em algumas coisas e isso principalmente nos primeiros módulos que a gente teve EAD, né? (Aluno 326)

Ao longo do tempo, eu acho que foi se tornando cada vez mais cansativo. E eu senti que [...], progressivamente, ia todo mundo tendo um pouco menos de paciência, assim, sabe? [...] Todo mundo quer que acabe, assim, com qualidade, mas fica aquele sentimento de cansaço. Então, acho que, progressivamente, tanto a minha participação, quanto dos grupos que eu estava, eu senti que teve esse declínio, assim, por causa do cansaço mesmo, por essa falta de motivação... (Aluno 314)

Como mostram Orsini *et al.*²⁷ e Pelaccia *et al.*²⁸, a motivação é elemento central para que os alunos se engajem no processo de aprendizado, correlacionando-se positivamente com o desempenho e a qualidade no ensino. Porém ela não envolve apenas o indivíduo, mas também o ambiente edu-

cacional e a percepção de utilidade do conteúdo aprendido e o *feedback* construtivo²⁸.

Nesse sentido, os grupos também discutiram as mudanças na participação docente nas atividades remotas. Segundo os participantes, os professores, no geral, foram menos presentes nas atividades. A grande maioria parecia desmotivada e participava muito pouco das discussões remotas, tornando a experiência desestimulante para os alunos. Contudo, alguns alunos pensam que aqueles que mais se empenharam para participar ativamente e acrescentar às discussões ainda conseguiram fazê-lo de maneira satisfatória.

[...] (no ensino presencial) os docentes veem a gente, sabem quem a gente é... tipo assim, eles conseguem ter a nossa atenção, que era uma coisa que eles não tinham no EAD. Então eu sinto que é uma motivação completamente diferente. Parece que são pessoas (docentes) diferentes, a do EAD e a do presencial. (Aluno 411)

[...] a teoria foi dada, realmente. A gente tem acesso ao conteúdo [...], mas quando o docente tem uma pergunta pra você ou você tá ali estudando sabendo que ele vai te perguntar aquilo é muito mais motivador, sabe? E no EAD não tinha isso, sabe? Eu podia abrir o meu resumo aqui e ler ele completamente. (Aluno 416)

Uma explicação possível para a baixa participação é que os docentes não estavam adaptados ao modelo *online* e que não seria possível reproduzir seu método de ensino no formato remoto⁹. As dificuldades técnicas com a utilização das TICs foram relatadas em alguns estudos^{11,24-26} como um dos principais desafios do ERE e provavelmente contribuíram para essa dificuldade de adaptação. A revisão sistemática de Nimavat *et al.*²⁴ mostrou que a experiência com as ferramentas *online* gerou frustração para muitos professores, sendo responsável por um sentimento de insatisfação com o novo método e preferência pelo modelo tradicional, o que foi denominado pelos autores como “atitude negativa”. Portanto, parte do problema do ERE esteve na forma como o corpo docente lidou com a situação.

Cabe destacar que, como os professores da instituição são médicos atuantes no sistema de saúde, é muito provável que eles tenham sido sobrecarregados em termos profissionais e pessoais pelos impactos da pandemia, como sugerido por Brooks *et al.*²²

Assim, diante da falta de práticas (levando à sensação de perda da aplicabilidade da teoria vista nas aulas *online*), dos problemas técnicos e do pouco *feedback*, justifica-se o fato de que quase todos os estudantes relataram não se sentir motivados para estudar.

Por fim, outro problema observado foi o sistema de avaliação durante o ERE. A instituição optou por não realizar provas até que houvesse retorno de atividades presenciais. Dessa forma, as provas foram aplicadas temporalmente distantes do aprendizado de certas matérias. Os estudantes, principalmente da primeira série, sentiram falta de uma avaliação que fornecesse parâmetros sobre seu desempenho. Além disso, houve acúmulo de provas em sequência no final do ano e que concorreram com outras disciplinas que estavam sendo cursadas no momento.

[...] a gente só teve uma avaliação do estudo – pra ver se o nosso estudo tava sendo produtivo ou não – em outubro. Então a gente passou, assim, vários meses estudando sem saber se a gente estava estudando certo ou não. [...] E a gente não tinha esse espaço de troca com outras pessoas, pra saber se a gente tava indo... se as pessoas estavam vivendo algo parecido. (Aluno 115)

Domínio Organização / Regulação

No domínio “Organização / regulação”, foi destacado que a experiência de ERE poderia ter sido mais produtiva caso tivesse sido melhor planejada. A necessidade de implementação com urgência, sem tempo suficiente para o planejamento adequado das atividades remotas levou a improvisações que não aproveitaram todo o potencial das tecnologias utilizadas.

O modo como a gente fez foi muito ‘aprendendo enquanto fazemos’, entendeu? Eu acho que uma série de coisas foi tentativa e erro. [...] Algumas coisas poderiam ter sido feitas com menos pressa, entendeu? E com um pouquinho mais de, tipo: ‘Quais são as expectativas que a gente tem com esse programa?’ [...] Acho que se tivesse sido melhor cuidado, a gente conseguiria aproveitar outras facilidades do EAD. (Aluno 415)

Diante das circunstâncias de pandemia, também fugiu do controle da instituição a capacidade de fornecer um ambiente de estudo adequado para os seus estudantes. Como consequência, vários participantes relataram um problema de falta de um espaço adequado para os estudos em casa e a forma

como isso impactou negativamente no aprendizado. Também houve participantes que se queixaram de dificuldades de conectividade, atrapalhando seu aprendizado e sua motivação.

[...] eu moro numa quitinete, não tem como eu criar um ambiente de estudo aqui. Não tem como eu ir pra uma biblioteca, estão todas fechadas. As coisas estão acontecendo e eu não consigo focar, eu não consigo prestar atenção. E tipo, não é porque eu não quero, é porque eu não consigo! (Aluno 414)

[...] quando eu estou aqui (em casa), aí tem um celular, tem computador, alguém passa e tudo mais... aí acaba que você perde o foco, muito, muito fácil, né? Às vezes, até, sei lá, um assunto que não é tão interessante e você já olha pro outro lado... (Aluno 325)

Apesar das falhas de planejamento, os estudantes reconheceram algumas vantagens logísticas do período de ERE, principalmente a otimização de tempo pela redução de deslocamentos. O fato de poder ficar em casa também foi muito apreciado por aqueles que desejavam passar mais tempo com suas famílias, como estudantes com filhos pequenos ou procedentes de outras cidades. Outra vantagem mencionada foi que o ensino remoto permite que professores de outras cidades ministrem aulas e que os estudantes as assistam de forma síncrona ou assíncrona, conforme sua preferência.

[...] eu moro muito longe, então eu ganhava muito tempo assistindo aula online e isso foi realmente muito benéfico para mim. Eu perdia muito tempo no trânsito mesmo. (Aluno 422)

Eu passei todo esse tempo em casa com os meus pais – coisa que eu não fazia já tinha 4 anos. Então foi muito mais fácil lá para mim, com todo suporte e menos custos, também. (Aluno 424)

Eu tive oportunidade de ficar em casa com os meus filhos, coisa que eu nunca pude fazer desde quando eles nasceram – eu sempre tive que trabalhar, sair pra fazer outras atividades. Então, para mim, foi uma coisa positiva. (Aluno 425)

Esses aspectos problemáticos no domínio de organização já foram descritos previamente na literatura^{11,13,26}. Da mesma forma, as vantagens – otimizar o tempo, poder ficar mais tempo em casa e poder assistir às aulas de modo assíncrono – já eram esperadas, segundo o estudo de Althwanay et al.¹³ Portanto, as percepções dos estudantes nesse domínio vão muito ao encontro do que Hodges

et al.⁹ discutem: o ensino à distância tem pontos vantajosos em termos de organização, mas no ERE esses pontos são pouco aproveitados – e até mesmo suplantados – pela falta de tempo hábil para o planejamento.

Dentre os problemas de organização levantados pelos grupos, a dificuldade de comunicação entre a direção da faculdade e os estudantes foi o mais mencionado. Os estudantes sentiram-se pouco informados sobre as decisões tomadas pela instituição, o que gerou insegurança e ansiedade.

A minha crítica ao longo do ano inteiro foi que a escola não comunicava muita coisa com a gente de forma... em tempo hábil. [...] As informações, elas vinham muito picadas e vinham pela representante de turma de quando em quando. [...] O próprio Centro Acadêmico ficava sabendo das informações esporádicas, aí de vez em quando passava, de vez em quando não passava. E eu acho que isso prejudicou muito porque, assim, já era um ano meio difícil e aí você não sabe o que que tava acontecendo... [...] A faculdade parecia tão perdida quanto a gente e não passava as informações e acho que isso prejudicou bastante. (Aluno 422)

Apesar de recorrente nos grupos focais, esse tema não é discutido nos principais estudos sobre ERE. Assim, o presente trabalho revela esse possível problema, enquanto reitera as ideias de Mousena et al.²⁹ sobre a importância da comunicação entre instituição e corpo discente.

Os grupos também levantaram o debate sobre acessibilidade, inclusão social e vulnerabilidade social dentro do curso. Na visão de alguns alunos, a direção do curso não levou em consideração o lado dos alunos mais vulneráveis na hora de implementar o ERE. Falou-se que o ensino remoto cria desigualdade de oportunidades e favorece o fenômeno da elitização do curso de medicina.

[...] diversos alunos, por diversos motivos – sejam eles pessoais, de ordem psicológica ou não, de ordem socioeconômica – têm dificuldade e a pandemia também deixou isso mais evidente. (Aluno 423)

A gente não pode estar dentro de uma instituição pública e assumir que todo mundo tem um computador, tem uma internet e tem todo esse material pra seguir o ano. (Aluno 414)

Nota-se nas falas dos alunos a percepção de que o ERE prejudicou alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica e criou disparidade de aprendiza-

do entre os estudantes. Tal ideia corresponde ao que Santos *et al.*³⁰ e Cecílio-Fernandes *et al.*¹⁵ trazem em seus estudos, destacando que países menos desenvolvidos teriam mais problemas para implementar o ERE, justamente porque nem todos os alunos, especialmente de instituições públicas, teriam um local adequado para estudar em casa ou sequer teriam acesso à internet de qualidade e a recursos tecnológicos que permitissem sua participação nas aulas.

Saúde Mental, Ansiedade e Aspectos Psicológicos

Ainda que os domínios de Moos²¹ e Schonrock-Adema *et al.*²⁰ não contemplem diretamente questões psicológicas como relação do ambiente educacional com saúde mental e ansiedade, a atualidade desses temas e sua recorrência nos grupos focais levou os autores deste trabalho a incluírem esse tópico.

Naturalmente, por se tratar de um período de pandemia e isolamento social, o momento de ERE foi carregado de repercussões psicológicas. Os estudantes, ao mesmo tempo em que temiam a doença, sofriam por não terem mais sua antiga rotina e por passarem todo o tempo em suas casas – enquanto continuavam seus estudos da faculdade.

[...] o estresse que já tava existente porque a gente tá em uma situação de pandemia, acho que foi uma coisa muito ruim. [...] Pra mim o pior foi realmente isso, a questão mental, psicológica... (Aluno 112)

Outro fator bastante mencionado e que impactou psicologicamente os alunos, especialmente da primeira série do curso, foi a quebra de expectativas, que certamente piorou a percepção do clima educacional da faculdade.

[...] teoricamente, eu tava vivendo a mesma rotina que eu tava vivendo quando eu tava estudando pro ENEM. Então, assim, eu tinha passado em medicina, mas eu não tinha passado em medicina, porque eu tava vivendo a mesma coisa. E aí a gente fica nessa dualidade de: eu estou finalmente fazendo o que eu queria tanto, mas não é nada do que eu imaginei. E não é nada motivante, né? (Aluno 115)

A gente teria que estar feliz por estar ali, onde a gente queria chegar, estar realizando nosso sonho. Só que a gente tava fazendo de uma maneira completamente diferente do que a gente imaginava. (Aluno 115)

De forma geral, há uma percepção pior do clima educacional entre os alunos da 1ª e a 2ª séries. A

hipótese dos autores é que os alunos da 1ª série tiveram muita dificuldade para formar uma rede de relacionamentos durante a pandemia, somando-se à frustração de expectativas com relação ao ingresso no curso e à não familiaridade com o método da escola. Além disso, é possível que o impacto psicológico relacionado à pandemia tenha sido maior para os alunos do início dos cursos, conforme os achados de Odriozola-González *et al.*³¹ Tal resultado vai na contramão dos achados de outros estudos, realizados tanto antes quanto depois da implementação do ERE, como o estudo de Dunham *et al.*³², que mostra uma visão mais positiva do clima entre os estudantes das séries iniciais. Também após a implementação do ERE, Khalil *et al.*¹¹ encontraram melhores resultados entre os estudantes do ciclo pré-clínico, o que eles atribuem ao fato de que houve menor perda de atividades práticas nessa etapa do curso.

LIMITAÇÕES

O presente estudo apresenta algumas limitações. A realização de grupos focais *online* pode ter levado a distorções na discussão e à perda de expressões e/ou linguagem não verbal. Além disso, por sua natureza exploratória e qualitativa, ainda que tenham sido realizados grupos focais até a saturação de respostas, os resultados do presente estudo não podem ser extrapolados para outros contextos. Para uma análise mais abrangente seria necessária a inclusão de outros membros da comunidade acadêmica, como docentes e servidores, visto que eles também influenciam e são influenciados pelo clima educacional das instituições.

CONCLUSÃO

O presente estudo obteve, por meio de grupos focais, diferentes visões de alunos dos quatro primeiros anos de um curso de medicina em uma IES pública brasileira sobre o clima educacional na sua instituição durante o período de ERE.

Majoritariamente, os estudantes demonstraram descontentamento com o clima educacional gerado. Eles levantaram aspectos problemáticos nos diferentes domínios do clima educacional, dentre os quais se destacaram: pouca convivência social entre discentes e com os docentes, ambiente de estudo adverso, dinâmicas educacionais insuficientes para o aprendizado pretendido e dificuldade de comunicação com a instituição.

Contudo, esse estudo – de caráter exploratório – não pretende esgotar a discussão sobre todas as mudanças que o ERE pode ter trazido para o clima educacional das instituições de ensino. Seriam relevantes estudos que explorassem opiniões de estudantes de outros cenários e contextos socioeconômicos. Da mesma forma, seriam importantes pesquisas que ouvissem docentes e outros membros das respectivas instituições, já que eles representam parte importante do clima educacional.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi apoiada pelo Programa de Iniciação Científica da Escola Superior de Ciências da Saúde (PIC/ESCS).

REFERÊNCIAS

1. Genn JM. AMEE Medical Education Guide No. 23 (Part 1): Curriculum, environment, climate, quality and change in medical education-a unifying perspective. *Med Teach* [Internet]. 2001 Jul;23(4):337-44. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12098379/doi:10.1080/01421590120063330>.
2. Genn JM. AMEE Medical Education Guide No. 23 (Part 2): Curriculum, environment, climate, quality and change in medical education – a unifying perspective. *Med Teach* [Internet]. 2001;23(5):445-54. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12098364/doi:10.1080/01421590120075661>.
3. Rania N, Siri A, Bagnasco A, Aleo G, Sasso L. Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *J NursManag* [Internet]. 2013 Apr 26;22(6):751-60. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2834.2012.01471.xdoi:10.1111/j.1365-2834.2012.01471.x>.
4. Richardson JTE. Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education. *Br J Educ Psychol* [Internet]. 2006 Dec;76(4):867-93. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1348/000709905X69690doi:10.1348/000709905X69690>.
5. Till H. Climate studies: can students' perceptions of the ideal educational environment be of use for institutional planning and resource utilization? *Med Teach* [Internet]. 2005 Jun;27(4):332-7. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590400029723doi:10.1080/01421590400029723>.
6. Zawawi AH, Elzubeir M. Using DREEM to compare graduating students' perceptions of learning environments at medical schools adopting contrasting educational strategies. *Med Teach* [Internet]. 2012 Mar 12;34 Suppl 1:S25-31. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22409187/doi:10.3109/0142159X.2012.656747>.
7. Couto ES, Couto ES, Cruz I de MP. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *Interfaces Científicas – Educ* [Internet]. 2020 May 8;8(3):200-17. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777doi:10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>.
8. Wilcha R-J. Effectiveness of Virtual Medical Teaching During the COVID-19 Crisis: Systematic Review. *JMIR Med Educ* [Internet]. 2020 Nov 18;6(2):e20963. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33106227/doi:10.2196/20963>.
9. Hodges C, Moore S, Lockee B, Trust T, Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning[Internet].Boulder,CO: EDUCAUSE Review. 2020 Mar 27. Available from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

10. Ebbeling S, Adam L, Meldrum A, Rich A, McLean A, Aitken W. Oral Health and Dental Students' Perceptions of Their Clinical Learning Environment: A Focus Group Study. *J Dent Educ* [Internet]. 2018 Oct 1;82(10):1036-42. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30275137/doi:10.21815/JDE.018.102>.
11. Khalil R, Mansour AE, Fadda WA, Almisnid K, Aldamegh M, Al-Nafeesah A, *et al.* The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: A qualitative study exploring medical students' perspectives. *BMC Med Educ* [Internet]. 2020 Aug 28;20(1):1-10. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32859188/doi:10.1186/s12909-020-02208-z>.
12. Gomes VTS, Rodrigues RO, Gomes RNS, Gomes MS, Viana LVM, Silva FS. A Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. *Rev Bras Educ Med* [Internet]. 2020 Aug 21;44(4). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/xZjx57LqBz9N6wcLPrTS9fs/doi:10.1590/1981-5271v44.4-20200258>.
13. Althwanay A, Ahsan F, Oliveri F, Goud HK, Mehkari Z, Mohammed L, *et al.* Medical Education, Pre- and Post-Pandemic Era: A Review Article. *Cureus* [Internet]. 2020 Oct 2;12(10):e10775. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7606206/doi:10.7759/cureus.10775>.
14. Qarajeh R, Tahboub F, Rafie N, Pirani N, Jackson MA, Cochran CD. The Effect of COVID-19 Pandemic on US Medical Students in their Clinical Years. *Int J Med Students* [Internet]. 2020 May;8(2):172-4. Available from: <https://ijms.info/IJMS/article/view/508/672doi:10.5195/ijms.2020.508>.
15. Cecilio-Fernandes D, Parisi MCR, Santos TM, Sandars J. The COVID-19 pandemic and the challenge of using technology for medical education in low and middle income countries. *MedEdPublish* [Internet]. 2020 Apr 23;9(1):74. Available from: <https://mededpublish.org/articles/9-74doi:10.15694/mep.2020.000074.1>.
16. Stalmeijer RE, McNaughton N, Van Mook WNKA. Using focus groups in medical education research: AMEE Guide No. 91. *Med Teach* [Internet]. 2014 Nov;36(11):923-39. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25072306/doi:10.3109/0142159X.2014.917165>.
17. Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int J Qual Health Care* [Internet]. 2007 Dec;19(6):349-57. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17872937/doi:10.1093/intqhc/mzm042>.
18. Souza VR, Marziale MHP, Silva GTR, Nascimento PL. Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. *Acta PaulEnferm* [Internet]. 2021;34:eAPE02631. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/sprbhNSRB86SB7gQsrNnH7n/doi:10.37689/acta-ape/2021AO02631>.
19. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* [Internet]. 2006;3(2):77-101. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oadoi:10.1191/1478088706qp063oa>.
20. Schönrock-Adema J, Bouwkamp-Timmer T, Hell EA van, Cohen-Schotanus J. Key elements in assessing the educational environment: where is the theory? *Adv Heal Sci Educ* [Internet]. 2012 Nov;17(5):727-42. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22307806/doi:10.1007/s10459-011-9346-8>.
21. Moos RH. Conceptualizations of human environments. *Am Psychol* [Internet]. 1973;28(8):652-65. Available from: <https://psycnet.apa.org/record/1974-20754-001doi:10.1037/h0035722>.
22. Brooks SK, Webster RK, Smith LE, Woodland L, Wessely S, Greenberg N, *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet* [Internet]. 2020 Mar 14;395(10227):912-20. Available from: [http://www.thelancet.com/article/S0140673620304608/fulltextdoi:10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](http://www.thelancet.com/article/S0140673620304608/fulltextdoi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8).

23. Sahu P. Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus* [Internet]. 2020 Apr 4;12(4):e7541. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32377489/doi:10.7759/cureus.7541>.
24. Nimavat N, Singh S, Fichadiya N, Sharma P, Patel N, Kumar M, *et al.* Online Medical Education in India – Different Challenges and Probable Solutions in the Age of COVID-19. *Adv Med Educ Pract* [Internet]. 2021;12:237-43. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33692645/doi:10.2147/AMEPS295728>.
25. Rajab MH, Gazal AM, Alkattan K. Challenges to Online Medical Education During the COVID-19 Pandemic. *Cureus* [Internet]. 2020 Jul 2;12(7):e8966. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32766008/doi:10.7759/cureus.8966>.
26. Gaur U, Majumder MAA, Sa B, Sarkar S, Williams A, Singh K. Challenges and Opportunities of Preclinical Medical Education: COVID-19 Crisis and Beyond. *SNCompr Clin Med* [Internet]. 2020 Nov;2(11):1992-97. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32984766/doi:10.1007/s42399-020-00528-1>.
27. Orsini C, Binnie VI, Wilson SL. Determinants and outcomes of motivation in health professions education: a systematic review based on self-determination theory. *J Educ Eval Health Prof* [Internet]. 2016 May 2;13:19. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27134006/doi:10.3352/jeehp.2016.13.19>.
28. Pelaccia T, Viau R. Motivation in medical education. *Med Teach* [Internet]. 2017 Feb;39(2):136-40. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27866457/doi:10.1080/0142159X.2016.1248924>.
29. Mousena E, Raptis N. Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context [Internet]. *Education at the Intersection of Globalization and Technology*. IntechOpen; 2021. Available from: <https://www.intechopen.com/chapters/73237doi:10.5772/intechopen.93575>.
30. Santos BM, Cordeiro MEC, Schneider IJC, Ceccon RF. Educação Médica durante a Pandemia da Covid-19: uma Revisão de Escopo. *Rev Bras Educ Med* [Internet]. 2020 Oct 2;44(suppl 1). Disponível em: <https://www.scielo.br/rbem/a/8bxyBynFtjnSg3nd4rxtmhF/doi:10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200383>.
31. Odriozola-González P, Planchuelo-Gómez Á, Irurtia MJ, Luis-García R de. Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Res* [Internet]. 2020 Aug1;290:113108. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32450409/doi:10.1016/j.psychres.2020.113108>.
32. Dunham L, Dekhtyar M, Gruener G, CichoskiKelly E, Deitz J, Elliott D, *et al.* Medical Student Perceptions of the Learning Environment in Medical School Change as Students Transition to Clinical Training in Undergraduate Medical School. *Teach Learn Med* [Internet]. 2017 Oct 2;29(4):383-91. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28318319/doi:10.1080/10401334.2017.1297712>.