



IASMIN RIBEIRO DINIZ

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE
UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

**LAVRAS – MG
2023**

IASMIN RIBEIRO DINIZ

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UM CURSO
DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle
Orientadora

**LAVRAS-MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pela própria autora.**

Diniz, Iasmin Ribeiro.

A Implementação do Ensino Remoto Emergencial em um
Curso de Administração de uma Universidade Federal / Iasmin
Ribeiro Diniz. - 2023.

149 p.

Orientador(a): Mônica Carvalho Alves Cappelle.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Teoria da Aprendizagem
Situada. 3. Teoria da Aprendizagem Transformadora. I. Cappelle,
Mônica Carvalho Alves. II. Título.

IASMIN RIBEIRO DINIZ

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UM CURSO
DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

**THE IMPLEMENTATION OF EMERGENCY REMOTE LEARNING IN AN
ADMINISTRATION COURSE AT A FEDERAL UNIVERSITY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 19 de janeiro de 2023.

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço UFLA

Profa. Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo UFPB

Profa. Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle
Orientadora

**LAVRAS-MG
2023**

AGRADECIMENTOS

A finalização desse mestrado é também a realização de um sonho, um sonho que se iniciou ainda durante a graduação, quando entrei na iniciação científica e aos poucos fui me apaixonando pela pesquisa. Durante o mestrado, me apaixonei também pela docência e pela possibilidade de mudar vidas através dessa profissão. Desejo que ainda tenho e que conquisto um pouquinho com a finalização dessa dissertação.

Durante essa trajetória, tive comigo diversas pessoas que me apoiaram e me motivaram para que eu fosse capaz de ter essa conquista. Meus pais, Aldani e Itajacy, sem vocês nada disso seria possível, obrigada pelo apoio nos dias difíceis, pelo amor incondicional e por sonharem junto comigo. Essa conquista é tão de vocês quanto minha!

Ao Matheus, obrigada pela paciência e apoio nessa reta final e por sempre se fazer presente, nas noites acordadas trabalhando e nos dias difíceis, ainda que distante, você se tornou parte essencial dessa trajetória.

Às minhas irmãs, Iara e Isabelle, pelo carinho e encorajamento, por acreditar que eu conseguiria realizar esse sonho.

À minha orientadora Mônica Cappelle, obrigada por todo apoio nessa trajetória e principalmente nessa reta final. Seu suporte foi essencial para essa conquista e eu nunca teria conseguido sem sua dedicação a esse projeto, muito obrigada!

Às minhas amigas de Perdões, Anninha, Luiza, Lara e Fernanda, que estão comigo há mais de 10 anos, e que sempre me acolheram e comemoram comigo cada pequena vitória, sou imensamente grata por compartilhar a vida com vocês há tantos anos.

Às minhas amigas fífis, que tornaram esses anos de mestrado mais fáceis e felizes com a presença de vocês e com nossos encontros que deixam os dias mais alegres e leves, obrigada pela torcida e companheirismo.

À minha família, que mesmo distante sempre torceu por meu sucesso e que são parte essencial dessa conquista.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA e à Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Não se chega em lugar nenhum sozinho, e ainda que de maneiras diferentes, cada um de vocês foi essencial durante essa trajetória, sou grata e feliz por ter o privilégio de viver rodeada de tantas pessoas especiais e amadas. Obrigada a cada um de vocês, por fazer parte desse momento tão importante na minha vida!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro.

RESUMO

O surgimento da pandemia do COVID-19 e a necessidade de manter o distanciamento social para evitar a propagação do vírus, alteraram todos os aspectos da vida em sociedade. As instituições de ensino superior precisaram buscar formas de se adequar a essa nova realidade e, para isso, foi implementado o ensino remoto emergencial, uma modalidade de ensino na qual todas as atividades pedagógicas são realizadas no formato remoto com o apoio de recursos digitais. Diante das mudanças pelas quais o processo de ensino-aprendizagem passou em razão do ensino remoto emergencial, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar como um curso de graduação em administração de uma universidade federal se organizou durante a implementação do ensino remoto emergencial. Esse objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: descrever as decisões tomadas no âmbito da universidade para a implementação do ensino remoto emergencial a partir de documentos institucionais publicados; conhecer como foi a dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração a partir da perspectiva dos integrantes do colegiado e da chefia do departamento; identificar impactos das mudanças do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem de discentes integrantes do curso; e identificar impactos das mudanças do ensino remoto na prática pedagógica dos docentes integrantes do curso. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se a Teoria da Aprendizagem Situada em conjunto com a Teoria da Aprendizagem Transformadora como referencial teórico. Foi realizado um estudo qualitativo básico, em que os sujeitos pesquisados foram os docentes integrantes do colegiado do curso de administração e chefia do departamento didático-científico. Os dados foram coletados por entrevistas e pesquisa documental. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo temática de grade mista. Nos resultados da pesquisa documental, observou-se toda a movimentação da universidade para que fosse possível implementar o ensino remoto emergencial. Já por meio da realização das entrevistas, observou-se que os docentes precisaram fazer uma série de alterações em suas disciplinas, e que muitas vezes essas mudanças geraram um cansaço físico e estresse, mas, ao mesmo tempo, o período que passaram em casa também teve aspectos positivos, já que conseguiram passar um tempo maior com suas famílias e, principalmente, com seus filhos. Em relação às práticas didático pedagógicas, foram identificadas mudanças feitas nas abordagens pedagógicas e nas formas de avaliação dos discentes, além de dificuldade de comunicação com os estudantes. Também verificou-se a dificuldade de manter os discentes motivados e empenhados com as aulas, sendo que muitos se encontram em um estado apático, sem preocupação com notas e nem em aprender o conteúdo proposto. Esta pesquisa permitiu uma compreensão mais profunda sobre todo esse processo no contexto de um curso em específico, entendendo que as características específicas do curso de administração trazem uma série de aspectos que vão definir como os docentes e discentes se adaptaram a esse processo e que esses aspectos vão sendo alterados em razão das características de cada curso, fazendo com que as experiências dos sujeitos envolvidos sejam completamente diferentes e, que por isso, precisam ser analisadas individualmente.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Ensino Superior; Administração; Teoria da Aprendizagem Situada; Teoria da Aprendizagem Transformadora.

ABSTRACT

The emergence of the COVID-19 pandemic and the need to maintain social distancing to prevent the spread of the virus have altered all aspects of life in society. Higher education institutions needed to seek ways to adapt to this new reality and, for this, emergency remote teaching was implemented, a teaching modality in which all pedagogical activities are carried out in a remote format with the support of digital resources. Faced with the changes that the teaching-learning process has undergone due to emergency remote teaching, this research was developed with the objective of analyzing how an undergraduate course in administration at a federal university was organized during the implementation of emergency remote teaching. This general objective was broken down into the following specific objectives: to describe the decisions taken within the scope of the university for the implementation of emergency remote teaching based on published institutional documents; learn about the dynamics of implementing emergency remote teaching in the business administration course from the perspective of the members of the collegiate and the head of the department; identify impacts of remote teaching changes in the teaching-learning process of students participating in the course; and identify impacts of changes in remote teaching on the pedagogical practice of teachers participating in the course. To achieve this objective, the Theory of Situated Learning was used together with the Theory of Transformative Learning as a theoretical framework. A basic qualitative study was carried out, in which the researched subjects were the professors who are members of the collegiate of the administration course and head of the didactic-scientific department. Data were collected through interviews and documentary research. Mixed grid thematic content analysis was used for data analysis. In the results of the documentary research, it was observed all the movement of the university so that it was possible to implement emergency remote teaching. By conducting the interviews, it was observed that the professors needed to make a series of changes in their subjects, and that these changes often generated physical fatigue and stress, but, at the same time, the period they spent at home also had positive aspects, as they were able to spend more time with their families and, mainly, with their children. Regarding the didactic and pedagogical practices, changes were made in the pedagogical approaches and in the forms of evaluation of the students, in addition to difficulties in communicating with the students. It was also verified the difficulty of keeping the students motivated and committed to the classes, and many are in an apathetic state, without concern for grades or learning the proposed content. This research allowed a deeper understanding of this whole process in the context of a specific course, understanding that the specific characteristics of the business administration course bring a series of aspects that will define how professors and students adapted to this process and that these aspects are being changed due to the characteristics of each course, making the experiences of the subjects involved completely different and, therefore, need to be analyzed individually.

Keywords: Emergency Remote Teaching; University education; Management; Situated Learning Theory; Transformative Learning Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese dos conceitos aplicados à pesquisa.....	49
Figura 2 – Contexto do curso de administração.....	53
Figura 3 – Desenho metodológico da pesquisa.....	60
Figura 4 – Percentual de evasão e retenção da graduação de 2017-2021.....	75
Figura 5 – Número de participantes das rodas de conversa <i>online</i>	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo das justificativas da dissertação.....	28
Tabela 2 – Abordagem na pesquisa da teoria da aprendizagem situada e da teoria da aprendizagem transformadora.....	48
Tabela 3 – Uma lista preliminar dos aspectos da pesquisa qualitativa.....	52
Tabela 4 – Composição do colegiado no curso de administração.....	56
Tabela 5 – Grandes categorias para análise dos dados.....	59
Tabela 6 – Portarias e Resoluções que compõe o corpus pesquisa documental.....	61
Tabela 7 – Portarias e Resoluções divididas por categoria.....	63
Tabela 8 – Documentos incluídos em cada categoria de análise.....	65
Tabela 9 – Subcategorias da decisão de implementar o ensino remoto emergencial.....	66
Tabela 10 – Subcategorias das mudanças relacionadas ao processo de matrícula em razão do ensino remoto emergencial.....	73
Tabela 11 – Subcategorias das orientações de apoio aos docentes e discentes durante o ensino remoto emergencial.....	80
Tabela 12 – Ferramentas síncronas e assíncronas que poderiam ser aplicadas durante o ensino remoto emergencial.....	81
Tabela 13 – Perguntas mais frequentes dos docentes sobre o ensino remoto emergencial.....	83
Tabela 14 – Perguntas mais frequentes dos discentes sobre o ensino remoto emergencial.....	84
Tabela 15 – Rodas de conversas <i>online</i> oferecidas durante o ensino remoto emergencial.....	85

LISTA DE SIGLAS

ERE	Ensino remoto emergencial
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
COE	Comitê Operativo de Emergência
MEC	Ministério da Educação
MET	Teoria da ecologia da mídia
DADE	Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
TIC	Tecnologia da informação e da comunicação
REO	Roteiro de estudos orientados
LDA	Lei de Direitos Autorais
EaD	Ensino a distância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	21
1.2	JUSTIFICATIVAS E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
1.2.1	JUSTIFICATIVA INSTITUCIONAL	22
1.2.2	JUSTIFICATIVA ACADÊMICA	24
1.2.3	JUSTIFICATIVA SOCIAL	25
1.2.4	JUSTIFICATIVA PRÁTICA.....	27
2	REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEUS DESAFIOS	30
2.2	TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA	34
2.2.1	PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA	35
2.2.2	TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA NA ADMINISTRAÇÃO	39
2.3	TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA	42
2.3.1	CONCEITOS CENTRAIS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA	43
2.3.2	TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NA ADMINISTRAÇÃO..	45
2.4	TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA X TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA	47
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	54
3.2	DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS	56
3.3	TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	57
4	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL	61
4.1	O QUE OS DOCUMENTOS EVIDENCIAM SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	61
4.1.1	DA DECISÃO DE IMPLEMENTAR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	66
4.1.2	DAS MUDANÇAS RELACIONADAS AO PROCESSO DE MATRÍCULA EM RAZÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	72
4.1.3	DAS MUDANÇAS FEITAS NO CALENDÁRIO LETIVO	77
4.1.4	APOIO AOS DOCENTES E DISCENTES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	80
4.1.5	A IMPORTÂNCIA DA DISPONIBILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES ATRAVÉS DE DOCUMENTOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	90
4.2	A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	91

4.2.1 A DINÂMICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PARA OS MEMBROS DO COLEGIADO E DA CHEFIA DO CURSO.....	92
4.2.2 IMPACTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS DISCENTES INTEGRANTES DO CURSO	105
4.2.3 IMPACTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES	112
4.3 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	137
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES	147
ANEXO 2 – REFERÊNCIAS DA PESQUISA DOCUMENTAL	148

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 teve início no final de 2019 e em março de 2020 atingiu todos os países do mundo, promovendo grandes mudanças na maneira como a sociedade vivia. A maioria das atividades passaram a ser realizadas de forma *online* para manter o distanciamento social e assim impedir a propagação do vírus. As organizações educacionais de todos os níveis também foram atingidas e precisaram fazer o fechamento de escolas e universidades (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020). Anteriormente ao início da pandemia, existiam três principais modalidades de ensino: o ensino presencial, o ensino a distância e o ensino híbrido. Cada uma dessas modalidades possui características e orientações específicas que devem ser seguidas para que o seu desenvolvimento seja eficiente.

A modalidade presencial é o ensino tradicional em que o discente realiza todas as suas atividades presencialmente na universidade ou na escola e tem sua frequência exigida e avaliada pelo docente. Para Rezende e Dias (2010), apesar de não existir distância física na modalidade presencial, o docente precisa lidar com outros tipos de distâncias na relação professor-aluno, como a distância da linguagem ou a distância de metas e objetivos, mas apesar desse afastamento, é possível observar o esforço dos docentes de minimizar essas distâncias na aplicação de metodologias de ensino específicas para a modalidade.

Já o ensino a distância pode ser realizado de duas formas: na primeira o discente realiza as atividades somente de forma remota com o apoio de recursos digitais. Na segunda são estabelecidas aulas presenciais em períodos pré-determinados no início do curso em conjunto com as atividades que serão realizadas a distância, com o amparo de tecnologias. A educação à distância apresenta-se como um espaço dinâmico de encontros virtuais e presenciais direcionados aos mais diversos saberes (JOSÉ; TAINO, 2014).

O ensino híbrido é o conjunto das duas primeiras modalidades, mesclando momentos presenciais e a distância (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Essa modalidade possui aulas presenciais e disponibiliza atividades para serem realizadas de maneira remota, com o suporte de alguma plataforma digital.

As modalidades de ensino a distância e ensino híbrido podem ser muito semelhantes, para diferenciá-las é preciso identificar qual a visão de aprendizagem e a abordagem de cada uma delas. A instituição que implementa o ensino híbrido busca proporcionar ao seu aluno uma aprendizagem mais ativa, na qual ele terá maiores responsabilidades durante o seu

processo de ensino-aprendizagem, definindo seus horários de estudo e realizando atividades mais dinâmicas e objetivas (GOMES, 2021).

Independentemente de qual a modalidade de ensino empregada pela universidade, os docentes sempre possuem um papel fundamental. Mas, para que eles sejam capazes de cumprir esse papel, é necessário que eles tenham o conhecimento adequado. Em cursos ofertados na modalidade de ensino à distância ou ensino híbrido, esse conhecimento engloba a habilidade de aplicar recursos e ferramentas digitais, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem no formato remoto. Porém, aqueles docentes que têm experiência de atuação somente no ensino presencial, encontram um grande desafio quando precisam incluir esses recursos em suas aulas, já que não possuem formação orientada para essa aplicação. Nesse sentido, o processo de formação de docentes também precisa estar direcionado para a utilização dos recursos tecnológicos como apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes do ensino superior. Para tornar possível esse entendimento por parte dos docentes, precisa-se refletir sobre o processo de aprendizagem não somente dos discentes, mas também dos próprios docentes, principalmente aqueles que não possuem formação orientada para modalidades de ensino à distância, com a utilização de ferramentas digitais.

Diante do avanço da pandemia, observou-se a necessidade de implementar no ensino superior uma nova modalidade com as características necessárias para o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem de forma remota, nesse contexto, implementou-se o ensino remoto emergencial - ERE. No Brasil, essa modalidade de ensino foi desenvolvida seguindo o Parecer n. 19/2009, criado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por conta da epidemia de H1N1 que ocorreu em 2009. Esse documento orientou sobre o cumprimento do calendário acadêmico em situações de saúde pública que poderiam intervir no desenvolvimento das atividades escolares (GUSSO *et al.*, 2020). Em 2020, com a paralização das atividades presenciais nas instituições de ensino superior, o Parecer n. 19/2009 (BRASIL, 2009) foi utilizado em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) (BRASIL, 1996) para desenvolver os documentos iniciais que discutiram e orientaram a educação no contexto da COVID-19 (GUSSO *et al.*, 2020).

Durante esse mesmo período foi instituído também o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (BRASIL, 2020), que em conjunto com os documentos já citados e com a Portaria n. 934/2020, autorizaram a substituição das aulas presenciais para aulas remotas realizadas por meios digitais. Com o agrupamento de todos esses documentos e resoluções, foi aprovada a implantação do ensino remoto emergencial,

possibilitando que as instituições de ensino superior substituíssem as aulas presenciais por atividades remotas durante a pandemia (GUSSO *et al.*, 2020).

O ensino remoto emergencial é definido por Hodges *et al.* (2020) como uma modalidade de ensino que envolve o uso de recursos digitais para a educação por um período temporário, cujas atividades educacionais retornarão ao formato presencial uma vez que a crise de saúde tenha sido controlada. E essa característica temporária é o que não permite que o ensino remoto emergencial seja considerado um ensino a distância (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; IGLESIAS-PRADAS *et al.*, 2021).

O papel do professor é fundamental em qualquer modalidade de ensino, inclusive no ensino remoto emergencial, porém, nessa modalidade, é preciso que o mesmo tenha familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de ensino a distância (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020) e, por isso, essa implantação não foi um processo simples. Em um curto espaço de tempo, os docentes tiveram que reinventar a forma de ministrar suas aulas e precisaram se adaptar à nova realidade de ensino, já que, de acordo com Khatip e Chizzoti (2020), a pandemia ameaçou alterar significativamente quase todos os aspectos da vida universitária.

Diante disso, tornou-se necessário entender a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota emergencial, pois é evidente que muitos precisaram de capacitação adicional em ensino e aprendizagem *online* para conduzir esse processo de forma eficaz (BASHTIALSHAAER; ALHENDAWI; AVERY, 2021). Foi essencial então, que as universidades oferecessem cursos para a formação desses profissionais. Nesse sentido, Pandya, Patterson e Cho (2021) afirmam que a gestão deve focar no conhecimento tecnológico e no aprendizado ativo apoiado pelas práticas do corpo docente e do contexto do curso. Isso porque, sem o conhecimento tecnológico dos recursos que podem ser aplicados no processo de ensino-aprendizagem, não existem possibilidades de implementação do ensino remoto emergencial, tornando-se essencial esse entendimento por parte dos docentes.

A grande maioria dos docentes estavam acostumados a ofertarem suas disciplinas somente no formato presencial e, em razão disso, precisaram rever todo o seu planejamento e as suas atividades didático pedagógicas, de forma a garantir que eles estivessem adaptados ao novo formato. Durante esse período, os docentes precisaram passar por um processo de aprendizagem assim como os seus discentes, para que estivessem aptos para adotar os recursos e ferramentas digitais em suas aulas e adaptarem suas metodologias de ensino durante o ensino remoto emergencial.

O processo de aprendizagem dos docentes precisou do apoio da gestão das universidades mediante diversas capacitações, como forma de apresentar e relatar como os recursos digitais poderiam ser aplicados no formato remoto. Disponibilizar aos docentes esse período de formação e trocas de experiências essenciais ao ensino remoto emergencial, foi fundamental para que eles pudessem começar a ter um maior contato com esses recursos. Já que todo esse processo aconteceu em um período de isolamento social, em que eles estavam trabalhando de *home office* (muitas vezes sem estrutura para esse trabalho) e de forma emergencial.

Bashitialshaaer, Alhendawi e Avery (2021) apontam que os principais obstáculos desse processo para os discentes, foram a falta de capacidade financeira e técnica de alguns alunos, a indisponibilidade ou baixa qualidade da internet e a falta de estudo diante das condições difíceis. Aladsani (2021) também identifica as questões técnicas como um obstáculo comum na implantação do ensino remoto emergencial, em que vários alunos ingressavam na sala de aula virtual e desvinculavam-se da mesma devido à perda de conexão. Alguns outros desafios são citados por Godber e Atkins (2021) ao mencionarem que as respostas reativas à uma pandemia global incluiu a dificuldade de acessibilidade e flexibilidade por parte dos agentes envolvidos e a dificuldade de aplicar uma pedagogia de aprendizagem e uma política educacional que realmente trouxesse resultados positivos nesse contexto.

Dessa forma, a partir do ensino remoto emergencial, todos os agentes passaram a trabalhar de suas casas, de forma *online* com o apoio de recursos digitais. E essa realidade desencadeou mudanças significativas na forma como o ensino era ofertado, principalmente dentro das universidades federais (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020), já que essas instituições possuíam a maior parte das suas atividades educacionais realizadas no formato presencial, não tendo uma estrutura que fosse direcionada ao ensino *online*, não tendo recursos para garantir que todos os seus discentes conseguissem ter acesso ao conteúdo didático através de ferramentas digitais, e não tendo no seu corpo docente profissionais preparados para atuar em um processo de ensino-aprendizagem no formato remoto. Tal fato fez surgir problemáticas em diversas instâncias relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, causando um grande impacto no ensino universitário (ALONSO-GARCÍA *et al.*, 2021).

Os autores retromencionados observaram que manter a relação aluno-professor na modalidade remota também foi um grande desafio, por que há um maior engajamento por parte dos alunos durante a aplicação de atividades presenciais e colaborativas, principalmente

aquelas que envolvem discussões, apresentações e questionários (PANDYA, PATTERSON; CHO, 2021). Além disso, o processo de ensino-aprendizagem se tornou muito mais individual e com ênfase na autoaprendizagem, já que os discentes passaram a fazer muitas de suas tarefas sozinhos em casa, sem contato com outros colegas (SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020).

A mudança do trabalho presencial para o trabalho remoto foi dificultada também pela falta de recursos e conhecimento, principalmente dos docentes, para oferecerem suas aulas em formato *home office*. A maioria dos docentes das instituições de ensino superior públicas não tinham nenhuma experiência com a aplicação de aulas *online*, e eles não esperavam precisar incluir esses recursos em suas atividades pedagógicas de forma tão rápida. Dessa maneira, de acordo com Pandya, Patterson e Cho (2021) esses profissionais precisaram buscar métodos de ensino alternativos para substituir os métodos tradicionais e que fossem compatíveis com o ambiente de ensino *online*. Esse contexto gerou problemas técnicos de interação com *hardware* e/ou *software*, dificuldade na adaptação dos elementos de avaliação, turmas muito grandes que não permitiam um ensino eficaz, e dificuldade de acesso e utilização de ferramentas tecnológicas (SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020).

Todas essas dificuldades fizeram com que esse não fosse um processo simples, a falta de conhecimento em tecnologias para uso pedagógico alinhada à falta de recursos, já que as universidades não ofereceram muita ajuda de custo para a aquisição de equipamentos tecnológicos, criou um ambiente incerto que dificultou o desempenho dos docentes. Porém, apesar de não oferecerem apoio financeiro aos seus funcionários, a grande parte das universidades ofertou reuniões e capacitações para ajudar docentes e discentes durante a implementação do ERE (BINGIMLAS, 2021). De acordo com Zizka e Probst (2020), foi uma decisão assertiva, pois os membros do corpo docente precisavam de treinamento para planejar, ensinar e avaliar efetivamente seus cursos diante da estrutura *online*.

Outros problemas identificados estão envolvidos com questões mais pessoais e individuais. Muitos docentes sentiram grande receio, com medo do desconhecido e das mudanças que foram implementadas, além do medo de perder seus empregos e da doença em si, já que era uma situação nunca vivida anteriormente (CÉSAR *et al.*, 2020). Todas essas preocupações geraram nesses profissionais inúmeros problemas relacionados à sua saúde, como aumento da fadiga, mal estar emocional e aumento do nível de estresse (ZIZKA; PROBST, 2020). A carga horária dos professores universitários também aumentou significativamente, isso porque eles tiveram que aprender novas abordagens pedagógicas,

identificar e incorporar novas tecnologias e alterar o conteúdo acadêmico para se adequar ao ensino remoto emergencial (CAMERON-STANDERFORD *et al.*, 2020).

A realização de todas as ações e atividades educacionais feitas de casa no formato *home office* também foi um desafio para as famílias. Os docentes e discentes se viram obrigados a dividir seu ambiente pessoal e familiar com suas responsabilidades pedagógicas, compartilhando com seus filhos, cônjuges, pais e irmãos o ambiente de trabalho e de estudo (CAMERON-STANDERFORD *et al.*, 2020). Com essa nova realidade, precisaram conciliar seu tempo entre atividades didático pedagógicas e responsabilidades familiares e domésticas, o que diminuiu o tempo livre pra lazer e, conseqüentemente, aumentou o nível de estresse (SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020).

Para os discentes, os impactos negativos consequências do COVID-19 foram diversos. Eles também tiveram que lidar com o isolamento e a solidão devido ao distanciamento social. Tudo isso em conjunto com as mudanças no processo de ensino-aprendizagem em que eles tiveram que se tornar mais autônomos e mudar suas motivações e hábitos de estudo, fez com que alguns desses estudantes desistissem de seus cursos, aumentando assim a taxa de evasão escolar (COLCLASURE *et al.*, 2021; NUNES, 2021).

Com todos esses desafios e dificuldades encontrados durante a adoção do ensino remoto emergencial, muitos profissionais pedagógicos definiram essa nova modalidade como uma versão precarizada do ensino a distância (SOUZA *et al.*, 2021). De acordo com Kumar e Verma (2021), isso se deu devido à aplicação de pedagogias tradicionais no formato *online* acompanhada da inexperiência dos professores na modalidade a distância, o que tem colocado em questão se a aprendizagem e a educação dos alunos realmente foram produtivas (KUMAR; VERMA, 2021).

Observa-se então, que o contexto em torno da implementação do ensino remoto emergencial esteve diretamente envolvido com diversos aspectos diferentes da sociedade. A implantação dessa modalidade de ensino não alterou somente o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, mas também seu contexto familiar, suas relações sociais, e até mesmo seus aspectos financeiros. E essas consequências não foram somente dos discentes, mas principalmente de docentes e servidores técnicos, que observaram sua carga horária de trabalho aumentar expressivamente ao precisarem replanejar todos os seus conteúdos e abordagens pedagógicas.

O processo de decisão das informações referentes ao ensino remoto emergencial foi essencial durante esse processo, definindo a forma como os sujeitos envolvidos deveriam agir. Essas decisões foram tomadas inicialmente, a partir do Ministério da Educação que

disponibilizou diretrizes gerais para a implementação do ensino remoto emergencial. Após essas diretrizes, cada instituição de ensino superior desenvolveu suas próprias orientações internas, definindo como o ensino remoto emergencial seria aplicado a partir de seu regulamento. Nessa decisão mais individualizada de cada universidade, as faculdades, os departamentos e os colegiados tiveram importante participação, apoiando o desenvolvimento desse processo e levando em consideração o contexto individual da universidade e de seus cursos, de forma que o ensino remoto emergencial pudesse ser aplicado de acordo a situação da instituição.

A pandemia alterou a forma como os processos de ensino-aprendizagem eram oferecidos e trouxe muitos obstáculos que dificultaram a oferta dos cursos no ensino superior. Porém, apesar de todos esses desafios, os cursos precisaram continuar a ser ofertados e os docentes e a gestão das universidades precisaram se adaptar à essa nova realidade de forma a continuar provendo aos seus estudantes um ensino de qualidade. A nova realidade do ensino superior atingiu todos os cursos de graduação, sendo eles de licenciatura, de bacharelado ou tecnólogos, todos precisaram se adaptar ao novo contexto. O curso de administração também foi atingido por essas transformações e precisou se adaptar para que fosse possível ofertar aos discentes um ensino de qualidade, ainda que em um formato diferente.

Os cursos de graduação em administração estão presentes em praticamente todas as instituições, concentrando o maior número de alunos no ensino superior (CFA, 2019). Sua matriz curricular abrange muitas atividades teóricas, como é observado pela Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021 (BRASIL, 2021), o que geralmente facilita a inclusão das disciplinas em uma modalidade de ensino híbrido ou até mesmo no ensino a distância. Porém, com o surgimento da pandemia e a necessidade de transformar todos os cursos em ensino remoto, foi observado que na realidade esse processo não é tão simples e isso porque, o currículo da grande maioria dessas instituições não foi criado para ser aplicado no formato remoto (TOLEDO; CORSO, 2022; BEHAR, 2020).

Nesse sentido, ainda que a grade curricular de administração tivesse características específicas que facilitavam a implementação do ensino remoto emergencial e a transformação das atividades presenciais para atividades remotas, o desenvolvimento desse processo trouxe imensos desafios. Na área da administração, docentes e discentes apontaram dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas como recursos oficiais para o desenvolvimento das aulas (CARVALHO, 2022). E é a partir dessas características do curso de administração que se desenvolveu esta pesquisa, identificando os aspectos que foram importantes durante a implementação do ensino remoto emergencial nesse curso em específico.

Nos últimos anos observou-se uma dinâmica de ensino bastante diferente, além do processo de mudança para o ensino remoto emergencial. No desenvolvimento deste trabalho, a escolha da teoria da aprendizagem situada em conjunto com a teoria da aprendizagem transformadora permitiu um olhar mais profundo sobre o fenômeno estudado, compreendendo o contexto em que docentes e discentes estão inseridos, analisando sua relação com a comunidade e como esses aspectos influenciaram seu processo de ensino-aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991), ao mesmo tempo em que identificou a conexão existente entre o individual e o social, para que fosse possível construir um processo de ensino-aprendizagem através do contexto cultural em que o sujeito estava inserido (MEZIROW, 1991). A análise dessas transformações através da teoria da aprendizagem situada e da teoria da aprendizagem transformadora, permitiu compreender esse fenômeno sob a perspectiva de todos os envolvidos, identificando como as interações e as relações entre eles atravessaram esse momento de mudança.

Essa análise, a partir da teoria da aprendizagem situada, é realizada com o apoio de diversos conceitos que compõem essa abordagem. As relações que existem no ambiente educacional, por exemplo, são de grande importância tanto para docentes, como para discentes. De acordo com essa teoria, as relações foram observadas na perspectiva das comunidades de prática, que identificam a importância de um indivíduo se sentir parte de uma comunidade e interagir com seus pares nesse ambiente. A partir das comunidades de práticas, os indivíduos têm a possibilidade de aprofundar suas relações, trocando experiências e dividindo suas práticas. Nesse sentido, em uma situação como a vivenciada durante o ensino remoto emergencial, em que o contato físico se tornou quase impossível, foi preciso que os indivíduos encontrassem novas formas de manter contato e de estabelecer suas relações e vínculos.

Incluído na teoria da aprendizagem situada, também está o contexto de participação periférica legitimada, o qual identificou a importância de um sujeito sênior que já faça parte da comunidade e que tenha competência e excelência para transferir os conteúdos para aqueles sujeitos recém-chegados. Esse entendimento está associado à relação existente entre docentes e discentes, na qual os docentes são vistos como os sujeitos sêniores, responsáveis por compartilhar seus conhecimentos aos discentes, identificados como os recém-chegados. Porém, a competência e excelência necessária para essa troca de conhecimento existia em um contexto educacional que foi profundamente modificado em razão da implementação do ensino remoto emergencial. Nesse novo cenário, foi preciso que os docentes buscassem novas maneiras de compartilhar o conteúdo, utilizando recursos digitais em suas aulas. Porém,

muitas vezes, eles não possuíam conhecimento aprofundado sobre como implementar essas tecnologias, não tendo assim, competência e excelência nesse novo formato do processo de ensino-aprendizagem.

A teoria da aprendizagem transformadora também contribuiu com importantes conceitos para o entendimento do processo de implementação do ensino remoto emergencial. Essa abordagem identificou os indivíduos como seres sociais e, como tais, eles precisam conviver em sociedade, construindo relações com outros sujeitos para que, a partir das mesmas, sejam capazes de criar comunidades e viver em sociedade. Nessa teoria, essas relações foram construídas, principalmente, a partir de modelos de referências e de reflexões críticas, observadas e elaboradas pelos sujeitos que as compõem.

O entendimento de modelos de referências acontece através da mudança de percepção dos indivíduos, porém, essa mudança, não acontece de maneira interna e individual, muitas vezes ela é originada de uma mudança externa que impactou diretamente o sujeito e o ambiente em que ele vive. Essa mudança externa geralmente acontece diante de uma profunda transformação no contexto da comunidade, e que, por mais que os sujeitos em seu individualismo tentem ignorar, seja impossível. Uma dessas profundas mudanças que ocorreram na sociedade e que afetou todos os sujeitos individualmente foi o surgimento da pandemia do COVID-19, que teve como uma das consequências a implementação do ensino remoto emergencial nas universidades. Essa mudança de contexto que transformou o processo de ensino-aprendizagem do formato presencial para o formato remoto, foi maior que qualquer vontade individual dos sujeitos pertencentes à comunidade acadêmica, e tornou necessário reformular e replanejar todas as atividades que aconteciam nesse ambiente. Consequentemente, houve possibilidades de reflexões por parte dos sujeitos envolvidos sobre as suas práticas, relações e contextos. Todo esse processo impactou nos modelos de referências, conceito da teoria da aprendizagem transformadora que caracterizou essa profunda mudança de aspectos da sociedade que só aconteceram em razão de uma mudança externa de contexto, que influenciou nos aspectos individuais dos sujeitos envolvidos.

1.1 Problema de pesquisa e objetivos

Este trabalho foi idealizado, sendo desenvolvido com a finalidade de responder ao seguinte questionamento: como se deu a implementação do ensino remoto emergencial em um curso de administração durante a pandemia do COVID-19? Como a universidade, a chefia

e a coordenação do curso se organizaram para que o processo de ensino-aprendizagem se adaptasse à nova realidade?

Diante dessas interrogações, o objetivo geral deste trabalho é analisar como um curso de graduação em administração de uma Universidade Federal se organizou durante a implementação do ensino remoto emergencial. Este objetivo geral foi desmembrado nos objetivos específicos listados abaixo:

- a) identificar as decisões tomadas no âmbito da universidade para a implementação do ensino remoto emergencial a partir de documentos institucionais publicados;
- b) conhecer como foi a dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração a partir da perspectiva dos integrantes do colegiado e da chefia do departamento;
- c) identificar impactos das mudanças do ensino remoto emergencial no processo de ensino-aprendizagem de discentes integrantes do curso.
- d) identificar impactos das mudanças do ensino remoto emergencial na prática pedagógica dos docentes integrantes do curso.

1.2 Justificativas e estrutura da dissertação

As justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa dividiram-se em quatro tipos diferentes. A justificativa institucional tratou da relevância e das contribuições da pesquisa para a instituição. A justificativa acadêmica apresentou a importância de tratar o tema sob uma perspectiva específica, apoiando a escolha do curso de administração como sujeito da pesquisa. A justificativa social trouxe os desafios e as consequências do ensino remoto emergencial para os diversos integrantes das instituições de ensino superior, nesse período de transformações. E a justificativa prática identificou a importância de se refletir e discutir sobre a formação docente, trazendo aspectos do ensino remoto emergencial que podem influenciar na formação profissional e no saber pedagógico dos docentes do ensino superior.

1.2.1 Justificativa Institucional

Desde que começou a ser aplicado nas instituições de ensino superior, muitos autores passaram a estudar o ensino remoto emergencial. Isso por que essa nova modalidade de ensino alterou completamente os processos de ensino-aprendizagem dentro das universidades

(KHATIP; CHIZZOTI, 2020). Essas alterações englobaram todos os setores das instituições de ensino superior, permitindo mudanças na gestão, nos projetos de extensão, nos projetos de pesquisa e na forma como as aulas eram ministradas aos alunos, além de alterar o cotidiano de trabalho de docentes e técnicos administrativos. O ensino remoto emergencial fez surgir nas universidades novos recursos pedagógicos e novas metodologias de ensino, além de apoio ao acesso digital e intensificação da formação docente para uso de meios digitais, todos voltados para a realização das ações no formato *online* (AMARAL; POLYDORO, 2020).

Apesar de necessário, o processo de implementação do ensino remoto emergencial foi feito de forma muito acelerada, o que ocasionou o surgimento de diversos problemas durante sua aplicação. As universidades e seus docentes, discentes e servidores técnicos precisaram aprender de forma rápida a utilizar os recursos digitais, ao mesmo tempo em que replanejavam todas as suas atividades para se adaptarem à nova realidade. Durante esse processo, os professores tiveram um papel primordial, porém, para que eles pudessem desempenhar esse papel, foi necessário que as universidades tivessem responsabilidade institucional para apoiá-los (AMARAL; POLYDORO, 2020).

Os desafios encontrados na aplicação do ensino remoto prejudicaram os processos de ensino-aprendizagem da maioria dos estudantes, transformando o ensino superior em um ensino precarizado (SOUZA *et al.*, 2021; INSFRAN *et al.*, 2020). Além disso, essa nova forma de ensino requer uma nova metodologia, na qual o conteúdo precisa ser abordado de uma forma diferente, o que fez com que o professor, já desvalorizado socialmente, economicamente e politicamente, precisasse enfrentar um novo desafio, que é distinto de todos os outros já encontrados durante sua carreira (SOUZA; MIRANDA, 2020). Nesse novo cenário, o objetivo principal dos docentes passou a ser a oferta do conteúdo aos seus alunos, sem realmente conseguir refletir na qualidade que ele está proporcionando aos estudantes. Nesse sentido, o interesse principal da grande maioria dos docentes passa a ser a entrega de conteúdo, garantindo que o discente fosse capaz de ter acesso aos mesmos. Durante esse processo e diante da necessidade de alterar seu planejamento para que essa entrega fosse feita, ele passou a encontrar dificuldades em comunicar-se com esses discentes, para acompanhar como estava a construção de seu conhecimento, e como ele poderia apoiá-lo.

Esses aspectos, por mais que sejam individuais de cada docente, podem mudar dependendo de diversos fatores como: a forma como o docente trabalhou durante esse período, a forma como o discente lidou com a solidão que de repente passou a fazer parte do seu processo de ensino-aprendizagem, o curso em que esse docente e discente fazem parte e os conteúdos a serem compartilhados. Esses aspectos influenciam não somente na didática do

docente, mas também na instituição de forma geral e isso acontece por que toda a universidade está envolvida com o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes, sendo esse seu principal foco e objetivo. Nesse sentido, o ensino remoto emergencial e as decisões da universidade também têm implicações diretas nesse processo, ainda que essas decisões não sejam diretamente direcionadas para o ensino-aprendizagem. O desenvolvimento desta pesquisa permitiu compreender de forma mais profunda a atuação das instituições durante o ensino remoto emergencial, além de identificar como as medidas tomadas têm a capacidade de impactar o processo de ensino-aprendizagem em longo prazo.

1.2.2 Justificativa Acadêmica

Diferentes cursos do ensino superior possuem diferentes características e particularidades e, em razão dessa diferenciação, muitas vezes eles podem se ajustar e se adaptar de maneiras diferentes a determinados cenários, alguns com mais facilidade do que outros. Apoiado nesse entendimento, tornou-se necessário analisar esses cursos de forma individual, para que assim, essas características que os tornam únicos, sejam levadas em consideração de acordo com seu grau de impacto no processo de ensino-aprendizagem dos discentes da área. Referindo-se ao ensino remoto emergencial que se caracteriza como uma mudança drástica na forma de fazer ensino ao redor de todo o mundo, o entendimento individual das consequências para cada curso permite identificar como essa modalidade de ensino atingiu os discentes desse curso e, conseqüentemente, os futuros profissionais da área.

Nesse sentido, realizou-se uma revisão sistemática na base de dados da *Web of Science*, buscando encontrar trabalhos que tratassem especificamente do processo de implementação do ensino remoto emergencial em um curso de administração e quais foram as consequências para os discentes da área. A partir dessa pesquisa, encontrou-se um único trabalho que trata da adaptação específica de um curso de graduação em administração ao ensino remoto emergencial, intitulado "*The future of business education: a commentary in the shadow of the covid-19 pandemic*", escrito por Krishnamurthy (2020). Para fazer essa análise, a autora forneceu uma estrutura rudimentar, a partir da qual foi possível entender essa transformação através do reconhecimento das mudanças na universidade, no mundo dos negócios e no estudante.

Muitos trabalhos tratam sobre esse tema, mas enxergam os desafios e obstáculos que surgiram nesse processo sob uma perspectiva geral, englobando toda a universidade (WILLIAMS; CORWITH, 2021; KALLOO; MITCHELL; KAMALODEEN, 2020; ZIZKA;

PROBST, 2020), para essas análises os autores utilizaram de diferentes abordagens teóricas. Zizka e Probst (2020) analisaram esse processo a partir de uma base para o construtivismo, no qual o processo de ensino-aprendizagem foi analisado através do contexto dos indivíduos em seus ambientes sociais. Já William e Corwith (2021) usaram em seu trabalho a Teoria da Ecologia da Mídia (MET), que afirma que a sala de aula serve como um ambiente midiático em si, que conecta os indivíduos uns aos outros e facilita o processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento dessa revisão sistemática permitiu um aprofundamento sobre as diversas problemáticas que envolvem a implementação do ensino remoto emergencial. Através da leitura, identificou-se as dificuldades comuns entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também as dificuldades específicas de cada um deles, docentes, discentes e servidores técnicos. Porém, como visto, ainda são escassos os trabalhos que tratam diretamente da perspectiva de um curso de administração. Diferentes áreas do conhecimento possuem diferentes realidades e, conseqüentemente, diferentes problemas e dificuldades. Nesse sentido, durante a pandemia e a aplicação do ensino remoto emergencial, cada área e cada curso passou por processos com características específicas.

Portanto, apesar de entender que todos os cursos passaram por problemas nesse período de adaptação, os desafios encontrados são diferentes por decorrência das particularidades de cada matriz curricular. Não foram encontrados na literatura pesquisada sobre o tema, trabalhos suficientes que permitissem uma compreensão mais profunda sobre a perspectiva de um curso de administração durante esse período. Dessa forma, a escassez de trabalhos que tratam da área de Administração demonstra a necessidade de se entender mais profundamente as características e dificuldades encontradas durante o ensino remoto emergencial para esse curso em específico, sendo esse o foco desta pesquisa.

1.2.3 Justificativa Social

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal de 1988 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, observou-se que as ações e atividades pedagógicas que permitem a aprendizagem do discente são um importante e primordial processo dentro da sociedade, ultrapassando a garantia que a criança tem de frequentar a escola, mas projetando “o direito de o indivíduo adulto ter sido educado, e, conseqüentemente, se reconhecer e ser reconhecido como cidadão” (TEODORO, 2020, p. 2).

Além disso, de acordo com Cury (2008) o acesso à educação possibilita melhores escolhas no mercado de trabalho e uma postura mais crítica na sociedade como cidadão.

O dever do governo em oferecer educação a todos foi afetado durante a pandemia do COVID-19, principalmente nos meses iniciais, nos quais não se sabia a gravidade da situação e todos viviam com medo da contaminação e com ansiedade e estresse diante de uma nova doença sobre a qual ainda pouco se conhecia, além das incertezas quanto ao futuro e as perdas vinculadas à pandemia (CÉSAR et al., 2020). Diante desse cenário, através da Portaria nº 343 de 2020 o Ministério da Educação – MEC permitiu que cursos presenciais passassem a oferecer aulas no formato *online* para que as instituições de ensino pudessem dar seguimento nos processos de ensino-aprendizagem de seus alunos, e assim foi instaurado o ensino remoto emergencial, vivido na grande maioria das universidades brasileiras (LIMA; CARVALHO, 2022).

O ensino remoto emergencial evidenciou ainda mais as desigualdades sociais existentes no país. Muitos discentes tinham grandes dificuldades de acesso ou nenhum acesso à internet, não conseguindo se conectar às plataformas de aulas das universidades (SOUZA; MIRANDA, 2020). Essa realidade dificultou o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, que não tinham como acompanhar os conteúdos, o que constituiu uma falha do estado em oferecer o direito à educação para toda sua população.

Cavichioli (2010, p.145) afirma que a educação pode ser vista como uma forma de diminuir as desigualdades sociais e que “a escolarização em massa levaria a formação de uma sociedade mais justa e desenvolvida”. Nesse sentido, o ensino remoto e as dificuldades que essa nova modalidade gerou, principalmente aquelas relacionadas à falta de acesso, trazem à tona essas desigualdades, sendo papel fundamental do governo e das instituições de ensino trabalhar para diminuir esses problemas. A compreensão mais profunda da organização das universidades para continuar oferecendo aos seus estudantes um ensino de qualidade, permitindo que todos tivessem igual acesso a essa aprendizagem, enfatizando a importância do processo de ensino-aprendizagem, ainda que em situações de extrema complexidade, como foi durante a pandemia do COVID-19.

Além disso, os sujeitos envolvidos na universidade tinham um contexto de trabalho e estudo completamente diferente daquele com que estavam acostumados já que, em razão do distanciamento social, não podiam sair de suas casas. Esse cenário fez com que suas vidas pessoais se misturassem completamente com seu trabalho e estudo, fazendo com que eles precisassem conciliar suas tarefas domésticas com suas responsabilidades referentes à universidade. Em razão dessa mudança, toda a sociedade se viu envolvida nesse processo, já

que além dos sujeitos inseridos dentro das universidades, seus familiares também precisaram se adaptar a esse novo formato.

A diferenciação dos espaços físicos é um importante aspecto para a vida em sociedade, pois é através desses espaços físicos que o ser humano consegue racionalizar quando é o momento de trabalho ou de estudo e quando é o momento de descanso e de lazer. Na pandemia todos esses ambientes tornaram-se um só, dificultando todos os aspectos da vida desses sujeitos. Porém, por se tratar de um contexto fora do controle desses indivíduos, eles não tinham outra possibilidade que não aceitar e se adaptar a essas transformações nas suas relações sociais. Nesse sentido, esta pesquisa pretende abordar as questões e as dificuldades encontradas no período de implementação do ensino remoto emergencial, enfatizando como os envolvidos dentro de suas casas e de seu convívio familiar, conseguiram se adaptar a essas transformações, entendendo que esse foi um aspecto essencial durante a adaptação ao ERE.

1.2.4 Justificativa Prática

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem é parte essencial da vida em sociedade e, dentro desse contexto, os docentes possuem um papel primordial. Peixoto (2020) enfatiza que esses profissionais precisam tomar partido no cotidiano para através da problematização compreender que não há neutralidade no processo educacional. Nesse sentido, o trabalho docente é um dos trabalhos mais essenciais dentro das relações humanas (SOUZA *et al.*, 2021).

Com o avanço da pandemia e a implementação do ensino remoto emergencial, docentes e discentes viram o processo de ensino-aprendizagem mudar completamente e conseqüentemente passaram por mudanças no relacionamento aluno-professor. Francisco e Araújo (2014, p. 2) afirmam que “a relação entre professor e aluno é significativa, é instrumento determinante para a excelência do ensino e do aprender”. Esse relacionamento entre aluno e professor é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois sem esse contato e diálogo não existe troca de conhecimento e, conseqüentemente, não existe processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, ainda que em um formato *online*, é primordial encontrar um modo do docente se manter em contato com o discente, e que esse discente se sinta acolhido sabendo que ainda que de uma maneira não convencional, ele pode contar com o docente para ajudá-lo no seu processo de ensino-aprendizagem e na sua formação. Porém, o discente só identifica esse acolhimento e apoio do docente que se interessa em fazê-lo, já que esse também não é um processo simples para esses profissionais.

Nesse sentido, a maneira de fazer com que esses docentes sintam-se seguros para apoiar e acolher seus estudantes, é a partir da formação docente, com conhecimento sobre o assunto e sobre a conduta dos discentes.

No ensino remoto, o docente que tem um processo de formação focado principalmente em aulas presenciais, depara-se com o novo, sendo inserido sem preparo em um formato remoto, o que se tornou um grande desafio durante esse processo. Isso porque, a maioria dos docentes que passaram por essa transformação, não possuíam conhecimento em recursos digitais e não sabiam como poderiam inserir essas tecnologias em suas aulas. Assim, o docente passou a ter a ferramenta digital disponível, mas sem saber como pode utilizá-la no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos (SOUZA *et al.*, 2021). Nesse novo cenário, observou-se a importância de ampliar o processo de formação de docentes do ensino superior, desenvolvendo nesses profissionais a habilidade de utilizar esses recursos e de se comunicar por meio deles, interagindo com seus alunos e gerando situações adequadas de aprendizagem (SOUZA *et al.*, 2021).

Nesse sentido, todo o processo de implementação do ensino remoto emergencial e a compreensão dos desafios encontrados durante esse período permitem o desenvolvimento de *insights* importantes para o avanço da profissão docente, para o processo de formação desses profissionais e para seu saber pedagógico. Com a compreensão desses aspectos, as novas metodologias que surgiram em decorrência do ensino remoto podem ser ofertadas com maior qualidade no futuro, de forma a realmente apoiar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e o desenvolvimento pedagógico dos docentes. Cada uma das justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa, podem ser observadas na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Resumo das justificativas da dissertação (continua)

JUSTIFICATIVA	DESCRIÇÃO
Institucional	Compreendeu de forma mais profunda a atuação das instituições durante esse período, identificando como as medidas tomadas podem impactar o processo de ensino-aprendizagem no longo prazo.
Acadêmica	Entendeu que cada área do conhecimento tem as suas particularidades e, que por isso, precisam ser compreendidas de maneira individual. A escassez de trabalhos que tratam da área de Administração demonstrou a necessidade de entender mais profundamente as características e dificuldades específicas desse curso.
Social	Abordou as questões e as dificuldades encontradas no período de implementação do ensino remoto, enfatizando como os envolvidos, dentro de suas casas e de seu convívio familiar, conseguiram se adaptar a essas transformações.

Tabela 1 - Resumo das justificativas da dissertação (conclusão)

Prática	Permitiu o desenvolvimento de <i>insights</i> importantes para o avanço da profissão docente, para o progresso de formação desses profissionais e para seu saber pedagógico.
---------	--

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Esta dissertação, além da presente introdução, possui também as seções de referencial teórico que abordará a definição e os desafios do ensino remoto emergencial, da teoria da aprendizagem situada e da teoria da aprendizagem transformadora; a seção de metodologia, que apresentará o tipo e o método de pesquisa utilizado, as técnicas de coleta de dados, a descrição dos sujeitos, e as técnicas de análise e interpretação dos dados; a seção dos resultados obtidos a partir da pesquisa e a discussão dos mesmos; as considerações finais; as referências e os anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, pretende-se identificar e explicar os conceitos teóricos que englobam o desenvolvimento deste trabalho. Em um primeiro momento apresenta-se as definições mais aplicadas de ensino remoto emergencial na literatura, além de uma descrição mais detalhada dos desafios encontrados pelos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem durante esse período. No segundo momento desta seção, caracteriza-se as duas abordagens teóricas aplicadas, a teoria da aprendizagem situada e a teoria da aprendizagem transformadora, em conjunto com seus principais conceitos e sua aplicação na área da administração. E por fim, relaciona-se as duas abordagens teóricas, fazendo uma síntese de sua aplicação em conjunto.

2.1 O Ensino Remoto Emergencial e seus Desafios

O ensino remoto emergencial é um termo que surgiu há pouco tempo, porém ainda assim, foi muito tratado na literatura acadêmica. Um dos motivos é a grande relevância que o assunto tem, principalmente para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, já que sua aplicação alterou significativamente essa realidade ao redor do mundo (KHATIP; CHIZZOTI, 2020). A principal causa dessa mudança é a necessidade de manter o ensino no formato remoto em decorrência da pandemia do COVID-19.

Por se tratar de um assunto frequentemente citado na literatura, foram encontradas muitas definições para o termo. A partir de uma revisão sistemática realizada na base de dados da *Web of Science* que buscou pesquisas que tratassem do processo de adaptação de cursos do ensino superior ao ensino emergencial, foi identificado que Hodges *et al.* (2020, p. 9) é o trabalho mais citado para definir o ensino remoto emergencial, que é entendido por esses autores como

uma mudança temporária de entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que de outra forma seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato uma vez que a crise ou emergência tenha diminuído.

Esse entendimento é replicado por Joye, Moreira e Rocha (2020) que entendem o ensino remoto emergencial como o uso de soluções de ensino e produção de atividades

totalmente remotas que estão sendo ministradas digitalmente e retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido controlada. Cahyadi *et al.* (2021) completam que o ensino emergencial é uma mudança temporária e repentina da educação presencial para a educação *online* como resultado de um desastre/crise. Se trata então, de uma fase temporária vista como solução para a continuação da educação durante a pandemia do COVID-19 (VALSARAJ *et al.*, 2021) que utiliza ferramentas de comunicação síncrona em substituição das sessões presenciais (ZAPATA-GARIBAY *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a aplicação do ensino remoto emergencial tem como principal objetivo impedir o cancelamento das atividades educacionais, permitindo que os discentes terminem seus semestres letivos ainda que de uma maneira não planejada inicialmente (QUINTANA; QUINTANA, 2020). Visando alcançar esse objetivo, a maioria dos governos ao redor do mundo incentivou suas respectivas universidades a adotarem o ensino remoto (BINGIMLAS, 2021). Apesar de dispor de muitas características semelhantes com o ensino a distância que já é conhecido como a realização de atividades de ensino de forma distante (CARMO; FRANCO, 2019) e a utilização de ferramentas digitais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020), as duas modalidades não podem ser consideradas iguais (IGLESIAS-PRADO *et al.*, 2021) justamente pelo ensino remoto emergencial se tratar de uma solução temporária. Nonato, Sales e Cavalcante (2021) reiteram que o ERE se justifica somente como a única alternativa possível em um contexto adverso e inesperado, em que nenhum indivíduo envolvido possuía experiência prévia.

No desenvolvimento do ensino remoto emergencial muitas ferramentas foram integradas ao processo de ensino-aprendizagem, mas como havia pouco tempo para essa implantação, a grande parte dos docentes teve que recorrer aos recursos que já conheciam anteriormente à crise (IGLESIAS-PRADAS *et al.*, 2021). Dessa forma, de acordo com Waghid, Meda e Chiroma (2021), foram utilizados instrumentos de aprendizagem assíncronos e síncronos para incentivar a participação dos alunos. *Google Meet*, *Zoom* e *Google Classroom* estão entre as ferramentas síncronas mais utilizadas (CAHYADI *et al.*, 2021), mas os docentes também fizeram uso de apresentação interativa com auxílio de *slides*, criação de *podcasts* e aplicação de *games* diversos para manter a atenção dos discentes durante as aulas *online* (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021).

Como ferramentas assíncronas, foram utilizados a produção de videoaulas para serem transmitidas por internet (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020), a disponibilização de avaliações e lista de questões sobre o tema da aula, fóruns de discussões, *e-books*, capítulos de livros sobre o tema que estava sendo estudado (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021),

testes para fazer em casa com duração de 24 horas, trabalhos de pesquisa, questionários curtos, exames orais, e gravação de áudio ou vídeo como auxílio educacional (ALADSANI, 2021). Esses instrumentos utilizados durante o ensino remoto emergencial mudaram dependendo do local onde a universidade estava inserida e dos recursos que estavam disponíveis (ZAPATA-GARIBAY *et al.*, 2021).

Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) apontam que foi necessário que as instituições de ensino superior implementassem algumas adequações para o desenvolvimento do ensino emergencial, como o fortalecimento da infraestrutura, as adaptações curriculares e pedagógicas e a necessidade de flexibilização e adaptação à mudança da cultura institucional. Porém, a realização dessas adaptações não foi um processo simples e fez surgir inúmeros desafios para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, atingindo docentes, discentes e servidores técnicos das universidades.

De acordo com Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020), os servidores técnicos precisaram trabalhar mais do que estavam acostumados para tomar uma série de decisões que visavam criar um quadro administrativo mais flexível e que se adaptasse mais facilmente às mudanças, promovendo condições para que toda a comunidade universitária se adequasse de forma ágil à nova dinâmica. Eles tiveram então que trabalhar com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, controlando o fornecimento de recursos, trabalhando para manter um campus livre de infecções e acompanhando as diretrizes disponibilizadas pelo governo que afetavam em algum nível as universidades (VALSARAJ *et al.*, 2021).

Como forma de apoiar os docentes no processo de ensino-aprendizagem durante o ERE, a maioria das universidades ofereceu aos mesmos alta flexibilidade na escolha dos recursos que eles utilizariam em suas aulas *online*, facilitando o desenvolvimento de materiais gravados e disponibilizados aos alunos (CAHYADI *et al.*, 2021). Além disso, segundo Valsaraj *et al.* (2021) as universidades e seus departamentos também aumentaram as reuniões semanais para terem atualizações e acompanharem como o processo estava ocorrendo, além de fazer sessões de treinamentos para facilitar o uso dos recursos oferecidos, acompanhando esse processo de formação dos docentes para o ensino remoto emergencial (SILVA; MOGROVEJO; VERDUGO, 2020). Os profissionais técnicos também foram responsáveis por realizar o fortalecimento da infraestrutura tecnológica e a aquisição de licenças para uso de programas que auxiliaram e permitiram o aprendizado, incentivando a construção do conhecimento coletivo entre professores e alunos (SILVA; MOGROVEJO; VERDUGO, 2020).

O processo de mudança do ensino tradicional para o ensino remoto emergencial aconteceu de maneira muito rápida e, nesse período, a maior parte do corpo docente das universidades teve apenas alguns dias para fazer a transição de seus cursos de um formato para outro, precisando alterar suas abordagens pedagógicas e suas atividades de aprendizagem e avaliação, o que foi um grande desafio visto que as ações para os cursos presenciais não se traduzem tão facilmente para um formato remoto (COLCLASURE *et al.*, 2021). Os docentes revisaram todo o seu planejamento original, muitos tentaram manter os mesmos tópicos e adaptaram suas avaliações em conjunto com seus alunos ou representantes de turma (WAGHID; MEDA; CHIROMA, 2021).

A comunicação entre docentes e discentes precisou ser adaptada, já que não podiam mais contar com os encontros presenciais, nessa perspectiva, o corpo docente passou a adotar diferentes ferramentas como telegram, WhatsApp e SMS no intuito de manter esse canal de comunicação aberto (ZAWACKI-RICHTER, 2021). Também foi necessário fazer uma reformulação e adaptação curricular, com ajustes nos conteúdos programáticos, mantendo um equilíbrio entre atividades síncronas e assíncronas, reestruturar e adequar as metodologias de ensino-aprendizagem aplicando-as aos recursos tecnológicos, e repensando a interação em tempo real entre aluno e professor (SILVA; MOGROVEJO; VERDUGO, 2020). Diante de tantas mudanças, os docentes precisaram manter a motivação de seus alunos, já que muitos observaram que os discentes estavam perdendo o ânimo com as disciplinas (KHAN; KHAN; ARBAB, 2021).

Os discentes também precisaram se adaptar a essa nova realidade e junto com essa adaptação vieram os desafios. Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) afirmam que a implementação do ensino remoto emergencial aumentou significativamente as desigualdades estruturais, impactando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que não possuíam as ferramentas digitais necessárias. Nesse sentido Hofer, Nistor e Scheibenzuber (2021) entenderam que era responsabilidade das instituições de ensino superior implementarem estruturas de apoio para que esses discentes em situações de vulnerabilidade tivessem acesso aos conteúdos didáticos, essas estruturas de apoio podiam ser constituídas em programas de tutoria, disponibilização de computadores e acesso à internet. Esse é um cenário defendido também por Zapata-Garibay *et al.* (2021) que sugeriram que as universidades implementassem estratégias que possibilitassem o acesso a equipamentos e ferramentas.

Muitas das universidades federais também deram aos seus discentes a oportunidade de cancelar determinados componentes curriculares ou até trancarem sua matrícula geral durante a implementação do ensino remoto emergencial, de forma que eles não continuassem com

seus processos de ensino-aprendizagem durante o formato remoto e retornassem à universidade quando as atividades voltassem para o formato presencial. Porém, a partir dessa decisão, as instituições de ensino superior identificaram um grande aumento da sua taxa de evasão, tendo um grande número de matrículas trancadas ou canceladas (NUNES, 2021). Ainda não se sabe a consequência dessa evasão de estudantes, é possível que esses discentes decidam não voltar com seus estudos após o fim do ensino remoto emergencial, o que impactará diretamente nos profissionais do mercado de trabalho, que podem não ter concluído sua formação em razão desse período consequência da pandemia da COVID-19.

Diante de todo o processo de implementação do ensino remoto emergencial e de todas as dificuldades, compartilhadas e específicas, dos docentes, discentes e servidores técnicos envolvidos nesse processo, optou-se pela teoria da aprendizagem situada em conjunto com a teoria da aprendizagem transformadora como abordagens teóricas desta pesquisa. As características, principais conceitos e aplicação na área de administração de cada uma dessas teorias são propostas nas próximas seções.

2.2 Teoria da Aprendizagem Situada

A teoria da aprendizagem situada foi desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger em 1991 e apresentada em seu livro *Aprendizagem situada: participação periférica legitimada*. Jean Lave é uma antropóloga social que teoriza a aprendizagem como uma participação em mudança na prática em constante mudança, seus trabalhos desafiam as teorias convencionais de aprendizagem e educação. Já Etienne Wenger é um teórico e praticante educacional mais conhecido por sua formulação da teoria da cognição situada e por seu trabalho no campo das comunidades de prática.

Em sua teoria, os dois autores consideram a aprendizagem como sendo socialmente construída e fundamentada em situações concretas, e o conhecimento como provisório, mediado e socialmente construído (ENGELMAN *et al.*, 2017). A aprendizagem estará ligada ao contexto em que os indivíduos estão inseridos, enfatizando o entendimento social e histórico-cultural no qual as pessoas estão inseridas (SENSE; BADHAM, 2008). Nesse sentido, ela compreende o indivíduo em sua totalidade, analisando sua relação com a comunidade em que se encontra (LAVE; WENGER, 1991).

O processo de ensino-aprendizagem de acordo com Engelman *et al.* (2017) pode ser pensado de maneira individual, porém sem deixar de levar em consideração as oportunidades

de participação nas práticas da comunidade e o desenvolvimento de uma identidade que proporcione uma sensação de pertencimento e compromisso. A aprendizagem situada também busca compreender as atividades do mundo, identificando o agente, a atividade em si, e o mundo como sendo inter-relacionados (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011). De acordo com Lave e Wenger (1991), dentro da teoria da aprendizagem situada, a aprendizagem é definida a partir da interação entre competência social e experiência pessoal.

Uma das possibilidades de aprofundar o entendimento sobre a teoria da aprendizagem situada é através das comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). De acordo com Gudolle, Antonello e Flach (2011), essa aprendizagem feita por meio das comunidades de prática torna possível o envolvimento em novas atividades e a realização de novas tarefas e funções que não seriam obtidas de maneira individual, o que propicia o domínio de novos entendimentos e sugere um foco sobre o indivíduo como integrante de uma comunidade. Além disso, a aprendizagem vista como um processo de participação em comunidades de prática, é entendida também como periférica legitimada e aumenta gradualmente em complexidade e engajamento (LAVE; WENGER, 1991). Uma comunidade de prática é entendida por Lave e Wenger (1991, p. 98) como “um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas”, essas comunidades possuem “uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, até porque fornecem suporte interpretativo necessário para dar sentido ao seu patrimônio”.

Apesar de ser um conceito central da teoria da aprendizagem situada, as comunidades de prática não são a única possibilidade de análise dessa teoria que também pode ser visualizada a partir de outros aspectos e de outros conceitos. Buscando um maior entendimento desses outros conceitos, cada um deles foi definido a seguir, para assim ser possível compreender mais profundamente sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.1 Principais conceitos da teoria da aprendizagem situada

Para compreender melhor a aplicação da teoria da aprendizagem situada se torna essencial a definição e compreensão de alguns conceitos que apoiam o seu desenvolvimento. O principal desses conceitos é o de participação periférica legitimada, para o entendimento dessa ideia, os autores utilizam os termos *newcomer* (recém-chegado) e *oldtimer* (sênior) para explicar como os indivíduos participam de uma determinada comunidade no longo prazo

(LAVE; WENGER, 1991). A participação periférica legitimada é entendida como “sustentada por sistemas de relacionamento na comunidade que não se limitam apenas ao relacionamento entre recém-chegados e veteranos, mas também incluem relacionamentos com comunidades externas e com outros recém-chegados” (MATUSOV; BELL; ROGOFF, 1994, p.918).

Lave e Wenger (1991) entendem que o conceito de perifericidade legítima é o processo de facilitar a chegada dos recém-chegados em uma determinada comunidade de prática, englobando todas as etapas dessa adesão, relacionando os aspectos de ambos os conceitos: participação periférica legitimada e comunidades de prática. Os autores, por meio do conceito de participação periférica legitimada resgatam a figura do aprendiz, trazendo-o para explicar as relações entre os recém-chegados e os já participantes da comunidade de prática, tratando sobre as atividades, identidades e artefatos presentes nesse contexto. A participação periférica “trata de um modo de compreensão da aprendizagem imbricado nas práticas sociais da comunidade de prática” (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011, p.20).

Nesse sentido, Gudolle, Antonelle e Flach (2011, p. 24) afirmam que o conceito de participação periférica legitimada

é fundamental nas relações de aprendizagem que ocorrem nas práticas culturais, nas questões de acesso e na transparência do ambiente cultural com respeito ao significado que está sendo aprendido, aprender a tornar-se um participante legitimado em uma comunidade envolve aprender como falar e a estar em silêncio na maneira dos participantes plenos.

Esse contexto permite o desenvolvimento de uma relação entre pessoas e práticas, dessa forma, “quando os aprendizes se movem para a participação plena, a comunidade de prática não está em um contexto estático, a prática em si está em movimento, o que é importante para desenvolver perspectivas ou questões ingênuas” (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011, p.25).

Lave e Wenger (1991, p.40) reforçam a ideia de que a participação periférica legitimada “não é em si uma forma educacional, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, mas um ponto de vista analítico sobre a aprendizagem, uma forma de compreender a aprendizagem”. Ainda assim, esse conceito está muito ligado com os processos de ensino-aprendizagem, permitindo que os esforços educacionais lancem “uma nova luz sobre os processos de aprendizagem, chamando a atenção para aspectos-chaves da experiência de aprendizagem que podem ser negligenciados” (LAVE; WENGER, 1991, p.41). Portanto, a participação periférica legitimada e o processo de ensino-aprendizagem são

conceitos que precisam estar em sintonia para que assim possam contribuir ativamente no desenvolvimento do estudante.

As comunidades de prática são um fator essencial na construção da aprendizagem situada e dentro do estudo desses agrupamentos é necessário compreender em qual contexto as condutas e comportamentos dos indivíduos ali inseridos ocorrem. A noção de contexto é vista como a oportunidade de permitir uma convergência entre os interesses dos sujeitos, mediados pelas restrições do ambiente no qual eles estão inseridos e são influenciados (WENGER, 2013). Nessa perspectiva, Gudolle, Antonello e Flach (2011) enfatizam a importância do diálogo, da observação, das histórias contadas e das conversas entre as pessoas dentro do contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre, afirmando que esses são elementos diretamente conectados com os comportamentos de aprendizagem.

Para que esse diálogo entre os indivíduos inseridos nas comunidades de prática ocorra, é preciso que alguns deles tenham competência e experiência para compartilhar o conhecimento com os mais jovens. Assim, em um sistema de aprendizagem situada, a competência tem um papel histórico, sendo definida de forma social e interagindo com a experiência de cada indivíduo inserido nesse contexto, permitindo que o processo de aprendizagem esteja em constante movimento dentro das comunidades (WENGER, 2003). Dessa forma, Engelman *et al.* (2017, p.3-4) afirmam que “competência e experiência podem estar em relações variadas uma com a outra, desde muito congruentes até muito divergentes”.

As comunidades de prática então, são entendidas como espaços de encontro, no qual os indivíduos que dividem os mesmos interesses sobre um determinado assunto podem discutir sobre o tema, trocando experiências, ideias e perspectivas, partilhando seus medos, angústias e dilemas e obtendo apoio mútuo (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007). Esse tipo de comunidades surge através da perspectiva socio prática que “posiciona a aprendizagem não somente na mente das pessoas, mas também nas relações sociais entre os indivíduos engajados numa prática” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007, p.55).

O desenvolvimento de comunidades de prática no contexto educacional favorece um ambiente rico em experiências distintas, que por sua vez permite a troca de conhecimento principalmente entre docentes, já que a maioria deles possuem diferentes formações e, por isso, acabam utilizando formas específicas de ensino nas suas ações docentes (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007). Dessa forma, Vergara (2003, p.138) afirma que as comunidades de prática podem ser vistas como

oportunidades para a relação ensino-aprendizagem espontânea, no dia a dia das atividades, podendo permitir a geração de novas ideias, e novos *insights*, sendo uma relação que baseia-se nas experiências, ações, pensamentos, e emoções de cada pessoa, mas configura-se socialmente em um processo dialético.

A autora ainda completa que as comunidades de práticas podem apoiar o uso de recursos digitais, visuais e audiovisuais, que quando em conjunto, ampliam as práticas educacionais e melhoram o processo de ensino-aprendizagem, indo além das tradicionais aulas expositivas (VERGARA, 2003). Porém, Vergara (2007) também enfatiza que para que esse processo ocorra é fundamental saber trabalhar em equipe, o que faz com que seja necessário se manter em constante comunicação com todos os envolvidos: servidores técnicos, coordenadores administrativos, professores, mentores e alunos. Pois somente assim será possível chegar ao resultado final desejado, através de uma rede racional e afetiva de relacionamento entre os indivíduos envolvidos (VERGARA, 2007).

De acordo com Lage (2013, p.8), “à medida que um indivíduo progride em uma comunidade de prática, as aprendizagens acontecem e o indivíduo se constrói”. Assim, a aprendizagem envolve uma construção de identidades que por sua vez serão concebidas como relações dinâmicas de longo prazo entre as pessoas, os lugares que frequentam, e as comunidades de práticas que fazem parte (LAGE, 2013).

Gudolle, Antonello e Flach (2011) afirmam que as comunidades de prática são divididas em vários tipos e que cada uma possui um domínio que representa a área de conhecimento em torno da qual estão estabelecidos os interesses dos membros da comunidade, constituindo, assim, uma base comum e um senso de identidade. Dessa forma, a participação do indivíduo em uma determinada comunidade de prática permitirá a identificação de qual o foco explícito sobre a pessoa como integrante de uma comunidade sociocultural, o que pode apoiar o desenvolvimento da identidade individual desses indivíduos (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011).

Através da perspectiva de Wenger (2003) de que os seres humanos desde o início dos tempos sempre formaram comunidades para que pudessem interagir entre si e partilhar de suas práticas culturais, as comunidades de práticas se tornam uma continuação desses agrupamentos, sendo a essência daquilo que torna os indivíduos capazes de um saber significativo. Nesse sentido, elas se tornam parte essencial da vida em comunidade e do desenvolvimento dos estímulos sociais, abrangendo também os processos de ensino-aprendizagem, o que possibilita sua aplicação em estudos que tem como foco a aprendizagem, já que irá ocorrer “em função da atividade, contexto, cultura e ambiente social na qual se

insere, onde a interação é entendida como trocas realizadas entre os membros de uma comunidade e a colaboração são componentes críticos para a aprendizagem” (SCHNEIDER, 2012, p.25).

As comunidades de prática no processo de ensino-aprendizagem também são aplicadas em conjunto com o ensino formal. Nessa perspectiva, Carvalho e Steil (2012) sugerem inserir a teoria da aprendizagem situada em conjunto com as metodologias de aprendizagem tradicional, afirmando que essas combinações de aprendizagens permitem uma boa qualidade do ensino e trazem importantes contribuições para o indivíduo, tanto em nível pessoal, quanto em nível profissional.

2.2.2 Teoria da aprendizagem situada na administração

A teoria da aprendizagem situada pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, sendo uma delas, a administração. O processo de ensino-aprendizagem tem se tornado cada vez mais importante e seus aspectos e características podem ser aplicados com o intuito de compreender o contexto da aprendizagem nas organizações, associando as habilidades de acadêmicos, consultores e gestores (BASTOS *et al.*, 2002).

De acordo com Bastos *et al.* (2002, p.2) o processo de ensino-aprendizagem dentro das organizações ocorre da seguinte maneira, “os gestores e consultores oferecem sua contribuição a partir de suas experiências práticas bem sucedidas que ao serem generalizadas para qualquer contexto, normalizam e prescrevem o que as organizações devem fazer para aprender”. A ação de aprender dentro das organizações também “ocorre pelo simbolismo situado nas interações do grupo dentro de um contexto específico e no decorrer de determinado intervalo de tempo” (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011, p.20). Já Bogenrieder (2002) propõe uma visão de aprendizagem dentro das organizações que articula as atividades cognitivas com as atividades sociais, propondo assim uma visão da aprendizagem que visa compreender e apresentar a forma como as relações sociais estabelecidas podem influenciar os processos de ensino-aprendizagem em indivíduos, comunidades e organizações.

A administração é uma área de conhecimento muito ampla que engloba diversos temas, são muitas as possibilidades de estudo e conseqüentemente, muitas as possibilidades de aplicação da teoria da aprendizagem situada. Mediante revisões e pesquisas na literatura pelo número de publicações, eventos e referências ao tema em diferentes contextos, pode-se

observar o quanto a teoria da aprendizagem situada é aplicada nos estudos organizacionais (ENGELMAN *et al.*, 2017). Essas alternativas de pesquisa foram observadas através da realização de uma revisão sistemática na base de dados da *Web of Science*, pela qual encontraram-se oito trabalhos em que a teoria da aprendizagem situada era aplicada em contextos organizacionais. A pesquisa filtrou o tipo de artigo para somente artigos e artigos de revisão, não foi selecionado nenhum filtro referente ao período de publicação, incluindo artigos de qualquer ano e foram selecionados somente artigos da área de *business, management e finances*. Os resultados dessa revisão foram divididos em dois grandes grupos, o primeiro que engloba as pesquisas feitas dentro de organizações com resultados mais práticos que influenciam nas atividades cotidianas, e o segundo que engloba o ensino em administração, trazendo uma aplicação mais acadêmica.

Nas pesquisas desenvolvidas dentro de organizações a aprendizagem situada foi adotada para: compreender a participação, a identidade e as práticas da relação cliente-vendedor (HANDLEY *et al.*, 2007), compreender como ocorre a dinâmica de uma organização, apresentando seus principais aspectos internos e como seus funcionários se relacionam (LERVIK; FAHY; EASTERBY-SMITH, 2010), analisar uma corporação identificando se o tipo de aprendizagem que ocorre é situada ou individual (LEGGÉ; SULLIVAN-TAYLOR; WILSON, 2007), medir a autoeficácia financeira (PREVETT *et al.*, 2020), compreender o desenvolvimento do departamento de recursos humanos dentro de uma organização (THEODORAKOPOULOS; RAM; BECKINSALE, 2013), e compreender os aspectos que influenciam nas vendas *online* de uma empresa (CONDE; PRYBUTOK; SUMLIN, 2021).

Já nas pesquisas em que o objetivo principal era voltado para o ensino em administração, os trabalhos encontrados discutiam: as diferenças de aplicar a aprendizagem situada ou a aprendizagem tradicional em um curso de administração e como os resultados dos alunos poderiam ser diferentes dependendo da abordagem escolhida (FOX, 1997), e como é o ensino de um curso de administração que tem como principal metodologia a aprendizagem situada (THURSFIELD, 2008).

Pelos resultados da revisão sistemática, observou-se que são muitas as possibilidades de aplicação da teoria da aprendizagem situada dentro da área da administração. Esse cenário amparou o desenvolvimento desta pesquisa com a análise da abordagem situada a partir do entendimento de que a teoria em questão pode ser empregada na área sem perda de aspectos a serem investigados.

A utilização da teoria da aprendizagem situada nesta pesquisa, permitiu o entendimento de como mudanças de contextos podem influenciar na forma como acontece o processo de ensino-aprendizagem. Todos os sujeitos envolvidos nesse processo vivem alguns contextos semelhantes aos seus pares, como o convívio na universidade, mas também possuem contextos diversos, como suas amizades e relações familiares. Esse entendimento permite identificar como os aspectos de cada um desses contextos podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

Colegas de turma na universidade e até mesmo colegas docentes estão inseridos no mesmo ambiente universitário e dentro desse ambiente eles compartilham de um determinado contexto que possui valores, crenças e conceitos centrais. Porém, quando eles saem desse ambiente comum, eles passam a ter diversos outros contextos que não vão ser parecidos entre si, como suas relações familiares e com amigos. Os diferentes contextos que existiam na vida do indivíduo anteriormente ao início da pandemia do COVID-19, desenvolviam na vida do mesmo, ambientes e relações diferentes, o que tornava mais fácil identificar os diversos elementos de suas vidas profissionais e pessoais, pois eles não se encontravam em um mesmo ambiente, tornando mais fácil essa diferenciação. Com a implementação do ERE, esse processo mudou completamente e os sujeitos viram todos os contextos de suas vidas inseridos em um mesmo ambiente e precisaram buscar formas para conseguirem se adaptar a essa nova realidade.

Essa mudança de contexto gerou também mudanças no processo de ensino-aprendizagem que podem durar até mesmo após o fim da pandemia do COVID-19. Nesse sentido, observou-se a importância de compreender o contexto em que docentes e discentes estão inseridos, identificando as consequências dessa mudança e como elas podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que passou por uma significativa mudança durante a pandemia do COVID-19 e com o ensino remoto emergencial, foi a forma como os indivíduos se relacionavam, tratando aqui tanto do contato entre docentes, entre discentes e entre esses dois sujeitos. Através de contato físico, a grande maioria das relações se organizam e se desenvolvem de forma muito mais simples, prática e rápida, já que existe ali um encontro presencial e em se tratando das universidades, um contato diário, em que todos os envolvidos estão sempre por perto e podem contar um com o outro, trocando suas experiências. Essas relações que acontecem nesse ambiente podem ser identificadas como comunidades de prática, outro conceito central da teoria da aprendizagem situada, que identifica a importância da relação entre os sujeitos envolvidos em uma mesma comunidade, enfatizando como ele

precisa se sentir pertencente a um grupo para que possa trocar conhecimento e apoiar o desenvolvimento dessa comunidade.

Quando todas as atividades repentinamente mudam para o formato remoto, perde-se esse contato físico e as comunidades de prática precisam buscar formas de se manter próximas, ainda que com a dificuldade da distância. Nesse sentido, o entendimento desse conceito permite analisar como os sujeitos foram mantendo contato durante esse período e como buscaram formas de dividir suas experiências, trocando informações do que estava ou não funcionando e tendo nas comunidades uma forma de apoio, entendendo que não estavam sozinhos nessa situação e que, mesmo à distância, existiam outros indivíduos na mesma situação e com as mesmas dificuldades.

Outros aspectos também podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. Em razão desse entendimento, optou-se por utilizar também a teoria da aprendizagem transformadora relacionada com a teoria da aprendizagem situada. A teoria da aprendizagem transformadora compreende o processo de ensino-aprendizagem de jovens adultos e, por isso, trouxe para esta pesquisa uma compreensão mais profunda do processo de aprendizagem dos docentes durante o período de ensino remoto emergencial. Além disso, tem como conceito central o entendimento das relações sociais e a importância que as mesmas possuem, entendendo que os indivíduos como seres sociais, precisam do contato com outros sujeitos como forma de apoiar seu próprio desenvolvimento acadêmico. Na próxima seção, foi possível identificar com mais detalhes as principais características dessa abordagem teórica, que também foi adotada nesta pesquisa.

2.3 Teoria da Aprendizagem Transformadora

A teoria da aprendizagem transformadora foi desenvolvida inicialmente por Jack Mezirow em seus livros *A critical theory of adult learning and education*; *Transformative dimensions of adult learning*; e *Understanding transformation theory*. Mezirow foi um sociólogo e professor americano, e apesar de ser considerado o primeiro a explicar os conceitos dessa teoria, teve seus estudos influenciados pelas obras de Paulo Freire e Jurgen Habermas. Patricia Cranton também foi uma importante pesquisadora sobre a teoria da aprendizagem transformadora e seus estudos sobre o tema foram incorporados em seu livro *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*.

A teoria da aprendizagem transformadora tem foco principalmente no processo de ensino-aprendizagem de jovens adultos, podendo ser aplicada no ensino superior mais

facilmente em decorrência dessa característica. Para Mezirow (1998, p. 190) a aprendizagem na teoria é entendida como “o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações”. Seguindo o mesmo sentido apresentado por Mezirow, Cranton (2006, p. 2) define a teoria da aprendizagem transformadora como “um processo pelo qual pressupostos, crenças, valores e perspectivas anteriormente assimilados de forma acrítica são questionados e, assim, tornam-se mais abertos, permeáveis e melhor validados”.

Por se tratar de uma teoria que analisa o processo de ensino-aprendizagem de adultos, ela pode ser desenvolvida tanto em contextos formais, como em contextos informais (CLOSS; ANTONELLO, 2013). Mas esse desenvolvimento vai depender da conexão entre indivíduo e social e dimensões coexistentes e igualmente importantes, o que acontece em razão dos indivíduos serem constituídos em sociedade (CRANTON, 2006). Nesse sentido, “a aprendizagem transformadora objetiva transformações nos quadros de referências dos indivíduos de modo consciente por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico (CLOSS; ANTONELLO, 2013, p. 227).

Já Freire (1970) trata o processo de ensino-aprendizagem diretamente relacionado com a cultura em que o aluno está inserido, a partir da qual ele poderá desenvolver seu pensamento crítico e sua inquietude sobre os assuntos que o interessam, indicando a necessidade de analisar os fenômenos sociais por meio da interpretação dos problemas vividos. A partir desse entendimento, “a transformação de perspectivas e o reconhecimento do papel essencial desempenhado pela reflexão crítica supõem lacunas importantes na teoria sobre aprendizagem de adultos e possibilitam a conscientização de por que se atribui determinado sentido à realidade” (CLOSS; ANTONELLO, 2010, p. 30). Nesse sentido, a teoria da aprendizagem transformadora permite que o processo de ensino-aprendizagem envolva os contextos do indivíduo, fazendo uma conexão entre o individual e o social e as dimensões coexistentes e igualmente relevantes (CRANTON, 2006). Isso porque os indivíduos vão ser analisados através da perspectiva de sociedade, que todos fazem parte (CRANTON, 2006). Assim como a teoria da aprendizagem situada, a teoria da aprendizagem transformadora também possui diversos conceitos que apoiam sua aplicação e que foram identificados e definidos na próxima seção.

2.3.1 Conceitos centrais da teoria da aprendizagem transformadora

Para compreender melhor a teoria da aprendizagem transformadora é necessário buscar entender também seus conceitos centrais. O primeiro deles são os “modelos de referência” ou “estrutura de significados”, sobre esse conceito, Mezirow (2013) afirma que todos os indivíduos possuem modelos de referências que podem significar palavras, crenças ou modos de saber. E que por isso, a aprendizagem transformadora pode ser considerada como um processo interdependente de todos os outros tipos de aprendizagens (SILVA; GONÇALVES; MALHEIRO, 2014), objetivando realizar transformações nas referências dos indivíduos através da reflexão crítica e dos pressupostos construídos de modo acrítico (CLOSS; ANTONELLO, 2013).

Nesse sentido, os modelos de referência são considerados como “um amplo conjunto de predisposições resultantes de pressupostos psicoculturais que determinam os horizontes das expectativas dos indivíduos, operando como um conjunto de códigos que moldam significativamente sensações e delimitam percepções, sentimentos e cognição” (CLOSS; ANTONELLO, 2010, p. 30). Além disso, o uso dos modelos de referência permite que indivíduos que possuem diferentes estilos de aprendizagem, estilos cognitivos e traços de personalidade possam assimilar e reconstruir os modelos de referência de maneira distintas (SILVA *et al.*, 2012).

Esses conjuntos de códigos e pressupostos moldam as delimitações, as percepções e os sentimentos dos indivíduos dentro da teoria da aprendizagem transformadora e são divididos em três tipos diferentes, os sociolinguísticos que se apresentam como normas sociais e culturais; os psicológicos que se referem aos traços de personalidade; e os epistêmicos que tratam dos estilos de aprendizagem (CLOSS; ANTONELLO, 2010; MEZIRROW, 1981). Esses pressupostos têm uma estrutura “reconstituída de modo a permitir uma integração mais inclusiva e discriminante da experiência, bem como um agir em consonância com essa nova compreensão” (MEZIRROW, 1981, p. 6).

Esses três elementos sociolinguísticos, psicológicos e epistêmicos, têm um importante papel dentro da abordagem transformadora e na sua aplicação. Os sociolinguísticos que são hábitos que estão profundamente enraizados e que não são simples de se colocar em primeiro plano, para a consideração de uma forma, que poderia levar à transformação. Os psicológicos que são entendidos como a forma que a pessoa se vê como indivíduo e que pode ser resgatada em experiências da infância. E os epistêmicos que se referem àquilo que a pessoa sabe e como ela o conhece, incluindo os estilos de aprendizagem e preferências que não mudam facilmente (MEZIRROW, 1990; 2000; CRANTON, 2006; SILVA *et al.*, 2012). Além dos modelos de referência Mezirow (1981, 1990, 1998) apresenta outros dois componentes que contribuem

para o desenvolvimento da teoria da aprendizagem transformadora, sendo eles os domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão.

As reflexões podem ter diversos caminhos iniciais, como “reflexão sobre o conteúdo, pelo qual se examina o conteúdo ou a descrição de um problema; reflexão sobre processo que consiste em avaliar estratégias de solução de problemas; e reflexão sobre premissas que ocorre quando o problema em si é questionado” (SILVA; GONÇALVES; MALHEIRO, 2014, p. 450). Apesar dessas possibilidades iniciais, uma reflexão vai sempre partir de um dilema desorientador (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

A reflexão crítica é o aspecto que permite que sejam feitas mudanças nos quadros de referências dos indivíduos e conseqüentemente em seu processo de ensino-aprendizagem (MEZIROW, 1960). A maioria dessas reflexões ocorre “dentro de um contexto de problemas, envolvendo o conteúdo, o processo ou a premissa do problema” (CLOSS, ANTONELLO, 2010, p. 31). Nesse sentido, Mezirow (1994) enfatiza que o processo de reflexão acontece a partir de conteúdos e processos, e que existem quatro formas diferentes pelas quais eles podem aprender: a partir do refinamento ou elaboração de esquemas de significados; a partir do aprendizado de novos esquemas de significados; a partir da transformação de esquemas de significados; e a partir da transformação de perspectivas de significados. Apoiado nesse entendimento, o autor apresenta a importância do conceito de reflexão crítica para a teoria da aprendizagem transformadora, afirmando que esse é “um conceito central para o entendimento da teoria transformadora da aprendizagem de adultos e de como adultos aprendem a pensar por si próprios, ao invés de agir somente a partir de conceitos, valores e sentimentos de outras pessoas” (ANTONELLO; CLOSS, 2010, p.30).

Assim como os modelos de referências, os domínios de aprendizagem também são delimitados em três domínios: o instrumental, o comunicativo e o emancipatório (MEZIROW, 1991). O primeiro domínio, que é o de aprendizagem instrumental, está diretamente ligada ao conhecimento empírico, no qual a ação é comandada principalmente por regras. A aprendizagem comunicativa que é o segundo domínio, está relacionada com o interesse cognitivo da prática, identificando como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em adultos. E o último domínio apresentado pelo autor é o de aprendizagem emancipatória, e tem seu foco na autorreflexão crítica, permitindo a transformação dos esquemas ou de suas perspectivas de significados (MEZIROW, 1991; SILVA *et al.*, 2012).

2.3.2 Teoria da aprendizagem transformadora na administração

Assim como a teoria da aprendizagem situada, a teoria da aprendizagem transformadora também é muito aplicada dentro do campo da administração, que se trata de uma ampla área na qual existem diversas formas diferentes de estudo e de aplicação de uma determinada abordagem. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem transformadora já foi adotada em muitos trabalhos que tratavam de diversos temas dentro da área da administração.

Através de uma revisão sistemática realizada na base de dados da *Web of Science* foram encontradas algumas dessas pesquisas que estudam a área da administração sob a ótica da teoria da aprendizagem transformadora. A revisão sistemática teve como filtro somente o tipo de trabalhos, mantendo aqueles que fossem artigos ou artigos de revisão. Não foi selecionado nenhum filtro referente ao período, como uma forma de englobar trabalhos desenvolvidos em qualquer período de tempo e foram selecionados somente artigos da área de *business, management e finances*.

Foram encontrados trabalhos em duas perspectivas, na primeira delas os trabalhos trataram do cotidiano empresarial, aplicando a abordagem no dia-a-dia do administrador e apresentando como ela podia auxiliar nesse contexto. Nesse sentido, Kaski, Alamaki e Pullin (2019) em sua pesquisa usaram a teoria da aprendizagem transformadora como forma de explorar como vendedores criam, no início do processo de vendas, mentalidades colaborativas do cliente para acomodar o aprendiz e a adoção de novas soluções. Já Tucker e Williams (2021) utilizaram a teoria da aprendizagem transformadora em conjunto com a teoria do desenvolvimento construtivo para compreender de forma mais profunda a experiência de três ex-líderes abusivos que melhoraram suas estratégias de conduta e gestão após uma intervenção no local de trabalho.

A outra perspectiva, aponta trabalhos que tratam do ensino e pesquisa em administração, dessa forma, são pesquisas voltadas para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem em cursos da área de administração e negócios. Hodge (2011) em seu trabalho utiliza a teoria da aprendizagem transformadora para estudar a aprendizagem em um curso de gestão de nível básico baseado em competências. E Durant, Carlon e Downs (2017) descrevem os resultados de uma atividade do curso de gestão que usa reflexão e definição de metas para ajudar os alunos a entender o conceito de eficiência operacional sob a luz da teoria da aprendizagem transformadora.

Através dessa análise observa-se que a teoria da aprendizagem transformadora, assim como a teoria da aprendizagem situada, pode ser aplicada em pesquisas voltadas para a área da administração. Sua aplicação apoia o desenvolvimento de perspectivas gerenciais ao mesmo tempo em que também abrange as pesquisas relacionadas ao ensino de administração

e suas consequências para os envolvidos nesse processo. A teoria da aprendizagem transformadora nesta pesquisa, auxiliou na compreensão dos aspectos individuais e organizacionais da área estudada e de seus impactos para o processo de ensino-aprendizagem de docentes e discentes do curso de administração.

2.4 Teoria da Aprendizagem Situada X Teoria da Aprendizagem Transformadora

A teoria da aprendizagem situada e a teoria da aprendizagem transformadora são duas abordagens teóricas que podem se complementar em razão de suas características semelhantes. Em razão disso, nesta pesquisa articulou-se ambas as teorias para tratar do processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto emergencial.

Identificar o contexto em que os sujeitos estão inseridos, assim como suas posições sociais e culturais são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Lave e Wenger (1991) esses são aspectos que podem influenciar esse processo, já que a teoria da aprendizagem situada pretende identificar não somente o indivíduo, mas também a relação que ele mantém em sociedade e conseqüentemente seus contextos culturais e sociais.

Esse aspecto também é discutido na teoria da aprendizagem transformadora que entende a cultura do sujeito como essencial no seu processo de ensino-aprendizagem, pois ela influencia diretamente nas suas posições e condutas sociais, além de apoiar o pensamento crítico do mesmo (FREIRE, 1970). Além disso, a teoria da aprendizagem transformadora também dá grande ênfase às relações sociais mantidas pelos sujeitos, entendendo que como seres humanos, são indivíduos sociais e que por isso precisam do contato com outros sujeitos para a troca de experiência e construção do conhecimento. Em conjunto com esse entendimento, os autores da teoria da aprendizagem transformadora também discutem como o processo de reflexão pode realizar transformações na conduta dos indivíduos, mudando seus conceitos e valores sobre determinados assuntos (CRANTON, 2006).

Portanto, tanto a teoria da aprendizagem situada, quanto a teoria da aprendizagem transformadora não enxergam o sujeito somente no individual. Essas duas abordagens entendem a importância dos momentos vividos em coletivo e de como eles podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar também os fenômenos sociais pelos quais passam e seus contextos sociais, para que assim seja possível analisar o individual e o social, fazendo uma conexão entre esses dois ambientes que os afetam. A partir da Tabela 2, observa-se a aplicação de ambas as teorias nesta pesquisa.

Tabela 2 – Abordagem na pesquisa da Teoria da Aprendizagem Situada e da Teoria da Aprendizagem Transformadora

TEORIA	DESCRIÇÃO
Teoria da Aprendizagem Situada	Analisa o contexto de docentes e discentes, identificando as principais mudanças no individual e no social e como elas influenciam o processo de ensino-aprendizagem.
Teoria da Aprendizagem Transformadora	Analisa as posições e relações sociais que existem na vida de docentes e discentes anteriormente ao ensino remoto emergencial e como essas relações sociais ou a falta delas influenciam o processo de ensino-aprendizagem, a partir do entendimento de que os seres humanos, como indivíduos sociais, precisam desse contato entre si.

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

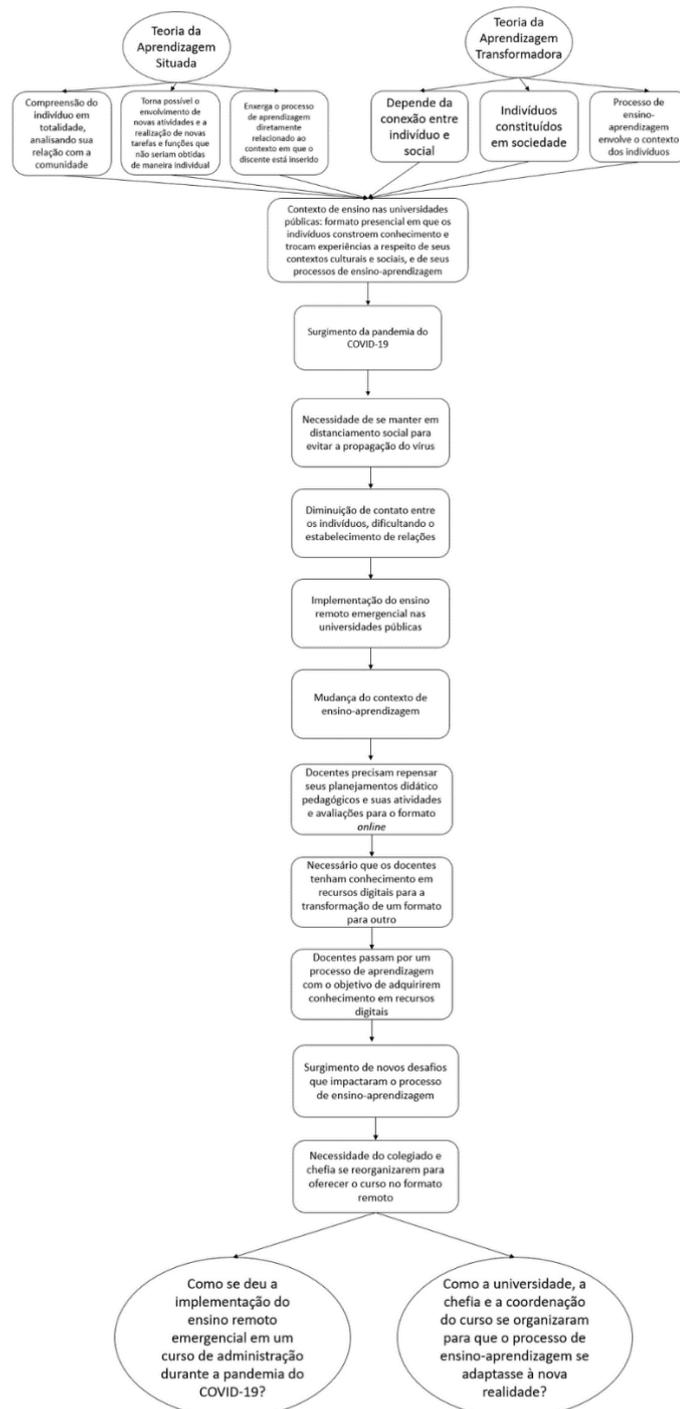
A teoria da aprendizagem situada e a teoria da aprendizagem transformadora em conjunto trazem uma nova visualização de como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem no contexto específico da implementação do ensino remoto emergencial durante a pandemia do COVID-19. Na aplicação do ensino remoto emergencial observou-se uma mudança muito grande e repentina de todos esses aspectos e contextos, tanto sociais, quanto individuais. Esse processo fez surgir transformações na maneira como discentes estavam acostumados a aprender e a estudar e de como docentes ensinavam, e essas transformações tiveram um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem.

As significativas mudanças que precisaram acontecer na forma de fazer docência desses profissionais foram essenciais para a adaptação a essa nova modalidade de ensino e incluíram uma série de aspectos específicos desses sujeitos. Entre esses aspectos está a necessidade de aprender a utilizar as ferramentas e recursos digitais, situação que só foi possível diante do apoio das instituições de ensino superior e da oferta de cursos de capacitação; a necessidade de replanejar suas disciplinas, buscando novas abordagens didático pedagógicas que mantivessem seus alunos motivados e interessados no conteúdo das aulas; e a necessidade de fazerem mudanças em seu convívio familiar, de forma a conseguirem organizar todas essas novas atividades que passaram a ser realizadas no formato *home office*.

Nesse sentido, tornou-se importante enfatizar também o processo de aprendizagem vivido pelos docentes durante esse período de ensino remoto emergencial, já que esses sujeitos também tiveram que realizar uma série de mudanças em suas atividades didático pedagógicas. Essas mudanças envolveram alguns conceitos os quais eles não tinham aprofundamento teórico, tornando-se essencial a aprendizagem dos mesmos para que fosse possível a adoção do ensino remoto emergencial no ensino superior e a oferta de disciplinas nesse formato para os discentes.

A partir da Figura 1 observa-se a visão geral desta pesquisa, identificando como os conceitos teóricos da teoria da aprendizagem situada e da teoria da aprendizagem transformadora podem ser aplicados à pesquisa e relacionados com os objetivos geral e específicos apresentados neste trabalho, caracterizando onde eles se encontram e como se associam.

Figura 1 - Síntese dos conceitos aplicados à pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A partir da teoria da aprendizagem situada os indivíduos podem ser compreendidos em sua totalidade, analisando a relação com a comunidade em que estão inseridos através do conceito de comunidades de prática. Essa teoria também permite o envolvimento de novas atividades e a realização de novas tarefas que não poderiam ser desenvolvidas individualmente no ensino. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem situada enxerga o processo de ensino-aprendizagem conectado ao contexto em que o sujeito está inserido, entendendo que o mesmo tem influência direta nesse processo (LAVE; WENGER, 1991).

A teoria da aprendizagem transformadora também identifica que o contexto e a cultura podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem. E a partir desse entendimento, Mezirow (1991) afirma que é preciso fazer uma conexão entre o individual e o social, ou seja, os aspectos individuais dos sujeitos e os aspectos sociais como sua cultura e o contexto, para que assim seja possível desenvolver relações realmente relevantes entre sua cultura / contexto e seu processo de ensino-aprendizagem.

O contexto da maioria dos integrantes das instituições de ensino superior pública sempre foi o ensino presencial. Com o surgimento da pandemia do COVID-19, observou-se uma mudança muito grande nesse contexto, principalmente com a implementação do ensino remoto emergencial. Através da teoria da aprendizagem situada e da valorização do contexto em que os sujeitos estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem, entende-se que essa mudança tão drástica de contexto altera também a forma como todos compreendem e vivenciam esse processo (LAVE; WENGER, 1991). Já em relação à teoria da aprendizagem transformadora, entende-se que as relações sociais têm papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, já que os indivíduos são constituídos em sociedade e como tal eles precisam dessas conexões sociais (CRANTON, 2006).

Com a implementação do ensino remoto emergencial surgiram diversos desafios para os envolvidos nesse processo que tiveram que adequar-se à nova realidade. Identificou-se os desafios e impactos referentes a esse período, analisando os mesmos por meio dessas duas abordagens teóricas, que permitiram buscar respostas para os problemas de pesquisa compreendendo a dinâmica do curso no início da aplicação dessa modalidade e a forma como os envolvidos nesse processo se adaptaram e reorganizaram suas práticas, seus conteúdos, suas abordagens didático pedagógicas e suas atividades de ensino, aspectos que influenciam diretamente na aprendizagem.

Na próxima seção são apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa, identificando o tipo e o método de pesquisa, as técnicas que foram utilizadas para a coleta de

dados, a descrição dos sujeitos deste trabalho e as técnicas utilizadas para analisar e interpretar os dados coletados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi desenvolvido através de um estudo qualitativo básico. A unidade de análise foi um curso de graduação em administração de uma universidade pública. Os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas e pesquisa documental. Os sujeitos participantes foram os docentes membros do colegiado do curso e o chefe de departamento. E esses dados foram analisados através da análise de conteúdo temática de grade mista.

A pesquisa qualitativa busca enfatizar “não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4556). Para Minayo (2007) esse tipo de pesquisa proporciona um modelo de entendimento profundo das ligações entre elementos direcionados à compreensão da manifestação do objeto que está sendo estudado. A realização de uma pesquisa qualitativa consiste no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, além do processo de reflexão dos pesquisadores que precisam estar atentos às suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento (FLICK, 2009).

Existe uma grande variedade de métodos e abordagens pelos quais uma pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida, porém, independentemente de qual método seja aplicado, alguns aspectos da pesquisa qualitativa precisam sempre ser levados em consideração, como os citados na Tabela 3.

Tabela 3 – Uma lista preliminar dos aspectos da pesquisa qualitativa

ASPECTOS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA	Apropriabilidade de métodos e teorias; Perspectivas dos participantes e sua diversidade; Reflexividade do pesquisador e da pesquisa; Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa.
---	--

FONTE: Adaptado Flick (2009).

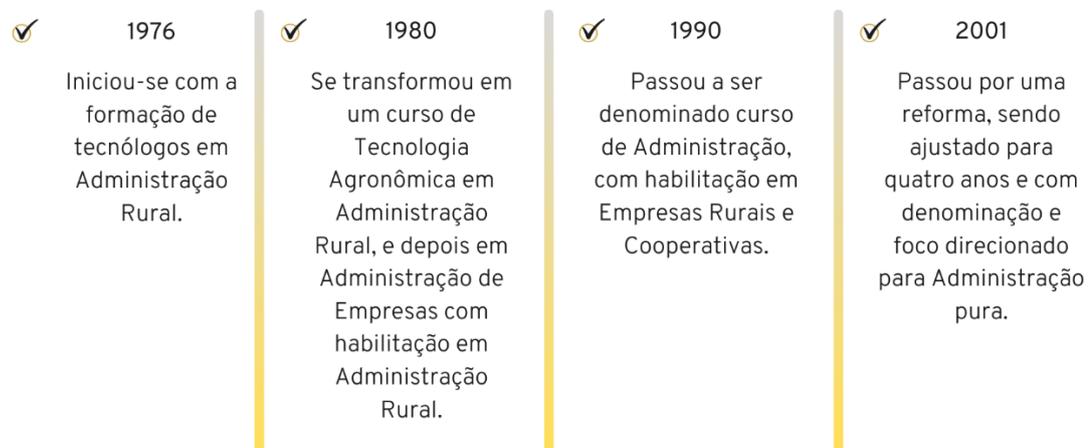
Esta pesquisa deu ênfase no contato que o pesquisador tem com o ambiente e com a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995). Para isso, realizou-se um estudo qualitativo básico que “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58). O estudo qualitativo básico é utilizado para a

verificação de questões estabelecidas a priori, e inclui a descrição, interpretação e compreensão dos dados da pesquisa, identificando padrões recorrentes através de categorias, fatores, variáveis e temas, e utilizando de um arcabouço teórico preexistente (GOULART *et al.*, 2005).

A realização deste estudo qualitativo básico tem entre suas principais características todas as que foram citadas por Goulart *et al.* (2005). Dessa forma, esta pesquisa foi utilizada para verificar questões que foram estabelecidas anteriormente ao início da coleta de dados, incluiu em sua análise a descrição, interpretação e compreensão dos dados, desenvolveu uma análise dividida em categorias que permitiu a identificação de padrões recorrentes e utilizou uma abordagem teórica já preexistente que apoiou o desenvolvimento dos resultados.

Esta pesquisa qualitativa básica teve como unidade de análise um curso de graduação em administração de uma universidade federal pública do estado de Minas Gerais. A partir da Figura 2 é possível observar a evolução do curso estudado no decorrer dos anos.

Figura 2 – Contexto do curso de Administração



FONTE: Elaborada pela autora (2022).

O curso de administração estudado iniciou-se em 1976 com a formação de tecnólogos em Administração Rural (AGUIAR, 2015). A partir de novembro de 1980 o curso passou a ser denominado Tecnologia Agrônômica em Administração Rural, em 1986 foi transformado em Curso de duração plena da Administração de Empresas com habilitação em Administração Rural e nos anos de 1989 à 1992 foi transformado em Administração de Empresas Rurais e Cooperativismo. Nesse mesmo período, aconteceu a implantação dos cursos de ensino a distância em Administração Rural, sempre direcionados para a área de agricultura, que era o foco da instituição na época (AGUIAR, 2015).

A partir da década de 1990, com a consolidação da administração rural como campo profissional, o curso passou a ser denominado Curso de Administração com Habilitação em Empresas Rurais e Cooperativas, tendo duração de cinco anos e sendo ofertado no regime de licenciatura plena. Foi nesse período que o departamento didático-científico de Administração e Economia passou a ser responsável pelo curso. O curso foi reconhecido pelo MEC em 1998 e em 2001 passou por uma reforma, sendo ajustado para quatro anos e com denominação e foco direcionado para a Administração pura (AGUIAR, 2015). Atualmente, o curso conta com trinta e dois docentes, dois servidores técnicos e em torno de 920 discentes matriculados em ao menos uma disciplina do curso (PROGRAD, 2021).

A escolha por esse curso em específico deu-se por ele estar inserido em uma instituição de ensino superior que ficou um curto período de tempo sem oferecer atividades educacionais aos seus discentes durante a pandemia do COVID-19. Ou seja, logo depois que as aulas foram canceladas em razão da pandemia, a universidade já começou uma movimentação buscando compreender quais eram as possibilidades para manter seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o ensino remoto emergencial foi implementado em torno de 2 a 3 meses após a primeira paralização, e essa não foi a realidade de muitas universidades brasileiras que demoraram alguns meses até conseguirem se organizar para oferecerem suas atividades pedagógicas no formato remoto.

O curso de administração pertence a uma área do conhecimento que possui em sua estrutura e matriz curricular muitos componentes teóricos sem uma grande carga horária de atividades práticas. Nesse sentido, esperou-se que o processo de adaptação do formato presencial para o formato remoto acontecesse de uma forma mais fácil para os envolvidos, o que na realidade não foi o que aconteceu, já que muitos docentes e discentes integrantes do curso tiveram grandes dificuldades para se adaptar a essa modalidade de ensino.

3.1 Técnicas de coleta de dados

Os dados utilizados para as análises desta pesquisa foram coletados por meio de diferentes técnicas, sendo elas: entrevistas e pesquisa documental. De acordo com Godoy (1995, p. 62) “um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte”. Dessa forma, é fundamental que o pesquisador se use como um instrumento durante esse processo, desenvolvendo a tarefa de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (GODOY, 1995). Castro (2006) também defende essa

perspectiva, afirmando que o método mais óbvio e direto de fazer pesquisa qualitativa é conversar com os sujeitos da pesquisa, no caso deste trabalho, os docentes integrantes do colegiado do curso de administração e o chefe de departamento.

Para Barbosa (2008, p.2) o sucesso na realização de entrevistas necessita de um planejamento prévio e da habilidade do entrevistador para seguir com o roteiro, além de levar em consideração alguns aspectos para o desenvolvimento das questões, como “adaptar a linguagem ao nível do entrevistado; evitar questões longas; manter um objetivo para a entrevista; e não sugerir nenhuma resposta, para evitar direcionar o entrevistado para uma resposta específica”.

A pesquisa documental de acordo com Barbosa (2008) é uma das principais fontes de informações a serem consideradas, já que é estável e não depende de uma forma específica para ser coletada. Através dessa abordagem, foram buscados documentos oficiais da instituição que se referem à implementação do ensino remoto emergencial. Essa busca foi realizada no *site* eletrônico da instituição que possui uma aba direcionada a tornar públicas todas as informações referentes à implementação do ensino remoto emergencial. Essas informações foram divididas inicialmente de acordo com a necessidade da universidade e com as informações que precisavam ser repassadas aos servidores e discentes da instituição. Com a continuação dos semestres letivos ainda no formato remoto, a universidade organizou as informações por datas e separou os documentos disponibilizados por semestres: 2020/1; 2020/2; 2021/1 e 2021/2. A pesquisa documental contou com a análise de 19 documentos entre resoluções e portarias que em conjunto somaram 137 páginas de dados.

Ao realizar a coleta de dados de uma pesquisa documental, o pesquisador deve se atentar para algumas dificuldades que podem surgir com esta técnica, como “nem todos os dados estarem completos; os dados disponíveis estarem excessivamente agregados, dificultando seu uso; mudanças de padrões com o tempo que inviabilizam a comparação entre dados obtidos em épocas diferentes; dados que só estão disponíveis para uso confidencial” (BARBOSA, 2008, p.2).

Algumas das dificuldades citadas por Barbosa (2008) foram observadas durante a busca dos documentos desta pesquisa: identificou-se um grande volume de documentos, porém alguns não estavam diretamente relacionados à implementação do ensino remoto emergencial, se tratando de assuntos que não estavam de acordo com os objetivos desta pesquisa. Em razão disso, foi necessário realizar uma pré-análise dos documentos para retirar aqueles que não estavam relacionados com o tema da pesquisa o que inicialmente, dificultou o desenvolvimento da pesquisa documental. Porém, ainda com essas dificuldades, a realização

dessa pré-análise foi fundamental para a pesquisa documental, pois permitiu que a mesma fosse desenvolvida com documentos que estavam de acordo com os objetivos do trabalho. Todos os dados coletados foram analisados em conjunto, como forma de responder ao problema de pesquisa proposto e alcançar os objetivos geral e específicos deste trabalho.

3.2 Descrição dos sujeitos

Com esta pesquisa objetivou-se analisar como um curso de graduação em administração de uma universidade federal se organizou durante a implementação do ensino remoto emergencial. O curso de administração na universidade estudada está incluído na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, e possui em seu corpo docente 32 professores, sendo 31 permanentes e 1 visitante. Desses docentes, alguns possuem também cargos e atividades administrativas em conjunto com suas responsabilidades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, dois desses docentes também atuam nos cargos de coordenador e coordenador adjunto do curso de graduação em administração.

Nesta pesquisa, o processo de adaptação do ensino remoto emergencial foi compreendido da perspectiva dos docentes que atuam no colegiado do curso e na chefia do departamento. O colegiado possui atualmente sete membros, como pode ser observado na Tabela 4. Entre os cinco docentes que fazem parte do colegiado, um é o coordenador do curso, e um é coordenador adjunto do curso.

Tabela 4 – Composição do colegiado do curso de administração

OCUPAÇÃO	Nº DE MEMBROS
Docentes	5 membros.
Discentes	1 membro;
Técnico-Administrativo	1 membro

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Nesse sentido, fizeram parte da pesquisa os dois docentes que atuam como coordenador e coordenador adjunto, visando identificar suas percepções particulares por ocuparem cargos administrativos relacionados ao curso. Além desses, foi selecionado mais um docente que faz parte do colegiado para responder a entrevista. E o último docente entrevistado também exerceu cargo administrativo durante o período de implementação do ensino remoto emergencial, atuando como chefe de departamento e, em razão dessa posição, ele também fez parte da pesquisa, que visou identificar sua experiência durante esse período.

O contato com esses sujeitos de pesquisa foi feito através do e-mail institucional dos docentes, por meio do qual inicialmente foi apresentada a proposta da pesquisa, com uma breve contextualização do tema e com os objetivos do trabalho. Após, foi feito o convite para a participação da pesquisa através da realização de uma entrevista, que pôde ser realizada tanto presencialmente, quanto remotamente, de acordo com a preferência do entrevistado.

A realização de entrevistas com somente quatro dos docentes que atuam no curso se deu em razão do foco da pesquisa que tinha como objetivo a análise do processo de implementação do ensino remoto emergencial sob a perspectiva da gestão do curso. Esse objetivo impossibilitou o convite para a participação de outros docentes que não atuavam em cargos administrativos dentro do curso de administração durante esse período de implementação do ERE.

Como observado acima, o colegiado do curso possui em sua composição cinco membros docentes, desse número, três integraram os sujeitos desta pesquisa, a participação de somente três dos cinco membros se deu em razão da disponibilidade de tempo desses profissionais para participarem da pesquisa e responderem ao roteiro de entrevista.

3.3 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Os dados coletados foram analisados pela análise de conteúdo temática. Calado e Ferreira (2005, p.8) consideram esse tipo de análise “como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado”. Essa técnica de análise é escolhida quando há “a necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, a necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14).

Bauer e Gaskell (2003, p.190) entendem a análise de conteúdo como “uma técnica de análise de texto desenvolvida dentro das ciências sociais empíricas”. Para os autores, essa técnica de análise de dados traz resultados através de um objeto a ser explicado, permitindo reconstruir indicadores, valores, atitudes, opiniões, pré-conceitos e estereótipos, comparando-os entre comunidades. A organização de uma análise de conteúdo acontece a partir das considerações teóricas dos textos que vão ser analisados, podendo ser eles: transcrições de

entrevistas e textos que já foram produzidos para outras finalidades (BAUER; GASKELL, 2003).

Existem alguns tipos diferentes de análises de conteúdo e nesta pesquisa foi usada a análise de conteúdo temática. Esse tipo de técnica

concebe a análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos sistemáticos que implica a determinação de tais procedimentos, de forma a dar segurança ao pesquisador no caminho a seguir, ao mesmo tempo em que permite a replicabilidade da técnica, possibilitando a comparação entre resultados de diferentes estudos (OLIVEIRA, 2008, p.572).

De acordo com Oliveira (2008), o desenvolvimento de uma análise de conteúdo temática é feito em oito etapas diferentes, sendo elas: a leitura flutuante, intuitiva ou parcialmente orientada do texto; a definição de hipóteses provisórias sobre o objeto estudado e o texto analisado; determinação das unidades de registro; definição das unidades de significação ou temas; análise temática das unidades de registro; análise categorial do texto; tratamento e apresentação dos resultados; discussão dos resultados e retorno ao objeto de estudo.

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo nesta pesquisa, seguiu-se essa orientação de Oliveira (2008), porém, com algumas adaptações. Foram aplicadas na análise dos dados, as etapas de leitura flutuante, intuitiva ou parcialmente orientada do texto; de determinação das unidades de registro, que traduziram-se como a formação das grandes categorias de análise; de definição das unidades de significação ou temas, na qual as grandes categorias anteriormente definidas foram divididas em subcategorias; de análise temática das unidades de registro, no qual foram feitas as análises das grandes categorias e das subcategorias; de tratamento e apresentação dos resultados encontrados; e de discussão dos resultados e retorno ao objeto de estudo, no qual houve um retorno aos objetivos desta pesquisa e esses objetivos foram relacionados com os resultados encontrados, de forma a apresentar como os mesmos foram atingidos.

De acordo com Souza (2019, p.52), a análise temática é “um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”, sendo aplicada principalmente para organizar e descrever um determinado banco de dados com o máximo de detalhes possíveis. Durante a realização desse tipo de análise, é importante que o pesquisador se mantenha em constante movimento entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo (SOUZA,

2019). Nesse sentido, a autora afirma que a análise se inicia já durante a coleta de dados e durante a condução das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Após a realização das entrevistas com os docentes, elas foram transcritas, tratadas e analisadas mediante grade mista, ou seja, com categorias temáticas criadas antes dos dados e outras que vieram a emergir a partir dos dados. Os dados coletados para a pesquisa foram divididos em grandes categorias para que fosse feita a análise. Essas grandes categorias foram os objetivos específicos listados no início desta dissertação e que podem ser identificados na Tabela 5.

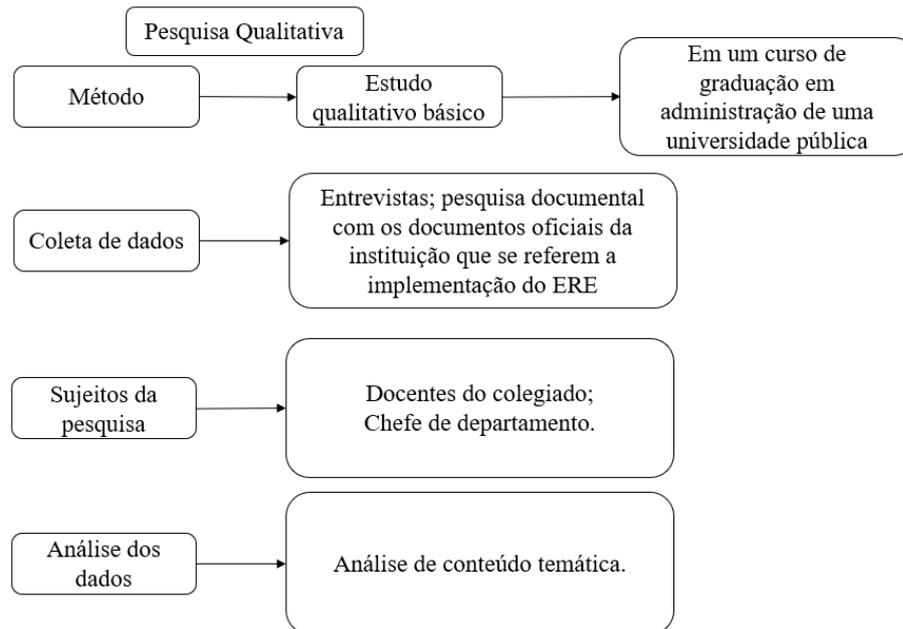
Tabela 5 – Grandes categorias para análise dos dados

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
1º Categoria	Decisões tomadas no âmbito da universidade para a implementação do ERE a partir de documentos organizacionais.
2º Categoria	Dinâmica de implementação do ERE no curso de administração a partir da perspectiva dos integrantes do colegiado e chefia do departamento.
3º Categoria	Impactos das mudanças do ERE no processo de ensino-aprendizagem dos discentes integrantes do curso.
4º Categoria	Impactos das mudanças do ERE na prática pedagógica dos docentes integrantes do curso.

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Após a inclusão das informações coletadas em cada uma dessas categorias, foi identificado se havia a necessidade de criar mais alguma grande categoria, o que não resultou em nenhuma outra categoria. Em um último momento, cada um dos elementos existentes nas grandes categorias, foram categorizados em sub categorias. Finalmente, foram agrupadas as informações coletadas e categorizadas. Essas informações foram apresentadas em conjunto visando alcançar todos os objetivos apresentados no início deste trabalho. Observa-se na Figura 3 o desenho metodológico desta pesquisa, com cada uma de suas etapas e delimitações.

Figura 3 – Desenho metodológico da pesquisa



FONTE: Elaborada pela autora (2022).

De maneira sintetizada, esta pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa. O método utilizado foi o estudo qualitativo básico e esse estudo foi feito em um curso de graduação em administração, que é ofertado em uma instituição de ensino superior pública. Os sujeitos participantes foram os docentes integrantes do colegiado do curso e o chefe de departamento que atuaram durante a implementação do ensino remoto emergencial. Para a coleta dos dados com esses sujeitos foram realizadas entrevistas e foi desenvolvida também uma pesquisa documental com os documentos sobre a implantação dessa modalidade de ensino que a universidade tornou públicos durante o período em que a transição de um formato para outro ocorria. E esses dados coletados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo temática.

4 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

A coleta de dados realizada durante esta pesquisa foi desenvolvida em dois momentos distintos. A primeira parte foi direcionada para a pesquisa documental, que incluiu a análise de todos os documentos, resoluções e portarias da instituição voltados para o processo de implementação do ensino remoto emergencial. Já o segundo momento englobou a pesquisa empírica, desenvolvida a partir das entrevistas realizadas com os docentes que atuam no curso de administração da universidade, identificando como esse processo se deu sob a perspectiva desses sujeitos.

4.1 O que os documentos evidenciam sobre a implementação do ensino remoto emergencial

A primeira etapa de coleta de dados desta pesquisa deu-se através da realização de uma pesquisa documental com as portarias e resoluções internas da instituição estudada, que se relacionam com a implementação do ensino remoto emergencial. A universidade estudada possui uma página em seu *site* eletrônico na qual estão arquivados todos os documentos que foram publicados nas plataformas oficiais da universidade durante o período em que o ensino remoto emergencial esteve vigente. Desses documentos foram coletadas 27 resoluções e portarias que estão listadas e descritas na Tabela 6 e que fizeram parte desta pesquisa documental.

Tabela 6 – Portarias e Resoluções que compõe o corpus da Pesquisa Documental (continua)

RESOLUÇÃO/PORTARIA	DESCRIÇÃO
Portaria Reitoria 1.054/2020	Dispõe sobre as cerimônias de colação de grau realizadas no formato remoto.
Resolução CEPE 089/2020	Dispõe sobre as atividades letivas por meio do ensino remoto emergencial.
Resolução CEPE 178/2020	Altera dispositivos que dispõem sobre a realização de atividades letivas dos cursos presenciais de graduação referentes ao segundo semestre letivo de 2020.
Resolução CEPE 104/2020	Dispõe sobre normas gerais para os cursos de graduação na modalidade a distância.
Resolução CEPE 119/2020	Dispõe sobre a realização de atividades letivas dos cursos presenciais de graduação referentes ao segundo semestre letivo de 2020.

Tabela 6 – Portarias e Resoluções que compõe o corpus da Pesquisa Documental (continua)

Portaria PRG 089/2020	Autoriza, em caráter excepcional, a matrícula em componentes curriculares referentes ao primeiro semestre de 2020, para participantes de mobilidade acadêmica nacional – MAN e para a modalidade acadêmica internacional que tenham sido interrompidas devido a pandemia do COVID-19.
Portaria PRG 090/2020	Autorizar o trancamento geral de curso e o cancelamento de matrícula em componente curricular efetivas em 2020/1.
Resolução PRAEC 001/2020	Altera o número mínimo de matrícula dos estudantes dos cursos de graduação de 12 para 4 créditos e da matrícula dos estudantes de pós-graduação para no mínimo 1 disciplina, como requisito para permanência na assistência estudantil.
Resolução PROGRAD 060/2020	Dispõe do trancamento geral de matrícula relativo ao segundo semestre de 2020.
Resolução CEPE 101/2021	Dispõe sobre a realização de atividades letivas dos cursos presenciais de graduação no ano letivo de 2021.
Resolução CEPE 146/2021	Dispõe sobre o retorno de atividades letivas presenciais nos cursos de graduação no primeiro semestre letivo de 2021.
Resolução CEPE 171/2021	Altera dispositivos da Resolução CEPE 101/2021.
Resolução CEPE 204/2021	Dispõe sobre o regulamento para o bacharelado interdisciplinar em inovação, ciência e tecnologia e os cursos de segundo ciclo.
Resolução CONGRAD 047/2021	Dispõe sobre solicitação de cancelamento de matrícula em componente curricular em semestre letivo de 2021/1.
Resolução CEPE 186/2021	Dispõe sobre a autorização do retorno das atividades letivas presenciais para os componentes curriculares previstos nos incisos I a IV do art. 3º da Resolução CEPE 101/2021.
Resolução CEPE 189/2021	Dispõe sobre o cumprimento de contingência na universidade durante a realização de atividades letivas presenciais de graduação enquanto durarem as restrições decorrentes da pandemia do COVID-19.
Resolução CEPE 026/2021	Dispõe sobre a temporalidade de guarda de documentos referentes às avaliações acadêmicas realizadas por estudantes de cursos de graduação.
Resolução CEPE 176/2021	Dispõe sobre as normas para premiação por mérito acadêmico e/ou esportivo e estudantes.
Resolução CONGRAD 073/2022	Dispõe sobre alteração do cronograma acadêmico de graduação de 2021/2 e procedimentos operacionais para o cancelamento de matrícula em componente curriculares, para o retorno presencial dos discentes.
Resolução CONGRAD 108/2022	Dispõe sobre a suspensão da oferta de componentes curriculares isolados para a graduação.

Tabela 6 – Portarias e Resoluções que compõe o corpus da Pesquisa Documental (conclusão)

Resolução CEPE 008/2022	Dispõe sobre a referenda da Portaria Normativa da Reitoria 003/2022.
Resolução CEPE 011/2022	Dispõe sobre a realização de sessões especiais de colação de grau.
Resolução CEPE 015/2022	Dispõe sobre a integração de atividades de extensão aos currículos dos cursos de graduação da universidade.
Resolução CEPE 039/2022	Dispõe sobre o regulamento do bacharelado interdisciplinar em inovação, ciência e tecnologia e os cursos de segundo ciclo da escola de engenharia.
Resolução CUNI 031/2022	Dispõe sobre o mandato dos coordenadores ou coordenadoras dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação.
Resolução CUNI 034/2022	Dispõe sobre a consolidação da Resolução CUNI 019/2018 que trata da política institucional de informação.
Resolução CIGOV 001/2022	Dispõe sobre as diretrizes para o acompanhamento de egressos. (conclusão).

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

A partir da leitura inicial desses documentos, eles foram divididos em seis grandes categorias, sendo elas: atividades presenciais; atividades remotas; calendário letivo; matrícula; especificidades de cursos que não administração; e não referente ao ensino remoto emergencial. As resoluções e portarias que fizeram parte de cada uma dessas grandes categorias podem ser observadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Portarias e Resoluções divididas por categoria (continua)

CATEGORIA	RESOLUÇÃO/PORTARIA
Atividades presenciais	Resolução CEPE 119/2020; Resolução CEPE 101/2021; Resolução CEPE 146/2021; Resolução CEPE 047/2021; Resolução CEPE 171/2021; Resolução CEPE 186/2021; Resolução CEPE 189/2021.
Atividades remotas	Portaria Reitoria 1.054/2020; Resolução CEPE 089/2020; Resolução CEPE 046/2021; Resolução CEPE 051/2021; Resolução CEPE 178/2020; Resolução CEPE 104/2020.
Calendário letivo	Resolução CEPE 102/2022; Resolução CONGRAD 073/2022.

Tabela 7 – Portarias e Resoluções divididas por categoria (conclusão)

Matrícula	Resolução CONGRAD 073/2022; Resolução CONGRAD 108/2022; Portaria PRG 089/2020; Portaria PRG 090/2020; Resolução PRAEC 001/2020; Resolução PROGRAD 060/2020; Resolução CONGRAD 047/2021.
Especificidades de cursos que não administração	Resolução CEPE 039/2022; Resolução CEPE 204/2021.
Não referentes ao ensino remoto emergencial	Resolução CEPE 008/2022; Resolução CEPE 011/2022; Resolução CEPE 015/2022; Resolução CEPE 026/2021; Resolução CEPE 176/2021; Resolução CIGOV 001/2022; Resolução CONGRAD 019/2021; Resolução CUNI 028/2021; Resolução CUNI 031/2022; Resolução CUNI 034/2022. (conclusão).

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Nessa primeira etapa da análise já foi possível observar que alguns conjuntos de dados poderiam ser excluídos da pesquisa por não se tratarem de documentos relacionados à implementação do ensino remoto emergencial. Por esse motivo, a categoria não referente ao ensino remoto emergencial não foi incluída na próxima fase da análise, assim como a categoria atividades presenciais, por se tratar do retorno das atividades de ensino, pesquisa e extensão no formato presencial, tema que não será analisado neste trabalho, as resoluções e portarias que tratavam de outros cursos também foram retiradas do trabalho.

Após a primeira etapa de análise se mantiveram como parte da pesquisa documental 14 resoluções e portarias incluídas nas grandes categorias de: atividades remotas, calendário letivo e matrícula. Também foram selecionadas orientações disponibilizadas pela instituição para seus docentes e discentes que visavam facilitar o processo de transição do formato presencial para o formato remoto. Foram coletadas 05 orientações, sendo elas: Ações e vídeos: roda de conversa *online*; cartilha sobre direitos autorais; orientações para elaboração do roteiro de estudo orientado; perguntas e respostas: estudo remoto emergencial; e perguntas e respostas: DADE-PROGRAD sobre o ensino remoto emergencial.

Além disso, também foram identificadas orientações específicas para os calouros dos semestres letivos de 2020/2, 2021/1 e 2021/2, que ingressaram na instituição ainda durante o ensino remoto emergencial, mas que não passaram pelo processo de mudança do formato

presencial para o formato remoto. Nesse sentido, esses documentos orientados aos calouros desses semestres também foram excluídos da análise, em razão dos mesmos não terem vivenciado o período de transição de um formato para outro.

A universidade estudada também disponibilizou aos seus docentes e discentes diversos painéis de informações para que eles pudessem acompanhar mais de perto como o ensino remoto emergencial estava sendo implementado e como o processo de ensino-aprendizagem estava se desenvolvendo durante esse período, sendo eles: lista de oferta de turmas especiais aprovadas; painel de acompanhamento do ensino remoto emergencial no campus virtual; plataforma utilizada pela instituição de ensino; e painel de atendimentos relacionados ao ensino remoto emergencial.

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa documental foi dividido em dois tipos de documentos diferentes. O primeiro se referiu à análise das legislações em que estão incluídas todas as resoluções e portarias referentes à implementação do ensino remoto emergencial. E, o segundo que se referiu às orientações sobre o ensino remoto emergencial disponibilizadas aos docentes e discentes da universidade como forma de auxiliá-los nesse período de mudança. Para análise dos documentos, eles foram divididos em quatro grandes categorias, sendo elas: da decisão de implementar o ensino remoto emergencial; das mudanças relacionadas ao processo de matrícula em razão do ensino remoto emergencial; das mudanças feitas no calendário letivo; e apoio aos docentes e discentes durante o ensino remoto emergencial. Os documentos incluídos em cada uma dessas categorias podem ser observados na Tabela 8.

Tabela 8 – Documentos incluídos em cada categoria de análise (continua)

CATEGORIAS	DOCUMENTOS
Da decisão de implementar o ensino remoto emergencial	Portaria Reitoria 1.054/2020; Resolução CEPE 089/2020; Resolução CEPE 046/2021; Resolução CEPE 051/2021; Resolução CEPE 178/2020; Resolução CEPE 104/2020.
Das mudanças relacionadas ao processo de matrícula em razão do ensino remoto emergencial	Resolução CONGRAD 073/2022; Resolução CONGRAD 108/2022; Portaria PRG 087/2020; Portaria PRG 090/2020; Resolução PRAEC 001/2020; Resolução PROGRAD 060/2020; Resolução CONGRAD 047/2021.
Das mudanças feitas no calendário letivo	Resolução CEPE 102/2022; Resolução CONGRAD 073/2022.

Tabela 8 – Documentos incluídos em cada categoria de análise (conclusão)

Apoio aos docentes e discentes durante o ensino remoto emergencial	Ações e vídeos: Roda de conversa <i>online</i> ; Cartilha sobre direitos autorais; Orientações para elaboração do roteiro de estudo orientado; Perguntas e respostas: Estudo remoto emergencial; Perguntas e respostas DADE-PROGRAD sobre o ensino remoto emergencial.
--	--

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Alguns outros tipos de documentos também foram coletados, mas entendeu-se que eles não poderiam contribuir com esta pesquisa em razão dos objetivos propostos. Nesse sentido, os documentos que eram direcionados aos calouros dos períodos letivos de 2020/2, 2021/1 e 2021/2 não fizeram parte dessa análise, pois esses alunos que já ingressaram no formato remoto não passaram pelo processo de transformação de um formato para outro. Portanto, fizeram parte desta análise, 19 documentos que em conjunto somaram 137 páginas. As categorias da análise temática dos documentos são detalhadas a seguir.

4.1.1 Da Decisão de Implementar o Ensino Remoto Emergencial

Em razão do grande avanço da COVID-19 se fez necessário fechar a grande maioria dos estabelecimentos da sociedade para que assim fosse possível manter a população em distanciamento social e impedir uma maior propagação do vírus. As instituições de ensino superior também foram atingidas por essa nova realidade e precisaram cancelar suas aulas no formato presencial. Nesta seção, analisou-se todos os documentos que trataram da implementação do ensino remoto emergencial, que foram divididos em duas subcategorias, sendo elas: a implementação e a permanência do ensino remoto emergencial e a mudança em outros aspectos da instituição em razão do ensino remoto emergencial.

Tabela 9 – Subcategorias da decisão de implementar o ensino remoto emergencial (continua)

SUBCATEGORIAS	DOCUMENTOS
Implementação e permanência do ensino remoto emergencial	Resolução CEPE 089/2020; Resolução CEPE 046/2021; Resolução CEPE 051/2021; Resolução CEPE 104/2020; Resolução CEPE 178/2020.

Tabela 9 – Subcategorias da decisão de implementar o ensino remoto emergencial (conclusão)

Mudanças em outros aspectos da instituição em razão do ensino remoto emergencial	Portaria 1.054/2020.
--	----------------------

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Como forma de continuar com o semestre letivo e manter em andamento o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes, a gestão da universidade optou por implantar o ensino remoto emergencial. Essa decisão foi tomada a partir da Resolução CEPE 089/2020 (p.1), que foi a primeira legislação da universidade que tratava diretamente do ensino remoto emergencial e que autorizou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (COVID-19)”. Por meio dessa resolução foi informado à comunidade acadêmica que as atividades referentes ao semestre letivo 2020/1 seriam retornadas na data de 18/05/2020, a qual as duas semanas iniciais seriam dedicadas “à preparação de materiais didáticos, reorganização dos planos de ensino e oferta de formação específica para preparar os estudantes e docentes para a utilização dos recursos educacionais digitais a serem empregados nas atividades letivas desenvolvidas de forma remota” (p.1). Inicialmente o ensino remoto emergencial seria adotado até a data de 15/09/2020, período em que o semestre letivo de 2020/1 seria encerrado.

A expectativa era retornar para o período letivo de 2020/2 já na modalidade presencial, mas o avanço da pandemia impediu esse retorno. Para informar da continuação do ensino remoto emergencial a instituição publicou em seus canais de informação oficiais, a Resolução CEPE 046/2021 que adiou a retomada das atividades presenciais previstas para o semestre 2020/2, passando o retorno presencial para a data de 22/03/2021. Porém, novamente não foi possível retornar presencialmente nessa data, que foi alterada para 22/05/2021, informações presentes na Resolução CEPE 051/2021 e na Resolução CEPE 178/2020.

Diante desse extenso período em que a universidade precisou se manter em distanciamento social, desenvolvendo seus processos de ensino-aprendizagem através do formato remoto, a instituição tornou pública a Resolução CEPE 104/2020 que teve como objetivo caracterizar o ensino remoto na instituição, definindo os termos que poderiam ser utilizados nessa modalidade e explicando como a mesma deveria ser organizada, de forma a apoiar o desenvolvimento das disciplinas nesse novo formato.

A segunda subcategoria é relacionada com as outras mudanças que foram realizadas na instituição em razão da implementação do ensino remoto emergencial. Nesse processo, não foram somente as atividades de ensino que tiveram que passar para o formato remoto, mas

também as ações de pesquisa e extensão, como observa-se na Resolução CEPE 089/2020. As cerimônias de colação de grau também passaram por mudanças e nesse sentido, a instituição, através da Portaria Reitoria 1.054/2020 (p.1), permitiu que “em caráter excepcional, as cerimônias de colação de grau fossem realizadas de forma remota”. Para isso, a instituição utilizou de tecnologias da informação e aplicativos de transmissões *online* como forma alternativa, impedindo que o evento fosse cancelado por não estar autorizada a aglomeração de pessoas na universidade.

Observou-se que o processo de implementação do ensino remoto emergencial foi estabelecido inicialmente já com data marcada para o seu fim, o que caracterizou essa modalidade de ensino como temporária, sendo aplicada somente enquanto durasse o período de crise sanitária, o que esteve de acordo com o entendimento de Joye, Moreira e Rocha (2020) sobre essa nova modalidade de ensino. Contudo, na prática, ninguém sabia ao certo quanto tempo essa crise iria durar, e diante do avanço da pandemia do COVID-19 e do aumento dos casos, a data de retorno sofreu diversas mudanças, tendo ocorrido a volta ao formato presencial somente em janeiro de 2022. Durante todo esse período, as atividades educacionais continuaram a ser realizadas de forma remota com o apoio de diversas ferramentas e recursos assíncronos e síncronos, como fóruns de discussões, *e-books*, capítulos de livros, apresentação de *slides*, criação de *podcasts* e aplicação de *games*, que já eram citados como possibilidades para o ensino remoto em diversos trabalhos, como o de Nonato, Sales e Cavalcante (2021).

Khatip e Chizzoti (2020) desde o início da implementação do ensino remoto emergencial, já identificavam a necessidade de aplicar essa modalidade para a continuação do processo de ensino-aprendizagem de milhares de discentes ao redor do mundo em todos os níveis educacionais, porém, esses autores também evidenciaram que essa mudança implicou em profundas modificações em diversos aspectos da vida universitária. A partir da universidade estudada, foi possível identificar como algumas dessas mudanças vieram a ocorrer. Nesse sentido, identificou-se que a maioria dessas mudanças, estavam relacionadas, principalmente, aos discentes, já que o ensino remoto emergencial tornou ainda mais evidente as desigualdades estruturais que existem dentro das universidades públicas, como previsto no trabalho de Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020). Como forma de reduzir essas desigualdades, Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) e Hofer, Nistor e Scheibenzuber (2021), afirmaram que as universidades tinham a responsabilidade de oferecer a esses discentes, estruturas de apoio para que os mesmos conseguissem ter acesso aos conteúdos didáticos.

Esse apoio foi oferecido pela instituição estudada aos seus discentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, para isso foram distribuídos recursos para que os mesmos pudessem ter condições de acessar as atividades, ainda que no formato remoto. Nesse sentido, qualquer aluno da universidade que era identificado como vulnerável socialmente poderia solicitar apoio. Para isso, tornou-se público o Edital nº 26/2020 da PRAEC, a partir desse documento o aluno deveria realizar sua inscrição em um formulário disponibilizado pela universidade com seus principais dados. Caso fosse selecionado, o discente recebia um *chip* com pacotes de dados que poderiam ser utilizados para acompanhar as atividades acadêmicas do seu processo de ensino-aprendizagem pela internet. A inscrição de discentes para o edital foi aberta diversas vezes durante todo o período em que o ensino remoto emergencial estava sendo implementado, de forma que fosse possível que a grande maioria dos discentes em situação de vulnerabilidade social tivesse a oportunidade de se inscrever e receber o recurso e o apoio da universidade.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, verificou-se que a transformação do processo de ensino-aprendizagem do formato presencial para o formato remoto não alterou somente a forma como as atividades educacionais eram ofertadas, mas todo o modelo de funcionamento da universidade e o contexto de seus servidores e discentes. O estudo do contexto em que o sujeito está inserido, e como esse contexto pode influenciar seu processo de ensino-aprendizagem, é aspecto central da teoria da aprendizagem situada, que enfatiza a importância do contexto, identificando como é fundamental o docente compreender o contexto no qual o discente está inserido, para que assim possa compreendê-lo em sua totalidade e escolher a melhor maneira de apoiá-lo em seu processo de formação (LAVE; WENGER, 1991).

A partir desta pesquisa observou-se como a implementação do ensino remoto emergencial teve efeito também no contexto do discente, mudando completamente a forma como o mesmo vivia sua vida tanto dentro da universidade, quanto fora também. Como decorrência dessa mudança de contexto, o discente passou por uma mudança no seu processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário ao docente reestruturar suas abordagens pedagógicas, realizando adaptações curriculares para que fosse possível continuar construindo e fundamentando o processo de ensino-aprendizagem desses discentes ao contexto em que os mesmos estavam inseridos, todos esses aspectos que ocorreram durante o período em que o ensino remoto emergencial estava sendo implementado, de acordo com Engelman *et al.* (2017), estão relacionados também com a teoria da aprendizagem situada e seus principais conceitos.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem situada destaca também a relação do discente com a comunidade em que ele faz parte, indicando que é importante que ele se sinta parte do ambiente em que está inserido, pois essa sensação de pertencimento e acolhimento pode auxiliar na sua motivação e seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem (ENGELMAN *et al.*, 2017). O ensino remoto emergencial dificultou o desenvolvimento das relações sociais, nesse sentido, sentir-se parte de uma comunidade acabou tornando-se um desafio, o que conseqüentemente afetou o processo de ensino-aprendizagem.

Esse aspecto do ensino remoto emergencial está também relacionado com a teoria da aprendizagem transformadora e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem conectado com as relações sociais do discente, a partir do qual ele terá mais empenho em discutir assuntos que sejam do seu interesse (FREIRE, 1970). O processo de relacionar os conteúdos didáticos com a realidade do discente de forma que ele se sinta mais envolvido e interessado com a aula é feito de forma mais simples no formato presencial, em que o discente se sente mais motivado para dialogar com o docente e participar da aula. No formato remoto, observou-se um grande movimento de câmeras e microfones fechados, a partir do qual as relações sociais não poderiam ser desenvolvidas, já que não existia diálogo.

Essa realidade impactou o processo de ensino-aprendizagem a partir de diversas vertentes. A primeira foi relacionada com o contexto que tanto docentes, quanto discentes estavam inseridos: estar em casa, conciliando em um mesmo ambiente, a vida pessoal com a vida profissional/de estudante dificultou o contato com indivíduos fora desse ambiente, pois as tarefas e responsabilidades dessas duas áreas aumentaram significativamente, além disso, não era mais tão fácil manter contato com outras pessoas, já que esse contato só poderia ser feito com o apoio de recursos digitais.

A segunda foi relacionada com a motivação principalmente dos discentes, consequência da falta de um contato mais direto com o professor, já que nessa nova realidade a comunicação entre aluno-professor acontecia principalmente através de e-mail ou troca de mensagens, o que dificultava um diálogo mais profundo entre esses dois sujeitos, fazendo com que o discente tivesse que tornar-se mais responsável por seu processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes não tendo ninguém com quem compartilhar suas angústias e dificuldades, contexto esse diretamente relacionado com a teoria da aprendizagem transformadora, a partir da qual o discente foi obrigado a aprender a pensar por si próprio (ANTONELLO; CLOSS, 2010). A falta de motivação foi vivida também pelos docentes, que passaram a dar suas aulas para telas de computadores, que tinham câmeras e microfones

desligados, tendo uma participação quase mínima dos discentes nas aulas e nos encontros síncronos.

E não foram somente as atividades de ensino dentro das universidades que sofreram alterações, as áreas de pesquisa e extensão também precisaram se adaptar à nova realidade do ensino superior, em conjunto com outras atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como as cerimônias de colação de grau. Essas cerimônias são enxergadas como um importante momento na vida do estudante, é nessa ocasião em que ele pode comemorar sua conquista com seus familiares e amigos em uma grande celebração. Porém, com a necessidade de distanciamento social, esse momento também precisou sofrer alterações.

Entendendo a importância da colação de grau para os discentes e seus familiares, a universidade optou por continuar realizando a cerimônia, ainda que em um formato diferente. Nesse sentido, tornou-se pública a Portaria 1.054/2020 afirmando que “em caráter excepcional, as cerimônias de colação de grau no âmbito da instituição seriam realizadas de forma remota, com o emprego de Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs em alternativa às cerimônias presenciais enquanto durar a suspensão da realização de eventos com aglomerações” (p.1). Todas as ações protocolares que seriam realizadas em uma cerimônia presencial foram adaptadas para que pudessem ser feitas também no formato remoto, possibilitando aos formandos de 2020 e 2021 uma cerimônia de passagem de estudantes para profissionais de acordo com as possibilidades de saúde e segurança do período.

As relações sociais são de grande importância para a formação dos estudantes, estando diretamente relacionadas com o seu processo de ensino-aprendizagem (CRANTON, 2006). Durante o ensino remoto emergencial essa socialização foi diretamente atingida, já que se tornou difícil manter contato com os indivíduos fora do convívio familiar em razão do distanciamento social. O processo de mudança na cerimônia de colação de grau fez surgir uma mudança nos valores e crenças dos indivíduos, ocasionando uma mudança de comportamento que é citada por Cranton (2006) quando a autora discute a teoria da aprendizagem transformadora.

A transformação que ocorreu na cerimônia de colação de grau foi bastante significativa para toda a sociedade já que esse processo ocorreu em diversas instituições de ensino superior ao redor do mundo. Isso por que essa cerimônia é vista como um importante rito de passagem que reúne todos os indivíduos relacionados ao formando, em todas as esferas da vida do mesmo, e inclusive em cursos que são ofertados na modalidade de ensino à

distância, a cerimônia de colação de grau é realizada presencialmente. Essa mudança na cerimônia de colação de grau teve um impacto na reflexão de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sobre aspectos culturais e sociais, influenciando no sentido que eles atribuem para a sua realidade

Porém, apesar de ter sido uma mudança necessária e aceita, existiu-se uma grande barreira em realizar transformações tão profundas em aspectos tão importantes da sociedade. Isso porque, esses hábitos estão enraizados e fazem parte da construção da cultura local. A realização desse tipo de transformação só pode ser concluída a partir de reflexões dos indivíduos sobre as premissas e aspectos que estão em torno da decisão (SILVA; GONÇALVES; MALHEIRO, 2014). Nesse sentido, a mudança na cerimônia de colação de grau só foi possível em razão de uma reflexão crítica feita a partir da nova realidade em que a sociedade estava inserida, tendo atingido todo os envolvidos, docentes, discentes, servidores técnicos, e familiares dos formandos. Dessa forma, surgiu um novo valor e um novo sentimento pela colação de grau que é definido na teoria da aprendizagem transformadora e identificado a partir da importância de fazer acontecer esse momento, ainda que em outro formato.

O impacto da mudança na cerimônia de colação de grau, está também relacionado com um dos conceitos centrais da teoria da aprendizagem transformadora, os modelos de referência, que identificam os significados de palavras, crenças ou modos de saber dos indivíduos (MEZIROW, 2013). Existia claramente um modelo de referência o qual era de domínio geral de que as cerimônias de colação de grau aconteceriam todas presencialmente nas universidades onde eram ofertados os cursos; sua realização aconteceria nesse formato, independente da modalidade do curso, sendo presencial, à distância ou híbrido. O ensino remoto emergencial fez surgir uma mudança nesse modelo de referência, passando as cerimônias de colação de grau para o formato remoto, adaptando-se para manter as relações sociais em movimento.

4.1.2 Das Mudanças Relacionadas ao Processo de Matrícula em Razão do Ensino Remoto Emergencial

A mudança no processo de ensino-aprendizagem do formato presencial para o formato remoto fez surgir algumas dificuldades para os discentes e muitos optaram por abandonar seus cursos, aumentando a taxa de evasão das instituições de ensino superior. Ao anunciar que o

ensino remoto emergencial realmente seria implementado na universidade, a mesma já garantiu que seus discentes tivessem a oportunidade de trancar seus cursos para voltar quando retornasse o formato presencial e por isso, foram publicadas diversas portarias e resoluções que tratavam desse assunto, como observa-se a partir das subcategorias representadas na Tabela 10.

Tabela 10 – Subcategorias das mudanças relacionadas ao processo de matrícula em razão do ensino remoto emergencial

SUBCATEGORIAS	DOCUMENTOS
Alteração no cronograma acadêmico	Resolução CONGRAD 073/2022.
Trancamento de curso ou cancelamento de disciplina	Portaria PRG 090/2020; Resolução PROGRAD 060/2020; Resolução CONGRAD 047/2021; Resolução CONGRAD 073/2022;
Alteração de matrícula	Portaria PRG 087/2020; Resolução PRAEC 001/2020.
Suspensão da oferta de componentes curriculares	Resolução CONGRAD 108/2022.

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Com a implementação do ensino remoto emergencial muitas datas precisaram ser revisadas, principalmente aquelas referentes ao período em que a universidade não estava oferecendo suas aulas, ou seja, entre a paralização por conta da pandemia do COVID-19 e o início do ensino remoto emergencial. Com essas mudanças nas datas de aulas do semestre foi necessário também realizar mudanças no cronograma acadêmico. Nesse sentido, a Resolução CONGRAD 073/2022 objetivou incluir no cronograma acadêmico da graduação diversas novas datas, assim como excluir algumas e alterar outras, de forma que os períodos estivessem novamente de acordo com as datas e com o andamento das atividades da instituição.

Tornou-se necessário realizar mudanças com relação às ofertas de disciplinas e as possibilidades de trancar os cursos. Para isso, a já citada Resolução CONGRAD 073/2022 em conjunto com a Portaria PRG 090/2020, a Resolução PROGRAD 060/2020 e a Resolução CONGRAD 047/2021 autorizaram aos discentes o cancelamento de disciplinas e até mesmo o trancamento do curso, caso não quisessem continuar com seu processo de ensino-aprendizagem durante o formato de ensino remoto emergencial e optassem por retornar à universidade somente quando o ensino já estivesse no formato presencial novamente.

Já os alunos que optassem por continuar com seu processo de ensino-aprendizagem também poderiam realizar alterações em suas matrículas. Para isso, a instituição através da Portaria PRG 087/2020, permitiu “a matrícula em componentes curriculares referentes ao primeiro semestre de 2020, para participantes de Mobilidade Acadêmica Nacional (MAN) e para a Mobilidade Acadêmica Internacional (MAI) que tenham sido interrompidas devido a pandemia COVID-19” (p.1). E através da Resolução PRAEC 001/2020, alterou “o número mínimo de matrícula dos estudantes dos cursos de graduação de 12 para 4 créditos e dos estudantes dos cursos de pós-graduação para no mínimo 1 disciplina, como requisito para permanência na assistência estudantil”. Essas mudanças permitiram que o discente continuasse a se dedicar em seus cursos recebendo a assistência estudantil, apesar de todos os desafios que surgiram junto ao ensino remoto emergencial.

A oferta de componentes curriculares também precisou passar por transformações. Algumas disciplinas de determinados cursos ofertados pela instituição não poderiam ser desenvolvidas no formato remoto. Nesse sentido, a universidade tornou pública a Resolução CONGRAD 108/2022 que suspendeu a oferta de determinados componentes curriculares isolados que não poderiam ser desenvolvidos durante o ensino remoto emergencial. Essa decisão se deu em razão de algumas disciplinas terem muitas horas/aulas orientadas para conteúdos práticos que, na grande maioria das vezes, eram realizados ou em campo ou em laboratório e que por isso precisavam dos discentes e docentes presencialmente no campus da universidade, o que se tornou inviável durante o ensino remoto emergencial.

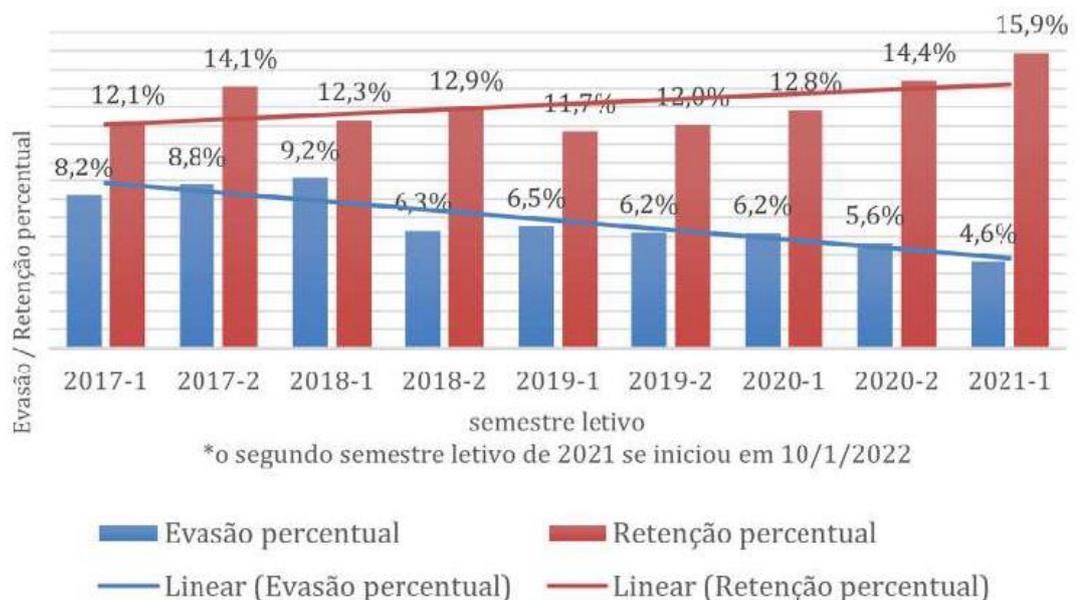
O processo de matrícula e rematrícula de estudantes também foi uma área diretamente impactada pelo ensino remoto emergencial. Muitos discentes diante da mudança no formato do processo de ensino-aprendizagem optaram por não continuar seu processo de formação, trancando o curso e aguardando para retornar quando a instituição já estivesse novamente no formato presencial. Na teoria da aprendizagem situada, entende-se que o indivíduo pode tomar determinadas decisões em razão do contexto em que ele está inserido, isto é, seu contexto influencia suas condutas e comportamentos e pode até mesmo permitir uma convergência entre seus interesses (WENGER, 2003).

Esse aspecto é observado no trancamento e cancelamento de determinadas disciplinas em razão do ensino remoto emergencial. Os discentes que optaram por pausar seus respectivos processos de ensino-aprendizagem, o fizeram somente em razão da mudança de contexto no qual eles não poderiam mais realizar suas atividades educacionais presencialmente na universidade, sendo obrigados a se manter em distanciamento social e a estudar através dos recursos digitais. Houve então uma mudança de comportamento que foi

completamente influenciada pela mudança de contexto e que impactou diretamente no processo de ensino-aprendizagem desses discentes.

Essa mudança de comportamento e aumento do número de trancamentos de matrícula foi discutida por autores como Nunes (2021), que afirmou que o aumento de matrículas trancadas, impactaria diretamente no aumento da taxa de evasão das universidades que vivenciaram uma retirada em massa de seus alunos, aspecto discutido anteriormente no referencial desta pesquisa. Porém, na universidade estudada, observou-se que apesar da mesma dar aos seus discentes essa possibilidade de trancamento dos cursos, não houve um aumento na taxa de evasão, diferente da expectativa dos autores na literatura que estudaram o índice de evasão de discentes no ensino superior durante a pandemia do COVID-19. E, na realidade, a instituição estudada identificou uma diminuição na sua taxa de evasão durante esse período (UNIVERSIDADE ESTUDADA, 2022), como observa-se na Figura 4.

Figura 4 – Percentual de evasão e retenção da graduação de 2017-2021



FONTE: Sistemas de Informações Gerenciais (SIG) – PROGRAD, UNIVERSIDADE ESTUDADA (2022).

Anteriormente ao início da pandemia do COVID-19 e à implementação do ensino remoto emergencial, a universidade tinha um determinado número mínimo de créditos/aulas em que o discente tinha que se matricular durante o semestre. Durante o ensino remoto emergencial o modelo de trabalho que foi adotado pela instituição definiu que os docentes deveriam ofertar suas disciplinas em formatos de roteiro de estudo orientado – REO, e que

esses roteiros deveriam ser disponibilizados aos discentes semanalmente ou quinzenalmente. Nessa estrutura, os discentes tinham mais atividades pra realizar e ser entregues aos docentes, o que dificultava a possibilidade de fazer muitas disciplinas ao mesmo tempo. Em razão desse contexto, a universidade optou por diminuir esse número de créditos/aulas, dessa forma, o estudante poderia participar de um número menor de disciplinas durante o ensino remoto emergencial, para assim conseguir realizar todas as atividades propostas pelos seus respectivos docentes.

No que se refere ao corpo docente, a universidade também oportunizou meios para ajudá-los na adaptação do novo sistema de ensino. Cahyadi *et al.* (2021) identificaram a importância de as universidades oferecerem aos seus docentes uma alta flexibilidade para que eles pudessem escolher os recursos que utilizariam em suas aulas *online* e no processo de transição de um formato para outro. Essa foi uma realidade na instituição estudada, que além de disponibilizar diversos recursos para que os docentes optassem por qual seria o melhor para a sua proposta de ensino, também disponibilizou momentos de capacitação para seus profissionais. Porém, ainda com a possibilidade de escolha de recursos digitais a serem aplicados, Colclasure *et al.* (2021) enfatizaram a importância de se levar em consideração a urgência na transição do formato presencial para o formato remoto. Na universidade estudada, esse período foi somente de duas semanas, situação que fez com que os docentes tivessem pouco tempo para replanejar todos os seus componentes curriculares, alterar suas abordagens pedagógicas e repensar seus procedimentos de avaliação.

O processo de modificar uma disciplina ou até mesmo um curso completo do formato presencial para um formato remoto tem um alto grau de dificuldade, como afirma Colclasure *et al.* (2021). Isso por que esse processo de mudança envolveu diversos aspectos, como a necessidade de revisar todo o planejamento inicial, alterar os recursos a serem utilizados, as propostas de avaliação e as metodologias de aprendizagem.

Diante dessas dificuldades, não foi possível ofertar determinados componentes curriculares nesse formato em razão ou da carga horária de atividades práticas ou da dificuldade de transformar os conteúdos para que pudessem ser aplicados através de recursos digitais. Porém, a pandemia do COVID-19 começou após o início do semestre letivo, nesse sentido, já existiam discentes matriculados nessas disciplinas quando elas foram canceladas durante a implementação do ensino remoto emergencial. A instituição, visando não atingir negativamente o processo de ensino-aprendizagem desses discentes, autorizou o cancelamento desses componentes curriculares.

Porém, a grande maioria dos componentes curriculares que possuíam a maior parte da carga horária voltada para atividades práticas estavam estabelecidas nos últimos períodos do curso, em vista disso, geralmente são disciplinas cursadas por discentes próximos de se formar. Inicialmente, a duração do ensino remoto emergencial seria de somente alguns meses, dessa forma, as disciplinas canceladas não seriam um grande empecilho para os discentes de final de curso, que estavam quase se formando. Porém, diante do avanço e permanência da doença, o ensino remoto emergencial continuando a ser adotado, e o cancelamento dessas disciplinas tornou-se um empecilho para que diversos estudantes pudessem concluir seus cursos.

Diante desse contexto, a universidade viu a necessidade de voltar a oferecer essas disciplinas. Dessa forma, as aulas no formato presencial foram retornadas em setembro de 2020 para determinados cursos que tinham em sua grade de horário disciplinas específicas, que precisavam ser realizadas no formato presencial em razão das atividades práticas. Porém, esse retorno ao campus da universidade gerou um aumento no número de casos de infectados, juntamente com um novo surto nacional da pandemia, o que fez com que a instituição precisasse voltar atrás em sua decisão e cancelasse o retorno das atividades no formato presencial, visando a segurança e saúde de seus servidores e discentes.

Ainda que mal sucedida, essa tentativa de retorno também trouxe aspectos negativos para toda a universidade, já que todas as outras disciplinas que não tinham atividades práticas foram canceladas durante o período de um semestre letivo. Dessa forma, houve um atraso geral no calendário da instituição, atraso esse de que a universidade tenta se recuperar, o que ainda continua gerando um atraso na data de formatura dos estudantes e um desalinhamento do calendário da graduação e da pós-graduação.

4.1.3 Das Mudanças Feitas no Calendário Letivo

Ao implementar o ensino remoto emergencial as instituições de ensino superior tinham como principal objetivo terminar seus semestres letivos, ainda que de uma forma diferente da planejada inicialmente (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021). Porém, entre o período que as aulas presenciais foram suspensas até o início da implementação do ensino remoto emergencial a instituição de ensino superior ficou um intervalo de tempo com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão suspensas. Esse período que durou em torno de

dois a três meses, fez com que fosse necessário realizar alterações no calendário letivo da universidade, para que ele se adaptasse às mudanças de datas que ocorreram.

Com o objetivo de alinhar as datas do calendário letivo a instituição tornou público a Resolução CEPE 102/2022 que alterou o calendário letivo para os cursos presenciais de graduação e a Resolução CONGRAD 073/2022 que alterou os cronogramas acadêmicos da graduação em razão do período em que a instituição não esteve ofertando nenhuma ação, seja de ensino, pesquisa ou extensão, em razão da pandemia do COVID-19.

As mudanças realizadas no calendário letivo da instituição foram essenciais para o processo de implementação do ensino remoto emergencial, já que identificavam em qual momento os semestres teriam início e fim, tornando possível para que os discentes e docentes se organizassem. Durante as mudanças de datas, observou-se que alguns períodos pré-definidos no início do ensino remoto tiveram que passar por diversas alterações em decorrência do momento de incertezas que estava sendo vivido.

O ensino remoto emergencial desde a sua implementação sempre foi visto como uma modalidade temporária que deixaria de ser aplicada nas instituições de ensino quando a pandemia do COVID-19 tivesse sido controlada (VALSARAJ *et al.*, 2021). Por essa ser uma característica central desse formato de ensino, todos os documentos regidos pela instituição que tratavam da implementação do ensino remoto emergencial sempre continham uma data prevista para o fim dessa modalidade de ensino, mesmo que essa data ainda fosse incerta.

A partir da teoria da aprendizagem situada entende-se que compreender as atividades do mundo e sua implicação e relação com o sujeito e sua atividade individual é importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois todos esses aspectos vão influenciar diretamente esse processo (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011). As datas programadas inicialmente para o retorno presencial não puderam ser colocadas em prática e isso se deu em razão de uma realidade que atingiu todo o mundo e que esteve relacionada com o sujeito e suas atividades individuais, já que todos tiveram que se adaptar a esse novo contexto. Nesse sentido, em decorrência do progresso da doença e do constante aumento no número de casos, foram muitas as mudanças realizadas no calendário letivo.

Na teoria da aprendizagem transformadora verifica-se a importância da conexão entre indivíduo e social para o processo de ensino-aprendizagem (CRANTON, 2006). Além disso, os contextos formais e informais nos quais os aprendizes estão inseridos também são relevantes e podem influenciar no seu processo de ensino-aprendizagem (CLOSS; ANTONELLO, 2013). Nesse sentido, a mudança de datas que conseqüentemente gerou mudanças no calendário letivo da instituição influenciou no processo de ensino-aprendizagem

desses estudantes, mas essa influência não se deu somente em relação ao período em que o semestre aconteceria ou na data de provável formatura, mas foi preciso assumir a importância que os acontecimentos externos à universidade possuíam dentro dos processos da mesma e das suas decisões.

Durante esse período de decisão entre retornar ou não com as atividades no formato presencial observou-se que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estavam divididos, ao mesmo tempo em que existiam alguns a favor do retorno, existiam aqueles que eram contra. Porém, ainda que eles tivessem suas opiniões individuais, a decisão não cabia a eles e todos foram obrigados a acatar a decisão tomada pelos órgãos responsáveis, somente sendo comunicados da mesma, o que está de acordo com a perspectiva da teoria da aprendizagem transformadora de Cranton (2006), na qual todos os indivíduos são parte de uma mesma sociedade e em determinados momentos precisam colocar as decisões sociais acima de sua vontade própria. Nesse sentido, não bastou somente a vontade de retornar ao formato presencial, pois foi preciso analisar toda uma situação social que indicava a impossibilidade de retorno.

Então, os órgãos responsáveis como o Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Saúde tomaram as decisões referentes ao retorno presencial a partir de uma análise de todo o cenário social que se estava vivendo e através de uma reflexão crítica sobre a situação (CLOSS; ANTONELLO, 2013) construíram uma solução que consideraram segura para todos os indivíduos. Ainda que nem todos concordassem com as decisões, eles precisaram aceitar, já que de acordo com a visão de Cranton (2006) todos os indivíduos são constituídos em sociedade e por isso precisam relacionar o individual e o social de forma com que essas duas dimensões possam coexistir e ser realmente relevantes.

O processo de ensino-aprendizagem não acontece somente nas instituições de ensino, durante o período em que está na universidade o estudante passará por uma série de espaços de formação dentro e fora dessas instituições de ensino superior que vão influenciar no profissional que ele se tornará. Esses espaços de formação foram completamente modificados pela pandemia do COVID-19, que transformou o ambiente familiar no único no qual docentes e discentes passavam o seu tempo.

De acordo com a perspectiva da teoria da aprendizagem transformadora o processo de ensino-aprendizagem pode ser analisado sob a perspectiva da sociedade em conjunto com o contexto cultural, determinando os aspectos da mesma que influenciam esse processo (CRANTON, 2006). Nesse contexto, identificou-se que durante o ensino remoto emergencial, o contato entre os indivíduos da sociedade se reduziu ao convívio familiar, o que impactou o

discente que não tinha mais contato físico com seus colegas que estavam passando pelas mesmas experiências que ele no ensino superior.

A transformação nessa perspectiva vai muito além de somente adiar o retorno presencial, mas envolve uma série de aspectos a que tanto docentes como discentes tiveram que se adaptar. A necessidade de passar seus planejamentos para o formato remoto, a falta de contato com outros sujeitos que vivenciaram a mesma situação, a dificuldade de conciliar vida pessoal e profissional, já que as mesmas estavam misturadas em um mesmo ambiente, a vontade de querer voltar para o que era considerado normal e não poder em razão de uma situação de saúde pública. Todas essas questões precisaram ser aceitas por esses indivíduos, e essa aceitação é a descrição da vida em sociedade, que precisa ter como ênfase as decisões e definições que tragam mais qualidade de vida ou benefícios para a grande parte dos indivíduos, colocando esses aspectos sobre interesses pessoais e tomando decisões pensando no coletivo e não somente nas vontades pessoais (CRANTON, 2006).

4.1.4 Apoio aos Docentes e Discentes durante o Ensino Remoto Emergencial

Além das legislações oficiais da universidade que foram divididas em resoluções e portarias, também foram divulgadas orientações aos docentes e discentes como forma de facilitar o processo de mudança de um formato para outro. Além disso, na instituição estudada uma diretoria já existente anteriormente ao início da pandemia do COVID-19 ficou responsável pelo processo de apoiar principalmente os docentes durante esse período, sendo o órgão que desenvolveu os documentos de apoio a esses sujeitos e que realizou os encontros virtuais. As orientações dividiram-se em diretrizes para os docentes e diretrizes para os discentes, como observa-se na Tabela 11.

Tabela 11 – Subcategorias das orientações de apoio aos docentes e discentes durante o ensino remoto emergencial

SUBCATEGORIAS	ORIENTAÇÕES
Orientações direcionadas aos docentes	Ações e vídeos – roda de conversa online; Cartilha sobre direitos autorais; Orientações para elaboração do roteiro de estudo orientado; Perguntas e respostas DADE-PROGRAD sobre o ensino remoto emergencial.
Orientações direcionadas aos discentes	Perguntas e respostas – ensino remoto emergencial.

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Durante o ensino remoto emergencial diversos autores trouxeram em seus trabalhos possibilidades de recursos e ferramentas assíncronas e síncronas que poderiam ser aplicadas nessa modalidade (CAHYADI *et al.*, 2021; NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; ALADSANI, 2021). As ferramentas assíncronas aplicadas durante o ERE foram entendidas como aquelas que não precisavam de docentes e discentes presentes no ambiente virtual ao mesmo tempo, se caracterizando principalmente como aulas gravadas, atividades e avaliações disponibilizadas nas plataformas virtuais. Já as ferramentas síncronas aconteciam com docentes e discentes em um mesmo ambiente virtual, se comunicando ao vivo, e foram entendidas principalmente como as aulas realizadas através de *google meet* ou *zoom*, em que o docente passava o conteúdo e o discente entrava para acompanhar a aula.

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial dividiu-se em possibilidades de ensino diferentes, na primeira o docente responsável pela disciplina poderia realizar aulas síncronas com seus discentes, desde que não cobrasse presença nesses encontros *online*. E na segunda possibilidade, esse docente poderia optar por realizar aulas assíncronas, segundo a qual eles gravariam videoaulas que seriam disponibilizadas aos estudantes para assistirem nos momentos oportunos. Independentemente de qual possibilidade os docentes selecionassem, eles teriam uma diversidade de ferramentas que poderiam ser aplicadas em suas aulas, como observa-se na Tabela 12.

Tabela 12 – Ferramentas síncronas e assíncronas que poderiam ser aplicadas durante o ensino remoto emergencial

FERRAMENTAS SÍNCRONAS	FERRAMENTAS ASSÍNCRONAS
<p><i>Google meet;</i> <i>Zoom;</i> <i>Google classroom;</i> Apresentações interativas com o apoio de <i>slides;</i> Criação de <i>Podcasts;</i> Aplicação de <i>games.</i></p>	<p>Produção de videoaulas; Disponibilização de avaliações e lista de questões sobre o tema estudado; Fóruns de discussão; <i>E-books</i> e capítulos de livro sobre o tema estudado; Testes com duração de 24 horas; Trabalhos de pesquisa; Questionários curtos; Exames orais; Gravação de áudio e vídeo como auxílio educacional.</p>

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

Independentemente de qual ferramenta os docentes optassem por utilizar em suas aulas o processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto, de uma maneira geral, deveria seguir uma estrutura sistematizada pela instituição. Essa estrutura definia o

desenvolvimento de roteiros de estudos orientados – REOs, que deveriam conter todas as informações das abordagens pedagógicas utilizadas para a aula, assim como as atividades propostas e os métodos de avaliação. Esse REO deveria ser feito para cada tema da disciplina e deveria ser disponibilizado aos discentes semanalmente ou quinzenalmente, dependendo da proposta do docente.

Por se tratar de uma nova forma de organização e planejamento dos conteúdos didáticos, a instituição desenvolveu um documento com as principais orientações para a elaboração do roteiro de estudos orientados, de forma a apoiar os docentes nesse novo processo. Nesse documento estavam inseridas as principais informações sobre o REO, identificando como eles deveriam ser estruturados e organizados, além de algumas dicas sobre sua apresentação. Tornou-se obrigatório que o docente incluísse no REO o que seria estudado na próxima semana ou quinzena, fazendo uma relação com os conteúdos das aulas passadas, para que o discente acompanhasse com clareza o cronograma da disciplina, os objetivos de aprendizagem do aluno, ou seja, o que o docente esperava que ele aprendesse nesse período, quais as ações e atividades pedagógicas ele desenvolveria para conseguir passar o conteúdo proposto aos discentes, quais atividades seriam propostas aos discentes e como elas seriam desenvolvidas, qual seria a forma que o docente avaliaria essas atividades e as referências que foram utilizadas para a elaboração do REO.

Ainda nesse documento a instituição incluiu uma série de dicas sobre a organização e apresentação do REO que poderiam facilitar o desenvolvimento do mesmo para os docentes. Além disso, também foi apresentado o estilo textual que o REO deveria ter, os elementos de efeitos didáticos que poderiam ser aplicados durante o processo de ensino-aprendizagem, como os docentes poderiam elaborar os materiais em mídia digital que pretendessem utilizar e a necessidade de sempre listar todas as referências bibliográficas que tivessem sido utilizadas na elaboração do roteiro de estudos orientado.

Outro documento referente à elaboração dos roteiros de estudos orientados que foi disponibilizado foi uma cartilha sobre direitos autorais, para assim evitar que ocorressem plágios na elaboração dos REOs. Nessa cartilha foram disponibilizadas informações como: qual lei protege o direito autoral; o que são direitos autorais, quais obras são passíveis de proteção autoral; quais obras não são passíveis de proteção autoral; se ao produzir um *pdf*, videoaula ou foto, eles tem proteção autoral; como se identifica como autor na obra, se é preciso registrar a obra para ter direito autoral; quais são os direitos como autor; se é preciso autorização para reproduzir uma obra protegida pela Lei de Direitos Autorais - LDA, e qual é o tempo de proteção dos direitos autorais.

Apesar de todas as informações disponibilizadas pela instituição durante o período de adaptação do ensino remoto emergencial, ainda existiam profissionais com dúvidas sobre como desenvolver suas disciplinas nesse novo formato e sobre como colocar em prática todas as recomendações que foram passadas pela universidade. Nesse sentido, a universidade desenvolveu um documento com as perguntas e respostas mais frequentes em relação ao ensino remoto emergencial, disponibilizando-o aos docentes para facilitar a solução de dúvidas. As perguntas incluídas podem ser observadas na Tabela 13.

Tabela 13 – Perguntas mais frequentes dos docentes sobre o ensino remoto emergencial

PERGUNTAS MAIS FREQUENTES	<p>O que é estudo remoto emergencial?</p> <p>Qual é a regulamentação que dá sustentação ao estudo remoto emergencial?</p> <p>Quando e como será iniciado o ensino remoto emergencial?</p> <p>O que é um roteiro de estudos orientados – REO?</p> <p>Qual é a função do roteiro de estudos orientados – REO?</p> <p>Há algum modelo de REO a ser seguido?</p> <p>Depois de elaborar o REO, como vou disponibilizá-lo aos estudantes? Em qual local devo inseri-lo?</p> <p>Quando devo inserir o REO na sala virtual?</p> <p>Deverei alterar os planos de ensino já cadastrados no SIG no início do semestre?</p> <p>Será reaberto o prazo para inserção dos planos de ensino alterados no SIG?</p> <p>Em componentes curriculares teóricos e práticas ministrados por diferentes professores, o que pode auxiliar melhor no trabalho entre professores e estudantes envolvidos: roteiros separados ou um único que envolve teoria e prática?</p> <p>Posso utilizar outro ambiente virtual diferente do campus virtual para desenvolver com meus alunos o REO?</p> <p>Como será feito o atendimento aos estudantes que não têm familiaridade com o campus virtual?</p> <p>Como será computada a carga horária dos componentes curriculares neste contexto do estudo remoto emergencial?</p> <p>Deverei registrar frequência dos estudantes neste contexto?</p> <p>As aulas realizadas via webconferência deverão acontecer seguindo os horários previstos para cada componente curricular?</p> <p>As atividades presenciais nas últimas semanas são obrigatórias ou elas podem ser todas transferidas para os REOs?</p> <p>Ao elaborar um REO quinzenal, as atividades devem levar em conta a carga horária semanal do componente curricular, ou são coisas independentes?</p> <p>Caso eu precise de orientação na elaboração do REO, posso recorrer ao apoio da Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino?</p> <p>Como posso realizar as avaliações previstas no meu plano de ensino?</p> <p>Qual porcentagem da nota total teremos que reservar para as atividades remotas?</p> <p>A avaliação proposta a cada 15 dias no REO pode servir como feedback para o professor a fim de possibilitar a continuidade ao processo ensino-aprendizagem e não necessariamente atribuir uma nota. Estou correta?</p> <p>Quais as orientações para o processo avaliativo em caráter remoto para turmas de massa?</p> <p>Tenho dúvidas sobre quais ferramentas podem ser usadas como instrumento avaliativo.</p>
--	--

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

O desenvolvimento dessas perguntas e respostas facilitou o contato da gestão com os docentes e a troca de informações a respeito da implementação do ensino remoto emergencial. Diante desses aspectos positivos foi desenvolvido também um roteiro de perguntas e respostas direcionados aos discentes, como forma de facilitar o contato com esses indivíduos e de tornar possível que todos tivessem acesso às informações fundamentais para o bom desempenho dessa nova modalidade de ensino. Na Tabela 14, observa-se as perguntas mais frequentes sobre o ensino remoto emergencial direcionadas aos discentes da instituição.

Tabela 14 – Perguntas mais frequentes dos discentes sobre o ensino remoto emergencial

PERGUNTAS MAIS FREQUENTES	Como serão organizados os trabalhos?
	Como serão as aulas?
	Vou ter aula <i>online</i> ou transmissão ao vivo?
	Como vou falar com o professor durante o ensino remoto emergencial?
	Vamos ter algum treinamento?
	Como fica meu horário, as disciplinas que estou matriculado?
	Estou fazendo turma especial na quarentena, ela continua?
	Tenho disciplina prática em laboratórios ou no campo, como a aula vai ser remota?
	Vou poder concluir meu estágio e/ou TCC?
	Não quero/consigo estudar assim. O que faço?
	Sou estudante em vulnerabilidade socioeconômica. O que devo fazer?
	Como faço para cancelar disciplina?
	E como fica a matrícula em disciplinas no semestre seguinte ao do ensino remoto emergencial?
	Como faço para trancar o semestre?
	Quando começa as atividades?
Quando voltam as aulas presenciais?	
Como serão as avaliações?	

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

As possibilidades de trocas de informações foram essenciais nesse processo de mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, principalmente por que nenhum dos sujeitos envolvidos no ensino tradicional tinham conhecimento aprofundado de como poderiam desenvolver essa nova modalidade sem grandes perdas para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, o desenvolvimento desses questionários com as perguntas mais frequentes foi uma forma de manter a comunicação entre a universidade e seus docentes e discentes criando uma rede de relacionamento entre os indivíduos, o que de acordo com Vergara (2003), é de grande importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de implementação do ensino remoto emergencial foi um período repleto de muitos problemas e desafios principalmente para os docentes que tiveram que repensar e

replanejar todo o seu planejamento pedagógico, alterando a maneira como costumavam exercer a profissão docente. A partir desse contexto, como forma de apoiar os docentes nesse processo de mudança, a universidade estudada também desenvolveu rodas de conversas *online* que serviram como um espaço de compartilhamento no qual os docentes tinham a oportunidade de dividir com seus colegas, suas experiências e desafios pessoais. Essas rodas de conversa tiveram dois objetivos principais: o primeiro deles foi a possibilidade de os docentes poderem contar suas práticas durante esse período e dividir o que estava dando certo ou não, já o segundo objetivo foi relacionado à capacitação dos docentes, pois a universidade trouxe pesquisadores experientes no tema para apresentar aos docentes como eles poderiam utilizar os recursos digitais disponíveis em suas aulas. Ao total foram realizadas 36 rodas de conversas *online* que podem ser observadas na Tabela 15 abaixo.

Tabela 15 – Rodas de conversas *online* oferecidas durante o ensino remoto emergencial (continua)

TEMA	DESCRIÇÃO
<i>Live</i> inicial Estratégias e recursos <i>online</i> para a graduação	<i>Live</i> inicial com a exposição dos objetivos da ação e convite para docentes participarem das <i>Lives</i> e para apresentarem propostas de temas para novas ações.
Repositórios educacionais digitais	Apresentar alguns repositórios educacionais como o Educapes, Portal do professor, alguns bancos de imagens e bibliotecas e videotecas, entre outros recursos.
<i>Google Meet</i>	Apresentação da ferramenta <i>Google Meet</i> e suas configurações.
Criando tutoriais	Programas para captura de tela; Powerpoint narrado; Direitos autorais.
Ferramentas <i>GSuite for Education</i>	Apresentações <i>Google</i> , formulário <i>Google</i> , documentos <i>Google</i> – Edição de textos compartilhados.
Docência compartilhada <i>Google Classroom</i> : como usar a sala virtual para professores e alunos	Criação de sala; postagem de materiais; criação de materiais; comunicação entre alunos e professor; aplicativo do celular; principais dificuldades.
Avaliações <i>online</i> utilizando o formulário <i>Google</i>	Criando avaliações <i>online</i> nos formulários <i>Google</i>
Docência compartilhada Engajar e motivar: atributos de jogos nas práticas educativas	A atividade se constitui na apresentação de uma experiência prática de desenvolvimento de um jogo de promoção de alimentação adequada e saudável, voltado para jovens.
Estudos autônomos, estudos orientados e aprendizagem baseada em projetos: fundamentos e metodologia de trabalho	Diálogo sobre os diferentes pontos de vista acerca de determinados conceitos; fundamentação legal para incorporação de carga horária de estudo autônomo e projetos ao currículo; Exemplos de metodologia de trabalho para estudo autônomo e como projetos.
Montando a sala virtual com roteiro de estudos orientados	Apresenta como construir uma sala virtual com recursos mínimos para disponibilização dos roteiros de estudos orientados e dar dicas da atuação docente por meio de ambiente virtual de aprendizagem.

Tabela 15 – Rodas de conversas *online* oferecidas durante o ensino remoto emergencial (continua)

Estratégias de engajamento e protagonismo dos estudantes por meio do campus virtual	Breve ementa: EaD x presencial; Planejamento de uma aula a partir das metáforas de Thornburg; As ferramentas do campus virtual e as 4 metáforas.
Por que usar mapas conceituais?	Apresentação geral sobre mapas conceituais envolvendo suas principais características, diferenciação de outros organizadores gráficos e algumas possibilidades de uso. Indicação do <i>software Cmap Tools</i> e curso do Coursera: mapas conceituais para aprender e colaborar.
Plano de ensino e roteiro de estudos orientados	Dialogar a respeito da organização do trabalho pedagógico por meio remoto, considerando adequações do plano de ensino em consonância com a elaboração de roteiro de estudos orientados proposto para a possível retomada de atividades letivas remotas.
Montando a sala virtual com roteiros de estudos orientados utilizando o SIGAA da pós-graduação	Apresenta como construir uma sala virtual com recursos mínimos para disponibilização dos roteiros de estudos orientados utilizando o SIGAA.
Gravando <i>podcasts</i> e vídeos no <i>Loom</i>	Como utilizar o <i>Loom</i> para gravar vídeos e como produzir <i>podcasts</i> .
Transformando um plano de ensino da área de engenharia em um REO	Compartilhar a experiência de adaptação de um plano de curso de disciplinas de engenharia com atividades teóricas e práticas para o REO.
Uso de mapas conceituais como ferramenta de avaliação da aprendizagem	Discutir a inserção dos mapas conceituais na avaliação da aprendizagem; Compreensão da avaliação numa perspectiva de que a aprendizagem é um processo; diferenças entre a avaliação do mapa e a avaliação com o mapa; planejamento de avaliações usando mapas conceituais; relatos de experiência.
Semana do passo a passo Capacitação aberta para docentes: passo a passo para a construção de salas virtuais	Apresentar o curso de montagem de salas virtuais no campus virtual, com ênfase nos procedimentos básicos desde a inserção de conteúdos até a escolha das ferramentas e atividades com base nos objetivos de aprendizagem; apresentação das propostas de atividades de formação nesta proposta; orientações e discussões de apoio para as ferramentas: fórum, tarefa, glossário, diário, enquete, criação de grupos.
Docência compartilhada Compartilhando experiências de virtualidade na oferta do Cálculo I	Apresentação de ideias para utilização das ferramentas do campus virtual como o questionário, apresentações gravadas utilizando o Geogebra – calculadora gráfica, e mostrando <i>slides</i> com solução de exercícios.
Semana do passo a passo Adicionando arquivos em sua sala no campus virtual	Passo a passo para adicionar arquivos em sua sala no campus virtual
Realizando a aula remota com o <i>Google Meet</i>	Apresentação, por etapas, do processo de utilização da ferramenta <i>Google Meet</i> para realização de aula <i>online</i> ou não; do processo de agendamento à finalização da gravação.
Semana do passo a passo <i>Live</i> tira dúvidas Fórum e tarefa: Como criar, acompanhar e avaliar	Passo a passo das ferramentas fórum e tarefa: como criar, acompanhar e avaliar.

Tabela 15 – Rodas de conversas *online* oferecidas durante o ensino remoto emergencial (continua)

Estilos de aprendizagem	Os conceitos de estilos de aprendizagem e inteligência múltipla serão revisitados visando uma reflexão crítica sobre como esses conhecimentos podem ajudar docentes de qualquer área a planejar, mediar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, centrado no aprendiz e suas potencialidades, independentemente de como se dá essa interação – presencial ou virtual.
Semana do passo a passo <i>Live</i> tira dúvidas Passo a passo das ferramentas, glossário, diário Enquete: as suas diversas possibilidades	Glossário, diário e enquete: possibilidades pedagógicas.
Semana do passo a passo <i>Live</i> tira dúvidas Passo a passo das ferramentas <i>Wiki</i> e escolha de grupos	Passo a passo das ferramentas <i>Wiki</i> e escolha de grupos: criação, acompanhamento e avaliação.
Docência compartilhada Ensinando com projetos práticos e gamificação	Apresentar uma prática de ensino baseada no uso de projetos práticos e gamificação, com intuito de promover o desenvolvimento de competências.
Semana do passo a passo <i>Live</i> tira dúvidas Avaliação e acompanhamento de atividades	Passo a passo das ferramentas para avaliação e acompanhamento de atividades.
Subjetividade na relação docente-discente no contexto do estudo remoto emergencial	Discussão dos componentes subjetivos na relação docente-discente com o propósito de oferecer possibilidades de ampliar a compreensão dos vários aspectos que influenciam no processo de aprendizagem, especialmente no contexto do estudo remoto emergencial.
Docência compartilhada Apresentação e relato de experiência da disciplina da pós-graduação: Alavanca do sucesso – produtividade com equilíbrio	Promove uma transformação no modelo mental dos alunos que os permita crescer pessoal e profissionalmente e os torne mais produtivos e realizados com a pós-graduação e preparados para o mercado de trabalho. Baseia-se em três pilares: autoconhecimento, inovação/empreendedorismo e mercado.
Doenças emergentes e os impactos do meio ambiente	
REO – Vamos falar sobre os desafios?	A aula transmitida não funcionou? Os estudantes estão reclamando da proposta? O fórum não está sendo usado adequadamente?
Fórum institucional 2031: Estratégias para a necessária inovação do ensino superior na próxima década	Discussão das perspectivas para a graduação no período pós-pandemia, os desafios para a formação do profissional empreendedor, bem como o futuro das profissões e trabalho.
REO – Tudo começa com o planejamento	Objetivo da roda: discutir sobre a importância do planejamento para o bom desenvolvimento dos REOs.
Avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial	Apresentar perspectivas e possibilidades de avaliação ancorados nas atualizações da CEPE 59.
Passo a passo: Ferramenta questionário como instrumento de avaliação	Passo a passo de ferramenta questionário: criação, acompanhamento e avaliação.

Tabela 15 – Rodas de conversas *online* oferecidas durante o ensino remoto emergencial (conclusão)

Docência compartilhada Práticas de avaliação da aprendizagem	<i>Criando avaliações online nos formulários Google.</i>
--	--

FONTE: Elaborada pela autora (2022).

A teoria da aprendizagem situada tem como um de seus conceitos centrais a perspectiva de comunidades de prática, na qual os sujeitos formam comunidades para que consigam interagir entre si e compartilhar suas vivências (WENGER, 2003). Esse conceito pode ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem enfatizando a importância das relações sociais na aprendizagem e favorecendo um ambiente rico em experiências distintas (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007). Nesse sentido, a aprendizagem por meio das comunidades de prática permite o envolvimento do sujeito em novas atividades, tarefas e ações que não poderiam ser realizadas de maneira individual (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011).

O desenvolvimento das rodas de conversa *online* foi um importante ponto de encontro para os docentes durante o ensino remoto emergencial. Nesse ambiente, eles tiveram a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos em conjunto, enxergando pontos de vistas e possibilidades diversas que não alcançariam individualmente. Esse processo caracteriza-se como a formação de uma comunidade de prática a partir da perspectiva de Wenger (2000) na qual qualquer grupo de pessoas que possuem objetivos e preocupações semelhantes sobre um determinado tema, podem buscar compartilhar suas experiências e aprimorar suas habilidades sobre o assunto, situação que aconteceu durante as rodas de conversa *online*.

A partir das trocas que ocorreram nesses encontros, tornou-se possível desenvolver um ambiente de ensino-aprendizagem com consideráveis experiências distantes, que permitiram muitas trocas de conhecimento entre os docentes (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007). A partir dessas trocas de experiência e conhecimentos, os docentes conheceram quais as formas como seus colegas estavam lidando com o ensino remoto emergencial e como eles replanejaram suas atividades e abordagens pedagógicas, além de dialogarem sobre o que estava funcionando com os discentes e o que não estava trazendo resultados tão positivos.

Esse processo tornou-se essencial para o fazer docente durante esse período, principalmente porque o diálogo tem uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem e, de acordo com Gudolle, Antonello e Flach (2011) está diretamente conectado com os comportamentos de aprendizagem. Nesse sentido, as rodas de conversa

online permitiram que os docentes tivessem um maior entendimento sobre o ensino remoto emergencial, identificando suas possibilidades no ensino superior e o entendimento na prática, através das capacitações, de como utilizar os recursos e ferramentas digitais disponibilizados pela universidade, em suas disciplinas.

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem precisa levar em consideração também o contexto social e cultural do aprendiz, desenvolvendo uma identidade que proporcione ao mesmo uma sensação de pertencimento e compromisso, de forma que ele se sinta acolhido naquele ambiente e capaz de desenvolver suas habilidades e competências (ENGELMAN *et al.*, 2017). Esse entendimento da teoria da aprendizagem situada caracterizou a relevância das relações sociais, já que sozinho nenhum discente ou docente conseguiria alcançar essa sensação de pertencer a uma sociedade.

A partir desse entendimento e com todas as atividades educacionais sendo realizadas no formato remoto, o desenvolvimento das rodas de conversa *online* funcionou como um apoio aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade se deu também em razão de todos estarem em um contexto no qual não podiam se reunir presencialmente, esse aspecto tornou difícil a comunicação e a troca de experiências, fazendo com que tanto docentes, quanto discentes se sentissem sozinhos, sem conseguir dialogar com seus pares que estavam passando pela mesma situação.

Portanto, as rodas de conversa *online* tornaram-se primordiais para que eles se sentissem acolhidos durante esse período e entendessem com mais profundidade o processo de implementação do ensino remoto emergencial e a sua atuação individual durante esse período, o que poderá ser verificado nas seções abaixo, diante do relato dos docentes entrevistados. Wenger (2003) identifica a importância da constituição de grupos de apoio para o enfrentamento de realidades desconhecidas, aspecto esse que se tornou realidade no ensino remoto emergencial, já que com esse grupo de apoio formado a partir das rodas de conversa foi possível que os sujeitos interagissem entre si e tivessem um momento de encontro para partilhar suas práticas, o que foi uma oportunidade de grande troca de experiência e construção de conhecimento ainda que no formato remoto, realidade a que eles não estavam acostumados.

Esses agrupamentos foram analisados sob a perspectiva da teoria da aprendizagem situada sendo identificados como comunidades de práticas que possibilitaram que os indivíduos compartilhassem suas experiências, interagindo entre si e realizando trocas que foram primordiais para o processo de ensino-aprendizagem (SCHNEIDER, 2012). Porém, não se pode dizer que essa foi a realidade de todos os docentes da instituição, pois nem todos

participaram das rodas de conversa *online*. Em informações coletadas com a diretoria da universidade responsável por promover esses encontros, dos 766 docentes que atuam na instituição, estiveram presentes nas rodas de conversa em torno de 520 docentes, que representam 2/3 de todos os profissionais docentes que atuam na instituição (SILVA; CRUZ; SAHB, 2020).

Nesse sentido, não se pode afirmar que o desenvolvimento de comunidades de prática, o diálogo e a troca de experiências durante o início do ensino remoto emergencial foi a realidade de todos os profissionais da instituição. Porém, ainda assim, aqueles que estiveram presentes nesses momentos de encontro desenvolveram importantes interações e relações em torno dos tópicos discutidos que contribuíram para o compartilhamento das práticas educacionais desenvolvidas e para o saber significativo e pedagógico desses profissionais, características fundamentais na evolução das comunidades de prática (WENGER, 2003). Essas rodas de conversas *online* formaram um espaço de encontro, onde os indivíduos tiveram a oportunidade de dividir seus interesses em comum, discutindo e refletindo sobre o assunto, ao mesmo tempo em que partilharam seus medos e angústias sobre esse novo contexto (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007).

4.1.5 A importância da disponibilização de informações através de documentos no processo de implementação do ensino remoto emergencial

A partir de todo esse período de implementação do ensino remoto emergencial e dos desafios que foram consequências desse processo, pode-se observar que o desenvolvimento dessa nova modalidade de ensino aconteceu de forma sequencial, na qual muitas reuniões, portarias e resoluções foram desenvolvidas visando à implementação de tal modalidade de ensino. Na universidade estudada, as resoluções e portarias publicadas referentes ao assunto englobaram diversas áreas de interesse e temáticas. Inicialmente as informações transmitidas identificavam como ocorreria essa nova modalidade de ensino, ou seja, quais ações deveriam ser realizadas pelos docentes e discentes. Também foram publicadas resoluções e portarias relacionadas ao calendário letivo, identificando as mudanças de datas de início e fim de semestre de acordo com o avanço da pandemia. E por último, foram identificadas resoluções e portarias direcionadas ao processo de matrícula, apresentando quais disciplinas não poderiam ser ofertadas no formato remoto em razão da carga horária prática que as mesmas possuíam e

como o discente poderia solicitar o cancelamento de disciplinas em que ele já estava matriculado anteriormente ao início do formato remoto.

Todas essas informações encontram-se públicas para que toda a comunidade acadêmica relacionada com a universidade possa ter acesso. O processo de implementação do ensino remoto emergencial trouxe grandes questionamentos a todos os sujeitos envolvidos que por nunca terem passado por uma situação parecida, tinham dúvidas sobre como lidar com a situação. Esses documentos e todas as informações contidas neles, permitiram um acompanhamento mais próximo não somente do processo de implantação, mas também de todo o processo de decisão e das ações que a instituição esperava de seus docentes e discentes. Os mesmos foram desenvolvidos aos poucos, de acordo com a evolução da implementação do ensino remoto emergencial e de acordo com as novas informações que precisavam ser divulgadas a esses sujeitos.

O desenvolvimento e distribuição das informações contidas nesses documentos foram importantes para a compreensão do processo de implementação do ensino remoto emergencial. Isso por que esses documentos disponibilizados nas plataformas de comunicação oficiais da universidade foram uma forma rápida e eficiente de comunicar todas as informações aos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente docentes e discentes. Nesse sentido, a elaboração desta pesquisa documental permitiu a compreensão desse processo sob uma perspectiva mais institucional, identificando como as decisões sobre o ensino remoto emergencial foram tomadas e repassadas aos indivíduos envolvidos nesse processo, dentro da comunidade acadêmica.

4.2 A implementação do ensino remoto emergencial em um curso de administração

O segundo momento desta pesquisa foi direcionado para a realização de entrevistas com alguns dos membros do colegiado do curso de administração e com a chefia do departamento que atuou durante o período em que o ensino remoto emergencial estava sendo implementado. Foram entrevistados quatro docentes que atuam no curso, três que fazem parte do colegiado e um que atuava no cargo de chefe do departamento.

Todos esses docentes entrevistados possuem/possuíam algum cargo no departamento de administração da universidade, e é em razão desses cargos que eles foram escolhidos para compor o desenvolvimento desta pesquisa. Uma das entrevistas é a coordenadora adjunta do curso que já mantinha essa função no início do ensino remoto emergencial e ainda está no

cargo. Um outro entrevistado era o coordenador do curso em 2020, quando o ensino remoto emergencial foi implementado, ele não ocupa mais esse cargo, mas atualmente faz parte do colegiado do curso. Outro entrevistado é o atual coordenador do curso que assumiu o cargo no meio do ensino remoto emergencial. E um último entrevistado estava no cargo de chefe de departamento durante o período em que o ensino remoto emergencial foi implementado, mas também não mantém mais essa função na universidade.

A análise dos dados coletados com esses sujeitos dividiu-se em quatro grandes categorias, que são os quatro objetivos específicos deste trabalho. A primeira grande categoria foi analisada no item 4.1 desta dissertação e, nesta seção, pretende-se tratar das outras três categorias, identificando como foi a dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial no curso, discutindo os impactos do ensino remoto emergencial no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e os impactos na prática pedagógica dos docentes.

4.2.1 A dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração para os membros do colegiado e da chefia do curso

A dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração foi analisada sob diversas perspectivas visando compreender todo o processo até a decisão oficial de aplicar essa nova modalidade de ensino. Inicialmente, analisou-se esse processo identificando-o como uma modalidade temporária que seria a única alternativa para manter o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Além de identificar como foi possível manter a relação e contato entre os docentes integrantes do curso e como as capacitações e rodas de conversas *online* desenvolvidas pela universidade apoiaram esses sujeitos durante o processo de implementação do ensino remoto emergencial.

Em março de 2020, quando as aulas foram suspensas em razão do aumento de casos de COVID-19, a maioria dos docentes imaginou que a situação duraria em torno de 15 dias a um mês e que logo após esse período as aulas já retornariam para o formato presencial, como citado por alguns dos sujeitos da pesquisa.

E a gente achava assim, um mês depois, uns 15 dias, algum tempinho depois as coisas iam se acalmar e a gente voltaria né (E1).

Por um tempo a gente acreditava que ia ser uma coisa de duas semanas, um mês, isso conforme as coisas foram desenrolando (E2).

Lá no começo todo mundo achava que a pandemia ia durar dois meses e depois a gente voltaria pra vida normal, né (E3).

Porém, esse cenário não se tornou realidade e a universidade ficou com suas atividades suspensas em torno de dois meses. Sem perspectivas de conseguir voltar ao formato presencial, foi necessário repensar o processo de ensino-aprendizagem, buscando alternativas para a continuação do semestre letivo. Nessa perspectiva, vários autores identificaram a implementação do ensino remoto emergencial como a única possibilidade de os discentes terminarem seus semestres letivos, ainda que de uma maneira não planejada inicialmente (QUINTANA; QUINTANA, 2020; VALSARAJ *et al.*, 2021; CAHYADI *et al.*, 2021). Essa perspectiva foi identificada pelos sujeitos participantes da pesquisa, que também enxergaram o ensino remoto emergencial como a única estratégia que permitiria dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Eu acho que assim, que a gente precisava voltar, isso eu não discuto (E3).

Foi uma saída pra não ficar tudo parado, ficar tudo travado por um ano e meio, então vamos fazer alguma coisa e o que foi feito foi isso (E4).

E então com esse objetivo, implementou-se o ensino remoto emergencial na instituição de ensino superior. Desde o início do processo de implementação dessa nova modalidade a universidade já se programava para retornar ao formato presencial, tendo estabelecido a data para esse retorno e identificando esse período remoto somente como uma solução temporária de curto prazo, definição que se relaciona com a de diversos autores que estudaram o tema, como Joye, Moreira e Rocha (2020) e Hodges *et al.* (2020). Como já observado, os docentes também compreendiam a característica temporária do ensino remoto emergencial e por isso, aguardavam a possibilidade de retornar ao formato presencial.

Sempre foi ventilado a possibilidade de eventualmente a gente voltar pro presencial no meio do semestre (E3).

O processo de planejamento da instituição de ensino superior para implementar o ensino remoto emergencial envolveu diversas perspectivas e diversos agentes. Nesse sentido, foram realizadas reuniões com os coordenados de todos os cursos da instituição, inclusive com o de administração para detalhar esse processo de transformação e explicar como a

universidade se organizou e o que era esperado dos sujeitos envolvidos, como cita o coordenador do curso que atuou em 2020, quando essa mudança ocorreu.

A universidade paralisou as atividades acadêmicas e como coordenador eu continuei participando de umas reuniões de um conselho chamado conselho de graduação... Um conselho formado por todos os coordenadores de curso da universidade e esse conselho continuou se reunindo pelo google meet, pelas plataformas aí, tentando se organizar (E2).

A decisão de implementar o ensino remoto emergencial aconteceu de uma mesma maneira para todos os cursos da instituição. Ainda assim, cada curso tem suas particularidades e características individuais que podem influenciar nesse processo de mudança. No curso de administração, os entrevistados afirmam que o processo de mudança do formato presencial para o formato remoto teria a possibilidade de acontecer de uma forma mais descomplicada, em razão da estrutura do curso e de seus componentes curriculares. Além disso, dentro da instituição estudada, o curso de administração já tinha uma experiência no formato EaD, como citam os entrevistados 2 e 4.

E o curso de administração ele tem características que são, de alguma maneira, mais facilmente convertidas para o formato remoto. Então, assim, a gente consegue adaptar os temas da administração para esse formato, entendendo que é emergencial e que a gente vai sair dessa (E2)

Na verdade, assim, EaD, o nosso departamento foi pioneiro na universidade, o primeiro curso a distância ofertado na universidade foi de administração, foi um curso piloto (E4).

Nesse sentido, os docentes entrevistados identificaram uma maior facilidade no processo de transformação do ensino presencial pro ensino remoto por consequência dessas características e em razão de os docentes do departamento já possuírem, em algum nível, conhecimento sobre o campus virtual. O campus virtual foi a principal plataforma digital utilizada pela instituição durante o ensino remoto emergencial, o que facilitou o processo de transição de um formato para o outro, como se observa pelas falas dos entrevistados.

Muitos professores não tinham tanta familiaridade, não no nosso curso né. No nosso curso foi mais tranquilo porque todo mundo tinha familiaridade com o campus virtual não teve muita dificuldade com relação ao uso do campus virtual que foi a plataforma adotada (E1).

Eu suspeito que uma parte dos docentes, na qual eu me insiro, já tinha experiência com o EaD, então adaptar para o remoto não era tão dramático (E2).

Eu já tinha participado da disciplina do curso EaD de administração pública, então já tinha lecionado disciplinas desse formato, eu acho que tinha, então, de certa forma, uma experiência, mas nada que se compare ao que foi efetivamente o ensino remoto na graduação (E3).

O uso do conhecimento que alguns docentes do curso de administração já tinham sobre a aplicação de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem, compara-se com o entendimento de Mezirow (1998) pelo qual a teoria da aprendizagem transformadora possibilita utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova. Essa habilidade de alguns docentes sobre ferramentas tecnológicas no ensino a distância apoiou o desenvolvimento de suas respectivas disciplinas no ensino remoto emergencial.

As experiências anteriores desses docentes em recursos digitais não se tratavam do mesmo formato remoto que estava sendo aplicado na instituição, já que como observado, o ensino a distância possui algumas características que o difere do ensino remoto emergencial. Nesse sentido, o conhecimento já existente dos docentes sobre a utilização de recursos digitais precisou ser adaptado para a aplicação do ERE, como é referido na teoria da aprendizagem transformadora na qual o docente utilizou de uma interpretação prévia sobre o assunto para a partir da mesma, construir uma nova.

Durante o processo de mudança do formato presencial para o formato remoto os docentes do curso de administração aproveitaram sua habilidade em tecnologia como forma de facilitar o processo de mudança, mas ao mesmo tempo, também precisaram buscar novos conhecimentos já que diferente do que acontecia no EaD, eles não tinham o apoio de tutores que os apoiassem nessa modalidade, sendo os responsáveis por todas as atividades de contato com os alunos, elaboração e correção de atividades e avaliações e gravação e disponibilização das aulas.

Nesse cenário os docentes passaram por um processo de aprendizagem, buscando compreender quais os melhores recursos poderiam ser utilizados na modalidade de ensino que passou a ser aplicada. Nessa busca, alguns deles identificaram a necessidade de explorar outros recursos além daqueles de que eles já tinham conhecimento, o que caracterizou esse processo de aprendizagem pelo qual eles passaram. No ensino remoto emergencial eles também precisaram aprender a se relacionar com seus discentes de forma *online* e a entender qual seria a melhor forma de avaliá-los. Essas eram competências que os docentes já

possuíam anteriormente à implementação do ensino remoto emergencial, mas foram aspectos que eles precisaram reaprender, buscando novas interpretações, de forma que eles pudessem ocorrer nesse novo formato de ensino em razão da pandemia do COVID-19.

Os autores da teoria da aprendizagem situada identificam no processo de ensino-aprendizagem a importância do diálogo, da observação e das conversas entre as pessoas dentro de um mesmo contexto (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011). De acordo com os autores, esse diálogo deveria acontecer envolvendo os diversos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, seria enriquecedor que os docentes que atuam no mesmo curso trocassem suas experiências, discutindo sobre suas abordagens didático pedagógicas e o andamento de suas disciplinas. Assim todos poderiam ter uma visão mais ampla de como ocorre a aprendizagem do discente e principalmente do que ele leva de bagagem de um semestre para outro. Esse processo facilitaria uma maior conexão do curso como um todo, já que o docente entenderia em que ponto do conteúdo os discentes estão e quais os próximos tópicos a serem discutidos. Porém, ainda que necessário realizar esse diálogo entre os docentes acerca de suas práticas didático pedagógicas, esse pode ser um processo complexo como entende Wenger (2003), já que depende de mais indivíduos envolvidos em um mesmo contexto social, mas que nem sempre estão dispostos a realizar discussões sobre o seu fazer docência. Apesar da dificuldade de manter um diálogo entre esses sujeitos, não se pode assumir que não houve nenhuma interação entre os docentes do departamento, como é citado por alguns dos entrevistados.

Houve aquilo que já havia antes, aqueles professores que já tinham o hábito de conversar com alguns colegas, continuaram conversando, porque a gente continua tendo várias reuniões, WhatsApp tava a disposição né, a gente podia conversar com os colegas, e aí eu fazia, trocava figurinha com os outros, mas acho que era a minoria (E1).

Não com todos, mas com aquelas pessoas que eventualmente já eramos mais próximos antes da pandemia né, mesmo estando distante a gente conseguiu, pelo menos com alguns professores e professoras do departamento eu consegui manter uma relação mais próxima (E3).

Porém, ao mesmo tempo em que alguns docentes identificaram essa relação de troca entre colegas do departamento, também existiram aqueles que não tiveram esse momento de encontro no formato remoto.

Quase nada de interação, porque essa é uma questão que o remoto dificulta né, porque quando isso existe, isso de trocar ideia com colegas, isso acontece de forma muito pouco deliberada, muito pouco programada, isso acontece graças a uma interação que é a parte boa do presencial, que acontece ali de forma meio que despreziosa, mas eu não vejo acontecendo de uma forma organizada, e como não acontece de forma organizada, o virtual prejudica, então não me lembro de ter tido esses eventos assim no remoto (E2).

Foi pouco, era muito por e-mail, não posso dizer que foi algo intensivo não, foi algo bem esporádico (E4).

As comunidades de prática, conceito central da teoria da aprendizagem situada, são identificadas a partir de uma troca que ocorre entre os sujeitos, nessa relação os indivíduos que possuem um mesmo interesse trocam experiências, discutem sobre o assunto, partilham suas angústias e dilemas e encontram um no outro, apoio mútuo (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007). Não é possível afirmar que essa foi a realidade de todos os docentes do departamento, já que essa troca não aconteceu para todos durante o ensino remoto emergencial. Porém, ao mesmo tempo também não se pode afirmar que as comunidades de prática não surgiram em nenhum momento durante esse período no formato remoto. A instituição promoveu alguns formatos de comunidades de prática, como as rodas de conversa *online*, deliberadamente, que obtiveram a participação de dois terços dos docentes, porém no âmbito dos departamentos e no curso de administração, isso não foi formalizado e nem deliberado. Aconteceu espontaneamente somente entre alguns de seus integrantes.

Houve, portanto, diversas realidades entre os sujeitos durante esse período, alguns identificaram essa troca e esse diálogo com os colegas e outros que passaram por esse processo de uma maneira mais individual, sem possibilidades de presenciar essas relações sociais. Esse cenário caracteriza no curso de administração alguns momentos em que foi possível identificar a formação de comunidades de prática entre os docentes e outros momentos em que essa condição não se concretizou.

Como identificado, o diálogo entre docentes pode trazer profundas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento desse diálogo traz como principal consequência a criação de comunidades de prática que permitem um maior contato entre os sujeitos. Apesar de ter sido a realidade de alguns docentes do curso de administração, que mesmo no formato remoto encontraram formas de se manter em contato e discutir sobre suas práticas durante esse período, não aconteceram encontros formais do curso especificamente

em que todos os docentes tivessem a oportunidade de participar e manter um diálogo entre si, somente aqueles disponibilizados pela instituição e direcionados a todos os cursos.

A partir desse cenário foram identificadas pequenas comunidades de prática que permitiram suporte e apoio de uns para outros durante o ensino remoto emergencial, mas ao mesmo tempo, também foram identificados docentes que passaram pelo ensino *online* praticamente sozinhos, encontrando soluções para suas dificuldades de forma isolada e sem refletirem em conjunto sobre suas práticas e vivências. Nesse sentido, observou-se o quanto seria favorável para os docentes e para o curso como um todo o desenvolvimento desses encontros de uma maneira mais formal, para que todos os docentes tivessem a oportunidade de discutir sobre suas práticas, formando uma comunidade de prática que abrangesse todo o curso e que fosse capaz de trazer avanços para o processo de ensino-aprendizagem de docentes e discentes de forma conjunta. Evidentemente, a calamidade do contexto da pandemia foi um grande entrave para essas iniciativas, visto que as pessoas estavam temendo por sua vida, saúde e sobrevivência e tendo que conciliar todas essas questões pessoais, familiares e profissionais em um momento de emergência mundial.

Na decisão de alterar a modalidade de ensino presencial para o ensino remoto emergencial a instituição de ensino superior realizou uma série de preparações que antecederam essa implementação, como forma de capacitar seus docentes para esse momento diferente com essa nova modalidade de ensino. Essas preparações estão de acordo com o entendimento de Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) que identificaram a necessidade de as universidades implementarem adequações para o desenvolvimento do ERE e treinarem seus docentes para o uso de recursos digitais, de forma a facilitar esse processo para os mesmos e acompanhar suas formações.

Nesse sentido, quando o ensino remoto emergencial iniciou na universidade a partir de maio de 2020, como forma de facilitar a transformação de um formato de ensino para outro foram desenvolvidos diversos cursos e capacitações direcionados aos docentes de todos os cursos da universidade, para que eles tivessem a oportunidade de ter um contato mais próximo com os recursos digitais que teriam que aplicar em suas aulas, como observa-se nos trechos abaixo.

A universidade começou a fazer cursos de capacitação pra gente, porque começou a perceber que a gente não voltaria tão rápido né, e a gente precisaria de uma outra estratégia pra poder voltar pras atividades didáticas né, pedagógicas, e com isso eu me lembro que a universidade começou a promover essas atividades, oficinas, rodas de

conversa, curso de capacitação pra usar as plataformas, discutindo sobre o roteiro de estudos orientados, que foi o que a gente adotou pra orientar os estudantes nos seus estudos (E1).

E aí teve alguns movimentos de palestras virtuais, remotas, encontros, reuniões (E2).

A gente teve aí diversas reuniões né, com o órgão responsável pela graduação na universidade e onde a gente estabeleceu quais seriam os critérios né, pra adoção do ensino remoto (E3).

Houve um esforço por parte da universidade pra pelo menos capacitar o mínimo aí os docentes a usar ferramentas básicas e que foram disponibilizadas pra gente (E4).

A partir desse contexto foram desenvolvidas as chamadas rodas de conversa *online*, que se apresentaram de duas maneiras distintas, na primeira, como capacitações para que os docentes entendessem mais profundamente como aplicar os recursos digitais em suas aulas, e, na segunda, como um momento de encontro, no qual os docentes podiam conversar sobre suas vivências individuais no ERE e trocar experiências. Todos esses encontros aconteceram de forma remota e tiveram uma grande participação da maioria dos docentes da instituição, como observa-se na Figura 5. Porém, é importante ressaltar que não foram todos esses docentes que participaram de todas as 36 rodas de conversa *online* realizadas. Esse número se trata do valor total de sujeitos participantes. Nesse sentido, existiram alguns encontros, que tratavam de temas mais comuns e que tinham um maior interesse na comunidade docente e, que por isso, contaram com um maior número de professores participando. Ao mesmo tempo, existiram também encontros que não tiveram uma participação tão significativa, com o número tão grande de docentes participando. Portanto, identifica-se que apesar de muitos docentes terem se inscrito para determinadas rodas de conversa *online*, não foram todos os 520 docentes que apresentam-se nos dados, que participaram de todos esses encontros.

Figura 5 – Número de participantes nas rodas de conversa *online*

Participação - por categoria de inscrição	
DOCENTE	520
PÓS-GRADUAÇÃO	40
N/I	30
TAE	5
Total geral	595

Fonte: SILVA; CRUZ; SAHB (2020); SIG/UNIVERSIDADE ESTUDADA e DIRETORIA RESPONSÁVEL/PROGRAD (2020).

No curso de administração, especificamente, todos os docentes entrevistados afirmam terem participado dessas rodas de conversa *online* desenvolvidas pela universidade, como observa-se nas passagens abaixo.

Eu participei de 22 atividades de capacitação, mas eu sempre participei, eu sempre gostei muito, eu adoro esse momento de interação com professores de outros cursos, teve muito compartilhamento de experiência sabe... Eu participei de quase tudo, porque a gente estava trabalhando em casa, então como as atividades eram virtuais, eu participei de muitas, e me ajudou demais, porque por exemplo, na sala de aula que eles abriram pra gente, tinha tutorial ensinando fazer a prova, Wikipédia, formação de grupo, ensinando gravar aula, ensinando gravar podcast, eu nunca tinha gravado um podcast na minha vida, e aí eles ensinavam os recursos, e aí eu conseguia entrar nos aplicativos que eles indicavam, eu tentava, gostava, dava certo, aí eu comecei a fazer e disponibilizar pros alunos. Então, assim, o que eles fizeram de capacitação, me ajudou demais (E1).

Eu participei... Não vou lembrar exatamente de quais, mas eu me lembro que eu participei de uma de google meet, que acho que já foi de uma versão atualizada quando o google meet trouxe alguns elementos extras, participei de algumas específicas do campus virtual, participei de algumas principalmente de roteiro de estudos orientados, porque achei que ali a lógica eu acho importante. Então, são as que eu consigo guardar aqui e me lembrar (E2).

Eu participei de todos que eu podia, eu sempre participei das rodas de formação, mesmo antes da pandemia, porque eu sempre achei

interessante a discussão e uma forma da gente pensar a nossa prática docente. Mas aí, na pandemia, eu achei assim, que era essencial participar, até porque eu queria que o impacto fosse o menor possível pro aluno e pra mim também, por que, afinal de contas, a gente estava aí vivendo uma nova realidade (E3).

Foi um esforço da equipe que preparou, e eu vejo, assim, que na medida do possível, foi entregue algo até surpreendente. A gente teve live com muita gente participando, muito docente participando e contribuições, por que tinha gente que dominava muito mais (E4).

Entretanto, em razão do número reduzido de docentes participantes desta pesquisa, não se pode afirmar que o curso de administração teve uma participação significativa nessas rodas de conversa *online* e por isso não se pode entender esse momento como uma possibilidade de troca de experiências do curso de administração especificamente. Porém, quando se trata da instituição de ensino superior como um todo, entende-se que essa participação foi muito significativa, estando presente nesses momentos 67,88% do total de docentes da instituição.

Esse número significativo em conjunto com a experiência relatada pelos docentes entrevistados que afirmam a importância desse momento de capacitação e diálogo, identificam o desenvolvimento de comunidades de práticas dentro desses encontros, nos quais era possível compartilhar conhecimento entre os indivíduos (WENGER, 2003). Além disso, as rodas de conversas *online* também podem ser analisadas sob a perspectiva do conceito de participação periférica legitimada, que identifica o compartilhamento de conhecimento entre os sujeitos que já possuem esse conhecimento e os recém-chegados na comunidade.

Nesse sentido, ao pensar sobre a aplicação dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem dos discentes de instituições de ensino superior públicas, entende-se que já existiam anteriormente ao ensino remoto emergencial educadores com essas experiências e esses conhecimentos. Porém, ao mesmo tempo, existiam também aqueles que não haviam passado por um momento como esse, em que era necessário a aplicação desses recursos digitais no ensino, nesse sentido, aqueles que já eram *oldtimers* (sêniores) sobre o assunto, e que já possuíam alguma prática, compartilharam esse conhecimento com os *newcomers* (recém-chegados), de forma que todos passassem a ter competência sobre o assunto e capacidade de implementarem os recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem de seus discentes.

A partir da necessidade de passar essas experiências aos docentes da instituição, notou-se que esses sujeitos também vivenciaram um processo de aprendizagem durante o

ensino remoto emergencial. As rodas de conversa *online* foram identificadas como o principal ambiente no qual esse processo aconteceu e envolveram diversos atores que tratavam sobre o tema e que foram responsáveis por ensinar aqueles docentes que não tinham nenhuma experiência com recursos digitais e aulas disponibilizadas no formato *online*. Os sujeitos escolhidos pela universidade estudada e que podem ser identificados como os *oldtimers* dentro desse processo de aprendizagem são atores internos e externos à instituição. Ou seja, alguns docentes que fazem parte do corpo da universidade e que mesmo atuando no ensino presencial possuem experiência e conhecimento na aplicação de recursos digitais em suas aulas, foram convidados a participar e compartilhar suas experiências, ao mesmo tempo também foram convidados docentes e pesquisadores externos à instituição que mesmo não conhecendo a realidade da mesma, poderiam trazer importantes contribuições para a prática didático pedagógica dos docentes e conseqüentemente para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Toda essa troca e diálogo aconteceu em um contexto definido como comunidades de prática que favorece a criação de um ambiente completo de experiências distintas e troca de conhecimento, e que se relaciona com os conceitos da teoria da aprendizagem situada de participação periférica legitimada (WENGER, 2003; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007). Nesse sentido, esses momentos de encontro que foram desenvolvidos em um ambiente mais formal, envolvendo todos os sujeitos da universidade que tinham interesse em participar são mais claramente definidos como comunidades de prática, por que surgem em volta de um objetivo específico que, no caso das rodas de conversa *online*, era a formação dos docentes para a aplicação do ensino remoto emergencial.

O colegiado do curso e o chefe de departamento mantiveram suas atividades administrativas durante todo o período remoto e realizaram ações essenciais para o curso de administração como um todo, apoiando esse período de mudança de um formato para outro. Como já discutido, a decisão de implementar o ensino remoto emergencial foi geral para toda a instituição de ensino superior, englobando todos os cursos, inclusive o de administração. Nesse processo, o principal contato entre a reitoria e o curso acontecia através do chefe de departamento que atuava como intercessor e que repassava as principais informações gerais aos docentes integrantes do curso.

Orientações de como deveria ser conduzida, informando os recursos que tinham a disposição, informando os cursos, procurando incentivar os docentes a participar das lives, participar dos

treinamentos, fazer esse contato com os docentes e aí a gente disparava (E4).

Já o coordenador do curso, a coordenadora adjunta e demais membros do colegiado não mantinham esse contato com a reitoria da universidade, recebendo as informações passadas pelo chefe do departamento, assim como os demais docentes. O que existiu durante esse período, foram reuniões entre o coordenador do curso e o chefe de departamento.

Eu acho que a gente teve uma aproximação muito grande ainda que de forma remota com o chefe de departamento né. Então houve um alinhamento entre colegiado e chefia de departamento na condução do curso nesse momento de pandemia (E3).

Contato físico não tinha com ninguém praticamente, só o coordenador de curso que a gente encontrava um pouquinho também, mas fora isso aí era mais no sentido de acompanhar pra ver se estava conseguindo entregar dentro daquilo que estava sendo proposto pela reitoria (E4).

Os outros membros do colegiado também identificaram como foi a participação do mesmo durante o período de implementação do ensino remoto emergencial. A afirmação entre os docentes é de que o colegiado teve nesse período uma participação muito significativa como uma forma de apoio aos demais docentes do curso, mas não participando ativamente das decisões tomadas sobre como esse processo ocorreria no curso de administração.

Não houve uma demanda por parte do colegiado pra que a gente orientasse especificamente no nosso curso, toda orientação foi feita diretamente da diretoria responsável. Aí como muitos professores não participavam dessas atividades de formação acabava que alguns tiravam dúvidas com a gente na coordenação e na coordenação adjunta, mas era muito pouco. A demanda por parte dos professores foi mínima, cada um fazia do jeito que achava que dava conta, do jeito que era certo e ia tocando (E1).

O colegiado participou como uma entidade de apoio como sempre foi, mas eu diria assim que para esses eventos especificamente não houve uma chamada do colegiado para deliberar, então nosso colegiado foi muito tranquilo porque as orientações da universidade eram suficientes pra gente se organizar (E2).

O meu papel mais foi acompanhar pra ver se o pessoal estava conseguindo entregar os roteiros de estudo, por que foi em forma de REO que a gente chama, se o pessoal estava entregando, se estava postando, se tinha os retornos aos estudantes... Então o meu papel era

mais tentar viabilizar ou orientar o que que tinha que ser feito em relação a prazo, em relação ao que tinha que ser entregue (E4).

Já o coordenador do curso em conjunto com chefia do departamento, tinha também a responsabilidade de definir questões mais relacionadas ao andamento do curso de administração, como eles relatam abaixo.

A participação da chefia do curso em gestão é designação, a chefia designa os professores e diz “olha quem é que vai dar tal matéria esse semestre?” (E1).

Houve um momento em que a gente tinha que deliberar quais disciplinas voltam presencial e quais disciplinas vão continuar remotas, então era muito mais uma questão mais macro e que não envolvia necessariamente a atuação docente (E2).

Como já observado, entre os principais elementos que compõem um processo de ensino-aprendizagem, estão o diálogo, a observação e as conversas entre as pessoas dentro do contexto universitário (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011). Dessa forma, o contato e o diálogo que ocorreu entre o coordenador e o chefe de departamento e entre esses dois sujeitos com os docentes do curso foi essencial para o replanejamento e a organização das atividades de ensino-aprendizagem durante esse período remoto. Isso por que se tratava de uma situação completamente nova que não havia ocorrido antes e sobre a qual nenhum indivíduo envolvido possuía experiência prévia. Essa realidade vai de acordo com a proposta de Nonato, Sales e Cavalcante (2021) que também enfatizam a necessidade de se compreender esse novo contexto e todas as atividades que precisaram ser reajustadas para que fosse possível se adaptar ao ensino remoto emergencial. O que se deu, em razão da grande mudança que foi a implementação do ensino remoto emergencial, mudança essa que não atingiu somente o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, mas também todas as outras ações e atividades que aconteciam na universidade.

Esse entendimento vai de encontro à perspectiva de Khatip e Chizzoti (2020) que afirmam que a pandemia do COVID-19 e a implantação do ensino remoto emergencial iriam alterar muitos aspectos da vida universitária. Essa percepção se tornou realidade e além das consequências no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e da necessidade de os docentes buscarem novos conhecimentos para o desenvolvimento das aulas no formato remoto, também forçou os sujeitos a buscarem novas formas de se comunicarem e de interagirem, principalmente os docentes e técnicos membros do colegiado do curso e da

chefia de departamento, que se tornaram importantes figuras para o curso de administração como um todo e trabalharam de forma a apoiar os docentes nesse período.

Nesse sentido, percebeu-se que tanto a atuação do colegiado do curso, quanto a atuação da chefia de departamento não se tratou diretamente de decisões didático pedagógicas ou de como os docentes deveriam atuar e se organizar durante o período de implementação do ensino remoto emergencial. Ainda assim, a atuação desses membros foi essencial para o desenvolvimento e implementação do ERE, isso por que era de profundo interesse de todos que as informações e decisões institucionais referentes ao funcionamento dessa nova modalidade de ensino fossem repassadas a todos os docentes o mais rápido possível. E foi principalmente o coordenador de curso e a chefia de departamento que estiveram presentes nessa conexão entre universidade e docentes, tendo assim uma atuação essencial para ambos os interessados na troca de conhecimento e informação nesse período.

4.2.2 Impacto do ensino remoto emergencial no processo de ensino-aprendizagem dos discentes integrantes do curso

O processo de implementação do ensino remoto emergencial atingiu diretamente os discentes e seus processos de ensino-aprendizagem que passaram por uma mudança imensa que ninguém esperava. Nesse sentido, os docentes entrevistados identificaram uma série de aspectos que passaram por transformações durante o ERE e que impactaram diretamente nos discentes integrantes do curso. Esses impactos estiveram relacionados a uma série de elementos que podem ser observados nas passagens a seguir.

Tem impacto psicológico, pedagógico... Eu senti que antes da pandemia eles chegavam mais preparados na aula, não muito, por que eu acho que os estudantes universitários não sabem estudar. Mas eu achei que depois da pandemia piorou demais, se antes o aluno levava o texto pra sala de aula e participava da aula, estava presente ali, agora eles não fazem mais isso... Não se importam, eles não leem, não levam o material impresso e chegam ali, não faz, e entrega e não se importa (E1).

A maioria, tinha dificuldades em se disciplinar... Eu suponho que existia uma dificuldade do estudante se organizar, de parar um dia, em tal hora e pegar aquela disciplina e de fato cumprir aquelas etapas, porque foi dada a ele uma liberdade que foi difícil de gerir, eu penso que havia ali uma dificuldade de você se organizar (E2).

Identifica-se então que a maioria das dificuldades dos discentes que já existiam no ensino presencial foram levadas também para o ensino remoto emergencial. Mas nessa segunda modalidade tiveram um impacto ainda maior, aumentando o nível dessas dificuldades. A transição de um formato para outro trouxe aos discentes uma mudança de contexto que afetou não somente sua vida educacional, mas também sua vida pessoal e familiar. Diante dessas mudanças, o ideal seria um entendimento por parte do docente em compreender como as atividades realizadas no mundo externo podem impactar no processo de ensino-aprendizagem de seu estudante e a partir dessa compreensão, buscar formas diversas de colaborar com esse processo, entendendo esse de Gudolle, Antonello e Flach (2011) relacionado com a teoria da aprendizagem situada.

Essa compreensão deveria sempre ter sido relacionada ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes, a partir do qual seria possível trazer os acontecimentos externos à instituição para o dia-a-dia da sala de aula. Entendendo que a universidade tem como objetivo não somente formar profissionais, mas também desenvolver cidadãos críticos que sejam capazes de atuar diante dos problemas da sociedade e de formar opiniões e ações que contribuam para o desenvolvimento da mesma, os acontecimentos externos à mesma se tornam essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, poucos assuntos externos à instituição tiveram tanta ênfase como a pandemia do COVID-19 e suas consequências, isso por que foi uma situação que envolveu todos os cursos e todos os sujeitos, precisando ser discutida em todos os âmbitos, independentemente da área de conhecimento e atuação. Além disso, demais acontecimentos poderiam não ter um impacto tão grande no contexto em que docentes e discentes estavam inseridos como a pandemia do COVID-19 teve. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem precisou ser reavaliado e reorganizado. Inicialmente essa reorganização aconteceu por parte dos docentes que replanejaram as abordagens pedagógicas e as atividades, mas também foi necessário que os discentes reorganizassem seu processo individual, já que esse novo formato tornou difícil ter um contato próximo com os colegas e docentes.

Dessa forma, os discentes do curso de administração precisaram se organizar dentro de suas casas de forma que fossem capazes de cumprir com suas responsabilidades pedagógicas. Essa reorganização não foi feita em conjunto com seus colegas e com seus docentes, mas também não foi feita de maneira individual. Em razão do contexto em que se encontravam, no qual não somente o discente, mas toda a sua família também se encontrava em casa, eles precisaram conciliar juntos suas responsabilidades, de forma que um não atrapalhasse o rendimento do outro e todos pudessem cumprir com suas obrigações.

As dificuldades encontradas pelos discentes durante esse período não foram relacionadas somente ao seu individual, ou seja, à sua dificuldade de estudar e de se organizar com os prazos sob sua responsabilidade. Na coordenação e na coordenação adjunta do curso foram identificados diversos problemas que partiam dos demais docentes do curso e que impactavam diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, como observa-se a seguir.

No curso, a gente teve uma série de problemas, por que, assim, professores que não davam atenção pros alunos, muitos professores não recebiam mensagem dos alunos, não lançavam notas, não corrigiam atividade, já tinha passado dois meses, dois meses e meio de aula e não tinha nota nenhuma lançada (E1).

E aí, nós fizemos uma pesquisa em que, aí, os estudantes iam lá e relatavam suas questões, né, o que tá acontecendo, em qual disciplina. Então, eu me lembro que, na época, isso deu um trabalho enorme, por que eu fiquei responsável por capturar tudo isso, dar uma lógica, e eu tive que separar por disciplina para que a chefia fizesse o disparo para cada docente. Então, eu reuni todos esses depoimentos e pra um professor não receber uma reclamação sobre outro. Então, nós fizemos o controle, perguntando, levantando, para que cada professor pudesse agir ali nos pontos que tinham sido levantados e tudo o mais (E2).

Através desses relatos, tanto aqueles referentes aos problemas relacionados aos discentes que têm dificuldades em se organizarem para estudar e que muitas vezes não sabem como esse processo pode ser feito, como também aqueles problemas de docentes que não encontraram uma maneira de desenvolver o ensino remoto emergencial de forma a apoiar seu estudante durante esse período de adaptação, são problemas relacionados aos modelos de referências desses indivíduos, conceito que é fundamental na teoria da aprendizagem transformadora e determina as expectativas dos indivíduos, delimitando suas percepções e sua cognição (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

Partindo do entendimento da teoria da aprendizagem transformadora os indivíduos possuem pontos de vista, opiniões e concepções em que eles acreditam e que para mudar todos esses aspectos é necessária uma mudança individual desses sujeitos que só é desenvolvida a partir de uma reflexão crítica interna. Na situação observada, identificou-se a necessidade de realizar uma reflexão nesses modelos de referências, pois somente a partir dessas reflexões, é possível desenvolver transformações (SILVA; GONÇALVES; MALHEIRO, 2014). Dessa forma, a partir do conceito de modelos de referências é preciso o

desenvolvimento de uma mudança por parte dos dois grupos de sujeitos envolvidos, primeiramente os discentes, que precisam se transformar em indivíduos mais conectados com seu processo de ensino-aprendizagem, tomando a frente e buscando maneiras de estudar com mais concentração. E os docentes, que precisam acolher seus estudantes, acompanhá-los mais de perto buscando entender as dificuldades em torno do momento de pandemia que se viveu, identificando uma maneira de tornar esse processo mais descomplicado para os mesmos.

Os docentes entrevistados identificaram também uma série de problemas relacionados ao interesse dos discentes no seu processo de ensino-aprendizagem, afirmando que a grande maioria deles estavam completamente apáticos, sem interesse nas aulas e sem interesse nas atividades avaliativas que eram propostas.

Eu nunca vi uma apatia tão grande que me preocupa demais, parece que não há nada que a gente faça na sala de aula que vai funcionar, chega a ser assim frustrante sabe, e isso não era, antes os alunos tinham dificuldades, mas eles chegavam na sala com o material, tirava dúvida, se importava se tirava nota ruim, na próxima eles tentavam recuperar. Agora, parece que eles voltaram, assim, sem saber direito o que tá acontecendo, e isso eu acho que tem comprometido demais o aprendizado deles, pra mim esse é o maior impacto e o pior de todos (E1).

Eu acho que foi um desafio muito grande esse distanciamento, e esse distanciamento da pandemia ainda não foi vencido, eu tenho como experiência as minhas disciplinas de antes da pandemia, minha sala todo dia tinha alunos procurando pra tirar dúvidas e hoje os alunos perderam esse hábito. Então, assim, eu não vejo aluno no corredor mais, procurando os professores pra sanar as dúvidas, então eu acho que ainda tem um resquício da pandemia...Os discentes eles estão realmente muito apáticos, e querendo tudo pronto, tudo já bem mastigado que eu acho que foi assim que aconteceu durante o ensino remoto. E aí, o aluno, hoje, ele tá esperando que tudo venha de uma forma mais fácil pra ele, eu não sei o que a gente deve fazer, mas que precisamos fazer alguma coisa, isso eu não tenho dúvidas (E3).

Na minha visão, o resultado não é bom. A gente vê uma defasagem importante aí... Aquilo que a gente tentou passar, por meio dos estudos remotos, dos estudos dirigidos, dos exercícios, gravava aula, é diferente de você estar em sala de aula e tirando dúvidas. Então eu percebo o seguinte, que há uma defasagem, houve uma perda aí em termos de aprendizado (E4).

É visto na teoria da aprendizagem transformadora que as relações sociais as quais os indivíduos estão envolvidos são fatores que influenciam diretamente no seu processo de

ensino-aprendizagem, isso por que os indivíduos são seres constituídos em sociedade e como tais, eles precisam do contato com outras pessoas e das relações que se originam a partir desses contatos (CRANTON, 2006). Levando em consideração esse entendimento, tornou-se possível identificar as consequências da falta dessas relações sociais na aprendizagem dos estudantes. Durante o período em que esteve implementado o ensino remoto emergencial, tornou-se imensamente mais difícil manter o desenvolvimento das relações sociais com sujeitos fora do convívio familiar, já que não era possível sair de casa e ter esses encontros.

As dificuldades citadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos não são consequências somente da falta de relações sociais, mas ao mesmo tempo também não se pode afirmar que esse novo contexto não influenciou essa realidade. Os indivíduos vivem em sociedade e todos fazem parte desse conjunto de regras, experiências, códigos e pressupostos distintos (CRANTON, 2006; CLOSS; ANTONELLO, 2010; MEZIROW, 1981). Tirar o indivíduo desse lugar, ainda que em uma situação onde foi extremamente necessário, permitiu que ele fizesse novas conexões, mas agora de maneira individual, o que vai influenciar nas suas delimitações e percepções e pode trazer resultados negativos como observou-se no processo de ensino-aprendizagem que ocorreu durante o período do ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, é possível observar a mudança que o contexto do discente exerceu no mesmo e no seu processo de ensino-aprendizagem, já que em razão da pandemia do COVID-19 houve consequências para esse processo que foram observadas por todos os docentes participantes desta pesquisa. Na situação estudada observou-se que a grande maioria dessas consequências tiveram aspectos negativos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e suas relações sociais.

Além disso, a falta de desenvolvimento dessas relações sociais influenciou também na comunicação desses sujeitos (CRANTON, 2006) que acabaram não tendo mais o contato físico diário a partir do qual poderiam trocar experiências e manter um diálogo de maneira mais simples. Essas dificuldades foram enxergadas também nas relações entre aluno e professor, como identificado pelos docentes entrevistados.

A relação com os estudantes foi muito pouca, muito pouca... Eu disponibilizava um fórum e abria toda semana pra interagir com eles, só que eu não interagia, porque não tinha dúvida. Eu abria o chat e não tinha ninguém lá. Eu ia pra aula síncrona, eles entravam e não estavam ali, saíam e iam fazer outras coisas, por que quando eu fazia uma pergunta, não tinha ninguém pra responder, raramente tinha

alguém pra interagir nas aulas, então não houve muita interação (E1).

Essa é a situação que sempre me deixou pesaroso... O engajamento era muito baixo, poucos alunos participavam, de uma turma de 60 eu tinha um público de 4 a 8, isso os que abriam a aula, por que conforme o tempo ia passando eles também iam fazendo outras coisas e mesmo os que estavam ali não trocavam experiências, falas... (E2).

Eu acho que ficou mais distante, eu sempre tive uma relação muito próxima com os alunos e por conta da pandemia eu não conhecia quem era quem, mas de qualquer forma eu tentava ser presente, respondendo os e-mails o mais rápido possível, acessando o campus virtual também o mais rápido possível, mas eu acho que foi uma relação mais distante durante esse momento (E3).

É uma coisa muito fria sabe, é muito distante, e as vezes você abre pra ouvir se tem dúvidas, questões e muitas vezes a sala ficava quietinha. Foi uma situação muito atípica mesmo (E4).

Percebe-se a partir dos relatos um distanciamento muito grande entre docentes e discentes, e o contato entre esses dois grupos de sujeitos é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esse cenário pode ter um grande impacto nesses discentes e está diretamente relacionado com o que os sujeitos entrevistados citaram em relação à apatia dos estudantes, que deixaram de se envolver e de se preocupar com sua aprendizagem de maneira tão profunda, como faziam anteriormente à implementação do ensino remoto emergencial.

Esse contexto também é citado por Zawacki-Richter (2021) que identificou a necessidade de adaptar a forma como docentes e discentes se comunicavam, já que eles não poderiam mais se encontrar presencialmente e levando em consideração a importância de manter esse diálogo constante, já que não é possível desenvolver um processo de ensino-aprendizagem sem um desses sujeitos, sendo fundamental a presença e o apoio de ambos. Nesse mesmo sentido, identificando a apatia dos estudantes para com sua aprendizagem, Khan, Khan e Arbab (2021) já haviam observado essa mudança no comportamento dos discentes, afirmando que os mesmos foram perdendo o ânimo nas disciplinas conforme o ensino remoto emergencial foi se desenvolvendo. Nesse cenário de incertezas foi fundamental o papel do docente, tentando manter o contato com esses discentes e buscando maneiras diferentes de fazê-los se sentirem motivados com o seu processo de ensino-aprendizagem. Porém, todas essas possibilidades acabam conforme o entendimento da entrevistada 1.

Eu vou ser sincera com você: não há ferramenta, por melhor que ela seja, quando o estudante não estuda. É isso que a gente tem que descobrir, como fazer o estudante estudar, por que assim, o desafio é esse (E1).

Então, o grande desafio como entendido por Khan, Khan e Arbab (2021) é justamente manter esse discente ativo e empenhado em seu processo de ensino-aprendizagem. Não somente em um formato diferente e novo, do qual ninguém tinha conhecimento como foi o ensino remoto emergencial, mas também no ensino presencial, no dia-a-dia da universidade, conciliando todas as possibilidades de ensino, principalmente aquelas que surgiram com a implementação do ensino remoto emergencial e que podem continuar a serem aplicadas mesmo após o retorno ao formato presencial, de forma que o discente enxergue todas as possibilidades que existem para o seu processo de ensino-aprendizagem e consiga ficar interessado.

Além dos impactos relacionados ao contato com os docentes e das consequências da falta de relações sociais no processo de ensino-aprendizagem, alguns discentes em situações específicas também foram atingidos mais exclusivamente. Essa situação se refere aos discentes identificados como vulneráveis socialmente que não possuem condições financeiras ou estruturais de acesso à internet de qualidade pela qual eles pudessem acessar as aulas no formato remoto. Essa condição foi identificada desde o início do ensino remoto emergencial e descrita por Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) que afirmaram o quanto essa nova modalidade de ensino aumentou significativamente as desigualdades estruturais entre os alunos. Esse cenário tornou-se ainda mais preocupante quando analisado sob a ótica de uma universidade pública, que por receber discentes dos mais diferentes contextos permite uma visualização mais clara de situações nesse sentido e que foram identificadas pelos docentes entrevistados, como é possível verificar a seguir.

Uma série de questões foram levantadas como: dificuldades de acesso à internet, aluno que tem carência, que não poderia ter acesso à internet, não tinha notebook, essas coisas. Então tudo isso foi uma discussão que a gente teve inicialmente (E3).

Diante dessa situação, alguns autores passaram a discutir a necessidade de tornar as universidades responsáveis por esses discentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, oferecendo a eles alguma alternativa ou recurso, a partir do qual poderiam ter acesso aos conteúdos didáticos (HOFER; NISTOR; SCHEIBENZUBER, 2021;

ZAPATA-GARIBAY *et al.*, 2021). A universidade identificou essa necessidade e, como observado na seção 4.1 que tratou dos resultados sobre a pesquisa documental, buscou maneiras de oferecer a esses discentes, possibilidades para eles conseguissem ter acesso aos recursos digitais necessários para seguirem com o ensino remoto emergencial.

4.2.3 Impacto do ensino remoto emergencial na prática pedagógica dos docentes

A prática pedagógica dos docentes do curso de administração passou por diversas mudanças para que pudessem se adaptar ao novo formato de ensino que estava sendo implementado. Esse processo de mudança que foi essencial para a adaptação no novo formato é discutido por diversos autores que já enxergavam a necessidade de realizar alterações na maneira como os docentes estavam acostumados a oferecer suas disciplinas. Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) são alguns desses autores e afirmam que ao implementar o ensino remoto emergencial, a universidade em conjunto com seus docentes precisou realizar uma série de adaptações, principalmente aquelas relacionadas às diretrizes curriculares e pedagógicas. Colclasure *et al.* (2021) também defenderam essa necessidade, enfatizando a importância de os docentes realizarem mudanças nas suas abordagens pedagógicas e nas suas atividades de aprendizagem e avaliação para assim, serem capazes de oferecer suas disciplinas no formato remoto.

O desenvolvimento dessas mudanças aconteceu de acordo com a teoria da aprendizagem transformadora, na qual os docentes vivenciaram na prática o conceito de modelos de referências e, em razão de uma expressiva mudança de contexto consequência da pandemia do COVID-19, em conjunto com as instituições de ensino superior e com as considerações do Ministério da Educação – MEC sobre a situação, passaram a refletir sobre suas práticas didático pedagógicas. A partir dessa reflexão e diante da falta de perspectiva de um rápido retorno a normalidade, eles passaram a realizar mudanças no seu fazer docente e no seu planejamento pedagógico. Essas mudanças envolveram diversos âmbitos de suas atuações, como observa-se na fala dos docentes entrevistados do curso de administração da universidade estudada.

Eu tentei reduzir a carga de leitura dos estudantes, então por exemplo, se eu dava como eu faço hoje no presencial um artigo de 10, 15 páginas ou um capítulo por semana, eu passei a fazer isso por quinzena. Todos os meus REOs eram quinzenais, então eu organizei todas as minhas disciplinas condensando o conteúdo... E aí eu dava

as vezes um podcast pra complementar, uma videoaula. Então eu organizei todo o conteúdo em termos quinzenais, sintetizando e deixando somente aquilo que era o mais essencial possível pra trabalhar com eles, e tentei trazer materiais diferentes também porque eu sempre trabalhei muito com artigo científico e com capítulo de livro e usava as reportagens, material complementar pra fazer aula prática, estudo de caso. Como eu não estava tendo mais essa possibilidade de fazer estudo de caso, dinâmica, roda de conversa, debate com eles em sala de aula porque eu não podia contar com a participação deles. Minhas aulas são muito interativas e isso foi uma dificuldade muito grande pra mim: não interagir com os alunos, era a minha principal dificuldade, então eu tive que tentar colocar material pra eles que fossem mais atrativos. Foi aí que eu comecei a gravar podcast, gravar aula, selecionar aulas prontas também, selecionar reportagens e vídeos prontos (E1).

Eu tive que abrir mão das apresentações de trabalho, isso acho que foi uma perda, eu mantive os trabalhos práticos, mas só havia a entrega, não havia o debate, esse foi um prejuízo que eu atribuo ao redimensionamento. Faltou a troca com os alunos, tanto nas aulas como nos trabalhos e faltou alguns checkpoints que seriam os pontos de passagem, que seriam as provas em que você organiza o conhecimento, cobra, depois acumula, volta e aquilo vai ajudar em outras coisas, essa cadência também foi prejudicada (E2).

As minhas disciplinas elas são relacionadas, tem uma pegada de cálculo relativamente importante nelas e isso foi algo que me preocupou muito: como que eu ia conseguir fazer com que os alunos aprendessem esses conceitos tendo em vista que a gente estava remoto, então era mais difícil esse encontro presencial. E aí eu fiz a seguinte estratégia: ao invés de eu dar a aula de 1 hora e 40, eu fui preparando pequenos vídeos com os conceitos e fui disponibilizando lá no campus virtual para que os alunos pudessem acessar. Um outro problema que eu identifiquei foi nas avaliações, assim, como fazer uma avaliação que o aluno mostre aquilo que ele aprendeu, mas sem ficar copiando do colega né (E3).

As mudanças realizadas nos componentes curriculares da universidade não aconteceram somente de forma individual. Os docentes tiveram muita flexibilidade para escolher os recursos digitais que mais se adequariam a sua disciplina e a sua proposta de ensino. Cahyadi *et al.* (2021) trataram dessa questão em seu trabalho, enfatizando o quanto era essencial que as universidades oferecessem aos seus docentes essa flexibilidade. Como já foi observado inclusive na fala dos docentes, alguns deles já possuíam experiência em determinados recursos digitais. Portanto, a flexibilização das universidades em relação a

escolha desses recursos facilitou a adaptação dos docentes, pois assim eles poderiam optar por incluir em suas aulas aqueles recursos em que já tinham algum conhecimento prévio.

Ainda que a universidade estudada tenha dado essa possibilidade aos docentes, a organização do ensino remoto emergencial deveria ser a mesma para todos os cursos da instituição. Essa organização deu-se em forma de roteiros de estudos orientados – REOs, que deveriam ser elaborados pelos docentes semanalmente ou quinzenalmente dependendo da sua preferência e disponibilizados aos discentes. Os docentes entrevistados identificaram como esse processo ocorreu e como eles se organizaram para fornecer o REO aos seus estudantes.

O roteiro de estudos orientados que a diretoria responsável orientou a gente a fazer eu achei maravilhosa essa ferramenta. Você tinha que colocar e contextualizar o que você ia propor de conteúdo pro aluno aprender, você tinha que colocar um objetivo daquilo que tá sendo trabalhado, tinha que descrever os passos que você quer que o aluno desenvolva, as referências que você quer que o aluno leia ou vídeos pra ele assistir ou podcast pra ouvir e tinha que descrever detalhadamente todas as atividades que o aluno ia fazer, colocar esse roteiro no campus virtual e disponibilizar o material (E1).

Assim, no que a universidade montou essa série de treinamentos para explicar para os professores a importância de se montar os roteiros, que os roteiros fossem de forma estruturada com o que o estudante vai aprender, como ele vai aprender, o instrumental, quando ele vai fazer cada coisa, como ele vai ser avaliado né. A universidade estava dando para o docente a liberdade quase que total para que ele fizesse isso da melhor forma possível (E2).

Através dos relatos é possível perceber que por mais que a universidade tivesse definido como as informações da disciplina, as abordagens pedagógicas, as atividades desenvolvidas, o conteúdo ministrado e as atividades avaliativas teriam que ser repassadas aos discentes, ela também deixou de livre escolha como essa organização poderia ser feita. Nesse sentido, os docentes poderiam decidir qual a melhor maneira de passar seus conteúdos aos discentes durante o formato remoto, sendo necessário somente condensar todas essas informações em um mesmo documento, o REO. Todos esses aspectos apoiaram o desenvolvimento de seu processo de readaptação, por mais que eles tivessem uma estrutura obrigatória que deveria ser seguida e um período pré-definido para o processo de avaliação dos seus estudantes, que poderia ser realizado ou semanalmente ou quinzenalmente, a liberdade de escolha de qual recurso aplicar, de como transmitir esse conteúdo ao discente e

de como se comunicar com o mesmo foram aspectos que facilitaram a transformação de um aspecto para outro.

Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) indicam que foi extremamente necessário realizar essas mudanças, reestruturando e adequando as metodologias de ensino-aprendizagem para aplicar os recursos tecnológicos ao mesmo tempo em que se repensava a interação entre aluno e professor, já que foram essas mudanças que permitiram a realização do processo de ensino-aprendizagem no formato remoto. Porém, não se pode dizer que foi um processo fácil para os docentes. Eles mencionaram diversos desafios que precisaram superar durante esse processo para que fosse realmente possível ofertar suas disciplinas no decorrer do ensino remoto emergencial.

Eu tinha condição de fazer aulas síncronas toda semana, aí como eu vi que os estudantes não estavam participando eu comecei a fazer a cada 15 dias, mas eles não iam, não abriam as câmeras, não interagem, sequer davam um bom dia no chat, e quando eu terminava a aula eu via que ninguém saía, é porque eles não estavam lá, eles ligavam o computador, entravam e saíam, então eles não ficavam assistindo a aula e isso pra mim foi muito difícil porque eu fazia pergunta e ninguém estava ali pra responder, eu deixava aula gravada, disponibilizava pra eles, eles não acessavam e chegavam no REO eles tinham dificuldades de fazer as atividades que eu propunha, mas ao mesmo tempo, eles não mandavam mensagem tirando as dúvidas, aí eles erravam muitas atividades que eu passava e no próximo REO acontecia tudo de novo. Então eles não liam o material, eles não assistiam a aula síncrona, não participavam obviamente, não assistiam a aula que ficou gravada e foi disponibilizada, faziam as atividades do jeito que dava, errava, e no próximo REO vinha tudo de novo. Isso era desesperador pra mim, ainda é, eu não consigo entender esse fenômeno... E eles demandam muito pouco da gente, é isso que eu te falei: não lê, tem dificuldade, mas também não procura professor e pra mim isso num processo de ensino-aprendizagem é a pior situação que podia acontecer porque o aluno não busca e você não sabe exatamente qual é a dificuldade dele, você só vê que ele tem dificuldade por que as notas foram muito ruins e mesmo assim eles vão fazendo... Então, essa foi a principal dificuldade pra mim: elaborar boas atividades e eles não fazerem e também não dar feedback de por que não fizeram (E1).

Eu fui preparando pequenos vídeos com os conceitos e fui disponibilizando lá no campus virtual para que os alunos pudessem acessar. Então isso foi uma dificuldade porque a gravação de vídeo é algo que fica cansativo e acaba que eu não tinha a técnica adequada de entender quanto tempo deveria ser o vídeo e toda essa operacionalização de usar esses sistemas (E3).

Eu já trabalhei com EaD, mas a gente tinha toda uma estrutura por trás, você tinha vários atores que davam suporte, então tinha o que montava a sala, tinha o que avaliava os componentes curriculares, os conteúdos, tinha o pessoal, os monitores, os tutores, que tiravam dúvidas dos estudantes... E no ensino remoto nós ficamos fazendo papel de todos esses atores, então mesmo com a experiência do EaD foi muito difícil pra mim, houve um desgaste, se for considerar o trabalho foi muito maior, nós tivemos que despende muito mais energia, muito mais tempo inclusive, então foi bastante desgastante, exigiu muito. E aí a questão também do domínio como gravar aula, a gente não gravava aula, você tinha toda a estrutura, você ia lá montava, preparava o material, o pessoal já vinha montava, no máximo era uma gravação que você ia lá e o pessoal já estava todo preparado, agora nesse caso nós tivemos que fazer tudo isso, um único ator atuando nas várias frentes, então não foi fácil (E4)

Esses desafios estiveram presentes durante todo o período em que o ensino remoto emergencial foi adotado, mas eles foram se alterando à medida que o contexto mudava. Nesse sentido, identificou-se que no início do processo de implementação do ERE a principal dificuldade era relacionada à aplicação dos recursos digitais, mas à medida que os docentes foram se organizando nesse sentido, eles passaram a encontrar outros desafios, como dificuldades de se comunicar com seus discentes e de desenvolver atividades que os deixassem motivados com a aula e com seu próprio processo de ensino-aprendizagem, o que foi muito desgastante para os docentes.

Durante o ensino remoto emergencial foi necessário que os docentes incluíssem em suas disciplinas uma série de novos recursos tecnológicos de forma que os conteúdos pudessem ser passados aos discentes no formato remoto. Os docentes escolheram diversos recursos e ferramentas diferentes dependendo da abordagem pedagógica que aplicavam em suas disciplinas. Para a aplicação desses recursos digitais, alguns dos docentes da instituição estudada precisaram de formação nesses ambientes e ferramentas virtuais, o que identificou o processo de aprendizagem pelo qual os docentes também passaram durante esse período.

Entre os recursos disponíveis para a aplicação durante o ensino remoto emergencial o mais utilizado pelos docentes entrevistados foi a realização de aulas síncronas com os discentes e a gravação de aulas para deixá-las disponíveis aos discentes que desejassem assisti-las depois. Alguns autores identificaram possibilidades de recursos e ferramentas digitais que poderiam ser aplicados durante o ERE, como o *google meet*, a utilização de *slides*, a criação de *podcasts*, a produção de videoaulas e os fóruns de discussão (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Nesse sentido,

percebeu-se que os recursos escolhidos pelos docentes entrevistados estão de acordo com os sugeridos pelos autores na literatura.

Algumas mudanças realizadas durante esse período foram levadas também para o ensino presencial quando o mesmo voltou a ser aplicado na instituição, como citam os docentes.

Eu não tinha preocupação em ter vídeos pra eles e nem podcasts, filmes, documentários, então eu trabalhava com um ou outro filme, um ou outro documentário, eram coisas, atividades esporádicas e hoje isso passou a fazer parte do cotidiano. Se você entrar numa sala de aula [virtual] minha hoje, você vai encontrar lá: vídeos, reportagens, podcasts, documentários... Se antes da pandemia a minha sala de aula tinha um formato com artigos e capítulos de livros pra eles lerem, hoje a minha sala de aula ela é mais rica, muito mais rica (E1).

Eu aproveito a lógica das gravações... Então tem elementos da disciplina que eu utilizo a parte audiovisual, vídeos e tudo para combinar com o presencial e para tornar alguns assuntos com elementos complementares (E2).

Todos os recursos que eu usei durante o ensino remoto eu continuo usando no presencial. Então participação em fórum ainda tem, a utilização do campus virtual como um meio de comunicação entre os alunos dentro do grupo do trabalho, vídeos e correções de listas hoje eu continuo fazendo remotamente também, eu marco com os alunos um horário, corrijo a lista pelo meet e depois disponibilizo a gravação (E3).

Eu tenho usado o campus virtual com mais frequência, as vezes eu passo alguma atividade e abro, dou um prazo pra eles postarem também... Eu gravo algumas aulas e disponibilizo também (E4).

Essa mudança de comportamento dos docentes de implementar permanentemente em suas aulas os recursos que são consequência do período em que a universidade esteve no formato remoto é característica de uma mudança de perspectiva, citada por Mezirow (1998) e Cranton (2006) na teoria da aprendizagem transformadora. Essa nova perspectiva consiste em, quando os indivíduos passam por um processo de mudança significativa, como aquelas que tiveram que ser realizadas durante a pandemia do COVID-19, eles vivenciam um período de reflexão crítica a partir do qual podem construir novas interpretações e se tornarem mais abertos e flexíveis.

Anteriormente ao início do ensino remoto emergencial a grande maioria dos docentes não pensava em incluírem em suas aulas recursos e ferramentas digitais, mas por um motivo maior, que teve uma mudança significativa na vida de todos os indivíduos, eles foram instigados a realizar esse processo de transformação de um formato de ensino para outro. Durante o período em que essa transformação ocorria, eles passaram a refletir sobre suas práticas, definindo que algumas das novas abordagens poderiam ser positivas para o processo de ensino-aprendizagem ainda que não estivessem em um formato remoto, o que contribuiu para a mudança de comportamento e implementação de alguns dos recursos digitais também no formato de ensino presencial.

As mudanças realizadas em razão da implementação do ensino remoto emergencial e os desafios que surgiram desse processo de transformação impactaram não somente o curso de administração, mas a universidade como um todo. Inclusive a grande maioria das diretrizes passadas aos discentes do curso vinham da reitoria da universidade, sendo direcionadas a todos os cursos. Porém, cada curso com suas características individuais e específicas se adaptou a essas diretrizes de uma determinada maneira. No curso de administração, os docentes discutiram também a atuação da universidade durante esse período, indicando sua opinião pessoal sobre a mesma e, de uma maneira geral todos os entrevistados concordaram que a universidade fez o que estava ao seu alcance e que conseguiu ter uma atuação satisfatória.

A universidade agiu muito rapidamente, não podemos reclamar, ela ofereceu muita oportunidade de formação pra gente, trouxe gente muito boa, profissionais excelentes da área de educação pra falar sobre várias coisas: o que é o ensino remoto, o que é rubrica de avaliação, a diferença que é trabalhar no remoto, como utilizar as ferramentas no ensino remoto, teve muito, mas muito apoio... Eu sou muito orgulhosa da diretoria que nós temos em termos pedagógicos porque realmente foi um apoio excepcional, agiram muito rápido, com muita eficiência e conseguiram fazer um trabalho muito bom. Eu acho que as dificuldades que nós tivemos não foi por falta de orientação não (E1).

Eu acho que nós fizemos o melhor possível, a universidade estava ali para o que precisava sabe, então eu não critico nesse sentido, eu acho que a universidade tentou fazer o melhor que ela podia dado o contexto, os professores tinham toda abertura, eles tinham todo o apoio da universidade (E2).

Eu acho que a gente precisava voltar, isso eu não discuto... Eu acho que até terminar 2020/1 as decisões tomadas foram adequadas pro

contexto que a gente estava passando, a partir do momento que a gente inicia o semestre 2020/2 muita coisa poderia ser alterada, inclusive a obrigatoriedade das aulas síncronas (E3).

Eu acho que foi feito o que era possível sabe, não tinha muito o que fazer... Eu acho que a universidade tentou fazer e dar as condições pra não parar os cursos (E4).

Percebeu-se que apesar de existirem docentes que acreditam que algumas decisões poderiam ter sido mais discutidas e realizadas de maneira diferente, de uma maneira geral todos concordaram que a universidade tomou decisões importantes para promover a continuação do processo de ensino-aprendizagem de seus discentes. Verificou-se também que essas decisões foram essenciais para a continuação dos cursos da instituição e para a rápida resposta que a universidade teve em relação à pandemia do COVID-19, se organizando rapidamente para o retorno das atividades educacionais e para a implementação do ensino remoto emergencial.

Ainda assim, a grande maioria dos docentes entrevistados discutem com uma maior reflexão crítica uma decisão específica relacionada ao retorno das aulas práticas. O curso de administração possui poucos componentes curriculares com carga horária voltada para a realização de atividades práticas. Porém, existem cursos na instituição que possuem diversas disciplinas com atividades práticas para as quais docentes e discentes precisam estar presentes fisicamente, seja em campo, seja em laboratório e a necessidade de voltar a ofertar essas disciplinas fez com que a universidade estabelecesse um retorno presencial para esses componentes curriculares específicos, cancelando os componentes curriculares teóricos naquele período.

A crítica dos docentes entrevistados está relacionada com essa decisão, pois a universidade ao optar pelo retorno de alguns componentes curriculares de alguns cursos, impediu a realização do processo de ensino-aprendizagem dos discentes que cursavam disciplinas teóricas, como foi o caso do curso de administração, que teve suas atividades educacionais suspensas durante esse período.

Acho que a universidade fez uma aposta de que a pandemia iria reduzir lá em 2021, daí ela montou toda uma preparação de volta para o presencial que não se efetivou e isso levou a ter um semestre de 9 meses né. A gente está pagando o preço dessa desorganização até hoje porque desregula o SISU, desregula a entrada do curso porque os alunos vão para outros lugares já que o calendário está bagunçado. Essa aposta do calendário eu acho que eles tentaram, deu

errado e é algo que a gente tá pagando até hoje, então essa questão do calendário que eu não vejo com bons olhos (E2).

Um espaço enorme que ficou aí no período entre 2020/2 e 2021/1, a gente ficou mais ou menos 4 meses sem ter aula por conta dos cursos que tinham disciplinas práticas que estavam atrasados. Então a gente parou a universidade inteira por conta de uma parcela de alunos sendo que na verdade o ideal seria: quem podia continuar remoto que continuasse e quem precisasse de prática se adequasse dentro do calendário letivo né. Então eu acho que a partir daí algumas decisões foram equivocadas no meu ponto de vista, tanto que se a gente ver hoje, a gente tá com o nosso calendário atrasado sendo que a maioria das universidades que começaram muito depois da gente o ensino remoto já regularizaram a sua situação (E3).

A única coisa que eu vejo é que nós fomos uns dos primeiros a voltar e nós ainda estamos com o calendário atrasado porque houve um processo "vamos esperar, vamos ajustar, porque tem atividade prática", principalmente dos outros cursos. As outras universidades voltaram depois da gente e já estão com o calendário em dia, então eu acho que esse planejamento pós, principalmente, não foi o mais adequado e mesmo no processo poderia ter pensado um pouquinho mais e ter organizado de forma que a gente já tivesse até com o calendário em dia (E4).

Lave e Wenger (1991) a partir da participação periférica legitimada, conceito central da teoria da aprendizagem situada, identificam que no processo de ensino-aprendizagem é preciso levar em consideração aspectos importantes da experiência de aprendizagem que podem ser negligenciados. O calendário letivo tem papel fundamental na organização de docentes e discentes, mas principalmente dos discentes, já que a partir da definição das datas de início e fim de semestre eles conseguem inclusive se organizar acerca de quando terminarão seus cursos e irão se formar. O atraso no calendário, que é aspecto fundamental na universidade e que foi prejudicado em razão de outras questões da instituição, não atrasa somente o fim de um semestre letivo, mas também a formatura de diversos discentes do curso de administração que não precisariam esperar a oferta e realização de componentes práticos.

Esse cenário indicou a necessidade de sintonia entre instituição, cursos e docentes de forma que conceitos e aspectos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem do discente pudessem ser decididos em conjunto com a análise de ambos os sujeitos, englobando toda a comunidade educacional e levando em consideração as perspectivas de cada um (LAVE; WENGER, 1991). O que enfatiza a importância de realizar discussões sobre decisões mais complexas que englobam mais profundamente todos os sujeitos envolvidos, ação essa, que só é possível realizar, a partir do diálogo sobre os diferentes pontos de vistas, identificando as

necessidades de cada curso e de seus discentes, que foram os mais atingidos por essa escolha, já que tiveram suas formaturas adiadas.

A implementação do ensino remoto emergencial não atingiu somente a vida profissional dos docentes, mas teve um grande impacto em sua vida pessoal também. Em razão de ser um formato em que todas as atividades eram realizadas em casa, acabou-se perdendo a separação entre espaço de trabalho e espaço da casa, da família. Porém, os entrevistados dividem esse momento em aspectos positivos e negativos. Como positivos, eles enfatizam o quanto foi bom passar um tempo em casa, com um maior contato com suas famílias e seus filhos.

Mas eu gostei muito de ficar em casa por que foi um tempo que eu tive com os meus filhos sabe, almoçar com eles, coisa que eu não faço, tomar café da manhã com eles, porque eu sempre tomo café da manhã muito cedo e saio. Então pra mim foi maravilhoso esse tempo de poder passar mais tempo com os meus filhos (E1).

Pra mim acabou que foi até interessante porque eu tenho três filhos e todos estavam fora. Um ainda estava fazendo mestrado aqui, esse outro que trabalhava em São José dos Campos na empresa que ele estava permitiu que ele trabalhasse remotamente, então depois de muito tempo juntou a família toda e eu assim, eu sou um privilegiado, eu tenho a casa grande, tenho um espaço muito grande, então pra mim foi até bom assim, de uma certa forma não comprometeu, pelo contrário foi um momento onde a família estava junto... Foi até bom porque foi um momento de aproximação com a família, depois de 10 anos os filhos vieram pra cá também (E4).

Mas também existiram momentos em que foi difícil conciliar todo o trabalho do ensino remoto emergencial com a necessidade de precisar estar sempre em casa, sem a possibilidade de sair, o que eles consideraram como aspectos negativos.

Agora essa quantidade de reunião online que a gente fez, tinha reunião pra tudo e essa quantidade de uso do computador arrebatou com a minha saúde por que eu piorei a minha visão, o meu astigmatismo aumentou, minha vista ficou muito mais cansada e tive que aumentar o meu grau nos óculos, a minha tendinite piorou e tive que fazer fisioterapia durante duas vezes, agravou muito o meu problema por usar demais o computador (E1).

Eu fiquei mais estressado na verdade, eu me sentia muito sobrecarregado por que como eu estava na coordenação do curso e muita atividade pra corrigir então tinha dia que eu estava bem mal humorado... Porque também era muita demanda, eu adotei a prática

de atualizar conteúdo quinzenalmente, então a cada quinzena eu tinha um monte de atividade pra corrigir, então eu ficava o semestre inteiro ou preparando conteúdo no campus virtual ou corrigindo, além obviamente das outras atividades de gestão (E3).

Mas é ruim no sentido assim, trabalho pra mim eu tenho que sair de casa. Então assim que foi permitido a ir pra universidade eu passei a ir, mesmo lá estava sozinho as vezes com dois, três colegas, mas trabalhava de lá que pra mim isso é significativo, eu tenho que sair do meu ambiente, casa é um local de lazer, um local de convívio, você ficar trabalhando pra mim não é prazeroso e não rende muito (E4).

Percebeu-se que até mesmo os docentes que enxergaram com mais facilidade o lado positivo de estar trabalhando de casa e de poder passar mais tempo em família também identificaram momentos negativos em que era difícil conciliar a vida pessoal com a quantidade de trabalho que passaram a ter durante o ensino remoto emergencial. Essa realidade já era discutida por Valsaraj *et al.* (2021) que identificaram que o ERE poderia ter como consequência um grande aumento do volume de trabalho dos docentes, tanto em razão da necessidade de alterar o planejamento de suas disciplinas, como também em razão do grande aumento de reuniões semanais para acompanhamento de como o processo estava ocorrendo.

Durante esse período os docentes passaram por um intenso processo de reflexão crítica, no qual puderam identificar o contexto em que estavam inseridos, descrever os problemas referentes ao trabalho no formato remoto e a todo o conteúdo envolvido nesse processo. Essa reflexão, aspecto fundamental na teoria da aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1994; CLOSS; ANTONELLO, 2010; CRANTON, 2006) permitiu que esses profissionais desenvolvessem em suas casas e no seu cotidiano de trabalho transformações que foram essenciais para a sua adaptação nesse período.

4.3 Implicações da pesquisa

A implementação do ensino remoto emergencial atingiu não somente os sujeitos que frequentam as universidades federais e que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também todos os seus familiares, já que esse processo passou a ser realizado da casa desses sujeitos. Em razão do processo de ensino-aprendizagem se tratar de um importante aspecto da sociedade em geral, essa mudança no seu formato atingiu a grande maioria das famílias no país.

Quando se reflete sobre essa mudança no ensino superior também é possível identificar uma mudança no comportamento dos discentes e de suas famílias, já que por estarem todos em suas casas foi necessária uma adaptação de todos, não somente dos discentes e docentes. Além disso, os familiares dos mesmos também estavam trabalhando ou estudando de casa, com suas próprias responsabilidades, o que foi outro fator que precisou ser levado em consideração durante o processo de adaptação e organização pra passar a fazer suas atividades no formato remoto. Esse mesmo cenário foi também vivido pelos docentes, que passaram a trabalhar de casa e tiveram que organizar suas rotinhas de trabalho com os cônjuges e com a rotina de estudo de seus filhos, estando todos em casa.

Durante esse processo também foi necessária a adaptação com a universidade, ou seja, identificar como os docentes do departamento poderiam se comunicar entre si e se comunicar com a coordenação do curso e com a universidade de uma maneira geral, de forma a ter com fácil acesso as informações referentes à implementação do ensino remoto emergencial. Diante de todos esses aspectos, percebeu-se que foi necessário realizar mudanças em vários âmbitos da vida dos docentes para assim ser possível conciliar sua prática pedagógica com os outros aspectos de sua vida.

Todas essas mudanças, relacionadas com o convívio familiar, com o contato entre os docentes do departamento, o contato entre aluno e professor, e a estrutura das atividades adequadas ao que a universidade estava propondo, são aspectos citados e discutidos em diversos documentos que a instituição tornou público nesse período de transformação de uma modalidade para outra. Identificou-se então, algumas decisões que tinham como objetivo facilitar esse processo de mudança, nesse sentido, foi proposto um documento que permitia a presença facultativa nas aulas síncronas, para que o discente, que já estava passando por uma profunda transformação no seu processo de ensino-aprendizagem, não precisasse participar das aulas ao vivo, podendo acessar as mesmas quando quisesse. Para isso, os docentes tiveram que gravar suas aulas, disponibilizando as mesmas após a finalização, para que todos os discentes tivessem acesso. Essa ação visava facilitar o processo de ensino-aprendizagem do discente, pois ele teve uma maior flexibilização no desenvolvimento de atividades educacionais.

Porém, essa decisão da universidade não foi bem recebida por alguns docentes do curso. Durante a realização das entrevistas, identificou-se que alguns desses profissionais concordaram com a participação facultativa nas aulas síncronas durante o primeiro período em que o ensino remoto emergencial estava vigente, mas com a contínua aplicação dessa modalidade de ensino, eles não enxergavam mais essa necessidade, afirmando que a maioria

dos alunos já haviam se organizado para o ensino no formato remoto, tendo a capacidade de acessar as aulas ao vivo. Nesse sentido, eles enfatizaram a importância de tornada a presença obrigatória nesse encontro a partir de períodos seguintes em que o ERE continuava a ser aplicado.

Outro aspecto crítico que eles citam em relação à presença facultativa nas aulas síncronas, é referente ao contato entre docente e discentes. No formato remoto, a única maneira de encontrar o discente e poder discutir seu processo de ensino-aprendizagem era a partir desses encontros síncronos, e a não obrigatoriedade dos discentes em participar dessas aulas, diminuiu ainda mais o contato entre esses dois sujeitos, já que como citados nas entrevistas realizadas, por mais que os docentes tentassem entrar em contato, enviando e-mail, e abrindo fóruns de dúvidas sobre os conteúdos propostos em aulas, eles tinham poucas respostas dos discentes, que não entravam em contato para tirar eventuais dúvidas ou discutir sobre seu processo de ensino-aprendizagem e, na visão desses docentes, a presença facultativa nessas aulas síncronas dificultou ainda mais a comunicação entre esses dois sujeitos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

A partir da realização da pesquisa documental, foi possível observar o grande número de informações que a universidade disponibilizou durante esse período de mudança. Em relação aos documentos que trataram do apoio aos docentes e discentes, observou-se como a universidade se organizou, utilizando-se de roteiros de estudos orientados, que tinham uma estrutura com todas as informações que os docentes precisavam disponibilizar aos seus discentes. Apesar do uso dessa ferramenta ter permitido que todas as informações estivessem em um mesmo documento, para que ele fosse desenvolvido, foi necessário que os docentes disponibilizassem um grande período de tempo o que, conseqüentemente, aumentou sua carga horária de trabalho e gerou nos mesmos muito estresse, como foi citado por diversos entrevistados.

Além disso, o período de preparação e replanejamento das atividades didático-pedagógicas, aconteceu de forma muito rápida, informação presente em diversos documentos. Nesse sentido, os entrevistados citam a importância de ter implementado o ensino remoto emergencial, sendo inviável manter o processo de ensino-aprendizagem paralisado por tanto tempo. Porém, eles criticam esse rápido período de preparação, que gerou nos docentes um aumento de sua carga horária, ao mesmo tempo que precisavam trabalhar de suas casas e replanejar todas as suas atividades didático-pedagógicas.

Entretanto, ao mesmo tempo, esse período de implementação trouxe novas possibilidades para a prática didático pedagógica desses profissionais que puderam identificar

e aplicar novos recursos e ferramentas para as suas aulas, buscando formas de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes. A possibilidade de incluir recursos tecnológicos em suas aulas já existia e poderia até virar uma realidade independentemente da pandemia do COVID-19, mas essa realidade ainda demoraria alguns anos até realmente ser colocada em prática, principalmente no ensino superior público.

A pandemia do COVID-19 foi responsável por acelerar esse processo, implementando o ensino remoto emergencial e a utilização de ferramentas digitais muito antes do que era esperado. Esse entendimento, foi inclusive, citado por alguns dos entrevistados desta pesquisa, que já identificam o uso de recursos digitais no ensino superior, mas não acreditavam que essa possibilidade chegaria tão rápido, o que só aconteceu em razão da pandemia. Esse processo trouxe grandes desafios, pois nenhum dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estavam preparados para essa mudança tão repentina. Mas, após conseguirem se adaptar a esses recursos, percebeu-se através dos relatos concedidos para esta pesquisa, que os docentes optaram por continuar com o apoio de algumas ferramentas digitais até mesmo após o fim da implementação do ERE. Esse cenário, identificou a profunda mudança que a pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial teve na prática didático pedagógica dos docentes. E pôde ser identificado a partir também, dos documentos institucionais, como o roteiro de estudos orientados e os planos de aulas e de disciplinas, que incluir todas essas mudanças na prática didático-pedagógica dos docentes.

Ainda que fosse um processo que poderia chegar a ser realidade independentemente da pandemia do COVID-19 não foi um período de fácil adaptação, os docentes demandaram de uma grande quantidade de horas e esforço de trabalho para que fossem capazes de transformar suas disciplinas presenciais para serem ofertadas em um formato *online*. No curso de administração isso também aconteceu, mas de acordo com os relatos não foi um processo tão traumático, já que não eram disciplinas que utilizavam atividades práticas, então o seu desenvolvimento no formato *online* não foi tão complicado. Além disso, os docentes também identificaram que a grande parte daqueles que atuam no curso na universidade estudada, já haviam tido anteriormente algum contato com o ensino a distância e que por isso não tiveram tantas dificuldades na utilização das ferramentas disponíveis.

Dos desafios citados pelos diversos autores no referencial desta pesquisa, identificou-se que muitos realmente se tornaram uma realidade na universidade estudada. O ensino remoto emergencial trouxe a necessidade de realizar diversas mudanças nas disciplinas ofertadas no curso de administração, sendo esse um dos principais desafios dos docentes que precisaram alterar suas abordagens pedagógicas e suas atividades de aprendizagem e

avaliação, cenário que já era previsto por Colclasure *et al.* (2021) e Silva, Mogrojevo e Verdugo (2020).

Alguns autores, como Zaeacki-Richter (2021) também discutiram o processo de comunicação entre alunos e professores, identificando que essa relação poderia ser muito atingida por esse novo formato de ensino, já que eles não estariam mais no mesmo ambiente físico e precisariam buscar formas para se comunicar *online*. Essa também se tornou uma realidade para os docentes, que vivenciaram uma dificuldade muito grande para conseguir se comunicar com seus discentes. Relatando que por mais que enviassem mensagens e se colocassem à disposição para responder eventuais dúvidas e questionamentos de seus alunos, os discentes muitas vezes não respondiam e não davam nenhum *feedback* aos docentes, o que tornou a comunicação durante esse período extremamente complicada, desgastando ainda mais os docentes que não sabiam em que nível estava o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes.

Apesar das diversas formas de apoio que a universidade ofereceu aos seus docentes e, que podem ser observadas a partir de diversos documentos institucionais publicados e do desenvolvimento das rodas de conversa *online*, os entrevistados citam essa dificuldade em se comunicar com os seus discentes como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial. E esse foi um aspecto, que tanto os docentes, como a universidade de uma maneira geral, tiveram dificuldades para se adaptar, pois não dependiam somente deles, mas também do discentes e do seu comprometimento com seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio identificado por Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) e Hofer, Nistor e Scheibenzuber (2021) foi mais relacionado diretamente aos discentes, principalmente aqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Os autores verificaram as dificuldades que esses discentes teriam para acessar os conteúdos didáticos por meio de recursos digitais em razão das desigualdades sociais e por não terem os equipamentos necessários para esse formato de ensino. Nesse sentido, os autores enfatizaram a necessidade de as universidades, principalmente as públicas, assumirem a responsabilidade, buscando dar apoio aos seus discentes vulneráveis socialmente já que essa realidade atingiu de forma expressiva o rendimento desses alunos. A partir dessa necessidade, a universidade estudada, como sugerido pelos autores, buscou formas de apoiar seus discentes em situação de vulnerabilidade social e para isso tornou público um edital que permitia o cadastramento desses estudantes para que eles recebessem um *chip* com acesso à internet e assim pudessem ter acesso aos conteúdos no formato remoto.

Esse edital, ao ser publicado, tinha um período específico em que o discente poderia acessar e preencher o formulário para receber o *chip* de acesso à internet. Durante todo o período em que o ensino remoto emergencial foi implementado na universidade, a mesma abriu a inscrição no formulário diversas vezes, para que assim, fosse possível que a maioria dos discentes identificados como vulneráveis socialmente, tivessem a oportunidade de se inscrever no edital. Essa decisão da universidade, verificada a partir de documentos institucionais publicados, foi comentada também pelos docentes entrevistados, que identificaram a necessidade de oferecer esse apoio aos discentes, já que sem essa possibilidade, muitos deles não teriam como acessar os conteúdos didáticos no formato remoto.

A partir da perspectiva da teoria da aprendizagem situada, o contexto em que o discente se encontra é parte essencial do seu processo de ensino-aprendizagem e pode influenciar seu desenvolvimento (LAVE; WENGER, 1991; SENSE; BADHAM, 2008). Durante a pandemia do COVID-19 viu-se que o contexto dos discentes passou por uma drástica mudança. Anteriormente a esse período eles tinham diversas atividades presenciais no campus da universidade com contato com seus colegas e docentes, desenvolvendo uma relação mais próxima dos mesmos e tornando mais fáceis as discussões em sala de aula sobre o conteúdo, a oportunidade de tirar dúvidas com os docentes e a construção de um conhecimento em conjunto, aspectos que precisam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

Em razão da implementação do ensino remoto emergencial esse contexto foi completamente modificado. A partir desse período o desenvolvimento de relações com colegas e docentes se tornou mais difícil, já que não existia mais o contato diário. Além disso, os discentes precisaram passar a construir seu conhecimento de maneira mais individual, se tornando mais responsáveis por seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Porém, como citado pelos docentes do curso de administração, o discente universitário tem uma dificuldade muito grande em conseguir se organizar sozinho para estudar, muitas vezes não sabendo como colocar em prática esse processo e estudar sozinho.

Essas características dificultaram o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, fazendo com que eles tivessem grandes perdas na sua formação, aspecto que é citado por todos os docentes entrevistados. Eles identificaram a apatia que os estudantes se encontravam em relação à sua própria aprendizagem, não se preocupando ao tirar notas ruins, não procurando mais os professores para tirar dúvidas sobre o conteúdo e não se importando com os conhecimentos passados pelos docentes.

Nesse cenário, identificou-se as grandes consequências dessa mudança de formato e de contexto que, por mais necessária que fosse, atingiu diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos discentes de forma que eles não se sentissem mais motivados com a universidade, com os seus cursos e principalmente com sua aprendizagem, como observado pelos docentes que fizeram parte desta pesquisa.

Essa mudança de contexto provocou também uma mudança nas relações sociais desenvolvidas pelos discentes, que é outro aspecto diretamente relacionado à aprendizagem do estudante. Ao discutir a importância das relações sociais no processo de ensino-aprendizagem levou-se em consideração os aspectos da teoria da aprendizagem transformadora, já que essa relação é um conceito central nessa abordagem (CRANTON, 2006). A partir dessa perspectiva, pôde-se analisar a falta dessas relações sociais que foi o que aconteceu durante o ensino remoto emergencial, já que os discentes deixaram de ter contato com outros indivíduos que não aqueles que fazem parte da sua família, cenário que diminuiu drasticamente as relações desses sujeitos.

A diminuição das possibilidades de relações sociais em conjunto com o fato de estarem todos em casa, foi identificada como outro fator que impactou diretamente no processo de ensino-aprendizagem do discente. Isso por que, como seres sociais, os indivíduos precisam do contato social, se sentindo pertencentes a uma comunidade (CRANTON, 2006). A falta desse contato fez com que eles se sintam desmotivados, perdendo o interesse nas aulas e nos conteúdos, o que prejudicou seu processo de ensino-aprendizagem e levou às consequências já ressaltadas pelos docentes entrevistados, como a apatia e o desinteresse em relação às suas atividades educacionais.

Além disso, a partir da implementação do ensino remoto emergencial, outros aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes também foram alterados, muitos deles citados em documentos institucionais publicados durante esse período. Nesse sentido, muitos alunos precisaram rever as disciplinas que estavam matriculados, em razão de algumas delas não terem a possibilidade de serem replanejadas para o formato remoto, o que resultou no cancelamento das mesmas, outras tinham conteúdos muito importantes para a formação do profissional da área, o que fez com que discentes optassem por realiza-las já na volta pro formato presencial. Todas essas mudanças, estiveram documentadas e seu acesso está disponível nas páginas digitais da instituição, tratando-se das mudanças referentes ao calendário letivo e ao processo de matrícula, que foram consequências da implementação do ensino remoto emergencial.

Com relação a atuação da instituição durante esse período de implementação do ensino remoto emergencial identificou-se a importância da comunicação mantida entre a mesma e a coordenação do curso e a chefia do departamento. O que permitiu tomar decisões referentes à oferta de disciplinas e à organização dos docentes, que apesar de contarem com grande flexibilidade para a escolha dos recursos que seriam implementados em suas aulas, aspecto enfatizado por Cahyadi *et al.* (2021), ainda tinham um roteiro oficial da universidade que precisavam seguir.

A decisão de manter padronizado a forma como as informações das disciplinas deveriam ser repassadas aos discentes, facilitou para que os mesmos conseguissem identificar como a disciplina ocorreria. Porém, como já visto anteriormente, essa decisão teve grandes impactos no trabalho dos docentes, que precisaram se reorganizar e replanejar suas disciplinas para que todos os aspectos necessários ao roteiro de estudos orientados, estivessem presentes nesses documentos.

De uma maneira geral, os docentes entrevistados concordam com a grande maioria das decisões tomadas pela instituição, afirmando que era necessário retornar com o processo de ensino-aprendizagem, não sendo possível manter as atividades educacionais suspensas pelo período de dois anos em que durou a pandemia do COVID-19. Porém, os docentes também criticam determinadas soluções decididas pela universidade. A principal dessas críticas, como já identificado, é relacionada ao atraso no calendário letivo em razão do retorno presencial de somente determinados componentes curriculares, o que esteve publicado em determinados documentos institucionais, nos quais foi informado que aqueles cursos que possuíam disciplinas com grande carga horária prática, que estavam suspensas em razão da pandemia, deveriam retornar para o campus da universidade no formato presencial, de forma que essas disciplinas pudessem ser ofertadas.

Porém, ao invés de somente voltar com as disciplinas práticas no formato presencial e continuar com as demais, que possuíam muita carga horária teórica, no formato remoto, a universidade cancelou todas as atividades letivas do semestre que não aconteceriam no formato remoto. Em razão dessa decisão, o curso de administração, foi um dos diretamente atingidos, pois devido a grande quantidade de conteúdos teóricos, o curso não teve nenhuma disciplina ofertada nesse rápido retorno ao formato presencial, tendo todos os seus componentes curriculares suspensos por um período completo, o que atrasou todo o calendário.

Nesse sentido, essa decisão da universidade é profundamente criticada por todos os docentes entrevistados nesta pesquisa, que citam como esse retorno poderia ter sido melhor

discutido, já que não existia nenhum empecilho em continuar com as atividades educacionais no formato remoto ao mesmo tempo em que algumas disciplinas voltavam para o campus presencialmente. Em razão dessa decisão, os docentes citam também a dificuldade ao se comunicar com a gestão da instituição, e a falta de diálogo com os coordenadores e docentes dos cursos, para que os mesmos pudessem dar suas respectivas opiniões sobre essa resolução que afetou a todos. Portanto, percebeu-se a falha em não ampliar a participação dos coordenadores nas decisões tomadas, o que poderia ter evitado o atraso no calendário que perdura até os dias atuais.

Em relação ao contato com a coordenação e chefia do curso, os docentes tiveram possibilidades de entrar em contato com a coordenação para suprir eventuais dúvidas, mas além disso, contaram também com toda uma estrutura desenvolvida pela instituição que forneceu aos mesmos diversas capacitações sobre os temas em torno do ERE e sobre como utilizar as ferramentas e recursos disponíveis, o que, de acordo, com Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) foi um processo fundamental que permitiu que os docentes enxergassem mais claramente o que a universidade esperava dos mesmos e como todo esse processo seria organizado, já que se tratava de uma situação nunca antes vivida por nenhum deles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida visando responder como se deu a implementação do ensino remoto emergencial em um curso de administração durante a pandemia do COVID-19 e como a universidade, a chefia e a coordenação do curso se organizaram para que o processo de ensino-aprendizagem se adaptasse à nova realidade. A partir desses questionamentos, teve-se como objetivo: identificar as decisões tomadas no âmbito da universidade para a implementação do ensino remoto emergencial a partir de documentos organizacionais publicados; conhecer como foi a dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração a partir da perspectiva dos integrantes do colegiado e da chefia do departamento; identificar impactos das mudanças do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem de discentes integrantes do curso; identificar impactos das mudanças do ensino remoto emergencial na prática pedagógica dos docentes integrantes do curso.

Na expectativa de conhecer como se deu a dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração foi necessário primeiramente, compreender esse processo sob a perspectiva da universidade como um todo, pois várias decisões foram

realizadas no âmbito de todos os cursos e não somente no de administração. Nesse sentido identificou-se que a gestão da universidade tomou decisões mais centralizadas sobre o calendário e o ensino remoto emergencial e desenvolveu todo um processo de apoio aos seus docentes, oferecendo capacitações para que eles tivessem a oportunidade de conhecer com mais profundidade os recursos que foram aplicados durante o ERE. Além disso, essas capacitações também foram identificadas como um momento de encontro entre docentes, no qual eles podiam dialogar e discutir sobre as práticas didático pedagógicas que estavam implantando em suas aulas.

Especificamente no curso de administração, muitos já possuíam experiência anterior com ensino a distância e por isso acreditavam, no início do ERE, que esse não seria um processo tão complicado. Porém, ainda assim identificou-se diversos desafios para esses profissionais durante esse período, alguns relacionados justamente à utilização de recursos digitais, principalmente a necessidade de gravar aulas para disponibilizar aos discentes, já que eles não tinham muita experiência com essa atividade. Mas de uma forma geral, todos concordaram da importância de se ter implementado o ensino remoto emergencial, não sendo possível manter as atividades educacionais da instituição suspensas por um período de tempo tão longo.

A atuação do colegiado e da chefia do departamento durante esse período esteve voltada a oferecer um apoio aos docentes integrantes do curso, respondendo eventuais dúvidas sobre como ensino remoto emergencial seria desenvolvido na instituição. Além disso, eles também foram responsáveis por tomar decisões importantes no desenvolvimento do curso, principalmente relacionadas às disciplinas, estabelecendo as designações e as ofertas durante o ERE. Eles também estiveram trabalhando na comunicação de informações, repassando decisões tomadas pela reitoria da instituição e informando sobre as capacitações e rodas de conversa *online* realizadas pela universidade. De uma forma geral, os docentes identificaram que tanto o colegiado quanto o chefe de departamento não tiveram muitas demandas dos docentes durante esse período, trabalhando principalmente como uma forma de apoio aos mesmos.

A identificação de como o ensino remoto emergencial impactou no processo de ensino-aprendizagem dos discentes foi feita sob a perspectiva dos docentes do colegiado e da chefia do curso de administração que verificaram grandes limitações nos discentes como consequências desse período remoto. Percebeu-se que a mudança de contexto relacionada com o fato de que a grande maioria dos estudantes do ensino superior não sabem como se organizar para estudar, foram obstáculos à aplicação de um formato remoto. Nesse sentido,

teve-se como impacto estudantes desmotivados que deixaram de se importar com seu processo de ensino-aprendizagem, que não estavam preocupados com o fato de entenderem ou não os conteúdos propostos e também não estavam preocupados com as notas baixas, quase nunca entrando em contato com os docentes para tirar dúvidas. Essa realidade é reconhecida pela grande maioria dos docentes que buscaram maneiras de mantê-los motivados com o curso e com a universidade, mas muitas vezes não tiveram sucesso nesse processo.

Também buscou-se identificar o impacto do ERE na prática pedagógica dos docentes integrantes do curso. Os docentes identificaram a necessidade de alterar profundamente suas disciplinas, incluindo novos recursos, buscando novas possibilidades para avaliar seus discentes e buscando novas formas de manter esse aluno interessado na disciplina e no conteúdo. Nesse sentido, o trabalho maior dos docentes foi justamente reformular seus conteúdos e suas abordagens pedagógicas para assim, serem capazes de oferecerem suas disciplinas no formato remoto.

Os docentes do curso de administração reconheceram o apoio que a universidade deu durante o início da implementação do ERE, participaram da maioria das capacitações e rodas de conversa *online* e consideraram esses encontros essenciais para a sua prática pedagógica durante o período remoto. Eles afirmam que tiveram a oportunidade de aprender novos recursos para a aplicação em suas disciplinas e dialogaram sobre o novo contexto e as experiências que cada um foi vivendo durante o formato remoto.

Já em relação à vida pessoal dos docentes houve elementos positivos e negativos. Como positivos, eles citaram a possibilidade de ficarem em casa, com suas famílias. E negativos, citaram o aumento do estresse por não poderem sair de casa, sendo necessário realizar todas as suas atividades em um mesmo ambiente, e o grande aumento no seu volume de trabalho.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa observou-se que foi possível conhecer e identificar muitos aspectos relacionados à implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração, compreendendo como se deu esse processo e como os sujeitos foram impactados por essas transformações.

As contribuições práticas deste trabalho foram direcionadas, principalmente, aos sujeitos da pesquisa, ou seja, os docentes do curso de administração. Percebeu-se que o ensino remoto emergencial alterou profundamente sua prática didático pedagógica, mas essas alterações e o uso de ferramentas digitais passaram a ter um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se parte essencial desse processo, discussão que já está sendo

feita no âmbito na universidade. Nesse sentido, por mais difíceis e desafiadoras, essas mudanças deram a oportunidade de os docentes desenvolverem sua prática, incluindo novos recursos e aprimorando suas disciplinas.

A possibilidade de implementação de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem de forma definitiva pode levar a outra contribuição prática da pesquisa. Foi observado que os discentes do ensino superior chegam na universidade sem saber estudar e sem saber se organizar com os prazos e atividades desenvolvidas pelos docentes. Nesse sentido, antes de refletir sobre a possibilidade de implementar um ensino híbrido na universidade é preciso buscar maneiras de ensinar esse estudante a estudar, de forma que eles possam ser capazes de desenvolver seu processo de ensino-aprendizagem mais autonomamente. Para que seja possível colocar essa demanda em prática é preciso uma cooperação da universidade como um todo, envolvendo a gestão, departamentos e docentes, para que em conjunto sejam desenvolvidas ações de apoio aos discentes. Esse é um processo que já está sendo realizado na universidade pesquisada, mediante a elaboração de um programa de mentoria que será ofertado aos seus discentes como forma de tentar prepará-los para melhorar seu desempenho no seu processo de ensino-aprendizagem.

A mudança de formato no ensino resultado da pandemia do COVID-19 impactou toda a sociedade, já que não somente a universidade precisou se reorganizar para implementar o ensino remoto emergencial, mas também as famílias dos docentes e discentes envolvidos nesse processo. Nesse sentido, esta pesquisa permitiu o desenvolvimento de contribuições sociais ao discutir aspectos positivos e negativos do *home office* sob a visão dos sujeitos entrevistados.

As famílias são parte fundamental da sociedade e são o primeiro contato da criança com outros sujeitos, desenvolvendo ali suas primeiras relações sociais. Nesse sentido, as mudanças realizadas nesse ambiente podem ter um profundo impacto nesses sujeitos, influenciando seu comportamento e até mesmo suas decisões. A implementação do ensino remoto emergencial foi um processo que alterou esse ambiente familiar e consequentemente a sociedade de uma maneira geral. As relações dentro da família passaram por uma grande mudança e os indivíduos não tinham contato com mais ninguém, somente com os parentes mais próximos. Esse processo desencadeou uma série de desafios no convívio familiar, sendo necessário que todos fizessem adaptações para que esse período em casa funcionasse para todos.

Observou-se no início desta pesquisa, que são poucos os trabalhos que tratam sobre a implementação do ensino remoto emergencial e dos seus desafios em um curso de

administração. Essa análise voltada para uma área de conhecimento específica permite o entendimento de como se deu o período de adaptação sob uma determinada perspectiva, o que conseqüentemente possibilita que as análises sejam todas voltadas para uma mesma realidade. O que se percebeu no desenvolvimento desta pesquisa foi que os sujeitos entrevistados, apesar de já possuírem uma experiência prévia sobre como aplicar o ensino à distância e acreditarem não ter grandes dificuldades para a adequação ao ensino remoto emergencial, passaram a perceber os desafios, identificando que mesmo com as experiências prévias, essa modalidade de ensino não foi como o EaD e não teve o apoio de outros profissionais específicos, como os tutores que existem no ensino à distância.

Os aspectos do curso de administração estudado e seu processo de adaptação ao ensino remoto emergencial não podem ser considerados uma realidade para os demais cursos da universidade, justamente em razão de suas características específicas. Mas, esses resultados trazem *insights* importantes para essa área do conhecimento, compreendendo seus obstáculos e como os docentes vivenciaram os mesmos. Além disso, também traz aspectos relacionados à formação desses docentes e de como esse processo pode ser aprimorado para passar a integrar as ferramentas digitais do ERE mesmo após o fim desse período no formato remoto.

Portanto, observou-se que a dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial aconteceu a partir de diversos aspectos, sujeitos e contextos, sendo necessária uma mobilização de toda a universidade para colocar em prática essa modalidade de ensino. E ainda que se tratem de orientações diversas, é possível notar que todas tiveram algum tipo de impacto nos discentes do curso de administração e principalmente no seu processo de ensino-aprendizagem, fator essencial para entender as reais conseqüências do ensino remoto emergencial no ensino superior.

Esta pesquisa foi desenvolvida sob um olhar interno, já que além dos docentes que participaram da pesquisa, a pesquisadora também esteve envolvida em todo esse processo, acompanhando as aulas no formato remoto e até mesmo o processo da universidade se organizar para o retorno das aulas no formato presencial. A partir dessa perspectiva, foi possível observar as diferenças que existem no processo de ensino-aprendizagem do formato remoto para o formato presencial. Apesar de ser possível perceber o empenho dos docentes em facilitar esse processo de mudança de um formato para outro, é impossível negar as diferenças que existem quando se está no formato presencial.

Essa perspectiva interna sobre todo esse processo, permitiu também uma compreensão mais profunda dos dados coletados, principalmente aqueles que foram apresentados durante as entrevistas realizadas com os docentes do curso, já que muitos dos aspectos citados pelos

mesmos, foi vivido também pela pesquisadora. Nesse sentido, tornou-se possível, uma análise contextualizada sobre os diversos cenários e dificuldades encontrados pelos sujeitos durante esse período de ensino remoto emergencial.

O processo de ensino-aprendizagem, quando ofertado nesse formato presencial permite um maior contato entre os sujeitos, ou seja, entre docentes e discentes, como também entre os próprios discentes, que conseguem se comunicar mais facilmente, trocando informações sobre os conteúdos e sobre as atividades propostas pelos docentes. Nesse formato, as adversidades são mais facilmente identificadas, e o aluno que se encontra com dificuldades, pode contar com seus colegas, tendo com quem compartilhar seus anseios e não se sentindo tão sozinho durante esse processo, achando que somente ele está com problemas ou com dificuldades.

Ao ser implementado o ensino remoto emergencial, esse contato se perde nos recursos digitais, se tornando mais difícil a comunicação e, principalmente, a identificação das dificuldades individuais, a partir desse cenário, o discente passa a se sentir sozinho, podendo ter a impressão de que somente ele está com dificuldade, e isso faz com que ele se sinta cada vez mais desmotivado com as atividades e com seu processo de ensino-aprendizagem de uma maneira geral.

A partir dos entrevistados desta pesquisa, observou-se que esse cenário foi identificado pelos docentes do curso, que diversas vezes durante a realização do trabalho citaram como verificaram seus alunos cada vez mais dispersos com as atividades didático pedagógicas, não se importando com as notas ruins e não procurando os docentes para tirar eventuais dúvidas sobre os conteúdos propostos, o que é um exemplo dessa falta de motivação para com seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

As abordagens teóricas que foram usadas nesta pesquisa permitiram um entendimento de como os seus conceitos, importantes para o processo de ensino-aprendizagem, foram evidenciados durante o ensino remoto emergencial e as suas consequências para a dinâmica do curso, para a prática didático pedagógica dos docentes e para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Da teoria da aprendizagem situada, a importância do contexto do indivíduo e os conceitos de comunidades de prática, de participação periférica legitimada e da troca de conhecimento entre membros *oldtimers* e *newcomers* foram essenciais no entendimento desse processo. Já na teoria da aprendizagem transformadora, utilizou-se a perspectiva de que os sujeitos são identificados como seres sociais e por isso precisam se sentir pertencentes a uma determinada comunidade, além do entendimento dos conceitos de modelos de referência e reflexões críticas.

A partir da teoria da aprendizagem situada percebeu-se a importância do contexto do indivíduo em seu processo de ensino-aprendizagem, analisando que uma mudança no mesmo pode gerar significativas mudanças que inclusive podem ser negativas, o que se relaciona com a apatia dos estudantes durante e após o ensino remoto emergencial. Em relação aos docentes do curso de administração, identificou-se a formação de pequenas comunidades de práticas que os apoiaram nesse processo de mudança e agiram como um apoio durante esse período, mas que foram desenvolvidas de maneira informal, não existindo um momento de troca criado pelo departamento de administração.

Porém, apesar de não ter sido desenvolvido no departamento, observou-se que esses momentos aconteceram formalmente no âmbito da universidade como um todo, sendo realizados a partir da diretoria responsável que ofereceu aos docentes diversos momentos para trocas de experiências e formação nos recursos digitais disponíveis, caracterizando assim o desenvolvimento de uma comunidade de práticas. Nesses encontros, chamados de rodas de conversas *online*, também foi identificado o conceito de participação periférica legitimada, a partir do qual membros com mais experiência e conhecimento sobre o tema foram convidados a compartilhar esses conhecimentos com os demais, entendidos como recém-chegados no âmbito do ensino realizado no formato *online* e com as possibilidades existentes para essa aplicação.

Já a partir da teoria da aprendizagem transformadora percebeu-se a importância das relações sociais que acontecem no ambiente universitário, tratando tanto das relações entre docentes, como das relações entre docentes e discentes e os diálogos que surgem a partir dessas relações. Na prática didático pedagógica dos docentes, o diálogo entre esses sujeitos atua como uma possibilidade de troca de conhecimentos e experiências, na qual eles conseguem visualizar o curso como um todo e a maneira como cada profissional está trabalhando, além de discutir a realidade de cada sala de aula e qual a melhor forma de manter aquele grupo motivado e interessado em seu processo de ensino-aprendizagem, além disso, poderem compartilhar suas lamúrias e temores sobre o momento trágico que viviam. Durante o ensino remoto emergencial, o diálogo entre docentes auxiliou também nas possibilidades de recursos a serem aplicados, já que os docentes tinham a alternativa de conversarem entre si, descobrindo novas ferramentas que inclusive poderiam facilitar seu trabalho no formato remoto.

Também na teoria da aprendizagem transformadora identificou-se a aplicação do conceito de modelos de referências e de reflexão crítica. A partir dos modelos de referências os sujeitos identificaram uma grande mudança no contexto social e cultural que viviam, que

influenciou diretamente nas suas relações sociais. Essas transformações foram analisadas com uma crítica reflexão por parte de alguns indivíduos e somente fundamentada nessa reflexão construída pela expressiva mudança é que foi possível discutir e realmente implementar o ensino remoto emergencial.

A utilização de ambas as abordagens teóricas, teoria da aprendizagem situada e teoria da aprendizagem transformadora, permitiu a análise desse processo de implementação do ensino remoto emergencial sob as diversas perspectivas mencionadas pelos docentes integrantes do colegiado do curso de administração e da chefia do departamento. Nesse sentido, foi possível identificar as consequências do ERE nos contextos dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nas relações sociais que possibilitaram a formação de comunidades de prática e na importância de se manter um diálogo entre os sujeitos da comunidade acadêmica, enfatizando a troca de conhecimento e experiência que podem surgir dessas trocas.

Todos esses aspectos foram analisados sob a perspectiva dos docentes membros do colegiado do curso e da chefia do departamento, nesse sentido, sugere-se como agenda de pesquisa futura o desenvolvimento dessas análises sob a perspectiva dos demais envolvidos no processo de implementação do ensino remoto emergencial, sendo eles: os demais docentes que atuam no curso de administração, os discentes integrantes do curso de administração, os servidores técnicos da instituição que atuaram diretamente nesse processo de implementação, principalmente aqueles que trabalham na diretoria da universidade que foi responsável pelo desenvolvimento das rodas de conversa *online*, e da gestão da universidade, incluindo a reitoria geral e a pró-reitoria de graduação. Também sugere-se como agenda de pesquisa futura analisar o processo de retorno ao formato presencial, identificando as dificuldades encontradas nesse processo e como o ensino remoto emergencial impactou no processo de ensino-aprendizagem dos discentes do curso de administração sob uma perspectiva de longo prazo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. Curso de Administração da UFLA é o mais antigo do Sul de Minas – Instituição é homenageada em evento do CRA. **Arquivo de Notícias – DCOM UFLA**. 2015. Disponível em: <<https://www.ufla.br/dcom/2015/09/21/curso-de-administracao-da-ufla-e-o-mais-antigo-do-sul-de-minas-instituicao-e-homenageada-em-evento-do-cra/>>. Acesso em: jun. 2022.

ALADSANI, H. A narrative approach to university instructors' stories about promoting student engagement during COVID-19 emergency remote teaching in Saudi Arabia. **Journal of Research on Technology in Education**. p. 1-17, 2021.

ALONSO-GARCÍA, M.; GARRIDO-LETRÁN, T.; SÁNCHEZ-ALZOLA, A. Impact of COVID-19 on educational sustainability. Initial perceptions of the University Community of the University of Cádiz. **Sustainability**. v. 13, n. 5938, p. 1-20, 2021.

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na UNICAMP – Brasil. **Lina Mestra**. n. 41, p. 52-62, 2020.

ANTONIO, N.; FORNAZIN, M.; ARAÚJO, R.; SANTOS, R. An interpretative case study on the scalability of social information system CadÚnico: The case of “Bolsa Família” program. **Brazilian Journal of Information Systems**. v.14, n.4, p. 100-130, 2021.

BARBOSA, E. Instrumento de Coleta de Dados em Pesquisas Educacionais. **Ser Professor Universitário**. p. 1-5, 2008.

BASHITALSHAAER, R.; ALHENDAWI, M.; AVERY, H. Obstacles to applying electronic exams amidst the COVID-19 pandemic: An exploratory study in the Palestinian Universities in Gaza. **Journal Information**. v. 12, n. 256, p. 2-28, 2021.

BASTOS, A.; GONDIM, S.; LOIOLA, E.; MENEZES, I.; NAVIO, V. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: Características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Encontro de Estudos Organizacionais - ANPAD**. Recife: Observatório da Realidade Organizacional. v. 2, p. 1-15, 2002.

BAUER, M; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BEHAR, P. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2020.

BINGIMLAS, K. Investigating the application of emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic in higher education. **Amazonia Investiga**. v. 10, n. 37, p. 56-67, 2021.

BOGENRIEDER, I. Social architecture as a prerequisite of organizational learning. **Journal Management Learning**. v. 33, n. 2, p. 197-212, 2002.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, sessão 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselhos Estaduais de Educação. Parecer CNE/CEB n. 19/2009 de 2 de setembro de 2009. Consulta sobre a reorganização dos calendários escolares. **Diário Oficial da União**, sessão 1, Brasília, DF, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019_09.pdf>. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino superior

decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63-A, sessão 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020d. Disponível: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 5, de 14 de outubro de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. **Diário Oficial da União**, sessão 1, Brasília, DF, p. 47-48, 18 out. 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/90861-resolucoes-cne-ces-2021>>. Acesso em set. 2022.

CAHYADI, A.; HENDRYADI, S.; WIDYASTUTI, S.; MUFIDAH, V.; ACHMADI, S. Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia. **Heliyon**. v. 7, n. 07788, p. 1-9, 2021.

CAHYADI, A.; HENDRYADI, S.; WIDYASTUTI, S.; SURYANI. COVID-19 emergency remote teaching evaluation: The case of Indonesia. **Education and Information Technologies**. p. 1-15, 2021.

CALADO, S.; FERREIRA, S. Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados. Texto distribuído na disciplina Metodologia da Investigação I, no PPG da Educação – UNISINOS, 2005.

CAMERON-STANDERFORD, A.; MENARD, K.; EDGE, C.; BERGH, B.; SHAYTER, A.; SMITH, K.; VANDENAVOND, L. The phenomenon of moving to online/distance delivery as a result of COVID-19: Exploring initial perceptions of higher education faculty at a Rural Midwestern University. **Frontiers in Education**. v. 5, n. 583881, 2020.

CARMO, R.; FRANCO, A. Da docência presencial à docência online: Aprendizagens de professores universitários na educação à distância. **EDUR – Educação em Revista**. v. 35, n. 210399, p. 1-29, 2019.

CARVALHO, J. **Os desafios para o Ensino da Administração e da Contabilidade no Contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do programa de pós-graduação *lato sensu* em Linguagem, Cultura e Formação Docente. Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, 2022.

CARVALHO, I.; STEIL, A. Aprendizagem tradicional e aprendizagem situada em organizações: Uma reflexão relacionada aos tipos de aprendizagem. **EnEO – Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Curitiba: Paraná, p. 1-10, 2012.

CASTRO, C. **A Prática da Pesquisa**. 2ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CAVALCANTE, R.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. Análise de conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**. v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014.

CAVICHIOLO, R. Sociedade do conhecimento: A educação como pilar. **Revista de Educação**. v. 13, n. 15, p. 141-154, 2010.

CÉSAR, P.; RIBEIRO, F.; MORAES, M. The emotional impact and its relations in the built environment with the traveler and resident confrontation in times of pandemic (and after). **Rosa dos Ventos**. v. 12, 2020.

CLOSS, L.; ANTONELLO, C. Aprendizagem transformadora: A reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE**. v.8, n.1, p. 20-37, 2010.

CLOSS, L.; ANTONELLO, C. Teoria da aprendizagem transformadora: Contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**. v.15, n.3, p. 221-252, 2013.

COLCLASURE, B.; MARLIER, A.; DURHAM, M.; BROOKS, T.; KERR, M. Identified challenges from faculty teaching at predominantly undergraduate institutions after abrupt transition to emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. **Education Sciences**. v. 11, n. 556, p. 1-24, 2021.

CONDE, R.; PRYBUTOK, V.; SUMLIN, C. The utilization of online sales forums by salespeople as a mesosystem for enhancing sales-activity knowledge. **Journal of Business and Industrial Marketing**. v. 3, n. 4, p. 630-640, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Cursos superiores na área da Administração são os mais procurados**. Assessoria de Comunicação CFA, 2019. Disponível em: <<https://cfa.org.br/cursos-superiores-na-area-da-administracao-sao-os-mais-procurados-do-pais/>>. Acesso em jun. 2022.

CRANTO, P. **Understanding and Promoting Transformative Learning: A guide for educators of Adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

CURY, C. Sistema nacional de educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. Campinas: **Educação e Sociedade**. v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008.

DURANT, R.; CARLON, D.; DOWNS, A. The efficiency challenge: Creating a transformative learning experience in a principles of management course. **Journal of Management Education**. v.41, n.6, p. 852-872, 2017.

ENGELMAN, R.; SCHREIBER, D.; BOHNENBERGER, M.; BESSI, V. Aprendizagem em comunidades de prática: estudo em um grupo de pesquisa. **CONTEXTUS – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. v. 15, n. 2, p. 34-58, 2017.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª Edição. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FOX, S. Situated learning theory versus traditional cognitive learning theory: Why management education should not ignore management learning. **Systems Practice**. v. 10, p. 727-747, 1997.

FRANCISCO, D.; ARAÚJO, R. A importância da relação professor-aluno. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**. v. 1, p. 1-13, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, W.; JABBOUR, C. Utilizando estudo de caso como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**. v.18, n.2, p. 07-22, 2011.

GODBER, K.; ATKINS, D. COVID-19 impacts on teaching and learning: A collaborative autoethnography by two higher education lecturers. **Frontiers in Education**. v. 6, n. 647524, p. 1-14, 2021.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, C.; MELO, R.; SILVA, A. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, R. A relevância da educação a distância (EAD) e o ensino híbrido na atualidade. **Educação in Loco**. v. 2, n. 2, p. 19-33, 2021.

GOULART, S.; MARIZ, L.; RÉGIS, H.; DOURADO, D. O reinado dos estudos de caso na teoria das organizações: imprecisões e alternativas. **Cadernos EBAPE**. v.3, n.3, p. 1-14, 2005.

GUDOLLE, L.; ANTONELLO, C.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo. v. 13, n. 1, p. 14-39, 2011.

GUSSO, H.; ARCHER, A.; LUIZ, F.; SAHÃO, F.; LUCA, G.; HENKLAIN, M.; PANOSSO, M.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Debates & Polêmicas**. v.41, n.238957, p. 1-27, 2020.

HANDLEY, K.; CLARK, T.; FINCHAM, R.; STURDY, A. Researching situated learning: Participation, identity and practices in client – consultant relationships. **Journal Management Learning**. v. 38, n. 2, p. 173-191, 2007.

HODGE, S. Learning to manage: Transformative outcomes of competency-based training. **Australian Journal of Adult Learning**. v.51, n. 3, p. 498-517, 2011.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. v. 3, p. 1-21, 2020.

HOFER, S.; NISTOR, N.; SCHEIBENZUBER, C. Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. **Computers in Human Behavior**. v. 121, n. 106789, p. 1-10, 2021.

IGLESIAS-PRADAS, S.; HERNÁNDEZ-GARCÍA, A.; CHAPARRO-PELÁEZ, J.; PRIETO, J. Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. **Computers in Human Behavior**. v. 119, p. 1-18, 2021.

INSFRAN, F.; PRADO, P.; FARIA, S.; LADEIRA, T.; SENTINELLI, T.; JUNIOR, W. A pandemia da COVID-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação:

Desafios para o ensino em uma democracia fragilizada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. v. 6, n. 2, p. 166-187, 2020.

JOSÉ, M.; TAINO, A. **Práticas Pedagógicas I e II: Ensino e Extensão**. Taubaté: UNITAU, 2012.

JOYE, C.; MOREIRA, M.; ROCHA, S. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: Em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

KALLOO, R.; MITCHELL, B.; KAMALODEEN, V. Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: Challenges and opportunities for teacher education. **Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy**. v. 46, n. 4, p. 452-462, 2020.

KASKI, T.; ALAMAKI, A.; PULLINS, B. Fostering collaborative mind-sets among customers: A transformative learning approach. **Journal of Personal Selling and Sales Management**. v.39, n.1, p. 42-59, 2019.

KHAN, U.; KHAN, G.; ARBAB, K. Creating COVID safe face-to-face teaching: critical reflections on on-campus teaching during a pandemic. **Journal of University Teaching and Learning Practice**. v. 18, n. 5, p. 9-29, 2021.

KHATIB, A.; CHIZZOTI, A. Aulas por videoconferência: uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema? **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. v. 20, n. 3, p. 26-45, 2020.

KRISHNAMURTHY, S. The future of business education: A commentary in the shadow of the COVID-19 pandemic. **Journal of Business Research**. Washington: University of Washington. v. 117, p. 1-5, 2020.

KUMAR, V.; VERMA, A. An exploratory assessment of the educational practices during COVID-19. **Quality Assurance in Education**. p. 1-28, 2021.

LAGE, A. Cognição social e aprendizagem situada, relacional e processual. In: FARTES; CARIA; LOPES. (Org.). **Saber e Formação no Trabalho Profissional Relacional**. Salvador: EDUFBA. v. 1, p. 177-290, 2013.

LAVE, E.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEGGE, K.; SULLIVAN-TAYLOR, B.; WILSON, D. Management learning and the corporate MBA: Situated or individual? **Journal Management Learning**. v. 38, n. 4, p. 440-457, 2007.

LERVIK, J.; FAHY, K.; EASTERBY-SMITH, M. Temporal dynamics of situated learning in organizations. **Journal Management Learning**. v. 41, n. 3, p. 285-301, 2010.

LIMA, S.; CARVALHO, T. Educação online em cursos de Letras-Espanhol: do ERE às possibilidades para o período pós-pandêmico. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 21, n. 1, p. 1-12, 2022.

MAFFEZZOLLI, E.; BOEHS, C. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. **Revista FAE**. v. 11, n. 1, p. 95-110, 2008.

MATUSOV, E.; BELL, N.; ROGOFF, B. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Jean Lave, Etienne Wenger. **American Ethnologist**. p. 918-919, 1994.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education Quarterly**. v.32, n.1, p. 3-24, 1981.

MEZIROW, J. **Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco – California: Jossey-Bass, 1990.

MEZIROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1991.

MEZIROW, J. Understanding transformative theory. **Adult Education Quarterly**. v.44, n.4, p. 222-232, 1994.

MEZIROW, J. On critical reflection. **Adult Education Quarterly**. v.48, n.3, p. 181-198, 1998.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: Core concepts of transformative theory. IN: MEZIROW, J. & Associates. (Eds.) **Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress**. San Francisco – California: Jossey-Bass, 2000.

MEZIROW, J. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. IN: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MINAYO, M. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10º Edição. São Paulo: HUCITEC, 406 p., 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 343, de 17 de março de 2020**. Substituição das aulas presenciais pelo ensino e aprendizagem através de recursos tecnológicos predominantemente online. MEC/SEF, 2020.

NONATO, E.; SALES, M.; CAVALCANTE, T. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: Um panorama da docência na COVID-19. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021.

NUNES, R. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**. v.10, n.3, p. 1-13, 2021.

OLVIERA, D. Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem UERJ**. Rio de Janeiro. v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

OLIVEIRA, J.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

PANDYA, B.; PATTERSON, L.; CHO, B. Pedagogical transitions experienced by higher education faculty members: Pre-COVID to COVID. **Journal of Applied Research in Higher Education**. p. 1-23, 2021.

PEIXOTO, L. Devir-tatuagem: Neoconservadorismo, polêmica e conversa complicada na formação de professores. **Ensino em perspectivas**. Fortaleza. v. 1, n. 1, 2020.

PREVETT, P.; PAMPAKA, M.; FARNSWORTH, V.; KALAMBOUKA, A.; SHI, X. A situated learning approach to measuring financial literacy self-efficacy of youth. **Journal of Financial Counseling and Planning**. 2020.

QUINTANA, R.; QUINTANA, C. When classroom interactions have to go online: the move to specifications grading in a project-based design course. **Information and Learning Sciences**. p. 1-8, 2020.

REZENDE, W.; DIAS, A. Educação a distância e ensino presencial: Incompatibilidade ou convergência? **Revista Científica em Educação à Distância**. v. 1, n. 1, p. 7-16, 2010.

RONDINI, C.; PEDRO, K.; DUARTE, C. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática pedagógica. **Revista Interfaces Científicas**. v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

ROSA, M.; ARANA, R.; PEREIRA, E. O impacto das tecnologias para o trabalho remoto na administração pública federal: um estudo com servidores técnicos administrativos em educação na UNILA. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**. v. 5, n. 5, p. 196-217, 2021.

SCHNEIDER, E. Uma contribuição aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) suportados pela teoria da cognição situada (TCS) para pessoas com deficiência auditiva. **Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Dissertação de Mestrado**. Florianópolis. p. 1-182, 2012.

SEABRA, F.; AIRES, L.; TEIXEIRA, A. Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal: Um estudo exploratório. **Dialogia**. São Paulo. n. 36, p. 316-334, 2020.

SENSE, A. BADHAM, R. Cultivating situated learning within project management practice: a case study exploration of the dynamics of project-based learning. **International Journal of Managing Project in Business**. v. 1, n. 3, p. 432-438, 2008.

SILVA, A.; CRUZ, S.; SAHB, W. Entre o ideal e o possível: Caminhos de formação docente por meio das rodas de conversa *online*. **Dialogia**. n.36, p. 348-366, 2020.

SILVA, A.; LIMA, T.; SONAGLIO, A.; GOGOI, C. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**. v.13, n.1, p. 9-41, 2012.

SILVA, L.; DAMACENA, A.; MARTINS, M.; SOBRAL, K.; FARIAS, I. Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente. **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. p. 4554-4566, 2009.

SILVA, L.; MOGROVEJO, J.; VERDUGO, C. El claroscuro de la universidad ecuatoriana: Los desafíos em contextos de la pandemia de COVID-19. **Revista Digital de Investigación em Docencia Universitaria**. v. 14, n. 2, p. 1-17, 2020.

SILVA, L.; GONÇALVES, T.; MALHEIRO, J. A prática (in) formada por evidências face a formação do professor de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. v.16, n.2, p. 429-458, 2014.

SOUZA, L. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro. v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, D.; MIRANDA, J. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura – BOCA**. v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020.

SOUZA, A.; BARROS, C.; DUTRA, F.; GUSMÃO, R.; CARDOSO, B. Precarização do trabalho docente: Reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. **Revista Ensino em Perspectiva**. v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.

SOUZA-SILVA, J.; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. v. 47, n. 3, p. 53-65, 2007.

STAKE, R. Case studies. IN: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of Qualitative Research**. 2º Edição. Thousand Oaks: Sage. p. 435-454, 2000.

TEODORO, L. A importância da educação na construção da cidadania: uma análise do programa bolsa família. **Revista Acervo Educacional**. v. 2, n. 4086, p. 1-6, 2020.

THEODORAKOPOULOS, N.; RAM, M.; BECKINSALE, M. Human resource development for inclusive procurement by intermediation: A situated learning theory application. **The International Journal of Human Resource Management**. v. 24, n. 12, p. 2321-2338, 2013.

THURSFIELD, D. Managers' learning in a UK local authority: The political context of an in-house MBA. **Journal Management Learning**. v. 39, n. 3, p. 295-309, 2008.

TOLEDO, R.; CORSO, K. **O uso de tecnologias digitais por docentes: Um estudo de caso sobre o ensino remoto emergencial no curso de administração**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, 2022.

TUCKER, L.; WILLIAMS, P. Abrasive leaders who changed: Learning from their experience. **Personnel Review**. v.50, n.7, p. 1632-1646, 2021.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Estudantes da Graduação. PROGRAD** – Pró-Reitoria de Graduação. Setor de Sistemas de Informação – SSI/DPGA/PRG, 2021. Disponível em: < <https://dados.ufla.br/dataset/estudantes-da-graduacao>>. Acesso em: dez. 2022.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho Universitário. **Resolução CUNI n. 008, de 28 de abril de 2022**. Dispõe sobre o Relatório de Gestão da Universidade Federal de Lavras referente ao exercício do ano de 2021. Lavras, MG, p. 1- 244, 2022.

VALSARAJ, B.; MORE, B.; BIJU, S.; PAYINI, V.; PALLATH, V. Faculty experiences on emergency remote teaching during COVID-19: A multicentre qualitative analysis. **Interactive Technology and Smart Education**. v. 18, n. 3, p. 319-344, 2021.

VERGARA, S. Repensando a relação ensino-aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Cadernos EBAPE/FGV**. v. 10, n. 28, p.131-142, 2003.

VERGARA, S. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE/FGV**. Rio de Janeiro. v. 5, p. 1-8, 2007.

WAGHID, Z.; MEDA, L.; CHIROMA, J. Assessing cognitive, social and teaching presences during emergency remote teaching at a South African University. **The International Journal of Information and Learning Technology**. v. 38, n. 5, p. 413-432, 2021.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. IN: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (eds.). **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**. New York: M. E. Sharpe, 2003.

WENGER, E. Uma teoria social da aprendizagem. IN: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, p. 246-257, 2013.

WILLIAMS, K.; CORWITH, A. Beyond bricks and mortar: The efficacy of online learning and community-building at College Park Academy during the COVID-19 pandemic. **Education and Information Technologies**. v. 26, p. 5055-5076, 2021.

ZAPATA-GARIBAY, R.; GONZÁLEZ-FAGOAGA, J.; GONZÁLEZ-FAGOAGA, C.; CAUICH-GARCÍA, J.; PLASCENCIA-LÓPEZ, I. Higher education teaching practices experience in Mexico, during the emergency remote teaching implementation due to COVID-19. **Frontiers in Education**. v. 6, n. 628158, p. 1-24, 2021.

ZAWACKI-RICHTER, O. The current state and impact of COVID-19 on digital higher education in Germany. **Human Behavior and Emerging Technologies**. v. 3, p. 218-226, 2021.

ZIZKA, L.; PROBST, G. Teaching during COVID-19: Faculty members' perceptions during and after an exceptional semester. **Journal of International Education in Business**. p. 1-38, 2020.

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

APRESENTAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome;
Idade;
Sexo;
Estado civil;
Tem filhos? Quantos?
Escolaridade e formação profissional.

1. Conte como foi a dinâmica da implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração da UFLA.
2. Como os docentes do curso de administração se organizaram para que o processo de ensino-aprendizagem se adaptasse à nova realidade?
3. Como foi a participação do colegiado/chefia nesse processo de implementação do ensino remoto emergencial?
4. Como o ensino remoto emergencial impactou nos estudantes do curso?
5. Como o ensino remoto emergencial impactou nos docentes do curso?
6. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas?
7. Como foi a sua relação com seus alunos durante o ensino remoto emergencial?
8. Antes do início da pandemia, você possuía alguma experiência com aplicação de recursos digitais em suas aulas?
9. Quais recursos digitais você escolheu para aplicar nas suas aulas durante o ensino remoto emergencial?
10. Como foi o processo de aplicar esses recursos em suas aulas?
11. Quais as principais mudanças que você precisou fazer nas suas disciplinas para se adaptar a esse novo formato?
12. Você precisou de apoio de cursos e capacitações para saber qual foi a melhor forma de incluir essas tecnologias em suas aulas?
13. Você pretende continuar aplicando alguma metodologia que desenvolveu durante o ensino remoto emergencial também no retorno ao formato presencial? Se sim, porque?
14. Você acha que a atuação da instituição foi adequada durante esse processo de implementação do ensino remoto emergencial? Comente.
15. O ensino remoto emergencial transformou alguma prática na instituição que pode perdurar mesmo após o retorno presencial? Comente.
16. Houve algum tipo de interação entre docentes para estabelecer algum diálogo que pudesse ajudar na adaptação do ensino remoto emergencial ou oferecer algum tipo de suporte? Comente. Verificar a frequência desses contatos.
17. No seu convívio familiar, o que mudou durante o ensino remoto emergencial?
18. Como você e sua família fizeram para se adaptar a essa nova realidade?
19. O que mais gostaria de destacar sobre o seu processo durante o ensino remoto emergencial?

ANEXO 2 – REFERÊNCIAS DA PESQUISA DOCUMENTAL

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Resolução PRAEC n. 01, de 08 de junho de 2020.** Resolve alterar o número mínimo de matrícula dos estudantes dos cursos de graduação e da matrícula dos estudantes dos cursos de pós-graduação, como requisito para permanência na assistência estudantil. Lavras – MG, p.1, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Pró-Reitoria de Graduação. **Portaria PRG n. 087, de 15 de maio de 2020.** Autoriza, em caráter excepcional, a matrícula em componentes curriculares referente ao primeiro semestre de 2020. Lavras – MG, p.1-3, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Pró-Reitoria de Graduação. **Portaria PRG n. 090, de 19 de maio de 2020.** Resolve do trancamento geral de cursos e o cancelamento de matrícula em componente curricular. Lavras – MG, p.1-2, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Reitoria. **Portaria n. 1.054, de 19 de agosto de 2020.** Resolve que em caráter excepcional, as cerimônias de colação de grau no âmbito da UFLA serão realizadas de forma remota. Lavras – MG, p.1-4, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE n. 089, de 29 de julho de 2020.** Altera a redação da Resolução CEPE n. 059/2020. Lavras – MG, p.1-10, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE n. 104, de 29 de julho de 2020.** Dispõe sobre normas gerais para os cursos de graduação, na modalidade a distância. Lavras – MG, p.1-14, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 178, de 10 de dezembro de 2020.** Altera dispositivos da Resolução n. 119 de 31 de agosto de 2020, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que dispõe sobre a realização de atividades letivas dos cursos presenciais de graduação referentes ao segundo semestre letivo de 2020. Lavras – MG, p.1-6, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Pró-Reitoria de Graduação. **Resolução PROGRAD n. 60, de 11 de setembro de 2020.** Resolve o trancamento geral de matrícula relativo ao segundo semestre de 2020, considerando as regras constantes na Resolução CEPE 473/2018. Lavras – MG, p.1-3, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 046, de 05 de março de 2021.** Dispõe sobre o adiamento da retomada das atividades presenciais previstas no calendário acadêmico dos cursos de graduação da UFLA, referente ao segundo semestre letivo de 2020. Lavras – MG, p.1, 2021.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 051, de 19 de março de 2021**. Complementa dispositivos e altera artigos da Resolução CEPE n. 119, de 31 de agosto de 2020, que dispõe sobre a realização de atividades letivas dos cursos presenciais de graduação referentes ao segundo semestre letivo de 2020. Lavras – MG, p.1-3, 2021.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Pró-Reitoria de Graduação. Conselho de Graduação. **Resolução CONGRAD n. 047, de 27 de agosto de 2021**. Dispõe sobre solicitação de cancelamento de matrícula em componente curricular em relação ao semestre letivo de 2021/1. Lavras – MG, p.1-2, 2021.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE n. 102, de 11 de abril de 2022**. Dispõe sobre calendário letivo do primeiro e segundo semestres letivos do ano de 2022 para os cursos presenciais de graduação. Lavras – MG, p.1-4, 2022.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Pró-Reitoria de Graduação. Conselho de Graduação. **Resolução CONGRAD n. 073, de 28 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre alteração do cronograma acadêmico de graduação de 2021/2 e procedimentos operacionais para o cancelamento de matrícula em componentes curriculares, para o retorno presencial dos discentes. Lavras – MG, p.1-3, 2022.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho de Graduação. **Resolução Normativa CONGRAD n. 108, de 29 de julho de 2022**. Dispõe sobre a referenda da Portaria PROGRAD n. 166, de 23 de junho de 2022, que prorrogou a suspensão da oferta de componentes curriculares isolados (CCI) para a graduação. Lavras – MG, p.1-2, 2022.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino. **Sumário das Ações e Vídeos: Rodas de Conversa Online**. Lavras – MG, p.1-9, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino. **Cartilha de Direitos Autorais**. Lavras – MG, p.1-12, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino. Diretoria de Educação a distância. **Orientações para Elaboração de Roteiros de Estudos Orientados (REO)**. Lavras – MG, p.1-11, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino. **Estudo Remoto Emergencial (ERE): Perguntas Frequentes e Respostas**. Lavras – MG, p.1-23, 2020.

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino. **Estudo Remoto Emergencial (ERE): Perguntas e Respostas sobre a Resolução CEPE 059/2020**. Lavras – MG, p.1-24, 2020.