

## **AGRURAS E LISURAS DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**IASMIN RIBEIRO DINIZ**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

**MÔNICA CARVALHO ALVES CAPPELE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

# AGRURAS E LISURAS DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PELA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

## 1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia do COVID-19 todos os governos e países do mundo precisaram tomar importantes decisões a respeito do convívio em sociedade, visando diminuir o número de infectados e o risco à saúde da população. A principal alternativa para tentar minimizar o número de infectados foi a aplicação do *lockdown*, impedindo o contato físico fora do núcleo familiar. Essa perspectiva atingiu também as instituições de ensino e, das escolas de educação primária até às universidades, todas precisaram se adaptar a esse novo formato, o que gerou o fechamento das instituições de ensino em um primeiro momento (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020). A expectativa era de que esse período de distanciamento social duraria em torno de 15 dias a 1 mês, porém com o crescente avanço de casos da doença, essa situação foi se postergando, impedindo o retorno presencial das mais diversas atividades, inclusive do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, tornou-se necessário o desenvolvimento de possibilidades de ensino que permitissem a realização do processo de ensino-aprendizagem ainda que em um formato a distância para que os discentes tivessem a possibilidade de finalizar sua formação. A discussão em torno de uma nova modalidade de ensino no Brasil aconteceu seguindo as diretrizes desenvolvidas no Parecer n. 19/2009 (BRASIL, 2009) que foi criado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em razão do avanço da epidemia de H1N1 que aconteceu no ano de 2009 no país. De acordo com Gusso *et al.* (2020), a partir desse documento iniciou-se no país a discussão de como se daria o cumprimento do calendário acadêmico em situações de saúde pública. Por esse motivo, o Parecer n. 19/2009 orientou as decisões referentes à paralização do processo de ensino-aprendizagem em 2020 e, o mesmo, em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) (BRASIL, 1996) proveu as condições necessárias para autorização da realização de aulas no formato remoto para cursos de ensino presenciais no Brasil.

Portanto, a implementação do ensino remoto emergencial foi autorizada pelo Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (BRASIL, 2020) a partir da Portaria n. 934/2020 que permitiu a mudança de aulas no formato presencial para o formato remoto em razão da situação de saúde pública. Essa mudança foi realizada em todos os níveis da educação, inclusive no ensino superior, atingindo também o processo de ensino-aprendizagem nas universidades. O ensino remoto emergencial (ERE) foi definido então como uma modalidade de ensino na qual as ações educacionais eram realizadas de forma remota com o apoio de recursos digitais e tecnológicos (HODGES *et al.*, 2020) e se diferenciava do ensino à distância por se tratar de uma modalidade temporária que deixaria de ser aplicada quando a situação de saúde pública fosse controlada ou resolvida (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; IGLESIAS-PRADAS *et al.*, 2021).

Apesar de uma instrução inicial ter partido do Ministério da Educação (MEC), as instituições federais de ensino superior tiveram autonomia para desenvolverem suas orientações internas. Nesse sentido, de acordo com o contexto de cada universidade, eles decidiram como se organizariam, quais as abordagens estariam disponíveis para que seus docentes utilizassem, como seria o calendário letivo durante esse período e quais as formas de apoio eles disponibilizariam tanto para seus docentes, como também para seus discentes.

Buscou-se nesta pesquisa, manter um foco nos desafios enfrentados pelos docentes, tendo como objetivo identificar os impactos das mudanças do ensino remoto emergencial na prática didático-pedagógica e em aspectos da vida de docentes integrantes do curso de administração de uma universidade federal.

O foco no curso de Administração se deu em razão dessa ser uma área que está presente na grande maioria das universidades públicas e privadas (CFA, 2019) e, que possui em sua grade curricular muitos conteúdos teóricos, como observa-se na Resolução n. 5º, de 14 de outubro de 2021 (BRASIL, 2021) o que poderia facilitar a mudança do formato presencial para o formato remoto. Porém, assim como os demais docentes, os da administração também tiveram dificuldades em se adaptar a essa nova realidade do processo de ensino-aprendizagem, apontando dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas como recursos oficiais para o desenvolvimento das aulas (CARVALHO, 2022).

Escolheu-se duas teorias de aprendizagem distintas, a situada e a transformadora, para apoiar essa análise por entender que os docentes também passaram por um processo de aprendizagem, já que por mais que já tivessem experiência com o uso de ferramentas digitais e trabalhasse com um conteúdo que era, predominantemente, teórico, eles precisaram fazer essas alterações em um complexo contexto envolto de diversos desafios profissionais e, também pessoais, já que atuavam em formato *home office*, dividindo seus espaços de trabalho com suas famílias. Portanto a teoria da aprendizagem situada permite um olhar mais profundo sobre o fenômeno estudado, compreendo o contexto em que docentes e discentes estão inseridos (LAVE; WENGER, 1991) e, a teoria da aprendizagem transformadora, que identifica a relação entre o individual e o social, construindo um processo de ensino-aprendizagem a partir do contexto cultural em que o indivíduo está inserido (MEZIROW, 1991). Ambas as teorias enxergam a importância do contexto do indivíduo para seu processo de ensino-aprendizagem, o que permite compreender o ensino remoto emergencial sob todas as perspectivas que tiveram influência durante esse processo, assim como as interações e relações que foram vividas pelos indivíduos durante esse período.

## **2. A TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA E A TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA ARTICULADAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Neste referencial teórico, buscou-se identificar as definições e os principais conceitos tanto da teoria da aprendizagem situada, como da teoria da aprendizagem transformadora, articulando os mesmos ao processo de implementação do ensino remoto emergencial e de todos os desafios que surgiram como consequência desse processo. Além disso, tratou-se da mudança de trabalho do modo presencial para o *home office*, identificando as principais características dessa nova realidade e as alterações que os docentes precisaram fazer em suas disciplinas, em suas abordagens didático pedagógicas e em suas formas de avaliação.

Na teoria da aprendizagem situada, a aprendizagem está diretamente relacionada ao contexto em que os indivíduos estão inseridos, enfatizando o entendimento social e histórico-cultural no qual as pessoas estão inseridas (SENSE; BADHAM, 2008). Além de compreender o indivíduo em sua totalidade, analisando sua relação com a comunidade em que se encontra (LAVE; WENGER, 1991). O entendimento dessa teoria ocorre com o apoio de diversos termos e conceitos que vão apoiar o desenvolvimento dessa abordagem teórica. Um desses conceitos é o de comunidades de prática. De acordo com Gudolle, Antonello e Flach (2011), a 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. Portanto, a comunidade de prática é entendida por Lave e Wenger (1997, p. 98) como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades 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”. Souza-Silva e Davel (2007) ainda enfatizam que 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.

Outro conceito essencial para a teoria da aprendizagem situada é o de participação periférica legitimada que, de acordo com Gudolle, Antonello e Flach (2011) diz respeito ao significado do que está sendo aprendido, em que membros mais antigos da comunidade ensinam os novos participantes a partir de um processo que envolve aprender como falar e a estar em silêncio na maneira dos participantes plenos. Os autores ainda afirmam que o diálogo é essencial durante esse processo, já que está diretamente relacionado com os comportamentos de aprendizagem. 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 prática que fazem parte (LAGE, 2013).

Já a teoria da aprendizagem transformadora é definida 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” (CRANTON, 2006, p. 6). O desenvolvimento dessa abordagem teórica depende 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).

A teoria da aprendizagem transformadora também apoia o seu entendimento em conceitos, sendo eles, os modelos de referências e a reflexão crítica. Para Mezirow (2013) os modelos de referências são pressupostos que estão presentes em todos os indivíduos e que podem significar palavras, crenças ou modos de saber. Além disso, o uso de 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 maneiras distintas (SILVA *et al.*, 2012). O desenvolvimento de reflexões críticas é outro importante aspecto dessa teoria e podem ocorrer a partir de diversos caminhos como “reflexões sobre o conteúdo pelo qual se examina o conteúdo ou a descrição de um problema, reflexões sobre o processo que consistem em avaliar estratégias de solução de problemas e, reflexões sobre premissas que ocorrem quando o problema em si é questionado” (SILVA; GONÇALVES; MALHEIRO, 2014, p. 450).

Com a implementação do ensino remoto emergencial, em que todas as atividades educacionais passaram a ser realizadas no formato remoto, os docentes tiveram que se adaptar ao *home office*. Com essa nova necessidade surgiram grandes desafios como “a necessidade do rápido aprendizado de novas tecnologias, o estabelecimento de novas formas de interação e comunicação entre as equipes, as vidas familiares tiveram de ser conciliadas com o trabalho, a vida pública e a privada nunca tiveram tão entrelaçadas” (LOSEKANN; MOURÃO, 2020, p. 73). Nesse sentido, o *home office* que anteriormente era praticado somente em algumas poucas empresas, deixou de ser a exceção para se tornar a regra, sendo implementado na grande maioria das organizações. Essa mudança também chegou nas instituições de ensino superior e fez com que os docentes tivessem que se adaptar a essa nova forma de trabalho. Nesse processo, eles precisaram conciliar o tempo dedicado ao trabalho e o tempo dedicado ao descanso e momentos com a família, já que todas essas atividades passaram a ser realizadas em um só ambiente (LOSEKANN; MOURÃO, 2020).

Além disso, os docentes tiveram que aprender a utilizar a tecnologia e os recursos digitais como ferramentas de trabalho. Porém, como eles precisaram se organizar de forma rápida, a maioria deles optaram por implementarem em suas aulas os recursos que já conheciam anteriormente à crise (IGLESIAS-PRADAS *et al.*, 2021). Portanto, foi necessário que os docentes revisassem todo o seu planejamento original, adaptando as atividades propostas e as formas de avaliar os discentes (WAGHID; MEDA; CHIROMA, 2021). Nessa

perspectiva, Rocha *et al.* (2020, p. 150) identificam que os docentes “muitos sem nenhuma familiaridade com as tecnologias passaram a gravar aulas, produzir vídeos e modelos que pudessem alcançar a aprendizagem dos educandos. Além disso, aprenderam a usar plataformas para videoconferências a fim de propor cenários *online*”.

A aplicação em conjunto de ambas as teorias permitiu o entendimento do processo de implementação do ERE sob uma ampla perspectiva que trouxe novos *insights* que apoiam o entendimento desse processo e as mudanças pelas quais os indivíduos envolvidos tiveram que passar. Nesta perspectiva, a teoria da aprendizagem situada foi aplicada como forma de analisar o contexto dos indivíduos, identificando as principais mudanças no individual e no social e como elas influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto a teoria da aprendizagem transformadora analisou as posições e relações sociais que existem na vida dos indivíduos anteriormente ao ERE e como essas relações sociais ou a falta delas influenciam no processo de ensino-aprendizagem, a partir do entendimento de que os seres humanos, como indivíduos sociais, precisam desse contato entre si.

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 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 ensino-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.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo que conta com quatro diferentes perspectivas, todas com o objetivo de analisar a implementação do ensino remoto emergencial em uma universidade pública. Em um primeiro momento, identificou-se o que os documentos institucionais versavam sobre a implementação do ensino remoto emergencial, por meio de uma pesquisa documental. Após, identificou-se esse processo sob a perspectiva da diretoria da universidade e da gestão e coordenação do curso de administração. Em outra parte, a perspectiva dos discentes do curso. E, neste artigo em específico, foi analisada a perspectiva dos docentes que atuam no curso de administração. Nesse sentido, este artigo abordará a adaptação e percepções do corpo docente do curso de administração de uma universidade federal sobre o processo de implementação do ensino remoto emergencial.

O artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que aplicou, como método de pesquisa o estudo qualitativo básico. Este estudo qualitativo básico foi realizado seguindo as orientações de 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 do estado de Minas Gerais. A partir da figura 1 é possível observar a evolução do curso estudado no decorrer dos anos.

Figura 1 – Contexto do curso de Administração



FONTE: Elaborada pelas autoras (2022) com base em Aguiar (2015).

A escolha por esse curso em específico deu-se em razão dele estar inserido em uma universidade 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 ao formato remoto acontecesse de uma forma mais fácil para os envolvidos, o que não foi a realidade, já que muitos docentes e discentes integrantes do curso tiveram grandes dificuldades para se adaptar a essa modalidade de ensino.

A técnica utilizada para coletar os dados desta pesquisa foi a entrevista que é defendida por Godoy (1995, p. 65) que acredita que “um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte”. O curso de administração em que esta pesquisa foi realizada estão divididos em oito áreas diferentes do curso.

Tabela 2 – Áreas do curso de Administração

ÁREA	DESCRIÇÃO
Área 1	Desenvolvimento e Extensão
Área 2	Economia
Área 3	Ensino e Pesquisa em Administração
Área 4	Estudos Organizacionais
Área 5	Finanças e Contabilidade
Área 6	Gestão Estratégica, Marketing e Inovação
Área 7	Gestão de Pessoas
Área 8	Operações e Qualidade

FONTE: Elaborada pelas autoras (2023).

Foi selecionado um docente de cada área do curso, de forma que a implementação do ERE pudesse ser analisada sob todas as perspectivas do curso. Nesse sentido, realizou-se oito entrevistas com docentes que atuam no curso de administração da universidade estudada. O contato com esses sujeitos de pesquisa foi feito através do e-mail institucional, por meio do qual inicialmente foi apresentada a proposta da pesquisa com uma breve contextualização do tema e com os objetivos. Após, foi feito o convite para a participação da pesquisa através da realização de uma entrevista que pôde ser realizada tanto presencialmente, como remotamente, de acordo com a preferência do entrevistado. Foram realizadas seis entrevistas no formato *online* com o apoio da plataforma do *google meet* e duas entrevistas no formato presencial, realizadas no Departamento de Administração da universidade pesquisada.

Os dados 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”. O desenvolvimento de uma análise de conteúdo temática pode acontecer de diversas maneiras dependendo do autor. Nesta pesquisa, apoiou-se nas orientações sugeridas por Oliveira (2008), porém, com a realização de algumas adaptações para garantir uma melhor aplicação da técnica. Aplicou-se então as etapas de: leitura flutuante, intuitiva ou parcialmente orientada do texto; formação das grandes categorias de análise; divisão das grandes categorias de análise em subcategorias; análise temática das grandes categorias e subcategorias; tratamento e apresentação dos resultados, com a discussão dos achados.

#### **4. A ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Após a decisão da implementação do ERE nas instituições federais de ensino superior, a universidade estudada teve a possibilidade de decidir como se organizaria, para isso, foram desenvolvidos os roteiros de estudos orientados - REO que foram seguidos por todos os cursos de graduação da instituição e precisavam conter informações já pré-definidas pela gestão da universidade. Entre essas informações estava: o conteúdo que seria ministrado, através de qual recurso ou ferramenta digital esse conteúdo seria disponibilizado para os discentes, qual seria a forma de avaliação e a data para a entrega dessa avaliação. Como a universidade optou por não desenvolver aulas síncronas com presença obrigatória, a única maneira de avaliar os alunos foi através da realização de atividades avaliativas, nesse sentido, os REOs deveriam ser disponibilizados aos discentes com entregas semanalmente ou quinzenalmente, dependendo da preferência do professor. Dessa forma, os discentes foram avaliados através da realização dos roteiros de estudo orientados de cada disciplina.

O processo de desenvolvimento e aplicação do REO demandou um grande período de planejamento por parte do docente, pois eles precisaram refletir como transformar suas disciplinas para essa organização de roteiro de estudos com o uso de recursos digitais e sem poderem avaliar a participação de seus alunos nas aulas síncronas, isso aconteceu com todos os cursos de graduação da universidade, inclusive no de administração e foi relatado pelos entrevistados desta pesquisa. Nesse sentido, a prática pedagógica dos docentes do curso de administração passou por diversas mudanças para que pudesse se adaptar ao novo formato de ensino que estava sendo implementado. Esse processo de mudança que foi essencial para a adaptação ao 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, como Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) e Colclasure *et al.* (2021).

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. 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 ERE.

*Uma dificuldade é a gravação de vídeo que 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).*

*Foi muito difícil pra mim, houve um desgaste, se for considerar o trabalho foi muito maior, nós tivemos que depender muito mais energia, mais tempo, então foi bastante desgastante (E4).*

*A minha dificuldade era a falta de interação, você dava aula pra ninguém, marcava as aulas síncronas e não aparecia ninguém (E6).*

*A questão de participação dos alunos, marcava chat com os alunos e eles não apareciam, marcava fórum ninguém respondia (E7).*

Esses desafios estiveram presentes durante todo o período em que o ERE foi adotado, porém, 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 os discentes e de desenvolver atividades que os deixassem motivados com a aula e com seu processo de ensino-aprendizagem, o que foi desgastante para os docentes.

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 duas abordagens didático pedagógicas e o andamento de suas disciplinas, esse processo facilitaria uma maior conexão do curso como um todo. 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 docente. Apesar da dificuldade encontrada na literatura de manter um diálogo entre esses sujeitos, não se pode assumir que não houve nenhuma interação entre docentes do departamento, como é citado por alguns entrevistados.

*Eu fazia, trocava figurinhas com os outros.(E1).*

*Com aquelas pessoas que éramos mais próximos antes da pandemia, mesmo estando distante eu consegui manter uma relação mais próxima (E3).*

*Eu cheguei a conversar com duas colegas, a gente reuniu um dia, trocou umas ideias, mas assim um negócio informal. (E6).*



Porém, ao mesmo tempo que alguns docentes afirmam terem vivenciados essa interação e momentos 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 (E2).*

*Não lembro da gente ter sentado especificamente pra discutir metodologias em conjunto e coisas assim (E8).*

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). Houve diversas realidades entre os sujeitos, 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. A partir desse cenário foram identificadas pequenas comunidades de prática que permitiram suporte e apoio de uns para outros durante o ERE, 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.

Além dessas possibilidades de interação de maneira informal entre os docentes, a universidade realizou também uma série de formações e capacitações que também se caracterizaram como momentos de encontros e deu-se o nome de rodas de conversa *online*. Esses encontros 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. No curso de administração, especificamente, a maioria dos docentes entrevistados afirmaram terem participado dessas rodas de conversa *online*. Entretanto, em razão do número de docentes participantes desta pesquisa, não se pode afirmar que o curso de administração teve uma participação significativa nessas rodas de conversa e, por isso, não se pode entender esse momento como uma possibilidade de troca de experiências do curso de administração especificamente.

Porém, ainda assim, as rodas de conversa *online* 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, durante a aplicação do ERE observou-se que já existiam educadores com essas experiências e conhecimentos, porém, ao mesmo tempo, existiam também aqueles que não possuíam experiência na aplicação de recursos digitais em suas aulas, nessa perspectiva, 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 ERE. 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*.

Toda essa troca e diálogo aconteceu em um contexto definido como comunidades de prática que favorecem a criação de um ambiente completo de experiências distintas e troca de conhecimento e que se relaciona com o conceito 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 ERE.

Quando a COVID-19 foi controlada e as atividades começaram a voltar para o formato presencial, os docentes se viram em novo momento de suas carreiras, com um maior entendimento das possibilidades de aplicação de recursos e ferramentas digitais em suas aulas. Com isso, algumas mudanças realizadas durante esse período foram levadas também para o ensino presencial quando o mesmo voltou a ser aplicado na instituição.

*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 (E3).*

*Algumas atividades que eu fazia no virtual, eu mantive mesmo no presencial porque eu vi que elas funcionavam bem (E5).*

Essa mudança de comportamento dos docentes é característica de uma mudança de perspectiva citada por 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 ERE a grande maioria dos docentes não pensavam 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 esse 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 do ensino presencial.

De acordo com os docentes entrevistados, o processo de implementação do ERE 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.

*Tem impacto psicológico, pedagógico... Eu senti que antes da pandemia eles chegavam mais preparados na aula (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 (E2).*

Identifica-se então que a maioria das dificuldades dos discentes que já existiam no ensino presencial foram levadas também para o ERE. Mas nessa segunda modalidade tiveram um impacto ainda maior. 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.

Os docentes entrevistados identificaram 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 nas atividades avaliativas 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 (E1).*

*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 (E2).*

*Na minha visão, o resultado não é bom. A gente vê uma defasagem importante aí (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 ERE, 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.

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.

*Essa é a situação que sempre me deixou pesaroso... O engajamento era muito baixo, poucos alunos participavam (E2).*

*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 ERE.

Esse contexto também é citado por Zawacki-Richter (2021) que identificou a necessidade de adaptar a forma como docentes e discentes se comunicavam. 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 ERE 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).*

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

Os docentes também identificaram momentos negativos em que era difícil conciliar a vida pessoal com a quantidade de trabalho que passaram a ter durante o ERE. 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 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 (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. A implementação do ensino remoto emergencial atingiu não somente os sujeitos que frequentavam 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.

A possibilidade de incluir recursos tecnológicos nas 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 ERE 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 identificavam 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.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar os impactos das mudanças do ensino remoto emergencial na prática didático-pedagógica de docentes integrantes do curso de administração de uma universidade federal. Para alcançar esse objetivo, observou-se que 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.

Em relação a prática didático pedagógica dos docentes, observou-se que eles tiveram a necessidade de alterar profundamente suas disciplinas, incluindo novos recursos, buscando novas possibilidades para avaliar seus discentes e 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 suas experiências. 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, principalmente, seus filhos. 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.

As contribuições deste trabalho foram direcionadas, principalmente, aos sujeitos da pesquisa, ou seja, os docentes do curso de administração. Percebeu-se que o ERE 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 da 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 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 ERE, 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.

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. 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.

## 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.

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](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](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.

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.

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.

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

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.

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.

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

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

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.

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.

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.

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.

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.

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.

LOSEKANN, R.; MOURÃO, H. Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: Quando o *Home* vira *Office*. **Caderno de Administração**. v. 28, p. 71-75, 2020.

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

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

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

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.

ROCHA, M.; NASCIMENTO, R.; VERAS, M.; ARAÚJO, R.; MARQUES, I.; FIACO, J.; MENEZES, R.; SOARES, E. A pandemia e o rompimento de barreiras na educação: Um relato de experiência dos docentes do curso de Administração. **Anais do 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes**. p. 149-152, 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.; 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.; 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-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.

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.

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.

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.

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.