



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

A COVID-19 E A REVOLUÇÃO NO ENSINO: o uso de metodologias ativas de aprendizagem na graduação em Administração

ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

MURILO GABRIEL DA COSTA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

RAYSSA LAÍZE CÉZAR LEÔNCIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

ANA PAULA GOMES DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Agradecimento à orgão de fomento:

Agradecemos ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFPB.

A COVID-19 E A REVOLUÇÃO NO ENSINO: o uso de metodologias ativas de aprendizagem na graduação em Administração

1 INTRODUÇÃO

Com aulas suspensas para realizar o isolamento social motivado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), instituições de ensino de todos os níveis passaram a se reinventar para manter as atividades acadêmicas. Assim, iniciou-se uma rápida mudança no setor educacional, despontando como uma revolução sem precedentes na educação brasileira. Assim, o ensino remoto precisou ser encarado em razão do período de emergência (HODGES *et al.*, 2020).

Para atender a esse período emergencial, os docentes precisaram se reinventar e adequar suas estratégias de ensino às novas tecnologias educacionais, como plataformas de videoconferência, que passaram a fazer parte do cotidiano do professor brasileiro. Contudo, essa revolução é pautada no chamado ‘ensino remoto emergencial’ (ERE), modalidade adotada em momentos de crise, em lugares em vulnerabilidade ou que sofreram catástrofes ambientais.

Assim, o Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária na entrega da educação em razão de uma crise, mas, que voltará ao seu formato original ao término dela. Entretanto, em situações como essa, não planejadas, mas, que exigem uma rápida adaptação do modelo de ensino presencial para um modelo de ensino à distância, o docente precisa apresentar soluções criativas para a manutenção do processo de desenvolvimento de competências discentes (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Portanto, este estudo se propõe a investigar instituições de ensino superior que mantiveram suas atividades durante a pandemia da Covid-19, adaptando o ensino presencial para o remoto por meio de tecnologias *on-line*, especificamente no ensino de Administração.

Para manter a motivação dos alunos e inspirá-los a aprender, os docentes precisam perseguir e implementar estratégias de ensino capazes de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem (WURDINGER; CARLSON, 2010), o que implica o uso de metodologias ativas de ensino. Nesse processo, o professor deve atuar como um facilitador, responsável pela escolha dos melhores métodos de ensino-aprendizagem para cada conteúdo a ser ministrado, transformando o estudante em protagonista do processo, passando de mero espectador a ator principal (GÓMEZ-HURTADO *et al.*, 2020; KONOPKA *et al.*, 2015). A utilização das estratégias de ensino ativas pode ser considerada imprescindível no contexto do ERE, entretanto, nem professores nem alunos estavam preparados para uma mudança na entrega e na relação professor-aluno durante as aulas síncronas, as quais ocorrem em tempo real.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as percepções de discentes e docentes da graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB – Campus I) frente ao ensino remoto emergencial, especificamente em relação às metodologias ativas de aprendizagem utilizadas. Nessa perspectiva, o estudo possui contribuição teórica, pois auxilia na produção do conhecimento científico da temática. Além disso, possui contribuição prática, pois propicia aos docentes de cursos de Administração o aprimoramento do processo de formação acadêmica dos alunos a partir da utilização de metodologias ativas de ensino, especialmente diante a uma situação completamente atípica, ocasionada pela Covid-19. Por fim, o estudo tem contribuição social, visto que possibilita a otimização do processo de formação acadêmica dos discentes a potencializarem seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências no contexto do ensino remoto emergencial.

2 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E METODOLOGIAS ATIVAS

Uma experiência pode ser uma oportunidade de aprendizagem espontânea, mas também pode ser planejada de forma proativa e enriquecer o processo de aprendizagem (BEARD, 2010). Assim, a aprendizagem experiencial pode ser utilizada como estratégia de ensino pelo professor em sala de aula, tendendo a ser muito mais ativa do que passiva, envolvendo as dimensões física, sensorial, emocional, cognitiva e psíquica do indivíduo (SILVA, 2009).

Estudos envolvendo o uso da aprendizagem experiencial em disciplinas do curso de Administração no Brasil avaliaram como positiva a utilização desta abordagem para o desenvolvimento de competências requeridas ao administrador, sendo reconhecida como um caminho para lidar com a complexidade da educação superior (SCHMITZ, 2013).

A aprendizagem experiencial permite observar o processo de formação de estudantes, propiciando o alcance de um aprendizado centrado nas experiências que, quando analisadas à luz de uma teoria de apoio, impulsionam o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais por meio da reflexão, perpetuando-se ao longo da vida (KOLB; KOLB, 2009). Destaca-se também sua contribuição num processo que envolve a transformação na visão de mundo dos estudantes em torno do seu papel e da sua contribuição para as empresas e a sociedade, partindo da autoconsciência, autoaperfeiçoamento e capacitação, que são permeados pela obtenção de conhecimentos (SILVA-QUIROZ; MATURANA, 2017; PANDA, 2004).

Diante deste contexto, as experiências possuem forte influência em uma aprendizagem ativa, que consiste na mescla de conhecimentos, análises, pesquisas, estudos, trabalhos em equipe, dentre outros, num contexto em que o docente se coloca em segundo plano, atuando como facilitador desse processo (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), visando tornar o estudante como protagonista da sua aprendizagem (HARJU; ÅKERBLOM, 2017). Assim, a aprendizagem ativa estimula e promove o desenvolvimento de autonomia, reflexão, engajamento ativo, motivação para aprender e pensamento crítico (WURDINGER; CARLSON, 2010; HARJU; ÅKERBLOM, 2017; JORDAN *et al.*, 2014).

As estratégias de ensino ativas propiciam a vivência de novas experiências dos discentes no ambiente de aprendizagem. Borges e Alencar (2014) apontam a existência de centenas de metodologias ativas, como por exemplo, casos para ensino (SILVA; BANDEIRA-DE-MELLO, 2021), mapas conceituais (MOREIRA, 2012), dramatizações (WURDINGER; CARLSON, 2010), painel de especialistas (WANG, 2011), intervenções (SILVA *et al.*, 2012), aprendizagem baseada em problemas (*PBL – Problem-Based Learning*) (SILVA *et al.*, 2018), seminário dinâmico (SANTOS; BASTOS; COELHO, 2016), histórias em quadrinhos (SILVA *et al.*, 2017), painel de notícias (SILVA *et al.*, 2021), júri simulado (REAL; MENEZES, 2007), sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2018), aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2015), gamificação (GARCIA-HERNANDEZ *et al.*, 2021), dentre outras.

Além disso, as metodologias ativas permitem o enfrentamento de mudanças a partir da criação de ambientes colaborativos para o desenvolvimento das competências dos alunos por meio de plataformas virtuais (GÓMEZ-HURTADO *et al.*, 2020; SILVA-QUIROZ; MATURANA, 2017). A partir deste contexto, a utilização de metodologias de ensino ativas tem se mostrado como um dos caminhos para transformar o ambiente de aprendizagem a partir da participação e interação de estudantes em sala e promoção de um aprendizado significativo.

3 APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SÍNCRONO

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus forçou uma mudança de comportamento para a qual a sociedade não estava preparada, apesar do grande avanço tecnológico atual. Os esforços, a nível mundial, em busca de um protocolo que abrandasse o caos instalado, apenas direcionavam para a suspensão das atividades (LIMA *et al.*, 2020). Na área da educação não foi diferente. Ao redor do mundo, pôde-se acompanhar esforços para desenvolver e melhorar estratégias a fim de dar continuidade às aulas (REIMERS; SCHLEICHER, 2020).

Desse modo, surge o ensino remoto emergencial (ERE), que utiliza a tecnologia como meio para propagar informação e comunicação dando continuidade na oferta de disciplinas no sistema de ensino, inclusive o superior. Segundo Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto emergencial possui grandes diferenças em relação ao ensino à distância (EaD), que geralmente obtêm planejamento e preparo para ser projetado de maneira virtual com cerca de seis meses de antecedência. Na verdade, o principal objetivo do ERE é fornecer de maneira alternativa,

conteúdos educacionais durante uma emergência, reduzindo as consequências que a supressão do ensino poderia causar (HODGES *et al.*, 2020). Assim, com o advento do ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia gerada pela Covid-19, diversas mudanças passaram a ser aceleradas para a adaptação no ambiente de aprendizagem *online*.

Além de todas as preocupações trazidas pela Covid-19, surge no ambiente de aprendizagem online a dúvida sobre como funciona a interação social entre os alunos. Os autores Li *et al.* (2019), nesse sentido, realizaram um estudo que projetou, desenvolveu e implementou um modelo de ensino síncrono. Esse modelo corresponde a uma abordagem instrucional prática para ensinar simultaneamente grandes públicos estudantis, porém mantendo ambientes menores para interação. Os resultados da pesquisa realizada mostraram que o clima da sala de aula obteve resultados similares à pesquisa realizada no contexto presencial.

No ensino remoto emergencial há a possibilidade de utilização tanto de redes síncronas quanto de redes assíncronas. Cabe ao professor selecionar e desenvolver o conjunto de habilidades de aprendizagem apropriadas a cada situação. Contudo, a presente pesquisa focaliza a utilização da rede síncrona em razão da intenção de se verificar se esse ambiente suporta o uso de metodologias ativas de aprendizagem em tempo real. De acordo com IBO (2020), as estratégias mais comuns utilizadas no ensino síncrono *online* são as escritas colaborativas, produção de conteúdo, fóruns de discussão ou *chats*, gamificação, vídeos, mapas (mentais ou interativos), conferências, cenários de realidade virtual e passeios em galerias virtuais.

Diversas pesquisas com ensino apoiado em redes síncronas e assíncronas têm sido realizadas, inclusive aquelas com estudantes de ensino superior, contudo, em boa parte delas esse tipo de ensino é utilizado como complemento do ensino presencial (MIRANDA; DIAS, 2003; MORAIS; CABRITA, 2008). Os resultados dessas pesquisas foram positivos, mostrando-se a utilização do ensino *online* como complementar ao ensino presencial favorável ao aprendizado dos estudantes. No entanto, Sobral (2020) questiona se os docentes e alunos estão preparados para atividades letivas exclusivamente de forma remota. Nessa perspectiva, o pesquisador aponta que a Covid-19 pode ser encarada como uma oportunidade para tomar consciência que as catástrofes acontecem e que se deve estar preparado para situações limite, dentre elas, o ensino remoto emergencial, que agora exige adaptações rápidas dos professores em suas estratégias de ensino-aprendizagem, ministração de aulas, avaliação de aprendizagem (GUO; WEI, 2019), tecnologias utilizadas (HERMOGENES *et al.*, 2020), entre outros aspectos.

4 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Partindo do pressuposto que a aprendizagem experiencial proveniente da aplicação de metodologias ativas contribui para o desenvolvimento de competências de estudantes de cursos de Administração, especificamente no ensino remoto emergencial (ERE), esta pesquisa caracteriza-se como de caráter qualitativo básico (MERRIAM, 2009). O contexto foi o curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Campus I, que adotou o ensino remoto emergencial durante o período em que vigora a pandemia da Covid-19.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consiste na análise das percepções de estudantes que tiveram aulas em disciplinas que fizeram uso de metodologias de ensino ativas apoiadas pela rede síncrona no ensino remoto emergencial (ERE). Para a coleta de dados, fez-se uso da técnica de grupo focal, que permite um número maior de participantes debatendo sobre um fenômeno em comum (GASKEL; BAUER, 2002). Entre os meses de maio e junho de 2021, foram realizados dois grupos focais: o primeiro, contando com oito discentes; o segundo contando com seis discentes. Os estudantes participantes possuem faixa etária de 18 a 35 anos, sendo sete participantes do sexo feminino e sete do sexo masculino. Para a condução do grupo focal, adotou-se um roteiro semiestruturado com 17 questões.

Por sua vez, a segunda etapa da pesquisa se propôs a analisar a visão dos docentes do curso de Administração da UFPB. Para tal, realizou-se a coleta de dados a partir de entrevistas

com roteiro semiestruturado, realizadas entre os meses de maio e julho de 2021, contando com sete docentes, sendo dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Foi utilizado um roteiro com 21 questões para a coleta de dados.

Tanto os grupos focais quanto as entrevistas foram realizados remotamente, via *Google Meet*. Diante da repetição observada em determinado momento da coleta de dados, constatou-se a sua saturação teórica (NASCIMENTO *et al.*, 2018), não havendo necessidade para mais entrevistas ou grupos focais. Simultaneamente a coleta, as entrevistas foram transcritas e codificadas de acordo com Schreier (2014).

Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo as três etapas do método: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material e tratamento dos resultados, e, (iii) a inferência e interpretação dos resultados. Os depoimentos dos estudantes participantes foram identificados como E1 a E15. Por sua vez, os docentes foram identificados como P1 a P7. A priori, para a análise dos resultados, duas categorias principais foram utilizadas: (i) metodologias ativas no ensino remoto emergencial; e, (ii) aprendizagem no ensino remoto emergencial, como pode ser visualizado na tabela 1.

Tabela 1 – Categorias de análise dos dados coletados

CATEGORIA	Metodologias Ativas no Ensino Remoto Emergencial	Aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial
SUBCATEGORIAS	Aplicação das metodologias ativas Tecnologias utilizadas Avaliação da aprendizagem e <i>Feedback</i> Resultados percebidos	Desafios do ERE Contraste da aprendizagem antes e durante a pandemia

Fonte: Elaboração Própria (2022).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Metodologias Ativas no Ensino Remoto Emergencial

A primeira categoria analisada se refere a percepção de professores e estudantes sobre a utilização de metodologias ativas no curso de Administração.

5.1.1 Aplicação das metodologias ativas

A incorporação de estratégias de ensino ativas por parte do docente, de acordo com Harju e Åkerblom (2017), leva o discente a ser mais ativo em sua aprendizagem, com estímulo a autonomia e responsabilidade, tornando-se protagonista desse processo (JORDAN *et al.*, 2014). Conforme alguns relatos dos estudantes, percebe-se que as metodologias ativas são percebidas como aliadas no processo de aprendizagem, especialmente no contexto pandêmico:

[...] eu acredito que essas metodologias elas (sic) têm sido muito benéficas para a gente e elas têm agregado muito à nossa aprendizagem nesse período em específico. Eu acho que são metodologias assim que devem ser bastante exploradas pelos professores, até pelas circunstâncias (E4);

Alguns professores são verdadeiros intraempreendedores. Eles têm muitas ideias inovadoras e tentam ao máximo entender o momento que a gente ‘tá’ passando [...], eles utilizam muitas metodologias, muitas ferramentas que facilitam muito o aprendizado e a retenção de conhecimento do aluno (E2).

Os professores, por sua vez, destacaram a aplicação de metodologias ativas em maior ou menor quantidade a depender do programa da disciplina, no caso de se tratar de atividades com teor mais prático, como aponta P6:

Dependendo da disciplina eu usava de algumas metodologias, por exemplo, eu já usei caso para ensino, eu já usei história em quadrinhos, eu já fiz o uso de filmes, tipo, usar um filme e eles responderem e criarem alguma situação de acordo com o tema do

filme [...] eu já usei PBL [...] nisso eu preciso acompanhar eles em cada situação e as disciplinas que eu peguei eram de projetos práticos (P6)

Buscando compreender as implicações da utilização de metodologias inovadoras de ensino pelos professores, observa-se a boa aceitação dos estudantes sobre algumas estratégias, especialmente painéis de notícias (SILVA *et al.*, 2021), mapas mentais e conceituais (MOREIRA, 2012), fóruns de discussão, debates, seminários dinâmicos (SANTOS *et al.*, 2016), história em quadrinhos (SILVA *et al.*, 2017) e gamificação (GARCIA-HERNANDEZ *et al.*, 2021), como pode ser percebido nas falas de E6, E11 e E1: “[...] a estratégia mais inovadora ‘pra’ mim foi (sic) os **debates**, quando o professor traz debates com outras pessoas, trazendo uma galera da área, porque assim, a gente de administração [...] se imagina no campo de trabalho como um profissional [...] (E6); “[...] a gente tinha **painel de notícias**, porque dá ‘pra’ ter aquela interatividade que tinha normalmente no presencial [...] (E11); “[...] tive oportunidade de ter os **quadrinhos**, [...] eu achei muito genial de ter adaptado pro ambiente online” (E1); a criação de **mapas mentais**, como os **fóruns de discussão**, são metodologias que auxiliam bastante essa nossa aprendizagem no ensino remoto [...] (E2); teve Kahoot (plataforma de **gamificação**) e tudo mais, para ver a absorção da gente [...] (E14).

Sobre a compreensão dos discentes diante dos objetivos da utilização de metodologias ativas pelos seus professores, os estudantes atestam que a implementação das estratégias objetiva facilitar a aprendizagem ao aplicar na **prática** o que foi visto na teoria (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Por sua vez, os professores concordam que as estratégias devem colocar o aluno no centro da própria aprendizagem, sendo o docente um facilitador, não se abstendo de seu papel, mas apontando a direção que os alunos devem seguir.

A gente vai entender o assunto, né? Pode ser técnico mesmo, e posteriormente utilizando a metodologia a gente vai fazer essa aplicação prática [...] então acho que o objetivo central é ter essa **interação** [...] (E2)

antes de utilizar as metodologias, elas (professoras) avisaram, elas falaram como que seria [...], mas sempre antes de cada unidade que elas fossem utilizar, elas deixavam claro o que é que ia ser feito e qual o objetivo final daquela atividade (E5)

[...] o mais importante é assim, numa perspectiva de pensar, né? [...] é importante primeiro a gente estar centrado no próprio fundamento dela, ou seja, quando eu penso a utilização de uma estratégia, eu estou pensando em desenvolver algumas características importantes para o estudante, a autonomia, o autodirecionamento, ou seja, né? **Levar o aluno a ser protagonista do seu processo de aprendizagem**, né? E principalmente no ensino online, eu acho que essa pode ter sido uma das grandes contribuições que essa modalidade trouxe efetivamente (P4)

Bom, cada estratégia, ela tem um propósito, tem um objetivo, mas no geral é fazer com que os alunos desenvolvam a sua própria formação. Eu, na maior parte das vezes, estou mais como uma tutora, uma professora que vai guiá-los ‘pra’ que eles busquem desenvolver a sua formação. Então as estratégias **vão estimular o desenvolvimento de competências e habilidades** de acordo com o que cada uma requer (P1)

Em contrapartida, alguns alunos demonstraram falta de compreensão no uso de determinadas metodologias pelos seus professores, relatando que os docentes deveriam expor melhor seus objetivos antes do uso de cada metodologia (GÓMEZ-HURTADO *et al.*, 2020). Tal situação pode ser observada nos trechos: “*Eu acho que a gente entende em primeiro momento porque o professor quer usar certos tipos de metodologia, mas às vezes eu acho que eu sinto falta de uma explicação maior [...]*” (E14); “*eu não entendo de todos não, não fica claro ‘pra’ mim qual o objetivo [...], mas eu acho que o professor talvez pudesse passar melhor sobre qual o objetivo dele com a gente [...]*” (E6).

Nesse sentido, atesta-se a necessidade de clareza ao serem aplicadas metodologias ativas durante as aulas, de forma que o aluno compreenda o significado e os resultados esperados, apontamento convergente com os achados de Gómez-Hurtado *et al.* (2020). Todavia,

reitera-se a importância dessas estratégias para aliar o conhecimento teórico à prática, levando o discente a “*socializar [...], integrar [...] e de aplicar esse conhecimento*” (P6), propiciando uma aproximação ao que se espera no mercado de trabalho (WURDINGER; CARLSON, 2010), além de promover o desenvolvimento de competências profissionais (MARTIN-GONZALEZ *et al.*, 2020) que são potencializadas a partir da reflexão em ação (KOLB; KOLB, 2009).

5.1.2 Tecnologias utilizadas

Com o ensino remoto emergencial, fez-se necessária a adoção de ferramentas tecnológicas para a ministração de aulas e acompanhamento das atividades. No entanto, além das tecnologias habituais, foi preciso desenvolver habilidades digitais (*Digital Skills*), possibilitando a inserção das ferramentas na educação, caminhando lado a lado com mudanças metodológicas que permitissem a participação ativa dos alunos (HERMOGENES *et al.*, 2020).

Um dos recursos utilizados foram as plataformas de videoconferências para **ministração de aulas e realização de reuniões**. Preferencialmente, os alunos destacaram a utilização da ferramenta *Zoom* (E2, E6, E4, E2, E14, E11, E12), especialmente pela interação proporcionada pela plataforma: “*Zoom é o meu favorito ‘pra’ assistir as aulas, acho que ele é o que tem a melhor dinâmica e interface assim [...]*” (E6); “*Eu gosto bastante do Zoom também*” (E4). Além do *Zoom*, os discentes apontaram a plataforma *Google Meet* (E14, E12, E10) que, dentre os professores entrevistados, é utilizado apenas por P3 para aulas síncronas. De acordo com P1, P2, P4, P5, P6 e P7, o *Zoom* também é a melhor ferramenta para encontros síncronos *online*, pois possui várias funcionalidades que facilitam o trabalho docente, como a divisão automática da turma em pequenas salas, a formação de grupos aleatórios, entre outras funções.

Para as **avaliações da aprendizagem**, além do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) (destacado por P1, P4, P5, P6 e P7), alguns docentes (P1 e P2) também utilizam o *Google Forms*, enquanto P7 e P4 utilizam também o *Google Docs*. Já para seminários, utilizam a própria plataforma do *Zoom* ou *Google Meet*.

Para a utilização de estratégias de ensino voltadas a **gamificação**, os discentes destacaram a utilização da ferramenta *Kahoot* (E1, E10, E12, E13), também utilizado por P2 e P6: “*O Kahoot [...] tinha aquele gostinho de disputa com os alunos, né?*” (E13). Na **confecção de mapas mentais e conceituais**, estudantes destacaram ferramentas como *Coggle* (E14, E11). Para uma interação maior nas aulas, os professores P1, P2, P4, P5 e P6 utilizaram o *Padlet*, formando **painéis** de conteúdos acerca da temática trabalhada. Outras ferramentas foram apontadas pelos estudantes, como a plataforma de **recursos gráficos** *Canva* (E1, E4, E9); a plataforma *Mentimeter*, para a **formação de nuvens de palavras** e desafios (E10, E12, E14, P5, P6); além do *Discord*, uma plataforma de **conversas** via *chat*, vídeo e voz (E5, E11).

5.1.3 Avaliação da aprendizagem e *Feedback*

A avaliação sobre os conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos permite a obtenção de informações acerca do desempenho discente (PRICINOTE; PEREIRA, 2016). Nessa perspectiva, os estudantes foram abordados sobre as principais diferenças percebidas sobre a avaliação no ensino remoto em relação ao ensino presencial. Os estudantes E8, E10, E12 e E13 alegaram que, durante o ensino presencial, havia uma tradicionalidade em relação à aplicação de provas, envolvendo pressão e apreensão, enquanto no ensino remoto existe maior flexibilidade quanto a avaliações, como pode ser observado nos trechos: “*No presencial o foco era mais nas provas tradicionais [...] tinha mais aquela pressão em cima da gente com relação a esse tipo de avaliação [...]*” (E12); “[...] a gente tem mais **liberdade** ‘pra’ fazer as avaliações. Então isso de certa forma me deixa mais tranquila ‘pra’ realizar [...]” (E10).

Com efeito, todos os docentes entrevistados atestaram que evitam a prova tradicional como se conhece. Essa postura já era praticada antes da pandemia por P1, P3, P4, P5 e P7. Ao invés disso, a avaliação é feita de forma contínua baseada na participação em aula e a entrega de atividades embasadas em metodologias ativas, “*dividindo mais etapas [...] de fazer o projeto*

constante, ou seja, que envolvesse quase o semestre inteiro. Então isso já era uma coisa que veio, eu acho que isso ficou até mais presente ou mais forte por causa do ensino remoto (P7).

Além disso, os estudantes destacaram a dinamicidade nas formas avaliativas adotadas pelos professores, provocando o anseio de adaptação ao modelo presencial (E3, E14): “[...] tiveram outras formas de avaliação muito mais interativas, que eu acho até que **deveriam ser adotadas ‘pra’ quando as aulas presenciais voltarem** [...] Eu acho algumas práticas do ensino remoto que devem voltar, devem continuar no presencial” (E14).

Questionados sobre os tipos de avaliação que os professores utilizaram no ensino remoto emergencial, os estudantes E2, E6, E12 e E14 relataram uma variedade, tais como estudos de caso, histórias em quadrinhos, seminários dinâmicos, elaboração de projetos, fóruns de perguntas, análise de filmes e *podcasts*, relacionando o uso das metodologias ativas de ensino no processo avaliativo pelos docentes, como pode ser observado nos discursos a seguir: “As formas de avaliação que foram usadas foram **fóruns de perguntas, estudo de caso, seminário e projetos de apresentação** [...] (E6); “As avaliações eram mais **seminários**, a gente teve os **podcasts**, teve **estudo de caso**, prova mesmo a gente não chegou a fazer [...]” (E12); “estão colocando **estudos de caso ‘pra’ gente analisar, passando de fato essas metodologias ativas, [...] história em quadrinhos, relatórios, análise de filmes, podcasts** [...] (E2).

Relacionado ao processo de avaliação de aprendizagem, o *feedback* concedido pelo professor auxilia os estudantes a ampliarem o seu potencial de conhecimento, aumentando sua consciência dos pontos fortes e oportunidades de melhoria, propiciando ações a serem tomadas para potencialização do desempenho acadêmico (GUO; WEI, 2019). Sobre a percepção dos *feedbacks* concedidos pelos professores acerca das atividades desenvolvidas, os universitários declararam uma variação dos tipos de *feedbacks* prestados, sendo tanto oral como escrito, e em até alguns casos, vídeos de longa duração, como relatado nos trechos a seguir: “Eu tive *feedback* de provas de uma professora [...] explicando o que foi que você errou, porque errou, o que é que ela esperava da resposta [...]” (E5); “A gente recebia esse *feedback*, e era mais assim falado mesmo, **oral**, em que o professor comentava [...] (E14); “os professores costumam dar o *feedback* (por) **escrito**, [...] ou durante a aula o *feedback* foi para o grupo” (E10).

Questionados sobre a existência de *feedbacks* relacionados às avaliações de aprendizagem, P1, P2, P5, P6 e P7 atestaram o hábito de conceder resposta de imediato, principalmente quando se trata de seminários, fazendo uso também da plataforma institucional para *feedbacks* por escrito. Alguns discentes (E5, E6 e E12) reforçam que a prática de *feedbacks* por professores causou um efeito positivo na motivação dos discentes em determinada disciplina, a qual E6 relata um maior engajamento na execução das atividades:

A minha percepção é que com os professores que deram (*feedback*) foram as cadeiras que **eu me senti mais engajada**. [...] e acho que o *feedback* tem que acontecer em qualquer circunstância, **seja individual ou em grupo** a depender da atividade (E6).

No que concerne ao *feedback* dos alunos para com os docentes, alguns professores alegam que reservam um momento específico para que possam ouvir a opinião dos discentes: “Bom, eu sempre deixo uma aula extra no final pra que eles possam falar o que que eles acharam da disciplina, o que poderia melhorar e eles costumam realmente falar muitas coisas bacanas” (P2), além da abertura concedida em sala de aula para que se possa melhorar o relacionamento professor-aluno e averiguar se as metodologias utilizadas estão, de fato, sendo eficazes, a fim de implantar melhorias ou dar continuidade no trabalho atual.

Entretanto, ao serem indagados sobre se percebiam espaço dos professores para falarem sobre as metodologias e avaliações adotadas, alguns universitários apontaram que não sentiam abertura pelos professores, como no trecho: “eu acho que não acontece muito, e eu acredito que professores mais velhos tem um pouco mais de **dificuldade de escutar** um pouco o *feedback* ou mesmo de deixar a gente falar” (E14). Os estudantes E2, E3, E11, E12 e E13 demonstraram uma variação a depender do professor, visto que nem todos abrem espaço para o *feedback* dos

alunos em relação à disciplina ou sobre as metodologias utilizadas, conforme as falas a seguir: “[...] não com todos os professores. Tem alguns que realmente são mais fechados e tem lá o seu jeito de fazer as coisas [...]” (E12); “Isso vai depender muito da personalidade de cada professor e a gente sente [...], é muito importante, porque somos nós que estamos testando de fato a metodologia que ele ‘tá’ aplicando, né [...]” (E2); “Eu não sinto muita **abertura** não [...] tem professor que tem, mas essa sensibilidade, eu não sinto da maioria. [...]” (E3).

Portanto, atesta-se que metodologias ativas de ensino são utilizadas como formas de avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial, destacando-se a adoção de métodos avaliativos que promovem o trabalho em grupo colaborativo e participativo, facilitando o desenvolvimento de competências. Da mesma forma, observa-se que o *feedback* pode ser considerado um elemento importante no processo de aprendizagem discente, especialmente quando realizado de maneira contínua pelo professor, requerendo também abertura do docente para receber *feedback* acerca das metodologias e práticas adotadas (SILVA *et al.*, 2021).

5.1.4 Resultados percebidos

As estratégias inovadoras de ensino propiciam processos mais profundos de reflexão, integração cognitiva, generalização e reelaboração de novas práticas (MORÁN, 2015), levando a um aprendizado dinâmico e efetivo (SILVA-QUIROZ; MATURANA, 2017). Questionados sobre os resultados percebidos a partir da aplicação de metodologias ativas, os docentes apontaram satisfação: “O resultado é realmente um **ambiente integrado**. Eu acho que é visível o quanto eles se familiarizam, o quanto eles precisam realmente só de uma oportunidade” (P2).

Entretanto, quando questionados sobre seu aprendizado a partir da aplicação das metodologias ativas, os estudantes se mostraram divididos: alguns (E1, E5, E14) acreditam que alcançam maiores resultados na aprendizagem quando as metodologias são aplicadas da maneira correta, como no trecho: “se as metodologias foram aplicadas de maneira adequada ao que a gente ‘tá’ vivendo né? Não pode querer aplicar da mesma forma que aplicaria numa sala de aula normalmente [...]” (E5). Outros (E2, E3, E4, E9, E11) alegam que a retenção do conhecimento é maior, por isso as metodologias ativas são importantes para esse alcance, como nas falas a seguir: “a gente consegue aprender mais, vai assim reter conhecimento para aplicar em outros locais posteriormente, né? [...]” (E2); “elas têm sido muito benéficas ‘pra’ gente e ela tem agregado muito a nossa aprendizagem nesse período em específico [...]” (E4).

Os docentes P1 e P2 também relatam uma diferença nos resultados entre as turmas trabalhadas, mas entendem que faz parte da **especificidade** de cada turma e aluno: “É óbvio que cada turma é uma turma, né? Ele não tem resultados iguais, mas eu percebo um **engajamento muito maior a partir do uso das ferramentas**, sabe? E eu percebo que eles tão prestando atenção de certa forma, sabe?” (P2); “A mesma situação, a mesma disciplina, na mesma época, as turmas reagiram diferentes, até pela característica de cada aluno, né?” (P1).

Destaca-se um relato marcante feito por P4, em que uma aluna confirmou que o uso das metodologias ativas cumpre o seu papel transformador no aprendizado: “[...] essa frase dela vai ficar bem marcante pra minha vida porque ela disse que ela amava as minhas aulas e ela odiava as minhas aulas, né? Então ela odiava as minhas aulas porque eu a fazia **refletir**” (P4), reforçando a importância de estratégias que estimulem a reflexão (KOLB; KOLB, 2009).

A depender da natureza das estratégias, o engajamento da turma pode sofrer variações. De acordo com P1, a combinação de estratégias surte mais efeito nas atividades síncronas, “à medida que intercalo até no mesmo encontro uma parte de uma exposição e na sequência lança uma estratégia de ensino mais ativa, mais dinâmica, eu percebo que é quase que natural”.

Por fim, buscando investigar a percepção dos discentes sobre as experiências vivenciadas com o uso das metodologias, os resultados apontados foram bastante positivos (E1, E3, E4, E7, E8, E11, E12). Entretanto, uma oportunidade de melhoria na aplicação das metodologias ativas é apresentada pelo participante E14:

Assim, eu gosto muito das metodologias ativas, mas um ponto que eu acho que poderia ser um ponto de melhoria, é porque às vezes eu acho que é um pouco raso, [...] e às vezes falta um pouco de **aprofundamento** nos assuntos, sabe? (E14).

Observa-se, portanto, que, as metodologias de ensino ativas servem como auxiliadoras no processo de aprendizagem, proporcionando uma melhor retenção do conteúdo (HARJU; ÅKERBLUM, 2017), além de promover dinamicidade na sala de aula remota. Nota-se também que os professores foram felizes em propiciar um leque de opções em estratégias inovadoras. Entretanto, pontos de melhoria podem ser observados, como a necessidade de aprofundamento nos conteúdos ministrados, facilitando a conexão entre a teoria e as estratégias utilizadas.

5.2 Aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial

A segunda categoria se refere a aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial, a partir da percepção dos dois atores do processo – estudantes e professores.

5.2.1 Desafios do Ensino Remoto Emergencial

Em meio ao ensino remoto emergencial (ERE), docentes e discentes passaram a despende esforços para atenderem às demandas trazidas pelo contexto pandêmico (AQUINO *et al.*, 2020). Tais experiências são ricas em aprendizagem, visto que as adaptações vivenciadas ao longo da vida propiciam conhecimentos a partir da reflexão (KOLB; KOLB, 2009).

Nessa perspectiva, inicialmente, os discentes foram questionados sobre a oferta de aulas em modelos distintos dentro do ERE: as aulas síncronas e assíncronas. Notou-se uma preferência maior pelo método síncrono (E1, E2, E6, E7, E9, E13, E14): “*estou tendo aulas síncronas e assíncronas, mas eu sinto que as aulas síncronas são muito melhores ‘pra’ mim porque eu sinto que tenho uma maior aproximação com o professor [...]*” (E6); “*as aulas síncronas sempre foram mais produtivas até porque você tem a oportunidade de conversar, tirar alguma dúvida [...]*” (E9); “*a gente tem a oportunidade de perguntar, tirar dúvidas e de interagir com o professor e com os alunos durante a aula, num debate, num trabalho*” (E13).

Independentemente de serem adotadas aulas síncronas ou assíncronas, observam-se desafios no ensino remoto emergencial, especialmente em impasses relacionados ao acesso à internet e falhas na conexão. Alguns estudantes vivenciaram quedas de conexão ocasionadas pela grande demanda no uso, o que gerou frustrações com a perda dos conteúdos ministrados, como é possível observar nos discursos a seguir: “*teve colegas meus que tiveram problema com conexão e alguns professores também. [...] Eu acho que é ruim, porque você e às vezes a aula já estava em andamento aí você acaba perdendo aquele conteúdo ‘pra’ recomeçar na semana que vem*” [...] (E3); “*acho que não tive nenhuma aula sem **falha na conexão** [...] você fica muito confuso, se você atrapalha e pede pro professor voltar [...] acho que eu fico muito frustrada e me sinto muito mais recuada também nesses momentos*” [...] (E6).

Alguns professores, por sua vez, alegaram que não tiveram dificuldades: “*porque como eu tô dando aula de casa eu tenho internet banda larga boa né? [...] então funciona muito bem, computador bom, moderno. Agora se eu tivesse dando aula lá na UFPB teria problema*” (P3). P1, P2, P4, P6 e P7 atestaram dificuldades com a conexão, mas que não foi uma constante: “*[...] às vezes acontece oscilação de internet. [...] confesso que quando acontece [...] as nossas **emoções** acabam sendo afetadas*” (P4). Diante dessas situações, afloram vários **sentimentos** nos docentes, como pode ser percebido no trecho destacado a seguir:

[...] senti, eu acho que é um **cansaço**, né? Você já ‘tá’ tão cansada de ter que ‘tá’ se adaptando [...] uma **solidão** também, porque veja, eu dependo da estrutura da minha casa, do meu computador, das minhas coisas então, você não tem como, até, assim, você achar um aluno pra me comunicar, pra ele conseguir comunicar a turma e é uma sensação, acho que de **abandono**, sabe? (P7)

A percepção de que alguns professores estavam despreparados para ministrar no ensino remoto no início da pandemia foi destacada pelos universitários participantes, especialmente

por problemas de conexão com a internet e **falta de habilidade tecnológica** por alguns docentes, conforme pode-se verificar nas seguintes falas: “[...] *alguns não estavam adaptados a isso, a gente percebeu que faltava uma atenção mesmo, de ter um segundo plano ‘pra’ dar o conteúdo, e acabava perdendo o conteúdo e deixava por isso [...]*” (E8); “*Eu tenho professores que são mais velhos e eles não se adaptaram muito bem a usar as ferramentas, então acho que eles demoram muito tempo tentando resolver os problemas e a gente acaba não entendendo*” (E14). Os relatos apontam uma deficiência relacionada a competências digitais dos docentes, convergindo com os achados de Del Arco *et al.* (2021) e Torres-Martin *et al.* (2021).

Ainda sobre as dificuldades de acesso à internet encaradas por alguns alunos, os estudantes E10, E12 e E13 mencionaram alguns projetos apresentados pela universidade, disponibilizando laboratórios para estudantes com dificuldades de acesso assistirem as aulas, como também editais para doação de recursos financeiros para ajudar com o custeio da internet ou compra de *notebooks* e pacote de dados em casos de vulnerabilidade socioeconômica.

Os docentes P2, P3, P4 e P5 apontaram também que a **falta de interação** foi um dos aspectos que mais pesou, sentindo falta do contato olho-no-olho, fato que dificultou a conexão com os alunos, que muitas vezes não abriam as câmeras nos encontros síncronos:

Então acho que isso é muito importante, porque quando você consegue enxergar o outro, perceber o outro, você também começa a perceber o quanto você tá se conectando com o outro. Eu sei que muitos alunos acabam, né, não abrindo por um conjunto de fatores, inclusive até fatores sociais mesmo, né? Ou seja, né? Das condições de vida, né? Do ambiente onde eles estão, às vezes de aspectos emocionais, mas isso é o que de certa forma me incomoda um pouco (P4)

Indagados sobre algum tipo de desconforto sentido durante o ERE, os estudantes subdividiram o desconforto sobre a **adaptação, sobrecarga e produtividade**. Acerca da adaptação ao ensino remoto, E6, E11 e E12 destacaram: “*No começo foi muito desconfortável, assim eu simplesmente não conseguia entender nada, nada mesmo. [...]*” (E6);

Assim realmente não tem nem comparação né? O que a gente vivia presencialmente de aprendizado, de troca de ideia, de conhecimento e tudo. Enfim, até dos estresses, não tem nem comparação, mas acho que o tempo infelizmente todo mundo teve que se adaptar, né? Ou a maioria das pessoas, se acostumar. (E12).

Alguns universitários (E14, E3 e E4) expuseram que algumas disciplinas atribuíram uma sobrecarga excessiva nas demandas, propondo atividades que prejudicavam a execução de outras responsabilidades do dia a dia: “*eu acho que o grande ponto que me incomoda realmente é a falta de conscientização dos professores com relação a sobrecarga de trabalho. Eu tenho professores que colocam uma demanda altíssima em um prazo curtíssimo, por exemplo.*” (E4).

Quanto ao aspecto produtividade, os alunos citaram que confundem horários e tarefas a serem realizadas, visto que os ambientes de estudo, trabalho e domésticos se fundiram, localizados em um **único ambiente físico**, semelhante aos resultados encontrados por Silva *et al.* (2020). Desse modo, pode-se perceber uma determinada dificuldade em reter um melhor conhecimento imerso nessa atmosfera, como listado nas falas a seguir: “*Eu acho que seria mais o desempenho, sabe? nesse EaD (sic) eu acho que todo mundo tem tirado notas relativamente mais altas, [...], mas não tem conseguido aprender, sabe? [...]*” (E14); “*Nos primeiros momentos eu ‘tava’ sendo bastante produtivo e isso ‘tava’ sendo fantástico ‘pra’ mim, mas esse semestre [...] a coisa ficou muito diferente [...]*” (E6).

Eu acho que a produtividade em si, ela cai bastante, principalmente porque você acaba confundindo, né? [...] você acaba confundindo o horário de trabalho com horário de dormir, com horário de estudar algo, [...] com enfim, há essa mistura até porque você ‘tá’ no quarto e tudo é virtual, e a gente acaba confundindo. (E2).

Entretanto, alguns estudantes alegaram que se sentiram mais produtivos na modalidade ERE, como pode-se observar a seguir: “*Eu continuei produtiva só que de uma forma diferente do que era no presencial [...], a gente só adaptou o jeito que a gente teve que ser produtivo,*

nessa modalidade de ensino [...] (E12); “*produtivo sim, e acho que foi porque eu comecei a usar mais ferramentas que antigamente que eu não usava, até ‘pra’ organizar o tempo. [...]*” (E14); também reforçado por E10:

De certa forma produtiva, [...] na sala pelo menos eu não tinha acesso a notebook, às vezes nem a celular e algumas atividades com o uso dessa ferramenta, elas se tornam cem por cento mais fáceis, assim você consegue desenvolver de uma forma mais fácil e mais rápida, então acredito que a produtividade deu uma leve subida. (E10).

Ainda sobre produtividade, os docentes P1 e P2 ressaltaram que a adaptação e o **planejamento** são importantes. “*Não era novidade acessar a internet, fazer vídeos chamadas, mas você reorganizar a mente ou replanejar as ações para uma modalidade diferente do que você se preparou*” (P1); “*demanda muito de você uma capacidade de planejamento*” (P2). O docente P7 resalta que a produtividade está relacionada ao **equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional**, enquanto P5 afirma que a urgência que o contexto atual pede o fez buscar novas formas de realizar suas tarefas para atender as expectativas e evitar a evasão dos discentes.

Além disso, os docentes P6 e P7 levantaram a falta de controle relacionado à **exposição da imagem do professor**: “*[...], mas é difícil a parte de você não saber o que as pessoas tão fazendo com o uso da sua imagem[...]*” (P7). P3 e P7 trouxeram à tona a questão da pandemia e a preocupação com a **saúde** de amigos, alunos e familiares. P5 enfatiza também que a mudança de rotina afetou sua própria saúde: “*é muito tempo sentada, eu ‘tô’ com problema de coluna que pra mim é a principal dificuldade, porque eu fico quatro horas dando aula e fico muitas horas preparando aula e isso não era uma coisa comum*” (P5). Os docentes P4, P6 e P7 enfatizaram a facilidade de ter **convitados de diferentes lugares** do país para participações: “*[...] também a ideia de convidar pessoas, né? [...] foi uma coisa muito positiva [...]*” (P6).

[...] Chamar convidados de outros lugares, isso pra mim foi incrível. Vou poder chamar um professor de outro lugar, poder estar com pessoas de lugares diferentes comigo, e até aluno mesmo né? [...] (P7)

Dessa forma, compreende-se a presença de desafios e dificuldades no ERE, tanto para docentes quanto discentes. Foram observados pontos dificultadores relacionados a tecnologia, despreparo para utilização de ferramentas, entre outros. Sabe-se também que diversos fatores possuem implicações no ERE, como condições de trabalho, ambientes de aprendizagem, assim como condições econômicas, sociais, físicas e de saúde mental (FIOR; MARTINS, 2020).

5.2.2 Contraste da aprendizagem antes e durante a pandemia

Buscando compreender as principais diferenças da aprendizagem antes e durante a pandemia, observa-se, em alguns casos, que o **esforço individual** foi predominante na absorção dos conteúdos da disciplina (E3, E4). Outros discentes acreditam que o esforço com a aplicação das **metodologias ativas é crucial na absorção dos conteúdos**, como aponta E2.

[...] Digamos que eu estou conseguindo aprender muito bem os conteúdos, mas isso se deve ao esforço individual, dedicado por meio de metodologias ativas, eu acho que auxilia bastante o aprendizado do discente, é uma coisa que você estuda agora e você já aplica o que você acabou de aprender (E2).

Ao compararem a aprendizagem antes e durante a pandemia, os alunos novamente relatam a **sobrecarga** aplicada em algumas disciplinas, causando **ineficiência** na absorção de conteúdo, como exposto por E7, E12 e E14: “*não ‘tô’ conseguindo absorver tão bem quanto eu conseguia antes, e eu acho que principalmente cadeiras que envolvem cálculos. Eu acho que é um pouco mais difícil, sabe? [...]*” (E14); “*Realmente eu não tive como absorver tudo que os professores ‘tavam’ mandando ‘pra’ a gente, e isso foi triste [...]*” (E12).

Quando levantadas questões sobre as principais mudanças percebidas ao antes e durante a pandemia relacionado a aprendizagem, os estudantes E1, E2, E3, E4, E5, E10, E11, E12, E13 e E14 trouxeram algumas alterações que mudaram totalmente a dinâmica da aprendizagem em

sala de aula, sendo citados pontos positivos em relação a um estímulo do autodesenvolvimento: “A passagem ‘pra’ o meio virtual meio que estimulou um pouco mais a gente ser **autodidata**, a gente realmente ter aquela busca ativa sabe? Pesquisar o conteúdo, de ler [...]” (E4)”.

O fato de ministrar aula no **conforto** do próprio lar foi destacado pelos docentes P1, P2, P3 e P6. A **economia de tempo** também foi mencionada, como dito a seguir: “[...] A gente não tem essa questão mais do trânsito e tal, todas essas coisas assim que também acabam tomando o nosso tempo [...] quando ‘tava’ no presencial não, era aquela coisa mais corrida [...]” (E3); “foi um alívio de não ter que ‘tá’ pegando ônibus, corrido direto ao trabalho ‘pra’ lá [...]” (E6).

Ressaltou-se também um maior rendimento em relação a notas, reforçando o sucesso da aplicação das metodologias de ensino como auxiliadoras na aprendizagem: “Minhas notas subiram porque eu comecei a ter um **rendimento maior** [...]” (E1); “Por exemplo, são as metodologias, né? A forma de que o conteúdo é passado, eu gostei [...]” (E14). Os pontos negativos apontados pelos discentes E13, E1 e E5 foram a falta de contato com o campus e a **saturação** trazida pelo ambiente virtual, impasses que estão interrelacionados:

[...] Eu cheguei no nível de saturação [...], eu já não ‘tô’ aguentando mais não ter relação com colegas, não aguento mais olhar um montão de letrinha na tela, não aguento mais professor me dar uma prova e não entender o meu momento [...] (E1)

Por fim, ao serem questionados sobre algo aprendido no ensino remoto emergencial que pudesse ser levado para o ensino presencial (pós pandemia), os estudantes relatam que o uso das metodologias ativas de ensino devia ser mantido, além da manutenção do **ensino híbrido**. Tal interesse pode ser verificado nos trechos a seguir: “[...] A gente teve muitas atividades de metodologias ativas que poderiam ser levadas, né, ‘pra’ sala de aula. [...]” (E14);

[...] Com certeza também é o uso das ferramentas online, né? [...] que facilitaram ‘pra’ gente, [...] como foi citado anteriormente o *Kahoot*, os mapas, metodologias como o estudo que eles fizeram também [...] acho que seria bastante válido que eles tirassem um pouco mais do tradicional e colocassem nem que fosse um meio a meio [...] (E12).

Os **métodos de avaliação**, de acordo com os alunos, também devem ser mantidos com o auxílio das metodologias ativas, como explicitado por E4: [...] *concretizar no virtual através das metodologias ativas, que teve uma maior dinamicidade dos métodos avaliativos porque antes era algo assim ‘decorebas’, decora e faz a prova [...]* (E4). Tais afirmações corroboram os achados dos autores Del Arco *et al.* (2021), que apontam a necessidade de inserir formas de ensino versáteis que se enquadrem na realidade de cada aluno e seus estilos de aprendizagem, seja um modelo online, presencial ou híbrido. Além disso, na percepção dos docentes, a **participação dos alunos** nas aulas, mesmo que pequena através dos *chats*, fóruns de atividades e durante as aulas, permitiu perceber a evolução do aprendizado: “[...] *percebia principalmente não apenas pelo discurso, mas pelas ações, pelos comentários dos alunos [...]*” (P4).

Não há dúvidas de que o ensino remoto emergencial demandou um esforço ainda maior de concentração, preparação psicológica e técnica para os encontros síncronos e assíncronos. Mesmo assim, há lições que, certamente, serão levadas para o pós-pandemia. Entre elas, a possibilidade de **interação através de vários canais**: “*você já começa a se acostumar com o uso desses recursos tecnológicos porque as estratégias a gente já usava, Só trouxe os recursos para potencializar aquelas estratégias*” (P1), além de maior **familiaridade com os recursos** “[...] *eu aprendi a usar muito mais recursos, né? Tecnológicos, audiovisuais [...]*” (P7).

6 CONCLUSÕES

O objetivo dessa pesquisa foi entender o uso das metodologias ativas de aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial em meio a pandemia da Covid-19, que acarretou uma série de mudanças no mundo, incluindo transformações na educação. A partir dos achados, foi possível perceber o esforço dos docentes em manter uma variedade na oferta de metodologias que facilitassem a retenção de conteúdo, sendo utilizadas também como métodos avaliativos,

destacando-se painéis de notícias, *quizzes* (gamificação), seminários, histórias em quadrinhos, mapas mentais e debates, sendo esses mencionados como favoritos pelos estudantes. Além disso, percebe-se nos docentes a consciência de que o aluno deve ser o protagonista do processo, sendo esse o objetivo da aplicação das estratégias inovadoras de ensino.

Contudo, repara-se nessa fase a possibilidade, por parte dos professores, de realizar múltiplas tarefas *online*, na segurança e no conforto de casa. Porém quando não há equilíbrio e planejamento das ações pode haver impactos na produtividade. Em contrapartida, a produtividade acadêmica foi afetada, havendo frustrações com as falhas na conexão e confusões de horários e tarefas, além da ocorrência de dificuldades em separar as o ambiente doméstico e o de estudos estavam, já que eles estavam inseridos no mesmo espaço físico. Nota-se, então, uma expressiva queda no foco e na retenção dos conteúdos ministrados, integrado também à sobrecarga sentida pelos alunos no excesso de demanda de atividades, o que para alguns dificultou a administração de outras responsabilidades. Enxerga-se, portanto, que a gestão do tempo é um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes.

O isolamento social também chamou atenção nos contrastes do antes e depois da pandemia, visto que docentes e discentes foram habituados com a troca de conhecimento em conjunto com a turma, refletindo expressamente a necessidade de interação física em sala de aula. Percebe-se que, mesmo com encontros virtuais, as interações sociais fazem falta no processo de comunicação e aprendizagem, causando saturação pelo modelo de ensino.

Foram notadas oportunidades de desenvolvimento de competências importantes para os estudantes, como a flexibilidade e adaptação, permitindo que possam se readaptar às situações vivenciadas, e o autodidatismo, em que puderam desenvolver independência do professor na aquisição de conhecimento. O contexto vivenciado é permeado por dificuldades, entretanto, capacidades têm sido desenvolvidas e novos jeitos de ministrar aulas estão sendo descobertos, devendo serem levados para o presencial. Desse modo, o uso de metodologias em meio ao ensino remoto se reafirma como instrumento importante para a promoção de uma aprendizagem eficaz, além de propiciar o desenvolvimento de competências profissionais. O resultado é um ambiente interativo e reflexivo, principalmente com a combinação de estratégias.

Por fim, esta pesquisa possibilitou amplificar a compreensão sobre o uso das metodologias ativas de ensino, permitindo que o desenvolvimento da aprendizagem discente seja mais efetivo, dinâmico e prático, elementos cruciais para uma formação acadêmica de qualidade. Como sugestão para estudos futuros, tendo em vista a impossibilidade de generalização da pesquisa qualitativa aqui apresentada, recomenda-se a elaboração de uma escala para mensuração do uso de metodologias ativas por docentes e discentes no ensino remoto emergencial. Sugere-se também observar o contexto pós-pandemia, analisando por meio de uma abordagem mista as mudanças que a pandemia trouxe para a rotina dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, E. M. L.; SILVEIRA, I. H.; PESCARINI, J. M.; AQUINO, R.; SOUZA-FILHO, J. A. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. Salvador, v. 25, p. 2423-2446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEARD, C. **The experiential learning toolkit: blending practice with concepts**. London: Kogan Page, 2010.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1ª ed. Janeiro: LTC, 2016.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014. Recuperado de: <https://www.ea2.unicamp.br/?mdocs-file=4046>. Acesso em: 25 jul. 2022.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**. Aracajú, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

DEL ARCO, I.; SILVA, P.; FLORES, O. University Teaching in Times of Confinement: The Light and Shadows of Compulsory Online Learning. **Sustainability**, v. 13, n. 375, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13010375>

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Pelotas, v. 15, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. University teaching in the pandemic context and higher education entrance. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, n. 024742, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>.

GARCÍA-HERNÁNDEZ, M. L.; PORTO CURRÁS, M.; HERNÁNDEZ VALVERDE, F. J. Methodological Proposal for the implementation of gamification tools in the training of Primary School Teachers. **Research in Education and Learning Innovation Archives**, [S.l.], n. 26, p. 35-54, jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/realia.26.17137>

GASKEL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓMEZ-HURTADO, I.; GARCÍA-RODRÍGUEZ, M. DEL P.; GONZÁLEZ FALCÓN, I.; CORONEL LLAMAS, J. M. Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, v. 9, n. 3, p. 415–433, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>

GUO, W. Grade-Level Differences in Teacher Feedback and Students' Self-Regulated Learning. **Frontiers in Psychology**. v. 11, n. 783, mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00783>

HARJU, A.; ÅKERBLÖM, A. Colliding collaboration in student-centred learning in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 8, p. 1532-1544, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1113954>

HERMOGENES, L. R.; SANTOS, M.; NASCIMENTO, P. F.; TEIXEIRA, L. F. A importância das Digital Skills em tempos de crise: alguns aplicativos utilizados durante o isolamento social devido à pandemia do Covid-19. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 198-218, jul./out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p198>

HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B. B.; TRUST, T.; BOND, M. A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review Online**, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 jul. 2021.

INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION. Online learning, teaching and education continuity planning for schools. **IBO**. United Kingdom, 2020. Recuperado de: <https://aisa.or.ke/wp-content/uploads/resources/international-baccalaureate/myp/online-learning-continuity-planning-260820.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

JORDAN, L.; BOVILL, S.M.; SALEH, A.M.; SHABILA, N.P.; WATTERS, N. Is student-centred learning a Western concept? Lessons from an academic development programme to support student-centred learning in Iraq. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 1, p. 13-25, 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013.827649>

KONOPKA, C.; ADAIME, M.; MOSELE, P. Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. **Creative Education**, v. 6, p. 1536-1545, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2015.614154>.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential Learning Theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: ARMSTRONG, S.; FUKAMI, C. **Handbook of management learning, education & development**, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, p. 42-68, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n32009>

LIMA, C. K. T.; CARVALHO, P. M. M.; LIMA, I. A. S.; NUNES, J. A. V. O.; SARAIVA, J. S.; SOUZA, R. I.; ROLIM NETO, M. L. The emotional impact of coronavirus 2019-Ncov (new Coronavirus Disease). **Psychiatry Research**, v. 287, n. 112915, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>

LI, Y.; YANG, H. H.; MACLEOD, J.; DAI, J. Developing the rotational synchronous teaching (RST) model: Examination of the connected classroom climate. **Australasian Journal of Educational Technology**, 2019, v. 35, n. 1. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/4010>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MARTÍN-GONZÁLEZ, M.; ORTIZ, S.; JANO, M. D. As metodologias de ensino e aprendizagem afetam as competências adquiridas pelos alunos de mestrado? Provas de universidades espanholas. **Educação na Sociedade do Conhecimento (EKS)**, v. 21, n. 16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.23586>

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and interpretation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MIRANDA, L.; DIAS, P. Ambientes de comunicação síncrona na web como recurso de apoio à aprendizagem de alunos do ensino superior. Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Simpósio Internacional de Informática Educativa. **Anais...** Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho. 2003. p. 239-250.

MORAIS, N.; CABRITA, I. Ambientes virtuais de aprendizagem: Comunicação (as) síncrona e interação no ensino superior. Prisma.com, **Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC**. Porto, 2008, p. 158-179. Recuperado de: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/87720>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MORÁN, J. **Mudando a educação com Metodologias ativas**. Col. Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, 2015.

MOREIRA, M. A. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas**, p. 41, 2012. Recuperado de: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>

NASCIMENTO, L. C. N.; SOUZA, T. V.; OLIVEIRA, I. C. S.; MORAES, J. R. M. M.; AGUIAR, R. C. B.; SILVA, L. F. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 228-233, abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>

PANDA, S. Reflection and Continuing Professional Development: Implications for Online Distance Learning. **Indian Journal of Open Learning**, v. 13, n. 1, p. 63-77, 2004. Recuperado de: <https://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/42126/1/Unit-1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PRICINOTE, S. C. M. N.; PEREIRA, E. R. S. Percepção de Discentes de Medicina sobre o Feedback no Ambiente de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 470-480, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n3e00422014>

REAL, L. M. C.; MENEZES, C. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. In: NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (Orgs.). **Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. **A framework to guide education response to the Covid-19 pandemic of 2020**. Paris: OECD. 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

SANTOS, G. T.; BASTOS, A. F. V.; COELHO, A. L. A. L. Contribuições do Seminário Dinâmico no processo de aprendizagem pela ótica dos graduandos de contabilidade da UFPB. **Anais... XL Encontro da ANPAD**, Costa do Sauípe-BA, 2016.

SCHMITZ, L. C. **Abordagem experiencial no ensino de administração**: análise da efetividade na disciplina de gerenciamento de projetos. 2013. 250f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SCHREIER, M. Qualitative content analysis. In: FLICK, U. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. New York: SAGE, pp. 170-183, 2014.

SILVA, A. B. **Como os Gerentes Aprendem**. São Paulo: Saraiva, 2009

SILVA, A. B.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Aprendendo em ação**: utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SILVA, A. B.; KRUTA-BISPO, A. C. A.; RODRIGUEZ, D. G.; VASQUEZ, F. I. F. Problem-based learning - A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. **REGE Revista de Gestão**, v. 25, n. 2, p. 160-177, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/REGE-03-2018-030>

SILVA, A. B.; KRUTA-BISPO, A. C. A.; SANTOS, G. T. Painel de Notícias em Ação: implicações na aprendizagem de estudantes de Administração. VII Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ 2021. **Anais... VII EnEPQ 2021**. Evento On-line - ISSN 2177-2541.

SILVA, A. B.; LIMA, T.B.; SONAGLIO, A.L.B.; GODOI, C. K. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, p. 9-41, 2012. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n1.97>

SILVA, A. B.; SANTOS, G. T.; KRUTA-BISPO, A. C. A. As histórias em quadrinhos como estratégia de ensino na aprendizagem de alunos de administração. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v.18, n. 1, p. 40-65, fev. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712017/administracao.v18n1p40-65>

SILVA, M. G. C.; AYRES, K. V.; ARAÚJO, H. S. V. R. Feedback no Processo de Aprendizagem: um estudo com graduandos em Administração da Universidade Federal da Paraíba. VII Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ 2021. **Anais... VII EnEPQ 2021**. Evento On-line - ISSN 2177-2541.

SILVA, M. G. C.; KRUTA-BISPO, A. C. A.; SILVA, M. D. S. Aprender em Tempos de Pandemia: a autorregulação da aprendizagem de mestrandos profissionais em Administração. In: Seminários em Administração, 23, 2020, São Paulo. **Anais**. São Paulo: SEMEAD, 2020.

SILVA-QUIROZ, J.; MATURANA, D. C. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. **Innov. Educ.**, vol. 17, n. 73, pp.117-131, 2017.

SOBRAL, S. R. O impacto do COVID-19 na educação. **REMIT**, Universidade Portucalense, 2020. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11328/3045>. Acesso em: 25 jul. 2022.

TORRES-MARTÍN, C.; ACAL, C.; EL HONRANI, M.; MINGORANCE ESTRADA, Á.C. Impact on the Virtual Learning Environment Due to COVID-19. **Sustainability**, v. 13, n. 582, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13020582>

WANG, S. Expert Panel: A New Strategy for Creating a Student-Centred Learning Environment for Software Applications. **International Journal of Art & Design Education**, v. 30, n. 1, p. 113-122, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01669.x>

WURDINGER, S. D.; CARLSON, J. A. **Teaching for experiential learning**: five approaches that work. United Kingdom: Rowman e Littlefield Education, 2010. DOI: <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/university-archives-msu-authors/173/>