



A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E DA REITORIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

The implementation of emergency remote teaching from the perspective of managing an administration course and the rectory of a public university

DINIZ, Iasmin Ribeiro¹

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves²

RESUMO

O surgimento da pandemia do COVID-19 alterou todos os aspectos da vida em sociedade. As instituições de ensino superior precisaram buscar formas de se adequar a essa nova realidade e, para isso, foi implementado o ensino remoto emergencial, uma modalidade de ensino na qual todas as atividades pedagógicas foram realizadas no formato remoto. Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar como se deu a dinâmica de implementação do ensino remoto emergencial no curso de administração a partir da perspectiva dos integrantes do colegiado do curso, da chefia de departamento e da gestão da universidade. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se a Teoria da Aprendizagem Situada e a Teoria da Aprendizagem Transformadora como abordagens teóricas. Foi realizado um estudo qualitativo básico, em que os sujeitos pesquisados foram os docentes integrantes do colegiado do curso de administração, a chefia do departamento didático-científico e a gestão da universidade, foi realizado também uma pesquisa documental com os documentos institucionais que se referiram à implementação do ensino remoto emergencial. A partir dos resultados observou-se como todo o processo de implementação do ensino remoto emergencial foi organizado na instituição estudada, identificando como se deu a comunicação entre todos os envolvidos e as consequências desse novo formato de ensino para os docentes e discentes.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Ensino Superior. Teoria da Aprendizagem Transformadora. Teoria da Aprendizagem Situada. COVID-19.

1 Doutoranda em Administração pela UFLA – Universidade Federal de Lavras. Membro ativo do NEORGS – Núcleo de Estudos em Organizações, Gestão e Sociedade. Mestre em Administração pela UFLA – Universidade Federal de Lavras em 2023. Graduada em Administração pela UNILAVRAS – Centro Universitário de Lavras em 2020. Bolsista de Iniciação Científica na UFLA de 2018 a 2020.

E-mail: iasminrd@hotmail.com

2 Graduada em Administração pela UFLA – Universidade Federal de Lavras em 1999, possui Mestrado em Administração pela mesma universidade em 2002 e Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG em 2006. Tem experiência na área de Administração com ênfase em Estudos Organizacionais, Metodologia de Pesquisa e Gestão de Pessoas. Atualmente é professora titular no Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras e pesquisadora líder do grupo de pesquisa NEORGS – Núcleo de Estudos em Organizações, Gestão e Sociedade. Foi membro da Câmara de Ciências Sociais Aplicadas da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) de 2012 a 2016 na qual esteve coordenadora nos anos 2013 e 2014. Foi líder do tema Gênero e Diversidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), na área de Estudos Organizacionais por cinco mandatos (2011-2015).

ABSTRACT

The emergence of the COVID-19 pandemic has altered all aspects of life in society. Higher education institutions needed to find ways to adapt to this new reality and, to this end, emergency remote teaching was implemented, a teaching modality in which all pedagogical activities were carried out remotely. This research was developed with the aim of analyzing the dynamics of implementing emergency remote teaching in the administration course from the perspective of members of the course's board, the department head and the university management. To achieve this objective, Situated Learning Theory and Transformative Learning Theory were used as theoretical approaches. A basic qualitative study was carried out, in which the subjects researched were the professors who were members of the administration course board, the head of the didactic-scientific department and the university management, in addition, documentary research was also carried out with the institutional documents that referred to the implementation of emergency remote teaching. From the results, it was observed how the entire process of implementing emergency remote teaching was organized in the studied institution, identifying how communication took place between everyone involved.

Keywords: Emergency Remote Teaching. University Education. Transformative Learning Theory. Situated Learning Theory. COVID-19.

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 teve início no final de 2019 e em março de 2020 atingiu todos os países do mundo, promovendo grandes mudanças na maneira como a sociedade vivia. A maioria das atividades passaram a ser realizadas de forma *online* para manter o distanciamento social e assim impedir a propagação do vírus. Diante do avanço da pandemia, observou-se a necessidade de implementar no ensino superior uma nova modalidade com as características necessárias para o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem de forma remota, nesse contexto, implementou-se o Ensino Remoto Emergencial - ERE. No Brasil, essa modalidade de ensino foi desenvolvida seguindo o Parecer n. 19/2009, criado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por conta da epidemia de H1N1 que ocorreu em 2009. Esse documento orientou sobre o cumprimento do calendário acadêmico em situações de saúde pública que poderiam intervir no desenvolvimento das atividades escolares (Gusso *et al.*, 2020). Em 2020, com a paralização das atividades presenciais nas instituições de ensino superior, o Parecer n. 19/2009 (Brasil, 2009) foi utilizado em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) (Brasil, 1996) para desenvolver os documentos iniciais que discutiram e orientaram a educação no contexto da COVID-19 (Gusso *et al.*, 2020). Durante esse mesmo período foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (Brasil, 2020) que em conjunto com os documentos já citados e com a Portaria n. 934/2020, autorizaram a substituição das aulas presenciais para aulas remotas realizadas por meios digitais, aprovando a implantação do ERE durante a pandemia (Gusso *et al.*, 2020).

O contexto em torno da implementação do ERE esteve diretamente envolvido com diversos aspectos da sociedade. A implantação dessa modalidade de ensino não alterou somente o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, mas também seu contexto familiar, suas relações sociais e seus aspectos financeiros. Essas consequências impactaram não somente os discentes, mas também os docentes e servidores técnicos que observaram sua carga horária de trabalho aumentar expressivamente ao precisarem replanejar todos os seus conteúdos e abordagens didático pedagógicas.

O processo de tomada de decisões referentes ao ERE definiu a forma como os sujeitos envolvidos deveriam agir. Essas decisões foram tomadas inicialmente a partir do Ministério da Educação que disponibilizou diretrizes gerais para a implementação do ERE, baseadas nessas diretrizes, cada instituição de ensino superior desenvolveu suas próprias orientações internas. Nessa decisão mais individualizada de cada universidade, as faculdades, departamentos e colegiados tiveram importante participação, e levaram em consideração o contexto individual da universidade e de seus cursos, de forma que o ERE fosse aplicado de acordo com a situação da instituição.

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

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi analisar a dinâmica de implementação do ERE no curso de administração a partir da perspectiva dos integrantes do colegiado, da chefia de departamento, da gestão da universidade e de documentos institucionais que continham as diretrizes para essa implementação. A primeira justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa foi tratar a relevância do tema para a instituição, já que foi necessária uma movimentação em todas as áreas da universidade, englobando todos os setores e desenvolvendo mudanças na gestão, nos projetos de extensão, nos projetos de pesquisa e na forma como as aulas eram ministradas, além de alterar o cotidiano de trabalho dos docentes e dos técnicos administrativos, dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa permitiu compreender de forma mais profunda a atuação da instituição durante o ERE. A segunda justificativa apoiou-se no entendimento de que diferentes cursos do ensino superior possuem diferentes características e particularidades e, em razão dessa diferenciação, eles podem se ajustar de maneiras diferentes a determinados cenários, alguns com maior facilidade do que outros, o que tornou necessário analisar os cursos de forma individual. Nesse sentido, realizou-se uma revisão sistemática na base de dados da *Web of Science*, buscando encontrar trabalhos que tratassem especificamente do processo de implementação do ERE em cursos de administração, foi encontrado um único trabalho que tratou da adaptação específica de um curso de graduação em administração ao ERE, intitulado: *“The future of business education: a commentary in the shadow of the COVID-19 pandemic”*, escrito por Krishnamurthy (2020), porém, esse foi um trabalho desenvolvido em outro país que não representa a realidade vivenciada nas universidades brasileiras. Dessa forma, a escassez de trabalhos que tratam da área de administração demonstrou a necessidade de se entender mais profundamente as características e dificuldades encontradas durante o ERE para esse curso em específico, sendo esse o foco desta pesquisa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, escolheu-se a teoria da aprendizagem situada em conjunto com a teoria da aprendizagem transformadora para compreender o fenômeno estudado. A teoria da aprendizagem situada compreende o contexto em

que docentes e discentes estão inseridos, analisando sua relação com a comunidade e como esses aspectos influenciam seu processo de ensino-aprendizagem (Lave; Wenger, 1991), enquanto a teoria da aprendizagem transformadora identifica a conexão existente entre o individual e o social, para que seja possível construir um processo de ensino-aprendizagem através do contexto cultural em que o sujeito está inserido (MEZIRROW, 1991). A análise dessas transformações permitiu compreender esse fenômeno sob a perspectiva de todos os envolvidos, identificando como as interações e as relações entre eles atravessaram esse momento de mudança.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Ensino Remoto Emergencial

O ensino remoto emergencial foi um tema muito tratado na literatura acadêmica, já que sua aplicação alterou significativamente a realidade das universidades ao redor do mundo (Khatip; Chizzoti, 2020). Hodges *et al.* (2020) define o ERE como uma mudança temporária que envolveu o uso de soluções de ensino totalmente remotas e que retornaram ao formato presencial uma vez que a crise de saúde foi controlada. O principal objetivo do ERE foi impedir o cancelamento das atividades educacionais, o que permitiu que os discentes terminassem seus semestres letivos ainda que de uma maneira não planejada inicialmente (Quintana; Quintana, 2020). Apesar do ERE ter disposto de muitas características semelhantes com o EaD, as duas modalidades não foram consideradas iguais em razão do ERE ter se tratado de uma solução temporária que deixou de ser aplicada quando a crise de saúde foi controlada (Iglesias-Pradas *et al.*, 2021).

A implementação do ERE aumentou significativamente as desigualdades estruturais, principalmente entre os discentes, impactando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que não possuíam as ferramentas digitais necessárias a esse novo formato (Silva; Mogrovejo; Verdugo, 2020). Nesse sentido Hofer, Nistor e Scheibenzuber (2021) indicaram que as instituições de ensino superior tinham a responsabilidade de implementarem estruturas de apoio para que esses discentes em situações de vulnerabilidade tivessem acesso aos conteúdos didáticos. Esse é um cenário defendido também por Zapata-Garibay *et al.* (2021) que sugeriram a implantação de estratégias que possibilitassem o acesso aos equipamentos. Diante de todo o processo de implementação do ERE e de todas as dificuldades dos docentes, discentes e servidores técnicos envolvidos nesse processo, optou-se pela teoria da aprendizagem situada e a teoria da aprendizagem transformadora como abordagens teóricas.

Teoria da Aprendizagem Situada e Teoria da Aprendizagem Transformadora

A teoria da aprendizagem situada desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger, considera a aprendizagem como sendo socialmente construída e fundamentada em situações concretas, e o conhecimento como provisório, mediado e socialmente construído (Engelman *et al.*, 2017). A aprendizagem está ligada ao contexto em que os indivíduos estão inseridos, enfatizando o entendimento social e histórico-cultural das pessoas, e partindo da interação entre competência social e experiência pessoal (SENSE; BADHAM, 2008). Nesse sentido, a teoria compreende o indivíduo em sua totalidade, analisando sua relação com a comunidade em que se encontra (Lave; Wenger, 1991).

O processo de ensino-aprendizagem de acordo com Engelman *et al.* (2017) pode ser pensado de maneira individual, porém, não deixa de levar em consideração as oportunidades de participação nas práticas da comunidade e o desenvolvimento de uma identidade que proporcione uma sensação de pertencimento e compromisso. A aprendizagem situada também busca compreender as atividades do mundo, identificando o agente, a atividade em si, e o mundo como sendo inter-relacionados (Gudolle; Antonello; Flach, 2011).

Para compreender melhor a aplicação da teoria da aprendizagem situada torna-se essencial a definição e compreensão de alguns conceitos que apoiam o seu desenvolvimento. O primeiro desses conceitos é o de participação periférica legitimada, para o entendimento dessa ideia, os autores utilizam os termos *newcomer* (recém-chegado) e *oldtimer* (sênior) para explicar como os indivíduos participam de uma determinada comunidade no longo prazo, em que o membro sênior recebe o recém-chegado e indica como a comunidade se organiza (Lave; Wenger, 1991).

Outro conceito é o de comunidades de prática, em que a noção de contexto é vista como a oportunidade de permitir uma convergência entre os interesses dos sujeitos, mediados pelas restrições do ambiente no qual eles estão inseridos e são influenciados (Wenger, 2013). Nessa perspectiva, Gudolle, Antonello e Flach (2011) enfatizam a importância do diálogo, da observação, das histórias contadas e das conversas entre as pessoas dentro do contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre, afirmando que esses são elementos diretamente conectados com os comportamentos de aprendizagem. Para que esse diálogo entre os indivíduos inseridos nas comunidades de prática ocorra, é preciso que alguns deles tenham competência e experiência para compartilhar o conhecimento com os mais jovens (Wenger, 2003).

Já a teoria da aprendizagem transformadora foi desenvolvida por Jack Mezirow e tem seu foco voltado para o processo de ensino-aprendizagem de jovens adultos, podendo ser aplicada no ensino superior mais facilmente em decorrência dessa característica. Para Mezirow (1998, p. 190) a aprendizagem é entendida como “o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada”. Seguindo o mesmo sentido apresentado por Mezirow, Cranton (2006, p. 2) define a teoria da aprendizagem transformadora como “um processo pelo qual pressupostos, crenças, valores e perspectivas anteriormente assimilados de forma acrítica são questionados e, assim, tornam-se mais abertos, permeáveis e mais bem validados”.

Essa teoria também possui alguns conceitos centrais. O primeiro deles são os modelos de referência que afirmam que todos os indivíduos possuem modelos de referências que podem significar palavras, crenças ou modos de saber e, que por isso, a aprendizagem transformadora pode ser considerada como um processo interdependente de todos os outros tipos de aprendizagens (Silva; Gonçalves; Malheiro, 2014; Mezirow, 2013).

A reflexão crítica é o aspecto que permite que sejam feitas mudanças nos quadros de referências dos indivíduos e, conseqüentemente, em seu processo de ensino-aprendizagem (Mezirow, 1990). A maioria dessas reflexões ocorre “dentro de um contexto de problemas, envolvendo o conteúdo, o processo ou a premissa do problema” (Closs, Antonello, 2010, p. 31). Nesse sentido, Mezirow (1994) enfatiza que o processo de reflexão acontece a partir de conteúdos e processos, apoiados nesse entendimento, Antonello e Closs (2010, p. 30) completam que a reflexão crítica é “um conceito central para o entendimento da teoria e de como adultos

aprendem a pensar por si próprios, ao invés de agir somente a partir de conceitos, valores e sentimentos de outras pessoas”, o que se torna um importante diferencial para o processo de ensino-aprendizagem desses discentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi desenvolvido através de um estudo qualitativo básico. A unidade de análise foi um curso de graduação em administração de uma universidade pública. Os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas e de pesquisa documental. Os sujeitos participantes foram: docentes integrantes do colegiado do curso, chefia de departamento e representante da gestão da universidade. Além disso, foi feita uma busca nos documentos oficiais da instituição que se referiram à implementação do ERE para a realização da pesquisa documental. Todos os dados foram analisados através da análise de conteúdo temática de grade mista.

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

O curso de administração estudado iniciou-se em 1976 com a formação de tecnólogos em Administração Rural. A partir de novembro de 1980 o curso passou a ser denominado Tecnologia Agrônoma em Administração Rural, em 1986 foi transformado em curso de duração plena da Administração de Empresas com habilitação em Administração Rural e nos anos de 1989 a 1992 foi transformado em Administração de Empresas Rurais e Cooperativismo. A partir da década de 1990 com a consolidação da administração rural como campo profissional, o curso passou a ser denominado Curso de Administração com Habilitação em licenciatura plena. Foi nesse período que o departamento didático-científico de Administração e Economia passou a ser responsável pelo curso. O curso foi reconhecido pelo MEC em 1998 e em 2001 passou por uma reforma, sendo ajustado para quatro anos e como denominação e foco direcionado para a Administração pura (Aguar, 2015). Atualmente, o curso conta com trinta e dois docentes, dois servidores técnicos e em torno de 920 discentes matriculados em ao menos uma disciplina do curso (PROGRAD, 2021). O colegiado do curso possui sete membros, sendo 5 docentes, 1 discente, e 1 técnico-administrativo. Entre esses cinco docentes, um é o coordenador do curso, e um é coordenador adjunto do curso.

Os dados utilizados para as análises desta pesquisa foram coletados por meio da realização de entrevistas e por meio de pesquisa documental. De acordo com Godoy (1995) é fundamental que o pesquisador se use como um instrumento durante o processo de pesquisa, desenvolvendo a tarefa de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. As entrevistas foram realizadas com os dois docentes que atuam como coordenador e coordenador adjunto, visando identificar suas percepções particulares por ocuparem cargos administrativos relacionados ao curso. Além desses, foi selecionado também mais um docente que faz parte do colegiado, o docente que atuou como chefe de departamento durante o período de implementação do ERE e um representante da gestão da universidade que atuou na

tomada de decisões em relação a implementação do ERE. A realização de entrevistas com somente quatro dos docentes que atuam no curso e com um representante da universidade se deu em razão do foco da pesquisa que tinha como objetivo a análise do processo de implementação do ERE sob a perspectiva da gestão do curso. Esse objetivo impossibilitou convidar outros docentes que não atuaram em cargos administrativos dentro do curso de administração durante esse período.

Além da realização de entrevistas foi desenvolvida uma pesquisa documental que, de acordo com Barbosa (2008) é uma das principais fontes de informações a serem consideradas, já que é estável e não depende de uma forma específica para ser coletada. Através dessa abordagem foi realizada uma busca no *site* eletrônico da instituição que possui uma aba direcionada a tornar público todas as informações referentes à implementação do ERE. Essa pesquisa documental contou com a análise de 19 documentos entre resoluções e portarias que em conjunto somaram 137 páginas de dados.

Todos os dados coletados foram analisados em conjunto através da análise de conteúdo temática que foi organizada a partir das considerações teóricas dos textos analisados (Bauer; Gaskell, 2003). De acordo com Oliveira (2008), o desenvolvimento de uma análise de conteúdo temática é feito em oito etapas diferentes: leitura flutuante do texto; definição de hipóteses provisórias sobre o texto; determinação das unidades de registro; definição dos temas; análise temática das unidades de registro; análise categorial do texto; tratamento dos resultados; discussão dos resultados e retorno ao objeto de estudo.

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

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Em março de 2020 quando as aulas foram suspensas em razão do aumento de casos da COVID-19, a maioria dos docentes entrevistados imaginou que a situação duraria em torno de 15 dias a um mês e que logo após esse período as aulas já retornariam para o formato presencial. Porém, esse cenário não se tornou realidade e a universidade ficou com suas atividades suspensas em torno de dois meses. Sem perspectivas de conseguir voltar ao formato presencial, foi necessário repensar o processo de ensino-aprendizagem buscando alternativas para a continuação do semestre letivo, o que levou à decisão de implementar o ERE. Através da pesquisa documental, observou-se que essa decisão foi comunicada aos discentes e servidores da universidade através da Resolução CEPE 089/2020 (p. 1) que foi a

primeira legislação que tratava diretamente do ERE e que autorizou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus”. Além desse documento, a instituição tornou pública também a Resolução CEPE 104/2020 que teve como objetivo caracterizar o ERE na universidade, definindo os termos que poderiam ser utilizados nessa modalidade e explicando como a mesma deveria ser organizada. O representante da gestão da universidade também expôs como esse processo foi realizado.

Com a necessidade de prover outra forma de relação professor-aluno, foi incluído no projeto geral que foi desenvolvido, um arcabouço regulamentar e um marco regulatório. Precisou de recursos tecnológicos que foram adaptados ou alguns desenvolvidos e precisou de formação dos professores, então esses foram os três primeiros pilares, além de um pilar de comunicação que é subjacente a isso tudo, porque nós precisamos primeiro tranquilizar a comunidade acadêmica e depois superar os obstáculos que são de ordem operacional (E5).

No processo de planejamento da instituição para implementar o ERE foram realizadas reuniões com os coordenadores de todos os cursos da instituição, inclusive com o de administração, para detalhar esse processo de transformação e explicar como a universidade se organizou e o que era esperado dos sujeitos envolvidos, como cita o coordenador do curso que atuou em 2020, quando essa mudança ocorreu. Além disso, o representante da gestão da universidade também mencionou como se deu o início desse processo e como foi a participação da coordenação dos cursos e da chefia de departamento durante esse primeiro momento.

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

Neste primeiro momento nós tivemos que aprovar uma regulamentação e aí a aprovação da regulamentação passou por nosso conselho de graduação em que estavam todos os coordenadores, então os colegiados tiveram participação ativa nessa discussão, mas a pró-reitoria que foi indutora e mediadora dessas discussões (E5).

Os entrevistados desta pesquisa acreditavam que em razão da estrutura do curso de administração, de seus componentes curriculares e da experiência que o curso já possuía no formato EaD, essa área seria mais facilmente transformada do formato presencial para o formato remoto. Além disso, a grande maioria dos docentes do curso afirmaram que já tinham experiências com o uso de recursos digitais em aulas no formato à distância. Esse conhecimento que alguns docentes do curso de administração já tinham sobre a aplicação de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem foi comparado com o entendimento de Mezirow (1998) pelo qual a teoria da aprendizagem transformadora possibilita utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova. Essa habilidade de alguns docentes com as ferramentas tecnológicas no EaD apoiou o desenvolvimento de suas respectivas disciplinas durante o ERE.

As experiências anteriores desses docentes em recursos digitais não se tratava do mesmo formato remoto que estava sendo aplicado na instituição, já que o EaD possui determinadas características que o diferem do ERE. Nesse sentido, o conhecimento já existente dos docentes sobre a utilização de recursos digitais precisou ser adaptado para sua aplicação no ERE, como foi referido na teoria da

aprendizagem transformadora, na qual o docente utilizou de uma interpretação prévia sobre o assunto para, a partir da mesma, construir uma nova.

Durante o processo de mudança do formato presencial para o formato remoto os docentes do curso de administração aproveitaram suas habilidades em tecnologia como forma de facilitar o processo de mudança, mas ao mesmo tempo, também precisaram buscar novos conhecimentos, já que diferente do que acontecia no EaD, eles eram os responsáveis por todas as atividades de contato com os alunos, elaboração e correção de atividades e avaliações, e gravação e disponibilização das aulas. Nesse cenário, os docentes passaram por um processo de aprendizagem, buscando compreender quais recursos poderiam ser utilizados no ERE. Nessa busca, alguns deles identificaram a necessidade de explorar outros recursos além daqueles de que eles já tinham conhecimento, o que caracterizou esse processo de aprendizagem. No ERE eles também precisaram aprender a se relacionar com seus discentes no formato *online* e a entender qual a melhor forma de avaliá-los. Essas eram competências que os docentes já possuíam anteriormente, mas foram aspectos que eles precisaram reaprender, buscando novas interpretações.

Durante o processo de implementação do ERE foi necessário também, oferecer uma assistência mais ampliada para alguns discentes em situações específicas. Essa situação se referiu aos discentes identificados como vulneráveis socialmente que não tinham condições financeiras ou estruturais de acesso à internet de qualidade pela qual eles pudessem acessar as aulas no formato remoto. Essa condição foi identificada desde o início do ERE e descrita por Silva, Mogrovejo e Verdugo (2020) e por Zapata-Garibay *et al.* (2021) que afirmaram o quanto essa nova modalidade de ensino aumentou significativamente as desigualdades estruturais entre os alunos. Esse cenário tornou-se ainda mais preocupante quando analisado sob a ótica de uma universidade pública que por receber discentes dos mais diferentes contextos permitiu uma visualização mais clara dessas situações e que foram identificadas pelos docentes entrevistados.

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

Diante dessa situação, alguns autores afirmaram que era responsabilidade das universidades oferecerem aos discentes com vulnerabilidade social, alguma alternativa ou recurso para que pudessem ter acesso aos conteúdos didáticos (Hofer; Nistor; Scheibenzuber, 2021; Zapata-Garibay *et al.*, 2021). A universidade identificou essa necessidade e buscou maneiras de oferecê-las aos seus discentes, para isso, tornou-se público o Edital nº 26/2020 da PRAEC, a partir desse documento o aluno realizava sua inscrição em um formulário disponibilizado pela universidade com seus principais dados. Quando selecionado, o discente recebia um *chip* com pacote de dados que poderiam ser utilizados para acompanhar as atividades acadêmicas do seu processo de ensino-aprendizagem pela internet. A inscrição de discentes para o edital foi aberta diversas vezes durante todo o período em que o ERE esteve implementado, de forma que a grande maioria dos discentes em situação de vulnerabilidade social tivessem a oportunidade de se inscrever e receber o recurso. Os detalhes dos recursos oferecidos aos discentes em situação de vulnerabilidade social foram citados pelo representante da gestão da universidade.

Os programas para os vulneráveis foram desenvolvidos pela nossa pró-reitoria de assuntos estudantis e comunitários, no caso da moradia estudantil, ela não podia continuar funcionando, então foi estabelecida uma bolsa para que os estudantes pudessem se manter, a alimentação foi substituída pela distribuição de marmitas e também um recurso pra alimentação. O acesso à internet daqueles que alegaram que não tinham para continuar, nós demos um valor mensal pra que eles contratassem um serviço de internet, esse valor começou com R\$ 50,00 reais, ele não foi suficiente, passou pra R\$100,00 reais, e nós compramos cerca de 500 notebooks além dos que a gente já tinha, e passamos a emprestar o notebook pros estudantes que precisavam pra estudar, inclusive começamos a enviar pelo correio também. Então houve uma preocupação, é lógico que isto não foi suficiente pra todos os tipos de vulnerabilidade, existiram prejuízos pros alunos cujo pais perderam renda, eles próprios perderam renda, mas a gente procurou atender dentro daquilo que nós era possível. (E5).

O colegiado do curso e o chefe de departamento mantiveram suas atividades administrativas durante todo o período remoto e realizaram ações essenciais para o curso de administração. Como já discutido, a decisão de implementar o ERE foi geral para toda a instituição de ensino, nesse processo, o principal contato entre a reitoria e o curso aconteceu através do chefe de departamento que atuou como intercessor e que repassava as principais informações gerais aos docentes integrantes do curso.

Orientações de como deveria ser conduzida, informando os recursos que tinham a disposição, informando os cursos, procurando incentivar os docentes a participar das lives, participar dos treinamentos, fazer esse contato com os docentes e aí a gente disparava (E4).

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

Houve um alinhamento entre colegiado e chefia de departamento na condução do curso nesse momento de pandemia (E3).

O coordenador a gente encontrava, mas fora isso, era mais no sentido de acompanhar pra ver se estava conseguindo entregar dentro daquilo que estava sendo proposto pela reitoria (E4).

Durante esse período, o colegiado teve uma participação muito significativa, como uma forma de apoio aos demais docentes do curso, mas não participando ativamente das decisões tomadas sobre como esse processo ocorreria no curso de administração.

Não houve uma demanda por parte do colegiado pra que a gente orientasse especificamente no nosso curso, toda orientação foi feita diretamente da diretoria responsável. Muitos professores tiravam dúvidas com a gente na coordenação e na coordenação adjunta, mas era muito pouco (E1).

O colegiado participou como uma entidade de apoio como sempre foi. Nosso colegiado foi muito tranquilo porque as orientações da universidade eram suficientes pra gente se organizar (E2).

O meu papel mais foi acompanhar pra ver se o pessoal estava conseguindo entregar os roteiros de estudo, se tinha retorno dos estudantes... Então o meu papel era mais tentar viabilizar ou orientar o que tinha que ser feito em relação a prazo, em relação ao que tinha que ser entregue (E4).

Já o coordenador do curso em conjunto com a chefia do departamento tinha também a responsabilidade de definir questões relacionadas ao andamento do curso de administração.

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

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

Como já observado, entre os principais elementos que compõem um processo de ensino-aprendizagem estão o diálogo, a observação e as conversas entre as pessoas dentro do contexto universitário (Gudolle; Antonello; Flach, 2011). Dessa forma, o contato e o diálogo que ocorreu entre o coordenador e o chefe de departamento e entre esses dois sujeitos com os demais docentes do curso foi essencial para o replanejamento e organização das atividades de ensino-aprendizagem durante o período remoto. Isso porque se tratava de uma situação completamente nova que não havia ocorrido antes e sobre a qual nenhum indivíduo envolvido possuía experiência prévia. Essa realidade esteve relacionada com a proposta de Nonato, Sales e Cavalcante (2021) que enfatizaram a necessidade de compreender o novo contexto e todas as atividades que precisaram ser reajustadas para que fosse possível se adaptar ao ERE.

Esse entendimento vai de encontro à perspectiva de Khatip e Chizzoti (2020) que afirmaram que a pandemia do COVID-19 e a implantação do ERE alteraram muitos aspectos da vida universitária. Essa percepção se tornou realidade e, além das consequências no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e da necessidade de os docentes buscarem novos conhecimentos para o desenvolvimento das aulas no formato remoto, também forçou os sujeitos a buscarem novas formas de se comunicarem e de interagirem, principalmente os docentes membros do colegiado do curso e da chefia de departamento que se tornaram importantes figuras para o curso de administração e trabalharam de forma a apoiar seus colegas docentes.

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

No curso de administração, os docentes entrevistados discutiram a atuação da universidade durante o período de ERE indicando sua opinião pessoal. De uma maneira geral, todos os entrevistados concordaram que a universidade fez o que estava ao seu alcance e que conseguiu ter uma atuação satisfatória.

A universidade agiu muito rapidamente, não podemos reclamar, ela ofereceu muita oportunidade de formação pra gente... Eu sou muito orgulhosa da diretoria que nós temos em termos pedagógicos porque realmente foi um apoio excepcional, agiram

muito rápido, com muita eficiência e conseguiram fazer um trabalho muito bom. Eu acho que as dificuldades que nós tivemos não foi por falta de orientação não (E1).

Eu acho que nós fizemos o melhor possível, a universidade estava ali para o que precisava, eu não critico nesse sentido, eu acho que a universidade tentou fazer o melhor que ela podia dado o contexto (E2).

Eu acho que a gente precisava voltar, isso eu não discuto... Eu acho que até terminar 2020/1 as decisões tomadas foram adequadas, a partir do momento que a gente inicia o semestre 2020/2 muita coisa poderia ser alterada, inclusive a obrigatoriedade das aulas síncronas (E3).

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

Ainda assim, a grande maioria dos docentes entrevistados discutiram com uma maior reflexão crítica uma decisão específica relacionada ao retorno das aulas práticas. O curso de administração possui poucos componentes curriculares com carga horária voltada para a realização de atividades práticas, porém, existem outros cursos na instituição que possuem diversas disciplinas com atividades práticas para as quais docentes e discentes precisam estar presentes fisicamente, seja em campo, seja em laboratório. A necessidade de voltar a ofertar essas disciplinas fez com que a universidade estabelecesse um retorno presencial para esses componentes curriculares específicos, cancelando os componentes teóricos no período. Essa decisão foi comunicada através da Resolução CEPE 146/2021 (p. 1) que dispôs sobre o retorno de atividades letivas presenciais nos cursos de graduação no primeiro semestre de 2021, determinando “o retorno das atividades letivas presenciais para componentes curriculares exclusivamente práticos, bem como da parte prática dos teórico-práticos, que necessitam de laboratórios especializados e/ou atividades especializadas de campo”.

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

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

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

A única coisa que eu vejo é que nós fomos uns dos primeiros a voltar e nós ainda estamos com o calendário atrasado porque houve um processo “vamos esperar, vamos

ajustar, porque tem atividade prática”, principalmente dos outros cursos. Eu acho que esse planejamento não foi o mais adequado e mesmo no processo poderia ter pensado um pouquinho mais e ter organizado de forma que a gente já tivesse até com o calendário em dia (E4).

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

Esse cenário indicou a necessidade de sintonia entre instituição, cursos e docentes, de forma que aspectos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem pudessem ser decididos em conjunto com a análise de ambos os sujeitos, englobando toda a comunidade educacional e levando em consideração as perspectivas de cada um (Lave; Wenger, 1991). Dessa forma, decisões mais complexas que englobam todos os sujeitos envolvidos, deveriam ser tomadas a partir do diálogo com os diferentes pontos de vistas, identificando as necessidades de cada curso e de seus discentes que foram os principais atingidos por essa escolha, processo que não ocorreu na decisão de cancelar os componentes teóricos durante um semestre inteiro.

Implicações da Pesquisa

A pandemia do COVID-19 e as mudanças que a seguiram alteraram profundamente a forma como os indivíduos conviviam em sociedade. Essas mudanças atingiram também o processo de ensino-aprendizagem nos mais diversos níveis, sendo a ênfase desta pesquisa, o processo de mudança no ensino superior. A partir dos dados coletados com a realização das entrevistas e da pesquisa documental, identificou-se uma série de aspectos que foram essenciais para a implementação do ERE como, o planejamento prévio que contou com os coordenadores de todos os cursos da universidade, a resposta da universidade à pandemia que resultou em um rápido retorno das atividades educacionais através do formato remoto, o contato entre coordenação de curso, chefia de departamento e gestão da universidade que permitiu que os demais docentes fossem apoiados durante o período de adaptação ao ERE, e a disponibilização das informações através de documentos disponibilizados à todo o público da universidade.

Porém, apesar desses fatores positivos que contribuíram para o processo de implementação do ERE, a universidade também tomou determinadas decisões que não foram positivas, como o retorno de somente componentes curriculares práticos, o que atrasou o calendário letivo de cursos que não tinham esses componentes, como o caso da administração. Em razão dessa decisão, os docentes citaram também a dificuldade ao se comunicar com a gestão da instituição e a falta de diálogo entre a gestão da universidade com os coordenadores e docentes dos cursos, para que eles tivessem a oportunidade de dar suas respectivas opiniões sobre essa resolução

que afetou a todos, percebeu-se então uma falha em não ampliar a participação dos coordenadores nas decisões tomadas.

O desenvolvimento desta pesquisa contribuiu para a compreensão de todos os fatores que influenciaram a implementação do ERE. Em razão das grandes mudanças que foram necessárias para garantir a continuação do processo de ensino-aprendizagem, identificar os agentes que estiveram envolvidos nesse processo foi fundamental para garantir que toda a mobilização da universidade estivesse em torno de colocar em prática o ERE. Dessa forma, esta pesquisa identificou como se deu esse processo, trazendo à tona o papel de cada um dos indivíduos envolvidos, seja a coordenação de curso, a chefia de departamento ou a gestão da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar como se deu a dinâmica de implementação do ERE no curso de administração a partir da perspectiva dos integrantes do colegiado do curso, da chefia do departamento e da gestão da universidade. Para o alcance desse objetivo foi necessário primeiramente, compreender esse processo sob a perspectiva da universidade como um todo, já que muitas decisões foram determinadas no âmbito de todos os cursos e não somente no de administração que foi o foco deste trabalho. Nesse sentido identificou-se que a gestão da universidade tomou decisões mais centralizadas em relação ao calendário e ao apoio aos discentes em situação de vulnerabilidade social, com datas pré-determinadas para o início e término do calendário letivo, e editais para a distribuição de recursos aos discentes vulneráveis.

A atuação do colegiado e da chefia do departamento durante esse período esteve voltada a oferecer um apoio aos docentes integrantes do curso, respondendo eventuais dúvidas sobre o ERE. Além disso, eles também foram responsáveis por tomar decisões referentes ao desenvolvimento do curso, estabelecendo as designações e ofertas de disciplinas e apoiando a comunicação de informações, repassando aos demais docentes, as decisões tomadas pela reitoria da universidade.

Entre as principais contribuições desta pesquisa, identificou-se os diversos aspectos que estiveram relacionados à implementação do ERE no curso de administração, compreendendo como se deu esse processo e como os sujeitos foram impactados por essas transformações. Identificar esses aspectos foi de grande importância em razão de muitas consequências desse período ainda permearem o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino superior, o que faz com que seja necessário a compreensão dos mesmos para que novas decisões assertivas possam ser tomadas, de forma a melhorar a experiência de formação dos discentes nesse período pós-pandemia.

Portanto, observou-se que a dinâmica do ERE aconteceu a partir de diversos aspectos, sujeitos e contextos, sendo necessária uma mobilização de toda a universidade para colocar em prática essa modalidade de ensino, e ainda que se trate de orientações diversas, foi possível notar que todas tiveram algum tipo de impacto nos discentes do curso de administração e principalmente no seu processo de ensino-aprendizagem, fator essencial para entender as reais consequências do ERE no ensino superior, o que se caracteriza como outra contribuição deste trabalho.

Além disso, uma outra contribuição esteve relacionada com o fato de que esta

pesquisa foi desenvolvida sob um olhar interno, já que além dos docentes que participaram da pesquisa, a pesquisadora também esteve envolvida em todo esse processo, acompanhando como discente o processo da universidade se organizar para a implementação do ERE e cursando diversos componentes curriculares que foram ofertados no formato remoto. A partir dessa perspectiva foi possível observar as diferenças existentes entre o formato presencial e o formato remoto e, apesar de ter sido possível perceber o empenho dos docentes em facilitar esse processo de mudança, é impossível negar as contribuições existentes para o processo de ensino-aprendizagem quando o mesmo ocorre em um formato presencial.

Essa perspectiva interna sobre todo o processo, traz à tona uma compreensão mais profunda dos dados coletados, principalmente aqueles que foram apresentados durante as entrevistas realizadas com os docentes do curso, já que muitos dos aspectos citados foram vividos na prática pela pesquisadora. Essa imersão no campo trouxe como contribuição para esta pesquisa uma análise mais contextualizada sobre os diversos cenários e dificuldades encontrados pelos sujeitos durante o ERE.

Todos esses aspectos foram analisados sob a perspectiva da coordenação do curso, da chefia de departamento e da gestão da universidade, contando como apoio os documentos incluídos na pesquisa documental. Nesse sentido, sugere-se como agenda de pesquisa futura o desenvolvimento dessas análises sob a perspectiva dos demais envolvidos no processo de implementação do ERE, sendo eles: os demais docentes que atuam no curso de administração, os discentes integrantes do curso de administração, e os servidores técnicos da instituição que atuaram diretamente nesse processo de implementação. Também sugere-se como agenda de pesquisa futura analisar o processo de retorno ao formato presencial, identificando as dificuldades encontradas nesse processo e como o ERE impactou no processo de ensino-aprendizagem dos discentes do curso de administração à longo prazo.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, E. Instrumento de Coleta de Dados em Pesquisas Educacionais. **Ser Professor Universitário**, p. 1-15, 2008.

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

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

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/l9394.htm>. Acesso em: set. 2022.

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

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63-A, sessão 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020d. Disponível: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: set. 2022.

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

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, 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.

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

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, 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.

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.

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

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

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

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

UFLA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Ministério da Educação. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE n. 146, de 24 de agosto de 2021**. Dispõe sobre o retorno de atividades letivas presenciais nos cursos de graduação no primeiro semestre letivo de 2021. Lavras – MG, p. 1-2, 2021.

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

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

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

Data da submissão: 26/03/2024

Data da aprovação: 05/04/2024