



XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU 2021

Universidade frente aos desafios da Pandemia:  
Cenários Prospectivos para a Gestão Universitária

Evento virtual  
24 e 25 de novembro de 2021  
ISBN: 978-85-68618-08-0



## O IMPACTO DO ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

**Caroline Bariviera**

Unipampa

[carolinebariviera@hotmail.com](mailto:carolinebariviera@hotmail.com)

**José Paulo Fagundes**

Unipampa

[josepaulo@unipampa.edu.br](mailto:josepaulo@unipampa.edu.br)

**Sebastião Ailton da Rosa Cerqueira-Adão**

Unipampa

[sebastiaocerqueira@unipampa.edu.br](mailto:sebastiaocerqueira@unipampa.edu.br)

### RESUMO

Devido às diversas modificações que ocorreram nos sistemas de ensino em decorrência da pandemia de COVID-19 este presente artigo tem como objetivo identificar o impacto do ensino remoto emergencial no processo de aprendizagem e formação do administrador do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa em tempos de Pandemia de COVID-19. Os procedimentos empregados nesta investigação, quanto à abordagem do problema de pesquisa, são quantitativos e qualitativos e a pesquisa foi descritiva. O questionário foi auto administrado por meio eletrônico. Com os resultados percebeu-se que tanto os discentes quanto os docentes precisaram se adaptar à essa nova realidade, mas o impacto do ensino remoto foi percebido de maneira diferente entre os entrevistados e, por vezes, até mesmo contraditória. Apesar da maioria dispor das ferramentas tecnológicas necessárias, os aspectos psicológicos impostos pela pandemia foram limitantes para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a condição de desigualdade foi agravada pela pandemia e dificuldades surgiram na relação aluno professor.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Aprendizagem e Formação Profissional do Administrador. COVID-19. Unipampa.

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças e transformações na sociedade e na economia permeiam a educação superior no Brasil, esse crescimento do ensino de graduação se deu sem qualquer subordinação às regras de qualidade, de tal modo, que na atualidade, a generosa oferta de vagas em cursos de formação superior deslocou o debate da escassez de vagas para a qualidade do ensino (ZOUAIN E OLIVEIRA, 2004).

Há evidências que os cursos de administração seguem o mesmo caminho. Ramos (2004) chega, inclusive, a argumentar que a qualificação passa pelo risco de desqualificação para o mercado de trabalho, em função do baixo nível de ensino apresentado. Para além deste contexto, é importante atentar para os conteúdos e métodos geralmente utilizados no contexto do ensino em Administração. Em 2019, foi iniciada uma ampla pesquisa para amparar novas frentes estratégicas nos métodos de ensino na administração. Havia o sentimento de que a sala de aula deveria incorporar dimensões mais digitais para atender às demandas do ensino. No entanto, ainda não era claro como isso poderia se articular a uma pedagogia centrada no aluno, em torno do debate e da interação, principal marca da formação de um administrador.

Como trazer esse protagonismo do aluno para o ambiente virtual, se tornou a primeira preocupação. O networking da turma, outro ponto de formação, deveria então passar por meios síncronos de aprendizagem. Isso tudo pareceu complexo, despertar a atenção dos alunos em “módulo avião”. Entretanto, alguns estudos apontavam, como por exemplo, Chiavento (2020) para, o que deveria ser outra prioridade, o desafio para os professores. O professor teria que interagir com a turma em tempo real, desafiando os alunos. Seria preciso estudar plataformas de EAD síncronas, adquirir um ferramental tecnológico robusto e estruturar um projeto consistente, que garantisse aos professores acesso a uma sala de aula virtual próxima da presencial.

Aquilo que se perseguia como alternativa de formação aos alunos de administração foi, pelo momento de pandemia, transformado em prioridade e exigência para a continuidade de sua formação. Os protocolos sanitários impostos pela Organização Mundial da Saúde – OMS, para enfrentamento da pandemia de COVID-19 foram respeitados e foi realizado o distanciamento social. A situação exigiu inovação e utilização de outras ferramentas para continuidade das aulas e da formação universitária, e tudo isso foi pensado e apresentado ao grande público em um curto espaço de tempo.

A pandemia de COVID-19 acelerou vários processos e forjou a mudança na dinâmica de ensino. A realidade atual, trouxe consigo novas configurações que devem ser observadas. Questões como a ampliação da cultura digital, colaboração e trabalho remoto. Dinâmicas assíncronas obrigam alunos a se tornarem mais proativos e, não sabendo as respostas, desenvolver a capacidade de buscá-las por conta própria.

Com base na problemática existente definiu-se a seguinte pergunta norteadora para esse estudo: qual o impacto do ensino remoto emergencial no processo de aprendizagem e formação do administrador do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa em tempos de Pandemia de COVID-19?

Para ajudar a responder à pergunta principal dessa pesquisa estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: identificar o impacto do ensino remoto emergencial no processo de aprendizagem e formação do administrador do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa em tempos de Pandemia de COVID-19.

Os objetivos específicos desta pesquisa estão descritos a seguir:

- Compreender a implantação do ensino remoto emergencial no Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa – Unipampa;
- Conhecer como os docentes modificaram seus Processos de Aprendizagem frente ao Ensino Remoto Emergencial no Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa - Unipampa;

- Conhecer o processo de adaptação dos docentes e discentes da Universidade Federal do Pampa, na situação atual de pandemia, para a formação profissional do administrador, desenvolvimento de estágios e trabalhos de conclusão.

Do ponto de vista social acerca da relevância do tema de pesquisa, a situação atual de pandemia que obrigou diversos cursos a migrarem do ensino presencial para o ensino remoto, não apenas na Unipampa, mas em tantas outras universidades públicas e privadas, evidenciam a necessidade de ser construído e oferecido conhecimento sobre esse tema. Ainda, na perspectiva dos pesquisadores, o tema se torna relevante na medida em que ambos são diretamente afetados por essa mudança, percebem a sua realidade sendo modificada bem como a realidade de seus colegas e professores.

Recursos como aparelhos eletrônicos, conexão à internet, presença ou ausência da família e organização do tempo, influenciam no processo de ensino e aprendizagem de cada indivíduo. Quando estamos dentro de uma sala de aula, podemos perceber que esses recursos estão em equilíbrio, não há vantagem ou desvantagem de algum sobre os demais. Porém, sabemos que ao sair dessa condição os indivíduos têm diferenças físicas, psicológicas e econômicas, e todos esses aspectos nos motivam a responder a pergunta norteadora deste estudo.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo apresenta-se as abordagens teóricas que fundamentam este estudo, inicialmente apresenta-se o cenário do ensino remoto emergencial no Brasil, em seguida o processo de aprendizagem em cursos de graduação e por fim, a formação profissional do administrador.

### **2.1 Ensino Remoto Emergencial no Brasil**

A resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, publicada no Diário Oficial da União em 11/12/2020, institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Na Educação Superior, o processo educativo visa ao desenvolvimento de competências previstas nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e nos projetos pedagógicos e currículos dos cursos das instituições de ensino. A resolução estabelece que podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária.

A resolução estabelece que as IES, no âmbito de sua autonomia e observada o disposto nos Pareceres CNE/CP nº 5 e CNE/CP nº 11/2020 e na Lei nº 14.040/2020, poderão adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais; adotar a oferta na modalidade a distância ou não presencial às disciplinas teórico-cognitivas dos cursos; definir a realização das avaliações na forma não presencial; adotar regime domiciliar para alunos que testarem positivo para COVID-19 ou que sejam do grupo de risco; organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado à distância ou não presencial; implementar tele trabalho para coordenadores, professores e colaboradores; realizar atividades on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar estudos e projetos, entre outros.

A resolução observa o período excepcional produzindo regramento para ensino remoto estabelecendo *modus operandi* de acordo com a disponibilidade de tecnologias, porém, também

é importante observar o processo de aprendizagem, essencial para formação do indivíduo e do profissional de administração.

## 2.2 O Processo de Aprendizagem em Cursos de Graduação

A estrutura social é constituída pela mudança e a estabilidade, o dinamismo e o estático. Não há nenhuma estrutura que seja exclusivamente estática, como não há uma absolutamente dinâmica. O único que permanece na estrutura social é o “jogo dialético da mudança – estabilidade”, que considera a “duração, considerada como um processo” da contradição entre as duas variáveis, como pode ser percebida em Freire (1993).

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo, que responde aos desafios colocados por este, no qual o homem cria seu próprio mundo histórico-cultural e, como produto, fica condicionado à sua produção. A mudança implica em uma constante ruptura da inércia enquanto a estabilidade representa a tendência à normalização da estrutura, cristalizando a criação (FREIRE, 1993).

Com fundamento nesses ensinamentos percebe-se claramente esse “jogo dialético da mudança” nas formas de ensinar e aprender dos dias atuais. Estamos refletindo e vivendo uma organização social no processo de dinamismo e estabilidade, causada, essencialmente, pela necessidade do isolamento social, um termo que já está normalizado mas significou uma ruptura para todos, habituados ao convívio em sociedade.

Dentre tantos setores que precisaram se adaptar a esta nova realidade está o setor educacional, que faz parte da formação dos indivíduos e se estende ao longo de sua vida. Neste estudo, o principal objetivo é compreender quais foram os impactos que essa adaptação gerou no processo de ensino e aprendizagem, focado nos cursos superiores de administração.

Em concordância com Vygostsky (2003), também se tem uma visão do homem como sujeito social e interativo, que constrói a aprendizagem a partir da interação social, na relação com o outro, este homem vai vivenciando experiências e ressignificando aquilo que foi apreendido de forma individual.

Para Freire (2006), a aprendizagem ocorre na aproximação crítica da própria realidade que facilita ao aluno entender, a compreensão crítica, o refletir, e saber agir de acordo com as problemáticas encontradas na vida. O desafio é descobrir como os professores e alunos estão realizando essa aproximação crítica da realidade, em tempos de pandemia, onde o isolamento social é a melhor forma de prevenção da saúde.

Ao mesmo tempo em que essas dificuldades surgem no setor educacional, empresas e organizações exigem das universidades um conhecimento que conduza seus acadêmicos à competência no exercício profissional, que estejam preparados para enfrentar situações inesperadas, imprevisíveis e tenham condições de responder, de forma original, criativa e eficaz, aos novos desafios profissionais que surgem a cada dia (LOPES, 2018). Para Grossek, Marinho e Tarcia (2009, p. 120) “para enfrentar os desafios da mudança, os docentes necessitam exercitar novas práticas pedagógicas e deter competências e habilidades que certamente não eram requeridas em um passado relativamente recente”.

Percebe-se que o enfoque está direcionado para o aluno mas decorre da ação significativa do docente, que é um elemento essencial neste processo. Moran (2013, p. 56) expressa suas admirações sobre os educadores diferenciados, ou, em seus próprios termos, “os educadores marcantes atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal [...] há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem”.

Em relação ao processo de ensino orientado para o aluno, Gomes, Pezzi e Bárcia (2005) afirmam que a tendência é ter aulas “mais adequadas ao tipo de indivíduo e sociedade atual, pois elas sugerem um indivíduo ativo e autônomo”, nas quais o professor torna-se um facilitador também do acesso e utilização da tecnologia. Aliado ao empenho dos educadores, o uso das

novas tecnologias também pode contribuir para novas práticas pedagógicas, desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem (REZENDE, 2002).

De acordo com Saviani (2008, p. 58) “a concepção de educação tradicional caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, apresenta-se o homem como um ser constituído por sua essência universal e imutável”. À educação compete moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano.

A concepção pedagógica tecnicista conforme Saviani (1991, p. 82-83) e Saviani (2006, p. 12-15), baseada no pressuposto da neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, indica a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional, sendo que o produto desse processo vai depender da forma como ele foi organizado.

Sobre o processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996) afirma que o processo educativo é um fenômeno complexo, bem como o são os saberes, que devem ser dominados pelos professores e desta forma, fazerem parte do seu processo de formação. Conforme esse autor, existem cinco categorias de saberes, sendo: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular.

Saviani (1987) atenta para os discursos ideológicos equivocados, no sentido de acreditar no poder da educação em corrigir as desigualdades sociais somente pelo fato de frequentar uma escola. Ele aponta para a necessidade do discurso crítico, no sentido de entender a escola como parte de uma sociedade altamente discriminatória e orienta que a escola não deve ser um atenuador das desigualdades sociais ao oferecer a todos um tratamento igual e ignorar as diferenças sociais existentes.

Por isso, Saviani (1987) afirma que a pedagogia histórico-crítica implica em um posicionamento de classe, já que a educação mediadora e comprometida com a elevação da consciência das massas é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação da sociedade.

As metodologias de ensino estão sendo constantemente revistas e modificadas, neste sentido, Anastasiou (2001) faz um resgate histórico da universidade no Brasil e aborda alguns elementos da trajetória metodológica, efetivada nos processos de ensino, ocorridos ao longo da existência da universidade no país.

De acordo com Anastasiou (2001, p.9), vêm sendo realizadas novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação visando a formação profissional mais qualificada e atualizada, incluindo a construção coletiva dos projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas e evidenciando atividades de ensino com pesquisa.

À estas mudanças, Nóvoa (1992) acrescenta a profissão docente, a qual tem estado sob a influência de dois processos: profissionalização - em que o estatuto social, os rendimentos e o poder ou autonomia dos trabalhadores melhoram - e proletarização, em que ocorre uma degradação desses mesmos aspectos. Acrescenta ainda que na formação de professores tem sido ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” com “formar-se” (NÓVOA, 1992, p. 12).

Nóvoa (1992, p. 25) propõe uma formação crítico-reflexiva considerando a existência de três eixos básicos: a pessoa do professor, suas experiências e seus saberes, a profissão, a escola e seus projetos, propondo ainda, uma formação que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas auto participadas de formação.

O autor também reforça a importância de se ter como conteúdo de formação a reflexão crítica do próprio professor sobre a sua prática e sobre as experiências compartilhadas, já que a sua formação está relacionada com os diversos saberes que serão desenvolvidas pelos futuros profissionais de administração. Essencial é o compartilhamento do processo de ensinar e

aprender com as experiências e possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades.

O Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Superior propõe a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Ainda conforme essa Resolução, o Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas; possibilitando a formação profissional que revele, além das competências e habilidades, um agente que deve promover transformações nas empresas, levando-as a novos rumos, processos, objetivos, estratégias e a novas tecnologias, sendo um agente educador no sentido em que necessitará modificar comportamentos e atitudes de pessoas e modificar a própria cultura organizacional. Além de que, administrar, é, muitas vezes, um meio de fazer com que as coisas sejam realizadas da melhor forma possível, com o menor custo e com a maior eficiência e eficácia (CERQUEIRA-ADÃO *et al*, 2014).

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos empregados nesta investigação, quanto à abordagem do problema de pesquisa, são quantitativos e qualitativos. Por sua vez, a pesquisa foi descritiva visto que ela descreve o impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, em tempos de Pandemia de COVID-19.

Com relação aos procedimentos foi utilizada a análise de informações de arquivos ou documental além do estudo de caso e da pesquisa amostral ou *Survey*. Sendo que cada uma dessas estratégias auxiliou na consecução dos objetivos exploratórios deste estudo. A definição das amostras foi estabelecida de acordo com a abordagem utilizada em cada fase da pesquisa, quantitativa na análise documental e qualitativa no restante da pesquisa.

Pesquisa documental é uma técnica que se refere à análise dos documentos que contém informações sobre o fenômeno de que deseja estudar (BEUREN, 2004). Neste estudo a pesquisa documental teve como principal objetivo obter dados secundários advindos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de normas operacionais, de atas das reuniões de conselhos da Unipampa nas quais concerne as diretrizes das atividades de ensino remoto emergenciais (AERES). Após o levantamento de dados, eles foram tratados e interpretados (BEUREN, 2004).

O estudo de caso é preferido quando o tipo de questão eleita pela pesquisa assume a forma “como” e “por que”; quando o controle do investigador sobre os eventos é muito reduzido; ou quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro de um contexto empírico. A necessidade de se utilizar essa estratégia de pesquisa nasce do desejo de entender um fenômeno social complexo. A essência de um estudo de caso, ou a tendência central de todos os tipos de estudo de caso, é que eles tentam esclarecer um conjunto de decisões, tais como: “por que elas foram tomadas? ”; “como elas foram implementadas? ”; e “quais os resultados alcançados? ” (YIN, 2001).

Na estratégia de pesquisa amostral, as informações são coletadas de uma amostra representativa da população. Os respondentes, normalmente, pertencem a categorias pré-estabelecidas, o que permite que as informações sejam estatisticamente analisadas (BABBIE, 2001). Utilizou-se duas amostras: uma amostra dos discentes do curso de administração da Unipampa matriculados nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividade

de Prática Profissional (APP); e outra amostra dos docentes integrantes do núcleo estruturante do curso.

O questionário auto administrado por meio eletrônico no modelo *Likert* ofereceu as alternativas positivas de “concordo muito” e “concordo” e, as alternativas negativas “discordo muito” e “discordo”, ainda a alternativa de indiferença. Em contraposição à entrevista o questionário foi uma ferramenta utilizada para a pesquisa amostral. Ele se mostrou conveniente frente à indisponibilidade de recursos, tais como, tempo, dinheiro e acesso às fontes de informação, e principalmente em respeito ao distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19.

Dessa forma, a *Survey* por meio de entrevistas não pôde ser realizada em decorrência da pandemia do COVID-19. A dificuldade de contato com os entrevistados e o curto espaço de tempo disponível para a coleta de dados, aliado a essas restrições também se pode citar a dificuldade de encontrar as pessoas, as quais se acham em variados locais e horários que não necessariamente coincidem com os horários das aulas.

Hair et al., (2009) entendem que uma amostra aleatória deve ser extraída da população de interesse. Entretanto, o total de entrevistados foi relativamente pequeno e, assim sendo, considerou-se que do ponto de vista operacional seria possível enviar os questionários para o total da população. O levantamento foi obtido por meio dos dados abertos do Portal da Unipampa e da secretaria acadêmica do *Campus* Santana do Livramento.

Apresentada a Metodologia que orientou o presente estudo, a seguir passa-se a apresentar os Resultados e Discussões com base nos dados analisados e nos autores utilizados no Referencial Teórico fazendo-se sempre a convergência e divergência entre a visão dos entrevistados e os conceitos teóricos.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este estudo foi direcionado a partir da pergunta norteadora a fim de buscar identificar qual o impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, em tempos de Pandemia de COVID-19. Dessa forma, foram aplicados questionários tanto para docentes quanto para discentes, definidos como os sujeitos desta pesquisa.

A análise de dados foi feita utilizando a abordagem quantitativa e qualitativa, onde foi possível identificar e esboçar as respostas dos sujeitos participantes acerca da temática desta pesquisa. A partir dos dados coletados e tabulados, foi realizada a produção estatística, ilustrando em percentual as respostas dos sujeitos desta pesquisa.

### **4.1 Análise da percepção dos docentes sobre a implantação do Ensino Remoto Emergencial**

O questionário direcionado para o grupo de docentes, integrantes do núcleo estruturante do curso de administração, foi composto por um conjunto de treze (13) questões que buscaram captar a percepção do docente sobre a implantação do Ensino Remoto Emergencial bem como sua adaptação (ou não) frente a essa nova realidade. O núcleo estruturante do curso de administração da Unipampa é composto por dez (10) docentes. O questionário foi enviado a todos e obtivemos resultados de cinco (5) deles, considerado um percentual confiável.

O questionário foi dividido em três (3) blocos de questões alternadas. No primeiro bloco as questões 1.1 (A condição psicológica - imposta pela pandemia - foi um limitante para desenvolver o processo de ensino remoto) e a 1.4 (Posso afirmar que a condição de desigualdade foi ampliada durante as aulas remotas), respectivamente, abordam as condições psicológicas e de desigualdade para desenvolver o ensino remoto.

As questões 1.1 e 1.4, onde os docentes concordam (40%) e concordam muito (40%) que os aspectos psicológicos foram limitantes para o processo de ensino-aprendizagem e que concordam muito (80%) sobre a significativa condição de desigualdade agravada pela pandemia. Especialmente a questão 1.4 nos mostra que o simples fato de pertencer a uma comunidade escolar não é suficiente para atenuar as desigualdades sociais e distancia-se da teoria de Saviani (1987) que aponta para a necessidade do discurso crítico, no sentido de entender a escola como parte de uma sociedade altamente discriminatória e orienta que a escola não deve ser um atenuador das desigualdades sociais ao oferecer a todos um tratamento igual e ignorar as diferenças sociais existentes.

O segundo bloco com quatro (4) questões: 1.2 (O nível de conhecimento das tecnologias dificultaram o processo de ensino), 1.3 (A indisponibilidade tecnológica dos alunos foi um limitante/restrição ao processo), 1.8 (Tenho as ferramentas necessárias à disposição) e 1.9 (A instituição prestou apoio tecnológico/suporte), as quais versavam sobre o apoio da instituição para acesso e conexão, e, a relação do docente com a tecnologia e a disponibilidade de ferramentas de mídia e de software para as aulas.

Nas questões 1.2 e 1.3. os docentes concordam (40%) e concordam muito (20%) que o nível de conhecimento das tecnologias dificultaram o processo de ensino - um percentual menor (20%) discordam - e, (60%) concordam muito e (40%) concordam que a indisponibilidade de tecnologias para os discentes foi um fator limitantes impondo restrições ao processo de ensino.

As respostas as questões 1.8 e 1.9, revelam que os docentes dispunham das ferramentas necessárias para as aulas. Entretanto, cabe ressaltar que os docentes que concordam são quarenta por cento (40%) e vinte por cento (20%) discordam e outros quarenta por cento (40%) são indiferentes a questão. E, que o apoio da instituição (suporte) foi prestado para quarenta por cento (40%) dos docentes, quarenta por cento (40%) indiferentes e vinte por cento (20%) discordam. *Somando* os indiferentes e os discordantes nas questões 1.8 e 1.9, **talvez [grifo nosso]** os docentes não tenham recorrido ao apoio da instituição e tenham usado, apenas, as suas ferramentas disponíveis.

Esses resultados convergem com Grossek, Marinho e Tarcia (2009) quando afirmam que para enfrentar os desafios dessa mudança, é necessário que os docentes exercitem novas práticas pedagógicas e adquiram novas competências e habilidades, as quais não eram requeridas anteriormente ao momento de pandemia.

Para finalizar, o terceiro bloco, que é o mais extenso, foi composto por sete (7) questões: 1.5 (O ensino remoto me fez modificar os métodos de minha aula/disciplina), 1.6 (O ensino remoto alterou a rotina do professor), 1.7 (O distanciamento dificultou a relação professor/aluno), 1.10 (Foi priorizada uma pedagogia baseada em ações colaborativas e a promoção da autonomia do acadêmico no processo de aprender e pensar), 1.11 (As avaliações atingiram seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem), 1.12 (Conseguí transmitir a mesma quantidade de conteúdo com as aulas on-line) e 1.13 (Conseguí transmitir o conteúdo com a mesma qualidade nas aulas on-line).

Esse bloco tratou exclusivamente do método, da alteração da rotina do docente, da qualidade e quantidade de conteúdo, da relação professor com o aluno e, sobretudo, da pedagogia colaborativa e da autonomia do discente do curso de administração. As respostas as questões 1.5 e 1.6 nos revelam resultados idênticos. Os docentes concordam (20%) e concordam muito (80%) com as afirmações de que suas rotinas foram significativamente alteradas e que foram obrigados, pela contingência, a modificar seus métodos de aula.

Os dados obtidos vão ao encontro do que aborda Saviani (1996) quando trata sobre o processo de formação inicial e continuada, quando afirma que o processo educativo é um fenômeno complexo, bem como o são os saberes, que devem ser dominados pelos professores e desta forma, fazerem parte do seu processo de formação. Conforme esse autor, existem cinco



categorias de saberes, sendo: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular.

Na questão 1.10, a afirmação feita está no PPC do curso de administração da Unipampa. A questão 1.10 revela que a maior parte dos docentes (60%) acredita que atendeu ao mandamento do PPC quanto a pedagogia colaborativa e a autonomia no processo de aprender e pensar. Entretanto, outros vinte por cento (20%) discordam muito e vinte por cento (20%) são indiferentes a questão. Embora a maioria concorde é significativa a minoria que discorda muito. Aqui percebemos que a resposta da maioria dos docentes converge com a teoria de Nóvoa (1992, p. 25) que propõe uma formação crítico-reflexiva considerando a existência de três eixos básicos: a pessoa do professor, suas experiências e seus saberes, a profissão, a escola e seus projetos, propondo ainda, uma formação que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas auto participadas de formação.

A questão 1.11 que tratou se “as avaliações atingiram seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem” e foi respondida positivamente por todos os docentes, onde cem por cento (100%) deles acreditam que o processo de avaliação foi suficiente para mensurar o processo de ensino.

As questões 1.12 e 1.13 que perguntaram sobre a quantidade e qualidade do conteúdo transmitido durante as aulas on-line (remoto) nos mostram: na questão 1.12 os docentes demonstram discordar (40%) quanto a afirmação de que conseguiram transmitir a mesma quantidade de conteúdo durante o período de aulas remoto. Outros quarenta por cento (40%) foram indiferentes a questão e apenas vinte por cento (20%) concordaram que atingiram a mesma quantidade de conteúdo. Esses resultados nos levam a crer que os conteúdos, durante as aulas remotas, não foram integralmente transmitidos ou abordados. A questão 1.13: “Conseguir transmitir o conteúdo com a mesma qualidade nas aulas on-line”, tem sessenta por cento (60%) dos docentes concordando e outros (40%) indiferentes. As questões 1.12 e 1.13 que perguntaram sobre a quantidade e qualidade do conteúdo transmitido durante as aulas on-line apresentaram contradições, associando as duas questões percebemos que essas merecem uma revisão e outra aplicação, mais detalhada, pois nos parece contraditória, ou reversa, a posição de que não atingiu o conteúdo em quantidade, porém, tenha atingido em qualidade.

## **4.2 Análise da percepção dos discentes sobre a implantação do Ensino Remoto Emergencial**

A segunda parte da investigação sobre o impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do curso de administração da Unipampa em tempos de pandemia de COVID-19, teve a aplicação de questionário com o grupo de discentes do curso de administração da Unipampa matriculados nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividade de Prática Profissional (APP). Quanto a disciplina de APP incluímos os alunos matriculados na disciplina de Estágio Obrigatório (EO) da matriz curricular anterior, sendo que as duas disciplinas são equivalentes e a primeira substitui a segunda na nova matriz.

O questionário foi enviado para cinquenta e seis (56) alunos matriculados em APP e/ou EO e vinte e três (23) matriculados em TCC. Responderam o questionário, vinte um (21) matriculados em APP e/ou EO e quatorze (14) matriculados em TCC, aproximadamente sessenta e dois (62%); considerado um percentual confiável.

O perfil dos discentes respondentes: cinquenta e seis (56) alunos representados por vinte um (21) do sexo feminino (F) e quatorze (14) do masculino (M); vinte e oito (28) do turno diurno (D) e sete (7) do noturno (N); vinte e oito (28) trabalham e estudam (TE) e sete (7) apenas estudam (E).

Essa segunda parte da investigação foi dividida em dois (2) blocos de questões alternadas. O primeiro bloco trata sobre ensino, aprendizagem e restrições e, o segundo bloco

sobre a formação profissional do administrador. O primeiro bloco foi também subdividido em três grupos de questões para facilitar o entendimento ao respondente e aos pesquisadores.

#### **4.2.1 Análise da percepção dos discentes quanto as suas limitações de acesso, conectividade e acesso**

No primeiro bloco as questões foram subdivididas, o primeiro grupo de questões abordou as percepções dos discentes quanto as suas limitações de acesso, conectividade e espaço. As questões 2.1 (O discente já dominava as ferramentas digitais), 2.7 (O acesso a internet/conexão foi uma restrição/limite ao meu processo de aprendizagem), 2.8 (Tenho que dividir os espaços da casa com outras pessoas/familiares durante as aulas e estudos), 2.9 (Tenho todos os equipamentos necessários para assistir as aulas e executar as tarefas), 2.10 (A situação financeira atrapalhou o processo de aprendizagem), 2.11 (A assistência da Universidade para conexão foi importante) e 2.12 (A condição psicológica atrapalhou o processo de aprendizagem), nos ajudaram a descortinar o entendimento do discente quanto a sua condição de acesso ao ensino remoto, as condições oferecidas e os efeitos sobre sua motivação.

A primeira parte nos mostra as condições em que os discentes enfrentaram o período de ensino remoto. A questão 2.1 mostra que sessenta por cento (60%) concordam e quarenta por cento (40%) concordam muito que dominavam as ferramentas digitais; enquanto a questão 2.7 revela que parte dos discentes (20%, concordo muito) tinham dificuldades para acesso e conexão e para os pesquisadores, esse foi considerado um fato limitante seu processo de aprendizagem dos discentes. Contudo, a maioria (20% discorda muito e 20% discorda) não encontrou essas dificuldades, o que não deve ser confirmado pelos indiferentes a questão (40%).

Em complemento as questões 2.1 e 2.7, as respostas as questões 2.8 e 2.9, relatam que sessenta por cento (60%) dos discentes concordam muito que têm que dividir os espaços de estudo com seus familiares ou outras pessoas durante as aulas. Contudo, a maioria (60%, concordo muito e 40% concorda) relata ter todos os equipamentos para assistir as aulas e realizar as atividades.

A questão 2.11 “a assistência da Universidade para conexão foi importante”, teve oitenta por cento (80%) de respondentes discordando muito, de forma muito severa o discente se manifestou negativamente quanto a assistência da instituição para conexão.

Quanto a questão 2.10, ela nos revela que a situação financeira, diferentemente do que se poderia supor, não atrapalhou o processo de aprendizagem dos discentes. Discordam muito (40%) e discordam (20%) formam a maioria para justificar que a situação financeira não atrapalhou. Embora 20% sejam indiferentes e outros 20% concordem. Já a questão 2.12 demonstra que a condição psicológica foi significativa no processo de aprendizagem. Para 40% dos discentes que concordam muito e para 20% dos que concordam, a condição psicológica foi importante e atrapalhou o processo de aprendizagem.

#### **4.2.2 Análise da percepção dos discentes quanto ao Ensino Remoto, sua satisfação com o método, seu desenvolvimento e sua capacidade de adaptação**

O segundo grupo de questões abordou as percepções dos discentes quanto ao ensino remoto, sua satisfação com o método, seu desenvolvimento e sua capacidade de adaptação: 2.2 (O ensino remoto adotado durante a pandemia foi apropriado), 2.3 (O ensino remoto foi positivo no meu processo de aprendizagem), 2.4 (O ensino remoto ajudou a desenvolver o trabalho colaborativo), 2.5 (Os períodos de aulas assíncronas me obrigaram a ser mais pró ativo no processo de aprendizado), 2.6 (Desenvolvi a capacidade de buscar respostas durante os períodos sem a presença do professor), 2.13 (Consegui me adaptar bem a situação), 2.14 (Os professores se adaptaram e colaboraram para superar as dificuldades) e a 2.15 (As aulas síncronas foram suficientes).

A questão 2.2 mostra que os discentes aprovam o ensino remoto, onde a maioria, 60% concordam muito e 20% concorda que o ensino remoto adotado pela instituição durante a pandemia foi apropriado. A 2.3 mostra uma suposta contradição, onde a maioria, 40% discorda e 20% discorda muito quanto a contribuição do ensino remoto para o processo de aprendizagem. Embora 20% concorde e outros 20% concordem muito, fica claro que os discentes não percebem o ensino remoto como positivo, mesmo que apropriado ao momento de pandemia.

Esse confronto de dados nos leva a Freire (2006), quando afirma que a aprendizagem ocorre na aproximação crítica da própria realidade que facilita ao aluno entender, a compreensão crítica, o refletir, e saber agir de acordo com as problemáticas encontradas na vida. Com a situação atual, o desafio é como os professores e alunos estão realizando essa aproximação crítica da realidade, onde o isolamento social é a melhor forma de prevenção da saúde, nesse ponto, a metodologia de ensino deveria ser revista e, se os resultados se apresentam negativos, deveria ser ajustada novamente.

A questão 2.4 revela que os discentes estão insatisfeitos com o processo. A maioria, 40% discordam muito e 20% discordam sobre o ensino remoto ter ajudado a desenvolver o trabalho colaborativo. Embora 20% concorde e 20% concorde muito, resta declarado que na questão 2.5 o discente se obrigou a desenvolver a capacidade pró ativa de buscar respostas durante os período de aulas assíncronas, onde concordam muito quarenta por cento (40%) e concordam outros quarenta por cento (40%).

A questão 2.6 afirma que “desenvolvi a capacidade de buscar respostas durante os períodos sem a presença do professor” e corrobora com as anteriores. Os discentes desenvolveram a capacidade de resolver problemas *sem a presença* do professor. Sessenta por cento (60%) concordam e outros quarenta por cento (40%) concordam muito com a afirmação.

Do ponto de vista da formação profissional, a capacidade de buscar respostas por si mesmos, é um ponto positivo para os discentes, pois, ao mesmo tempo em que essas dificuldades surgem no setor educacional, empresas e organizações exigem, cada vez mais, das universidades um conhecimento que conduza seus acadêmicos à competência no exercício profissional, que estejam preparados para enfrentar situações inesperadas, imprevisíveis e tenham condições de responder, de forma original, criativa e eficaz, aos novos desafios profissionais que surgem a cada dia (LOPES, 2018).

A questão 2.13 demonstra que o discente não se adaptou ou teve muitas dificuldades para se adaptar a situação de ensino remoto em função das restrições do período de pandemia do COVID-19. Quarenta por cento (40%) discordam e vinte por cento (20%) discordam muito da afirmação: “Consegui me adaptar bem a situação”. Já, na questão 2.14, vinte por cento (20%) disseram que discordam muito da seguinte afirmação “os professores se adaptaram e colaboraram para superar as dificuldades”, porém, outros 40% manifestaram positivamente; 20% concorda e 20% concorda muito. O dado importante, tanto na questão 2.13 quanto na 2.14 é o alto nível de indiferença dos discentes respondentes.

O mesmo vamos encontrar na questão 2.15, que afirma que “as aulas síncronas foram suficientes” e quarenta por cento (40%) dos discentes foram indiferentes a questão, não sinalizando que perspectivas têm do processo de ensino, entretanto, outros quarenta por cento (40%) se manifestaram negativamente. Vinte por cento (20%) discordam e vinte por cento (20%) discordam muito da afirmação (2.15).

Aqui os dados coletados apontam para a falta da capacidade de adaptação dos discentes à situação, o que é um elemento essencial na formação de um administrador, além da percepção da maioria dos entrevistados, de que as aulas síncronas não foram suficientes. Esses são dados que merecem ser destacados, visto que o administrador é um agente que deve promover transformações nas empresas, levando-as a novos rumos, processos, objetivos, estratégias e a novas tecnologias, sendo um agente educador no sentido em que necessitará modificar comportamentos e atitudes de pessoas e modificar a própria cultura organizacional

(CERQUEIRA-ADÃO, 2014). No entanto, os dados nos levam a crer que os administradores não estão adquirindo essas competências e capacidades.

#### **4.2.3 Análise da percepção dos discentes quanto ao desenvolvimento das atividades práticas profissionais e trabalhos de conclusão**

No terceiro grupo, as questões trataram da atividade de prática profissional, seu desenvolvimento durante a pandemia de COVID-19 e das condições de avaliação. A questão 2.16 (As avaliações foram na medida que o momento apresentava), 2.17 (Conseguir/consegui desenvolver o minha Atividade Prática Profissional apesar da pandemia), 2.18 (Fiz a Atividade Prática Profissional - APP - em isolamento distância/Remoto) e 2.19 (A Atividade Prática Profissional foi/está sendo prejudicada), abordam as percepções de desenvolvimento do discente na atividade profissional.

Na questão 2.16 os discentes consideraram relativamente satisfatória a avaliação realizada nesse momento excepcional, quarenta por cento (40%) concordaram muito, quarenta por cento (40%) foram indiferentes e apenas vinte por cento (20%) discordaram. Em referência a questão 2.17 oitenta por cento (80%) dos discentes consideraram que conseguiram realizar as atividades práticas profissionais APP apesar da pandemia, sendo que quarenta por cento (40%) concordaram muito e outros quarenta por cento (40%) concordaram.

As questões 2.18 e 2.19 apresenta resultados que ora corroboram as anteriores, ora contradizem. A questão 2.18 relata que a APP não foi realizada à distância ou de forma remoto. Para quarenta por cento (40%) que discordam muito e apenas vinte por cento (20%) concordam muito com a afirmativa. Entretanto, quarenta por cento (40%) discordo muito, considera que a APP não está sendo prejudicada contra vinte por cento (20%) que concorda que a atividade profissional está sim sendo prejudicada.

Esse bloco é sobre a formação profissional do administrador. As questões 3.1 (O atividade de ensino remoto emergencial (AERES) não atrapalhou a minha formação como administrador), 3.2 (A execução da Atividade Prática Profissional/Trabalho de Conclusão está adaptado para o ERE), 3.3 (A orientação pelo sistema AERES é suficiente e adequado), 3.4 (O isolamento atrapalha o desenvolvimento das potencialidades do administrador), 3.5 (Potencializa o espírito empreendedor, intrínseco ao curso), 3.6 (Desenvolvi a capacidade de comunicação, ser capaz de gerenciar conflitos e de trabalhar em equipe), 3.7 (O isolamento restringe o desenvolvimento da capacidade de troca de experiências, pois administrar pressupõe a interação com as pessoas), 3.8 (Desenvolvi a capacidade de apreender conhecimento profissional) e 3.9 (O desenvolvimento profissional foi satisfatório).

A questão 3.1, demonstra que apenas vinte por cento (20%) dos discentes concordam muito que “atividade de ensino remoto emergencial (AERES) não atrapalhou a minha formação como administrador”, entretanto, outros quarenta por cento (40%) discordam da afirmação enquanto quarenta por cento (40%) são indiferentes.

A seguintes questões são referentes a orientações e a realização de TCC e APP e/ou Estágio Obrigatório (EO). Vejamos, na questão 3.2 que os discentes concordam muito (20%) e concordam (20%) que a execução da APP e/ou EO e do TCC estão adaptados ao ensino remoto. Apenas vinte por cento (20%) discordam e quarenta por cento (40%) são indiferentes. A questão 3.3 sobre a orientação em tempos de pandemia e isolamento, os discentes consideraram suficiente, e sessenta por cento (60%) concordam e vinte por cento (20%) concordam muito, apenas vinte por cento (20%) discordam muito.

Podemos perceber que a orientação e realização de TCC e APP e/ou EO estão sendo satisfatórias apesar da substituição de atividades presenciais relacionadas a avaliação, processo seletivo, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, em caráter emergencial, conforme indicado pela resolução CNE/CP N° 2, de 10 de

dezembro de 2020, publicada no Diário Oficial da União em 11/12/2020, e que estão sendo satisfatórias considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias.

As questões 3.4 e 3.5 visam verificar se a formação do administrador foi prejudicada. “O isolamento atrapalha o desenvolvimento das potencialidades do administrador”; “O isolamento atrapalha o desenvolvimento das potencialidades do administrador”, sobre essa afirmação o discente concorda muito (40%) e discorda (40%). Portanto, há uma percepção dividida sobre o desenvolvimento das potencialidades. Quanto ao espírito empreendedor, característica dos administradores contemplada no PPC e na matriz curricular do curso, os discentes creem que o ensino remoto não potencializa, visto que quarenta por cento (40%) discorda muito da afirmação e outros vinte por cento (20%) discordam.

Complementarmente, as questões 3.6 e 3.7 buscaram descortinar se a capacidade de comunicar e gerenciar conflitos, de trocar experiências e interagir com as pessoas, ou seja, se as características do administrador moderno foram impactadas. A questão 3.6 demonstra que dos discentes, quarenta por cento (40%) discorda muito da afirmação, e quanto a 3.7 igualmente quarenta por cento (40%) concordam muito que o isolamento restringe o desenvolvimento da capacidade de troca de experiência e da interação com pessoas, nesta questão vinte por cento (20%) discorda.

As questões 3.8 e 3.9, apresentam um percentual de indiferença (40%), em ambas, extremamente significativa. Na questão 3.8 “Desenvolvi a capacidade de apreender conhecimento profissional”, os discentes responderam positivamente; quarenta por cento (40%) concordam e vinte por cento (20%) concordam muito. Sobre o desenvolvimento profissional, os discentes discordam muito (20%) e discordam (20%), e outros 20% concordam muito.

As últimas questões analisados mostram que a maioria dos discentes desenvolveu a capacidade de apreender conhecimento profissional, o que vai de encontro com a teoria proposta por Nóvoa (1992, p. 25) sobre a importância de se ter como conteúdo de formação a reflexão crítica do próprio professor sobre a sua prática e sobre as experiências compartilhadas, já que a sua formação está relacionada com os diversos saberes que serão desenvolvidas pelos futuros profissionais de administração. No entanto, o aspecto da formação profissional precisaria ser revisto pois se contradiz com a resposta no gráfico seguinte, onde a maioria dos discentes que afirmou que o desenvolvimento profissional não foi satisfatório.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos resultados obtidos podemos perceber que o impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, em tempos de Pandemia de COVID-19, foi percebido de maneira diferente entre os entrevistados e, por vezes, até mesmo contraditória.

Neste contexto de Ensino Remoto Emergencial, percebeu-se que tanto os discentes quanto os docentes precisaram se adaptar à essa nova realidade, destacando aqui o papel fundamental do professor, possibilitando diferenciadas estratégias de mediação pedagógica, preparando o ambiente para que ocorra a interação, a fim de propiciar e facilitar a aprendizagem ao aluno.

Em primeira análise, os resultados das pesquisas com os docentes mostram que os aspectos psicológicos impostos pela pandemia foram limitantes para o processo de ensino-aprendizagem e condição de aprofundamento das desigualdades. Ficou evidente que no processo de adaptação dos docentes ocorreram modificações em suas rotinas e foram obrigados a modificar seus métodos de aula. Ainda, o distanciamento causou significativas dificuldades no processo de ensino durante a pandemia, momento em que houveram muitas dificuldades na relação aluno professor.

Com relação a quantidade e qualidade dos conteúdos transmitidos ou abordados durante as aulas remotas, nos parece contraditório o fato de que não atingiu o conteúdo em quantidade, porém, o tenha atingido em qualidade.

Com este estudo foi possível identificar que o ensino remoto ajudou a desenvolver o trabalho colaborativo, obrigando os alunos a desenvolverem a capacidade pró ativa de buscar respostas durante os período de aulas assíncronas sem a presença do professor, resolvendo as dificuldades por si só.

O discente não se adaptou ou teve dificuldades para se adaptar a situação de ensino remoto em função das restrições do período de pandemia do COVID-19, já que a maioria diz que não conseguiu se adaptar bem a situação, embora acreditem que os professores se adaptaram e colaboraram para superar as dificuldades, porém, essa foi uma questão com alto nível de indiferença dos discentes respondentes. O mesmo vamos encontrar na questão sobre a suficiência das aulas síncronas onde tivemos alto índice de discentes que se mostraram indiferentes a questão, não sinalizando que valor têm as aulas no decorrer do processo de ensino.

O estudo ainda demonstrou que os estudantes conseguiram realizar suas Atividades Práticas Profissionais – APP, observando-se que embora as aulas estavam sendo desenvolvidas remotamente, as APPs se desenvolviam de forma presencial. No entanto, em outra questão, quase metade deles afirma que a APP não foi realizada à distância ou de forma remoto e que a atividade profissional não está sendo prejudicada.

Ficou demonstrado que para pequena parte dos discentes, o ensino remoto emergencial (AERES) atrapalhou sua formação como administrador, enquanto a maioria afirma que não atrapalhou a formação ou que é indiferente e que a orientação para o TCC em tempos de pandemia e isolamento é considerada suficiente. A maioria respondeu que é indiferente se a execução da Atividade Prática Profissional/Trabalho de Conclusão está ou não adaptada para o ERE, o que demonstra que as potencialidades do administrador e o espírito empreendedor, característica dos administradores contemplada no PPC e na matriz curricular do curso ficaram prejudicadas.

Com base nos dados coletados e nas análises realizadas percebemos os impactos do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa em tempos de Pandemia de COVID-19, desde os docentes até os discentes, sendo que os docentes demonstraram maior capacidade de lidar com a situação do que os discentes.

Percebeu-se incerteza ou desinteresse por parte dos discentes com relação, principalmente, aos aspectos da formação do administrador, o que pôde ser percebido pelo alto índice de respostas indiferentes às questões inerentes ao processo de formação. Este é um fato que deverá ser analisado profundamente já que pode ser alguma falha na aplicação do questionário, na formulação e ordenamento das perguntas ou no número relativamente grande de perguntas, se comparado ao questionário dos docentes.

## REFERÊNCIAS

CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Aílton da Rosa.; ALVES, Ricardo Ribeiro; SENNA, Ana Júlia Teixeira; (2014). (Orgs.). *Abordagens Organizacionais contemporâneas – Diferentes Perspectivas Analíticas*: Repensando Novas Formas de Atuação Gerencial/Ricardo Ribeiro Alves; Ana Júlia Teixeira Senna; Sebastião Aílton da Rosa Cerqueira-Adão (Orgs.). Jundiá, Paco Editorial.

ANTONIO JUNIOR, Wagner. (2021). *Objetos de aprendizagem virtuais: material didático para a educação básica*. 2005. 10 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Unesp, Bauru, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf>>. Acesso em: 31 mai. Desafios e estratégias para a educação a distância: vol. 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Andreza Lopes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Educação a Distância; v. 3)

FREIRE, P. (1993). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa. Editora 34.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, Mônica. (2009). *Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no Currículo formal dos cursos de formação de professores das Universidades públicas paulistas*.

NÓVOA, Antônio. (1992) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.

GOMES, Rita de Cássia Guarezi; PEZZI, Silvana; BÁRCIA, Ricardo Miranda. (2021). *Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância Tema: Gestão de Sistemas de Educação a Distância*. 2005. 9 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Ufsc, Florianópolis, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/698/2005/11/tecnologia\\_e\\_andragogia\\_aliadas\\_na\\_educacao\\_a\\_distancia\\_tema\\_gestao\\_de\\_sistemas\\_de\\_educacao\\_a\\_distancia\\_](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/698/2005/11/tecnologia_e_andragogia_aliadas_na_educacao_a_distancia_tema_gestao_de_sistemas_de_educacao_a_distancia_)>. Acesso em: 31 mai.

GUTIÉRREZ, F; Prieto, D.(1994). *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus.

GROSSEK, G. MARINHO, S. P. P. TARCIA, L. (2009). Educação a distância baseada na web 2.0: a emergência de uma pedagogia 2.0. *Revista Educação & Linguagem*. v.12, n.19, janeiro/junho 2009 p.111.123.

MASETTO, M. T.(1998). *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, J. M. São Paulo:Papirus, p. 134.

MASETTO, M. T.; BEHERENS, M.A. (2000). *As novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus. p. 133-173.

MORAN, José. A (2013). *Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ª Ed. Campinas: Papirus.

\_\_\_\_\_. (2013). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21ª Ed. Campinas: Papirus.

NOVA, C; Alves, L. (2003).Educação à distância: limites e possibilidades. In: *Educação à Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo. Futura. Nova, C. (Org.). Educação e Tecnologia: Trilhando caminhos. Salvador: Ed. UNEB. p. 49-54.

RAMOS, C. (2004). The development of MBAs and Business Schools in Latin América. *Business Leadership Review*, vol. 1 Issue 2, July.

REENDE, F.(2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Revista Ensaio-Pesquisa em educação e ciências*. v.2, n.1, março 2002.

SAVIANI, Dermeval. (1996). *Os saberes implicados na formação do educador. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp.

\_\_\_\_\_. (1985). *Escola e democracia*. – 8ª ed. Campinas SP: Autores associados.

\_\_\_\_\_. (2000). *Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações*. – 9ª ed. Campinas SP: Autores associados.

\_\_\_\_\_. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil* – Campinas SP: Autores associados.

VALENTE, V. R. (2003). *Educação a distância: repensando o fazer pedagógico*. In: ALVES, L; VYGOTSKY LS. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

ZOUAIN, D.; Oliveira, F. B. de. (2004). *Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social: contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas*. Anales. Madrid.